

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH)  
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

A PROFISSIONALIDADE DOS(AS) DIRETORES(AS) ESCOLARES EM  
TEMPOS DE NOVA GESTÃO PÚBLICA

Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi

São Carlos - SP  
Dezembro/2021.

Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi

A PROFISSIONALIDADE DOS(AS) DIRETORES(AS) ESCOLARES EM  
TEMPOS DE NOVA GESTÃO PÚBLICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, versão para exame de defesa do doutorado.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti.

São Carlos - SP  
Dezembro/2021.

## Ficha Catalográfica



---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi, realizada em 02/12/2021.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Celso Luiz Ap. Conti (UFSCar)

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emília Freitas de Lima (UFSCar)

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Isaneide Domingues (SEESP)

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Joyce Mary Adam (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código do Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do CECH/UFSCar.

## AGRADECIMENTOS

Escrevi esse agradecimento quatro vezes. Primeiro, quando escrevia as últimas páginas, antes da versão preliminar para o exame de qualificação, outra vez, meses depois do exame ocorrer, depois, pela terceira vez, ao término da versão preliminar para a defesa (que foi adiada) e, agora, espero que pela última delas.

Me acenaram caracterizar certa prepotência da minha parte agradecer antes de saber se seria aprovada. Não acho. Não agradei pelo resultado, pela titulação, mas pelo processo percorrido, por tanto aprendizado e superação. Por outro lado, a gratidão diante de certa tristeza em saber o quanto essa trajetória não foi percorrida – sequer iniciada – por muitos que estão nas escolas, alijados(as) cada dia mais às condições das quais não conseguem sequer refletir e argumentar. Agradeço pelo processo de não ser mais a mesma que fui antes desse percurso e, também, por outros que virão, em âmbitos diversos, inclusive o atual, de uma total reviravolta e redimensionamento de prioridades que a pandemia me trouxe.

Estamos há quase dois anos em uma pandemia causada pelo novo coronavírus, que junto ao cenário catastrófico de desorganização, despreparo, desrespeito, e outros tantos “des” do (des)governo federal para lidar com tudo isso, tem nos feito refletir muito sobre a ciência, a fé, os valores e princípios que regem nossas vidas e o que devemos agradecer. No início de 2021 houve um avassalador crescimento dos casos mortais e da contaminação pelas novas cepas do vírus. O processo de vacinação criminosamente foi postergado e ultrapassamos os 500 mil mortos. Então, agradecer pela família, pela saúde, por amigos, pela oportunidade de estudar, nunca foi tão profundo!

Resolvi agradecer antecipadamente porque tudo isso tem mostrado que é preciso ser grato e reconhecer que precisamos uns dos outros, que somos frágeis, que devemos desacelerar esse ritmo frenético de obrigações que nos é imposto e que nos impomos. Um ritmo que nos impede de: parar e admirar, parar e valorizar as pessoas, a natureza e a arte; respeitar e cuidar do meio ambiente, da saúde; estarmos próximos em presença de corpo e alma; escutar o bom senso nos dizendo que caminhávamos para um cenário devastador. Trata-se de um aviso que não estamos bem, que já passa da hora de escutá-lo. Fomos obrigados a suspender tudo para essa escuta, é momento de entender que temos que dar um basta na prepotência e autossuficiência, e dar conta da a nossa microesfera dentro da humanidade, quase insignificante, mas que nos impõe obrigações recíprocas.

A esperança é que tudo isso termine e nos torne diferentes do que éramos, pois o problema foi justamente esse: precisamos ser mais solidários, menos egoístas.

Agradeço às pessoas que me cercam, suas e minhas histórias, ocultas em mim. Sem elas, com certeza, mal teria chance de iniciar esse trajeto.

Sempre ocultos e impregnados em mim, meus pais, meu marido, meus filhos e minhas irmãs, que acreditam incondicionalmente em meus projetos, e mesmo eu tendo fracassado em vários deles, eles nunca perdem a esperança nos novos que surgem.

Meus filhos, que nestes anos precisaram entender minha condição e adotarem novos discursos, mesmo que a contragosto: “Mateus, deixa a mãe estudar!”, “Mãe, não vou te atrapalhar muito, só vou falar uma coisa...”, “Mãe, você já leu muito, porque ainda não acabou?”, “Gente, deixa a mãe estudar ou ela vai ter que ir embora pra biblioteca!” Foi um período no qual alternaram momentos de tensão com minutos agradáveis. Dias raros de tranquilidade e meses de abnegação a eles. Todavia, talvez pela raridade, esses dias tornaram-se tão intensos por parte de todos nós. Obrigada pela compreensão queridos!

Meu marido, Tavinho, por toda paciência com meus cartazes colados nas paredes do quarto, minha compulsão por livros da Estante Virtual e, acima de tudo, pelos “freios” quando acelerava demais, abrindo forçosamente espaços para alguns momentos de lazer com a família. E, um pouco disso esse trabalho busca trazer: a necessidade de darmos espaço para nossa humanidade, nosso compromisso com os que nos rodeiam, experimentar outros aspectos da vida que não somente o tecnicismo embutido na retórica de um profissionalismo que intensifica o trabalho, cobra eficácia e corrompe ideais sociais que o humaniza. Por isso e muito mais, obrigada! Amo você.

Ao professor, orientador e amigo, Celso Conti, por reduzir meus mapas mentais enlouquecidos e demonstrar que é melhor reduzir as expectativas e realizar algo significativo do que discursar sobre salvar o mundo a base de vazios teóricos que de nada transformam a realidade.

À professora Emília, tão ela, tão singular, que prontamente aceitou o pedido e, desde muito antes desse momento, tem me ensinado a estudar, escrever e não deixar de viver enquanto isso acontece. Mais uma vez, obrigada pela consideração e carinho. Vale registrar que graças ao seu olhar de lince, o conceito de profissionalidade surgiu e se encaixou perfeitamente à presente proposta de estudo.

Aos professores Ângelo Ricardo de Souza (UFPR) e Pedro Ganzeli (UNICAMP), pesquisadores e autores de referência na área da gestão escolar, que gentilmente aceitaram o convite para contribuir com esse estudo e realmente fizeram apontamentos importantes e assertivos. Espero que tenha conseguido responder à altura ao finalizá-lo.

À professora Isaneide Domingues, convidada para o exame de defesa, que prontamente aceitou o convite. Muito bom poder contar com alguém que, como eu, esteve simultaneamente entre a academia e a escola, lutando para que ambas estejam cada vez mais em sintonia e fortalecidas.

À professora Joyce Mary Adam, que também aceitou fazer parte da banca do exame de defesa, contribuindo com seu vasto conhecimento nos temas da

gestão, política educacional e teoria organizacional. Que sorte a minha poder contar com a colaboração de professoras como você!

Também não posso deixar de agradecer à professora, e nunca “ex” orientadora (de mestrado), Renata Prenstteter Gama, que acreditou em um potencial que muitas vezes nós, do chão da escola, não sabemos que possuímos, por desvalorizarmos toda riqueza que o conhecimento da experiência abarca. Tratar da profissionalidade tem tudo a ver com esse início no mestrado profissional.

A todas e todos os profissionais com os quais me relaciono e aprendo a cada dia, meu muito obrigada por fazerem parte desse caminhar. De modo especial, à equipe do Centro de Formação (o Cedepe), que nesses anos tiveram paciência e colaboraram demais para que eu conseguisse conciliar o trabalho com o estudo.

Quero agradecer também à Secretária Municipal da Educação, Clélia Mara dos Santos, pela confiança depositada em mim ao convidar-me para assumir a formação da Rede Municipal de Educação e ter possibilitado a efetivação de parte da minha proposta formativa para diretores e diretoras da rede, o HTPD, originada a partir da pesquisa do mestrado e que impulsionou o estudo para o doutorado.

De diversas maneiras, um pouco de cada um se encontra neste trabalho, no entanto, é de diretores e diretoras de escola que ele fala. São pessoas que atuam em um cargo de extrema responsabilidade e pressão. Dia a dia precisam tomar decisões, às vezes em minutos, que impactam muitas vidas. Profissionais, mulheres e homens, que enfrentam dilemas de atendimento a um público necessitado de intervenções em vários âmbitos sociais, ao mesmo tempo em que devem atender às exigências de eficácia, produtividade e redução drástica de custos que a Educação tem sofrido a cada dia que passa.

Agradeço aos alunos, cerne dos esforços de todos nós gestores, educadores, pesquisadores. Suas histórias, edificantes ou devastadoras, ficam eternamente tatuadas em nós e são por elas é que prosseguimos e lutamos por uma Educação de qualidade social, inclusiva e emancipadora, sem esmorecer. Espero que esse trabalho, de algum modo, atinja vocês.

Termino agradecendo a Deus, à Nossa Senhora Aparecida, por serem meu refúgio, sem Os quais não teria conseguido realizar esse estudo. Longe de exprimir qualquer negacionismo à ciência, ainda mais nesses tempos tão sombrios de total rejeição dos tantos avanços que ela proporcionou, gostaria registrar algumas notas. Embora pareça para alguns que a crença remeta à ignorância por desconhecimento filosófico e/ou científico, minha experiência, ao me aprofundar um pouco mais nas leituras dos grandes filósofos e cientistas, apenas me auxiliou a distinguir os campos sem colocá-los nessa condição de oposição. Hoje, mais do que antes, continuo a ter fé e sentir coisas inexplicáveis cientificamente, porque não sobreponho a ciência de modo que seja necessário provar tais sentimentos e observações com critérios – sempre impregnados de valores e crenças também – que ela impõe. Contudo, de certo modo, tendo a

sobrepor a fé à razão, pois para mim viver sem fé, neste mundo tão desigual e injusto, me tornaria uma desespera(nça)da. A fé me faz crer no improvável, enxergar o que muitos não veem e, com isso, remar conta a maré. Não se trata de *brincar de Pollyanna* – otimista ingênua – fingindo que está tudo bem, mas de debruçar o olhar sobre aquilo que faz crescer ao invés daquilo que fenece. Associando ciência e fé me sinto como Davi a enfrentar os Golias do nosso tempo.



*Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum  
outro tão pouco se realizou.  
Não há, assim, como fugir a impressão penosa de nos  
estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem  
entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e  
nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor  
pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos  
possuídos de um desespero mudo pela ação.  
Anísio Teixeira (1947)*

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar o processo de construção da profissionalidade dos diretores escolares frente à complexificação da escola e do crescente protagonismo da chamada Nova Gestão Pública (NGP). Com a democratização do acesso ao ensino, os avanços e retrocessos na carreira do magistério, as mudanças na função social da escola e as pressões de políticas reformistas neoliberais e sua versão gerencialista de administração, a profissionalidade do diretor escolar passou a ser construída com base em uma nova dinâmica. No Brasil, nos anos 1990, a NGP é instituída tendo a suposta profissionalização dos servidores públicos como um de seus princípios. Nessa ótica, a profissionalização do magistério se reveste de uma nova roupagem, servindo-se de uma retórica neotecnicista apoiada em conceitos de competência, eficiência e eficácia, despolitizando as ações, concretizada em uma intensificação do trabalho (hiperburocratização) e na perda do controle sobre ele, separando planejadores e executores, deslegitimando e desqualificando a atuação dos profissionais do ensino, dando origem a um processo de proletarização. Esse viés ideológico torna os profissionais em especialistas assalariados e burocratizados, sujeitos às grandes organizações burocráticas. A repercussão desse processo causa grande carga valorativa nos profissionais do ensino, uma vez que eles são responsáveis pela efetivação do direito à educação. Em meio a esse contexto, a pergunta de pesquisa é: Como tem-se construído a profissionalidade dos diretores de escola? Essa função de diretor funda-se em dois princípios: atuar como representante do Estado e do corpo coletivo da escola, e agir como um *par avançado* na instituição. No entanto, os estudos empíricos sobre o diretor escolar não têm sido feitos à luz da natureza educativa dessa função. A formação inicial do diretor retrata uma fragilidade identitária, além da carência de formação continuada. A profissionalidade é um conceito potente na compreensão da função, contrapondo-se à retórica neotecnicista da profissionalização, pois abrange outros elementos constitutivos do trabalho: conhecimentos, ideologia, atitude, postura epistemológica e intelectual em relação à prática profissional, habilidades, procedimentos, cultura e condições psicológicas. Para investigá-la foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: um questionário sobre o Horário de Trabalho Pedagógico dos Diretores, no âmbito do qual ocorreu um episódio de formação continuada oferecida aos diretores da rede de ensino pesquisada; uma entrevista semiestruturada e uma entrevista aberta. Os dados foram analisados em dois momentos. Primeiro, na seção que trata dos avanços e entraves no processo de instituição da função, cotejando-se os estudos sobre os efeitos da razão neoliberal e a NGP na função, com as percepções que as diretoras têm sobre ela. Num segundo momento foi feita a análise de quatro caracterizadores da profissionalidade dos diretores: a competência, a especificidade da função e de seu saber, a autonomia e a pertença a um corpo coletivo. Na dimensão da especificidade da função foi elaborado um quadro com o que denominamos de nuances da profissionalidade dos diretores, a saber: representante do Estado (ação gerencial e/ou proletarizada) e/ou par avançado. A análise confirmou a hipótese de que a profissionalidade dos diretores assume um substrato composto por elementos advindos da mudança no exercício da sua função, cada vez mais afastada de sua natureza educativa, dificultando que o diretor tenha uma atuação mais intelectualizada e crítica.

**Palavras-chave:** Profissionalidade do diretor escolar. Função de Diretor Escolar. Formação para Diretor. Gestão escolar e Nova Gestão Pública. Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the process of construction of the professionalism of principal teacher facing the complexity of the school and the growing role of the so-called New Public Management (NGP). With the democratization of access to education, the advances and setbacks in the teaching career, as changes in the social function of the school and pressures from neoliberal reformist policies and its managerial version of administration, the professionalism of the principal teacher began to be built based on a new dynamic. In Brazil, in the 1990s, the NGP was instituted having the supposed professionalization of public servants as one of its principles. From this perspective, the professionalization of teaching takes on a new guise, using a neotechnicist rhetoric supported by concepts of competence, efficiency and effectiveness, depoliticizing as actions, materialized in an intensification of work (hyperbureaucratization) and in the loss of control over it, separating planners and executors, delegitimizing and disqualifying the performance of teaching professionals, giving rise to a process of proletarianization. This ideological bias turns professionals into salaried and bureaucratized specialists, subject to large bureaucratic associations. The repercussion of this process causes a great value load on teaching professionals, since they are responsible for the realization of the right to education. In the midst of this context, a research question is: How has the professionalism of principal teacher been built? This role of principal is based on two principles: acting as a representative of the State and the school team, and acting as an advance representative in the institution. However, empirical studies on the principal teacher have not been done in light of the educational nature of this role. The director's graduation portrays an identity fragility, in addition to the lack of continued training. Professionalism is a powerful concept in the understanding of the function, in opposition to the neotechnicist rhetoric of professionalization, as it encompasses other constituent elements of work: knowledge, ideology, attitude, epistemological and intellectual posture in relation to professional practice, skills, procedures, culture and psychological conditions. To investigate it, three data collection instruments were used: a questionnaire on the Pedagogical Work Schedule of Principals, in the context of which there was an episode of continuing education offered to principals of the researched education network; a semi-structured interview and an open interview. Data were analyzed in two moments. First, in the section that deals with advances and obstacles in the process of institution of the function, comparing studies on the effects of neoliberal reason and NGP in the function, with the perceptions that principals have about it. In a second moment, the analysis of four characteristics of the principals' professionalism was carried out: competence, specificity of the function and of their knowledge, autonomy and belonging to a collective body. In the dimension of the function's specificity, a framework was elaborated with what we call nuances of the principals' professionalism, namely: State representative (managerial and/or proletarianized action) and/or advanced pair. The analysis confirmed the hypothesis that the principals' professionalism assumes a substrate composed of elements arising from the change in the exercise of their function, increasingly removed from its educational nature, making it difficult for the principal to have a more intellectual and critical performance.

**Keywords:** School principal's professionalism. Role of Principal Teacher. Principal Teacher Training. School management and New Public Management. Educational Policies.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado  
CER – Centro de Educação e Recreação  
CE – Centro de Educação  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMD – Escola Municipal de Dança  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
ERIC – *Education Resources Information Center*  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
HTPC –Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
HTPD –Horário de Trabalho Pedagógico de Diretores(as)  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDBN –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NGP – Nova Gestão Pública  
NPM – *New Public Managment*  
OCDE –Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Programme for International Student Assessment*)  
PNE –Plano Nacional da Educação  
PPP –Projeto Político Pedagógico  
SME –Secretaria Municipal da Educação  
TCLE –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UNESCO –Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de análise do Processo de Profissionalização do Professorado .....	82
Figura 2. Triângulo Pedagógico .....	84
Figura 3. Triângulo Político .....	85
Figura 4. Triângulo do Conhecimento .....	85
Figura 5. A Traição das Imagens - Isso não é um cachimbo (René Magritte) .....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Elementos da ação racional substantiva e instrumental .....	206
Quadro 2. Nuances da profissionalidade dos diretores de escola .....	262

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos diretores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Araraquara/SP (2018-2019) .....	34
Tabela 2. Princípios das quatro escolas de pensamento .....	38
Tabela 3. Procedimentos quantitativos, qualitativos e de métodos mistos .....	38
Tabela 4. Relação entre os dados da avaliação e entrevista da mesma diretora .....	52
Tabela 5. Grupos das diretoras entrevistadas por tempo de experiência e codinomes.....	53
Tabela 6. Estudos correlatos à profissionalidade, profissionalismo e profissionalização dos diretores de escola .....	56
Tabela 7. Etapas do processo de profissionalização .....	160

## SUMÁRIO

1	Introdução	15
2	A metodologia da pesquisa, os procedimentos metodológicos, instrumentos de coleta de dados	31
2.1	Caracterização da rede de ensino e dos sujeitos da pesquisa	31
2.2	A metodologia da pesquisa, os procedimentos, instrumentos metodológicos e o mapeamento dos estudos correlatos	35
2.2.1	Os procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados	44
2.2.1.1	A primeira etapa	45
2.2.1.1.1	Mapeamento dos estudos correlatos e procedimentos para autorização da pesquisa	45
2.2.1.1.2	Questionário (Avaliação)	49
2.2.1.1.3	Entrevista semiestruturada	50
2.2.1.1.4	Registros em aplicativo	53
2.2.1.2	A segunda etapa	54
2.2.1.2.2	Entrevista aberta	62
2.2.1.3	Não identificação dos sujeitos	65
3	Fatores de complexificação da escola e suas implicações na constituição da profissionalidade dos diretores	67
3.2	A democratização do acesso à escola no contexto brasileiro	68
3.3	Alterações na carreira do magistério	78
3.4	Transformações na função social da escola	88
3.5	Pressões decorrentes das políticas	92
3.5.1	A camuflagem da gestão neoliberal (NGP)	97
4	Aspectos do processo de profissionalização dos diretores de escola	102
4.2	Profissão(?): Diretor de Escola	103
4.2	A fragilidade identitária na/da formação dos diretores de escola: uma trajetória de avanços e recuos	113
4.3	A racionalidade neoliberal e sua Nova Gestão Pública: implicações no trabalho e na formação dos diretores de escola	125
4.3.1	Aspectos macroestruturais de um mundo globalizado e mutável: a nova razão neoliberal	125
4.3.2	O que apontam os estudos?	139
5	A profissionalidade docente: o lugar do diretor escolar	152
5.1	Breve delineamento dos debates nas conceituações de profissão e ocupação	152



5.2 O paradoxo da proletarização no processo de profissionalização do professor _____	157
5.2.1 Apontamentos sobre o profissionalismo e a autonomia profissional dos professores _____	162
5.2.1.1 Conceituando os critérios de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância _____	167
5.2.1.2 Algumas considerações sobre a perda da autonomia e uma aparente proletarização _____	171
5.3 A construção do conceito profissionalidade e suas relações com a profissionalização e a formação _____	175
5.3.1 O lugar do diretor na profissionalidade docente _____	181
6 Caracterização da profissionalidade dos diretores de escola _____	196
6.1 O que relatam as diretoras? _____	198
“A gente não se sente diretora” _____	198
6.2 A competência profissional do diretor escolar _____	222
“A gente tem que ser meio super” _____	222
6.3 A especificidade dos fazeres e saberes do diretor escolar _____	250
“Me sinto empoderada para dialogar” _____	250
6.3.1 Nuances da profissionalidade do diretor escolar _____	261
6.4 A autonomia profissional dos diretores _____	296
“Eu vejo que tem coisa que eu posso fazer” _____	296
6.5 Os diretores e o (não) pertencimento a um corpo coletivo _____	310
“Eu aprendi mais a aceitar o distanciamento das relações” _____	310
7 Considerações Finais (Profissionalidades: propalada, construída e almejada)	322
Referências _____	333
APÊNDICE _____	349
APÊNDICE A - Referências dos textos utilizados no HTPD e conteúdos trabalhados _____	350
APÊNDICE B - Questionário/Avaliação da Formação em Gestão Escolar 2017 – Formação: Horário de Trabalho Pedagógico de Diretores(as) (HTPD) _____	351
APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada _____	353
APÊNDICE D - Conteúdos, temas e assuntos solicitados pelas diretoras na avaliação do HTPD _____	354
APÊNDICE E - Trecho do Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime _____	355
APÊNDICE F - Artigo 59 do Decreto nº 518 de 11 de janeiro de 1898. _____	356



## 1 Introdução

O presente estudo carrega certo inconformismo, frustrações e sonhos. Todos presentes na minha pessoa, assim como em todos que possuem uma agenda de transformação em busca da concretização da democracia. No caso dos sonhos, eles são encorajados por grandes pensadores, que estão sempre inspirando os profissionais que acordam todos os dias num esforço contínuo de realizarem um bom trabalho.

Foi, portanto, nesse misto de inconformismo, frustração, sonho, estudo e esforço, que minha trajetória profissional, ou melhor, trajetória de vida, vem se construindo.

Perpassei várias funções na área da educação municipal de Araraquara e, por um período, na de Limeira. Iniciei em 1997 como agente educacional, atuando em um Programa de Educação Complementar com crianças e jovens de 7 a 14 anos, depois, na educação infantil, com crianças entre 3 e 5 anos. Ingressei na carreira do magistério em 2003 como professora do ensino fundamental, após alguns anos atuei como professora coordenadora. Em seguida, passei em um concurso para diretora de escola em Limeira e exerci a função por quase 3 anos (2008 a 2010). Retornei, também via concurso, para Araraquara e permaneci por mais 4 anos na direção escolar (2010 a 2014). No ano de 2014 fui convocada para assumir o cargo de supervisora de ensino, por ter sido aprovada em concurso público. A partir de 2017, recebi o convite para atuar na gerência da formação continuada da rede municipal de ensino de Araraquara, função na qual permaneço neste momento.

Quanto à minha formação inicial, formei-me em Pedagogia no ano de 2002, pela Unesp de Araraquara. Fiz especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís de Jaboticabal, em 2004; defendi minha dissertação de mestrado profissional na UFSCar, em 2016 e, neste mesmo ano, fui aprovada no processo seletivo para cursar pós-graduação em nível de doutorado, também pela UFSCar.

Pode parecer certa arrogância listar experiências profissionais e formações acadêmicas, no entanto, foi feito em nome de uma valorização de

todas e todos os profissionais que, como eu, ou muito além, estudaram enquanto trabalhavam, cuidavam dos filhos, da casa, junto ou não aos seus cônjuges. Infelizmente, em sua grande maioria, mulheres que – como eu -, por vezes, debilitadas, cansadas e desanimadas, ensinam e educam em uma sociedade que ainda não as valoriza, e acredita que qualquer um possa fazer o seu trabalho. Mulheres que, semelhante a mim, levam textos para ler enquanto esperam a consulta médica ou os filhos terminarem as atividades extraescolares; ouvem palestras e conferências em fones de ouvido, limpando suas casas; que gravam áudios sobre ideias tidas nas madrugadas de poucas horas de sono diárias. Tudo isso em nome de uma pedagogia voltada para aquelas que não chegam a cogitar tais possibilidades e permanecem em um ciclo vicioso de submissão e aceitação de condições desumanas impostas por essa cultura machista tida como natural.

Apresentar meu percurso visa evidenciar as raízes e perspectivas que embasam meu olhar e fala. Nesse caminhar entre o chão da escola, a Secretaria Municipal da Educação e a universidade, é que as ideias deste estudo se moldaram. É sempre válido destacar que, embora ciente da necessidade de realizar controles metodológicos para manter a rigorosidade científica que este estudo requer, há de se dizer o óbvio: teoria e prática não são isentas de interesses, valores, incursões subjetivas, cortes epistemológicos e sociais sobre a realidade ou, como cita Minayo (2014):

[...] o momento histórico-efeitual (Gadamer,1999), do mesmo modo que o indivíduo, é finito e nunca conseguirá abranger o sentido total e definitivo das coisas: sua leitura será sempre a possível, se dará sob o olhar presente e será guiada por questões, pressupostos e interesses. A finitude do compreender representa as limitações da consciência histórica do investigador (ou de qualquer sujeito) e é uma forma de autoconhecimento (MINAYO, 2014, p. 333).

Assim, trata-se suprimir o registro de expressões como “eu penso que”, “eu acredito que” ou “eu gostaria que” das frases construídas aqui, mas entender que o “eu” sempre estará presente em tudo, pois o subjetivo sempre estará presente em nossas produções. Como bem pontua Romanelli (1998), quanto à subjetividade ser o elemento constitutivo da alteridade da relação entre os

sujeitos da pesquisa e, portanto, não poder ser expulsa, nem evitada, mas ser admitida e explicitada, embora deva ser controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador (ROMANELLI, 1998, p. 128).

Consciente disso, a presente pesquisa tem como ponto de partida o resultado do estudo realizado durante o mestrado, com diretoras (e diretor)<sup>1</sup> da educação infantil, entre os anos de 2014 e 2016, no qual buscou-se compreender o trabalho cotidiano da gestão pelas percepções que elas trouxeram. Nesse caso, o “eu” se fez presente no início do mestrado, quando também se levou em conta a experiência na função para elaborar a hipótese e questão de pesquisa.

Tratar do cotidiano da gestão permitiu que alguns aspectos viessem à tona nesse processo, como: as condições de trabalho e sua intensificação; ausência de estudos sobre a natureza do trabalho do diretor; conceitos de descentralização, autonomia e democratização da gestão na escola e seus agentes; o trabalho pedagógico que os diretores (não) realizam; a desvalorização da educação infantil em relação aos demais níveis de ensino; as formações iniciais distantes da realidade da gestão da escola e a ausência de formações continuadas para essas diretoras. Todos esses aspectos apontavam para o que interpretei como uma crise identitária dessas profissionais da educação.

Vitor Henrique Paro, uma das principais referências na área da administração escolar no Brasil, recentemente, em seu livro “Diretor Escolar: educador ou gerente?” fala da lacuna de estudos empíricos que tratem da função:

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**

---

1 A partir deste ponto é necessário esclarecer que tanto o termo “diretor” quanto o termo “gestor” serão flexionados no gênero masculino quando indicar ideias que abarcam mulheres e homens que atuam na função. Mesmo ciente que a maioria destes(as) profissionais são mulheres, a opção foi feita por se tratar de uma pesquisa que aborda a profissionalidade dessa categoria profissional, composta também por homens, e assim busca-se evitar interpretações incorretas que possam excluí-los caso os termos “diretoras” ou “gestoras” sejam utilizados. No entanto, o termo será flexionado no feminino quando se tratar de um assunto exclusivo dos sujeitos de pesquisa, que são mulheres.

**estudo empírico que se destaque nacionalmente a respeito das funções do diretor de escola básica** (PARO, 2015, p.21, grifos nossos).

Unido à condição lacônica de estudos empíricos, há um outro fenômeno que tem acarretado gradativamente a deterioração da função docente<sup>2</sup> em seu caráter educativo. Segundo Contreras (2012), há um forte debate quanto à supressão progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores – incluo aqui os profissionais da educação – à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho. Esse debate se refere ao fenômeno que passou a ser chamado de proletarização.

Em meio a esse processo que repercutiu, entre outros esfacelamentos, na divisão do trabalho na escola, a função do diretor se complexifica e se torna ambígua, ou ainda, distorcida, indefinida. Afinal, simultaneamente, têm a docência como base (FRANCO, 2014), mas passa a ocupar uma suposta posição hierárquica de controle do trabalho dos professores<sup>3</sup>, verificada, por exemplo, no debate quanto à sua formação inicial onde surgiu, por um tempo, a titulação de “especialistas da educação” na Reforma Universitária (Lei n.5.540/1968).

Não se trata de oposição à especialização, ou seja, de se ter domínio de conhecimentos mais específicos e sistematizados que preparem teoricamente para articulação com uma dada prática. Qualquer profissão, sobretudo na modernidade, tem requerido progressivamente especialistas para as minúcias operacionais. Todavia, essa formação complementar precisa assentar-se em uma formação básica, fundamentada em conteúdos indispensáveis ao exercício da profissão.

---

2 Partindo do entendimento que o diretor está incluso no grupo dos profissionais da educação, que deve possuir, por premissa, uma base sólida composta por um saber (acadêmico) e um fazer (experiência) específico da docência, os estudos sobre a profissionalidade dos professores serão utilizados como parâmetros das análises ao longo deste estudo.

3 Embora possam ter surgido com essa incumbência, como previam as normativas de sua origem, como o Alvará régio de 28 de junho de 1759, que atribuía ao diretor a responsabilidade pela supervisão, advertência, elaboração de relatórios, correção e doutrinação dos professores, por exemplo. Também, o Decreto nº 518/1898, que em seu artigo 59 descreve ao longo de dezoito parágrafos o que compete ao diretor do grupo escolar, entre eles: a inspeção e fiscalização das classes e a atribuição de cumprir e fazer cumprir todas as disposições legais e determinações do Governo relativas ao ensino.

[...]essa concepção de preparo de especialistas e de acordo com a própria natureza do trabalho pedagógico na escola, o educador deverá dominar uma base sólida de conhecimentos que o habilite professor. A formação de professor dotará o profissional de pré-requisitos que **se complementarão em momento posterior**, para dotá-lo de certos **conhecimentos necessários ao desempenho de tarefas específicas**[...]. Assim, preparados os profissionais da escola terão condições de articular suas ações, possibilitando o desenvolvimento do trabalho orgânico e coletivo porque possuem uma formação básica e comum – todos são professores (BRZEZINSKI, 1996, p. 77, grifos nossos).

A formação inicial teria, portanto, a docência como matriz da atuação de todos os profissionais da carreira do magistério, e os saberes específicos – planejamento, coordenação, supervisão ou administração – seriam o suporte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Franco (2014) critica o que se concebe por gestores escolares, porque esses são eminentemente profissionais do magistério, mas os parâmetros de atividades que circunscrevem a profissionalidade de cada um deles “implicam na ausência de uma identidade destes ofícios que, do ponto de vista sociológico, os afasta do conceito de profissão” (FRANCO, 2014, p.137).

A ausência de definições claras sobre os atributos específicos dos profissionais do magistério, a hierarquização e divisão do trabalho – que deveria ser colaborativo e coletivo – na escola, a intensificação do trabalho e outros aspectos, convergem para uma lógica que sagazmente se molda para a manutenção do acúmulo do capital. Ou seja, uma lógica que se modifica para recriar as condições para expansão e ampliação do capitalismo<sup>4</sup>.

No caso da educação, nota-se a utilização de *slogans* que lhe atribui o papel de transformar a sociedade, interpretando-a como um decisivo instrumento de progresso e ascensão social. Contudo, a sagacidade está no fato de que tais *slogans* têm se utilizado de ideias aparentemente positivas e neutras que, na verdade, têm intenções diversas, até antagônicas (CONTRERAS, 2012; DAGNINO, 2004).

É nesse sentido que a racionalidade neoliberal confere à educação e à escola esse papel de promotoras do progresso da sociedade. Defendem a

---

4 Para uma síntese sobre acumulação primitiva: “O que é ACUMULAÇÃO PRIMITIVA?”, ministrado por Virginia Fontes (canal TV Boitempo – YouTube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=odEH0AEFMvc> (acessado em 22 de março de 2021).

qualidade da educação, a autonomia, a descentralização, que, inclusive, se pauta nos discursos vindos da própria sociedade, para *camuflar* a materialização dessas ideias dentro dessa racionalidade. Camuflam, a intensificação e maior controle do trabalho, a redução drástica de investimentos e a isenção das responsabilidades do Estado, por exemplo.

A gestão pautada nessa razão neoliberal tem transformado o sistema educacional em formador para o mercado de trabalho, disseminando ideias e estratégias de competição e mérito, de avaliação e controle de qualidade, como parte de uma descentralização com intenção centralizadora, que culpabiliza o Estado e a sociedade pela crise educacional. À vista disso, surgem as imagens e discursos da inadequação das escolas públicas diante da modernização e flexibilidade condizentes ao novo paradigma ideológico mundial do neoliberalismo. Imagens e discursos que vêm ressignificando a função do Estado, reestruturando a economia e estabelecendo novas relações de trabalho, impondo objetivos que alteram o campo da educação e da gestão educacional, e tudo isso assenta-se na defesa da privatização.

No Brasil, o marco da privatização ocorre na Reforma do Aparelho do Estado, coordenada pelo então Ministro Bresser-Pereira, no governo FHC, em 1995. Neste momento se instituiu a chamada Nova Gestão Pública (NGP), resultando em um conjunto de reformas. A NGP é um recurso conceitual que sistematiza o debate acadêmico a respeito das mudanças contemporâneas na organização e na operacionalização das políticas públicas, por conseguinte, abarca os efeitos dessa racionalidade neoliberal nos atores da escola pública, nas últimas décadas. A partir desta reforma a organização escolar foi afetada no tocante à centralidade nas avaliações em larga escala, à redefinição dos currículos e ao financiamento.

a NGP é o modelo quase hegemônico da Administração Pública ocidental. Faz-se urgente realizar uma crítica a esse modelo. Essa não é uma tarefa nada fácil, pois, conforme reconhece Michael BARZELAY (2001, p.17), a “literatura sobre a NGP apresenta-se como um campo desordenado, mesmo no interior da literatura sobre Administração Pública e Ciência Política” (DASSO JUNIOR, 2014, p. 3).



Num artigo recente, Maldonado e Chávez (2020) tratam especificamente do trabalho docente e da NGP no Chile. Em uma revisão dos estudos que relacionam a NGP e o trabalho docente, publicados entre os anos de 2008 e 2018, os autores identificaram quatro linhas de pesquisa, quais sejam: 1) “análise de marcos reguladores e prescrições do trabalho docente” (7 estudos); 2) “pesquisas sobre a implementação de políticas de gestão” (16 estudos); “subjetividade docente e políticas de gestão” (15 estudos); e “estudos sobre a validade dos instrumentos políticos” (10 estudos).

Dentre aspectos já mencionados sobre intensificação e controle do trabalho, Maldonado e Chávez (2020) abordam a criação do capital humano competitivo em escala global e a capacidade dessas reformas gerencialistas se apresentarem com um caráter transideológico, gerando aceitação entre os mais diversos grupos de distintas posições políticas. Entretanto, eles alertam que as soluções da NGP para a educação não são adotadas necessariamente porque “funcionam”, mas pelo fato de existir uma percepção generalizada de serem políticas que solucionam parte dos problemas mais urgentes.

Consequentemente, a NGP emprega recursos ideacionais que transmitem certezas sobre o funcionamento e a produtividade dos sistemas escolares. [...]a racionalidade por trás da NGP na educação refere-se à prescrever o processo de ensino mediante o uso de instrumentos exógenos que tipificam as práticas, quantificam os rendimentos e punem ou premiam os resultados, para assegurar que os desempenhos se ajustem às metas definidas na política e evitar a corrosão do sistema por interesses pessoais e/ou sindicais (MALDONADO e CHÁVEZ, 2020, p. 5)<sup>5</sup>.

É nessa mesma linha que a retórica do profissionalismo, através do processo de profissionalização do magistério, está atravessada de ponta a ponta pelas ambiguidades que a própria denominação “profissional” acarreta, como ressalta Contreras (2012). Essa retórica surge desde o momento da Revolução Industrial, anteriormente à lógica neoliberal e sua nova forma de gestão

---

5 Tradução livre de: *Consiguientemente, la NGP emplea recursos ideacionales que transmiten certidumbres sobre el funcionamiento y la productividad de los sistemas escolares. En este sentido, Gleeson y Knights (2006) explican que la racionalidad detrás de la NGP en educación refiere a prescribir el proceso de enseñanza mediante el uso de instrumentos exógenos que tipifican prácticas, cuantifican rendimentos y castigan o premian resultados, para asegurar que los desempeños se ajusten a las metas definidas en la política y evitar la corrosión del sistema producto de intereses personales y/o gremiales.*

gerencialista, impondo a necessidade de preparo da mão de obra para a nova sociedade na qual a escola passou a ocupar um lugar nuclear e os professores são identificados socialmente como grupo profissional.

Ao longo desse processo não linear da conquista de um reconhecimento e uma representatividade social como profissionais, ocorreram processos paralelos de mudanças em seu *lócus* de trabalho: a escola pública, que passou pela democratização do acesso a ela, causando profundas alterações em sua função social. No caso dos diretores, esse processo de profissionalização é acrescido de uma dissonância entre a sua formação inicial, que carece de uma identidade, e sua atuação na escola, *lócus* de sua profissionalidade.

Retoma-se, portanto, o imbróglio no qual se localiza a função do diretor. Uma função que carece de estudos empíricos (PARO, 2015); que está inserida no contexto neoliberal de privatização e gerenciamento do setor público (OLIVEIRA, 2016); que deve articular políticas inclusivas das demandas sociais trazidas pela democratização do acesso à escola (BEISIEGEL, 2005) ao mesmo tempo em que carece de recursos; comporta uma fragilidade identitária quanto à formação inicial (FRANCO, 2014); e sofre o cerceamento, a deterioração das condições de trabalho e sua intensificação, além da escassez de formações continuadas (dados da pesquisa do mestrado).

Na tentativa de enfrentar essa tendência de proletarização dos diretores escolares e conseqüente perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho – interpretada como crise identitária – e diante das leituras e dos dados coletados sobre eles no exercício de suas funções que surgiram minhas inquietudes que, unidas ao compromisso social de pesquisadora e profissional da educação pública, lotada na SME, culminaram em uma proposta de ação formativa em serviço para essas gestoras.

Então, em meados de 2016, a proposta foi previamente aceita pela SME, porém, de acordo com a gerente do setor, seria necessário aguardar o parecer da pessoa responsável pela pasta. A partir dessa proposta emergiram questionamentos sobre quais seriam as necessidades formativas dos diretores de escola, uma vez que nem a organização do trabalho nem o objeto dele estavam claros no estudo realizado, sequer para os próprios diretores escolares no exercício da função.

Nessa busca entre efetivar uma proposta formativa e compreender quais conteúdos deveriam ser trabalhados, surgiu o projeto para o doutorado. A intenção de pesquisa era compreender o trabalho e as necessidades formativas dos(as) diretores(as) de escola por meio de uma pesquisa-ação participativa, a partir de uma proposta de grupo de estudos.

A proposta de formação iniciou em 2017, e demos início a um grupo de estudos denominado intencionalmente de *Horário de Trabalho Pedagógico de Diretores(as)*, o “HTPD”. O nome surgiu com o intuito de afirmar que, semelhante ao que se denomina de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), assegurada aos professores, os diretores deveriam gozar igualmente de um horário para estudos, reflexão e (re)planejamento de suas práticas. O HTPD foi assessorado por três professores universitários da área da gestão escolar e realizado em horário de serviço. Foram oito encontros semanais de quatro horas cada, totalizando trinta e duas horas.

O objetivo da formação era abordar conteúdos relativos à gestão escolar nos âmbitos acadêmico-científico, da legislação e políticas públicas educacionais. Foram discutidos os temas: introdução aos Fundamentos e o Direito à Educação; Direitos humanos (DDHH) e Gestão escolar; Gestão e Currículo; Políticas e Gestão da educação e Gestão escolar e Planejamento<sup>6</sup>.

Esta ação formativa foi realizada de maneira participativa e dialogada. Embasados nos textos e temas, fomentou discussões que buscassem qualificar as próprias demandas formativas das diretoras. Intentou-se aprofundar os conhecimentos dos temas de modo a compreender melhor as dificuldades cotidianas atinentes às funções gestoras. Partiu-se do entendimento da educação enquanto prática social, fundamentada em saberes pedagógicos desenvolvidos tanto no dia a dia do trabalho quanto nos processos formativos. E para além disso, captar a forma delas serem e estarem diretoras, atuantes em meio aos desafios políticos, educativos e ideológicos que a gestão da escola pública lhes impõem.

Neste breve período foi possível observar a satisfação das diretoras ao longo dos encontros. A própria postura relatada por elas no sentido de que este

---

<sup>6</sup> As referências dos textos utilizados no HTPD encontram-se no apêndice “A” deste trabalho.

espaço não foi utilizado como “muro de lamentações” – mesmo que tivessem razões para tal, uma vez que isso frequentemente ocorre quando se reúnem –, mas foram momentos ricos de discussões, reflexões e aprendizagens entre elas e os assessores/professores.

O HTPD possibilitou visibilizar a interlocução entre teoria e prática, observada nas atividades desenvolvidas pelas diretoras nas escolas. Algumas delas relataram que utilizaram o texto do planejamento para discussão da Proposta Político-Pedagógica com a equipe. Outras, disseram que se sentiram empoderadas para realizar reunião com a equipe, falando sobre o direito à educação, por exemplo. Observa-se que esta ação demarcou a possibilidade de um direcionamento em busca do desenvolvimento profissional dessas diretoras e, conseqüentemente, institucional das escolas. Por se tratar de debates que levaram em consideração seus saberes e fazeres, vislumbrou-se uma oportunidade de superação das ambigüidades e antagonismos que cercam a função, atribuindo significado ao seu ofício.

Em meio a esse processo de investigação e oferta de formação continuada em serviço, a problemática relativa aos dilemas que permeiam a função desempenhada, observados e relatados pelas diretoras, avolumaram-se. Surgiram questionamentos quanto à origem dessa aparente crise identitária frente aos valores e técnicas esperadas dos diretores nesse cenário contemporâneo de globalização econômica, social e política, junto aos avanços tecnológicos. Também, emergiram questões sobre a disparidade entre aquilo que as diretoras gostariam e planejam fazer e o que fazem de fato.

Essa problemática instigou a reflexão de outros fatores, como a existência de um marco histórico no qual esses constrangimentos surgiram, supondo ser a partir das políticas (educativas) gerencialistas da década de 1990 ou da própria origem da função, instituída na criação dos Grupos Escolares em São Paulo, via Decreto nº 518/1898. Incitou, ainda, a investigar o que é estabelecido como formação (inicial e continuada), normativas oficiais e literatura a respeito dos saberes e fazeres desses profissionais da gestão escolar<sup>7</sup>. Com isso, buscar compreender se tais saberes e fazeres exigidos/esperados dão suporte ou são

---

<sup>7</sup> Os termos “gestão” e “administração” são utilizados como sinônimos, desde que seja interpretado como mediação para a ótima consecução do trabalho pedagógico na escola.

os responsáveis por parte das pressões sofridas no exercício do ofício. Ressaltando, como afirma Franco (2014), que este “fazer” não se refere à práticas espontâneas ou resultantes das in contingências cotidianas, mas são circunstanciadas a partir do ponto de vista técnico-científico e contextualizadas na complexa realidade educacional e das demandas escolares.

Assim, a **questão de pesquisa** é: Como tem sido construída a profissionalidade dos diretores de escola em tempos de Nova Gestão Pública? Parte-se da **hipótese** de que a profissionalidade dos diretores tem se constituído de elementos que cada vez mais os afastam de sua natureza educativa. Para tanto, o **objetivo** foi investigar a construção da profissionalidade dos diretores escolares frente à complexificação da escola e ao crescente protagonismo da chamada Nova Gestão Pública (NGP).

Para responder a essa questão acerca da profissionalidade dos diretores, entende-se que é preciso levar em conta duas dimensões centrais e interrelacionadas: 1) o processo de constituição da função, o que envolve a profissionalização e, principalmente, a profissionalidade; 2) o *lócus* onde a função é exercida, a escola pública. Na primeira, é preciso levar em conta o processo histórico de institucionalização, profissionalização, com destaque para a formação e construção da identidade profissional desses diretores, o que envolve investigar a especificidade de seus saberes e fazeres, os constrangimentos e desafios que ocorreram e ainda ocorrem na constituição desse profissional. Esses diretores que também são denominados de: administradores, dirigentes, gestores e líderes escolares, chamados, em um outro momento<sup>8</sup> de “especialistas da educação” e, desde 2006, de profissionais da educação<sup>9</sup>.

Na segunda dimensão, é necessário analisar a escola como organização educativa – que surge a partir de ambiguidades e contradições – e levar em conta seu caráter ideológico, pois ela pode ser analisada através de perspectiva

---

8 Lei nº 5.540 de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, que provocou mudanças nos cursos de formação de professores, conferindo à Faculdade de Educação a função de formar técnicos denominados de “especialistas” em educação (BRZEZINSKI, 1996).

9 A partir da Resolução CNE/CP 01 de 2006, elaborada pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, incluindo a competência de formação dos gestores educacionais ao curso de Pedagogia, altera a nomenclatura para “profissionais da educação”, no artigo 64 da LDBEN.

reprodutivistas ou de outras que reconhecem a importância dela nos processos de democratização da sociedade e emancipação dos sujeitos. Afinal, é nela que se articulam, por um lado, as esferas políticas, econômicas e o Estado; por outro, a sala de aula, a formação, os atores e suas práticas. Nela, as normas e valores do macrosistema são reproduzidos ou modificados pelos seus agentes em seus contextos de ação.

Nesse sentido que Lima (2003) fala da emergência de uma sociologia das organizações educativas. Por meio de uma abordagem sociológica da organização escolar, entendendo-a como uma unidade social e como a ação pedagógica organizada. O autor afirma que é possível valorizar elementos de mediação ou intermediários nos quais se articulam e são reconstruídos os elementos resultantes das análises macro (Estado, sistemas políticos e econômicos e macro-organização do sistema escolar etc.) e micro (sala de aula, grupos de formação, atores e suas práticas específicas de ação), ou seja, de uma *mesoabordagem*.

Essa *mesoabordagem* é uma potente metodologia para entender o conhecimento profissional, o saber-fazer diário, a profissionalidade, essa profissão em ação dos diretores. Permite analisar o que faz com que eles tomem decisões e ajam mesmo em meio às dúvidas e dificuldades. Decisões e ações que repercutem nos mais diversos âmbitos e agentes do cotidiano escolar e, portanto, precisam ser estudadas, analisadas, refletidas, planejadas e investigadas. Mais ainda, precisam ser levadas em conta junto às condições objetivas das escolas, quando do estabelecimento das prescrições de políticas públicas.

Retomando, ambas as dimensões, de constituição da função e *lócus* de desenvolvimento dela, estão interrelacionadas porque afetam e são afetadas por fenômenos do contexto macro e micro no qual estão envolvidas. Fenômenos como, por exemplo: a democratização do acesso à educação; as transformações na carreira docente (formação inicial e continuada, processos de des/profissionalização, des/construção da profissionalidade...); mudanças na função social da escola; as regulações oriundas das políticas educativas, especificamente as de cunho neoliberal das últimas décadas, com destaque à divisão do trabalho no interior da escola e à NGP.

Uma vez que progressivamente tem-se projetado (não somente) na escola a responsabilidade pelo progresso da sociedade, aqueles que gestam essas instituições têm lidado, há quase trinta anos aqui no Brasil, com políticas públicas baseadas no paradigma neoliberal, tendo o gerencialismo como modelo universal de administrar o setor público. Logo, é preciso observar que o processo de profissionalização, circunscrito nesse contexto global do neoliberalismo, tem tomado uma direção que pende para uma aparente proletarização.

Para ultrapassar a discussão da perspectiva externa da profissionalização, pautada nas regulações dos ofícios, e investigar as representações e reações dos indivíduos frente a elas, é que o conceito de profissionalidade se torna um potente instrumento de análise.

A construção desta investigação, de abordagem qualitativa, baseou-se em uma metodologia de triangulação dos dados, interligando legislação, diretrizes oficiais e literatura sobre a função e formação destinada à ela, além dos depoimentos dos profissionais que atuam na gestão da escola. Pretendeu-se, com isso, apresentar as atribuições atinentes à função; saberes e fazeres exigidos oficialmente, solicitados e executados pelas diretoras; a profissionalidade propalada e a construída no cotidiano da gestão; a formação inicial e continuada; as expectativas e constrangimentos que envolvem esse profissional; as condições objetivas nas quais o ofício é operacionalizado, ou seja, o *lócus* onde ocorre o desenvolvimento da função: a escola pública.

A pesquisa foi realizada com os diretores da Rede Municipal de Ensino de Araraquara, localizada no interior do estado de São Paulo. A escolha tem por justificativa o fato de a própria proposta de pesquisa ter partido da intenção de colher depoimentos por ocasião da formação (do HTPD) efetivada nesta rede.

Durante o processo de coleta dos depoimentos, foi possível ratificar aspectos observados na pesquisa sobre o cotidiano da gestão, no mestrado, complementados por outros encontrados em leituras e levantamentos em bases de dados/pesquisas. Aspectos sobre a intensificação do trabalho e conseqüente sobrecarga; sentimentos de isolamento, desencantamento, descontentamento e desgaste no exercício da função (inclusive as diretoras que ingressaram a pouco tempo no cargo); reforço da importância da formação continuada em serviço; uma progressiva degradação e perda de sentido da função, pela ausência de um

saber e um saber-fazer específico que as identifique enquanto profissionais e por uma acentuação do controle sobre o seu trabalho.

Tais aspectos foram ao encontro do que já foi exposto brevemente quanto às regulações e transformações que a educação sofre conforme as mudanças econômicas e políticas ocorrem na sociedade. Nesse contexto, novas formas de organização do trabalho ocorrem no interior das instituições, afetando seus atores. O processo de profissionalização, nesse contexto, torna-se um paradoxo, em termos de suas finalidades, e causa efeitos antagônicos nesses profissionais.

Foi com base em leituras, nos pareceres recebidos no exame de qualificação e a análise dos dados dessa segunda coleta, houve a necessidade de uma terceira coleta. Desta vez, uma entrevista aberta. Essa coleta teve por objetivo estabelecer um diálogo aberto que possibilitasse às entrevistadas discorrerem amplamente sobre situações que ocorrem, de fato, no exercício de seu ofício.

Por fim, na busca das respostas a suas perguntas essenciais, este estudo foi estruturado da seguinte forma:

- i. a seção 2, apresenta a metodologia da pesquisa, a caracterização da rede de ensino pesquisada, os procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados utilizados nas duas etapas da pesquisa (antes e após o exame de qualificação);
- ii. a seção 3, que versa sobre a escola, *lócus* da materialização da profissão, abordando os fatores que compõem e complexificam a gestão da escola pública, a saber: democratização/expansão do acesso; alterações na carreira docente; mudanças em sua função social e as regulações políticas. Entretanto, será realizada uma análise aprofundada nesse último aspecto, especificamente na racionalidade neoliberal da chamada Nova Gestão Pública (NGP), pois se trata do contexto no qual as outras dimensões têm sido significativamente afetadas (carreira, função social da escola e condições de acesso/permanência na escola);
- iii. a seção 4, que trata de aspectos do processo de profissionalização dos diretores de escola, abarca: os atributos da função no Brasil, sua origem via normativas oficiais e literatura da época; a fragilidade identitária da formação



inicial; as implicações da racionalidade neoliberal no trabalho e na formação dos diretores; os estudos correlatos dessa racionalidade associada ao desempenho da função;

iv. a seção 5 contém a fundamentação do conceito de profissionalidade e os termos associados: profissão, profissionalismo, profissionalização. Junto a essa conceituação, discute-se conceitos de autonomia, proletarização, competência profissional, critérios de desempenho administrativo e o lugar do diretor de escola na profissionalidade docente;

v. a seção 6 apresenta a análise dos dados, cotejando a revisão dos estudos correlatos, a literatura sobre profissionalidade e os efeitos da racionalidade neoliberal na função. Foram estabelecidas quatro categorias de análise da profissionalidade dos diretores, a saber: competência profissional, a especificidade dos saberes e fazeres, a autonomia (entendida como poder de decisão e controle sobre o trabalho) e a pertença a um corpo coletivo e,

vi. por fim, a sétima seção apresenta as considerações finais da pesquisa no que identificamos como esferas da profissionalidade: 1) a propalada, apoiada na retórica do profissionalismo e no princípio da profissionalização da gestão nas organizações públicas, da NGP; 2) a construída, na qual observa-se ações norteadas por um compromisso moral, fundado no entendimento da natureza educativa, política e ética da função, contudo, paradoxalmente comporta outro viés que caminha na desconstrução dessas ações e 3) a almejada, que ainda permanece no âmbito das ideias, dos sonhos, que têm se materializado através de ações pontuais alicerçadas em valores individuais do(a) diretor(a), mas que deve ultrapassar o estilo pessoal e assumir seu teor socioprático, sem prescindir de um saber intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo.

Não é possível pensar em gestão democrática e emancipatória sem considerar o que tem constituído a profissionalidade dos(as) que estão diretamente associados à ela nas instituições, os(as) diretores(as). Assim, a identificação e compreensão dos desafios para o alcance da profissionalidade plena de natureza educativa, neste contexto neoliberal de progressiva privatização do setor público, se torna um tema relevante em defesa do desenvolvimento institucional que tenha o projeto pedagógico da escola como

foco. Espera-se que as reflexões compartilhadas aqui estimulem outros e mais aprofundados estudos nessa linha.

## **2 A metodologia da pesquisa, os procedimentos metodológicos, instrumentos de coleta de dados**

Na presente seção será apresentada a metodologia da pesquisa e o percurso metodológico desse estudo. Também, serão apresentadas as leituras e o mapeamento dos estudos que foram realizados ao longo desses quase cinco anos de pesquisa.

A concepção de profissionalidade abrange uma ideologia, uma atitude e uma postura intelectual e epistemológica do indivíduo em relação à sua prática profissional (EVANS, 2008); que ela afeta e é afetada pelos contextos – institucional, pedagógico, sociocultural e subjetivo – em que se concretiza (ANDRÉ e PLACCO, 2007); que é descrita por saberes específicos, especificidades da função, etc. (ROLDÃO, 2005). Por isso, analisar como as diretoras veem e idealizam a função, o que entendem como necessidades formativas para exercê-la, atualmente imersa nesse contexto neoliberal de gestão gerencial e dos demais fenômenos que impactam diretamente as escolas, vai ao encontro de uma compreensão do processo de construção da profissionalidade, sobretudo de quais saberes e fazeres elas acreditam serem necessários para a atuação profissional nas escolas.

Quanto ao levantamento dos estudos correlatos, foram feitos em dois momentos, que chamamos de etapas. A primeira etapa, que abarcou conceitos como de novo profissionalismo, proletarização, desgaste profissional e outros que se relacionam à NGP<sup>10</sup>. Com esse levantamento foi construído um pano de fundo que auxiliou na compreensão do contexto no qual a profissionalidade dos diretores se constrói, ou desfaz, segunda etapa e objetivo dessa pesquisa.

### **2.1 Caracterização da rede de ensino e dos sujeitos da pesquisa**

Esta investigação foi realizada com os diretores da Rede Municipal de Ensino de Araraquara/São Paulo, entre os anos de 2017 e 2020. Pelo fato de a proposta de pesquisa ter surgido da intenção de colher os dados da formação

---

<sup>10</sup> A revisão de literatura feita por Maldonado e Chavéz (2020) embasaram a relação desses conceitos à NGP, no trabalho docente (base de comparação para o trabalho dos diretores).

efetivada nessa rede (o HTPD), justifica-se a opção pela realização do estudo nela.

Na rede de ensino pesquisada, as normativas de instituição e regulação das atribuições desses profissionais estão estabelecidas no Estatuto dos Profissionais do Magistério Público Municipal, pela Lei n. 9801, de 27 de novembro de 2019. Em seu artigo 10, dentre os fundamentos dessas normas a todos os profissionais do magistério estão: atuação participativa; valorização profissional; desempenho condizente com uma educação de qualidade; formação continuada e sistemática; liberdade de organização, manifestação e livre exercício de atividades corporativas; promoção por níveis de titulação acadêmica, progressão relacionada ao efetivo exercício, formação profissional continuada e resultados de avaliação positiva de desempenho; experiência docente decorrente de efetivo exercício na educação básica, como pré-requisito para o exercício de outras funções de profissional do magistério que não a da docência e condições dignas de trabalho.

Pela Lei n. 9801/2019, o diretor de escola é um empregado público do Quadro de Profissionais do Magistério Público Municipal, que exerce a função de suporte pedagógico direto ao exercício da docência. Ele atuará em unidades escolares de educação infantil ou do ensino fundamental e do ensino fundamental da educação de jovens e adultos ou nos centros de educação.

Todavia, ao buscar as atribuições do emprego de Diretor de Escola, consta no Anexo I-A da referida lei somente uma descrição sumária de que ele “atua em Unidades Escolares de Educação Infantil, ou do Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, ou nos Centros de Educação” (ARARAQUARA, 2019, p.37). Consta, também, ele que tem jornada semanal de 36 horas, deve ser formado em nível de ensino superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com experiência mínima de 6 anos de efetivo exercício no magistério como docente, ou 3 anos de docência e 3 anos como suporte pedagógico. Sua forma de remuneração é mensal (e não horista como os docentes) e há 80 vagas na Rede Municipal de Araraquara para esse emprego.

Constata-se, na rede de ensino pesquisada, que as normativas não são muito claras em relação ao que se espera dos diretores, em termos do exercício

de suas funções. Para o poder público, isso pode significar alguma vantagem, porque ele pode atribuir aos diretores funções das mais variadas, sem que se caracterize o chamado desvio de funções; para os próprios diretores, a situação também pode ser favorável, seja porque eles não podem ser cobrados por algo que apenas supostamente deveriam fazer, seja porque eles têm mais liberdade de ação.

Essa falta de definição clara das atribuições da função do diretor precisa ser melhor explorada por investigações que possibilitem refletir sobre esse fenômeno. Pesquisas que visem compreender quais são as estratégias que de fato são utilizadas – frente a essa omissão – tanto por parte do poder público como dos próprios diretores.

Com relação aos dados obtidos via questionário/avaliação do HTPD foram recebidos entre os anos 2017 e 2019. Nesse período a rede era composta por: 43 CERs (Educação Infantil); 14 EMEFs (Ensino Fundamental/Integral e EJA); 12 unidades do Programa de Educação Integral, chamadas de Centros de Educação/CE (4 unidades isoladas e 8 vinculadas às EMEFs); 1 Escola Municipal de Dança (EMD); 3 Escolas do Campo (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Integral) e um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), contudo, esse não possui diretor(a).

Entretanto, para gerir estas 72 equipes há **58 diretores** (57 mulheres e 1 homem), pois algumas destas diretoras atuam em mais de uma etapa e/ou modalidade de ensino, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1. Distribuição dos diretores nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Araraquara/SP (2018-2019)

Nº diretores	CER	EMEF		CE	EJA	EMD
		1º ao 5º ano	1º ao 9º ano			
40	X					
6			X			
2		X				
1*		X		X		
1					X	
1						X
3 (campo)	X		X	X		
3			X	X		
1		X		X	X	

\*Esse(a) diretor(a) é da EMEF de tempo integral citada.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como consta na tabela, há 58 unidades que agrupam prédios escolares atendidos pelos 58 diretores. Temos 57 diretoras e 1 diretor distribuídos em: **40** que atuam exclusivamente na educação infantil; **6** deles exclusivamente no ensino fundamental do 1º ao 9º ano e **2** do 1º ao 5º ano; **1** na EMEF de tempo integral; **1** deles no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA); **1** na EMD; **3** nas Escolas do Campo; **3** que atuam em EMEFs de 1º ao 9º ano e CE e **1** que atua em uma unidade que atende simultaneamente EMEF, PEC e EJA.

Na Rede Municipal de Araraquara, todos os diretores ingressaram no cargo via concurso público de provas e títulos, tendo por exigência: formação inicial em Pedagogia (licenciatura plena) e experiência de 3 anos na docência. Após a Lei Municipal nº 9.801 de 27 de novembro de 2019, os pré-requisitos para investidura no emprego público de diretor de escola passaram a ser: formação em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com experiência mínima de 6 anos de exercício na docência, ou 3 anos de docência e 3 anos como suporte pedagógico. Todos os diretores são regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho)<sup>11</sup>. A faixa etária dos diretores e diretoras da rede no momento da pesquisa se concentra entre 33 e 59 anos, sendo que mais que a metade deles(as) estão dentre os 39 e 46 anos.

11 No dia 22/12/2020, foi aprovada a Lei Complementar n. 937, que estabeleceu o regime jurídico estatutário dos servidores públicos do Município de Araraquara, com opção de mudança de regime aos atuais servidores municipais.

No caso de ocupação interina da função de diretor, quando o afastamento desse for superior a 15 dias, também disciplinado pela Lei nº 9.801/2019, será substituído pelo(a) vice-diretor(a), quando houver, pelo tempo necessário. Na ausência do(a) vice, a substituição ocorrerá por docente efetivo da unidade escolar, eleito pelo coletivo dos servidores nela lotados, desde que preencha os requisitos para o exercício do cargo. Entretanto, em caráter excepcional, a substituição pode ocorrer por designação do(a) titular da Secretaria Municipal da Educação.

Em 30 de abril de 2010, foi homologada a Lei nº 7.238 que instituiu uma gratificação denominada de “Regime de Trabalho Integral (RTI)” aos ocupantes do cargo de diretor de escola. Essa gratificação corresponde ao acréscimo de 30% sobre os vencimentos desses profissionais. Mediante a essa gratificação, os(as) ocupantes do emprego público de diretor de escola ficaram liberados(as) do registro de ponto e não fazem mais jus ao pagamento de horas extras. No artigo 209 da Lei nº 9.914/2020, a incorporação do RTI aos vencimentos é revogada, acrescentando o um parágrafo único: “Tendo em vista a dispensa do regime de ponto para os ocupantes do emprego de Diretor de Escola, não haverá o pagamento de horas extras, mesmo sendo o servidor responsável em tempo integral pela unidade escolar” (ARARAQUARA, 2020, p. 36).

## **2.2 A metodologia da pesquisa, os procedimentos, instrumentos metodológicos e o mapeamento dos estudos correlatos**

O presente tópico indica a perspectiva adotada por este estudo permitindo a compreensão do percurso teórico-metodológico, ancorado nos diversos campos do conhecimento (sociologia, psicologia, história, filosofia e política) no qual esta investigação se constituiu. Para tanto, tais indicações têm como base os autores citados a seguir, com destaque para os estudos de Creswell (2007) e Minayo (2014).

Este estudo buscou ilustrar e comprovar empiricamente o que se defende, acusa ou pressupõe. Mais do que uma defesa de autores, teorias ou recitações de catecismos, se caminha na linha do que afirma Khun (2007): “Se as teorias existentes obrigam o cientista somente com relação às aplicações existentes,

então não pode haver surpresas, anomalias ou crises” (p.135). O autor afirma que as ciências são construções históricas e sociais, portanto, construções humanas. Khun defende que em cada época existe um grupo de saberes que possibilitam fazer uma ou outra leitura da realidade.

Do mesmo modo, Demo (1995) faz críticas quanto às expectativas simplistas de que os cientistas produzem “oráculos” definitivos, conhecimentos perfeitos. Segundo o autor, é sempre fácil dizer o que não seria ciência: a ideologia e o senso comum, mas não há limites rígidos entre eles uma vez que a ciência está cercada por ambos. Não apenas como circunstâncias externas, diz Demo, mas como algo que está dentro do próprio processo científico, que é incapaz de produzir conhecimento puro e não contextualizado historicamente.

À vista disso, entende-se que a ética intelectual implique em uma relação livre com os autores, sem o dever de fidelidade, embora coerente em uma visão que se tem ou pretende de mundo. Para tanto, é necessário diferenciar-se do senso comum, que reporta ao conhecimento acrítico e imediatista. Também, da ideologia<sup>12</sup> que, embora tenha seu caráter justificador de posições sociais, não encarando a realidade como ela é, mas como gostaria que fosse, pode deturpá-la, invertendo fatos e criando versões – inclusive se utilizando de instrumentos científicos e adquirindo extrema sofisticação.

A partir disso, devem ser considerados os critérios externos, da opinião dominante da comunidade científica em determinada época e lugar, e os internos (resumidos a seguir), que são parte da própria tessitura da ciência:

- a) **Coerência**: significa a sua propriedade lógica, ou seja: falta de contradição; argumentação bem estruturada; corpo sistemático e bem deduzido de enunciados [...].
- b) **Consistência**: significa a capacidade de resistir a argumentações contraditórias; difere da coerência porque esta é estritamente lógica, enquanto a consistência se liga também à atualidade da argumentação [...].
- c) **Originalidade**: significa produção não tautológica, ou seja, inventiva, baseada na pesquisa criativa, e não apenas repetitiva.
- d) **Objetivação**: significa a tentativa – nunca completa – de descobrir a realidade social assim como ela é, mais do que como gostaríamos que fosse [...] (DEMO, 1995, p. 20).

---

12 Aqui entende-se ideologia além da atribuição das percepções sensoriais do mundo externo, mas por uma perspectiva marxista sobre as formas de consciência social, abrangendo o sistema de ideias que legitima o poder econômico da classe dominante e expressa os interesses revolucionários da classe dominada.



Portanto, sabendo que a metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa, e que ela se volta para a validade do caminho escolhido visando chegar ao fim proposto na investigação, vale distingui-la do conteúdo (teoria) e dos procedimentos (métodos e técnicas) utilizados no estudo.

Dessa maneira, a metodologia ultrapassa a descrição dos procedimentos, isto é, os métodos e técnicas utilizados, indicando a escolha teórica realizada pela pesquisadora para abordar o objeto de estudo. No entanto, embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (MINAYO, 2014, p. 44).

Dito isso, há de se considerar que anteriormente à elaboração de uma proposta de investigação, é necessário que se identifique uma estrutura para condução do estudo. Por esse motivo, torna-se crucial analisar as perspectivas epistemológicas, das estratégias de investigação e métodos de pesquisa mais adequados para dar conta do problema, da hipótese e do objetivo no qual se ampara o trabalho.

Com base em Creswell (2007), os projetos de pesquisa têm origem no que ele denomina de *alegações de conhecimento*, que significa suposições filosóficas, epistemológicas e ontológicas, ou mesmo as metodologias de pesquisa que são amplamente concebidas. Segundo o autor, em termos filosóficos, os investigadores fazem alegações sobre: O que é conhecimento? (ontologia); Como o identificamos? (epistemologia); Que valores o compõem? (axiologia); Como escrevemos sobre ele? (retórica) e Quais são os processos para estudá-lo? (metodologia). Diante dessas alegações de conhecimento o autor apresenta as quatro escolas de pensamento e seus principais elementos:

Tabela 2. Princípios das quatro escolas de pensamento

<b>Escola</b>	<b>Princípios</b>	<b>Pensadores</b>
Pós-positivismo	Determinação; Reduccionismo; Observação empírica e mensuração e Verificação da teoria	Comte; Mill; Durkheim; Newton; Locke
Construtivismo (social)	Entendimento; Significados múltiplos do participante; Construção social e histórica; Geração de teoria	Mannheim; Berger e Luckmann; Lincoln e Guba
Reivindicatória/ emancipatória	Política; Orientada para a delegação do poder; Colaborativa e Orientada para a mudança	Marx; Adorno; Marcuse; Habermas e Freire
Pragmatismo	Consequência das ações; Centrado no problema; Pluralista e Orientada para a prática no mundo real	Peirce; James; Mead; Dewey (Autores recentes: Rorty; Murphy; Patton e Cherryholmes)

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Creswell (2007)

No tocante às estratégias de investigação ou metodologias, que fornecem uma direção específica para os procedimentos em um projeto de pesquisa, Creswell (2007) as distingue em: quantitativa, através de projetos experimentais, não-experimentais e levantamentos; qualitativas, por meio etnografias, de narrativas, fenomenologias, teoria embasada na realidade e estudos de caso e os métodos mistos, realizada de maneira sequencial, transformadora e simultânea. O autor também expõe os métodos de pesquisa, isto é, os métodos utilizados para coleta e análise dos dados, conforme a tabela 3 a seguir:

Tabela 3. Procedimentos quantitativos, qualitativos e de métodos mistos

<b>Método de Pesquisa</b>		
<b>Quantitativo</b>	<b>Qualitativo</b>	<b>Misto</b>
Predeterminado Perguntas baseadas em instrumento Dados de desempenho, de atitude, observacionais e de censo Análise estatística	Métodos emergentes Questões abertas Dados de entrevista, de observação, de documentos e audiovisuais Análise de texto e de imagem	Métodos predeterminados e emergentes Questões abertas e fechadas Formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades Análise estatística e textual

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base em Creswell (2007).

Para Minayo (2014), as quatro principais correntes de pensamento sociológicas são: o positivismo, as teorias compreensivas, o marxismo e o

pensamento sistêmico. Estas definições de Minayo (e também de Creswell, 2007) foram fundamentais para a reflexão sobre qual seria a opção teórica que mais atendia a esta pesquisa. Partindo de uma breve análise dos princípios e conceitos centrais que cada uma delas abrange, foi possível direcionar o norte epistemológico deste estudo.

No caso do positivismo sociológico e funcionalismo, a abordagem epistemológica é do primado do objeto, do fato social. A hipótese central é de que a sociedade é regulada por leis naturais e, portanto, isola o fato social como se preexistisse ao indivíduo, tendo “vida própria”, em outras palavras, a realidade é exterior ao sujeito. “A postura positivista advoga uma ciência social desvinculada da posição de classe, de valores morais e de posição política dos cientistas” (MINAYO, 2014, p. 82). Seus principais pensadores foram: Condorcet (Matemática Social); Saint-Simon (teorias “fisiológicas da sociedade”); Augusto Comte (Física Social) e Émile Durkheim (Sociologia). Conceitos centrais desta corrente filosófica são: leis naturais, realidade como aquilo que se percebe, neutralidade, objetividade, harmonia e ordem.

As teorias compreensivas – antipositivistas – privilegiam o entendimento e a inteligibilidade como propriedades dos fenômenos sociais, mostrando que os conceitos de significado e intencionalidade os distinguem dos fenômenos naturais. As bases teórico-metodológicas da Sociologia Compreensiva foram estruturadas por Max Weber, e ela tem como cerne o papel do indivíduo e da sua ação na construção da realidade. Segundo Minayo (2014), Weber propõe a teoria de “tipos-ideais” como instrumento de aproximação da realidade, mais objetivo possível. Seriam artifícios, construções teóricas que permitem ordenar os fenômenos. Nestas teorias, a abordagem epistemológica é do primado do sujeito, o ator social. Os conceitos centrais deste pensamento são: significado, contexto, subjetivo e essência.

O marxismo tem como marca central a totalidade, pelo caráter de abrangência que possui. “Na perspectiva marxista, os princípios que explicam o processo de desenvolvimento social podem ser sintetizados nas expressões materialismo histórico e materialismo dialético” (MINAYO, 2014, p. 107). Seu primado epistemológico é o da relação entre sujeito e objeto. O termo “material” no marxismo é usado para designar as condições primárias da vida humana

relacionadas a uma historiografia ou uma sociologia histórica. Quanto ao método de abordagem da realidade, utiliza-se a dialética.

A dialética é a estratégia de apreensão e de compreensão da prática social empírica dos indivíduos em sociedade (nos grupos, classes e segmentos sociais), de realização da crítica das ideologias e das tentativas de articulação entre sujeito e objeto, ambos históricos. O materialismo histórico, e a dialética, como estratégia metodológica (MINAYO, 2014, p.108).

Nesta abordagem, os conceitos-chave são: relação entre sujeito e objeto, historicidade como movimento, ação (praxis) e transformação social (revolução). Em resumo, as teses e princípios do pensamento marxista estão na especificidade histórica da vida humana, na totalidade da existência humana via análises macrossociais e na união dos contrários por meio da dialética (que elimina dicotomias).

O pensamento sistêmico é a teoria da complexidade onde a realidade se caracteriza pela superposição de níveis dos sistemas, cada um deles se constituindo como um todo, impedindo que sejam tratados analiticamente por partes. Nesta teoria, remete-se “à ideia de ecossistema: cada um com sua totalidade (indivíduo, família, sociedade, cidade, nação) interagindo por meio de interdependências, interações e influências múltiplas” (MINAYO, 2014, p. 134). Esse pensamento trabalha com as dimensões de complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Os principais pensadores deste campo são: Bertalanffi (teoria geral dos sistemas); Morin (pensamento complexo); Prigogine (paradigma da ordem a partir da flutuação) e Atlan (paradigma da auto-organização a partir do ruído).

Feita análise destas correntes epistemológicas, foi possível constatar que há discordância entre a perspectiva deste estudo e a reificação do método e suposta neutralidade que o positivismo traz. O pensamento sistêmico, também não atende as necessidades, por não relacionar conjunturas macro para análise dos contextos específicos.

O paradigma marxista aponta para a transformação histórica, entendendo seres humanos não somente como objetos de investigação, mas como pessoas que constroem seu mundo, suas estruturas e ideologias. Embora essa perspectiva contribua com esse entendimento dos sujeitos da pesquisa, por

incluir alegações de conhecimento reivindicatórias e participatórias ou emancipatórias (CRESWELL, 2007), elas não foram alcançadas aqui. As abordagens nesta perspectiva se embasam nos trabalhos de Marx, Adorno, Marcuse, Habermas e Freire. Segundo o autor, os pesquisadores nesta linha de pensamento acreditam que

a pesquisa deve conter uma agenda de ação para reforma que possa mudar a vida dos participantes, as instituições nas quais as pessoas trabalham ou vivem e a vida do pesquisador. Além disso, é necessário abordar questões específicas que falem sobre aspectos sociais atuais importantes, como delegação de poder, desigualdade, opressão, dominação, supressão e alienação (CRESWELL, 2007, p. 27).

No caso da fenomenologia (teorias compreensivas), é considerada a importância dos significados atribuídos pelos atores sociais aos seus atos e acontecimentos. Nessa linha toma-se uma postura mais descritiva e compreensiva dos fenômenos a serem analisados. É uma metodologia que se pauta em um pensamento filosófico que retoma a importância dos fenômenos estudados em si mesmo, na compreensão do cotidiano.

Por conseguinte, uma vez que esse estudo visa construir-se a partir dos relatos das diretoras a respeito de sua atuação cotidiana e de sua função (real e ideal), considera-se que ele se adequa à fenomenologia enquanto postura filosófica de análise. Inclusive, porque tratar de profissionalidade e dos conhecimentos profissionais se enquadra em conteúdos essencialmente pragmáticos, de saberes cotidianos, do senso comum, da linguagem e da ação por meio dos quais a realidade social e individual é constituída. Na linha de uma *epistemologia da prática profissional*, como busca conceituar Tardif (2000).

De acordo com Tardif (2000), as ideias kantianas e a ascensão do positivismo acarretaram uma dissolução das teorias filosóficas metafísicas do conhecimento no século XIX. Assim, a epistemologia passa de teoria do conhecimento para teoria da ciência, mais especificamente, das ciências empíricas da natureza, tornando-se uma normativa que estabelecia critérios de demarcação entre a ciência e “não-ciência”.

Alguns pensadores como Karl Popper e Thomas Khun distanciaram-se dessa visão positivista propondo concepções capazes de dar conta da atividade

científica real, como: o contexto da descoberta e as mudanças sociais que afetam as transformações de paradigmas científicos, por exemplo. Esse movimento se associa ao desenvolvimento da sociologia das ciências e estudos sobre o conhecimento e o senso comum oriundos da etnometodologia, do interacionismo simbólico e da sociologia cognitiva, do lado anglo-americano.

Do lado francófono, Tardif (2000) cita que esse processo de libertação do estudo estrito da lógica científica incorporou a história das ciências (de Ganguilhem), a psicologia (de Bachelard e Piaget), a sociologia e a antropologia das ciências (de Latour). Não obstante aos pensadores mais radicais como Derrida, Lyotard e Foucault, que vão questionar profundamente a autonomia das ciências e da racionalidade científica, esforçando-se para colocar em evidência a convivência delas com diferentes formas de poder.

Portanto, desde a década de 1960, houve um esfacelamento do campo tradicional da epistemologia e uma abertura a diferentes “objetos epistêmicos”, de modo especial, no estudo dos saberes cotidianos que constituem a realidade individual e social. Dentre esses objetos está o conhecimento dos profissionais. Assim, segundo Tardif (2000), trata-se mais de uma definição de pesquisa do que de palavras ou coisas. E frente a essa definição, algumas consequências teóricas e metodológicas modificam as concepções atuais sobre a pesquisa universitária a respeito do ensino (e aqui engloba-se a gestão escolar), a saber:

1. Conforme a palavra de ordem da fenomenologia, em termos de postura de pesquisa, essa definição propõe “uma volta à realidade”, isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real [...].
2. Uma consequência direta [...] é que não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária [...].
3. Do ponto de vista metodológico [...] exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários [...] e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham[...] (TARDIF, 2000, p.11-12).

Além dessas três consequências Tardif cita outras três que se resumem em: 4) não considerar os profissionais como “idiotas cognitivos”<sup>13</sup> cuja atividade

---

13 Parafraçando Garfinkel (1984), Tardif utiliza essa expressão.

é determinada por outras instâncias, pois são atores que possuem saberes e um saber-fazer que pode levar a pesquisa a se apoiar neles para compor um repertório de conhecimento para a própria formação de professores; 5) não ser uma definição normativa que se interessa mais pelo que os professores (e diretores) deveriam ser, fazer e saber do que pelo que são, fazem e sabem realmente, de modo a contribuir para a compreensão dos fenômenos de campo e, por fim, 6) a epistemologia da prática sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em seu cotidiano.

Nessa mesma linha, acredita-se que a mesoabordagem da gestão escolar, ancorada na ideia da prática social dos diretores, seja o modelo praxeológico mais realista do fenômeno pesquisado (profissionalidade dos diretores de escola). Considera-se, portanto, que ao buscar compreender a profissionalidade dos diretores pelos significados atribuídos por eles, uma análise de nível meso será necessária. Afinal, relatar sobre o cotidiano da gestão dificilmente não abarcará descrições associadas às características organizacionais, à cultura da escola e ao projeto institucional na qual ela se apoia.

Quanto ao fato da utilização dos dados obtidos via relatos, vale mencionar que Minayo (2014) fala da hermenêutica que busca compreender o sentido que se dá na comunicação entre seres humanos, tendo na linguagem seu núcleo central. A autora cita a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, por meio dos seguintes pressupostos: o ser humano como ser histórico e finito complementa-se pela sua linguagem que também é limitada, ocupando um dado tempo e espaço, por isso, é necessária a compreensão de seu contexto e cultura. A hermenêutica se fundamenta nos princípios:

(a) a experiência cultural traz os resultados dos consensos que se convertem em estruturas, vivências, significados compartilhados e símbolos. O mundo da cotidianidade é o horizonte e o parâmetro do processo de entendimento (Gadamer, 1999); (b) por outro lado, nem tudo na vida social é transparente e inteligível e nem a linguagem é uma estrutura completa da vida social. Por isso é importante apoiar-se nas análises de contexto e das praxis (HABERMAS, 1987 *apud* MINAYO, 2014, p. 167).

Quanto à perspectiva metodológica, a hermenêutica se orienta dentro dos seguintes critérios: a) tenta esclarecer o contexto dos atores e das propostas que eles produzem; b) considera a existência de certa racionalidade e responsabilidade nas diferentes linguagens utilizadas na comunicação; c) coloca os fatos, relatos e observações no contexto dos atores; d) admite julgar e se posicionar sobre o que ouve, observa, compartilha e e) relata os fatos de modo que os diferentes atores se sintam contemplados. Essa combinação de estratégias da fenomenologia são caminhos importantes para o trabalho de cunho compreensivo.

Deste modo, essa pesquisa de cunho qualitativo e descritivo, se fundamenta nas teorias compreensivas, de filosofia fenomenológica. Pretende-se trabalhar com representações do cotidiano da gestão escolar, obtidas por sujeitos, para compreender o fenômeno que é a construção da profissionalidade.

### **2.2.1 Os procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados**

Nesta pesquisa foram realizados três momentos de coleta de dados, em duas etapas: uma antes e outra após o exame de qualificação. Entretanto, como toda pesquisa, entendida como um *continuum*, essas duas etapas não são demarcações estanques. São apenas contornos que possibilitem maior clareza desse percurso investigativo onde o contato com novas leituras, orientações e análise dos dados resultaram na necessidade de outras coletas.

Resumidamente, as etapas para os procedimentos de coleta dos dados empíricos foram as seguintes:

- 1º) Entrega da documentação à Coordenadoria Executiva de Políticas Educacionais para autorização da pesquisa e coleta de dados: 9 de agosto/2017;
- 2º) Realização dos encontros do HTPD: de agosto a outubro/2017;
- 3º) Questionário/Avaliação: elaboração em setembro/2017; convite e entrega entre os meses de outubro e dezembro/2017 e recebimento até abril/2018;



4º) Entrevista semiestruturada: elaboração em maio/2018; convite entre os meses de agosto e outubro/2018 e coleta nos meses de fevereiro e abril/2019;

(Após o exame de qualificação)

5º) Entrevista aberta: elaboração do tema/roteiro oculto em maio/2020; convite entre os meses de maio e junho/2020 e coleta no mês de julho/2020.

### **2.2.1.1 A primeira etapa**

Esta subseção descreve os instrumentos metodológicos utilizados na primeira etapa da pesquisa, ou seja, antes da qualificação. Para tanto, foram feitos os levantamentos bibliográficos necessários sobre os possíveis estudos correlatos.

#### **2.2.1.1.1 Mapeamento dos estudos correlatos e procedimentos para autorização da pesquisa**

Na primeira etapa, entre janeiro de 2017 e dezembro de 2019, foram analisados os resumos dos estudos correlatos nas bases ERIC e BDTD<sup>14</sup> com o objetivo de realizar um mapeamento sobre as discussões realizadas a respeito da NGP, e dela, na Educação. Os levantamentos foram feitos por se tratar de aspectos importantes para compor parte do fundo desta pesquisa, a saber: princípios da gestão pública, do paradigma neoliberal e da realidade globalizada, que repercutem na atuação profissional dos diretores.

O mapeamento tomou por base a NGP enquanto dispositivo que estrutura a discussão acadêmica sobre as mudanças contemporâneas na organização e gerenciamento das funções do governo. Essa concepção se fundamenta nos autores: Hood (1991); Guerrero Orozco (2003); Dasso Júnior (2006) e Abrucio (1997). Também, foram pesquisadas literaturas que possibilitassem a circunscrição da NGP à Educação e, mais especificamente, na gestão e

---

14 ERIC – *Education Resources Information Center* (coordenada pelo Departamento de Educação dos EUA, contendo cerca de 1,5 milhão de arquivos) e BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

gestores(as) escolares, neste âmbito destacam-se: Oliveira, Duarte e Clementino (2017); Oliveira (2009; 2015) e Cury (2017).

Na base BDTD o mapeamento dos estudos foi feito em setembro de 2018 e atualizado em julho de 2019. O primeiro descritor utilizado foi Nova Gestão Pública, obtendo-se 5.503 ocorrências. A expressão foi colocada entre aspas e a quantidade caiu para 92 estudos. Entretanto, uma vez que eles tratavam da NGP nas universidades, em organizações sociais, governos, entre outros, uniu-se à expressão “Nova Gestão Pública” outros termos/expressões, conforme segue:

1. “Nova Gestão Pública” e “Diretor de Escola” surgindo apenas 1 resultado: *O gestor da instituição pública de ensino e a nova gestão pública*, de Liana de Araújo e Silva Pereira, 2014.

2. “Nova Gestão Pública” e “Diretor Escolar” (abarcando estudos contendo a expressão “diretores escolares”) e 2 estudos foram encontrados: *Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional*, de Ellis Regina dos Santos Godoy, 2018 e *Política e gestão da educação básica pública: o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins*, de Neila Nunes de Souza, de 2017.

3. “Nova Gestão Pública” e “Gestor Escolar” (contemplando “gestores escolares”) e a pesquisa resultante foi: *A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas*, de Sheila Santos de Oliveira, defendida em 2016.

O detalhamento das análises feitas nesse levantamento da BDTD serão apresentados no item “O que apontam os estudos?”, na seção 3 deste trabalho. Em suma, verifica-se um número significativamente reduzido de pesquisas que abordam os efeitos dessas políticas reformistas de caráter gerencial na gestão escolar. Nessa revisão também foi observada a relação entre formação e a racionalidade da NGP como imposição para mudança de postura profissional.

Entre os meses de maio e junho de 2019 foi realizado um levantamento dos estudos correlatos na base ERIC. Inicialmente, foi pesquisada a expressão *New Public Management* (NPM) e surgiram 4.456 resultados. Contudo, ao realizar a leitura de alguns títulos e resumos foi possível constatar que havia, dentre os resultados, aqueles que usavam somente um ou dois termos da

expressão, referindo-se a assuntos distintos à NPM. Deste modo, a expressão foi colocada entre aspas “*New Public Management*” para que os resultados corresponderem unicamente aos que continham a expressão exata. Nesta vez, o resultado reduziu para 206 registros. Aplicou-se, então, o filtro para os produzidos nos últimos cinco anos, chegando ao total de 69. Os títulos e os respectivos resumos dos 69 registros foram lidos, obtendo o seguinte panorama:

- 42 trabalhos referem-se à NGP no ensino superior, universidade ou academia;
- 2 relacionam ao serviço social;
- 1 à escola de esporte;
- 1 ao ensino profissional
- 1 à escola privada.

Dos 22 restantes, apenas 1 deles relacionava-se a *school principal* (diretor de escola). As demais 21 produções tratavam da NPM associada a outros atores, abordando aspectos como: novo profissionalismo; subjetividade; desgaste no início da carreira; *accountability*; discurso/garantia de qualidade; competitividade (institucional); empreendedorismo (de si mesmo); governamentabilidade e governança; controle simbólico e avaliação. Embora não sejam diretamente relacionados ao diretor de escola, a leitura desses resumos possibilitou observar a recorrência desses termos e expressões que auxiliaram na composição deste estudo.

Com o objetivo de afunilar o mapeamento para o que esta pesquisa propunha, foi realizada uma nova busca, unindo algumas expressões, como:

4. “*New Public Management*” and “*principal teacher*” e surgiu somente 1 resultado: *Organizational and Individual Responses to Educational Reforms in Alberta* [Respostas Organizacionais e Individuais às Reformas Educacionais em Alberta], escrito por Evans, Judith Ellen (1997).

5. “*New Public Management*” and “*principal school*” e surgiram 2 resultados:

5.1. *Tenured and Non-Tenured School Principals in Greece: A Historical Approach* [Mandato e não-mandato dos diretores escolares na Grécia: uma abordagem histórica], de Katsigianni, Eleni A.; Ifanti, Amalia A., do ano de 2016 e

5.2. *New Public Management as a Global Education Policy: Its Adoption and Re-Contextualization in a Southern European Setting* [Nova gestão pública como política educacional global: sua adoção e recontextualização em um cenário do sul da Europa], de Verger, Antoni; Curran, Marta, de 2014. Ambos constantes na primeira busca, com 69 resultados, feita utilizando apenas a expressão “*New Public Management*”.

6. “*New Public Management*” and “*principal*” obteve um número maior, correspondendo a 16 resultados nos últimos 20 anos, dos quais estão inclusos os três estudos citados nos itens anteriores (1 e 2).

7. “*New Public Management*” and “*manager*” corresponde a 14 trabalhos, também, compreendendo os 20 anos anteriores.

Dentre todos os resultados obtidos com o cruzamento da expressão *New Public Management* e *principal (teacher, school)* ou *manager*, considerando aqueles que coincidiram, surge um total de 31 trabalhos. Deste total, 11 se referem ao ensino superior e 2 de serviço/assistência social. Dos 18 estudos restantes, parte deles aborda: gestores públicos (não só escolares); as escolas; os alunos; o educador; o profissional da escola; políticas educacionais e vice-diretores, restando apenas 8 estudos que abordam diretamente a NGP e diretores/gestores ao longo de 20 anos. Alguns pontos dos trabalhos serão analisados detalhadamente na seção 3 deste estudo.

Quanto aos procedimentos tomados para a pesquisa, no dia 9 de agosto de 2017 foi encaminhado um memorando à Coordenadora Executiva da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara descrevendo sucintamente o objetivo do estudo e solicitando autorização para a pesquisa com as diretoras e diretores da rede municipal. O pedido foi autorizado após 3 dias.

Em seguida, logo no primeiro encontro do HTPD, em 16 de agosto de 2017, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue às diretoras presentes, solicitando autorização para uso dos registros feitos ao longo dos encontros (nas discussões e grupo do aplicativo WhatsApp) e da avaliação/questionário a serem respondidos por elas. Todas assinaram autorizando a utilização dos dados. Essas documentações foram inseridas no Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil que após realizadas algumas

alterações exigidas, recebeu a aprovação no Parecer Consubstanciado de nº 3.264.194 e CAAE nº 02935218.6.0000.5504.

#### **2.2.1.1.2 Questionário (Avaliação)**

O HTPD ocorreu ao longo de 8 encontros semanais, realizados entre os meses de agosto e outubro de 2017, de 4 horas cada, totalizando 32 horas de formação. Ao término do HTPD, em 11 de outubro de 2017, todos os diretores da rede – não somente os que participaram da formação – foram convidados a responder a um questionário, com questões abertas, em formato de uma avaliação, com dupla finalidade: primeira (às diretoras que participaram do HTPD), avaliar a qualidade da ação formativa efetivada nos encontros, explicando se e como repercutiu em benefício na área de atuação profissional; segunda (a todos os diretores da rede), apontar temas e conteúdos que consideram essenciais para seu desenvolvimento profissional.

Logo, para os(as) que não participaram do HTPD e quiseram responder ao questionário, foram orientados(as) a preencherem os itens de levantamento de demanda, elencando os conteúdos que consideravam importantes para serem abordados em possíveis futuras formações.

Dessa maneira, os objetivos da aplicação do instrumento foram coletar dados que possibilitassem a análise: a) da pertinência dos temas propostos na formação (HTPD), no sentido do desenvolvimento profissional e institucional do diretor e da escola; b) do que os diretores entendem e apontam como necessidades formativas, diante dos temas e/ou conteúdos elencados por eles como necessários para sua atuação.

O propósito deste instrumento era analisar a relação que os diretores estabelecem entre a função e a formação, frente a um aparente processo de autopercepção e busca de resignificação de sua atuação profissional. O instrumento contém 6 questões dissertativas conforme consta no apêndice “B” desta pesquisa.

Neste sentido, a intenção não era traçar um panorama dessa relação entre função e formação somente para tratar da formação de diretores(as), mas sim de buscar responder algumas das questões que geraram a problemática

deste estudo: Quais têm sido as necessidades formativas dos(as) diretores(as)? Quais são os valores, ideias e técnicas esperados dos(as) diretores(as) escolares no século XXI? Esses valores pendem para um desenvolvimento profissional e institucional na direção de um trabalho pedagógico democrático e emancipatório desses diretores e dos demais agentes da escola? Há distância entre aquilo que planejam e o que realizam (expectativas e condições objetivas)?

O questionário/avaliação foi entregue a todos(as) os(as) 61 diretores(as) da rede, não somente às 40 diretoras que participaram do HTPD, pois como foi citado, tratava-se de um levantamento de demandas formativas para uma possível próxima formação. Elas foram numeradas de 1 a 54, por ordem de entrega, acrescentando a letra “D” (diretor/a) a cada número, isto é, de D1 até D54.

Assim, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017 o questionário foi entregue a 61 diretores e recebidos até maio de 2018. Os 40 que participaram do HTPD e outros 21 que não participaram. Destaca-se que embora houvesse um total de 58 diretores, são computados 3 a mais porque nesse período de entrega houve ingresso de diretor(a) na rede, bem como de professores(as) que assumiram interinamente a direção de escola em substituição aos(às) diretores(as) efetivos(as), que já haviam recebido o questionário. Em suma, deste total de 61 questionários entregues, 54 retornaram e 7 não.

#### **2.2.1.1.3 Entrevista semiestruturada**

Uma vez que esta investigação se concentra em um processo indutivo, partindo dos dados específicos para temas mais amplos ou mesmo generalizações, entende-se que o instrumento de entrevista possibilita iniciar a busca de informações detalhadas dos participantes para, posteriormente, separá-las em categorias ou temas. Em seguida, espera-se que esses temas ou categorias possibilitem outros estudos que desenvolvam padrões amplos, teorias ou generalizações a serem comparadas às experiências pessoais ou com a literatura relativa ao assunto.

Diante disso, ainda para essa primeira etapa, após a análise dos dados obtidos com os questionários, foi elaborado outro instrumento para obtenção de dados: uma entrevista semiestruturada. A entrevista para esta pesquisa foi elaborada com base nos dados coletados e analisados nos questionários, juntamente com as leituras a respeito da função dos diretores sob a influência/pressões das normativas imbuídas da NGP, em paralelo à insuficiência de dados obtidos nesse primeiro instrumento (questionário).

Assim, a partir de maio de 2018, diante de novas leituras sobre a função dos diretores escolares, foi elaborado um roteiro de entrevista no formato semiestruturado. A intenção foi ultrapassar a mera indagação pontual e favorecer uma interlocução com as diretoras participantes (sujeitos da pesquisa).

A entrevista foi elaborada com questões abertas e fechadas com um roteiro que possibilitasse organizar a abordagem sobre certos assuntos sem restringir as falas das participantes. Essa entrevista se encontra no apêndice “C” deste trabalho. Ela foi dividida em quatro eixos, chamados de blocos A, B, C e D. Os blocos tinham por objetivo investigar:

A) a percepção das diretoras sobre a função, seja sobre a própria atuação e/ou expectativas, idealizações e constrangimentos que a permeiam de modo geral;

B) como elas percebem a formação inicial e continuada, a experiência, destacando os saberes que consideram relevantes para seu desenvolvimento profissional e se enxergam relação com os saberes oferecidos nessas formações e/ou na atuação;

C) quais conteúdos (competências, habilidades e saberes) e formatos (oficinas, palestras...) seriam mais significativos, segundo elas, para dar conta dos desafios da função;

D) qual é a fonte de conhecimento que elas buscam (e por que buscam nesses locais) para dar conta das demandas cotidianas da função.

O convite para a entrevista foi feito entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2018, por e-mail, ligação telefônica e via mensagem através do aplicativo *WhatsApp*, às diretoras, de modo geral, mas com a intenção de priorizar aquelas que participaram do HTPD e responderam os questionários. O critério de seleção foi estabelecido por entender que essas diretoras

experienciaram momentos de reflexão sobre a própria função. Momentos que possibilitaram minimamente qualificar as demandas formativas das diretoras e um aprofundamento de saberes que levassem à compreender melhor as dificuldades cotidianas atinentes às funções gestoras.

Dentre todas as convidadas, 13 aceitaram o convite, sendo que apenas uma delas não havia participado do HTPD. Elas foram separadas em 3 grupos com diferentes períodos de exercício no cargo. Os agendamentos foram feitos conforme a disponibilidade das diretoras, às vezes necessitando serem remarcados, acarretando um período maior do que o previsto inicialmente. Todas receberam outro TCLE, tomando ciência de seus direitos e resguardo de suas identidades. As treze assinaram em concordância com o Termo. Foram informadas, também, que o áudio da entrevista seria gravado, transcrito e, posteriormente, seria encaminhado à elas, e caso não concordassem ou quisessem que algum trecho ou mesmo a entrevista completa fosse retirado/cancelada, seria feito. Para estabelecer possíveis relações entre os dados, foram indicados os codinomes das diretoras entrevistadas e o código dos seus questionários na tabela a seguir.

Tabela 4. Relação entre os dados da avaliação e entrevista da mesma diretora

<b>Codinome da diretora entrevistada</b>	<b>Código da avaliação</b>
Carla	D40
Cristina	D1
Dolores	D9
Dona Olga	Não respondeu
Elizabeth	D43
Estrela	D12
Joana	D30
Malu	D18
Maria	D27
Sarah	D23
Suzie Q.	D22
Vika	D13
Wanessa	D6

Todas tiveram a opção de escolher codinomes para não serem identificadas. Elas foram separadas em 3 grupos com diferentes períodos exercício profissional no cargo. Vale ressaltar que diante de possíveis identificações devido à idade, tempo de experiência como diretora, nível e



modalidade de ensino da escola que atuam, essas caracterizações serão omitidas em alguns relatos.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro a abril de 2019. Dentre as diretoras que aceitaram o convite, foi verificado o tempo de experiência e notamos que a mais experiente tinha mais de 20 anos e mais nova na função tinha 1 ano e 11 meses de experiência. Fazendo uma média entre o período da mais nova ingressante na função e da mais antiga, foram instituídos 3 grupos com o mesmo período de tempo: seis anos.

Tabela 5. Grupos das diretoras entrevistadas por tempo de experiência e codinomes

<b>Tempo de experiência na função</b>		
<b>1 a 7 anos</b>	<b>8 a 14 anos</b>	<b>15 a 21 anos</b>
Grupo A	Grupo B	Grupo C
Sarah, Joana, Carla, Malu e Estrela	Wanessa, Dolores, Vika e Suzie Q.	Dona Olga, Cristina, Maria e Elizabeth

Diante dos blocos temáticos das questões e do tempo de experiência dessas diretoras buscou-se verificar a autopercepção dessas diretoras sobre a função. Desde a mais experiente à mais nova, há consensos sobre possíveis mudanças na função? Todas relatam as condições objetivas semelhantes na atuação profissional? Há discordâncias sobre as demandas formativas e para qual finalidade devem ou não ser buscadas? Qual a relação que a formação tem no exercício da função delas?

#### **2.2.1.1.4 Registros em aplicativo**

Como já incluído no TCLE, entregue no primeiro encontro do HTPD, havia autorização para o uso dos registros feitos no aplicativo do *WhatsApp*, criado exclusivamente para as demandas do HTPD. Contudo, no caso dessas mensagens enviadas no grupo do *WhatsApp* denominado “HTPD”, não foram utilizados os mesmos codinomes das entrevistas ou códigos das avaliações dessa formação, evitando uma possível identificação das mensagens publicadas no aplicativo com os relatos das entrevistas e avaliações feitas individualmente. Por essa razão, o código para as mensagens do grupo HTPD foram precedidas de “GW” (grupo *WhatsApp*) e uma numeração. Exemplo: GW1, GW2...

Os dados utilizados referem-se às mensagens do grupo entre os meses de início e os dois posteriores ao término do HTPD (agosto a dezembro de 2017). Entretanto, o grupo permanece ativo até o presente momento de encerramento da pesquisa (segundo semestre de 2021), para compartilhar eventos formativos, informações da Rede Municipal, tirar dúvidas entre outros assuntos.

Assim, o cotejamento dos dados obtidos foi realizado por meio de uma análise triangular entre a literatura, as avaliações, entrevistas e outros relatos menos formais feitos em aplicativo (*WhatsApp*), autorizados pelas participantes para divulgação neste estudo.

Durante todo percurso dessa primeira etapa de construção e análise dos dados foram feitas buscas e leituras sobre as implicações da NGP sobre as condições objetivas relatadas pelas diretoras desta pesquisa. Em posse disso, buscou-se compreender se essas condições dão origem a alguns sentimentos de sobrecarga diante da intensificação do trabalho, desvalorização, esvaziamento e necessidade de ressignificação da função descritas por elas. Para tanto, os seguintes autores sustentaram as discussões: Anderson (2017); Oliveira (2017); Dardot e Laval (2016); Silva Júnior (2015); Sennett (2014); Bauman (1999); Lima (2012a; 2012b) e Dagnino (2004).

#### **2.2.1.2 A segunda etapa**

Essa segunda etapa tomou como fundo contextual os dados obtidos na etapa anterior, uma vez que reforçam a importância de investigar a relação entre NGP e a (des)construção da profissionalidade dos agentes escolares, no caso deste estudo, dos diretores de escola.

Em 2020 foi feito outro levantamento dos estudos correlatos nas bases da CAPES e da Educ@. Desta vez, buscou-se estudos e pesquisas que tratassem da profissionalidade dos diretores de escola. O mapeamento dos estudos correlatos, ou a revisão de literatura, tem por objetivo compartilhar os resultados de outros estudos relacionados, para demonstrar a relevância da pesquisa proposta. Melhor dizendo, os estudos correspondentes estabelecem um diálogo mais amplo sobre o assunto, buscando preencher lacunas ou ampliar o que foi estudado anteriormente.

Esse segundo levantamento foi feito no dia 14 de fevereiro de 2020, no Catálogo da CAPES<sup>15</sup>. Vale dizer que nesta plataforma constam informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado fornecidas pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Inicialmente foram disponibilizados 125.000 resumos de teses/dissertações no período de 1996 a 2001. Em um trabalho contínuo pela melhoria e ampliação dos dados disponíveis, também foram resgatados e incluídos referências de trabalhos defendidos desde 1987 em diante. A partir de então, os dados são atualizados anualmente após o informe de atividades pelos programas de pós-graduação do país à CAPES.

Buscou-se inicialmente pelo termo “profissionalidade”, obtendo 544 resultados. Dentre eles observou-se a seguinte cronologia e produção (não coincidindo em sua totalidade): 2013 - 44 pesquisas; 2014 - 36; 2015 - 52; 2016 - 54 e 2017 - 64. Destes mesmos 544 resultados, a divisão estava distribuída em 7 grandes áreas de conhecimento, a saber: Ciências agrárias (4 registros); Ciências da saúde (7); Ciências humanas (513); Ciências sociais aplicadas (13); Engenharias (1); Linguística, Letras e Artes (18) e Multidisciplinar (61).

Com o objetivo de refinar a busca, pesquisou-se a expressão “profissionalidade do diretor”, sem se obter resultado. Em seguida, buscou-se “profissionalidade do gestor”, obtendo-se 1 resultado: a tese de doutorado em Psicologia, de Ivana Araújo de Campos Oliveira, defendida em 2018, com o título “Competências, profissionalidade e gestão escolar”. Consta no resumo da tese que o objetivo geral é entender como o gestor das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro constrói seu perfil através da revisão do conceito de gestão escolar, por meio de um estudo bibliográfico, e levantamento das competências necessárias à função. Segundo a pesquisadora, ao final do estudo foi elaborada uma lista de competências essenciais requeridas ao gestor/diretor escolar. Buscou-se compreender como a trajetória, a formação, a vivência do gestor e as exigências das políticas educacionais vigentes influenciam na formação do perfil desse profissional.

---

15 Consta no site que a partir de julho de 2002, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) disponibilizou o catálogo de teses – CT com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações.

Oliveira (2018) relata que realizou entrevistas individuais com nove diretores de escola e ex-diretores buscando a compreensão da visão que possuem da sua profissionalidade. Quanto aos resultados, a autora diz que a profissionalidade do gestor se constrói continuamente a partir do exercício da reflexão sobre as práticas institucionais. De acordo com ela, ser gestor de escola dentro de um contexto de tensões e contradições exige desse profissional a construção de uma identidade que articule diferentes dimensões da competência. Além disso, os resultados demonstraram que é importante que se reconheça a formação do gestor como um processo que se dá historicamente, de forma contínua e está relacionado às práticas educativas diárias e ao seu desenvolvimento profissional.

Contudo, não consta o texto da tese completo na Capes, e ao buscar a pesquisa junto à universidade, constatou-se que o trabalho não possui divulgação autorizada. Ao tentar a busca do site da universidade, digitando “Universidade Salgado de Oliveira”, para ter acesso ao estudo, surge um link de acesso ao site “universo.edu.br” Com links apenas para vestibular, ensino presencial e ensino a distância. Há também no site, um “agente virtual” no qual foi encaminhado o pedido para ter acesso à tese, porém, por cinco ou seis vezes apresentava um erro e a mensagem sequer era encaminhada.

Dando sequência ao mapeamento, outras expressões foram buscadas: “profissionalidade do administrador”; “profissionalidade do dirigente”; “profissionalidade da direção”; “profissionalidade da gestão” e “profissionalidade da administração”, das quais nenhuma apresentou resultado. Mais tentativas foram feitas, com outras expressões correlatas à profissionalidade, que pudessem trazer pesquisas relacionadas a esses temas e aos diretores, levando ao seguinte resultado apresentado na tabela para melhor visualização:

Tabela 6. Estudos correlatos à profissionalidade, profissionalismo e profissionalização dos diretores de escola

<b>Expressão</b>	<b>Resultado</b>	<b>Descrição do trabalho</b>
“profissionalismo do diretor”	0	--
“profissionalismo do gestor”	1	ESTEVEZ, Mariluz Gomez. Organizações hospitalares e o controle do trabalho profissional: um estudo de caso em hospitais da região norte do Estado do Paraná. 01/09/2005 235 f. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO - UEM/UEL Instituição de Ensino:

		Universidade Estadual de Maringá, Biblioteca Depositária da UEM e da UEL
“profissionalismo do administrador”	0	--
“profissionalismo do dirigente”	0	--
“profissionalismo da direção”	0	--
“profissionalismo da gestão”	6	<p>1. LIMA, Jozina Pires de Araujo. Gestão Democrática na Escola: uma estratégia de prazer no trabalho - estudo exploratório com professores de escola pública do Distrito Federal. 01/09/2011 121 f. Mestrado em PSICOLOGIA - Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília, Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília.</p> <p>2. LIMA, Daniel Frasson de. Os valores pessoais do empreendedor e o grau de profissionalismo do negócio. 19/02/2018 118 f. Doutorado em ADMINISTRAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, Biblioteca Depositária: USCS e Repositório Digital.</p> <p>3. MARBACK NETO, Guilherme. Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão Universitária' 01/02/2002 595 f. Doutorado em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FFC-MARÍLIA.</p> <p>4. PIMENTEL, Elaine das Gracas Valenca. A Contabilidade como Ferramenta Gerencial no Serviço Público: Um Estudo de Caso na Casa de Oswaldo Cruz. 10/04/2019 107 f. Mestrado Profissional em SAÚDE PÚBLICA - Instituição de Ensino: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: Biblioteca de Saúde Pública</p> <p>5. OLIVEIRA, Gicileide Ferreira. Prazer-Sofrimento no Trabalho de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Uma Escola Pública do DF' 25/06/2014 115 f. Mestrado em PSICOLOGIA - Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária.</p> <p>6. AOQUI, Cassio. O movimento do empreendedorismo social no Brasil sob a luz do Prêmio Empreendedor Social. 30/11/2016 249 f. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, Biblioteca Depositária: FEA-USP</p>
“profissionalismo da gestão educacional”	0	---

“profissionalismo da gestão escolar”	2 *(os mesmos estudos já apresentados na expressão “profissionalismo da gestão”)	1. LIMA, Jozina Pires de Araujo. Gestão Democrática na Escola: uma estratégia de prazer no trabalho - estudo exploratório com professores de escola pública do distrito federal*  2. OLIVEIRA, GICILEIDE FERREIRA. Prazer-Sofrimento no Trabalho de Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Uma Escola Pública do DF *
“profissionalismo da administração”	0	---
“profissionalização do diretor”	0	---
“profissionalização do gestor”	2	1. COELHO, Celso Dias. A Gestão em Saúde e as Ferramentas Gerenciais: A Experiência com o SISPLAN do Instituto Nacional do Câncer.' 01/04/2008 287 f. Doutorado em SAÚDE COLETIVA Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: CBC  2. MOREIRA, Andreia dos Santos. Seleção de Pessoas: indicadores para o processo multicriterial em micro e pequenas empresas. 29/10/2018 137 f. Mestrado Profissional em Gestão Estratégica de Organizações Instituição de Ensino: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo Biblioteca Depositária.
“profissionalização do administrador”	1	LANA, Henrique Avelino R. de Paula. Por uma maior eficiência econômica da recuperação judicial brasileira: unificação de procedimentos, custos, maximização do ativo , assimetria, coordenação de credores e incentivos. 05/05/2017 257 f. Doutorado em DIREITO - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Biblioteca Depositária: PUC Minas
“profissionalização do dirigente”	0	---
“profissionalização da direção”	0	---

Ao buscar a expressão “profissionalização da gestão” surgiram 112 resultados. Entretanto, ao acrescentar os termos “escolar”, “da escola” ou “educacional” ao final da expressão, não se obteve ocorrências. Assim, dos 112 resultados, nenhum deles referia-se à educação ou à escola. Portanto, neste banco de dados não há pesquisas sobre: “profissionalização da gestão escolar”; “profissionalização da gestão da escola” ou “profissionalização da gestão educacional”.

De igual maneira, ao pesquisar “profissionalização da administração” surgiram 11 resultados, contudo, nenhum deles referia-se à educação. Deste modo, não há pesquisas que se refiram à “profissionalização da administração escolar”, “profissionalização da administração da escola” ou “profissionalização da administração educacional”.

Posteriormente, em 23 de fevereiro de 2020, o levantamento foi feito na plataforma Educ@, da Fundação Carlos Chagas, que é um indexador para o acesso às coleções de periódicos científicos na área da educação. O Educ@ utiliza a metodologia SciELO - *Scientific Electronic Library Online* (modelo de publicação eletrônica de periódicos científicos na internet).

Na plataforma Educ@, buscou-se pelo termo “profissionalidade” nos artigos de todas as coleções. Optou-se por “artigos”, colocando a busca pelo termo “profissionalidade” em todos os índices: palavras do título; autor; assunto; resumo; ano de publicação; tipo de artigo; afiliação e foram encontradas 81 referências. Ao refinar a busca, foram acrescentados os termos: professor, docente, diretor, gestor, administrador, dirigente, direção, gestão e administração. Dentre os 81 resultados, apenas 3 eram da gestão e 1 da administração, e destes, nenhum se referia ao gestor/administrador escolar. Ficando assim distribuídos os resultados:

- “profissionalidade” and “professor” = 32
- “profissionalidade” and “docente” = 66
- “profissionalidade” and “diretor” = 0
- “profissionalidade” and “gestor” = 0
- “profissionalidade” and “administrador” = 0
- “profissionalidade” and “dirigente” = 0
- “profissionalidade” and “direção” = 0
- “profissionalidade” and “gestão” = 3
- “profissionalidade” and “administração” = 1

Artigos que apareceram na busca por “profissionalidade” and “gestão” e “profissionalidade” and “administração”:

- Canan, Silvia Regina and Santos, Camila de Fátima Soares dos  
Educação superior em tempos de crise: há espaço nas políticas de educação

para a discussão do professor universitário? *Eccos Rev. Cient.*, Jan 2019, nº.48, p.339-361. ISSN 1983-9278

➤ Ambrosetti, Neusa Banhara and Almeida, Patrícia Cristina Albeiri de  
Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *R. Bras. Est. Pedag.*, Dez 2009, vol.90, nº.226, p.592-608. ISSN 2176-6681

➤ Pereira, Fátima. Discursos sobre a infância em formação inicial de professores - Portugal nas últimas décadas. *Linhas Críticas*, Dez 2007, vol.13, nº.25, p.165-183. ISSN 1981-0431

➤ Toscano, Carlos. A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação. Santa Maria*, Abr 2013, vol.38, no.01, p.191-204. ISSN 1984-6444

Nota-se, com esse levantamento, que há um flanco importante de investigação a ser explorado e estimulado no Brasil. Realizar pesquisas relacionadas à profissionalidade do diretor de escola se torna um objeto de estudo relevante por se tratar de um ofício que embora tenha sua matriz na docência passa a atuar no suporte ao trabalho pedagógico. De acordo com Sacristán (1999), há uma consciência e ação sobre a prática, como uma espécie de libertação profissional dos professores. A tese central do autor se pauta na necessidade de desenvolver a profissionalidade docente via maior qualidade do ensino e, para tanto, deve-se compreender as práticas em suas diversas configurações.

Deste modo, a relevância está na compreensão do processo de profissionalização desses diretores partir de uma base sólida de conhecimentos que o habilita enquanto professor, mas que, no entanto, não prescindia de uma formação paralela e, também, em um *continuum* posterior, complementada por conhecimentos necessários para o desempenho de suas tarefas específicas. Ou seja, complementada por conhecimentos profissionais, de um saber-fazer, de uma construção e aprimoramento constante de sua profissionalidade visando seu desenvolvimento profissional, que repercuta na melhoria do trabalho pedagógico e em um consequente desenvolvimento institucional.

Como explicita Nóvoa (2017), sobre a capacidade de uma ação sensata, de uma ação que não é teórica, que não é uma relação entre teoria e



prática, mas “é de um terceiro gênero, de um terceiro nível”, onde se encontra a essência e a força da profissão: conhecimento profissional docente, diz ele. Esse é o lugar onde se encontra a profissionalidade. Ela se relaciona com elementos que constituem o trabalho: conhecimentos, habilidades e procedimentos utilizados no exercício, contendo uma ideologia, uma atitude, uma postura intelectual e epistemológica por parte de um indivíduo em relação à prática da profissão a que ele pertence.

Assim, diante dos discursos neoliberais de uma nova gestão pública, muitas vezes camuflados em discursos ideológicos de um profissionalismo que enfatiza unicamente eficácia e competência e desconsidera aspectos políticos, sociais e culturais, investigar a profissionalidade desses diretores torna-se relevante e urgente. Além disso, por estarem associados à redução de recursos; intensificação do trabalho; complexificação das demandas sociais; alteração da função social da escola pública e ausência de formações que considerem tais elementos. Para essa racionalidade, o gestor escolar é um gerente que pode apartar-se de sua natureza pedagógica, pois deve atuar como um “líder” que promove “bons resultados”, independentemente dos meios que comum e (infelizmente) frequentemente se usa para atingi-los.

Fomentar pesquisas que caminhem no mesmo sentido da experiência demonstrada na obra *Reinventando a escola pública por nós mesmos*, organizada por Ganzeli (2011), na linha de uma nova forma de relacionamento entre universidade e escola pública. Nessa obra são construídas novas concepções da prática política-pedagógica presentes na organização escolar, que transformam as relações de trabalho nas escolas e destas com os setores da administração.

Enfim, a importância de estudos sobre o tema da profissionalidade se dá, antes de qualquer outro aspecto, pelo fato de que na educação esses discursos de (des)qualificação técnica são carregados de valores e ideologias. Semelhante à proletarização docente que no contexto educativo significa, sobretudo, uma perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. Contreras (2012) pontua que a falta de controle sobre o próprio trabalho, podendo significar a separação entre concepção e execução, se traduz no campo educativo em uma

desorientação ideológica e não apenas na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.

As referências para tratar da profissionalidade partiram da apresentação sucinta e pontual de alguns dos debates originados no campo da Sociologia das Profissões sobre ocupação e profissão. Foram tomados por base os autores Freidson (1998) e Rodrigues (2002)<sup>16</sup>. A autora Evetts (2003) fundamentou as discussões sobre o processo de profissionalização, enquanto o conceito de profissionalismo foi abordado a partir dos estudos de Rodrigues (2002), Evetts (2003) e Evans (2008). Ao direcioná-los à docência, Contreras (2012) e Hoyle (2001) foram os autores de referência. Por fim, o conceito de profissionalidade docente, pela ausência de estudos sobre a profissionalidade dos diretores de escola, foi embasado em: Sacristán (1999), Roldão (2007; 2005), Alves e André (2013), Monteiro (2015) e outros.

#### **2.2.1.2.2 Entrevista aberta**

Para a terceira coleta de dados, uma vez que já havia sido obtida a autorização da Coordenadoria Executiva para a realização da pesquisa com as diretoras da rede municipal, partiu-se de um novo convite feito às diretoras que participaram da entrevista na primeira etapa. Vale ressaltar que uma delas, de codinome Olga, não foi convidada para essa etapa porque já estava aposentada há cerca de três anos. Então, o não-convite se justifica pelo entendimento de que essa coleta exigiria uma rememoração mais detalhada da atuação na gestão, ou seja, do que recentemente ocorre no cotidiano profissional das diretoras e, portanto, distante da situação de vida desta (ex-)diretora.

Diante do contexto pandêmico de suspensão das atividades presenciais na escola e do prazo insuficiente para uma pesquisa de campo para observar as minúcias do dia a dia dessas diretoras, nesse momento de coleta foi solicitado que dessem exemplos de situações comuns em seu cotidiano profissional que classificassem de pouca complexidade, outra(s) com certo grau de complexidade e, por fim, alguma(s) de extrema complexidade.

---

16 Também, os autores Monteiro (2015), Machado (1995) e Weber (2015).

O convite para a segunda entrevista foi feito em maio de 2020, às doze diretoras via aplicativo *WhatsApp* e todas aceitaram. Devido às medidas de prevenção adotadas com a pandemia do Covid-19, foi dada a opção da entrevista ser feita via plataformas digitais (*Skype, Zoom, Teams, Google Meet...*) ou presencial com os devidos cuidados de higienização e distanciamento. Dentre as doze diretoras, cinco preferiram realizar a entrevista presencialmente, as outras sete, remotamente (*online*).

As entrevistas iniciaram no mês de julho de 2020. Pretendeu-se, a partir delas, compreender, com base em situações vivenciadas e relatadas pelas diretoras, como têm se construído a profissionalidade delas frente aos processos de privatização e da adoção dos modelos de lógica gerencial de gestão da escola pública.

Antes da entrevista foi entregue o “TCLE II”, explicando a necessidade desse segundo momento de coleta e solicitando autorização para uso dos dados coletados na entrevista gravada em áudio e transcrita. Do mesmo modo que foi feito na primeira entrevista, as diretoras foram informadas que manteríamos os codinomes e que a transcrição dos depoimentos seriam enviadas para a apreciação e possíveis alterações ou exclusões do que foi registrado.

Como a presente investigação busca compreender e analisar essa função e, portanto, compreender a profissionalidade dos diretores de escola à luz das leituras e dos dados que coletados ao longo dessa trajetória de pesquisa, vale esclarecer que a primeira etapa comporá a base contextual, um objetivo específico deste estudo, apresentando o trajeto percorrido até o conceito de profissionalidade. A segunda, por sua vez, analisará o que é e tem composto a profissionalidade desses sujeitos. Para tanto, buscar-se-á compreendê-la por meio das situações que vivenciam no exercício de sua função, os saberes profissionais e não-saberes eles se deparam no dia a dia.

Nessa terceira coleta de dados, optou-se por realizar uma entrevista aberta que aprofundasse no detalhamento dos dados obtidos na etapa anterior. Diferentemente da entrevista anterior, que as questionava sobre a percepção da função de uma forma mais genérica e, em certa medida, externa, essa segunda tinha como intenção colher relatos de minúcias do dia a dia dessas diretoras.

De acordo com Minayo (2014), a entrevista não estruturada, aberta ou diretiva pode ser definida como uma “conversa com finalidade”, com um roteiro invisível para que o pesquisador se oriente e balize, porém sem cercear a fala dos entrevistados. No processo de aplicação, o pesquisador utiliza uma espécie de esquema de pensamento, buscando encontrar os fios relevantes para o aprofundamento da conversa. A informação não estruturada persegue três objetivos: a descrição individual; a compreensão das especificidades culturais mais profundas dos grupos e a comparabilidade de diversos casos.

Nas entrevistas abertas, a ordem dos assuntos tratados não obedece a uma sequência rígida e, sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações, relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao assunto em pauta. A quantidade de material produzido nesses encontros tende a ser maior, mais denso e ter um grau de profundidade incomparável em relação ao questionário, porque a aproximação qualitativa permite atingir regiões inacessíveis à simples pergunta e resposta (MINAYO, 2014, p. 265).

De acordo com Boni e Quaresma (2005), as entrevistas abertas atendem a finalidades exploratórias, sendo elaboradas a partir da introdução de um tema para que o entrevistado tenha liberdade em expor sobre ele. É uma forma de explorar mais amplamente uma questão. “As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível” (p.74).

Buscou-se, então, com essa entrevista aberta, evitar constrangimentos de qualquer ordem, uma vez que na entrevista anterior algumas se desculpavam por entenderem ter “fugido da pergunta” quando alguma questão era reforçada ou retomada de maneira mais detalhada.

A intenção é verificar quais situações retratam o ser e o fazer dessas profissionais no cotidiano da gestão, e se elas têm clareza sobre os principais aspectos que caracterizam sua atuação. Também analisar se essas situações reais vão ao, ou de, encontro com os saberes oferecidos na formação recebida – ou almejada por elas –, como processo de profissionalização e composição da profissionalidade. À vista disso, será realizada uma necessária discussão sobre a formação dos diretores escolares e, conseqüentemente, das normativas e cursos para os profissionais do magistério.

Lembrando que a concepção de profissionalidade abrange uma ideologia, uma atitude e uma postura intelectual e epistemológica do indivíduo em relação à sua prática profissional (EVANS, 2008); que afeta e é afetada pelos contextos – institucional, pedagógico, sociocultural e subjetivo – em que se concretiza (ANDRÉ e PLACCO, 2007); que é descrita por saberes específicos, especificidades da função (ROLDÃO, 2005); portanto, ela comporta o aspecto *sui generis* dos conhecimentos, saberes e fazeres de cada profissão. Espera-se, assim, que os exemplos detalhados demonstrem o que, de fato, tem constituído a profissionalidade desses sujeitos. Não se trata de realizar uma simples descrição de suas tarefas, mas analisar os princípios e conhecimentos específicos presentes em seus fazeres.

Participaram dessa segunda etapa as doze diretoras já citadas na etapa anterior, por tempo de experiência na função, a saber:

- Grupo A (de 1 a 7 anos): Carla, Estrela, Joana, Malu e Sarah;
- Grupo B (de 8 a 14 anos): Dolores, Suzie Q., Vika e Wanessa;
- Grupo C (de 15 a 21 anos): Cristina, Maria e Elizabeth.

A entrevista aberta foi feita com base em um roteiro semiestruturado, de modo que possibilitasse maior interação com os relatos feitos pelas diretoras. A pretensão foi questionar os assuntos que emergissem durante as falas. O instrumento teve por objetivo obter descrições de situações cotidianas da gestão, com níveis distintos de complexidade, através de exemplos de situações reais vivenciadas pelas diretoras. Buscou-se, com isso, compreender como se dá a construção da profissionalidade delas a partir do desempenho da função. O roteiro encontra-se no apêndice “G” desse estudo.

### **2.2.1.3 Não identificação dos sujeitos**

Foi necessário estabelecer um outro critério para resguardar a identificação das diretoras que participaram desta pesquisa: identificá-las como “Diretora 1”, “Diretora 2”, “Diretora 3”... Ocorre que em alguns momentos serão citadas situações específicas que possibilitam remeter diretamente a um(a) diretor(a), por se tratar de episódios singulares e de conhecimento de várias pessoas que atuam na mesma Rede Municipal. Assim, com o intuito de evitar

correspondências entre elas e o codinome constante nas outras falas, optou-se por essa outra forma de (não-)identificação.

### 3 Fatores de complexificação da escola e suas implicações na constituição da profissionalidade dos diretores

Uma das mais importantes evoluções dos sistemas educativos no período das reformas de 1980 foi o fato de passarem a ser consideradas **organização** (educativa). Segundo Nóvoa (1992), as razões que justificam esse fenômeno são: questões técnicas e políticas, diante da dificuldade em gerir sistemas de grandes dimensões ou a necessidade de rentabilizar os recursos cada vez mais escassos; os movimentos científicos e pedagógicos, na busca de uma pedagogia centrada na escola, tendo essa instituição como objeto de análise; motivos de ordem profissional, visando à redefinição da carreira docente por meio de novos dispositivos de formação continuada; e, ainda, o anseio por uma maior participação das comunidades na vida escolar frente aos reclames da comunidade. Tais fenômenos mudaram de forma paradigmática a escola e seu funcionamento interno, bem como suas relações com o seu exterior.

Com base nas obras de alguns autores<sup>17</sup> que analisam a escola enquanto organização e/ou como ela é organizada e gerida, é possível notar impasses comuns que essa organização, cada vez mais complexa, vem enfrentando. Além disso, a escassez de estudos tendo-a como objeto de análise, por meio de uma mesoabordagem, corrobora com o agravamento desses impasses.

A escola está envolta em uma infinidade de papéis, cabendo-lhe: responder pela formação geral (cultural, científica, tecnológica); desenvolver capacidades cognitivas e operativas; estar atenta à diversidade; formar para o exercício crítico da cidadania, envolvendo temas diversos como consumo, sustentabilidade, formação política; formar valores e atitudes altruístas e éticas, e tantos outros. Por outro lado, ela está imersa em um universo onde a mudança é a única constante, o que dificulta tanto a reflexão da/na/para a ação quanto o planejamento e sua decorrente organização a longo prazo.

Frequentemente a gestão dessa instituição está envolta em uma imprevisibilidade que, em grande parte das vezes, exige tomada de decisão

---

17 Citando alguns exemplos: As organizações escolares em análise, coordenada por Nóvoa (1992); A escola como organização educativa, de Lima (2003); Organização e gestão da escola, de Libâneo (2004); Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza, escrito por Oliveira (2000); Reinventando a escola pública por nós mesmos, organizado por Ganzeli (2011) e outros tantos. Há também os que analisam a gestão democrática.

imediate, sem possibilidade de uma reflexão mais apurada sobre a situação. Esse dinamismo excessivo e reformulações constantes têm origem nos fenômenos macroestruturais desse contexto de um mundo em mudança.

Tendo em vista que o presente estudo investiga a função do diretor de escola para compreender a constituição da sua profissionalidade, se faz necessário caracterizar a instituição na qual atua, neste caso, a escola pública de nível básico. Entender o que a compõe, quais percursos e influências tem sofrido ao longo dessa trajetória histórica, quais efeitos essas alterações têm na sua administração/gestão. Para tanto, a presente seção realizará uma breve contextualização da escola, que passará pelos seguintes assuntos: “A democratização do acesso à escola no contexto brasileiro”; “Alterações na carreira do magistério”; “Transformações na função social da escola” e “Pressões decorrentes das políticas”, focando a Nova Gestão Pública e seus princípios neoliberais.

### **3.2 A democratização do acesso à escola no contexto brasileiro**

Falar da democratização da escola é delinear, especificamente, o processo de constituição da escola pública, em certos aspectos, infelizmente, ainda em âmbito utópico. Há, portanto, de se destacar que uma escola pública é substancialmente distinta da escola privada, como afirma Silva Júnior (2015). No caso da primeira, ela busca o bem comum e o interesse coletivo, enquanto a segunda, visa ao atendimento de interesses individuais e localizados. E justamente isso que evidencia a diferença fulcral no papel dos trabalhadores da escola pública, pois são responsáveis por produzir a passagem do direito universal à educação postulado para a complexa materialização dele, tanto em âmbito individual quanto coletivo.

Por conseguinte, não se pode ignorar que uma instituição pública não tem as mesmas finalidades de uma instituição privada, ainda que ambas sejam escolas. Porque, embora uma escola privada tenha como um de seus objetivos educar os alunos, a forma como essa finalidade será efetivada depende dos interesses de cada instituição. Em grande parte dos casos, para um proprietário



de uma escola privada é indiferente se está investindo na educação e no ensino dos alunos ou em fabricação de carros, o que importa é o lucro do investimento.

No período da Primeira República (1889 a 1930) ocorre a estruturação do sistema de educação em São Paulo, tornando os agrupamentos de salas/turmas em um único “Grupo Escolar”, uma escola graduada e orgânica. Nesse mesmo período surgem o Projeto de Educação Popular e o Conselho Superior de Instrução Pública. As vertentes da educação se dividiam em religiosa e leiga, tendo como base a Pedagogia Tradicional e Nova<sup>18</sup>.

Com a crise econômica mundial, durante a Era Vargas, apoiado no processo de desenvolvimento urbano e industrial, ocorre no Brasil a Revolução de 1930, que impulsionou o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Embora seus pensadores tivessem posições ideológicas distintas, almejaram maior participação na estruturação e organização da educação pública do país, para tanto, vinham em defesa de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Unidos à Revolução Constitucionalista de 1932, que deu origem e promulgou a Constituição de 1934, foi instituída a gratuidade e obrigatoriedade do ensino que estabelece em seus artigos 149 e 150 que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos e que compete à União fixar o plano nacional de educação” (BRASIL, 1934).

Em uma fase posterior, dentre as significativas transformações da sociedade, ocorre o processo de expansão da escolaridade, decorrente, dentre outras razões, da multiplicação das ocupações que exigiam formações em nível secundário e superior. Segundo Beisiegel (2005), embora houvesse os opositores que reagiram contra a ampliação das vagas anteriormente destinadas à formação das elites, a escola secundária pública gratuita passou por intenso crescimento a partir de 1945.

Em torno de vinte anos após 1945, havia ao menos um ginásio gratuito em quase todas as cidades do interior do estado de São Paulo e em todos os

---

18 Por se tratar de uma introdução para contextualizar o percurso da escolarização, que constitui o fundo contextual desse estudo, não serão aprofundadas algumas concepções como: “Projeto de Educação Popular”; “Conselho Superior de Instrução Pública”; “Pedagogia Tradicional”; “Pedagogia Nova”, entre outros que aparecerão ao longo do texto, evitando tornar a leitura prolixa e perder o foco no objetivo. Para esse aprofundamento indica-se *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (4ª edição, 2013).

bairros mais consolidados da capital. Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024. No ano seguinte, o número de alunos do ensino secundário público ultrapassou os inscritos nas escolas particulares. E assim, a escola seletiva, paga e destinada a segmentos privilegiados da população, passou a constituir-se em “mera continuidade da educação fundamental gratuita e obrigatória de todos os habitantes” (BEISIEGEL, 2005, p.10).

Todavia, mesmo o ensino brasileiro não tendo se constituído num rígido padrão dualista, como foi o caso da Alemanha, Inglaterra ou França, havia uma subdivisão entre as escolas de nível médio. Neste nível, as chamadas escolas secundárias, em menor número, eram mantidas quase em totalidade pela iniciativa particular e, por esse motivo, destinadas a um público reduzido e específico, conceituadas como um estágio no encaminhamento social e profissional das futuras elites. De outro lado estavam as escolas profissionalizantes possibilitando somente a passagem imediata ao mercado de trabalho, e eram vistas como local de *ensino do povo*.

Ainda que seja vista e precise ser combatida quando ela atua mais como instrumento de reprodução social, a escola pública deve ser analisada considerando-se a impossibilidade e a indesejabilidade de um retorno aos ditos “padrões de excelência” da escola elitista anterior. Portanto, os problemas do século atual não devem ser compreendidos como resultantes de uma degradação a ser corrigida, mas como desafios inerentes dessa nova situação escolar. Nesse entendimento, a perspectiva freiriana de escola como instituição que deve agir para uma cultura da libertação e emancipação dos sujeitos, deve legitimar e impulsionar os esforços para superação dos desafios, em busca do êxito que essa universalização ao acesso merece enquanto princípio humanitário.

Assim, foi (é) preciso aceitar, sem reservas, todas as inevitáveis consequências que a legitimação da presença maciça dessas crianças e jovens das camadas mais populares trouxeram à escola. Entretanto, ainda na primeira metade do século XX, embora o poder público buscasse estender ao acesso à educação, mantinha dois padrões bem definidos de escolaridade: a *educação popular*, para as classes subalternas e a *educação das elites*, definidas pelas

possibilidades de acesso ao ensino secundário e sua continuidade no ensino superior. A chamada educação dualista<sup>19</sup>.

Em 1988, a Constituição Federal incumbiu o Estado com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, e a LDBN nº 9.394/1996 estabelece a educação escolar composta pela educação superior e pela educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Apesar das reivindicações educacionais desde os reclames de 1930, as medidas adotadas pela administração pública voltava-se para os aspectos quantitativos dessas reivindicações, sem a profundidade necessária para dar a qualidade e organização adequadas a esse sistema.

Dentre os desafios, ainda está em pauta algo que Florestan Fernandes criticou em 1960: a necessidade do Estado atuar “mais como Estado-educador em vez de manter-se como um Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema” (*apud* BEISIEGEL, 2005, p.21). Por não atuar como Estado-educador é que a democratização e ampliação do acesso foi se (des)estruturando em meio à escassez de recursos financeiros, materiais e humanos e influências impostas por elementos extra-educacionais radicadas em interesses político-eleitorais ou econômicos.

Foi a partir da expansão de matrículas na escola secundária pública que surgiram as discussões acerca da qualidade do ensino, que sob a perspectiva dos segmentos privilegiados da população, vinha perdendo a qualidade à medida que se estendia aos setores menos favorecidos. Observa-se, portanto, dois posicionamentos antagônicos ante a essa perda da qualidade.

Um deles, que observa uma acentuada deteriorização qualitativa do ensino brasileiro no tocante às deficiências de funcionamento das escolas, deslocando o ponto de referência da análise ao passado. Neste caso, assume-se uma perspectiva conservadora, não reconhecendo as novas condições do ensino no país e, inevitavelmente, remete a um entendimento de uma imagem positiva do momento anterior, quando a escola ainda não estava “corrompida”. Afinal, estavam chegando às escolas outras crianças, outros adolescentes,

---

19 Para uma síntese do tema ler: “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, de José Carlos Libâneo (2012). Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323> . Acesso em 20 de novembro de 2020.

diferentes dos que sempre chegavam, como bem ressalta Arroyo (2013) sobre estar chegando os outros, os diversos... da periferia... das favelas... Estavam chegando aqueles adolescentes, às vezes, de rua...

O outro reporta à busca de qualidade, porém, orientada por uma imagem idealizada de uma sociedade que se pretende alcançar. Essa análise parte do que ainda não foi realizado para o alcance de uma qualidade social da educação. Eis o cerne do antagonismo entre as posições, pois esta se orienta por uma visão do futuro que se pretende alcançar, partindo da análise da situação real e da crítica sobre tudo aquilo que não foi alcançado para o alcance da situação ideal ou, ao menos, o mais próximo dela. Logo, é preciso entender que:

Se os alunos [...] não produzem de acordo com as expectativas do professor, se as bases culturais da maioria da clientela dificultam o rendimento esperado, a possibilidade de encaminhamento de respostas para estes desencontros talvez implique uma reorientação dos padrões de expectativas vigentes. [...] é possível que as soluções não devam ser procuradas, por exemplo, na reprovação maciça ou na eliminação dos alunos “atrasados”, mas na busca de procedimentos que possibilitem extrair da situação de ensino os melhores índices de rendimento esperáveis (BEISIEGEL, 2005, p.108).

Nesse sentido, essa *outra* escola, com esse novo grupo populacional, com a necessária readequação de sua função social, fatalmente devesse implicar em um novo conceito, diverso, de qualidade de ensino. Então, é preciso compreender que a expressão “qualidade da educação” tem sido proclamada e almejada, porém, sem uma necessária formulação e clarificação desses termos. Todavia, as perspectivas quanto a ela são ideológica e diversamente demarcadas.

Contreras (2012) toma a expressão para exemplificar o que ele chama de “palavras com aura”, ou seja, “que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação” (p.27). O autor menciona que todo programa, toda política, toda pesquisa, etc. são propostas em nome da qualidade, entretanto, sem esclarecer em que consiste ou que aspirações as traduzem. Contreras enfatiza ainda que, ao não especificação de seus conteúdos e significados para as diferentes pessoas “em diferentes

posições ideológicas é uma forma de pressionar para um consenso sem permitir discussão” (p.28).

Então, para analisar a escola do passado, após o processo de democratização, é necessário submeter à crítica todas as proposições que pressupõem a noção de uma perda de qualidade do ensino, uma vez que, na visão conservadora, esta comparação só é viável mediante o privilegiamento de um padrão particular de escola, o de “formação de elites”.

Supõe-se que essa incompreensão ou mesmo inaceitação de um novo conceito de qualidade do ensino ainda permaneçam e, em alguns casos, tenham se naturalizado como parte dos problemas observados desde a origem desse processo de expansão do acesso à escola. Essa degradação vem se complexificando frente aos desafios da globalização econômica social e política e dos avanços científicos e tecnológicos. Logo, é justamente quando a diversidade chega à escola que mais evidente fica o quanto esse modelo deveria ser repensado. Portanto, é preciso superar a sua origem segregadora, que fragmenta e filtra, baseada no mérito dos que têm um desempenho melhor.

De acordo com Oliveira (2017), na passagem do século XX para o XXI, observa-se uma intensificação de certo esgotamento da escola pública. O ideal de igualdade e oportunidade que a sustentou no início passa a sofrer críticas constantes, sobretudo na segunda metade do século XX, quando essa escola de modelo republicano, que deveria ser para todos, começa a demonstrar suas dificuldades em atender a todos da mesma maneira.

Autores clássicos como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, falam do processo educativo como reprodução social. Sociólogos dos anos 1970 prolongam estas reflexões, sublinhando que as diferenças entre as crianças que iniciam a escolaridade se transformam em desigualdades devido à estrutura e funcionamento do sistema educativo (NÓVOA, 1992). Para Bourdieu e Passeron, a escola e todo o sistema de ensino são instrumentos que mantêm as estruturas sociais através da ação pedagógica que submete o sujeito a se posicionar no mundo social conforme as noções preestabelecidas pelo pensamento ou cultura dominante. Esses estudos sociológicos da educação demonstraram que é a partir da origem social das pessoas que as diferenças se

fazem dentro das escolas. Então, muitas vezes a escola reproduz as divisões que a sociedade já contempla.

Com o intuito de elucidar essa linha de pensamento, vale mencionar, por exemplo, que o nosso modelo de escola em sua grande maioria ainda se pauta no modelo prussiano dos séculos XVIII-XIX, com alunos sentados uns atrás dos outros. Embora tenham existido outras maneiras de ensino, antes mesmo do estabelecido na Prússia, como foi o caso das universidades medievais, que trabalhavam em círculos; Aristóteles, que ensinava enquanto caminhava por jardins (escola peripatética – escola itinerante), ou mesmo as comunidades indígenas, pouco se avançou nesse aspecto.

Mesmo se tratando de um ponto específico de organização espacial, às vezes por uma postura irreflexiva e acrítica, ou ainda por outros aspectos comumente observados nas escolas (ausência de debates, rigurosidade de horários para aulas/recreio, sirenes, tolhimento do protagonismo dos alunos, filas por ordem de estatura ou gênero), elas coadunam com os objetivos do formato de educação prussiana de formar e disciplinar operários e soldados.

É preciso reforçar a importância de um trabalho integral e crítico que considere essas crianças e jovens pertencentes à escola. Entretanto, experienciar situações reais como a de encontrar aos egressos pedindo esmola nos semáforos, após passarem cerca de nove anos na escola, durante cinco dias da semana, nos remete inevitavelmente ao fracasso dela (e nosso). Todavia, nessa culpabilização está encoberto o projeto neoliberal intencional que direciona cada vez mais para a privatização do público, desconsiderando os fatores de níveis meso e micro<sup>20</sup>. Não se leva em conta as regulações das atribuições e papéis que necessitam de políticas públicas e de uma rede oficial de apoio efetivo para que consigam cumprir sua função social.

Então, a gente chega ao século XXI com essa falência desse princípio de justiça. Poucos acreditam que a escola é realmente capaz de promover justiça apenas orientada pelo ideal de igualdade de oportunidade. Afinal, não bastava garantir igualdade no acesso, é necessário políticas de permanência que

---

20 Redução de recursos, desvalorização da carreira via salários que impõem muitas jornadas de trabalho diárias, deterioração da formação (validação de instituições com cursos questionáveis, instituição do “notório saber”, por exemplo), separação entre planejamento e execução do trabalho e intensificação dele.

corrijam as desigualdades para que se alcance maior igualdade e justiça na saída desse sistema escolar (OLIVEIRA, 2017)<sup>21</sup>.

A escola pública e universal ingressa o século XXI com a garantia da igualdade no acesso, contudo, buscando ações de permanência, contrapondo-se à reprovação e evasão em massa. Isso foi instado pelas desigualdades encontradas na saída desse sistema escolar que apontaram para a necessidade de políticas que conseguissem corrigi-las. De acordo com Oliveira (2017), o enfraquecimento da visão da escola enquanto promotora de êxito social teve como essência a crise do desemprego estrutural do século XX e sua consequente diminuição dos postos de trabalho. A partir disso, diz Oliveira, não quer dizer que a escola deixou de ter vínculo com o sistema de emprego, mas deixou de ser um vínculo seguro. Afinal, o emprego está relacionado às condições econômicas e não somente à escolarização, pois o mercado de reserva de mão de obra é uma necessidade para manter o custo-salário em valores atrativos para o grande capital.

De modo geral, unem-se, de um lado, a inadequação da escola (sua des/organização, escassez de recursos, estrutura, formas e concepções de ensino puramente transmissivas) diante do contexto globalizado, da chamada sociedade do conhecimento, onde cada vez mais são exigidos múltiplos e complexos saberes. E, por outro lado, a *razão mercantil* frente ao *amadorismo pedagógico* dos que atuam nela levam progressivamente à deslegitimação da escola como instituição promotora do bem comum, ao mesmo tempo que desautoriza os docentes e diretores como profissionais. Como se a responsabilidade dessa crise, muito mais ampla e associada a processos históricos, fosse desses agentes.

Paro (2018) utiliza essas duas expressões para denominar o que ele chama de duas grandes ameaças ao direito à educação: a razão mercantil e o amadorismo pedagógico. O amadorismo refere-se ao conhecimento superficial e insegurança dos que atuam na educação, que dão margem aos que ditam os rumos das políticas e programas educacionais, muitas vezes de outras áreas.

fazedores de políticas educacionais – economistas, políticos, empresários, estatísticos, matemáticos, engenheiros,

---

21 Transcrição do trecho da fala, portanto, sem página para referenciar.

professores universitários e até profissionais titulados em educação, etc. –, na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo (PARO, 2018, p. 29).

A razão mercantil, por sua vez, é a racionalidade que reduz tudo à lógica do mercado. Segundo o autor, é a razão articulada principalmente à reprodução ampliada do capital, que se faz pela realização do lucro, cuja essência é a apropriação do valor excedente produzido pelo trabalho. Nesse sentido, não se configura diretamente lucro, mas se manifestam por mecanismos de competição e concorrência. Ela privilegia resultados econômicos, menosprezando os fins educativos, procurando reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado.

Nessa visão, esquece-se a amplitude de todas as demais variáveis e remete-se o problema aos professores que “não sabem ensinar” ou são “mal formados”. O fato da extrema desigualdade social do país e as políticas públicas que cortam e congelam os repasses de recursos para a educação não são, muitas vezes, levados em conta nesse discurso comum. Neste contexto que a grande queixa da escola é o fato dela ser pública, relacionando tudo o que é público à morosidade, ineficiência e má qualidade. Tendenciosamente, se propõe a busca da qualidade e da eficiência no setor privado. Surge, a partir desses discursos, a NGP que se efetiva no Brasil nos anos 1990, implicando em políticas na área da gestão educacional e escolar, conforme será exposto posteriormente.

Silva Júnior (2015) fala da necessidade de uma teoria da escola pública no Brasil. Para o autor, se trata de uma problemática carente de formulação e investigação sistemática, em outras palavras, de teorias e conceitos que interpretem adequadamente seu significado. Diz ele:

Um problema do qual tenho me ocupado em outros trabalhos diz respeito aos vazios teóricos e ao uso displicente ou inadequado de conceitos no discurso pedagógico. Somos parte responsável da fragilidade desse discurso e é indispensável fortalecê-lo crítica e operacionalmente (SILVA JÚNIOR, 2015, p.15).

É crucial um aprofundamento e legitimação das investigações e, segundo Silva Júnior (2015), isso passa obrigatoriamente pela construção de conceitos e



sistematização de teorias, porque teorizar é explicar. Entretanto, os problemas da educação brasileira devem ser explicados a partir da lógica do direito à educação e não à luz do economicismo que tem atravessado suas análises.

Entende-se necessário pontuar, caso não tenha ficado explícito, que esse tópico se propôs a apresentar um panorama do processo de complexificação da escola brasileira a partir de sua universalização, suas nuances e perspectivas a partir de cada fenômeno. De modo algum, esse panorama se situa na responsabilização exclusiva dos agentes escolares pelos ditos “fracassos” da escola pública, o que tem parecido cômodo e comum, infelizmente, como apontado por alguns estudos<sup>22</sup>, que o fracasso escolar vincule ao despreparo dos professores. Se parte da defesa da não culpabilização/responsabilização dos alunos pelos seus fracassos, justificados por questões orgânicas, econômicas ou culturais, sem considerá-las no caso dos docentes.

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Umás vezes, as respostas procuram-se num “liberalismo” levado ao extremo: vejam-se, por exemplo, as recentes medidas decretadas pelo governo de Tony Blair concedendo a empresas privadas a gestão dos professores substitutos nas escolas públicas inglesas. Outras vezes, assistimos ao recurso a um “autoritarismo” inusitado: vejam-se, por exemplo, certas medidas de controlo estatal ou de avaliação dos desempenhos profissionais. (NÓVOA, 1999b, p. 3-4).

Em contrapartida, há estudos (OLIVEIRA, 2017) que apresentam indícios de que o discurso de fracasso vem sendo ardilosa, intencional e *camufladamente* implantado, ganhando, assim, grande aceitação por parte da opinião pública.

A presente introdução consiste sim, no dever de compreender ou ao menos questionar por que o ideal de uma escola pública de qualidade social ainda não foi alcançado. Por conseguinte, ver as dificuldades e desafios que precisam ser apresentados e enfrentados, entender como se constituíram e

---

22 “Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola” (COELHO RODRIGUES, ARAGÃO E RODRIGUES, 2016) e “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório” (ANGELUCCI et al., 2004).

quais foram as repercussões deles. Também, expor os dois males da educação: o amadorismo pedagógico que é engolido pela razão mercantil (PARO, 2015; 2018), seja: por falta de investimento; pela desvalorização profissional e dos saberes da prática pedagógica; por precárias condições de trabalho; pela escassez de recursos ou mesmo pelo desinvestimento e apatia desses agentes.

No entanto, pelo aprofundamento necessário, o foco deste estudo está voltado ao papel dos gestores dessas escolas públicas, vistas muitas vezes como “fracassadas” diante de exigências cada vez mais complexas e redução progressiva de recursos, com condições extenuantes de trabalho. Portanto, não se trata, de crítica para culpabilizar, com opiniões vagas e infundadas, mas de uma busca para compreender e saber como agir, o que nos aproxima da valia do conhecimento.

### **3.3 Alterações na carreira do magistério**

De acordo com Nóvoa (1999a), a história da constituição dos professores como grupo profissional (ou semiprofissional, como menciona Sacristán, 1999) se dá basicamente em duas dimensões: a de um corpo de conhecimento e técnicas e a do conjunto de normas e valores. Nóvoa sugere que o processo histórico de profissionalização do professorado, no passado, pode servir de base para a compreensão dos problemas atuais da profissão docente. No processo de profissionalização associam-se dois âmbitos sociais: um deles referente à institucionalização da escola como organização pública, e outro referente à necessidade de legitimar o conhecimento profissional específico desse grupo.

Assim se sucedem as discussões e estudos da escola como organização educativa para validá-la no plano social, no qual ela foi instada a alfabetizar a população e prepará-la para a então nova sociedade industrializada. À vista disso, a escola passa a ocupar um lugar nuclear na afirmação dos professores como grupo profissional identificado socialmente. Nessa direção, nota-se, numa mesoabordagem, tentativas de suprir as lacunas das investigações precedentes, enfocando a realidade educativa e valorizando a escola, como afirma Nóvoa (1999a).

Por conseguinte, de acordo com André e Placco (2007), a prática pedagógica na escola passa a ser analisada – considerando conteúdos, atitudes, valores e modos de ver e sentir a realidade – através de quatro dimensões interrelacionadas.

1) **Dimensão subjetiva:** que abrange a história de cada sujeito, manifesta em suas ações no cotidiano escolar, suas formas concretas de representação, por meio das quais ele age, se posiciona, se aliena, se comunica e é possível verificar como se concretizam, nas práticas de formação ou nas ações escolares, os valores, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos.

2) **Dimensão institucional ou organizacional:** que envolve os aspectos do contexto formativo e da prática escolar (organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais).

3) **Dimensão instrucional ou pedagógica:** que abrange as situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Aqui estão envolvidos:

os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem (seja nos processos formativos, seja na prática docente cotidiana). [...] componentes afetivos, cognitivos, éticos, morais, políticos que permeiam as interações, daí a importância de levar em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos (ANDRÉ e PLACCO, 2007, p. 345).

4) **Dimensão sociocultural:** fundamental no estudo das questões dos processos psicossociais na formação de professores. Refere-se ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo (determinantes macro estruturais da prática educativa). “Esse âmbito inclui uma reflexão sobre o momento histórico e sobre as forças políticas e sociais que afetam as relações e práticas escolares” (Ibid, p. 345).

Na mesma linha, Sacristán (1999), com base em Popkewitz (1986), afirma que o conhecimento da prática pedagógica implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos: 1) o pedagógico, das práticas cotidianas; 2) o profissional, considerando os subgrupos profissionais de uma

escola ou de todo coletivo (modelagem do comportamento profissional – ideologias, conhecimentos, crenças e rotinas), produzindo um saber técnico e 3) o sociocultural, que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Isso significa que a prática pedagógica pode ser analisada sob diversas perspectivas que se ramificam. Há processos cognitivos dos alunos, sua procedência econômica e cultural assim como dos profissionais da educação. Ainda se deve levar em consideração as condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções, além da sua relação com o ambiente no qual essa prática ocorre, ou seja, as forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra escolar. Somente levando tais aspectos em conta é que se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora e educativa.

Outro âmbito da profissionalização se deu via legitimação do conhecimento desse grupo social/profissional dos docentes. Surge, então, a necessidade de atestar um saber distintivo para afirmar um conhecimento profissional específico e a necessidade de formação, igualmente específica, para o desempenho da função. À vista disso, no início do século XX, os professores passam a ser reconhecidos socialmente como grupo profissional.

Embora tenham ocorrido avanços nesse percurso de profissionalização da docência, não se pode descrevê-lo como um processo contínuo e unidirecional. Verifica-se que desde o século XIX há momentos de profissionalização e desprofissionalização.

O processo de profissionalização do professorado tem início na segunda metade do século XVIII, quando a Europa busca o perfil ideal do professor diante do movimento de secularização e estatização do ensino, como afirma Nóvoa (1999a), momento em que os professores religiosos foram substituídos por professores laicos, passando, portanto, do controle da Igreja para o controle do Estado. Entretanto, no início do século XVIII a intervenção do Estado provoca a homogeneização frente a uma unificação e hierarquização, em escala nacional, dos grupos de professores, e com esse enquadramento estatal se instituiu os professores enquanto corpo profissional.

De acordo com Nóvoa (1999a), ao longo dos séculos XVII e XVIII os jesuítas e oratorianos configuraram um corpo de saberes e técnicas juntamente

a um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente. Os saberes e técnicas tiveram como base os estudos da infância e a intencionalidade educativa; contudo, tratou-se mais de um saber técnico organizado em princípios e estratégias de ensino do que um conhecimento fundamental. Segundo o autor, a própria pedagogia introduz uma relação de ambiguidade entre professores e saber, como é o caso da hierarquia entre o saber geral/pedagógico e o específico. Ou seja, há um corpo de saberes e técnicas quase sempre produzido exteriormente ao mundo dos professores, por teóricos e especialistas.

No tocante ao conjunto de normas e valores da profissão, verifica-se a influência de crenças e atitudes morais e religiosas.

A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos, mas mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem (NÓVOA, 1999a, p.16).

Posteriormente à produção desse corpo de saberes e conjunto de normas, foram organizadas as estratégias de recrutamento dos professores. Essas estratégias encontram aceitação dos professores por lhes assegurar um estatuto de autonomia frente ao controle dos párocos, dos notáveis locais e das populações. A partir do final do século XVIII o ensino só pôde ser realizado com uma licença obtida através de um exame, por indivíduos que possuíam as condições exigidas e autorizadas pelo Estado. Assim, o modelo ideal de professor se divide entre o funcionalismo e a profissão liberal.

A criação dessa licença estatal facilita a definição de um perfil de competências técnicas para o recrutamento dos professores e legitima oficialmente a atividade docente, reconhecendo sua posição social. Nesse processo de profissionalização surgem as escolas normais no século XIX, que realizam uma verdadeira mutação sociológica no corpo docente.

Nessas instituições ocorre a produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Nóvoa (1999a) afirma que mais do que formar professores a título individual, essas escolas produziram a profissão docente a nível coletivo, contribuindo para

uma cultura profissional. Contudo, em meados do século XIX é possível notar a ambiguidade do estatuto dos professores que, neste período,

[...]são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm que possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia (NÓVOA, 1999a, p.18).

Foi nessa lógica de reivindicação que no início do século XX eleva-se o prestígio dos professores (ligada à ação dessas associações sindicais), que leva a profissão a essa adesão coletiva de um conjunto de normas e valores. Integrado à essa elevação está o fato de uma crença generalizada nas potencialidades da escola e a instrução, sendo vistas como personificação do progresso, tendo os professores como seus agentes.

Nóvoa (1999a) representa com uma figura o modelo de análise desse processo histórico de profissionalização dos professores na década de 1920:

Figura 1. Modelo de análise do Processo de Profissionalização do Professorado

		<b>ESTATUTO SOCIAL E ECONÓMICO DOS PROFESSORES</b>	<b>CONJUNTO DE NORMAS E DE VALORES</b>
1ª etapa	Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente		
2ª etapa	Estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente		
3ª etapa	Criação de instituições específicas para a formação de professores		
4ª etapa	Constituição de associações profissionais de professores		
<b>CORPO DE CONHECIMENTOS E TÉCNICAS</b>			

Fonte: Nóvoa (1999a, p.20).

Há quatro etapas que não são sequencialmente rígidas, duas dimensões e um eixo estruturante. Como mostra a figura, as etapas tratam basicamente de: 1ª) consagração de uma ocupação principal, não mais uma atividade passageira; 2ª) licença oficial confirmando a posição de “profissionais do ensino”; 3ª)

formação profissional especializada por meio de instituições e 4ª) associações e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um espírito de corpo em defesa de um estatuto socioprofissional.

A dimensão “Conjunto de normas e valores” corresponde à adesão aos valores éticos e normas deontológicas, tanto do cotidiano educativo quanto das relações externas do corpo docente e trata ainda da identidade profissional. Enquanto a dimensão do “Corpo de conhecimentos e técnicas” remete aos conhecimentos e técnicas necessários para o exercício qualificado da atividade docente, devendo integrar-se às perspectivas teóricas, em uma tendência de estreitamento com as disciplinas científicas.

Diferentemente da ambigüidade apontada anteriormente, no início do século XX, o eixo estruturante da figura que representa esse processo de profissionalização demonstra outro cenário do estatuto profissional do professorado.

Gozam de grande prestígio social e usufruem de uma situação econômica digna, condições que são consideradas essenciais para o cumprimento da importante missão que está confiada aos professores. Apesar de manterem uma dinâmica reivindicativa forte, é possível verificar que, nos *anos vinte*, os professores se sentem pela primeira vez confortáveis no seu estatuto socioeconômico (NÓVOA, 1999a, p.21, grifos do autor).

Ao longo dessas décadas constata-se que o percurso de afirmação profissional dos professores perpassa momentos de avanços e conquistas, mas também de lutas e recuos. Inclusive, na própria categoria há dissensos entre os professores progressistas e conservadores, religiosos e laicos, por exemplo.

Nesse percurso, é possível notar tendências de *desprofissionalização* e, em alguns casos, de proletarização do professorado. No Brasil, as reformas ocorridas nos anos 1990 impactaram todos os âmbitos da administração pública, e foram ancoradas no paradigma neoliberal que, juntamente à democratização do acesso à escola e a conseqüente incerteza quanto ao novo papel dessa instituição, acentuaram um retrocesso da posição de prestígio social da profissão docente. Essas políticas públicas neoliberais não se apresentam de modo a revelar a perversidade de seus propósitos e conseqüências, mas usam de *camuflagem* encobrendo-se dos mesmos termos e discursos (qualidade,

democratização, descentralização...), contudo, vislumbram objetivos distintos, até antagônicos, ressignificando a compreensão dos conceitos.

É possível comparar, como fez Nóvoa (1999a), os processos de exclusão dos professores com o jogo *bridge*. Nesse jogo, um dos jogadores ocupa o “lugar do morto” e expõe suas cartas na mesa, que devem ser levadas em conta para qualquer jogada, embora esse próprio jogador não possa interferir em momento algum durante o jogo. O autor transpõe a situação do jogo para um triângulo no qual dois vértices ocupam relação privilegiada e um deles é o vértice do “lugar do morto”, ocupado pelos professores. Em outras palavras, ele está presente, deve ser levado em consideração, porém, sua voz não é essencial para o desfecho dos acontecimentos.

No intuito de estimular o pensamento crítico sobre a profissão docente, o referido autor apresenta três triângulos:

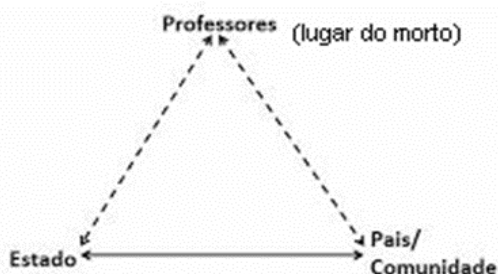
Figura 2. Triângulo Pedagógico



Fonte: Nóvoa (1999a, p. 8).



Figura 3. Triângulo Político



Fonte: Nóvoa (1999a, p. 9).

Figura 4. Triângulo do Conhecimento



Fonte: Nóvoa (1999a, p. 9).

Resumidamente, os três triângulos apresentam críticas quanto à ocupação do “lugar do morto” pelos professores nessas relações. Na figura 2, do Triângulo Pedagógico, Nóvoa pontua que não critica as situações pedagógicas que se apoiam em autoformação ou autogestão das aprendizagens, mas alerta para o reaparecimento de correntes que defendem a tecnologização do ensino. Contreras (2012) afirma que a progressiva racionalização do ensino introduziu um processo de gestão do trabalho dos professores que favoreceu seu controle, tornando-o dependente de decisões de âmbito dos especialistas e da administração.

A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção e da execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino [...] ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares (CONTRERAS, 2012, p. 40).

No entanto, Nóvoa (1999a) ressalta que não se trata de se opor às evoluções tecnológicas que, afinal, constituem instrumentos de inovação e de mudança. Contudo, ele questiona que esses processos às vezes constroem discursos teóricos que induz a certa desvalorização da relação humana e qualificações dos professores.

Na figura 3, do Triângulo Político, Nóvoa (1999a) lembra que as práticas de educação partiam de uma transação direta entre professores e pais/comunidades, quase sempre mediada pela Igreja. Foi entre os séculos XVIII ao XX que o Estado ocupa o campo educacional, ligando-se aos professores,

afastando os pais/comunidades. Diante das reformas dos anos 1980, emerge o problema da participação dos pais/comunidades nas decisões da educação. Entretanto, o debate se apresenta como uma agenda política de privatização do ensino onde os pais são considerados clientes da educação. Dada a ambiguidade do conceito, os processos educativos passam a se pautar na lógica do mercado e impõem às escolas critérios de eficácia que desconsideram a especificidade do trabalho pedagógico.

Por fim, o terceiro triângulo (figura 4) apresentado por Nóvoa (1999a), o “Triângulo do Conhecimento”, são demonstrados três tipos de saberes: o da experiência (dos professores); o da pedagogia (especialistas em ciências da educação) e das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). “Atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas)” (NÓVOA, 1999a, p. 9).

A racionalização do ensino tem elementos que deslegitimam os professores como produtores de saber. De acordo com Nóvoa (1999a), há um paradoxo quanto ao crescimento de estudos e reflexões que estabelecem maior prestígio social à profissão e que, concomitantemente, têm levado a uma desvalorização da mesma, depreciando o saber da experiência. O autor cita como exemplo dois momentos da formação de professores em Portugal: a criação das escolas normais primárias nos anos vinte e, nos anos oitenta, das escolas superiores de educação. “Num e noutro caso, os professores do ensino primário foram excluídos como formadores dos seus futuros colegas, uma vez que foram impedidos de lecionar nas instituições de formação” (Idem, p. 10).

Diante de acontecimentos como esses é que os professores voltam a ocupar o “lugar do morto”, lamenta(mos com) Nóvoa.

É justamente nessas relações de âmbito político, pedagógico e do conhecimento que constantemente são alteradas e formuladas as análises da profissão docente. Contreras (2012) pontua que o ensino enquanto ofício não pode ser definido apenas de modo descritivo pelo que é encontrado na prática real dos professores em sala, pois na docência, e em tudo na educação, define-se também pelas suas aspirações e não somente por sua materialidade. Tampouco, diz ele, fica bem identificá-lo como um conjunto de aspirações e

expressões de grande carga simbólica que perdem o sentido das condições reais de sua prática.

Por isso, se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera. Mas, também, o que é e o que não deveria ser; o que se propõe mas se torna, ao menos, discutível (CONTRERAS, 2012, p. 36).

Do mesmo modo, o presente estudo acredita na importância do desenvolvimento da profissionalidade docente e, especificamente, da profissionalidade dos diretores<sup>23</sup>. Esses profissionais, pedagogos/educadores que são, como os professores que, no entanto, passam por situações semelhantes às da docência, mas, diferentemente dela, carece de formações, estudos e pesquisas (brasileiras). Embora as profissões estejam articuladas, o ato pedagógico da sala de aula, emanado da ação entre alunos e professores, e o ato pedagógico que precisa fundamentar toda a ação coletiva na escola, requerem saberes e fazeres específicos.

Esta inversão na maneira de os cursos formarem os pedagogos ressoa também na confusão relacionada à dimensão conceitual de gestão escolar, gestão educacional e gestão pedagógica, como se tratássemos de sujeitos com a mesma profissionalidade, embora existam convergências, ou de atividades com as mesmas finalidades e atributos nos sistemas de educação (FRANCO, 2014, p. 233).

De acordo com Roldão (2005), dentre os descritores da profissionalidade docente estão: o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade, a um saber-fazer; o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e responsabilização social pela mesma (o controle da atividade e a autonomia do seu exercício); e a **pertença a um corpo coletivo**. Segundo a autora, tais descritores caracterizam, por exemplo, a atividade médica como uma

---

23 Nesse ponto parte-se do entendimento que há especificidade no ofício de cada profissional da educação, não sendo uma “transferência de conhecimentos da docência para a gestão, como se esta não fosse dotada de identidade própria” (FRANCO, 2014, p.199). Inclusive, na análise de Roldão (2005), os caracterizadores da profissionalidade entre a própria docência no ensino superior e não superior são distintos.

profissão. E, deste modo, aproximam ou distanciam outras atividades desse estatuto profissional.

Dessa maneira, compreender e analisar a profissionalidade dos diretores na perspectiva de se postular a experiência na docência e a igual formação para seu exercício, mas também especificidade de sua função associada à atividade, busca reforçar o seu aspecto *sui generis* de gestão (PARO, 2015) e, portanto, de atuação. Entende-se que embora a profissionalidade seja algo em permanente elaboração, precisa ser contextualizada e analisada em função do momento histórico e da realidade social na qual se encontra. Para tanto, por não haver pesquisas específicas da profissionalidade dos diretores, servirão de base para este estudo aqueles voltados à profissionalidade da docência.

### **3.4 Transformações na função social da escola**

Com o desafio da democratização do acesso à escola, emergiu o desafio da qualidade do serviço que ela propõe ou ao menos deveria se propor a prestar. Entretanto, paradoxalmente, observa-se de um lado discursos de inadequação da escola, seja pela má ou ausência de organização; a escassez de recursos; formas e concepções puramente transmissivas de ensino, submersa em um contexto globalizado dessa sociedade do conhecimento que progressivamente requer saberes complexos e diversificados. De outro lado, há as crescentes demandas sociais frente às quais a escola pública tem sido instada a deliberar, justamente pela democratização do acesso, mas sem que esteja preparada e bem orientada, pautando-se então em um amadorismo pedagógico (Paro, 2015; 2018). Há ainda o fato de que essa escola, que outrora era a única instituição capaz de garantir o acesso ao conhecimento científico para boa parte da população, agora assiste esse seu papel sendo desempenhado por agências como a mídia, o mercado cultural de consumo e grupos de referência. Dessa maneira, o papel socializador da escola pública tem concorrido com esses outros espaços em uma visível crise e necessidade de ressignificação, lutando contra sua deslegitimação e, às vezes inconscientemente, com a privatização do público. Justamente nesse cenário se encontram os diretores de escola pública.

Estamos, portanto, diante de uma escola que demonstra uma deterioração e ineficácia em relação aos seus objetivos e formas de funcionamento. Que duela diariamente com valores das novas gerações, o que afeta significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Que defronta com o descaso de dirigentes quanto ao investimento no sistema de ensino, verificado na escassez de recursos materiais, falta de professores e de formações continuadas pautadas nas necessidades dessa escola.

A pedagogia diz respeito às maneiras pelas quais as práticas sociais influenciam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Assim, é pela justiça social na escola que se propicia, por meio do ensino, a apropriação da cultura e da ciência, promovendo e ampliando o desenvolvimento. Desse modo, o cerne da escola, ou melhor, o “produto da escola” – que consiste no ser humano educado –, como afirma Paro (2018), resulta do processo educativo. Com base em Luiz Pereira (1967), Paro ressalta que este, ao referir-se à “empresa escolar”, considera que os agentes escolares e os alunos são membros ativos e não apenas “matéria-prima” e produto do trabalho escolar. Nesse raciocínio, o produto da escola não é a aula ou a atividade educativa em si, mas o resultado dessa atividade.

Assim, não há nada de errado em se exigir que a escola seja produtiva, desde que a medida de sua produtividade se refira ao *produto* que lhe cumpre oferecer: o aluno educado, ou melhor, a porção de cultura incorporada à personalidade do aluno pela ação da escola (PARO, 2018, p. 69-70).

Destarte, o trabalho didático atua como mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento. Portanto, o foco do trabalho didático é a aprendizagem, razão de ser do ensino. Mas, para isso, as condições objetivas precisam ser realinhadas.

Todavia, é preciso entender que há uma necessidade urgente de repensar o modelo escolar que temos. Segundo Nóvoa (2017), esse modelo prevaleceu por duzentos anos em todo o mundo, foi potente e forte, produziu os Estados, as cidadanias nacionais e conseguiu massificar a educação e a cultura para todos – ou para muitos –, mas hoje, esse modelo não corresponde mais aos desafios atuais e futuros.

O mundo digital tem se apresentado como a terceira grande revolução da humanidade, semelhante à escrita e à invenção do livro. Por essa razão, Nóvoa (2017) diz, com base no filósofo francês Michel Serres, que os seres humanos passaram a utilizar o cérebro de maneira diferente. Não utilizamos as mesmas regiões do cérebro antes e depois da escrita, antes e depois do livro, antes e depois do digital. Conseqüentemente, passa-se a relacionar com a memória, com o conhecimento e com a aprendizagem de uma maneira totalmente diferente, antes e posteriormente a essas grandes revoluções. Assim, não se aprende da mesma maneira antes e depois da escrita, antes e depois do livro, antes e depois do digital.

A escola deve refletir sobre um novo mundo, onde as funções mecânicas e repetitivas serão progressivamente feitas por máquinas. Um mundo onde os alunos estão imersos em imagens, sendo necessário “alfabetizá-los” nelas também; ensiná-los a analisá-las criticamente e a discutir sobre elas, a tratar temas inéditos como: inteligência artificial e *fake news*, a levantar debates sobre trabalho e emprego, respectivamente quanto à “uberização do trabalho”<sup>24</sup>, vagas temporárias, baixa remuneração, *freelancer*, a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), a estabilidade e o vínculo formal. Como preparar os alunos para serem protagonistas nesse cenário cada vez maior de pessoas que não se empregam pela incapacidade de executar ações diferentes das que as máquinas automatizadas já executam?

Nesse momento de “viragem”, diz Nóvoa (2017), são necessárias outras estratégias e outras estruturas para se repensar a aprendizagem e os desafios que a escola e seus profissionais terão de enfrentar para a transformação do modelo neotecnicista<sup>25</sup> que se tem agora. Ou se faz essa transição ou as escolas

---

24 Em resumo, o fenômeno da *Uberização das relações de trabalho* é a exploração da mão de obra por parte de poucas e grandes empresas multinacionais dos aplicativos e plataformas digitais. A principal característica é a ausência de responsabilidade ou obrigação em relação aos prestadores de serviços. *Este modelo permite que o mercado sugue as forças do trabalhador, sem qualquer tipo de estigma ou embaraço: trata-se da banalização da precarização das relações de trabalho.* (Texto de Tatiana Moreira Rossini de Oliveira, 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/a-uberizacao-das-relacoes-de-trabalho/> Acesso em maio de 2020).

25 Com base nos estudos de Silva (2018), neotecnicismo se apresenta sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado nos resultados, propondo a mesma racionalidade técnica da década de 1970, visando garantir a eficiência e produtividade na educação. De acordo com a autora, a pedagogia tecnicista estruturava o processo educativo em uma perspectiva operacional. “Reportando-se ao momento atual, ao se examinar as políticas educacionais se

morrem; ou se recupera a força do conhecimento, da criação, do futuro, da inovação ou elas começarão a diluir-se, a desaparecer. Não se trata de ações extraordinárias, futuristas, mas de iniciativas modestas, de escolas iguais às que temos, contudo, que se organizem de outra maneira. O grande desafio é mudar os nossos ambientes educativos e, conseqüentemente, a forma de trabalho do professor.

Há, então, a necessidade de a escola se metamorfosear. Pautado em Edgar Morin, Nóvoa (2017) fala sobre o momento no qual o sistema é incapaz de tratar de seus problemas vitais, e incorre em degradação, desintegração ou metamorfose. No entendimento de Nóvoa, essa última demonstra-se mais rica que a ideia de revolução, pois guarda a sua radicalidade transformadora, mas ligada à conservação da vida, da herança e das culturas.

É preciso encontrar novos rumos para a educação, a escola e a pedagogia. Dentre os desafios propostos por Nóvoa (2017), está o problema da formação docente, que se configura como um combate político e profissional. Prossegue o autor dizendo que há um vazio entre os polos da universidade e das escolas, a ser ocupado pela profissão. Não há profissão suficiente dentro das universidades e, muitas vezes, dentro da formação continuada. Para Nóvoa (2017), não se trata de transformar o conhecimento em prática, mas sim em transformar a prática em conhecimento profissional, concretizada por meio de estudos de caso, análise dessas práticas e da ação pedagógica que resultaria desse processo, por exemplo.

Aqui cabe o conceito de *praxis*, que, de acordo com Japiassú e Marcondes (2006), é uma palavra grega que na filosofia marxista é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, onde ele se transforma ao transformar a natureza com seu trabalho.

A filosofia da *praxis* se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta: "Toda vida social é essencialmente prática.

---

encontra a ideia do neotecnicismo atrelada às avaliações de larga escala, com base nos conceitos de eficiência, de produtividade e de qualidade total. Nesse contexto, a estratégia parece ser a incorporação das tecnologias na educação no primado da dimensão técnica. Em outras palavras, o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, que enfatizam o critério da qualidade com base na utilização das tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar à sociedade da informação" (SILVA, 2018, p. 10).

Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na *praxis* humana e na compreensão dessa *praxis*” (Marx, *Oitava tese sobre Feuerbach*) (JAPIASSÚ E MARCONDES, 2006, p. 224, grifos dos autores).

Portanto, a *praxis* reporta a algo construído a partir da compreensão do sentido do ofício, da reflexão sobre o *lócus* onde a prática está situada, para além de uma simples atribuição *de* significado às experiências de trabalho. Tratar do saber profissional, que compõe a profissionalidade, clarificando de modo fundamentado o que concerne à gestão escolar e à docência, as perícias do cotidiano, são extremamente relevantes para impulsionar iniciativas e novos rumos para a transformação da escola. Entender quais saberes sustentam essas profissões e lhes garantem a ambicionada qualidade, repercute diretamente na qualidade da escola pública.

Afinal, para transformar esse modelo de escola e a atuação dos profissionais que nela estão, é necessário que esse exercício profissional se revista de um caráter político reforçado por uma competência técnica que não perca de vista a sua finalidade de (trans)formação e emancipação do homem e do bem estar comum. Em vista disso, posicionar-se contra as pressões decorrentes das políticas públicas neoliberais que desvirtuam as finalidades de uma educação pública de qualidade social para todos.

### **3.5 Pressões decorrentes das políticas**

Dentre os muitos avanços ocorridos na profissionalização dos professores e diretores, ocorreram acentuados processos de desprofissionalização, representado por recuos em conquistas já alcançadas. Tais recuos são verificáveis em diversas políticas públicas. Como já mencionado, grande parte dessas políticas dão origem a um conjunto de interesses de grandes corporações multinacionais que vêm tomando conta da educação. A racionalidade neoliberal também invadiu a gestão escolar por meio de mecanismos reguladores, **contendo elementos** oriundos de um modelo global de gerenciamento de uma chamada Nova Gestão Pública (NGP).

A NGP surge como recurso conceitual para estruturar a discussão acadêmica sobre as mudanças contemporâneas na organização e na



operacionalização das políticas públicas, ou seja, na dimensão administrativa do Estado. Ela surge da economia, particularmente, do pensamento econômico neoclássico. Assim, diferencia-se da tradição de Frederick Taylor (1911), Henri Fayol (1931), Oliver Sheldon (1986) e Chester Bernard (1975)<sup>26</sup>, bem como dos trabalhos de Donald Sayles (1964), Henry Mintzberg (1983) ou John Kotter (1982)<sup>27</sup>.

Oliveira, Duarte e Clementino (2017), com base em Clarke e Newman, afirmam que os fundamentos teóricos que dão suporte às ideias do Novo Gerencialismo encontram-se nas abordagens do Novo Institucionalismo. Desse modo, as bases da NGP, do ponto de vista político, se “encontram na crítica do Estado de Bem-Estar Social, ao planejamento centralizado e ao papel indutor e promotor do bem social exercido preponderantemente pelo Estado” (p.710), mas suas bases epistemológicas estão no Novo Institucionalismo.

Resumidamente, o Novo Institucionalismo se situa em uma das abordagens teóricas mais influentes na ciência política contemporânea, sobretudo nos estudos sobre políticas públicas. Esta concepção tem como pressuposto básico a ideia de que as instituições afetam o comportamento dos atores sociais. Embora tenha tal orientação teórica, o Novo Institucionalismo abarca diferentes argumentos, com pressupostos específicos. Considera-se que ele possua pelo menos três abordagens: o institucionalismo histórico, o de escolha racional e o sociológico (também referido como o da teoria das organizações). Ele surgiu como uma crítica ao behaviorismo, para o qual as preferências individuais explicam o comportamento coletivo. Para o Novo Institucionalismo, a ação social é determinada pelas instituições, e não pelo somatório das preferências (ANDREWS, 2005).

Guerrero Orozco (2003) cita que a NGP tem origem no pensamento neoclássico gerado na escola austríaca, com base na Teoria da Escolha Pública<sup>28</sup> estadunidense, na qual se exalta o privado, o individualismo e a lucratividade.

---

26 Estudos conhecidos como Movimento de Gestão Científica (GUERRERO OROZCO, 2003, p. 381).

27 Estudiosos contemporâneos da gestão privada (GUERRERO OROZCO, 2003, p. 381)

28 Segundo Dasso Júnior (2006), é a teoria econômica surgida no final da década de 1950, na Escola de Virgínia, que tem como postulado: o homem econômico que maximiza os resultados

Por que surge a NGP?

De acordo com Abrucio (1997), favorável à adoção do modelo gerencial na administração pública, o surgimento dessa nova gestão se concretiza por meio da busca pela superação do modelo burocrático weberiano, para padrões gerenciais na administração pública, uma vez que o primeiro modelo não respondia mais às demandas da sociedade contemporânea. O autor considera que, a partir de 1973, com a crise do petróleo, foi dado início à grande crise mundial, repercutindo na redefinição do papel do Estado na economia, até então keynesiana<sup>29</sup>, e na redução dos gastos públicos na área social, atingindo o *Welfare State*<sup>30</sup>. Estas foram as duas saídas mais comuns à crise.

No Brasil ela é efetivada de maneira mais abrangente e institucionalizada na Reforma do Aparelho do Estado, por Bresser-Pereira, no ano de 1995. Com ela surgiram as reformas na gestão da educação, resultando na reestruturação do ensino no país referente à organização escolar, à centralidade em avaliações em larga escala, à redefinição dos currículos e ao financiamento.

Oliveira (2009) cita que as reformas tinham como justificativa a necessidade de modernização do país por meio da melhoria na qualificação da força de trabalho, adequada aos novos processos de reestruturação produtiva.

A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – agora mais flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências (OLIVEIRA, 2009, p.200).

De modo geral, a grande novidade da NGP consiste principalmente na sua configuração como novo referencial teórico e pela impressionante influência causada nas administrações públicas de vários países. Esta tendência se mostra tão forte que seus efeitos perpassam governos de direita de modo a serem fortemente endossados, também, pelos governos trabalhistas opositores. Como cita Hood (1991):

---

a partir da otimização de recursos escassos; a escala de preferências e valores desse indivíduo é a sua “lógica de escolha” e a condição de concorrência.

29 Caracterizada pela ativa intervenção estatal na economia, buscando garantir o pleno emprego e atuar em setores para o desenvolvimento nacional (ABRUCIO, 1997).

30 Corresponde à dimensão social do Estado na qual tinha por objetivo a produção de políticas públicas na educação, saúde, previdência social, habitação e outros. Deste modo buscava garantir o suprimento das necessidades básicas da população (ABRUCIO, 1997).

Muitos comentaristas acadêmicos associam-no à ascensão política da "Nova Direita". Mas isso, por si só, não explica por que essas doutrinas em particular foram aprovadas, nem por que a NGP foi tão fortemente endossada pelos governos trabalhistas que se opunham ostensivamente à "Nova Direita" notadamente na Austrália e na Nova Zelândia (HOOD, 1991, p.6).<sup>31</sup>

Do mesmo modo, não foi diferente no caso do Brasil, conforme afirma Oliveira (2015):

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza [...]. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e regulação mais eficientes [...] (OLIVEIRA, 2015, p.627).

Não se trata de fazer a crítica de modo a contrapor-se à ideia de um Estado eficaz, mas de entender que essas políticas reformistas adotam critérios baseados no mérito individual, adotando uma perspectiva homogênea e padronizada de avaliação, numa lógica que não foi rompida, mesmo em um governo popular. Como ressalta Oliveira (2015), essa lógica de mensuração que põe a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar da ampliação do bem-estar como um direito.

Essas reformas têm a descentralização (administrativa, financeira e pedagógica) como cerne, e, em vista disso, o repasse de responsabilidades para o nível local, por meio de transferência das ações e dos processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar.

Nesse sentido, observa-se rupturas e permanências nas políticas educacionais do governo Lula em relação ao governo anterior (de FHC), no tocante à eficácia e descentralização da gestão. Políticas que naturalizam a transformação institucional à escolha individual, associando a educação ao compromisso de todos e os baixos níveis à falta dele. Com isso, mascara-se outras carências que influenciam no desempenho e coloca o voluntarismo na

---

31 Tradução livre de: *Many academic commentators associate it with the political rise of the 'New Right'. But that on its own does not explain why these particular doctrines found favour, nor why NPM was so strongly endorsed by Labour governments ostensibly opposed to the 'New Right', notably in Australia and New Zealand.* (HOOD, 1991, p.6)

educação, opondo-se à noção de direito público, além de comprometer atores locais enquanto administra a distância.

Cabe observar que tais iniciativas implicam em riscos políticos à medida que desarmam as formas de controle direto, o que pode resultar, em última instância, que a delegação de poder por parte do Estado a outros atores envolvidos no processo de implementação dessas políticas pode gerar um vácuo que vai sendo paulatinamente preenchido por interesses particulares. Tal processo pode resultar em que a ação pública seja cada vez menos estatal e, por isso mesmo, menos pública. Esse é um risco de esvaziamento de poder e de referência que tal modelo de gestão de políticas públicas pode ensejar (OLIVEIRA, 2009, p.208).

À vista disso, seria possível considerar que NGP se qualifique, ou melhor, se camufle de um caráter apolítico, legitimando esse endosso de governos opostos, essa aprovação quase universal. Logo, a aceitação deste paradigma gerencial se verifica por meio de propostas revestidas de ideologias de conveniência, convergindo para uma identidade de propósitos comuns, mas de difícil captação de suas matrizes distintas e até antagônicas. Além disso, se apresentam como solução única, coerente e natural para todas as crises do Estado no contexto contemporâneo.

a NGP oferece uma chave para todos os propósitos, para uma melhor prestação de serviços públicos. [...] a NGP tem sido mais criticada em termos de uma contradição alegada entre os valores de 'equidade' e 'eficiência', mas que qualquer crítica que pretenda sobreviver à alegação da NGP de "reprogramação infinita" deve ser expressa em termos de possíveis conflitos entre valores administrativos (HOOD, 1991, p.3).<sup>32</sup>

Entretanto, os efeitos dessa *chave para todos os propósitos* (neoliberais) e melhoria dos serviços públicos, como defende Hood (1991), têm começado a demonstrar suas sequelas no campo da gestão escolar. Ademais, essa instabilidade gerada pela *reprogramação infinita* tem implicado não somente em conflitos entre valores administrativos, mas em conflitos de valores éticos. Os próprios sujeitos tomam para si a tarefa de atender às condições impostas por

---

32 Tradução livre de: *that NPM offers an all-purpose key to better provision of public services. NPM has been most commonly criticized in terms of a claimed contradiction between 'equity' and 'efficiency' values, but that any critique which is to survive [...]NPM's claim to 'infinite reprogrammability' must be couched in terms of possible conflicts between administrative values.*

essa nova razão e terminam por se autculpabilizarem quando não conseguem atendê-las. Como previa e desejava Margaret Thatcher a respeito da racionalidade neoliberal: *A economia é o método. O objetivo é mudar a alma* (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 331).

Freitas (2014) diz que os empresários aceitam a relação entre pobreza e baixa aprendizagem ao mesmo tempo que defendem a tese de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais que garantam a todos o acesso ao conhecimento, encobre o fato de que mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno estão fora da escola. Esses reformadores se veem como os “novos colonizadores” a trazer a cultura às classes populares imersas na pobreza por demérito próprio ou falta de oportunidade. “A isso chamam de ‘responsabilidade social das empresas’. Com isso, tiram o foco da pobreza que eles mesmos geram e colocam holofotes, primeiramente, sobre as escolas” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Com base nesses aspectos que denominamos essa estratégia ardilosa de: “camuflagem”.

### **3.5.1 A camuflagem da gestão neoliberal (NGP)**

O artista belga René Magritte pintou, em 1929, a imagem de um cachimbo com os dizeres *Ceci n'est pas une pipe*, tratando da traição das imagens, demonstrando que as representações não são as coisas em si, mas uma forma possível de analogia do objeto. Assim são os discursos da NGP: representam uma imagem cuidadosamente construída, como uma camuflagem, que visa esconder ou distorcer seus valores fundamentais.

Figura 5. A Traição das Imagens – Isso não é um cachimbo<sup>33</sup> (René Magritte).



Fonte: Revistas UFRJ<sup>34</sup>

Nessa direção que Dagnino (2004) aponta para uma “confluência perversa” entre os projetos de cunho neoliberal e do democrático. Estão nessa confluência duas tendências: os movimentos sociais contra o regime militar e a implementação de um Estado minimalista que progressivamente foi se isentando de seu papel de garantidor de direitos sociais, transferindo-os à sociedade civil. Diz a autora que a perversidade está no fato de que os dois projetos requerem uma sociedade civil e propositiva, embora apontem para direções opostas e até antagônicas.

Para a aparência de identidade dos propósitos é sólida e cuidadosamente construída através da utilização de referências comuns, o que complexifica seu deciframento. No entanto, enquanto o projeto democrático tem o aprofundamento da democracia como cerne, o projeto neoliberal se fundamenta na expansão do capital através do ajustamento do Estado e suas relações com a sociedade. Essa nova relação entre Estado e sociedade estaria determinada, também, por uma avaliação das características do Estado, consideradas inadequadas à nova realidade.

Assim, um Estado marcado pelo gigantismo, a ineficiência, o burocratismo e a corrupção, iria encontrar nessa nova relação o caminho para uma atuação mais eficiente. A transferência das responsabilidades sociais do Estado para a sociedade civil e para o setor privado, ao lado da privatização de empresas estatais, são consideradas fundamentais para o enxugamento e a redução do Estado, além de alternativa para seu déficit fiscal (DAGNINO, 2006, p.54).

---

33 Tradução livre de *Ceci n'est pas une pipe*. Obra do pintor belga surrealista René Magritte.

34 Disponível em: <file:///C:/Users/patri/Downloads/8133-15830-1-PB%20(1).pdf>

Diante disso, as referências, estratégias e formas de atuação do projeto neoliberal são forçadas a estabelecer relações de sentido com os campos adversários. Utilizam-se, portanto, de referências comuns cujo significado deve ser deslocado e redefinido de modo a garantir e orientar práticas adequadas à implementação dos objetivos neoliberais. Não se trata de uma incorporação de elementos do projeto participativo pelo projeto neoliberal, mas a utilização de palavras e referências com outro significado, ainda que essas diferenças não se explicitem com clareza.

A supremacia do mercado como organizador da economia é vista como algo que deve se estender à sociedade junto a uma busca pela eficiência e modernização, passando a legitimar a adoção do mercado como organizador da vida social e política.

A transferência da lógica de mercado para o âmbito estatal transforma os governos em “provedores de serviços”, e os cidadãos em “clientes”, “usuários” [...] A introdução na América Latina dos princípios da “New Public Management” [...] formaliza esta visão da administração pública como extensão da administração privada. A participação da sociedade encontra aqui o seu lugar: por um lado, ela fornece informações qualificadas sobre as demandas sociais; por outro, ela dispõe de organizações com capacidade para assumir com eficiência a execução das políticas públicas voltadas para essas demandas (DAGNINO, OLVERA e PANFICHI, 2006, p.55).

Enquanto Dagnino (2004) aponta para as referências comuns dos dois projetos, geradoras da crise discursiva, Silva Júnior (2015) denomina de *ideologias de conveniência* aquelas utilizadas no projeto neoliberal. Para o autor, há uma resignificação dos valores como “descentralização”, “participação” e “ação comunitária” que se tornam ideias vendidas à população para controlar de maneira eficaz o processo político pelos que detêm o poder. Assim, o Estado “despubliciza” suas responsabilidades históricas no campo social ao mesmo tempo em que aparenta favorecer o público com suas ações. “Transferir responsabilidades em nome da garantia da eficácia e da valorização dos movimentos da sociedade civil constitui, sem dúvida, uma engenhosa estratégia de governo” (SILVA JÚNIOR, 2015, p.28).

Oliveira (2015) ratifica essa confluência proposital dos princípios neoliberais com os democráticos apontando para a NGP, idealizada em/por

políticas neoliberais que visam à privatização. Elas simulam uma finalidade de melhorar o mundo contrapondo-se ao Estado-Providência e incitam os indivíduos a uma implicação nas instâncias locais. Em consonância com Dagnino (2004), Oliveira lembra que no caso brasileiro as críticas ao Estado vieram acompanhadas de um processo de maior abertura e participação política, após um longo período de Ditadura Militar.

As reformas ocorridas na década de 1990, apesar de orientadas pelo neoliberalismo, justificaram-se contraditoriamente como resultado de exigências dos movimentos sociais de maior participação na vida política. Movimentos que tradicionalmente estiveram em defesa da ampliação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade apresentavam duras críticas à estrutura rígida, burocrática e centralizada da gestão educacional (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

Ocorrem, portanto, ampliação dos direitos que implicaram em mudanças significativas nas formas de organização e gestão educacional, amparadas na necessária modernização da administração pública, justificada enquanto resposta às reivindicações sociais pela flexibilização, eficiência e transparência.

Intencionalmente, antes de expor a origem e definir características da NGP, na qualidade de contexto neoliberal de gestão, onde se constitui a profissionalidade dos diretores, foram apresentados os aspectos que camuflam seu discurso. Assim, alerta-se que semelhante à imagem do cachimbo não ser o cachimbo em si, o discurso da NGP se revestir de terminologias vindas dos movimentos sociais por maior participação na vida política, pinta uma imagem que impele dizer: “Isso não é democratização”.

É nesse sentido que os fenômenos educativos, no caso desse estudo, os que envolvem a gestão escolar e a função do diretor, precisam ser potencializados por uma mesoabordagem. Uma abordagem centrada nas organizações escolares que foque na realidade educativa, valorizando suas dimensões contextuais, não se limitando a reproduzir normas e valores do macrossistema, mas que também não seja exclusivamente um microuniverso dependente dos atores sociais em presença (NÓVOA, 1992).

Portanto, uma vez que tratar da profissionalidade significa pensar nos profissionais que se situam e agem em seus contextos de trabalho e, através deles, forjam uma identidade que os afeta e é afetada por eles (ANDRÉ;



PLACCO, 2007), é importante contemplar essas dimensões contextuais para compreender quais e como os fenômenos têm afetado essa construção.

À vista disso, complementando essa seção sobre a complexificação da escola, a seção seguinte tratará de maneira mais aprofundada os efeitos da racionalidade neoliberal no processo de profissionalização dos diretores e, conseqüentemente, na definição do perfil profissional dos diretores.

#### **4 Aspectos do processo de profissionalização dos diretores de escola**

Embora a seção anterior tenha abordado a complexificação da escola, perpassando pelas alterações na carreira do magistério e as pressões decorrentes das políticas (com ênfase na NGP), a presente seção aprofundará a discussão desses dois elementos contextuais associados à função e o papel<sup>35</sup> dos diretores de escola na perspectiva externa, de regulamentação desse ofício. Ou seja, na seção anterior o foco estava na escola, os fatores de sua complexificação. Nesta seção, o foco está voltado para o diretor escolar, buscando entender os efeitos desses fatores em seu processo de profissionalização visando estabelecer um elo para melhor compreensão de sua profissionalidade.

Entendendo que a profissionalidade é (re)construída a partir dos contextos que forjam uma identidade que afeta e é afetada pelos profissionais (ANDRÉ; PLACCO, 2007), que se trata da especificidade da função e seus saberes específicos (ROLDÃO, 2005) esta seção tratará dos efeitos da racionalidade neoliberal, como contexto macro de forte influência, na constituição da profissionalidade dos diretores.

Serão apresentadas: uma breve discussão sobre o conceito de profissão relacionada à função de diretor de escola; a trajetória e fragilidade da formação desses profissionais e as implicações da racionalidade neoliberal, com sua NGP, sobre suas práticas cotidianas. Em paralelo, foi feito um mapeamento dos estudos a respeito da razão neoliberal e a NGP associados aos profissionais da educação.

---

<sup>35</sup> Aqui toma-se por base os autores Alonso (1978) e Russo e Boccia (2009) para definir o termo “função” como aquilo que é determinado pelas normas legais, que estabelecem o que cabe fazer ou decidir o ocupante do cargo uma atividade não espontânea, fixada antecipadamente por determinação social, em um conjunto de outras atividades sociais. No caso dos diretores de escola, função é entendida como aquilo que lhe é determinado pela legislação educacional e funcional. Já o termo “papel” é entendido como o que é subjetivado pelo diretor ao desempenhar estas funções, tendo em vista o contexto social e institucional, os valores pessoais, o entendimento que eles têm em relação à função a exercer e no tocante às expectativas das instâncias superiores e demais atores da prática social. Assim, quem determina o papel do diretor é ele, deste modo, pode reproduzir a intencionalidade exterior ou ser crítico à ela, dependendo das circunstâncias e do comprometimento político que possui em relação à escola e à educação.

## 4.2 Profissão(?): Diretor de Escola

Há uma discussão sociológica quanto à relevância de se distinguir ocupação de profissão. Para os defensores dessa diferenciação a ocupação se refere a uma atividade, função ou emprego que é fonte principal de sobrevivência do indivíduo; já o termo profissão é entendido como uma ocupação prestigiada, bem remunerada, mais ou menos especializada.

Em contrapartida, há os críticos a essa distinção que alegam o caráter ideológico de prestígio social e privilégio econômico que ela acarreta, voltado a um elitismo injusto que fortalece os *cercados sociais*. Há também aqueles que, como Freidson (1998), pontuam que essa definição/distinção entre ocupações e profissões deveria voltar-se para a defesa da discussão sobre o processo pelo qual as ocupações reivindicam ou conquistam um *status* profissional, evitando, assim, definições implícitas e insatisfatoriamente vagas de uma profissão como uma ocupação que adquiriu o *status* profissional.

Etimologicamente, profissão significa uma declaração de crença religiosa ou de convicções, como “professar uma dada fé” ou “professar um ideário democrático”, por exemplo. Na diferenciação feita na sociologia anglófona entre ocupação e profissão, o termo profissão tem uma conotação de superioridade em relação ao de ocupação.

De modo geral, a utilização da palavra profissão geralmente é construída com base na distinção entre o que é “profissional” e “amador”. Segundo Freidson (1998), nessa diferenciação, “amador” é quem realiza um conjunto de tarefas sem uma preocupação consciente e calculada do seu valor de troca no mercado, enquanto “profissional” é aquele que realiza essas tarefas em uma troca de mercado contratada pela qual ele ganha a vida. Tal comparação demarca o que deve e o que não deve ser definido como trabalho e quem deve ou não ser definido como trabalhador genuíno.

[...] Nem o caráter intrínseco da própria atividade, nem a competência que seu desempenho exige, nem o esforço físico despendido durante a sua realização é relevante para distinguir o profissional do amador ou, o trabalho do não-trabalho. [...] O que faz de uma atividade um “trabalho” é seu valor de troca. O

que faz de seu executor um “trabalhador”, ou “profissional”, é sua relação com o mercado (FREIDSON, 1998, p.148).

Na perspectiva freidsoniana, é na relação com o mercado e no consequente valor de troca de uma atividade que se diferencia um profissional de um amador. É esse entendimento que a discussão atual do estatuto profissional do diretor de escola pública<sup>36</sup> e seu reconhecimento social no universo do trabalho precisa levar em conta, no contexto globalizado, com suas grandes corporações e sua razão neoliberal. É necessário, assim, realizar uma crítica ao amadorismo pedagógico daqueles que têm formulado as políticas educacionais imbuídos na razão mercantil que desconsidera a especificidade dos conhecimentos técnicos, científicos, políticos e éticos da realidade educativa e social.

Entender como esse ofício de diretores é reconhecido socialmente, como ele tem sido efetivado no cotidiano escolar, tenciona a crítica do elitismo existente no campo. Trata-se de um elitismo pautado em uma ideia de (in)competência que se utiliza de um discurso sobre a descentralização e a autonomia, mas o que se verifica é uma separação entre planejadores e executores, a culpabilização, deslegitimação que resulta no processo de uma proletarização progressiva desses profissionais.

Um termo que frequentemente tem sido utilizado indiscriminadamente no âmbito profissional é o de competência. A literatura educacional tem empregado o termo tanto nas propostas com ênfase progressista e crítica quanto na perspectiva mais racionalista e neoliberal. Na presente pesquisa compactua-se com o entendimento de competência como uma “orquestração de capacidades e habilidades dos sujeitos, em favor da mudança, produção de conhecimento, melhoria do que se faz, mediando-se as ações pela responsabilidade ética e pelo compromisso político” (FRANCO, 2014, p. 69). Entretanto, é preciso combater essa “orquestração” quando ela se direciona à apropriação de mecanismos

---

36 Embora a nomenclatura seja a mesma para quem exerce a função de diretor de escola tanto pública quanto privada, foi adicionada a adjetivação “pública” considerando as diferenças das lógicas de funcionamento que uma e outra escola possuem. Do mesmo modo, o adjetivo reforça essa função que é exercida em uma instituição que tem se tornado cada vez mais complexa, fundo dessa pesquisa, conforme será contextualizado neste estudo.

lineares para se operar com eficiência que desconsideram danos em aspectos morais e políticos.

Especificamente no campo da administração, relaciona-se competência com dois aspectos: um deles para referir-se à discriminação das funções a serem operacionalizadas por um profissional, uma instituição ou organização, e o outro que se reporta aos critérios de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Vale ressaltar que a eficiência prevê a participação, desde que ela seja entendida como um envolvimento da sociedade na tomada das decisões que sejam coerentes com o projeto democratizante, marcado pelo vínculo indissolúvel entre a cultura e a política (NASCENTE, CONTI e LIMA, 2018).

No primeiro aspecto, o conceito de competência é usado para descrever que determinadas funções são da competência dos diretores de escola ou que certas ações são da competência dos estados e municípios, por exemplo. No outro aspecto, comumente se associa competência aos critérios de desempenho administrativo para rotular os profissionais como “competentes” ou não, de acordo com o desempenho de suas atividades.

Na educação, partindo de uma perspectiva racionalista e neoliberal, esse conceito tem sido empregado para adjetivar os que produzem o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo; que alcançam metas e objetivos planejados por outras instâncias; que buscam satisfazer as demandas da comunidade ao mesmo tempo que organiza um trabalho colaborativo na escola, promove a qualidade de vida...

Embora sejam demandas de grande carga valorativa aspiradas pela sociedade civil, inclusive, pelos próprios educadores locais, vão de encontro com a ausência de condições básicas (escassez de recursos, más condições de trabalho, ausência de formações...) para efetivação de um trabalho de qualidade que têm resultado em culpabilização desses profissionais que buscam articular tudo isso. Todavia, não reconhece que na maioria das vezes se trata de competências quase inatingíveis diante da realidade na qual os diretores desenvolvem seu ofício. Aparentemente há uma regulação interna onde esses diretores se comprometem com as metas estabelecidas pelas políticas

reformistas interpretando-as como um valor a ser alcançado. Logo, tem se tratado mais de um rótulo de mártir do que de competente.

Conti, Lima e Nascente (2017) falam sobre os resultados de sua pesquisa, que revelam visões positivas da quase totalidade das diretoras em relação a algumas determinações legais e políticas educacionais. Os autores verificaram que a gestão escolar está baseada na lógica de controle em padrões hierarquizados mesclada com elementos do gerencialismo.

De acordo com Dardot e Laval (2016), a razão neoliberal articulou uma estratégia na qual se educa a mente tendo a competição como característica principal de norma de conduta e a empresa como um modelo de subjetivação. O novo ideal de homem está em uma nova racionalidade, ultrapassando uma “simples” reformulação econômica, um modelo de produção ou de espoliação do capital.

Ganzeli (2011) fala do *tarefismo* constatado (na pesquisa-ação) pela fragmentação do fazer pedagógico, evidenciado pelo isolamento do trabalho realizado pelos profissionais que se limitavam ao cumprimento das prescrições legais que regulamentavam suas atividades funcionais. Esse aspecto se concretizava pela percepção dos profissionais de uma rotina prescrita pelas instâncias superiores ou pela tradição sedimentada na escola. Por outro lado, verificou-se um forte compromisso com a educação pública, representado pelo entusiasmo associado à construção de uma escola diferente.

É justamente nesse aspecto (esperançoso) que caminha essa pesquisa: firmar a competência profissional dos/das que mantêm – apesar de tudo – o compromisso com a educação pública, e ao mesmo tempo reforçar a necessidade de um olhar crítico para os constrangimentos que deslegitimam os diretores de escola, como profissionais. Entender o que e quem define essa qualificação de competência é primordial para que se quebrem alguns discursos apoiados nas tão aclamadas “boas práticas”, que em grande parte das vezes são descontextualizadas. Esses discursos advêm das reformas educacionais orientadas pela busca da melhoria dos resultados educacionais, alegando-se a redução da desigualdade social. Os índices do IDEB, por exemplo, são questionáveis diante das tão conhecidas estratégias usadas para obter aumento

do rendimento e por desconsiderar tudo que um processo de aprendizagem possa abarcar.

Ao compreender o processo de instituição e profissionalização da função dos diretores, busca-se analisar o conjunto de competências esperadas para tal exercício profissional. Entretanto, essas competências são entendidas como as capacidades e habilidades que devem ser articuladas para mediação das ações que possam repercutir na melhoria do trabalho, na produção do conhecimento, e que devem estar pautadas em um compromisso ético e político com a gestão da escola e da educação. Portanto, não se trata de uma apropriação de instrumentos com a finalidade exclusiva de uma atuação eficiente, mas de se apoderarem de uma competência que rebata a postura de executores sem autonomia que progressivamente têm sido colocados.

Evetts (2003) define profissionalismo como uma ideologia alternativa que organiza o trabalho, podendo se contrapor à ideologia da competição imposta pelo mercado. Embora Freidson (1998) não considere o profissionalismo uma solução ótima para organização do trabalho, afirma que ele representa a melhor alternativa dos métodos. Uma vez que a relação entre trabalho profissional e renda é um incentivo constante à exploração egoística da autonomia protegida que as instituições profissionais propiciam, não há outra maneira mais desejável de organização do trabalho voltado para um espírito profissional.

Entendendo que a análise da profissionalidade parte da perspectiva dos sujeitos, suas reações e (res)significações frente a essas normatizações, compreender o processo de profissionalização, para o alcance do profissionalismo nas ações, elucida e complementa essa análise. Para Sacristán (1999) a profissionalidade dos professores abarca a atividade docente interligada às condições psicológicas e culturais dos professores.

Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.

Neste sentido, é importante repensar programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais (SACRISTÁN, 1999, p.67).

Por esse motivo que a profissionalidade se torna um conceito de extrema relevância, com muito a oferecer no debate sobre a profissão docente e à identidade dessa categoria profissional, diretamente ligada à qualidade do ensino. Afinal, quando se discute a profissão docente, discute-se a escola e o ensino.

André e Placco (2007) entendem que a profissionalidade abrange o que é específico da profissão: habilidades, conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores. Para discutir os valores da profissionalidade docente, Contreras (2012) fala que eles devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho docente, com vistas a

recuperar uma concepção de autonomia profissional para os professores de acordo com a própria natureza educativa do trabalho, e não com as estratégias ideológicas da profissionalização” (CONTRERAS, 2012, p. 79).

Como também criticam os autores:

Em lugar de mover-se na direção de uma maior autonomia, demasiados são os casos de professores de muitas nações cuja vida diária nas salas de aula torna-se cada vez mais controlada, sujeita mais e mais a uma lógica administrativa que busca apertar as rédeas dos processos de ensino e elaboração dos programas de estudo (APPLE e JUNGCK, 1990, p. 149).<sup>37</sup>

Há, portanto, uma retórica do profissionalismo que se caracteriza em uma forma de controle ou em uma estratégia para melhoria do *status*, mas há, também uma maneira de considerá-la enquanto representação do compromisso ético e estratégico com o trabalho. Nesse último sentido que se torna crucial tratar da autonomia, da racionalização tecnológica, da especificidade do trabalho e outros temas que influenciam essa tipificação dos profissionais do magistério em sentidos divergentes.

A autonomia dos profissionais da educação já era alvo de crítica desde Anísio Teixeira (1956). O educador criticava a perda de autonomia dizendo implicar em uma desintegração da escola. Alertava que a ordenação externa à

---

<sup>37</sup> Tradução livre de: *En lugar de moverse en dirección hacia una cada vez mayor autonomía, son demasiados los casos de maestros de muchas naciones cuya vida diaria en las aulas se vuelve cada vez más controlada, sujeta más y más a una lógica administrativa que busca cómo tensar las riendas a los procesos de enseñanza y elaboración de los programas de estudio.*



escola resultaria no automatismo de diretores e mestres que executariam o que não planejaram, pensaram, nem estudaram, no mais mecânico dos serviços. Por conseguinte, a autonomia profissional é atributo essencial do poder de uma profissão. E debater a “profissão” do diretor escolar aponta para uma identificação e autonomia dessa categoria profissional que está diretamente ligada à qualidade do ensino.

Foi feito um levantamento no documento intitulado *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*<sup>38</sup>, onde a função diretor de escola remete aos seguintes títulos: Diretor adjunto de escolas privadas; Diretor de centro de educação infantil (creche e pré-escola) privado; Diretor de escola de classe pública; Diretor de escola privada; Diretor de escola pública; Diretor de escola religiosa privada; Diretor de unidade integrada de pré-escola privada; Vice-diretor de centro interescolar de línguas público; Vice-diretor de escola de classe pública; Vice-diretor de escola pública e Vice-diretor de grupo escolar público.

Como descrição sumária das atividades dessa função, que contempla todas essas denominações, consta:

Planejam e avaliam atividades educacionais; coordenam atividades administrativas e pedagógicas; gerenciam recursos financeiros; participam do planejamento estratégico da instituição e interagem com a comunidade e com o setor público (BRASIL, 2002).

No tocante à legislação educacional, consta na primeira LDBN nº 4024, de 20/12/1961, a menção à função de diretor, em seus artigos 42 e 76, que determina, respectivamente, que ele deve ser um educador qualificado, e que os diretores do ensino superior devem ser nomeados pelo Presidente da República. Na LDBN nº 9394/1996, alterada em seu artigo 61 pela Lei nº 12.014/2009, consideram-se

[...] **profissionais da educação escolar** básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

---

38 Documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro, instituída com base legal na Portaria nº 397, de 10.10.2002.

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com **habilitação em administração**, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas [...]. (BRASIL, 2009b, grifos nossos).

No Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009, o Conselho Nacional da Educação registra que:

São considerados **profissionais do magistério** aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica [...], com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2009a, grifos nossos).

Verificando o percurso histórico da função de diretor escolar no Brasil, ela se origina como “diretor dos estudos”, surgida com o Alvará régio de 28 de junho de 1759, no qual se extinguiram as escolas reguladas pelo método dos jesuítas. Não obstante ao teor de dominação/subordinação hierárquica nele contido, há um maior detalhamento das atividades. Resumidamente, o Alvará atribui a esse diretor a responsabilidade pela supervisão, advertência, elaboração de relatórios, correção e doutrinação dos professores.

Todavia, a figura do diretor de escola mais próxima a que temos hoje no Brasil foi oficialmente instituída a partir da criação dos Grupos Escolares em São Paulo. Nessa época, a função foi regulamentada pelo Decreto nº 518, de 11/01/1898, que em seu artigo 59 descreve, ao longo de dezoito parágrafos, o que compete ao diretor do grupo escolar<sup>39</sup>. Dentre eles estabelecia: (§ 2.º) a inspeção e fiscalização das classes, imprimindo ao grupo o regime e método de ensino das escolas-modelo; (§ 9.º) a atribuição de cumprir e fazer cumprir todas as disposições legais e determinações do Governo relativas ao ensino e (§ 10.) de zelar pela conservação e guarda do edifício, biblioteca, oficinas, gabinetes, móveis e objetos.

Quanto à nomeação dos diretores, o decreto determinava que deveria ser feita pelo Governo. Entretanto, ressalta a exigência de que essa indicação fosse

---

39 Trecho do Decreto disponível no apêndice desse trabalho.

de um professor diplomado por escola normal do Estado ou, na falta dele, um diplomado por escola complementar com uma necessária prática. Em seu artigo 96, o decreto estabelece que uma vez por mês poderia haver reunião dos professores sob a presidência do diretor, para a elucidação de pontos que interessassem “à boa marcha e progresso do ensino do estabelecimento”.

De modo geral, há uma carência de especificações, baseadas em estudos empíricos, sobre a natureza do trabalho dos diretores, estudos esses que evitariam elucubrações generalistas – perigosamente absorvidas pelo discurso neoliberal – que pressupõem que um gerente ou um administrador de empresas (não-pedagogo) seja capaz de gerir uma unidade escolar. Afinal, bastaria realizar as demandas administrativas/burocráticas que propiciassem a melhor consecução possível do trabalho pedagógico, que estaria cumprindo o seu papel de gestor, de mediador dos processos. Vale citar que nos depoimentos das diretoras entrevistadas no mestrado entre os anos de 2014 e 2016, elas relataram que um secretário poderia realizar tudo que elas fazem em seu cotidiano profissional, sem muita dificuldade.

Em linhas gerais, desde a origem, tem-se atribuído aos diretores a função de representante do governo e mediador do trabalho pedagógico, na escola. Destaca-se também a formação e a experiência como critérios que legitimam a indicação ou pré-requisitos para o ingresso desses profissionais. Afinal, se é necessário preparar a sociedade para as transformações econômicas, políticas e sociais, logo, se torna igualmente necessário um saber distintivo para afirmar o conhecimento profissional desse grupo, e a formação, também, específica.

Entretanto, a formação dos diretores, cerne do processo de profissionalização, apresenta uma trajetória histórica de ambiguidades, avanços e retrocessos. Ambiguidade, por exemplo, quando se chama o administrador escolar de “professor dos professores” ao mesmo tempo em que denota-se um aparente teor de desprestígio à carreira do magistério no momento do recrutamento de professores para atender todo o público que chega à escola pelo processo de democratização. Anísio Teixeira (1961), ao falar da complexificação da escola, que se amplia para dar educação a toda população brasileira, destaca a importância crescente do administrador escolar.

[...]quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso de melhorar as condições de Administração.

[...] Aquêlê professor que revele maior capacidade administrativa deverá orientar-se naturalmente para a especialização de administrador da escola. [...]ou seja, **o professor de professores**, que, no *staff* da administração da escola, trabalha para que métodos e processos de ensino melhorem cada vez mais. [...] a escola terá que depender do administrador e de seus *staffs* **altamente especializados**, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor da antiga instituição pequena e reduzida, a que servia com sua longa experiência e sua consumada perícia (TEIXEIRA, 1961, p.84-89, grifos nossos).

Podemos dizer que as origens levam a uma representação profissional dos diretores de escola (administradores de escola, na época de Anísio), pautada ambigualmente em alguém que atua como formador dos demais professores – “intelectualmente mais modestos” –, tendo a finalidade de melhoria dos métodos e processos de ensino, ao mesmo tempo em que o coloca em uma posição hierárquica frente aos professores.

Podemos dizer que histórica e oficialmente, a função de diretor de escola pública está localizada no conjunto dos profissionais do magistério e tem a docência como sua matriz de atuação, sendo “seus saberes suportes para o desenvolvimento do planejamento, coordenação, supervisão ou administração do trabalho pedagógico e escolar” (FRANCO, 2014, p.136). Entretanto, é preciso compreender como, de fato, tem se construído a sua profissionalidade, baseada no papel que têm desempenhado na consecução do trabalho pedagógico na escola. Parte-se do pressuposto que o ofício dos diretores tem se alicerçado em dois eixos: 1) atuar simultaneamente como representante do Estado e do corpo coletivo da escola e 2) agir como um *par avançado* para os agentes escolares.

A expressão *par avançado* é tomada na perspectiva de responsabilidade e não de hierarquização e poder, levando em consideração a afirmação de Anísio Teixeira, citada há pouco, sobre o administrador escolar ser o “professor dos professores” e de Silva Júnior (2002) sobre ser:

**o principal professor da escola**, aquele que à luz da sua formação, de sua experiência e de seu compromisso poderia ajudar seus companheiros na caminhada em comum que todos passavam a encetar. Foi o **domínio** das situações e do processo de ensino **que credenciou alguém, pela primeira vez, ao**

**exercício da administração escolar.** (SILVA JÚNIOR, 2002, p.210, grifos nossos).

Não se trata de sobreposição de diretores em relação aos professores, mas de retomada da origem do compromisso e de uma responsabilidade histórica desse profissional com os demais agentes escolares em um trabalho coletivo e colaborativo, com vistas à melhoria contínua das atividades pedagógicas da instituição. No entanto, essa ambiguidade entre compromisso com o trabalho pedagógico e hierarquização da função, fragmentando a ação coletiva na escola, são aspectos a serem analisados criticamente considerando a normatização do princípio da gestão escolar democrática e participativa.

Em suma, o que ocorreu foi a descaracterização da função do diretor de escola, no plano normativo, afastando-a da função docente; logo, o que se vê é a fragmentação do trabalho no interior da escola. A divisão do trabalho na escola não ocorreu somente na instituição e operacionalização da função, mas foi reforçada por normativas da formação direcionadas a esses profissionais. A fragilidade de uma identidade profissional dos diretores é verificada na trajetória do próprio curso de Pedagogia.

#### **4.2 A fragilidade identitária na/da formação dos diretores de escola: uma trajetória de avanços e recuos**

De acordo com Franco (2014), identidade, baseada nos estudos de Claude Dubar, é entendida como

[...] um conceito e uma representação construída social e pessoalmente e, por isso, é instável e provisória, objetiva e subjetiva, coletiva e individual, biográfica e conjuntural, ou seja, é um conjunto de processos que formam o modo de ser, pensar, agir dos sujeitos e dos coletivos (FRANCO, 2014 p. 36).

Portanto, a identidade não é algo estático, mas um *continuum* de construção e modificação diante das características pessoais de cada indivíduo, agregando aspectos culturais da vida às experiências pelas quais vão passando. Por conseguinte, não se trata de decretar uma identidade desses profissionais, mas propor um debate sobre algo que parece pouco suscitado: as práticas e saberes dos diretores na escola pública deste século XXI, ou seja, sua

profissionalidade. Algo na linha de uma epistemologia da prática, como aponta Tardif (2000). Seria debater sobre um possível repertório de conhecimentos para a gestão, mas um repertório de conhecimentos baseados em estudos sobre os saberes profissionais dos diretores de escola<sup>40</sup> tais como os utilizam e mobilizam nos mais diversos contextos cotidianos.

Contudo, a própria trajetória de formação dos pedagogos no Brasil é marcada por divergências e indefinições que dificultam delinear um perfil profissional dos diretores no curso de Pedagogia que surge nos cursos pós-escolas Normais. De acordo com Brzezinski (1996), somente a partir de 1939 ocorreu o “disciplinamento” do curso, embutido no padrão federal de formação de professores originado em 1931, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. Todavia, inúmeros debates, reflexões e decisões ocorreram a partir de então, delineando as tendências para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista epistemológico, propunha-se a redefinição e a busca da identidade do curso de Pedagogia. Sob a perspectiva didático-pedagógica, havia debates quanto à formação do pedagogo imprimir um caráter científico, acadêmico, político, técnico, didático-pedagógico, de acordo com as culturas locais e regionais, garantindo a liberdade das universidades para definição dos seus currículos. Do ponto de vista político, em virtude da democratização do acesso, na década de 1980, havia a crença na necessária transformação da sociedade brasileira. Nesse sentido, os educadores “deflagaram a luta pela valorização do magistério, assim como um profissionalismo que fôra entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais” (BRZEZINSKI, 1996, p. 13).

Anos antes, entre 1968 e 1969, criam-se os institutos de “conteúdo específico”, dicotomizando-se a formação do educador, que até então tinha uma base teórico-epistemológica no campo educacional e sua identidade matriz na docência, ou seja, todos os profissionais da educação eram professores. Essa fragmentação atendia os ditames da política pautada no modelo desenvolvimentista assumido pela sociedade brasileira, particularmente nos

---

40 Reforçamos o entendimento da gestão escolar enquanto um fenômeno coletivo, não centrado no diretor. Contudo, ressaltamos o foco no objeto desta pesquisa que é debater sobre os saberes profissionais dos diretores e diretoras de escola, não desconsiderando os demais agentes envolvidos na gestão.

governos militares instalados a partir de 1964. Em paralelo e em resistência ao autoritarismo, segmentos sociais se mobilizavam, como o Movimento Nacional de Educadores, hoje conhecido como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Nesse período, duas correntes davam uma aparente legitimidade ao governo militar: a ideologia da ordem e a tecnocrática. Essa última passa a orientar a política educacional definida nos planos globais de desenvolvimento nacional e, sob essa ideologia e limitação da ação dos educadores,

a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação (BRZEZINSKI, 1996, p. 13).

Dentre tantos outros debates e medidas educacionais, destaca-se a Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5.540/1968, que provocou mudanças nos cursos de formação de professores e conferia à Faculdade de Educação a função de formar técnicos denominados de “especialistas em educação”. Assim, o curso de Pedagogia teve sua duração e finalidade descritas pelo Parecer n.252/1969, relatada por Valnir Chagas, no Conselho Federal da Educação.

Quanto à estrutura curricular, havia uma divisão entre uma parte comum e outra diversificada. A área comum, composta pelas disciplinas de: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A segunda parte, denominada de diversificada, e propriamente profissionalizante, que se desdobrava em cinco áreas e habilitações: magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau; orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar.

Ressalta-se que não se trata de oposição à especialização diante da necessidade de desempenhar funções com conhecimentos específicos, mas o fato de a imposição legal da modalidade de formação do especialista ter conduzido a uma desintegração do trabalho pedagógico coletivo na escola. Reforçado por regulamentações da carreira que, inclusive, concedeu remuneração mais elevada pela mesma jornada de trabalho. Mesmo tendo formações iguais, esses profissionais desempenhavam uma função que lhes

conferia um *status* “superior” na hierarquia escolar, o que gerou inúmeros embates entre esses “especialistas” e os professores.

Além da oposição ao modelo de formação tecnicista desses especialistas, há questões mais profundas como o favorecimento do preparo desses profissionais da educação mediante estudos de métodos e técnicas de ensino acríticas e supostamente neutras. Com isso, as origens do processo de profissionalização dos diretores escolares no Brasil, no âmbito da formação inicial, já surge em meio à inconsistências e antagonismos de interesses.

Assim, tais regulamentações culminaram em uma perspectiva de sobreposição dos especialistas em relação aos professores. Não somente a perspectiva, mas em atuações hierarquizadas que se fundamentaram nela. Logo, era (ainda é?) algo a ser superado de modo a dar lugar a uma identidade profissional focada no trabalho pedagógico democrático e coletivo que contribuirá para o desenvolvimento institucional das escolas.

Nesse período, agravando as distorções e ambiguidades da formação, são regulamentados os Institutos Superiores de Educação (ISE) por meio da Resolução CNE CP nº 01/99. Contraditoriamente, havia exigências diferentes para as diferentes instituições de formação do mesmo profissional. Diversos setores da sociedade, representados no Fórum de Defesa da Formação de Professores, se manifestaram quanto aos ISEs não suprirem seus egressos das necessidades de formação exigidas pela amplitude do conhecimento pedagógico.

De acordo com Franco (2014), os ISEs pouco atingiram os cursos excessivamente dedicados à prática, esvaziando-se do exercício da pesquisa, nem as “Licenciaturas que formavam professores relativamente conhecedores das diversas áreas do conhecimento, mas muito pouco providos de saberes pedagógicos e condição didática apropriada à docência” (FRANCO, 2014, p.78).

Com o objetivo de superar essas ambiguidades que vários pesquisadores associados à ANFOPE, ao FORUMDIR<sup>41</sup> e ANPAE, desde a década de 1990, têm realizado debates e elaborado documentos a respeito do assunto. No caso dos especialistas, eles manifestaram-se em defesa da sua atuação como

---

41 Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.



pedagogos, e da escola como o principal *locus* dessa atuação. Reforça-se, com isso, a necessidade de conhecer e investigar os contextos, lutas, contradições e produção de valores que circundam a escola.

A relação da historicidade do curso de Pedagogia com a práxis profissional dos que desempenham a função de gestão escolar aponta para a ideia de educação “compreendida como prática social, que se fundamenta em saberes pedagógicos, desenvolvidos no cotidiano do trabalho, mas também nos processos de formação profissional, seja este inicial ou continuado” (FRANCO, 2014, p. 31). Assim, a formação deve ser o âmbito de desenvolvimento profissional que possibilita o reconhecimento e representação social de um dado ofício.

Há de se levar em consideração as observações e análises das práticas (pedagógicas) que, embora partam dos dispositivos legais desse processo de profissionalização, não se encerram nele, mas os corporificam e modificam na constituição da profissionalidade desses sujeitos. Afinal, é uma formação dialética e não exclusivamente técnica ou metodológica. No Parecer 28/01, a prática é definida enquanto componente curricular e como prática de ensino no estágio obrigatório. Portanto, ela deve ser planejada a partir da elaboração do projeto pedagógico e ocorrer desde o início do processo formativo.

Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar (BRASIL, 2001, p. 9).

O estágio curricular é entendido como o tempo de aprendizagem no qual se demora em algum lugar ou ofício para aprender do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Logo, estágio supervisionado supõe a relação pedagógica entre alguém reconhecidamente profissional em um ambiente institucional de trabalho.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é

uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino (BRASIL, 2001, p. 10).

Alguns anos depois, outro Parecer CNE/CP, o de nº 05/2005, traça o perfil do egresso do curso de Pedagogia<sup>42</sup> que a partir de uma consistente formação teórica, da diversidade de conhecimentos e práticas estará licenciado para atuar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio na modalidade Normal, assim como na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos. Além dessas, atuar na

gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, 2005, p. 8).

No dia 15 de maio de 2006, através da Resolução CNE/CP nº 01/06, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com a inclusão da competência do curso de Pedagogia para a formação dos gestores, alterando a sua denominação para “profissionais da educação”.

O Parecer CNE CP 03/2006<sup>43</sup> incorpora a formação dos demais profissionais do magistério ao curso de Pedagogia, reconhecendo que o curso

---

42 O perfil é traçado levando em consideração que: a) “o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na praxis social;” b) “a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;” c) “os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;” d) “o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola (BRASIL, 2005, p. 8).

43 Que reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

deveria dedicar-se à profissionalização dos gestores escolares. Entretanto, o modo de pensar e propor a formação não foi solucionado por publicação legal, pois tornou-se temerário destinar ao curso todas as possibilidades de profissionalização dos egressos, “em diversos campos de ofícios, sem estabelecer padrões de suporte curricular que assegurasse tal formação” (FRANCO, 2014, p. 86).

Embora se tenha avançado, a materialização das concepções sobre os saberes e fazeres que cabem a estes profissionais no trabalho pedagógico das escolas permanece impreciso. Ao tentar estabelecer relações entre os princípios que embasam os saberes políticos, científicos e filosóficos de seus ofícios e as práticas que constroem seu saber-fazer, ou seja, sua praxis<sup>44</sup>, nota-se uma carência de definições claras. Ora repercutem em tecnicismo (período militar e estudos da Administração Clássica) ora em generalismos da atuação que muitas vezes desconsidera a peculiaridade da finalidade pedagógica articulando-a com as outras esferas de ação na escola.

Franco (2014) realiza um levantamento de pesquisas no Banco de Teses da CAPES, produzidas entre os anos de 2004 e 2010, acerca da gestão educacional<sup>45</sup> e nos 1349 trabalhos resultantes, há ramificações em vários aspectos. Dentre as considerações feitas pelo autor a partir dessa revisão, destacam-se: a) incidência pouco expressiva de investigações que tenham como foco a identidade profissional relacionando a formação e as atuações; b) a análise da atuação dos gestores escolares em determinados aspectos do ofício e não necessariamente dedicando-se à investigação da própria identidade como ofício de pedagogo na escola e c) a ausência de trabalhos que versem sobre a concepção de formação trazida pelos dispositivos legais, apreciando esses elementos à luz de determinada perspectiva de atuação em relação ao trabalho na escola.

Nessa última consideração, o autor menciona que as pesquisas nesse tema indicam pontualmente o desenvolvimento profissional como uma

---

44 Praxis como algo construído a partir da compreensão do sentido do ofício, da reflexão sobre o *lòcus* onde a prática está situada, para além de uma simples atribuição de significado às experiências de trabalho.

45 Vale ressaltar que o autor não trata exclusivamente sobre os diretores de escola, mas os inclui no grupo de gestores escolares juntamente com os coordenadores e supervisores.

concepção para a melhoria do trabalho docente, a ser implementado pelos gestores. Em que pese a relevância de todas essas temáticas pesquisadas, nota-se uma carência de estudos que investiguem a formação daqueles que foram chamados de “especialistas em educação”, nos últimos anos, de “gestores escolares”, no que se refere aos

possíveis impactos provocados na profissionalidade ou no profissionalismo dos sujeitos, sobretudo quando se define o conceito de desenvolvimento profissional e institucional como referência de formação e atuação (FRANCO, 2014, p.38).

Nesse percurso de debates e regulamentações, nota-se uma ruptura entre uma teoria de profissionalização e a realidade na qual se constrói a profissionalidade desses sujeitos. De um lado os professores e gestores desenvolvem seu trabalho, imersos nos desafios contemporâneos, frente aos efeitos das políticas de Estado e suas condições de trabalho. Em outra instância, o processo de constituição da profissionalidade, no qual os professores buscam construir sua identidade, tem sido gradativamente influenciado pelas mudanças em sua representação social diante dos novos desafios colocados ao magistério.

No tema sobre os antecedentes das políticas para valorização dos profissionais da educação, o Parecer CNE 2/2015, inicia destacando a reforma do Estado na década de 1990, que engendrou alterações substantivas nos padrões de intervenção do Estado. Com isso, redirecionaram as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. Houve, então, uma mudança na lógica das políticas educacionais, nos seus espaços de decisão e efetivação, inclusive, mudanças políticas e ideológicas na educação básica e superior que determinaram alterações jurídico-institucionais nos processos de regulação e avaliação.

A LDB reserva um conjunto de princípios que indica alterações na forma de organização de gestão da educação, paradoxalmente balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos estandardizados (BRASIL, 2015, p. 5).

Aqui se encaixa o paradoxo da confluência perversa de Dagnino (2004), apresentado anteriormente. Como foi dito, esse processo ocorreu, por um lado,

com o alargamento da democracia, onde se criaram espaços públicos junto à crescente participação da sociedade civil, tendo a Constituição Federal de 1988 como efetivação legal desse processo. Em paralelo, ocorria o ajuste neoliberal iniciado no governo Collor, que buscava implementar o projeto de Estado Mínimo, se isentando progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, encolhendo suas responsabilidades sociais e as transferindo para a sociedade civil.

Enquanto o núcleo central do projeto democrático é constituído por uma concepção de aprofundamento e radicalização da democracia, o projeto neoliberal tem como impulso principal a necessidade de ajustar a economia removendo as barreiras para a expansão do grande capital internacional, tendo, portanto, como eixo organizador, o ajustamento do Estado e suas relações com a sociedade. Desta maneira, a ampliação dos direitos vinha acompanhada de mudanças nas formas de organização e gestão educacional, justificada pela necessidade de modernizar a administração pública como resposta aos reclamos por maior transparência e eficiência, bem como estruturas democráticas e flexíveis.

Ao transcorrer dessa trajetória, o Plano Nacional da Educação (PNE) é aprovado em 2001. O Parecer CNE/CP nº 2/2015 faz menção acerca dos aspectos contraditórios do PNE e tais políticas para a educação surgidas nesse período. Segundo o Parecer, são normativas que: indicam a diferenciação do sistema por meio de políticas de estagnação dos recursos do governo à educação, aferem a qualidade do ensino mediante sistema de avaliação e trata da educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na educação básica e sobre formação de professores.

Consta, também, no PNE/2001, o tema do financiamento e da gestão educacional, embora, como critica o Parecer 2/2015, seja marcado pela ausência de mecanismos de financiamento para concretizá-lo. Dentre essas dissonâncias, são citados Decretos, Resoluções, Portarias e outros dispositivos regulatórios que engendraram mudanças na cultura institucional e, portanto, nas dinâmicas de gestão e organização.

Assim, as políticas de valorização dos profissionais da educação, com destaque aos debates feitos pela Conferência Nacional de Educação (CONAE),

a formação e o desenvolvimento profissional dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, são partes constitutivas das discussões presentes no documento, que se ancora na necessidade política de

[...] delimitar o sentido da profissionalização de todos(as) aqueles(as) que atuam na educação, assumem centralidade os termos “profissionais da educação” e, no seu bojo, os profissionais do magistério, entendidos, no referido documento, como os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional (BRASIL, 2015, p. 7).

Por conseguinte, de acordo com o Parecer 02/15, tratar da profissionalização é integrar a formação à valorização profissional, articulando todos os âmbitos: formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Nesse sentido, a formação é entendida em uma perspectiva de política pública, isto é, de um direito que supera, por exemplo, iniciativas individuais de aperfeiçoamento próprio que costumeiramente tem ocorrido.

Portanto, diante das alterações dos sistemas educacionais, com destaque à complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, o Parecer advoga que a formação inicial deve capacitar o profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica. Isso requer o “acesso aos conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins” (BRASIL, 2015, p. 28). Entretanto, o documento salienta que a institucionalização da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica exige um projeto de identidade própria de curso de licenciatura.

À vista disso, compreende-se a formação continuada como aquela que ocorre a partir do desenvolvimento profissional, para tanto, considera as redes de ensino, o projeto pedagógico, problemas e desafios da escola e de seu contexto. Além disso, respeita o protagonismo dos profissionais permitindo que reflitam criticamente e aperfeiçoem sua prática. Conforme pontua o Parecer 02/15, a formação continuada deve se efetivar via projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Logo, é uma formação que

responda à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida, por isso, não “decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor” (BRASIL, 2015, p. 34).

Com base nessa síntese de apontamentos é que urge a necessidade de se debater os percursos e conteúdos das formações dos profissionais do magistério. Entender o cerne de suas normatizações e a desconstrução ou desvirtuação que elas têm gerado no processo de profissionalização desses atores. Como ocorreu, por exemplo, com a homologação da Lei nº 13.415/2017 que acrescentou dois incisos no artigo 61 da LDBN, incluindo à categoria de profissionais da Educação Escolar:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 [...] (BRASIL, 2017).

Nota-se uma trajetória repleta de inconstâncias nas proposições legais que regem o processo de profissionalização no que tange à formação e a consequente (des)legitimação social dos profissionais do magistério. Ora avançam na direção de uma formação imbuída do sentido pedagógico, metódico, intencional, político, ético e intelectual desses profissionais. Ora deslegitimam esses sujeitos com um crescente controle sobre o seu trabalho ou pela degradação da especificidade de seus conhecimentos, como no caso do notório saber.

De acordo com Nóvoa (2017), essas políticas têm levado, em alguns momentos, a um processo de desmoralização e desgaste social e psicológico da profissão. E um dos fatores que contribuem para esse desgaste são essas políticas públicas erradas que, segundo Nóvoa, *corroem a alma da profissão*. Políticas de recrutamento de pessoas sem formação adequada, baseadas na ideia de que para ser professor não é necessário muita teoria, mas que saiba algo superficial e genérico e seja preparado para dar aula. Modifica-se toda uma lógica de profissionalização, como ocorre nos Estados Unidos, e no caso da

reforma do ensino médio aqui no Brasil, com esse “notório saber”. Nesse sentido que corrompem a alma da profissão, pois na mesma lógica, nem se cogita recrutar médicos sem terem feito faculdade de medicina, diz o autor.

Por esse motivo é preciso entender a junção necessária de um saber sistematizado que a formação inicial e prolongada oferece, e de um saber-fazer que é próprio da atuação, isto é, da profissionalidade. Assim, esse ofício dever ser entendido desde um contexto de profissionalização (formação), porém, circunscrito em seu aspecto *sui generis*, da sua natureza educativa, que é construída e elaborada nos fazeres do dia a dia dos diretores e diretoras.

É nesta ótica que se ratifica a importância de estudos e pesquisas que reflitam sobre função do diretor de escola pública, imbuída em uma política e filosofia da educação que leve em conta duas dimensões: a crítica ao atual papel desenvolvido por eles e as alternativas que considerem seu caráter *sui generis*. Essas dimensões estão fundamentadas em razões técnicas e políticas, que se conectam visto que tanto as técnicas são impregnadas de conotações políticas, quanto estas não podem ser dissociadas de suas implicações técnicas.

Assim, é por motivos políticos (convivência entre sujeitos com interesses diversos) que desejamos um diretor cuja ação esteja articulada com o bom desenvolvimento de um ensino[...] comprometido com a construção de personalidades humano-históricas e que seja base da formação do cidadão; mas são as razões técnico-administrativas (adequação entre meios e fins) que nos convencem da necessidade do caráter dialógico-democrático (convivência entre sujeitos que se afirmam como tais) das relações que se dão no processo pedagógico, o qual determina e é determinado pela ação do diretor (PARO, 2015, p.109).

Do mesmo modo, Nóvoa (1999a) divide o processo de profissionalização do professorado nestas duas dimensões: a de um conjunto de normas e valores e a do corpo de conhecimentos e técnicas. Assim, por tamanha complexidade dessa atuação mediadora é que se justifica a necessidade de analisar as (não)relações entre o que se legisla e escreve sobre os diretores e os dilemas que enfrentam no exercício do ofício. Desta maneira, é preciso compreender quais conhecimentos adquirem nos processos de formação levando em conta os contextos onde ocorrem e como tudo isso tem composto a sua profissionalidade.



### **4.3A racionalidade neoliberal e sua Nova Gestão Pública: implicações no trabalho e na formação dos diretores de escola**

Oliveira (2017) diz que a NGP vai sendo assimilada pelos gestores da educação pública, perseguindo um Estado que se apresenta supostamente mais eficiente e dinâmico, que busca mais resultados empregando menos recursos. “Os princípios de eficiência importados da iniciativa privada vão sendo naturalizados como valores universais e já não se pergunta quais são as finalidades do público” (OLIVEIRA, 2017, p. 725).

Muitas reformas políticas têm dado origem a um conjunto de interesses de grandes corporações multinacionais que vêm tomando conta da educação por meio de sistemas e grupos. Observa-se que esses grupos vêm substituindo o que é do interesse público, de uma escola pública, de uma educação pública. A invasão de interesses privados no sistema educacional público o transforma em formador de mão de obra, carrega mecanismos reguladores via avaliação e controle de qualidade, com ideias e estratégias de competição e mérito que recaem fortemente na gestão escolar. Tais mecanismos provêm do modelo gerencial de gestão, parte da nova ortodoxia denominada de Nova Gestão Pública (NGP).

A NGP reúne e sistematiza as discussões e debates sobre as mudanças contemporâneas ocorridas na organização e operacionalização das políticas públicas. Como citado na introdução desse estudo, o marco dessa racionalidade neoliberal no Brasil ocorreu na Reforma do Aparelho do Estado, por Bresser-Pereira no ano de 1995. Os efeitos mais evidentes na organização escolar foram: as avaliações em larga escala, a redefinição dos currículos e o financiamento. No entanto, há efeitos não tão evidentes dessas reformas gerencialistas sobre os profissionais da educação, como demonstram alguns estudos do Brasil e de outros países.

#### **4.3.1 Aspectos macroestruturais de um mundo globalizado e mutável: a nova razão neoliberal**

As mudanças na administração escolar têm passado de uma perspectiva regulamentada e centralizadora para uma posição mais gerencial, flexível, com

enfoque local, visando resultados. Expandindo a análise, é possível compreender que a globalização é um aspecto de um processo muito mais complexo e vasto do desenvolvimento do capitalismo, tornando sua devida abordagem inexequível diante do prazo e dos recortes necessários dessa proposta deste estudo. Contudo, sua menção é crucial para a compreensão panorâmica dessa engrenagem na qual se localiza a gestão escolar.

Essa nova ordem mundial tem promovido alterações significativas em múltiplas esferas. Constata-se essas mudanças nas novas formas de organização e exercício do poder, onde polos transnacionais restringem o poder dos estados nacionais e centralizam em si o domínio<sup>46</sup> (alguns autores falam da hiperburocratização<sup>47</sup> decorrente desse fenômeno); também, nas formas de organização das empresas e a fragmentação de suas cadeias produtivas mundiais, alterando a divisão do trabalho.

Ainda, associado a esses fatores, observa-se a eliminação da convergência entre trabalho e emprego (instabilidade, ausência de vínculos formais, baixas remunerações, *freelancers*, o fenômeno da “uberização do trabalho”, entre outros) que desestruturaram um campo um tanto estável por décadas. Há, paradoxalmente, uma constância na mudança. Isso se deve à manutenção das microesferas por fenômenos superestruturais.

Foi a partir do colóquio de Walter Lippmann, em agosto de 1938, em Paris, no Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco), que reuniram-se grandes nomes como Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke e Alexander von Rüstow, dando início ao pensamento neoliberal<sup>48</sup>.

---

46 O sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman fala que a globalização tanto divide quanto une, pois as causas da divisão são idênticas às que promovem a uniformidade do globo. São dois processos intimamente relacionados que diferenciam as condições existenciais de populações inteiras. [...] *elites extraterritoriais cada vez mais globais e o restante da população, cada vez mais “localizada”* (BAUMAN, 1999, p.9).

47 Lima (2012b), com base em Weber, aborda a questão do neoliberalismo enquanto uma ideia da sociedade pós-burocrática que em sua essência é, na verdade, hiperburocrática. Embora o autor aponte razões para admitir que algumas dimensões do “tipo-ideal” weberiano estejam em mutação, ele alerta que alguns argumentos demonstram uma intensificação, sem precedentes, de certas dimensões burocráticas.

48 Dardot e Laval (2016) atentam para o fato de que a criação da Sociedade Mont-Pèlerin, em 1947, é citada erroneamente como surgimento do neoliberalismo. Embora ambos momentos estejam correlacionados. Os autores tomam como base a obra *A History of the Mont Pelerin Society* de Ronald Max Hartwell (1995), para tal afirmação.

Diante da crise do liberalismo clássico, o neoliberalismo surgiu como uma resposta ao reformismo social buscado do fim do século XIX. De acordo com Dardot e Laval (2016) tratava-se de uma tentativa de entravar a orientação às políticas redistributivas, assistenciais, planificadoras, reguladoras e protecionistas desenvolvidas desde o fim do século XIX.

O declínio do liberalismo se dá com a crise econômica mundial de 1929. Na época, os Estados Unidos era a grande potência mundial, pois estava em pleno desenvolvimento, enquanto a Europa e grande parte do mundo encontrava-se devastado pela destruição causada na Primeira Guerra. Entretanto, a Europa se reconstrói rapidamente, porém, neste ínterim, ela depende intensamente dos produtos industrializados do Estados Unidos.

No momento em que a Europa se reconstrói e deixa de depender do Estados Unidos – que vivia em absoluto liberalismo, vasta produção e exportação – ocorre uma crise de superprodução. Conseqüentemente, a lei da oferta e da procura começou a ser questionada e dá-se início a uma intervenção do Estado na economia americana.

Entendido como um “novo liberalismo”, o neoliberalismo tem início nos anos 1970. No Brasil, a proposta chega no final dos anos 1980, início de 1990. Na década de 1970 acontece outra crise econômica mundial, causada principalmente pela a crise do petróleo e os países subdesenvolvidos ficam endividados com os grandes bancos mundiais. Foi então que as propostas neoliberais surgiram, primeiramente, na ditadura de Pinochet (SANTOS, 2018), posteriormente, nos chefes de Estados Ronald Reagan (Estados Unidos) e Margaret Thatcher (Inglaterra).

A consolidação do neoliberalismo no Brasil ocorre no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995. Em seu governo ocorreu a privatização de mais de cem empresas estatais como, por exemplo: a Vale do Rio Doce, em 1997; várias companhias de luz; a telefonia, entre outras empresas que não geram mais riqueza para o Brasil. Assim, o Estado não regula estas esferas e não consegue ser efetivo na garantia do bem estar social justamente por dar o domínio e suas riquezas ao setor privado. Por conseguinte, os setores necessários à população, por direito (gratuito), têm se tornado mercadoria, como é o caso da energia elétrica, moradia e educação.

Tanto no liberalismo quanto no neoliberalismo o mercado é quem regula as relações sociais. A diferença básica entre um e outro é que no segundo o Estado tem uma participação mínima na economia e com o bem estar social, se transfigurando administrativamente em uma organização gerencial. No neoliberalismo o indivíduo é o responsável pelo seu bem estar. No mais, ambos mantêm a tentativa de redução dos impostos, a concorrência, o livre comércio, o combate ao protecionismo alfandegário.

Todavia, desde o liberalismo o indivíduo entendia-se proprietário de si mesmo, acreditando gozar de sua autonomia pelo livre exercício de sua razão e vontade, sem dar conta que continuava a ser uma engrenagem dos grandes mecanismos que a economia política clássica começava a analisar. Logo, a contratualização, via contratos voluntários entre pessoas livres tomaram lugar das formas institucionais de aliança e filiação.

Com isso, o contrato passou a mensurar as relações humanas e os indivíduos cada vez mais experimentaram o compromisso voluntário na sua relação com o outro, ao mesmo tempo em que percebiam a sociedade como um conjunto de relações entre pessoas com direitos sagrados. Para Dardot e Laval (2016), esse é o cerne do que se convencionou chamar individualismo moderno. Émile Durkheim atentava para o fato de que há sempre mais do que o contrato, pois sem um Estado garantidor, não é possível a existência da liberdade pessoal.

O sujeito ocidental moderno sempre fez parte de regimes normativos diferentes e conflituosos. Esses regimes se segmentam nas esferas: religiosa das sociedades antigas (costumes e hábitos); política, da soberania e mercantil, da troca. À vista disso, esse sujeito vivia entre os serviços e crenças de uma sociedade rural e cristã, os Estados-nações e comunidade política, e o mercado monetário do trabalho e da produção.

Nesse contexto, as relações de força e estratégias políticas buscavam fixar ou mudar as fronteiras dessa divisão instável. As lutas acerca dos regimes políticos evidenciam essas relações e estratégias. Todavia, Dardot e Laval (2016) afirmam que os mais difíceis de captar são: mudanças progressivas nas relações humanas, indução para a transformação das práticas cotidianas devido à nova economia, efeitos subjetivos das novas relações sociais na esfera mercantil e das novas relações políticas na esfera da soberania.

Entretanto, as democracias liberais, mesmo em meio a este universo de tensões, dentro de certos limites, respeitavam o funcionamento heterogêneo do sujeito, justamente por permitir a separação e articulação dessas diferentes esferas. Tal permissão podia ser constatada na relativa independência das instituições, regras, normas morais, religiosas, políticas, econômicas, estéticas e intelectuais.

Tudo isso ocorreu ao mesmo tempo em que a democracia e o capitalismo dividia o homem moderno em cidadão e homem econômico (*homo economicus*). Cidadão porque é dotado de direitos inalienáveis e econômico por ser guiado por seus interesses. Um dos polos sustenta-se pela soberania popular e o outro pela ideia capitalista, dominada pelo capital financeiro, do lucro máximo. Esta relação tem sido abordada à exaustão de formas diversas por (e em nome de) Marx, Weber, Polanyi. Dentre os três, Dardot e Laval (2016) destacam a abordagem de Marx para os efeitos de dissolução exercido pelo mercado nos vínculos humanos.

A mercantilização das relações sociais, juntamente com a urbanização, foi um dos fatores mais poderosos da “emancipação” do indivíduo com relação a tradições, raízes, apegos familiares e fidelidades pessoais. A grandeza de Marx foi ter mostrado que o preço dessa liberdade subjetiva foi uma nova forma de sujeição às leis impessoais e incontroláveis da valorização do capital (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 323-324).

Dasso Júnior (2006), afirma que o neoliberalismo é a versão contemporânea do capitalismo. Ainda, segundo o autor, é a razão neoliberal – chamada por ele de *ultraliberal* – que fundamenta ideológica e teoricamente o processo de globalização.

[...] o capitalismo não é uma chance, mas uma ameaça à humanidade. (...) A lógica subjacente a esse sistema é tão simples como brutal: no fundo, só tem direito à existência quem ou o que é rentável. (...) Por isso o Estado, adicionalmente, tinha de criar as áreas secundárias, derivadas da “vida inválida de viver” fora da rentabilidade, por meio de impostos, tributos e sistemas de seguro, portanto, de certa maneira através da “sangria” do processo rentável (KURZ, 2003, p.21, *apud* DASSO JÚNIOR, 2006, p.34).

Com a Terceira Revolução Industrial, a partir de 1950, não foi possível manter o processo de valorização e expansão que absorvia o trabalho rentável. Deste modo, a exigência de rentabilidade elevou-se sobremaneira, excluindo grandes montantes de profissionais “válidos” do trabalho. Com isso, a sangria destinada às áreas secundárias esvai-se e a lógica até então encoberta e transfigurada do neoliberalismo (capitalismo moderno) revela-se. E, enquanto a reificação<sup>49</sup> da democracia neoliberal encontra acolhida na sociedade, a competitividade e a privatização caminha a passos largos sobre a proteção da eficácia normatizada por técnicas disciplinadoras dos sujeitos. Capitalismo é uma escravidão sem mestre, pois utiliza do mecanismo da eficácia para transmutar a liberdade subjetiva, afinal,

Os sujeitos nunca teriam se “convertido” de forma voluntária ou espontânea à sociedade industrial e mercantil apenas por causa da propaganda do livre-câmbio ou dos atrativos do enriquecimento privado. Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 324).

Esse novo ideal de homem conduziu as mentes e os corpos a tornarem-se aptos na ótica da produção e do consumo. Contudo, além de uma vontade soberana, refere-se a um método astuto, de uma legislação indireta que conduz os interesses por meio de uma *mão invisível* que leva o sujeito a considerar que postula uma liberdade de escolha. Esse sujeito produtivo foi a grande obra da sociedade industrial.

Destarte, o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é antes de mais nada, um lugar e uma racionalidade que tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. Uma razão que se materializa em ações de concorrência por ter sua matriz de subjetivação a empresa.

---

49 O conceito de reificação remete a "transformar uma ideia em uma coisa". É uma operação mental que consiste em transformar conceitos abstratos em realidades concretas ou objetos. No marxismo, o conceito designa uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista. O conceito foi desenvolvido por Lukács e trabalhado também pelos integrantes da Escola de Frankfurt. Processo através do qual os indivíduos são dominados por abstrações impessoais (CROCCO, 2009).

É desse modo que o pensamento neoliberal dá origem a um novo sujeito, uma nova racionalidade, uma nova forma de vida. Portanto, ultrapassa a reformulação econômica, um modelo de produção, uma nova forma de espoliação de capital. O neoliberalismo representa a ligação entre economia, universo jurídico e o âmbito da cultura (costumes, formas de subjetivação) que se condensam para a produção desse novo sujeito. Sujeitos que se julgam idealmente flexíveis, em outras palavras, que estejam em constante construção e reconstrução conforme o novo modelo de produção globalizada e, portanto, deslocalizada.

Em síntese, no neoliberalismo, o capitalismo ultrapassa os limites do campo econômico e se impõe em todos os outros ambientes, transformando-se em uma norma de vida, uma norma de existência, regulando as diversas formas do pensar (amor, amizade, identidade). Ou seja, um cosmos social no qual vivem todos os indivíduos. Quanto à relação entre Estado e mercado, não se trata de minimizar a ação do Estado, mas é a própria conversão dele em um Estado neoliberal, agindo como uma empresa e, por esse motivo, aniquila a cidadania não tendo o povo, mas a “empresa”, como razão e a competitividade como um princípio constitucional.

No Brasil, verifica-se que a lógica na qual as reformas da educação têm se pautado estão estreitamente articuladas com esse novo paradigma do capitalismo normatizado com a Reforma Gerencial da Administração Pública de 1995.

Segundo Abrucio (1997), após a Segunda Guerra Mundial o Estado entra em crise por razão de quatro fatores socioeconômicos:

- crises do petróleo em 1973 e mais intensamente em 1979;
- crise fiscal – a maioria dos governos não tinha como financiar seus déficits o que levou a uma revolta dos contribuintes que se contrapunham à cobrança de mais impostos sem estarem relacionados a mais recursos governamentais e melhoria dos serviços públicos (deposição do *Welfare State*);
- ingovernabilidade – muitos compromissos pós-guerra com poucos recursos juntamente às coerções dos grupos que pressionavam para

manterem suas conquistas tidas como privilégios pelos neoliberais, isto é, os governos estavam inaptos para resolverem seus problemas;

- globalização e transformações tecnológicas – transformações na lógica do setor produtivo que afetou também o Estado, resultando na perda do poder dos Estados nacionais de ditar políticas macroeconômicas.

Os efeitos da globalização no poder do Estado é observado nos casos de grandes empresas<sup>50</sup> europeias que cortaram empregos em escala suficientemente proporcionais aos números mencionados em propostas dos novos governos francês e britânico para a criação de novos empregos. Logo, todos os argumentos sobre melhor política governamental face ao desemprego, são de importância limitada. Em um mundo no qual “o capital não tem domicílio fixo e os fluxos financeiros estão bem além do controle dos governos nacionais, muitas das alavancas da política econômica não mais funcionam” (BAUMAM, 1999, p. 64).

Diante dessa redução de recursos e ampliação dos déficits, o Estado encontrava-se com menos poder. Justifica-se, por esse contexto, a necessidade ser mais ágil e flexível, opondo-se ao modelo burocrático weberiano criticado pela ineficiência, lentidão e apego excessivo às normas. Assim, o corte de gastos e o aumento da eficiência tornaram-se prioridade tendo em vista que, nessa perspectiva, eram (são) as únicas e naturais opções para enfrentar a crise.

Abrucio (1997) argumenta que o gerencialismo se acoplou na defesa de uma modernização do setor público e pelo seu caráter híbrido e de sua fluidez, já sofreu transformações. De acordo com ele, há três tendências básicas do gerencialismo: modelo gerencial puro; o *Consumerism* e o *Public Service Orientation* (PSO), que embora apresentem diferenças entre as teorias, não são excludentes, na verdade, há uma incorporação dos aspectos por cada uma delas.

O modelo gerencial puro foi o primeiro a ser implantado no caso inglês, como também ocorreu, com algumas ligeiras modificações, na experiência americana do governo Reagan.

---

50 A Asea Brown Boveri – redução da força de trabalho na Europa ocidental em 57 mil pessoas e criação de empregos na Ásia; a Eletrolux – redução de 11% da força de trabalho na Europa e América do Norte; a Pilkington Glass – cortes significativos. A Alemanha perdeu um milhão de empregos em cinco anos e suas empresas têm construído fábricas na Europa oriental, na Ásia e América Latina. (BAUMAM, 1999).



Porém, algumas tentativas anteriores de implantar o modelo gerencial tinham ocorrido. No caso inglês, o relatório da Comissão Fulton, que funcionou de 1966 a 1968, já enumerava alguns dos problemas existentes no modelo burocratizado do *Whitehall*. No diagnóstico apresentado, eram destacadas a falta de preparação gerencial do *civil service* britânico, a excessiva hierarquização e a falta de contato entre os burocratas e a comunidade que eles serviam (DREWRY & BUTCHER, 1991: 51-54). Sobretudo os dois primeiros pontos influenciaram a reforma implementada posteriormente por Thatcher (ABRUCIO, 1997, p. 13).

Nos Estados Unidos o gerencialismo puro não se tornou hegemônico porque a burocracia weberiana foi edificada em busca de evitar a patronagem, preservando a neutralidade e impessoalidade do Estado. A discussão renasce em 1970, por motivo da crise fiscal e da má gestão pública. A implantação se dá via corte de repasses obrigando os poderes locais a inovarem suas administrações e, assim, as tentativas de inovação da administração pública partem destas experiências locais.

O modelo gerencial, no entanto, não conseguiu se tornar hegemônico nos EUA, principalmente porque a burocracia americana foi sendo edificada, ao longo do século XX, para evitar a interferência das políticas de patronagem que eram comuns no final do século XIX. Por isso, a opção preferencial foi por um modelo que preservasse a neutralidade e a impessoalidade do Estado, características estas que eram centrais no tipo burocrático weberiano. A discussão gerencial renasce com vigor nos Estados Unidos dentro do debate orçamentário travado ao longo da década de 70 (ABRUCIO, 1997, p. 14).

O gerencialismo puro encontrou alguns entraves ao buscar eficiência e negligenciar tarefas e valores pertencentes à esfera pública. Na gestão pública estão em jogo valores como equidade e justiça que não podem ser mensurados pelo gerencialismo puro. Portanto, Abrucio (1997) afirma que foi necessária uma eficiência adaptativa para responder a um critério de flexibilidade necessário ao contexto de globalização e mudanças tecnológicas. Surgem, como respostas, as duas propostas de transformação para gerencialismo puro: Consumismo e PSO.

No gerencialismo puro surgiram críticas à ênfase na mensuração da eficiência (quantidade) sem considerar a efetividade (qualidade) dos serviços públicos, pois o corte de custos conduziu mais a uma redução da qualidade do

aumento da produtividade. Em busca de uma melhor performance do setor público surge o *Consumerism* (Consumismo) numa perspectiva de satisfação do público, chamado agora de consumidor. Na Inglaterra implanta-se a “Carta de Cidadão”. Ocorre uma descentralização que na verdade trata-se mais de uma desconcentração (descentralização administrativa) do que uma verdadeira descentralização política.

O PSO, de acordo com Abrucio (1997), trata-se mais de uma tendência do que uma corrente teórica. Tem como princípio fundamental a equidade e tem o conceito de cidadão a partir de uma conotação coletiva. Diz o autor que esta tendência resgata os ideais de participação política dentro da esfera pública, utilizando a transparência contra formas particularistas de intervenção como o clientelismo e o corporativismo.

Em suma, é neste processo que se conceitua a expressão “Nova Gestão Pública” (NGP) traduzida da expressão *New Public Management* (NPM). Segundo Dasso Júnior (2006), seu primeiro registro ocorre na obra: *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie*<sup>51</sup>, publicada em 1975 por Michel Messenet, na qual se faz crítica à administração pública burocrática. No entanto, Dasso Júnior afirma que o texto fundador é o artigo *A public management for all seasons?*<sup>52</sup> escrito por Christopher Hood e publicado em 1991.

A Nova Gestão Pública denomina o conjunto de doutrinas administrativas similares que dominaram a reforma burocrática ocorrida no final dos anos 1970 em grande parte dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A NGP engloba pressupostos filosóficos tidos como novo paradigma da administração pública. Assim, qualquer reforma da administração pública que esteja baseada nos preceitos teóricos da NGP, certamente será uma reforma gerencial. Christopher Hood (1991) menciona que ela parece estar ligada a outras quatro megatendências administrativas:

- (i) Tentativa de desacelerar ou reverter o crescimento do governo em termos de gastos públicos e pessoal;
- (ii) a mudança em direção à privatização e à quase-privatização e longe do núcleo de instituições governamentais, com ênfase renovada na "subsidiariedade" na prestação de serviços;

---

51 Tradução livre: “A Nova Gestão Pública: por um Estado sem burocracia”.

52 Tradução livre: “Uma gestão pública para todas as estações”

- (iii) o desenvolvimento da automação, particularmente na tecnologia da informação, na produção e distribuição de serviços públicos e;
- (iv) o desenvolvimento de uma agenda mais internacional, cada vez mais focada em questões gerais de gestão pública, definição de políticas, estilos de decisão e cooperação intergovernamental, no topo da antiga tradição de especializações individuais do país na administração pública (HOOD, 1991, p.3).<sup>53</sup>

Em seguida, Hood (1991) apresenta uma tabela com os sete princípios da NGP: 1) profissionalização da gestão nas organizações públicas; 2) padrões de desempenho e medidas de avaliação com objetivos mensuráveis e claramente definidos; 3) ênfase no controle e nos resultados; 4) desagregação das unidades do setor público; 5) introdução de competição no setor público; 6) uso de práticas de gestão do setor privado e 7) ênfase na disciplina e na utilização dos recursos.

Essa influência global ocorreu, principalmente, por intermédio das empresas transnacionais e das instituições comerciais, financeiras e econômicas como: a Organização Mundial do Comércio (OMC); o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Os impactos trazidos por essa nova ordem mundial afetaram profundamente a administração pública. No caso da educação, o Banco Mundial, a OCDE, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são organismos multilaterais cujas diretrizes se tornaram parâmetros para aferir qualidade dos conhecimentos, competências e habilidades.

Segundo Cury (2017), esses organismos passaram por uma mudança interna nos anos 1980, onde os economistas se tornaram o grupo hegemônico dentro deles em lugar dos juristas. Para estes organismos,

o setor público, para aos novos tempos, deveria revestir-se de um novo *modus operandi* caracterizado pelo melhor design do setor privado em termos de gestão, revendo custos e apoiando

---

53 Tradução livre de: (i) *attempts to slow down or reverse government growth in terms of overt public spending and staffing (Dunsire and Hood 1989); (ii) the shift toward privatization and quasi-privatization and away from core government institutions, with renewed emphasis on 'subsidiarity' in service provision (cf. Hood and Schuppert 1988; Dunleavy 1989). (iii) the development of automation, particularly in information technology, in the production and distribution of public services; and (iv) the development of a more international agenda, increasingly focused on general issues of public management, policy design, decision styles and intergovernmental cooperation, on top of the older tradition of individual country specialisms in public administration.*

a severidade nos gastos com vistas ao ajuste fiscal. Trata-se do denominado *new public management* (NPM), pelo qual o setor público adapta-se internamente aos novos tempos por meio de uma reengenharia interna que supõe diminuição do Estado, o aumento da eficiência e a publicização dos seus atos (CURY, 2017 p.18).

No cenário brasileiro, como já foi citado, essa mudança na administração pública foi implantada com a reforma do Estado, em 1995, denominada “Reforma Gerencial” pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo FHC. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) junto à Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, tinham como meta transformar a administração pública burocrática brasileira em administração pública gerencial, fundamentada nos princípios da Nova Gestão Pública.

Bresser-Pereira (2000) analisa que após cinco anos a Reforma do Estado foi bem-sucedida, principalmente em termos de definição institucional. Cita que alterações substanciais foram realizadas nas leis que regulam o regime de trabalho dos servidores públicos e contratos de gestão. Também, menciona que o conceito de indicadores de desempenho foram claramente definidos e os concursos anuais com pequeno número de vagas para reposição das carreiras do Estado foram algumas dentre outras mudanças ocorridas. Completa o autor:

uma estratégia gerencial de administração – a gestão pela qualidade total – foi adotada e passou a ser consistentemente aplicada na administração pública federal e em diversas administrações estaduais e municipais. Finalmente, o apoio recebido pela reforma junto à alta administração pública revelou uma clara mudança de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial. Houve, assim, êxito nos três planos da reforma: no institucional, no cultural e no da gestão. Naturalmente, em especial nesta última dimensão, a reforma está apenas começando, sua implantação demorará anos, mas bases sólidas foram lançadas (BRESSER-PEREIRA, p.8, 2000).

Pôde-se constatar que essas mudanças no plano da gestão pública brasileira realmente já possuíam bases sólidas para se estruturar, como é o caso do envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais como por exemplo: Organização Não-Governamental (ONG) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Além disso, pelo fato da

administração pública centrar-se na eficiência privada e seus processos virem se baseando nos princípios desta nova gestão.

Isto pode ser observado na privatização de alguns serviços públicos (telefonia, energia, água); na pressão das responsabilidades via prestação de contas (*accountability*) justificada pela autonomia dada aos níveis de execução da ação pública; na gestão por resultados via contratos de gestão; na dissociação das funções de execução e controle; na abertura às demandas e exigências dos usuários; na concorrência de atores públicos através da padronização das práticas profissionais focadas exclusivamente em desempenho e resultados. Estes dispositivos têm por objetivo o aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor.

A NGP transparece ter um caráter apolítico que, por esse motivo, tem ganhado a aceitação da sociedade. A visão do caráter apolítico da NGP brota do pensamento econômico clássico que coloca o mercado em substituição ao esquema burocrático, propondo “soluções econômicas aos problemas políticos em uma atmosfera onde o estudo da política se distancia da economia” (GUERRERO OROZCO, 2003, p. 379). Há uma crença na existência de um governo sem política que, na verdade, trata-se de um governo neoliberal. Afinal, as ações do Estado, mesmo que sejam omitir-se (Estado Mínimo) em nome da primazia do que é rentável, serão um exercício político porque envolve e repercute na coletividade. “Como é evidente que a teoria do Estado que define a teoria da Administração Pública, resta óbvio que a NGP é a teoria de Administração Pública do Estado ultraliberal” (DASSO JÚNIOR, 2006, p.173).

Quanto à aceitação dessa racionalidade gerencial na administração do setor público, é possível inferir que seja resultado dos conceitos e ideologias trazidas por essa nova gestão, que tornam difícil captar a matriz do discurso neoliberal no qual elas surgem. Inclusive, dando a ela esse aspecto apolítico que legitima o aval indiscriminado para sua implantação por partidos da direita e esquerda.

Muitos comentaristas acadêmicos associam-no à ascensão política da "Nova Direita". Mas isso, por si só, não explica por que essas doutrinas em particular foram aprovadas, nem por que a NGP foi tão fortemente endossada pelos governos trabalhistas

que se opunham ostensivamente à “Nova Direita” notadamente na Austrália e na Nova Zelândia (HOOD, 1991, p.6).<sup>54</sup>

Do mesmo modo, não foi diferente no caso do Brasil, conforme afirma Oliveira (2015):

O governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação. Foram muitos os avanços no sentido de diminuir a pobreza [...]. Contudo, essas mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e regulação mais eficientes (OLIVEIRA, 2015, p.627).

Não se trata de contraposição à ideia de um Estado eficaz, mas de entender que essas políticas reformistas alegam buscar maior eficácia justificada por critérios baseados no mérito individual, assentadas na perspectiva homogênea e padronizada de avaliação. Uma lógica que não foi rompida, mesmo em um governo popular. Como ressalta Oliveira (2015), essa lógica de mensuração que põe a técnica no lugar da política e a eficiência no lugar da ampliação do bem-estar como um direito.

As reformas nessa lógica têm a descentralização (administrativa, financeira e pedagógica) como cerne e, em vista disso, o repasse de responsabilidades para o nível local, por meio de transferência das ações e dos processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar.

Silva Júnior atenta ao fato de que o arcabouço teórico da ciência da administração tem como referência empírica as situações de organizações privadas. Neste sentido, a hegemonia semântica e discursiva do conceito de gestão favorece essa intensificação – por dentro – da privatização. Lembrando que no plano ideológico, Silva Júnior (2015) nomeia os termos “ação comunitária”, “descentralização” e “participação” como *ideologias de conveniência* para que o Estado se exima de suas responsabilidades.

Compreende-se, nesse sentido, que os fenômenos educativos, no caso desse estudo, os que envolvem a gestão escolar, precisam ser potencializados

---

54 Tradução livre de: *Many academic commentators associate it with the political rise of the 'New Right'. But that on its own does not explain why these particular doctrines found favour, nor why NPM was so strongly endorsed by Labour governments ostensibly opposed to the 'New Right', notably in Australia and New Zealand.* (HOOD, 1991, p.6)

por uma mesoabordagem. Uma abordagem centrada nas organizações escolares que foque na realidade educativa, valorizando suas dimensões contextuais de modo a ir além da reprodução de normas e valores dessas instituições ao mesmo tempo em que não se fixe ao universo micro dos atores sociais que nela estão presentes.

#### **4.3.2 O que apontam os estudos?**

Em julho de 2019 foi feito um levantamento prévio no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) que desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa base de dados reúne teses e dissertações de diversas áreas do conhecimento, de instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e produzidas por brasileiros no exterior.

Como apresentado na seção da metodologia, a expressão Nova Gestão Pública, em “todos os campos” (título, assunto, resumo...), resultou em 5.503 ocorrências. Ao colocá-la entre aspas, reduziu para 92 resultados, mas para direcioná-las aos diretores, foram acrescentados outros termos e expressões, resultando em 4 pesquisas: *O gestor da instituição pública de ensino e a nova gestão pública*, de Liana de Araújo e Silva Pereira (2014); *Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional*, de Ellis Regina dos Santos Godoy (2018); *Política e gestão da educação básica pública: o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins*, de Neila Nunes de Souza (2017) e *A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas*, de Sheila Santos de Oliveira (2016).

Dentre os 4 estudos resultantes, destacam-se os seguintes aspectos: a formação de gestores na perspectiva da NGP e os possíveis reflexos na qualidade da educação; discussão sobre o papel do diretor no processo de inclusão de alunos com deficiência; programa de governo com propósito de reafirmar a nova forma de gestão via diretores escolares e análise dos princípios gerencialistas da NGP através da distância entre a política como texto e a prática da política.

O estudo de Pereira (2014), procura responder à questão sobre qual modo as ações do gestor estão relacionadas à proposta da NGP e às orientações do Plano Nacional da Educação (PNE), de modo a contribuir com a educação nas instituições públicas de ensino. Para tanto, a pesquisa tem por objetivo: compreender as ações dos gestores, analisando a sua formação para tal função, ainda, se essa formação corresponde aos preceitos teóricos da nova gestão, de modo a refletir na qualidade da educação conceituada no PNE.

Segundo Pereira (2014), as mudanças trazidas pela globalização, avanço da tecnologia e comunicação do século XXI, focando na qualidade e equidade dos serviços públicos, implicaram em mudanças do perfil dos gestores públicos. Em vista disso, a autora afirma que um dos desafios é a *capacitação dos gestores das instituições de ensino*. A autora apresenta alguns mecanismos embasados nos princípios da NGP, como: o Programa da Qualidade no Serviço Público (1999), focado no atendimento ao cidadão e promovendo pesquisa de satisfação dos usuários dos serviços públicos, junto aos Serviços de Atendimento ao Cidadão (SACs); o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GESPÚBLICA), unificando o Programa da Qualidade com o Programa Nacional de Desburocratização (2005); o Instrumento para Avaliação da Gestão Pública (2008-2009); os instrumentos orçamentários (1993) – Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA) –, entre outros.

Com relação à prática dos(as) que estão à frente da gestão, Pereira diz:

Os desafios são no sentido, de oferecer serviços de qualidade e adequados às necessidades das pessoas, conforme o paradigma da nova gestão pública, que é a de apresentar resultados. Portanto as estruturas organizacionais rígidas, escassez de recursos, aumento na demanda de trabalho, necessidades contínuas de novos conhecimentos e habilidades, entre outros fatores, resulta em instituições complexas e desafiadoras que exigem dedicação por parte dos gestores (PEREIRA, 2014, p.18).

Em uma perspectiva favorável à NGP, o estudo aponta para a mudança no comportamento dos gestores:

Para que as estratégias acima aconteçam, no ambiente das instituições de ensino, precisaria haver mudanças no padrão de



comportamento dos gestores, o que torna um processo muito mais cultural, de aceitação da necessidade de formação adequada para estar à frente da direção da escola, do que tecnológico ou mecânico, onde segundo Motta (1995), mesmo que as dimensões técnicas e organizacionais – produtos, serviços, protótipos, análises, estruturas, sistemas e métodos – estejam preparados para mudanças, esta resultará em fracasso se seus valores não estiverem contidos na perspectiva gerencial e a cultura organizacional não for propensa à mudança (PEREIRA, 2014, p.72).

O outro estudo, de Godoy (2018), envolve o trabalho do diretor junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto, em uma ótica do processo de inclusão, sem estabelecer uma relação entre esse processo e a NGP.

A tese *Política e gestão da educação básica pública: o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins*<sup>55</sup>, embora tenha como objetivo geral analisar a implementação e execução do referido programa, discute a gestão das escolas partícipes desse processo. Souza (2017) fala que o Programa Estrada do Conhecimento (PEC) foi direcionado para reformar seis escolas públicas e pôr em prática um *modus operandi* do Banco Mundial, “impingindo novos *habitus* na gestão escolar e expandir os negócios econômicos nessa parte do país” (p.35). Neste processo, os diretores são indicados para assegurar o que a autora denomina de cadeia produtiva que viabiliza o projeto econômico e, em face disso, sofrem com as práticas autoritárias e ingerência política das escolas. Por fim, o que se apresenta é a relação entre a instituição financeira (Banco Mundial) como formuladores de políticas, as administrações locais e a luta e os direitos dos trabalhadores pela sobrevivência, diz Souza.

No tocante à prática gerencialista nas escolas, pressupõe

assumirem o ônus da dita descentralização, na falácia da autonomia, quando o que está em jogo é a desresponsabilização do Estado nas questões sociais. Para isso, é necessário o controle e diminuição com os gastos públicos. Além do mais, a avaliação passa a ser determinante em todas as esferas do

---

55 Programa Estrada do Conhecimento (PEC) é oriundo do Projeto de Desenvolvimento Regional Integrado e Sustentável (PDRIS), financiado com recursos do Banco Mundial visando a melhoria nos transportes rural e maior oferta de serviços públicos para o Estado do Tocantins, via acordo firmado entre o Banco Mundial e o governo Brasileiro (Nº 8185-0/BR). Cada Secretaria de estado elaborou um projeto para executar, a partir de suas necessidades, e submeter ao PDRIS. Nestes termos, a Secretaria da Educação propôs o PEC.

estado, a partir dos anos 1990, mas é na educação básica que se faz imprescindível, atrelada ao desempenho das escolas, quando o foco é o econômico e os diretores incumbidos dos melhores resultados (SOUZA, 2017, p.48).

É nesse sentido que essa nova forma de gestão se concretiza. Por essa razão os diretores escolares estão em evidência no que se refere à atenção das políticas voltadas para a gestão eficiente. O envolvimento do diretor e “responsabilização para a gestão se dá por meio de cursos e capacitações, além dos prêmios, a exemplo do Prêmio Gestão Escolar, difundido nas escolas públicas” (SOUZA, 2017, p.49).

A pesquisa analisa as preocupações e ações estritamente voltadas aos resultados das avaliações, nos relatos dos diretores entrevistados. Segundo a Souza (2017), as escolas estão pressionadas pelos índices e, por esse motivo, os diretores atuam para que elas estejam entre as melhores no *ranking*, pressionados por uma lógica que os levam a trabalhar intensiva e exaustivamente, com foco exclusivo nas avaliações.

Mais uma vez é preciso afirmar que não se trata de refutar as técnicas de medição ou controle e sim de se ater ao fato de que unido a elas encontra-se o projeto que responsabiliza e privatiza. Afinal, essa perspectiva abarca uma concepção de como se organizar e promover a educação pública.

as escolas estão sendo forçadas a empreender todo seu esforço na produção da nota do exame, como se a nota alta no Ideb fosse sinônimo de boa educação. [...]o sistema pode estar entrando em exaustão, pondo as escolas e seus profissionais sob suspeita permanente, incentivando fraudes, treinando para responder a testes, pois os resultados dos exames não podem explicar a realidade das escolas (SOUZA, 2017, p.176).

Deste modo, a meritocracia tornou-se o ingrediente básico desse processo que se pretende legitimar perante a opinião pública as ações de controle dos profissionais da educação, assim como a forma de gestão.

A pesquisa trata também da privatização da e na educação, na qual a primeira remete ao incentivo à proliferação da rede privada e, na segunda, introduz a lógica empresarial e gerencialista na gestão, regulado pelas regras de mercado. Em suma, Souza (2017) apresenta os princípios da NGP na implementação de um programa do Banco Mundial com apoio da Secretaria de

Educação, onde as promessas e retórica das autoridades se referem à educação para os mais necessitados. Contudo, essas promessas são, na verdade, carregadas de interesses que desconsideram a lógica emancipadora da escola. Uma lógica de uma escola que aprecia novos procedimentos, capazes de incluir e humanizar seus alunos para que possam ter condições de permanecer nela. O PEC, portanto, é um programa travestido da preocupação com a vulnerabilidade social, mas que, de fato, introduz a NGP para estruturar a desconcentração, racionalização, flexibilização e indicadores por resultados.

Conclui a autora:

O imperativo é levar esse diretor a agir como gerente que presta contas numa cadeia de resultados similar às empresas. Como na empresa, o gerente precisa ser competente, a escola passa essencialmente a administrar recursos, ou a falta deles (SOUZA, 2017, p. 230).

Por fim, o último trabalho encontrado na BDTD: *A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas*, elaborado por Sheila Santos de Oliveira, em 2016, tem como objeto as perspectivas gerencialistas da educação. Nessa pesquisa a autora analisa os significados e as características da formação “Gestão Integrada da Escola” (GIDE), sua finalidade e implicações para o cotidiano escolar. A autora atenta para o discurso neoliberal empregado nessa formação, que se utiliza de um jargão progressista para pregar uma falsa ideia de eficácia e eficiência administrativa, qualidade total, equidade e meritocracia que vem influenciando a opinião pública e orientando grande parte das políticas educacionais.

Esta mesma visão vale-se de estratégias veladas, tais como a transformação do sistema educacional em formador para o trabalho, a competição como mérito, a avaliação através do critério de qualidade, o controle de qualidade, a necessidade de articular e subordinar a educação ao mercado de trabalho, o discurso descentralizador com intenção centralizadora e a culpabilização do Estado e da sociedade por serem os responsáveis pela crise educacional (OLIVEIRA, 2016, p.18-19).

No que diz respeito especificamente à NGP, Oliveira (2016) afirma que alguns pesquisadores entendem como um conjunto de ferramentas para operar com as demandas gerenciais da contemporaneidade, outros já a consideram

como um movimento e não uma ideologia, filosofia ou doutrina. No entanto, a nova gestão pública é “um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (SECCHI, 2009, p. 354, *apud* OLIVEIRA, 2016, p.44).

Os valores da NGP estão ancorados em uma nova concepção de instituição e seus novos modelos organizacionais que buscam superar as práticas administrativas verticalizadas implementando uma organização horizontal. Fala-se da necessidade de flexibilidade para acompanhar as rápidas mudanças do contexto globalizado e tecnológico. Flexibilidade, inclusive, sobre a qual se apoia a rotatividade dos empregos, o desemprego, os baixos salários e as constantes (re)construções de habilidades para atuar no mercado competitivo, sobretudo, no retrocesso do poder de organização da classe trabalhadora e manutenção de seus direitos adquiridos historicamente.

Valores que implicam na subjetividade dos trabalhadores:

As estratégias das instituições flexíveis têm o grande interesse não apenas pela força de trabalho humano, mas buscam também controlar suas qualidades subjetivas. O quadro que se desenha no solo fabril com a intensa competitividade e as demandas de produtividade é o arranjo de novas formas de lidar com o trabalhador e o controle da produção. São táticas mais veladas e dissimuladas de dominação que estariam voltadas para a inculcação das prescrições organizacionais sob argumentos psicológicos e apelo às subjetividades para a cooperação e o controle simultâneos (OLIVEIRA, 2016, p.60).

Assim, o neoliberalismo se ocupa da dimensão ideológica, pois abarca uma concepção de mundo, de indivíduo e de sociedade para possibilitar sua dominação sem enfrentamento. E é nesse contexto, que se impõe à população de trabalhadores uma formação e (re)qualificação que os tornem polivalentes e multifuncionais, implicando na aquisição de habilidades e competências exigidas pelo mercado. Competências que atendam às rápidas e mutáveis necessidades mercantis cada vez mais competitivas.

Com base nesse levantamento da BDTD foi possível observar que, embora a NGP tenha surgido no contexto brasileiro há mais de vinte anos, existe um número ínfimo de pesquisas que abordam os efeitos dessa reforma gerencial na área da gestão educacional, especificamente, da gestão escolar.

Outro aspecto observado nos estudos foi a introdução dessa racionalidade neoliberal na formação. As pesquisas demonstram que as ações e programas formativos visam, justamente, levar esse gestor escolar a uma mudança de postura, mais voltada para um perfil gerencial. Porque, afinal, são eles os responsáveis por efetivar as políticas, transpor o escrito, regulamentado (por outros) nas práticas do cotidiano escolar. Como constatado no levantamento e análise feitos por Franco (2014) em 130 matrizes de cursos de Pedagogia.

Franco (2014) identifica aspectos e elementos provenientes do mercado empresarial ou corporativo, nos currículos de inúmeros cursos de Pedagogia que analisou. De acordo com ele, esse viés mercadológico é confirmado nos depoimentos dos gestores que já atuam no ofício. Eles afirmam alto grau de vinculação do seu trabalho ao alcance de resultados e indicadores; de aplicação dos recursos e suplementos; de práticas ligadas à gestão de processos; investimento nos discursos de liderança e gerenciamento, entre outros.

Dentre as disciplinas de vários curso de Pedagogia que confirmam essa impregnação, são citadas: “Chefia e liderança”; “Gestão de recursos humanos”; “Marketing em educação”; “Pedagogia empresarial”; “Empreendedorismo”; “Gerenciamento dos sistemas escolares”; “Gestão de processos”; “Gestão de pessoas”; “Finanças em educação”; “Desenvolvimento de pessoal e gerenciamento”; “Organização de sistemas e métodos”; “Fundamentos e práticas do gerenciamento escolar”; “Gestão estratégica em educação”; “Pedagogia nas instituições”; “Empreendedorismo e ensino” e “Gestão organizacional”.

Conforme consta na seção 2 deste estudo, foi feito um levantamento de estudos correlatos nos meses de maio e junho de 2019 na base ERIC, utilizando a expressão *New Public Management* (NPM). Quase a totalidade dos trabalhos apontam que a NGP trouxe mudanças na organização e gerenciamento das instituições e, conseqüentemente, no papel e função dos líderes. De modo geral tratam: a) das mudanças na governança institucional; b) de análises da redefinição do Estado à luz das narrativas da NGP (avaliando como afetou o compartilhamento do poder) e c) de captar a relação entre educação e Estado, revelando as tensões produzidas pela NGP tanto como força formadora quanto como entidade normativa.

No tocante aos efeitos dessas regulações da NGP na subjetividade, se observa que não apenas no Brasil como em outros países nos quais se analisou a NGP e os profissionais da educação, notou-se que além das atividades profissionais, suas identidades profissionais/pessoais são alteradas por esse novo modelo de gestão e os fatores de complexificação da escola citados na introdução deste estudo.

Gary Anderson (2017), em seu artigo *Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o 'novo' profissional da educação*, relata a respeito de sua experiência em Nova York:

O estudo concluiu que o modelo concorrencial de gestão escolar não está mudando apenas o que os profissionais fazem, mas sim quem eles são. A concorrência está reconstruindo suas próprias identidades, tanto pessoais como profissionais (ANDERSON, 2017, p. 593).

Outra publicação a este respeito foi feita em 2013 no *Journal of Educational Administration and History*, tendo como título: *Avaliação da Educação Jigsawing*<sup>56</sup>. *Peças do Enigma da Nova Gestão Pública Italiana*<sup>57</sup> em que os autores mencionam a respeito da NPM na Itália:

Desde a década de 1990, a NPM moldou as agendas políticas e as subjetividades dos profissionais, abrindo caminho para um processo de reculturação e reestruturação da educação. [...] O artigo oferece um mapeamento descritivo da entrada da NPM no sistema educacional italiano e analisa algumas ironias do giro italiano, abordando os poderes performáticos paradoxais das estratégias do NPM para a transformação da expertise e a regulação das atividades dos profissionais (GRIMALD; SERPIERI, 2013, p. 306).

Grimald e Serpieri (2013) descrevem uma história conturbada da avaliação de professores-líderes na Itália, proveniente do discurso da NGP no sistema educacional. Os autores afirmam que nas entrevistas foi possível verificar discursos que demonstram repetidas tentativas de avaliar suas

---

56 De acordo com Bianchini, Gomes e Lima (2016), o Jigsaw é um método de aprendizagem cooperativa no qual o professor divide a turma em grupos, prepara o material a ser estudado e cada aluno deve se reunir com os colegas para aprenderem e dominarem o assunto a ser explicado aos demais colegas.

57 Tradução livre de: *Jigsawing Education Evaluation. Pieces from the Italian New Public Management Puzzle*.

lideranças como alavanca de melhoria e as implicações em termos de processos de subjetivação gerados pelas regulações da NGP.

Em *Redesenhando as Identidades de Professores e Líderes: Uma Estrutura para o Novo Profissionalismo e a Resistência do Educador*<sup>58</sup>, os autores Anderson e Cohen também citam que as reformas de mercado da educação pública “fazem mais do que moldar políticas e currículos; eles também influenciam a compreensão dos educadores sobre si mesmos como profissionais, dirigindo no âmago do que significa ser um professor ou líder” (ANDERSON; COHEN, 2015, p.1). Este artigo aborda os efeitos das políticas neoliberais e suas novas práticas de gestão pública que resultam em um novo profissionalismo para os professores e diretores.

No estudo de caso *Medidas simples de prestação de contas criam escolas que falham em contextos desfavorecidos: um estudo de caso de uma escola secundária sueca*<sup>59</sup>, Allodi (2013) retrata em seu estudo que a aplicação dos mecanismos de mercado no sistema educacional supostamente aumentam a eficiência, todavia, apresentam o risco de consequências negativas nos serviços prestados. A autora diz que as medidas de desempenho visam uma faixa reduzida de metas e ignoram variáveis relevantes ou não são medidas válidas.

Allodi (2013) relata como a política e procedimentos de prestação de contas podem afetar o funcionamento do sistema educacional que atende uma população estudantil diversa. Nesse estudo, a autora fala da influência das medidas de desempenho e variáveis de seleção na organização escolar. Essas medidas não levam em conta variáveis relevantes que podem influenciar a necessidade de recursos da escola e seus resultados, como:

a proficiência linguística dos alunos e as necessidades educacionais especiais. Outros desempenhos que não são facilmente medidos – como a prevenção do abandono, a melhoria da frequência escolar e a oferta de uma educação equitativa para todos os alunos – são desconsiderados. As escolas que atendem aos alunos com maior número de necessidades correm o risco de serem penalizadas por um número aproximado e restrito de sistemas de prestação de

---

58 Tradução livre de: *Redesigning the Identities of Teachers and Leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance*.

59 Tradução livre de: *Simple-Minded Accountability Measures Create Failing Schools in Disadvantaged Contexts: A Case Study of a Swedish Junior High School*.

contas, pois há o risco de as escolas parecerem fracassadas quando estão trabalhando com tarefas mais complexas e avançadas do que as escolas comuns. Com base nessas medições de desempenho imprecisas, a escola pode ser alvo de intervenções abrangentes, severas e basicamente injustas (ALLODI, 2013, p.331).

Esse cenário pode ser transposto ao contexto educacional brasileiro onde os diretores se encontram frente às metas e índices, muitas vezes inatingíveis, em paralelo ao fato do não reconhecimento de ações importantes que realizam em suas unidades, como diz a autora, não facilmente medidas, mas que vão ao encontro das reais necessidades de seus alunos.

Por outro lado, como pontua Freitas (2014), os processos de responsabilização concorrenciais deterioram as relações entre os gestores, pais, professores e alunos, expondo indevidamente o desempenho, levando à fraude. A título de exemplificação, são ações que estimulam/forçam os alunos a procurar outra escola; são “convidados” a faltar no dia de prova ou participarem de atividades diferenciadas agendadas “coincidentalmente” para esses dias.

Nessa trama, o diretor torna-se um *animador que controla metas* previamente comunicadas aos “colaboradores”, porém, definidas e controladas por premiações e correções dos desvios. Segundo Freitas (2014), é esta a escola com a qual o tecnicismo sonhou e que o neotecnicismo realizou. Uma escola que caminha na mesma desqualificação dos processos produtivos, com a introdução de novas tecnologias e com os controles gerenciais. Uma escola onde seus profissionais “vão se tornando facilmente substituíveis e, portanto, aligeira-se a sua própria formação profissional” (FREITAS, 2014, p.1103).

É dessa maneira que progressivamente a organização do trabalho pedagógico se padroniza e esvazia a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico. Na iniciativa privada o trabalho tem a padronização e a automação das atividades como base e o trabalhador é simplesmente um apêndice substituível, tendo seu desempenho monitorado pelos indicadores de qualidade. Nesse processo, aquilo que torna a atividade profissional (o controle, a especialização e a experiência/saber-fazer), desaparecem. Por deixarem de planejar e controlar parte importante de seu próprio trabalho, as habilidades essenciais para o bom desempenho e reflexão



sobre ele se enfraquecem e são esquecidas. Verifica-se que isso não tem implicado somente em aspectos objetivos da atuação, mas tem atingido as subjetividades desses agentes.

Non há melhor fórmula para se sentir alienado e anulado do que perder o controle do próprio trabalho (ainda que seja uma grande desgraça que esses termos sejam de uso tão generalizado, pois convertem em psicológico um problema que é verdadeiramente estrutural e relativo ao controle do trabalho docente)<sup>60</sup>. (APPLE e JUNGCK, 1999, p. 154).

Freitas (2014) fala das implicações das reformas neoliberais na educação a partir dos núcleos conceituais que constituem a organização do trabalho pedagógico: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. Segundo o autor, tais reformas partem do controle do primeiro par dialético, objetivos/avaliação, almejando chegar ao segundo par dialético da organização do trabalho pedagógico, o dos conteúdos/métodos. Por esse motivo que se reforça a importância de uma formação crítica desses profissionais. De acordo com o autor, os educadores, por formação, se contrapõem à possibilidade de que o “processo educativo seja reduzido à teoria da organização das empresas privadas, bem como suas formas de gestão e recusam a reedição da teoria do capital humano como base para a organização da formação humana” (FREITAS, 2014, p. 1905).

Mais recentemente outro artigo, *Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia*, de Maldonado e Chávez (2020), apresenta uma revisão da literatura sobre trabalho docente e Nova Gestão Pública no Chile. Os autores tratam do *caráter transideológico* da NGP que oferece soluções concretas de baixo custo, prescrevendo os processos de ensino mediante o uso de instrumentos exógenos que tipificam práticas. Instrumentos que quantificam desempenhos e punem ou recompensam os resultados como garantia do desempenho, conforme acordado com as metas definidas nas políticas e evitando a corrosão do sistema por interesses pessoais e/ou sindicais.

---

60 Tradução livre de: *No hay mejor fórmula para sentirse enajenado y anulado que perder el control del propio trabajo (aunque es una gran desgracia que estos términos sean de uso tan generalizado, pues convierten en psicológico un problema que es verdaderamente estructural y relativo al control del trabajo de los maestros)*.

Maldonado e Chávez (2020) apontam vários efeitos contraproducentes que as políticas gerenciais gerariam sobre o ensino, principalmente quando se utilizam consequências de alto impacto:

- Processos de **desprofissionalização** e **perda de autonomia** derivados de fortes prescrições desse tipo de políticas (BALL, 2003; HERR, 2015; MINCU, 2018);
- Empobrecimento do ensino devido à preocupação exacerbada sobre os **resultados de avaliações padronizadas** com consequências de alto impacto (DARLING-HAMMOND, 2014; VAN DER SLUIS et al., 2017);
- Uso de modelos de **empreendedorismo individual** com base em incentivos econômicos que **incitam a competição** e inibem a colaboração (GEWIRTZ; BALL, 2000; MINTROP, 2018);
- **Altos níveis de exaustão emocional** (TSANG; KWONG, 2016) e sentimentos de culpa, ansiedade e perda de consciência associadas à **intensificação do trabalho** (TSANG, 2014; CHEN, 2016);
- Os professores desenvolvem perspectivas críticas sobre dispositivos de avaliação, desde estes não incluem conhecimentos e habilidades que os professores consideram relevantes por seu trabalho (DE GAULEJAC, 2007). Essas discrepâncias tendem a gerar **processos de insatisfação e resistência** por parte dos professores em face das prescrições das políticas (KELCHTERMANS, 2005; HERR, 2015) (MALDONADO e CHAVÉZ, 2020, p. 6, grifos nossos).

É importante considerar que as políticas públicas (educacionais) pautadas na NGP ocorrem via discursos hegemônicos que têm ordenado os comportamentos, e estão carregadas de significados que impõem modos de pensar e fazer sobre a atividade profissional. Nessa perspectiva, a NGP tem influenciado as transformações vivenciadas pelos agentes escolares e seu trabalho. Por conseguinte, isso impulsionou a necessidade de discutir a atuação profissional desses sujeitos mais profundamente. Qual é, ou melhor, qual tem sido essa função? O que há normatizado e como esses indivíduos reagem a tudo isso no seu fazer cotidiano, construindo sua profissionalidade?

Como apresentado ao longo dessa seção, a função e o papel dos diretores têm se construído em uma trajetória de profissionalização marcada por indefinições, desafios e possibilidades. Por entender que a profissionalidade olha a partir das representações dos desses indivíduos frente à essas regulações, suas (res)significações do papel a ser desempenhado, no sentido do que é subjetivado, considerando o contexto social e institucional, os valores pessoais,

as expectativas sociais, é que se ressalta a importância de compreender como ela tem se constituído.

O processo de profissionalização, e o profissionalismo que ela carrega, tem a ver com traços exógenos, ou seja, aquilo que caracteriza um conjunto de ocupações. Já o conceito de profissionalidade expressa aquilo que é próprio de uma determinada ocupação, expressa o modo como o profissional observa a realidade que o cerca, caracterizada por elementos de pressão externos, e o modo como reage a ela. Nesse sentido, cabe à profissionalidade caracterizar o que é próprio, específico, da função do diretor, que se baseia no que é representado por eles e elas, em uma perspectiva de dentro para fora.

## **5 A profissionalidade docente: o lugar do diretor escolar**

A presente seção tem por objetivo o enquadramento teórico do conceito-chave deste estudo, a profissionalidade. A partir dele, investigar o lugar<sup>61</sup> do diretor de escola na profissionalidade docente.

Diante do entendimento que a profissionalidade, a profissionalização e o profissionalismo – enquanto derivações terminológicas do termo profissão – se constituem categorias distintas, porém relacionadas, da identidade dos profissionais, também serão brevemente abordadas aqui.

Parte-se da concepção de Contreras (2012) sobre a profissionalidade se referir às qualidades da prática profissional docente em função do que requer o trabalho educativo. Logo, não se trata somente da descrição sobre como desempenhar o trabalho de ensinar (gerir), mas, também, da expressão dos valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão.

Por fim, frente à crítica à racionalidade neoliberal que tem afetado os saberes e fazeres (não somente) dos profissionais do magistério, contemplada nesse estudo, os delineamentos feitos também partirão dessa perspectiva. Por conseguinte, alguns conceitos-chave associados à essa racionalidade também farão parte dessa seção: proletarização, competência, eficácia, efetividade, autonomia e outros.

### **5.1 Breve delineamento dos debates nas conceituações de profissão e ocupação**

A construção de uma teoria sobre as profissões, bem como a formação e a identidade de grupos profissionais, ocorreu devido ao desenvolvimento das sociedades, que tornou as atividades laborais mais complexas, convertendo as ocupações existentes até então, em obsoletas ou mais especializadas. Assim, a forma de organização da divisão social do trabalho, seus processos de desenvolvimento e formação, foram ganhando espaço nos debates e estudos

---

61 A expressão lugar foi utilizada no sentido de “tudo aquilo ao qual um ser pode ser referido” (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 173). Ou seja, tendo a profissionalidade docente como base, o que se refere exclusivamente aos diretores quanto à especificidade de sua atuação. Quais habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que identificam suas práticas profissionais.

sociológicos. Antes disso, apenas o trabalho era o objeto de estudo da Sociologia, como se verifica nos escritos de alguns pensadores.

Karl Marx (1818-1883) descreveu a alienação dos trabalhadores nas relações de produção capitalistas. Friederich Engels (1820-1895) é autor de uma pioneira abordagem etnográfica em *The Condition of the Working Class in England* (1845), onde descreveu a desumanidade da exploração do trabalho infantil. Émile Durkheim (1858-1917) analisou a divisão social do trabalho<sup>62</sup>. Max Weber (1864-1920) estudou o desenvolvimento do capitalismo e a desumanização burocrática do trabalho (MONTEIRO, 2015, p.12).

Na visão de Freidson (1998), o trabalho tem sido tratado pela sociologia como resultado do conceito de classe ou de organização, quando, para ele, deveria ser um elemento focado separadamente de ambos. Nesse entendimento, o autor afirma que ocupação é o modo genérico de organização do trabalho, sendo “emprego” na sua forma menos organizada e “profissão” na mais organizada.

O aumento significativo de estudos sobre o trabalho, incluindo as ocupações e as profissões, só ocorreu no início do século XX. De acordo com Rodrigues (2002), desde o final do século XIX, pensadores como Hebert Spencer<sup>63</sup>, Saint-Simon, Max Weber, Émile Durkheim, Beatrice e Sidney Webb forneceram grandes contributos a respeito do fenômeno das profissões. Entretanto, foi somente na segunda metade do século XX que esse fenômeno foi abordado de maneira sistematizada, levando à constituição do subdomínio da Sociologia denominado de Sociologia das Profissões.

É na sociedade moderna que ocorre a divisão do trabalho por meio das diferentes profissões e especializações, nas chamadas corporações. Contudo, como sinaliza Machado (1995), em nosso tempo, as mesmas corporações não coadunam com o papel idealizado por Durkheim, de instituidores do processo democrático, pois visam questões que dizem respeito exclusivamente à sua

---

62 Discussão feita por Durkheim sobre os grupos ocupacionais feitas nas obras: *The Division of Labor in Society* (1947) e *Professional Ethics and Civil Morals* (1957), sem uma preocupação com um método sistemático de análise (FREIDSON, 1998, p.117).

63 Desde a obra de Spencer, em 1896, as profissões já ocupavam um lugar de prestígio como ocupações singulares que realizam tarefas de grande valor social devido aos conhecimentos e competências que separam esses profissionais de outros tipos de trabalhadores (FREIDSON, 1998, p. 169).

coletividade paritária. Se tornam muito mais arenas políticas conflitivas, competitivas, do que consensuais e harmoniosas. Por esse motivo, na concepção durkheimiana, a autonomia moral e profissional das corporações não pode ser aplicada à nossa realidade porque nascem de uma história social e não natural, passíveis de influências.

Deste modo, o papel ideológico do Estado foi subestimado, conferindo às corporações a missão social de interlocutora e facilitadora dos mecanismos democráticos. Por conseguinte, houve sim a implantação do corporativismo, mas de um corporativismo a serviço dos guetos profissionais e das microcoletividades atreladas ao Estado.

Além de Durkheim, outro contributo importante para a teorização do fenômeno das profissões foi dado por Max Weber em *Economia e Sociedade*. De modo geral, no tocante ao entendimento do fenômeno das profissões, ele considera

[...] “profissão” [como] aquela especificação, especialização e combinação dos serviços de uma pessoa que, para esta, constituem o fundamento de uma possibilidade contínua de abastecimento ou aquisição. A divisão das profissões pode:

- 1) ocorrer em virtude de atribuição heterônoma de serviços e, ao mesmo tempo, de meios de subsistência dentro de uma associação reguladora[...] ou em virtude de orientação autônoma pela situação de mercado para serviços profissionais (divisão livre das profissões);
- 2) basear-se em especificação ou especialização dos serviços;
- 3) significar utilização econômica autocéfala ou heterocéfala<sup>64</sup> dos serviços profissionais por parte de quem os presta (WEBER, 2015, p. 91-92).

Após os contributos de Durkheim, Weber e outros pensadores do final do século XIX, figuras como Abraham Flexner (1915) e Alexander M. Carr-Sanders e Paul A. Wilson (1933), no início do século XX, buscavam atribuir importância estratégica às profissões no processo de desenvolvimento, tomando-as como síntese da eficácia econômica e legitimidade cultural.

Para Flexner, uma ocupação que não apresentasse os seis aspectos descritos a seguir, deveria ser considerada uma “semiprofissão”:

---

64 Autocéfala ou heterocéfala respectivamente se referem: ao estabelecimento das normas de seu serviço de maneira autônoma ou estabelecidas por terceiros que não prestam o serviço.

- desempenham funções de grande responsabilidade;
- têm uma base teórica;
- aplicam os seus saberes à resolução de problemas práticos;
- os saberes que aplicam são transmissíveis através de um ensino sistemático;
- tendem a auto-organizar-se em associações;
- têm um ideal de serviço (MONTEIRO, 2015, p.14).

Rodrigues (2002) menciona que as profissões são comunidades nas quais os membros compartilham de uma mesma identidade, valores, linguagem e adquirem um estatuto perene. Essas comunidades têm poder de controle sobre si e seus membros, também controlam a seleção e administração dos novos membros, bem como a formação requerida.

Existia, portanto, um entendimento de que não havia, em si<sup>65</sup>, algo denominado “profissão” pois a única característica que realmente distinguia as profissões de outras ocupações seria o próprio rótulo “profissional”. Nessa visão, a definição sociológica de profissão limitava-se a entender o comportamento profissional. Afinal, não era possível distinguir de maneira absoluta o que era comportamento profissional e o que era ocupacional, mas somente entender as diferenças em certos atributos.

Portanto, o que diferencia os ofícios é o conhecimento e a competência especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão de trabalho. Para Freidson (1998), nem a teoria de classes, nem a teoria organizacional dão conta adequadamente do potencial auto-organizador das ocupações. O autor alerta para o fato de que um padrão não possa simplesmente definir a essência substantiva de algumas formas históricas de profissão, pois não há uma forma histórica única e invariável.

Logo, o êxito do padrão está na criação desse tipo ideal que deve ser construído sistematicamente, de modo a guiar uma ampla variedade de estudos comparativos, fundamentados em conceitos básicos de trabalho, dos meios

---

65 O uso da expressão “em si” visa estabelecer relação com a expressão *A coisa em si* construída pelo filósofo prussiano Immanuel Kant (1724 – 1804). De modo geral, “A coisa em si” remete basicamente a algo que existe por si próprio, independentemente do sujeito perceber sua existência, tornando-o um objeto. Assim, a existência de uma dada coisa é pura e independe de qualquer representação. No caso da citação feita nesse estudo, o objetivo foi pontuar que no período crítico dos estudos sobre o fenômeno das profissões, defendia-se a ideia de que não havia uma coisa chamada profissão, mas que se tratava de um constructo social e que, portanto, apenas o uso do termo que distinguia profissão de ocupação.

pelos quais ele pode ser organizado e controlado, bem como das instituições necessárias para obter e manter essa organização. À vista disso, o estudo empírico é crucial na análise das profissões para entendê-la como uma atividade prática com pouco terreno para generalização. Nesse âmbito a profissionalidade se coloca como essa outra perspectiva da análise dessa prática, desse saber-fazer.

Essa análise resultaria em um aumento do conhecimento mais rico sobre as características específicas de cada uma das ocupações e estabeleceria uma base para comparação universal não disponível até o momento. Evita-se, com isso, aquela tentativa inicial de diferenciação entre ocupações e profissões, bem como instiga estudos empíricos de casos individuais que possibilitem comparações dessas especificidades em busca de algo mais generalizado.

Na sociedade moderna, em suas nações industriais, há uma relevância na acepção de profissão mais ampla, que se refere a um fenômeno mais vago e geral do que um conceito mais institucional, de profissão como uma forma distintiva de ocupação organizada. O problema se encontra em evidenciar a autonomia profissional como um atributo essencial do poder de uma profissão, que resulta no *status* das profissões. A relevância está na visão das profissões como uma forma de organização social do trabalho. Visão esta que reverte o olhar para a autonomia para definir seus conteúdos e a avaliação técnica como chaves para o poder profissional.

Em contrapartida, coaduna-se com Machado (1995) na crítica da análise freudsoniana quanto à convicção de que a técnica profissional não seja abalada por constrangimentos contextuais. Segundo a autora, há agentes poderosos como o Estado, a sociedade e a própria clientela que interferem e, por vezes, alteram a dimensão da autonomia profissional, pois o saber técnico não está descolado da realidade em que o profissional exerce suas atividades.

Na leitura de Parsons, feita por Rodrigues (2002), o papel do profissional se estabelece via três dimensões nas quais se relacionam normas sociais e valores culturais:

-dupla competência, pela articulação do saber prático fundado na experiência ou na ciência aplicada ao saber teórico adquirido durante uma formação longa e sancionada;



- competência especializada, fundada numa especialização técnica que limita a autoridade do profissional, unicamente, a um domínio legítimo da sua atividade;
- desinteresse ou desprendimento, pela articulação da norma da neutralidade afetiva com valor da orientação para os outros, do interesse empático para com o cliente (RODRIGUES, 2002, p.10).

Essa interpretação entende que é no equilíbrio entre as motivações e necessidades tanto do profissional quanto do cliente, que se legitimam um corpo de saberes testados e controlados por esses profissionais e reconhecido pelo Estado. É nesse corpo de saberes que as universidades se destacaram diante do processo de legitimação e institucionalização dessa relação entre conhecimento e sociedade. Rodrigues (2002, p.10), apoiado em Parsons, afirma que “a origem do sistema profissional moderno residiu [...] no “casamento” entre acadêmicos profissionais e determinadas categorias de “práticos””.

Diante do exposto, entendemos a profissão como um tipo distinto de ocupação, diferenciado pelo que se entende como profissional e amador. Profissional remete à autonomia e poder sobre o próprio trabalho, o valor de troca no mercado, a especificidade dos saberes científicos e práticos, a formação prolongada e competência requerida<sup>66</sup>. Há outros elementos importantes nessa caracterização, como: a regulação por instituições profissionais que exercem mediação entre as necessidades individuais e as sociais, permitindo o bom funcionamento da sociedade.

## **5.2O paradoxo da proletarização no processo de profissionalização do professor**

O conceito de profissionalização surge quase que concomitantemente ao estudo das profissões. A perspectiva estática do conceito de profissão é diferenciada e complementada pelo conceito dinâmico da profissionalização, referindo-se ao meio pelo qual uma ocupação procura e adquire atributos profissionais, como ocorre no caso das formações prolongadas. Trata-se de um

---

66 Vale lembrar que o uso do termo “competência” deve ser usado de maneira crítica e criteriosa, conforme apontado no início desse estudo.

conceito de caráter processual que remete à organização do trabalho e a consequente exclusividade da competência e controle do profissional.

Quanto ao conceito de proletarização, embora não haja unicidade nos autores que tratam desse tema, Contreras (2012) afirma que a tese básica é que os docentes, como categoria, vêm sofrendo uma transformação nas características das condições de trabalho e nas tarefas que têm realizado, tendo se aproximado cada vez mais das condições e interesses da classe operária. O autor cita Apple (1987), Apple e Jungck (1990), Lawn e Ozga (1988) e Densmore (1987) como os que estudam e representam tal perspectiva.

De modo geral, a proletarização está embasada na análise marxista das condições de trabalho no modo de produção capitalista, no qual prevalece a lógica de racionalização empresarial. Uma vez que essa lógica transcendeu o âmbito privado, invadindo a esfera do Estado, surgiram políticas de apoio à produção, por um lado, e políticas para o desenvolvimento de mão de obra, bem como de reprodução dessa lógica racionalizadora, mediante à ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica, de outro.

A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a intensificação do trabalho (CONTRERAS, 2012, p. 41).

Para Freidson (1998), o processo pelo qual as ocupações reivindicam ou conquistam um *status* profissional se dá a partir do conceito de profissionalização e não da definição dos atributos que definem uma profissão e sua diferenciação da ocupação. De acordo com o autor, profissionalização é o processo pelo qual uma profissão é construída pelos que a exercem coletivamente.

Segundo Freidson (1998), Magali Sarfatti Larson estuda teorias marxista e weberiana entendendo-as como grupos de interesses associados ao sistema de classes das sociedades capitalistas e analisa a profissionalização como um “projeto de mobilidade coletiva” na qual as ocupações buscam melhorar não somente a sua posição econômica, mas sua condição social ou de prestígio<sup>67</sup>.

---

67 Freidson (1998) menciona que foi a ampla orientação histórica da obra de Larson que estimulou o interesse nos estudos históricos da profissionalização.

Foi então, que no início dos anos 1960, a análise marxista no Reino Unido e Estados Unidos, causou efeitos significativos nos estudos sobre as profissões, uma vez que enfatizava a importância das relações econômicas.

A consequência intelectual disso foi que essas ideologias[...] uniram-se no ataque ao prestígio social e ao privilégio econômico das profissões, argumentando que o profissionalismo representa um elitismo injustificado que fortalece o sistema de classes e que seus “cercados sociais” excludentes limitam as oportunidades[...] e interferem no funcionamento de um mercado de trabalho livre e supostamente eficiente (FREIDSON, 1998, p.36).

As abordagens, consensos e dissensos sobre os conceitos de profissão e ocupação, estão envolvidos no problema da definição. A dificuldade está na tentativa de tratar profissão como um conceito genérico de aceite global, mais do que um conceito histórico mutável, com enraizamento específico como ocorreu no contexto industrial, por exemplo. No entanto, há consensos sobre um dos quais se pauta a perspectiva deste estudo<sup>68</sup>: as profissões representam um corpo de saberes especializados, voltados para sanar as necessidades individuais ou coletivas, de acordo com o contexto social.

Por envolver cultura de grupos, atitudes e valores de indivíduos que são formados e transformam a sociedade (que estão diretamente associados à profissionalidade), o processo de profissionalização é multidirecional, alterando-se constantemente. Portanto, não é possível sustentar teses de tendências, já que a competência específica e a própria organização do trabalho têm sido cada vez mais dinamicamente mutáveis devido às variações históricas nas quais estão imersas.

As variações no papel do governo e das universidades, por exemplo, afetam significativamente o controle e as formas de organização das profissões. Nesse sentido, estaria no profissionalismo, enquanto normas mutáveis do ótimo exercício profissional, baseado em uma dimensão ética que estabelece confiança entre o profissional e quem recebe o serviço prestado, o caráter constante do processo de profissionalização.

---

68 Embasado em Freidson (1998), Sacristán (1999), Contreras (2012) e Nóvoa (1999a).

A profissionalização como fonte de controle, organização dos empregos e divisão do trabalho, surge em meados do século XX. Essa organização distingue-se daquela já existente na organização dos ofícios da classe trabalhadora, por estar ancorada mais “na educação ‘superior’ formal que na escola secundária profissionalizante ou no longo aprendizado prático de alguma habilidade manual” (FREIDSON, 1998, p. 99). É através do processo de profissionalização que o ensino superior se destacou nessa legitimação e institucionalização da relação entre conhecimento e sociedade. Vale mencionar que no caso dos diretores, foco deste estudo, o processo de profissionalização via ensino superior tem seu percurso histórico no Brasil marcado por ambiguidades, como foi apresentado na seção anterior.

Baseados no estudo sobre 18 ocupações que alcançaram o estatuto de profissão nos Estados Unidos, compilado na obra *The professionalization of everyone?*<sup>69</sup>, de Harold Wilensky, publicada em 1964, Machado (1995), Monteiro (2015) e Rodrigues (2002) apresentam as etapas sucessivas do processo de profissionalização:

Tabela 7. Etapas do processo de profissionalização

<b>Machado (1995)</b>	<b>Rodrigues (2002)</b>	<b>Monteiro (2015)</b>
O trabalho torna-se uma ocupação de tempo integral decorrente da necessidade social e do surgimento e aplicação do trabalho específico	Passagem de atividade amadora à ocupação de tempo inteiro	Ser exercida em tempo inteiro
Criam-se escolas de treinamento para transmissão de um corpo esotérico de conhecimento transmitido de maneira sistematizada e universal por pares profissionais aos aspirantes e não mais de forma hereditária às famílias	Estabelecimento de controle sobre a formação	Ter uma formação especializada
		Ter regras de exercício
Forma-se a associação profissional onde se define perfis profissionais que dão identidade ao grupo	Criação de associação profissional cujas principais funções são: definição das tarefas essenciais; gestão de conflitos internos entre os membros com diferentes recursos de formação e gestão de conflitos com outros grupos que desenvolvem atividade semelhante	Ter uma associação profissional
A profissão é regulamentada de modo a definir o território profissional que assegura o	Proteção legal	Ter proteção legal do monopólio da sua atividade

69 Tradução livre: “A profissionalização de todos?”

monopólio de competência do saber e da prática profissional		
Adota-se um código de ética, estabelecendo normas e regras profissionais junto ao direito de expurgar os não aptos para o exercício	Definição do código de ética	Ter um código deontológico

Tabela elaborada com base em Machado (1995, p.19), Rodrigues (2002, p.22) e Monteiro (2015, p.38).

Conforme menciona Rodrigues (2002), Wilensky define profissão como uma ocupação que exerce autoridade e jurisdição exclusiva sobre uma dada área de conhecimento, convencendo o público de sua exclusividade na prestação do respectivo serviço. Para Wilensky, a natureza e a estrutura do conhecimento têm papel crucial na construção da profissionalização.

Se a base técnica de uma ocupação consiste num vocabulário que nos parece familiar, ou se a base é científica mas tão limitada que pode ser aprendida pela maioria das pessoas como um conjunto de regras, então a ocupação terá dificuldade em reclamar-se do monopólio pela especialização ou mesmo de uma relativa jurisdição exclusiva. (WILENSKY, 1964, p.492-493 *apud* RODRIGUES, 2002, p.20).

Segundo Monteiro (2015), a profissionalização é um processo tanto coletivo quanto individual, no qual uma profissão se constrói e adquire sua competência profissional. No aspecto individual, remete à aprendizagem, aquisição de saberes e socialização de atitudes e valores nos quais o indivíduo socializa e aprende toda uma cultura/postura profissional. No aspecto coletivo, de acordo com o autor, a profissionalização eleva o grau da profissionalidade e tem como variáveis: a natureza da ocupação, o progresso de seus saberes, o estatuto social dos clientes e o interesse político. Em resumo, é um processo concernente à aquisição de valores e atitudes específicas, bem como interesses, capacidades e saberes. É individual e coletivo porque compreende a cultura na qual o grupo específico se constitui e na qual o indivíduo quer fazer parte.

À vista disso, é que se ratifica a peculiaridade do estudo da profissionalidade enquanto instrumento de análise a partir da perspectiva e percepção dos indivíduos que exercem o ofício. Ela demonstra de maneira factual como o processo de profissionalização afeta esses sujeitos.

No caso dos profissionais do magistério, vale analisar o processo de profissionalização enquanto estratégia de reivindicação profissional. Todavia, Contreras (2012) fala das armadilhas do profissionalismo que “são usadas pelo Estado em épocas de reforma, para assegurar a colaboração do professor e anular assim suas possíveis resistências à redefinição de sua função” (p. 72). Utilizam-se da concepção de profissionalização ou atributos associados à garantia ou ampliação do profissionalismo para justificarem mudanças administrativas e trabalhistas, exigindo a colaboração desses.

Então não é o caso de opor-se diretamente às reformas, pois elas podem caminhar para um maior reconhecimento profissional, e por vezes remetem às responsabilidades da função. Contudo, como cita Contreras (2012), a intensificação das tarefas, sem aumento de remuneração; o altruísmo, como justificativa das condições do trabalho; a inconveniência de queixar-se e reivindicar, como causadoras de efeitos negativos sobre o bem dos alunos; são recursos utilizados pela Administração, por outros setores sociais ou mesmo individualmente interiorizados pelos profissionais do ensino.

Nessa direção que a aspiração à autonomia profissional deve ser analisada criticamente, na tentativa de ressignificá-la. A busca da autonomia pode se transformar em uma forma de justificar a exclusão da comunidade nas decisões educativas que lhes afetam. Contudo, tem “pouco efeito real sobre condições de maior independência com respeito às políticas e interesses que podem ser tecnocráticos” (CONTRERAS, 2012, p. 77).

### **5.2.1 Apontamentos sobre o profissionalismo e a autonomia profissional dos professores**

O termo profissionalismo comumente reporta a um conceito de carga valorativa, atribuindo um sentido adjetivado de “bom profissional” àquele que exerce a mais simples atividade de natureza técnica ou funcionária. Entretanto, segundo Contreras (2012), o termo também remete a modelos profissionais que são parte do que denominam de “ideologia do profissionalismo”.

Evetts (2003) pontua que foi na literatura weberiana dos anos 1970/1980 que surgiram as críticas sobre as profissões como monopólios poderosos e

privilegiados, centrados em interesses particularistas, resultando na ideia de profissionalismo como valor normativo. A autora cita que a maioria das análises do profissionalismo eram macro, excetuando o trabalho de Hughes (1958).

Durkheim (1992) considerou o profissionalismo uma forma de comunidade moral baseada na relevância para uma ocupação. Tawney (1921) achava que o profissionalismo era uma força capaz de sujeitar o individualismo desenfreado às necessidades da comunidade. Carr-Saunders e Wilson (1933) conceberam o profissionalismo como uma força de estabilidade e liberdade e contra a ameaça de invasão pelas burocracias industriais e governamentais. Marshall (1950) enfatizou o altruísmo ou a orientação de serviço do profissionalismo e como poderia constituir um baluarte contra ameaças a processos democráticos estáveis (EVETTS, 2003, p.31)<sup>70</sup>.

Para Freidson (1998), não é simplesmente qualquer tipo de trabalho que os profissionais fazem, mas sim um trabalho de caráter esotérico, complexo e arbitrário, que requer conhecimento teórico, competência e discernimento que pessoas comuns não possuem. É um trabalho especialmente importante para o bem estar dos indivíduos e da sociedade que, segundo o autor, tem um valor ímpar no qual o dinheiro não é sua única medida, mas é também “Boa Obra”.

O caráter do trabalho profissional sugere dois elementos básicos do profissionalismo: a obrigação de praticar um corpo de conhecimento e competência de valor especial e de manter uma relação fiduciária com os clientes. Requer um período relativamente exigente de treinamento para aprender como fazer bem um trabalho complexo e esotérico. Esse curso de treinamento tende a criar um compromisso com o conhecimento e a competência, fazendo que o trabalho profissional se transforme num interesse central de vida, capaz de propiciar suas próprias recompensas intrínsecas (FREIDSON, 1998, p. 246-247).

Assim, a base técnica do profissionalismo passa pelo trabalho baseado no conhecimento sistematizado, que deve ser reconhecido no espaço social,

---

70 Tradução livre de: *Durkheim (1992) consideró el profesionalismo como una forma de comunidad moral basada en la pertinencia a una ocupación. Tawney (1921) pensaba que el profesionalismo era una fuerza capaz de sujetar el individualismo rampante a las necesidades de la colectividad. Carr-Saunders y Wilson (1933) concibieron el profesionalismo como una fuerza para la estabilidad y la libertad, y contra la amenaza de invasión por parte de las burocracias industrial y gubernamental. Marshall (1950) puso el énfasis en el altruismo o la orientación de servicio del profesionalismo y en cómo éste podría constituir un baluarte contra las amenazas a los procesos democráticos estables.*

para que alcance o monopólio da sua especialização. Os pensamentos científicos e não científicos podem ser a base técnica para o profissionalismo, “mas o sucesso das pretensões é maior quando a sociedade evidencia consenso forte e alargado relativamente aos conhecimentos ou à doutrina a ser aplicada” (WILENSKY, 1964, p.484 *apud* RODRIGUES, 2002, p. 20). No entanto, o problema está no uso que a racionalidade neoliberal tem feito do termo profissionalismo, abarcando ideias padronizadas e abstratas de competência e eficácia, igualmente vistas como positivas, que passam a ser requeridas pela sociedade.

A questão central é vincular o profissionalismo dos professores à melhoria do ensino e, conseqüentemente, à qualidade da educação, remetendo total responsabilidade aos docentes, desconsiderando o papel do Estado como regulador e garantidor de direitos. Com isso, ignoram-se componentes políticos, sociais e institucionais dos problemas educativos. De modo geral, ao interpretar o profissionalismo nesse viés, implicitamente aceita-se as políticas reformistas de redução de recursos para a educação e responsabiliza os professores e diretores pela baixa qualidade da educação.

Devido à acelerada transformação do fenômeno profissional, Monteiro (2015) menciona alguns autores que falam de um *pós-profissionalismo*, de um *novo profissionalismo* ou de um *profissionalismo moderno*: Burns (2007) afirma que toda teorização das profissões, que é feita num período pós hegemonia da teoria dos atributos (o *standard model*, de 1970), é, de certo modo, pós-profissional. Outro autor mencionado por Monteiro, Herbert M. Kritzer (1999), versa sobre o pós-profissionalismo se referindo a ele em uma associação de três elementos: “perda da exclusividade das profissões formais, crescente segmentação e especialização da aplicação do conhecimento abstrato e generalização do acesso à informação através das novas tecnologias” (KRITZER, 1999 *apud* MONTEIRO, 2015, p. 18).

Em seu texto, Evetts (2003) faz uma revisão da concepção de profissionalismo como sistema de valores normativos, incluindo a retomada dos estudos a esse respeito a partir da década de 1990. Para a autora, essa ressignificação do profissionalismo aponta para novas direções, voltado para um discurso de controle ocupacional que imergiu na literatura da gestão. Segundo



Evetts, o Estado está redefinindo o profissionalismo com intuito de convertê-lo em uma consciência comercial, centrado em pressupostos gerenciais e empresariais. Ratifica-se, portanto, a necessidade de uma análise acurada e crítica dos sentidos que as terminologias profissão, profissionalismo e seus termos correlatos têm abarcado a partir da década de 1990, no contexto da NGP, voltada para o controle ocupacional.

Na medida em que as organizações se veem mais enxutas e os consumidores/clientes mais exigentes, com maiores demandas, o serviço se torna mais regulado, com objetivos muito específicos, medidos e avaliados. Assim, as mudanças necessárias se caracterizam com frequência aludindo à necessidade de profissionalizar o serviço e os trabalhadores.

É importante pontuar que a concepção de profissionalismo está intrinsicamente ligada ao conceito de autonomia. Nóvoa (1999a) cita que em meados do século XIX, com o aparecimento de um novo movimento associativo docente – momento importante no processo de profissionalização – as práticas associativas normalmente se pautaram em três grandes eixos reivindicatórios: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Sendo o controle da profissão a autonomia que se possui no e para o desenvolvimento da profissão.

No tocante à legitimação do profissionalismo docente pelo Estado, através da necessária concepção de uma licença para o exercício, Nóvoa (1999a) diz que é uma ideia a se rever. De acordo com o autor, a subordinação exclusiva às autoridades estatais, sem regulações ao nível local, organizacional e profissional, é um fator de estrangulamento do desenvolvimento profissional docente.

A presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora. Esta mudança de atitude coloca a profissão docente perante desafios inadiáveis, aos quais os professores e suas organizações não têm sabido responder com criatividade (NÓVOA, 1999a, p. 25-26).

Portanto, falar de autonomia profissional não é falar de *laissez faire*, tampouco de isolamento, mas de um aspecto que qualifica o ofício docente, pois embora a autonomia seja uma das características associadas aos valores profissionais, é necessário assegurar a equidade social e a qualidade dos serviços prestados pelo acompanhamento e avaliação do Estado. Por conseguinte, essas dimensões de poder e controle dos professores sobre a ação pode repercutir em consequências que limitem seriamente sua representação social e o estabelecimento de seu estatuto como profissionais plenos. Como ressalta Roldão (2005) a respeito de uma quase sacralização do isolamento e privacidade do professor.

Aqui está a complexidade de tratar da autonomia profissional dos professores/diretores. Não se deve desvirtuar para uma liberdade de ação isolada, impedindo possíveis modificações e melhorias em suas práticas, que subalterniza sua atuação a papéis distantes do estatuto de profissionais. Afinal, a pretensão de anular a intervenção social na educação, nessa busca de uma autonomia profissional, equivaleria a pretender a submissão da sociedade àqueles que se autointitulam elite cultural com capacidade exclusiva de decidir o conteúdo do ensino e sua direção moral e política. Nem mesmo a posse de um conhecimento científico – que embasa e legitima o exercício profissional – valida a pretensão de exclusão da comunidade nas decisões.

Por outro lado, seria praticamente impossível realizar um bom e coerente trabalho educativo se não se dispõe da capacidade de decidir de maneira responsável pela adequação entre o que está na realidade concreta e o propósito educativo.

Assim, o exercício da atividade profissional deve ser pautado na busca de competência e do profissionalismo, do conhecimento técnico-científico que legitime sua ação, para que essa autonomia seja coerente com a finalidade educativa. Todavia, esse é outro combate que precisa ser feito: o conceito institucionalizado de competência que expropria os profissionais de seus próprios conhecimentos. Por essa razão que o conceito não pode ser usado indiscriminadamente no âmbito profissional.

Competência pode ser utilizada para descrever que determinadas funções competem a alguém ou a alguma instituição/organização, como, também,

interrelacionar com os critérios de desempenho administrativo no qual muitas vezes se têm rotulado os profissionais de (in)competentes.

#### **5.2.1.1 Conceituando os critérios de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância**

Nas discussões que aparentemente são apenas semânticas dos termos, são abarcadas ideias e concepções ambíguas e divergentes. Definições sobre profissão e ocupação, competência e profissionalismo, autonomia, como foram vistas anteriormente, por exemplo. Para contrapor-se ao que Paro (2015) denomina de amadorismo pedagógico, é necessário estar atento ao que Silva Júnior (2015) diz sobre a problemática carente de formulação e investigação sistemática das teorias e conceitos que possam interpretar adequadamente os significados. Afinal, os usos inadequados dos conceitos nos discursos pedagógicos os fragilizam e pode direcioná-los à lógica mercantil e não do direito à educação.

Quando se debate profissionalismo e competência, outros termos correspondentes são igualmente interpretados de maneira confusa. No caso dos critérios comumente utilizados para descrever o desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, Sander (2007) diz que são conceituados na literatura específica de modo confuso. De acordo com o autor, é comum confundir-se eficiência com eficácia; eficácia com efetividade e efetividade com relevância. Inclusive, os próprios protagonistas das teorias de administração não se entendem nessa matéria. O autor define:

**Eficiência** (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Na história do pensamento administrativo, a noção de eficiência está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade operacional, independentemente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética (SANDER, 2007, p.76, grifos do autor).

Os principais valores da eficiência são a economia e a produtividade, pois implica na capacidade de produtividade operacional e habilidade de um bom desempenho econômico. Segundo Sander (2007), inerente a esse desempenho

está o preparo técnico, medido em *know-how*, e a maximização da utilização dos recursos. Assim, considera-se eficiente o indivíduo que produz o máximo com o mínimo desperdício.

As escolas clássicas da administração (Fayol, Taylor e Weber) tinha a eficiência como critério central de suas teorias. Fayol operacionalizou a eficiência nas funções universais de seu modelo de administração geral e industrial. Para Taylor, a eficiência identificava-se com os conceitos mecanomórficos que orientavam os estudos do tempo e movimento da atividade industrial. Weber concebeu a burocracia como o modelo ideal da eficiência funcional.

Com base nessas noções Sander (2007) define eficiência como critério de desempenho econômico da administração e, voltada para a escola, ela acentua características externas e instrumentais das ações administrativas e dos fenômenos da organização. Portanto, as ações administrativas que se pautam na lógica econômica, via racionalidade instrumental e produtividade operacional, não se coadunam com o conteúdo e a natureza ética da prática educacional.

Conforme pontua Sander (2007) autores como Follet, Mayo, Barnard e Simon, que conceberam a organização como um sistema orgânico e natural, afirmaram que a mediação administrativa visa a integração de seus elementos à luz do conceito de eficácia.

**Eficácia** (do latim *efficax*, eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado) é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos. Na história do pensamento administrativo, o critério de eficácia foi concebido no bojo do comportamentalismo psicossociológico, preocupado com a consecução dos objetivos institucionais das organizações humanas (SANDER, 2007, p.78, grifos do autor).

A distinção entre eficácia e eficiência foi feita primeiramente por Barnard. Para o teórico, a eficácia refere-se ao nível de desempenho administrativo na consecução dos objetivos institucionais, enquanto eficiência se define em termos do grau de satisfação das motivações individuais (BARNARD, 1971, p.44 *apud* SANDER, 2007, p.78). Logo, sempre que o objetivo é atingido, os esforços cooperativos foram eficazes. Nesse enfoque (psicossociológico) de administração o critério de eficiência econômica está subordinado ao de eficácia

institucional. Na educação, a eficácia da administração volta-se essencialmente para objetivos educacionais, vinculadas aos aspectos pedagógicos das escolas.

Baseado nessas perspectivas, Sander (2007) define eficácia como critério de desempenho pedagógico da administração da educação e da gestão escolar. À vista disso, os profissionais da gestão escolar que pautam seus esforços e suas práticas de intervenção pela eficácia pedagógica, incentivam a eficiência econômica na medida em que ela contribui para a consecução dos objetivos específicos das instituições educacionais.

O termo efetividade na área administrativa deriva de um enfoque para o desenvolvimento institucional, em uma ecologia administrativa. Sander (2007) menciona que os protagonistas desses movimentos pós II Guerra concebem a organização como um sistema aberto e adaptativo, onde a mediação administrativa enfatiza elementos externos, pautados no conceito de efetividade.

**Efetividade** (do verbo latino *efficere*, realizar, cumprir, concretizar) é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade. O termo em inglês [...] é *responsiveness* (do latim *respondere*, responder, corresponder), refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade. Em outras palavras, o conceito de efetividade está associado ao de responsabilidade social *accountability* [...] (SANDER, 2007, p.80, grifos do autor).

O termo *accountability* remete à responsabilidade da administração pelas suas ações, frente às políticas e demandas estabelecidas pela comunidade. De acordo com Sander (2007), o conceito de efetividade surgiu como superador dos conceitos técnicos e instrumentais de eficiência e eficácia. Na administração da educação é possível associar eficácia ao alcance dos objetivos educacionais e a efetividade à consecução de objetivos sociais mais amplos. Para o autor, tradicionalmente a ênfase aos critérios técnicos de eficiência e eficácia pautava-se em uma pretensa neutralidade da teoria organizacional e administrativa que é incompatível com uma administração voltada para o critério de efetividade. Uma efetividade que exige da administração educacional um envolvimento com a comunidade fundamentado por uma filosofia solidária e uma metodologia participativa.

Nessa perspectiva, Sander (2007) define efetividade como critério de desempenho político da administração e da gestão escolar. Os profissionais da

administração educacional e da gestão escolar que têm suas práticas de intervenção sustentadas pela efetividade política, incentivam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica na medida em que se voltam para as demandas políticas e exigências da comunidade.

O modelo de administração para a relevância deriva de formulações interacionistas, junto ao campo da teoria organizacional e administrativa apoiada em valores éticos de um desenvolvimento humano sustentável e da qualidade de vida na sociedade.

**Relevância** (do verbo latino *relevare*, levantar, salientar, valorizar) é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. [...]a preocupação central da administração para a relevância é o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade, através da participação cidadã (SANDER, 2007, p.82-83, grifos do autor).

As definições de relevância são específicas das culturas e a qualidade de vida é o resultado das percepções e interpretações de seus participantes. Para Sander (2007), a relevância é definida pelos participantes da organização conforme seus valores culturais, escolhas individuais em relação aos fenômenos sociais. Entretanto, não é evidente a distinção dos conceitos de relevância e de efetividade na literatura. No entendimento do autor, o conceito de efetividade se associa à dimensão política e o de relevância à dimensão cultural, relacionando-o ao paradigma defendido por Touraine.

Apoiado nessas noções, Sander (2007) define a relevância como critério de desempenho cultural, direcionando sua ação administrativa para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida, tanto dos participantes do sistema educacional quanto da sociedade como um todo.

Como foi dito anteriormente, esses critérios do desempenho administrativo encontram-se atrelados ao conceito de competência profissional. Contudo, atingi-los conjuntamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, diante da complexidade que a envolve, tem se tornado uma tarefa hercúlea. Comumente ouve-se expressões do tipo: “é um(a) profissional competente” ou “tem competência para essa função”, entretanto, algumas

delimitações precisam ser feitas em relação a qual objetivo se direciona tal competência, também, analisar as condições que se tem para realizar a ação.

É necessário ponderar e utilizar criticamente o termo para adjetivar, e mais ainda, atentar-se quando competência serve para desvalorizar e deslegitimar os profissionais “não competentes” por não se encaixarem nos parâmetros estabelecidos. Por outro lado, verificar se são “incompetentes” ou se estão buscando identificar e manter a dimensão valorativa e ética do seu ofício.

### **5.2.1.2 Algumas considerações sobre a perda da autonomia e uma aparente proletarização**

Ao terem sua identidade definida institucionalmente, por competências, se tornam vulneráveis à avaliação e controle. Essa falta de poder e autonomia dos profissionais da educação tem levado à transformação de suas condições de trabalho e das tarefas que realizam, aproximando-os das condições e interesses da classe operária. Esse processo é denominado de proletarização.

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia (CONTRERAS, 2012, p.37).

Contreras (2012) pontua que essa análise se fundamenta no paradigma marxista das condições do trabalho do modo de produção capitalista e dos trabalhos de Braverman (1974), que analisa a lógica racionalizadora das empresas e da produção em geral. Lógica que tem por objetivo o controle sobre o processo produtivo que foi subdividido em processos cada vez mais simples, de modo que os operários eram especializados em aspectos cada vez mais elementares, perdendo a perspectiva de conjunto.

A atomização<sup>71</sup> desponta no taylorismo que tem por essência a perda da qualificação do operário. Desqualificação pela simplificação do seu trabalho, desempenhado através de tarefas isoladas, sem compreensão do processo, logo, sem capacidade para decidir sobre a produção. Dessa subdivisão surge a

---

<sup>71</sup> Decomposição do trabalho em tarefas mínimas rotineiras.

dependência dos processos cada vez mais simples da cadeia produtiva, perdendo-se a perspectiva de conjunto<sup>72</sup>.

Com essa perda de autonomia dos trabalhadores ocorre uma dependência total dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa e do conhecimento científico e tecnológico dos *experts*. À vista disso, Contreras apresenta três conceitos-chave que explicam esse fenômeno:

a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2012, p.39).

A lógica racionalizadora invade a esfera pública e o Estado, por sua vez, se encontra frente à necessidade de sustentar a acumulação de capital e de legitimar a si próprio e o processo de acumulação. No caso do ensino, Contreras (2012) associa ao currículo, que passa a ser uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição. Para o autor, a burocratização crescente do Estado devido à racionalização provoca efeitos diversos nos professores. Por um lado, gera a intensificação do trabalho, impedindo o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros e discussões e trocas de experiências profissionais.

Assim, a construção ideológica do profissionalismo provoca um entendimento de que esse aumento de responsabilidades seja um aumento de competências profissionais e acaba se transformando em uma forma de controle, baseada na crença de uma autonomia profissional. Com isso, perdem-se valores e sentidos, bem como reformulam-se os fins e objetivos morais. E devido ao componente ético de seu trabalho, a responsabilidade e compromisso, o professor explora-se a si mesmo, sem compreender adequadamente que há

---

72 Os trabalhos de Ângulo (1989) e Varela (1983) são indicados por Contreras (2012) para aprofundamento na análise da incidência do fenômeno do taylorismo na educação (p. 39 – nota de rodapé n.2).



sobrecargas de trabalho para além das que implicam em valores pedagógicos e sociais da docência.

Em síntese, embora haja um processo histórico de profissionalização dos professores, é errônea a ideia de uma evolução linear inexorável, porque está repleta de lutas e dissonâncias. Inclusive, devido ao campo educativo ser ocupado por inúmeros atores, como: o Estado, a Igreja, as famílias, por exemplo. Nesse percurso ocorrem processos contraditórios que “vários autores assinalaram [como] desprofissionalização (ou proletarização) a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas” (NÓVOA, 1999a, p.21).

Portanto, a relevância de investigar o processo de profissionalização, em paralelo ao da construção da profissionalidade dos diretores<sup>73</sup>, está nos avanços e recuos promovidos pelos contextos históricos, mas, principalmente, pelo fato de ocuparem um lugar social enquanto um tipo particular de funcionários. “Sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (Idem, p.17). E pelas inconstâncias, antagonismos e ausência de definições específicas que o processo de profissionalização dos diretores apresenta, é preciso levar em conta os saberes e fazeres específicos que compõem a profissionalidade analisando as reações dos próprios sujeitos frente a esses paradoxos. É preciso tratar da profissionalidade para buscar – ou resgatar – o que os identificam ao mesmo tempo em que os distinguem dos demais profissionais.

Como destaca Contreras (2012), o profissionalismo não remete somente a um autoengano, uma forma de controle sobre os professores, tampouco uma estratégia para melhoria do *status*. Essa busca pela qualificação do trabalho também refletiu em defesas de imagens positivas dos professores que ultrapassaram benefícios para a categoria e condições de trabalho e englobaram a própria comunidade. Logo, as demandas profissionais também representam o compromisso com uma ética do trabalho.

Por outro lado, o processo de proletarização dos docentes não deve ser analisado da mesma maneira como que o sofrido pelos operários, pois há duas

---

73 Especificou-se diretores de escola para enfatizar os sujeitos dessa pesquisa, embora se trate dos profissionais do magistério/da educação de modo geral.

formas de proletarização nos trabalhos que possuem um componente intelectual:

a **técnica**, segundo a qual se produz uma perda de controle sobre as formas de realização do trabalho, sobre decisões técnicas acerca do mesmo; e a **ideológica**, relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige (CONTRERAS, 2012, p. 47, grifos nossos).

A diferença entre a proletarização dos trabalhadores industriais e dos profissionais está no fato de que estes últimos perderam seus valores e sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas. Isso legitima uma diferença na manutenção de certo prestígio e reconhecimento, justificando, de certo modo, o fato do processo de proletarização ideológica não levarem à resistência, mas à respostas acomodatórias. Dentre as formas de proletarização ideológica Contreras (2012) cita a “dessensibilização” e a “cooptação”.

No caso da primeira, supõe um não reconhecimento da importância da perda do controle em relação aos valores e finalidade social do seu trabalho. Pensa ser compensado pela valorização racional e técnica do mesmo, onde o importante não é o valor de seu trabalho, mas, sim, realizá-lo “cientificamente”. Quanto à segunda, a cooptação ideológica, remete a uma reformulação dos fins e objetivos morais, até que acabem se tornando compatíveis com os pretendidos pela organização na qual se trabalha. Assim, não se renuncia aos valores porém se acomoda ao que a tarefa se propõe, identificando-se com os fins da organização.

Em contrapartida, a conquista da autonomia entendida a partir do controle sobre a organização e execução do trabalho, que afere o poder aos profissionais, é alcançada pelo conhecimento especializado. Então, seja na visão do monopólio ideológico da profissão ou para uma postura reivindicatória de maior influência e controle do respectivo conteúdo profissional, o conhecimento e a prática específica são elementos cruciais. O nível da autonomia profissional, expressa em maior ou menor prestígio de uma profissão, é aferida pela autorregulação que se tem dela mediante o caráter peculiar desse saber e fazer profissional.

O conceito de autorregulação remete à profissão que governa a si própria, através da delegação dos poderes públicos, em um dado estatuto que a controla e avalia suas posturas frente às normas estabelecidas. Segundo Monteiro (2015), diferentemente do sindicalismo, a autorregulação é feita com base no interesse público e não no interesse dos profissionais. No caso da educação, os valores principais não são propriamente os valores do funcionalismo público, mas, sobretudo, valores ligados ao direito à educação. Por esse motivo, o autor destaca a importância da deontologia e de um organismo de autorregulação desta profissão, com características adequadas à área, que lhe dê autonomia para realizar o seu valor. A autorregulação é, portanto, uma marca da profissionalidade e sua autonomia.

Seja via sindicatos, como instâncias formativas (ALMEIDA, 1999), seja via organismos de autorregulação da profissão (MONTEIRO, 2015), é necessária a reformulação da formação inicial e contínua, para que se leve em conta um “novo tipo de saber identitário da profissão docente” (NÓVOA, 1999a, p. 28), crucial nesse processo de reconhecimento social da profissão. Mais ainda, pela forte intencionalidade política de que essa atuação está impregnada, devido aos projetos e fins sociais de que é portadora.

Deste modo, discutir uma formação que considere os professores e diretores como portadores e produtores de um saber próprio, não como mero reprodutores ou transmissores de saberes alheios. Sendo assim, um ambiente formativo que delimite “os saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores” (NÓVOA, 1999a, p. 28).

### **5.3 A construção do conceito profissionalidade e suas relações com a profissionalização e a formação**

Mediante a evolução histórica pela qual passaram as profissões, surgiu uma aparente tensão entre uma maior consistência do desenvolvimento profissional e de suas competências, paralelamente a um risco de recuo para uma desprofissionalização e proletarização dessas profissões. Segundo Alves e André (2013) o termo profissionalidade passou a ser utilizado para qualificar o

debate nos quais o conceito de profissionalização, profissionalismo e identidade não eram suficientes.

A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário (ALVES e ANDRÉ, 2013, p. 3).

O termo profissionalidade tem origem italiana – *professionalità* – que, segundo Monteiro (2015), surgiu a partir das lutas sindicais contra a organização capitalista do trabalho entre os anos 1960 e 1970. A partir da década de 1970 surge na França como *professionnalité*, no Reino Unido como *professionalism* ou *professionhood* e em alemão referida pelo termo *professionalität*. No entanto, o autor menciona que o termo não aparece nos dicionários de muitos países, como é o caso de *Oxford*, *Litré* e da língua portuguesa, mas consta no *Diccionario de la Lengua Española* que define *profesionalidad* como: “Qualidade da pessoa ou organismo que exerce a sua atividade com relevante capacidade e aplicação. Atividade que se exerce como uma profissão” (MONTEIRO, 2015, p.29).

Sacristán (1999) afirma que a profissionalidade caracteriza-se pelo pensamento pragmático que relaciona ideias, intenções, ações e avaliações das condições de aplicação. Sua função é aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas à atividade, uma vez que se desenvolve no âmbito dessas situações. Nesse sentido, o autor define profissionalidade como a observância de um certo tipo de regras, baseadas num conjunto de saberes e de saber-fazer.

As autoras André e Placco (2007) afirmam que profissionalidade busca o que é específico da profissão: conhecimentos, comportamentos, atitudes, valores e habilidades que a definem. Para elas,

A constituição da profissionalidade pressupõe a constituição de uma identidade profissional que vai sendo forjada na medida em que esses profissionais se situam e agem em seu contexto de trabalho, identidade essa que é constantemente afetada por esse contexto, num dinâmico processo de mútua influência. A profissionalidade não é dada, é desenvolvida e a

profissionalização a ela associada tem que ser conquistada (ANDRÉ e PLACCO, 2007, p. 341).

Associa-se profissionalidade às questões relacionadas a atributos caracterizadores de uma atividade, quando ela possui a denominação de profissão. Certas vezes, vincula-se à identidade profissional, uma espécie de postura profissional, de *ethos* das profissões.

Roldão (2005) menciona que o conceito de profissionalidade se associa diretamente ao de identidade e que embora sejam interligados, são conceitos distintos. Em seu texto a autora interpreta a profissionalidade a partir da representação social e de sua construção histórica e ressalta a importância da clarificação dessa noção frente o tempo de ambiguidades e mutações aceleradas.

De acordo com a autora, ao investigar os estudos desta área, foi possível identificar um conjunto diversificado de elementos que alguns autores consideram como *descritores*, outros, como *caracterizadores* da profissionalidade, dos quais ela destaca quatro que são comuns em todos esses estudos:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
- o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito de outro modo, o **controlo** e sobre a actividade e autonomia do seu exercício;
- e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

A autora exemplifica os médicos que concretizam os descritores que caracterizam a atividade médica em profissão. Neste, e no caso das demais profissões, Roldão (2005) pontua que a aproximação ou não destes descritores apresenta inúmeras nuances que compõem uma permanente (re)construção social e histórica. Ela alerta para o desaparecimento ou proletarização das profissões e o surgimento de funções técnicas que se profissionalizam, ou

modificação da necessidade social das atividades, conduzindo-as à alteração do seu estatuto.

Na primeira Recomendação (1966) da UNESCO<sup>74</sup> são estabelecidos padrões internacionais sobre diversos aspectos relacionados aos professores, englobando o âmbito profissional, social, ético e material. De acordo com a UNESCO (2008), os aspectos são: a) formação inicial e contínua; b) recrutamento; c) promoções e subida na carreira; d) segurança laboral; e) procedimentos disciplinares; f) serviço a tempo parcial; g) liberdade profissional; h) supervisão e avaliação; i) responsabilidade e direitos; j) participação nas tomadas de decisão educativa; k) negociação; l) condições para um ensino-aprendizagem efetivo e m) segurança social.

Dentre os assuntos abordados pela Recomendação de 1966, são estabelecidos como princípios: o Profissionalismo; a Cooperação na Política Educativa; a Formação de Professores; a Liberdade Profissional; as Responsabilidades; os Direitos; as Horas de trabalho; os Salários e a Falta de professores. No tocante ao profissionalismo, a Recomendação orienta que

o ensino deve ser considerado uma profissão: é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimentos e competências especializados, adquiridos e mantidos através de estudo rigoroso e contínuo; também requer um sentido de responsabilidade pessoal e corporativa para a educação e o bem-estar para os alunos a seu cargo (UNESCO, 2008, p.11).

Embora as Recomendações não estejam vinculadas diretamente à normativas legais dos países, os Estados membros da OIT e UNESCO são obrigados a se familiarizarem com suas orientações e instados a aplicarem essas orientações em seus países.

Hoyle (2001) fala que a profissionalização dos professores foi alcançada em meados da década de 1970, contudo, com o Movimento da Reforma Educacional deu início à desprofissionalização, na perspectiva do *status*, e à proletarização, na perspectiva de classe. Desde então,

---

74 Em 1966, a OIT e a UNESCO construíram um instrumento de base que estabelece padrões internacionais para a profissão docente, intitulada de Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores. Em 2002, a UNESCO elabora a Recomendação de 2002 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior.

[...] o status do ensino tem sido equivocado. Seu status formal nas estatísticas oficiais é o da profissão. Seu reconhecimento como profissão por grupos políticos e de referência afins permanece ambíguo. [...] Os professores sabem muito bem que a afirmação do status semântico da profissão é assunto contestável (HOYLE, 2001, p.146)<sup>75</sup>.

Esses aspectos ambíguos geram a emergência de uma identidade profissional que resulta em um movimento associativo docente. Embora o modelo associativo tenha sido pauta de controvérsias, além de suas filiações políticas e ideológicas, as práticas associativas pautaram-se quase sempre em três eixos reivindicativos: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira.

Almeida (1999), analisa os sindicatos como instâncias formadoras dos professores partindo da constatação que no Brasil, diante das condições objetivas do trabalho docente, e da ausência de uma política que valorize a formação continuada, não se estimula o desenvolvimento profissional docente. A autora associa sua experiência em projetos de formação junto ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) e o desenvolvimento profissional.

A tese de que os sindicatos constituem espaços privilegiados para fazer avançar o desenvolvimento profissional dos professores, defendida por Almeida (1999), tem por referência a ideia que o professor constrói sua profissionalidade por meio de um processo contínuo de formação e reflexão sobre sua própria prática. Nesse sentido, a autora analisa o contexto sindical para identificá-lo enquanto espaço que contribui com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Dessa maneira, a profissionalização é entendida como processo de busca da valorização e de um reconhecimento social. Contudo, ao mesmo tempo, se contrapõe à proletarização das condições de trabalho e aos elementos que possibilitam o controle social e cultural da profissão que põem em risco seu profissionalismo. É em meio a esse processo que se destaca a importância de

---

75 Tradução livre de: [...] *the status of teaching has been equivocal. Its formal status in official statistics is that of profession. Its recognition as a profession by political and related reference groups continues to remain ambiguous. [...] Teachers well know that their claim to the semantic status of profession is a contested matter.*

investir na formação continuada, para que os professores sejam capazes de reelaborar os saberes iniciais confrontando-os com suas experiências práticas, que são vivenciadas nos contextos escolares cotidianamente (ALMEIDA, 1999).

Nóvoa (1999a), um dos pioneiros nos estudos da docência enquanto profissão<sup>76</sup>, diz que um dos principais paradoxos na história dos professores está no fato de que, nos momentos de maior reflexão científica em educação, que contribuiu para um maior prestígio social da profissão, simultaneamente notou-se uma certa desvalorização dos seus saberes próprios. Nóvoa cita que a afirmação do saber da pedagogia, dos especialistas em ciências da educação, tem sido feita frequentemente a partir de uma depreciação do saber da experiência dos professores. O autor critica a abundância dos textos sobre os professores – quanto às formações continuadas, estudos de especialização e mestrado – nos últimos anos, que cumpriram mais a tarefa de vulgarização da profissão do que contribuíram para a construção de novos modelos de análise.

Reforça-se, portanto, a necessidade de que a profissionalização docente guie seu percurso no sentido da interrelação entre o saber e o fazer. Por conseguinte, entender esse profissional como alguém pensante que exerce uma dada prática, criadora de um saber e uma ciência educativa, desse modo, não se trata somente do uso de técnicas e metodologias elaboradas por especialistas. À vista disso, entendê-la como uma prática que se altera continuamente frente às situações e desafios nos quais o magistério se coloca (ou é colocado) e que moldam ou alteram a sua profissionalidade. É esse elemento distintivo da profissionalidade, portanto, que precisa ser (melhor) explorado.

Nesse *continuum* é que a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização são categorias distintas, mas relacionadas para a construção da identidade dos professores/diretores, que devem ser entendidas enquanto valores educativos. Assim, analisar criticamente a profissionalidade dos professores em meio às regulações do Estado (impregnado por princípios neoliberais), dos desafios contemporâneos e das condições de trabalho, é fator determinante para a construção – ou reivindicação – de uma identidade

---

76 Com destaque para sua tese *O tempo dos Professores (Le Temps des Professeurs)* e a organização do livro *Profissão Professor*, publicados respectivamente em 1987 e 1999.



profissional que enfrente o desgaste de seu reconhecimento social. Para além disso, e principalmente, que defenda valores educativos e sociais, a partir de uma visão política de comprometimento com o desenvolvimento da escola como *lócus* principal de trabalho.

### 5.3.1 O lugar do diretor na profissionalidade docente

O conceito profissionalidade surgiu entre os anos 1960 e 1970 na Itália, a partir das lutas sindicais contra a organização capitalista do trabalho. De acordo com Evans (2008), o termo profissionalidade foi introduzido por Eric Hoyle, em 1975, para identificar os dois aspectos distintos da vida profissional dos professores: profissionalismo e profissionalidade. Para Hoyle, o profissionalismo relaciona-se com o status de trabalho dos professores, enquanto a profissionalidade, aos elementos que constituem o trabalho: conhecimentos, habilidades e procedimentos que os professores utilizam no exercício.

Evans (2008) entende a profissionalidade como uma ideologia, uma atitude, uma postura intelectual e epistemológica por parte de um indivíduo, em relação à prática da profissão a que ele pertence e que influencia sua prática profissional. A autora menciona que Hoyle formulou dois modelos de profissionalidade dos professores: a restrita e a estendida.

Entendo por *profissionalidade restringida* [*restricted*] uma profissionalidade que é intuitiva, focada na sala de aula e baseada mais na experiência do que na teoria. [...]O *profissional amplo* [*extended*], por outro lado, tem a preocupação de situar a sua docência na sala de aula num contexto educacional mais amplo[...]. Diferentemente do profissional restringido, interessa-se pela teoria e pelos atuais desenvolvimentos na educação. [...] Vê na docência uma atividade racional suscetível de ser melhorada com base na investigação e no desenvolvimento (HOYLE, 1989, p.49 *apud* MONTEIRO, 2015, p.120).

Como observado, o conceito de profissionalidade surgiu em meados dos anos 1970 na educação, entretanto, ainda é pouco utilizado e reconhecido. Todavia, por se tratar de um conceito que complementa e até supera as concepções normativas, as análises a partir de modelos teóricos construídos externamente ao exercício profissional, ou seja, através de certas perspectivas

de carga valorativa do profissionalismo e da profissionalização, torna-se uma temática relevante para investigação.

Por isso que debater e investigar o conceito de profissionalidade docente apresenta uma nova perspectiva para essa profissão, visando compreendê-la em sua complexidade, uma vez que seu exercício se dá entre indivíduos e espaços sociais específicos. Deste modo, o desenvolvimento profissional (profissionalização) envolve o progresso de indivíduos ao longo de um *continuum* da profissionalidade, de modo que para focar em iniciativas de mudanças deve-se voltar mais para a profissionalidade do que para o profissionalismo, sendo a primeira uma constituinte essencial da segunda. Portanto, a profissionalidade é um instrumento de análise que se sobrepõe ao de profissionalização e de profissionalismo no tocante à materialização desse processo.

A profissionalidade, conforme destaca Sacristán (1999), abarca as condições psicológicas e culturais dos professores uma vez que o ato de ensinar promove o contato com a cultura geral, como a própria experiência cultural do professor é fator determinante de sua ação. À vista disso é que as propostas de formação predominantemente técnicas devem ser repensadas no sentido de considerarem essas dimensões pessoais e culturais.

É pontualmente nesse local que se encontra a importante contribuição que o conceito de profissionalidade no debate sobre a profissão e a identidade dos professores/diretores. Porque discutir a profissionalidade é discutir a escola e o ensino. É preciso impulsionar a produção do saber profissional sobre o ato de ensinar; construir lógicas de organização do trabalho escolar que reforcem a profissionalidade e tornem “os professores verdadeiros profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros” (ROLDÃO, 2005, 123-124). Com isso, melhorar os níveis de qualidade de ensino nesta chamada sociedade do conhecimento, que tanto tem exigido o aumento das qualificações frente às situações e públicos escolares cada vez mais complexos.

De acordo com Sacristán (1999), a discussão desse conceito integra o debate sobre os fins e práticas do sistema escolar, remetendo ao tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente. Para tanto,

primeiramente deve-se clarificar a natureza e especificidade do conhecimento que constitui essa profissionalidade e, posteriormente, analisar sua construção e seu uso.

A clarificação e operacionalização do discurso que envolve o conceito de profissionalismo, em uma perspectiva mais ampla, vai de encontro com as lógicas neoliberais nas quais grande parte das organizações se pautam. Lógicas nas quais as organizações têm se tornado mais enxutas, os consumidores mais exigentes e, conseqüentemente, as regulações dos serviços têm se intensificado. Utilizam para isso, instrumentos específicos de medições e avaliações, alegando a necessidade de especialização do serviço.

Evetts (2003), diz que essas mudanças são percebidas com frequência pelos trabalhadores que são afetados por *mais papel* (aumento da burocratização) e responsabilidades adicionais, sem que eles correspondam a um incremento individual ou coletivo de seu *status* ou salário. O resultado é uma forma de crise de identidade ocupacional que pode ser expressa por meio de formas de descontentamento, destaca a autora.

Nóvoa (1999a), há quase trinta anos mencionava a crise da profissão docente que, naquela época, já se arrastava há longos anos sem perspectiva de superação. Ele afirma que esse mal estar que atinge o professorado se evidencia em aspectos como: desmotivação pessoal e elevados índices de absenteísmo e de abandono; insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante, utilizados como recurso para desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, entre outros.

Todavia, Nóvoa (1999a) lembra que, apesar de tudo, o prestígio da profissão docente permanece intacto devido aos relatórios e às sondagens publicadas na imprensa, junto ao fato da sociedade contemporânea compreender que o desenvolvimento sustentável exige investimentos na educação. Este paradoxo entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino, onde se encontra a crise da profissão docente, aponta para a necessidade de legitimação de novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo.

Segundo Sacristán (1999), a profissionalidade docente é a afirmação do que é específico na ação docente: o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Deve ser analisada em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Portanto, precisa ser contextualizado.

Sacristán (1999), baseado em Popkewitz (1986), apresenta os três níveis interagem e implicam nas alterações da prática pedagógica: a) o contexto pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da sala de aula; b) o contexto profissional, relativo à representação de um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas) que produz um saber técnico legitimador de suas práticas e c) um contexto sociocultural, que proporciona valores e conteúdos relevantes.

De acordo com Hoyle (2001), o debate sobre o *status* da profissão docente abarca três grupos relativamente independentes de fenômenos que ele denomina: “prestígio”, “*status*” e “estima”. Diante disso, o autor expõe seis fatores que implicitamente constroem a imagem do ensino, limitando o prestígio da profissão docente:

1) o fato das crianças serem os clientes imediatos dos professores, ou seja, o (baixo/não) *status* dos clientes;

2) o tamanho do grupo, resultando no ensino como a maior das profissões, e unido ao fato dos salários serem atendidos grande parte pelo setor público, serem estabelecidos limites ao nível dos salários, o que determina o prestígio de uma ocupação;

3) as qualificações dos que ingressam na profissão tenderem a ser de baixos níveis;

4) a classe social na qual os professores se situavam “no passado” ser inferior aos que ingressavam nas profissões principais<sup>77</sup>;

---

77 No texto, o autor cita a medicina, a engenharia, a arquitetura e a política como profissões principais. No demais estudos, como o de Freidson (1998), por exemplo, a medicina e a advocacia são citadas como profissões clássicas.

5) a preponderância das mulheres no ensino resultando em um efeito deletério no prestígio<sup>78</sup>;

6) a relação com os clientes (os alunos) ser involuntária e voltada para grupos relativamente grandes, diferentemente das principais profissões cujos membros tendem a ver seus clientes individualmente, em ocasiões intermitentes e geralmente quando há um problema específico a ser resolvido – uma doença a ser curada, uma casa a ser projetada, um divórcio a ser resolvido.

Por isso, o fato de todos os membros da população terem passado por longa exposição aos professores, reduz a *mística profissional*, tendo implicações significativas no prestígio e, conseqüentemente, a profissão remete a um potencial de desordem sempre presente. Nenhuma outra profissão enfrenta o controle, com tão poucas sanções, como o ensino. “Talvez seja a sempre presente necessidade de manter o controle, e as conseqüências até da perda parcial do controle, que moldam a imagem do professor em detrimento do prestígio da profissão” (HOYLE, 2001, p. 143)<sup>79</sup>.

Deste modo, debater sobre profissionalidade docente envolve inúmeros fatores e fenômenos que são constantemente alterados e recontextualizados, conforme os períodos histórico-culturais. Fazendo menção a este momento, por exemplo, no qual a humanidade foi acometida por uma pandemia, da COVID-19/Coronavírus, com efeitos jamais presenciados por essa geração, outros valores, métodos e formas de ensino (provisórias ou não) entraram em jogo na prática pedagógica. Entre diversos aspectos, verifica-se que o domínio de conhecimentos básicos das tecnologias de comunicação e informação, na área educacional, têm promovido relações entre professores e alunos raramente presenciadas.

---

78 Vale destacar que o autor menciona que as atitudes estão mudando, uma vez que as mulheres estão construindo uma proporção cada vez maior de participantes nas principais profissões, mas que, no entanto, provavelmente continua a ser o caso da situação do mercado de ensino servir para limitar seu prestígio. [Tradução livre de: *sometimes alleged that the preponderance of women in teaching has had a deleterious effect on prestige but attitudes may be changing—not least as women are constituting an increasingly higher proportion of entrants to the major professions. However, it probably remains the case that the market situation of teaching serves to limit its prestige*(HOYLE, 2001, p. 141)].

79 Tradução livre de: *It is perhaps the ever-present need to maintain control, and the consequences of even the partial loss of control, which shapes the image of the teacher to the detriment of the prestige of the profession.*

Por esse motivo, investigar a profissionalidade docente com vistas a resgatar a imagem do professor como intelectual<sup>80</sup>, em constante busca pelo conhecimento<sup>81</sup>, e não como “um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa” (SACRISTÁN, 1999, p.76), se torna crucial e urgente.

Neste contexto de pandemia nota-se também, uma abundância de relatos nas redes sociais a respeito da dificuldade dos pais ou responsáveis pelas crianças não possuírem competências/habilidades para dar um suporte pedagógico adequado aos filhos, frente às atividades apresentadas pelas escolas. Sem desconsiderar outros fatores quanto à falta de acesso das crianças às plataformas digitais, as propostas emergenciais diversificadas, por vezes, impróprias, evidencia-se aqui a oportunidade que esse momento acarreta. Sem uma análise aprofundada diante da impossibilidade de um afastamento necessário para um exercício crítico, salienta-se a oportunidade do momento presente para que a sociedade compreenda que ser professor não é apenas dominar conhecimentos científicos, conseguir “controlar a turma” ou manter as crianças na escola.

A “ação de ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2005) implica em uma ação que envolve conhecimentos específicos, cerne da profissionalidade docente, que distingue socialmente os professores, tornando sua representação identificável, legitimando-os frente à sociedade enquanto profissionais do ensino. Diferencia-se, assim, o entendimento de seu exercício profissional como uma missão e permite iniciar (ou instigar) o debate que os situem e identifiquem como os que dominam conhecimentos teórico-

---

80 Essa necessidade de afirmação da imagem de professor como intelectual engloba os professores da educação básica, público no qual este estudo foca nessa abordagem paralela aos diretores escolares desses níveis de ensino. Como demonstra Roldão (2005), quanto aos professores do nível superior de ensino já possuem esse *status*. Machado (1995) também demonstra ao distinguir as profissões das semiprofissões, que os professores universitários são considerados profissionais, enquanto, por qualificá-los como “universitários”, exclui do *status* profissional os demais professores que não fazem parte do ensino superior.

81 Shulman (2014) diz que suas pesquisas buscaram entender como os professores trafegam, na ida e na volta, do *status* de aprendiz para o de professor. E explica que a metáfora do tráfego tem a intenção de frisar que *os melhores professores, assim como os mais habilitados, precisam de aprendizado constante para poder ensinar* (p.213).

práticos exclusivos, que ultrapassam a ação de uma simples transmissão rápida de informação.

[...]na justa medida em que se tornarem verdadeiros *profissionais do ensino*, com estatuto pleno, no sentido de *especialistas na organização da apreensão e construção do saber pelos outros*.

Porque informação não é sinónimo de conhecimento. A informação é, e será cada vez mais, oferecida abundantemente, mas permanece em estado bruto. Sem análise, sem organização, sem valorações – sem leitura. Só a cultura, construída socialmente nos grupos e sociedades, e transmitida de geração a geração, permite apropriar significados comuns[...] (ROLDÃO, 2005, p.124, grifos da autora).

A profissionalidade docente implica justamente em conhecimentos que envolvem um conjunto de processos de referenciação e decodificação, simbolização e interpretação, que permitam construir sentidos e organizar essas informações, transformando-as em saberes que possam ser utilizáveis e comunicáveis.

Roldão (2007) afirma que o caracterizador distintivo do docente é a *ação de ensinar*. No entanto, implicam na ausência de um consenso ou afirmação do conceito “ensinar” pelo fato dessa função ter existido em muitos formatos históricos, com diversos estatutos nesse percurso. A autora diz haver uma tensão profunda entre “*professar um saber*” e o “*fazer outros apropriarem de um saber*”, ou ainda, “*fazer aprender alguma coisa a alguém*” (p.94). E é neste sentido que a autora insiste em uma clarificação da função de ensinar, relacionando intrinsecamente a natureza da função e o tipo de conhecimento específico necessário para o exercício dela. Contudo, tanto uma quanto o outro – natureza da função e conhecimento específico – tem se contaminado por duas tendências que dificultam o desenvolvimento e a afirmação profissional dessa função, que são:

[...]uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber, por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da atividade (ROLDÃO, 2007, p.97)

Diante dessas tendências, Roldão afirma que o conhecimento profissional é o elo mais fraco da profissão docente e, portanto, importa investir nele com vistas a reverter o descrédito, desânimo e escasso reconhecimento.

Gorzoni e Davis (2017) realizam um estudo de revisão sobre o conceito de profissionalidade docente. Um conceito considerado em desenvolvimento para alguns<sup>82</sup>. Em seu texto, as autoras apresentam perspectivas de vários estudiosos da área. Com base nesse estudo de revisão e em estudos dos próprios autores e autoras, observa-se consensos, dissensos e formas complementares de abordagem.

Aspectos como o início do processo de constituição ser localizado e explícito, antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2009). Outros, já entendem que o início da constituição da profissionalidade se dá na formação inicial, indicando requisitos que tornam alguém profissional: habilidades, conhecimentos e atitudes que definem a especificidade do ser docente (LIBÂNEO, 2004).

Em outra perspectiva, Roldão (2005; 2007) e Morgado (2011) a entendem enquanto processual. Segundo Morgado, a profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, iniciando na profissionalização (formação inicial) e prolonga-se ao longo da carreira. Semelhante à Roldão, que descreve a profissionalidade como um processo progressivo de construção profissional que segue ao longo de toda a vida ativa do professor.

No tocante à relação entre profissionalidade e identidade profissional, André e Placco (2007) e Morgado (2011) veem íntima ligação entre profissionalidade docente e identidade profissional. De acordo com os autores, pensar a profissionalidade docente significa pensar em como os docentes se situam e agem no contexto de trabalho, forjando uma identidade que afeta e é afetada por esse contexto. Ambrosetti e Almeida (2009) concordam que o contexto de trabalho é relevante na constituição de profissionalidade docente junto às relações do significado biográfico, relativas ao universo social e psicológico do professor. Aspectos também encontrados nos escritos de Sacristán (1999), onde a profissionalidade baseia-se nos saberes e no

---

<sup>82</sup> *É um conceito em desenvolvimento, produzido em outros campos do conhecimento e apropriado na área da educação[...]* (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2009, p.594).



pensamento pragmático, incluindo as condições psicológicas e culturais dos professores.

Quanto aos descritores ou dimensões da profissionalidade, Sacristán (1999) afirma que a profissionalidade docente é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares, aplicando princípios gerais a elas. Roldão (2005) identifica quatro elementos comuns que caracterizam ou descrevem a profissionalidade: especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão (ou controle sobre a atividade) e pertencimento a um corpo coletivo.

Shulman (2014) apresenta as sete principais categorias do conhecimento específico do professor: a) conhecimento do conteúdo; b) conhecimento pedagógico geral; c) conhecimento do currículo; d) conhecimento pedagógico do conteúdo; e) conhecimento dos alunos e suas características; f) conhecimento de contextos educacionais e g) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. O autor ainda menciona as quatro grandes fontes para a base de conhecimento do ensino: formação acadêmica nas áreas; materiais; pesquisas e a sabedoria derivada da prática.

Há ainda aspectos do raciocínio pedagógico que Shulman (2014) denomina como elementos geradores da especificidade do conhecimento profissional docente. De acordo com o autor, a partir desses elementos que o professor se prepara para o ensino, a saber: 1) compreensão (entender o que vai ensinar, se possível de várias maneiras); 2) transformação (envolvendo preparação, representação, seleção e adaptação e ajuste às características dos alunos); 3) instrução (aspectos cruciais da pedagogia – organizar e gerenciar sala de aula, apresentar explicações claras, atribuir e verificar trabalhos...); 4) avaliação (verificação do entendimento do aluno); 5) reflexão (rever, reconstruir, analisar criticamente o próprio trabalho e o desenvolvimento da classe, fundamentar explicações em evidências) e 6) novas compreensões (de propósitos, de matérias, do ensino...).

O professor precisa compreender o conteúdo e ser capaz de elucidá-lo de novas maneiras; reorganizá-lo e dividi-lo; envolvê-lo em atividades e emoções, em metáforas e exercícios, e em exemplos e demonstrações, de forma que

possa ser compreendido pelos alunos. Todas essas ações se traduzem em “formas de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados” (SHULMAN, 2014, p. 205).

Sacristán (1999) cita que a profissionalidade manifesta através de uma diversidade de funções: ensinar; orientar o estudo; ajudar individualmente os alunos; regular as relações; preparar materiais; saber avaliar; organizar espaços e atividades, entres outras. As práticas rotineiras são modelos simples de imitar, bem como as ideias abstratas, podendo comunicar-se ordenadamente, enquanto os *esquemas estratégicos* refletem a capacidade formal dos professores para articular essas duas componentes (ideias e práticas) em uma dada situação, que deve ser avaliada e analisada.

Para Roldão (2007), os cinco aspectos que distinguem o conhecimento profissional docente são: 1) a natureza compósita do conhecimento, que diz respeito à integração e transformação dos conhecimentos de várias naturezas – lógica incorporadora; 2) a capacidade analítica, que se refere ao domínio rigoroso de um saber técnico e de uma componente improvisativa e criadora; 3) a natureza mobilizadora e interrogativa, relativa ao questionamento permanente; 4) capacidade de meta-análise, relacionada à capacidade de questionamento mediante uma postura de distanciamento e autocrítica, implícita em uma prática reflexiva e 5) a comunicabilidade e circulação, que se refere à dimensão que mais afasta-os da profissionalidade plena, aquela que envolve o saber articulado e sistematizado passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros.

André e Placco (2007) apresentam quatro dimensões de análise da atuação dos professores: a subjetiva; a institucional; a instrucional ou pedagógica e a sociocultural, descritas na subseção 2.2 deste estudo. Contreras (2012) apresenta três dimensões da profissionalidade docente:

1) a obrigação moral, que deriva do fato do ensino supor um compromisso de caráter moral, acima de qualquer obrigação contratual, pois remete à uma atuação que visa desenvolver os recursos e capacidades para minimizar as desigualdades dos alunos e porque exercem influência sobre

outros. Esta dimensão é evidenciada quando o professor se defronta com as próprias decisões a respeito da prática que realiza;

2) o compromisso com a comunidade, relaciona-se à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. Devido à responsabilidade pública da profissão docente, a prática profissional deve-se constituir de forma partilhada e não isolada;

3) a competência profissional, que transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Trata-se de uma base composta de recursos e habilidades que possibilitem a análise e valorização do teor moral e político concernentes às situações de ensino, bem como à atuação profissional. Se referem aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino.

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica (CONTRERAS, 2012, p. 93-94).

Nota-se que os conhecimentos específicos do professor, caracterizados na/pela ação de ensinar, que afirma sua profissionalidade plena, ultrapassam o estilo pessoal, boa comunicação, domínio de conteúdo e sua aplicação. Como cita Roldão (2007), a função de ensinar é socioprática, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo.

Por muito tempo ignorou-se as complexidades de aspectos fundamentais (conteúdo, contexto da sala de aula, características físicas e psicológicas dos alunos...) e suas amplas demandas, nos estudos sobre o ensino. Shulman (2014) cita que quando os formuladores de políticas públicas buscaram definir o “bom ensino”, tomando por base as pesquisas que fundamentaram as avaliações dos professores e sistemas de observação em sala de aula, as listas

das condutas docentes identificadas como eficazes nas pesquisas empíricas, se transformaram em competências desejáveis para os professores.

Essas competências tornaram-se tópicos das avaliações ou escalas de referência para observação em sala de aula, pois são legitimadas porque “confirmadas pela pesquisa”. Embora os pesquisadores tivessem ciência de que os resultados eram simplificados e incompletos, tanto a comunidade quanto os formuladores de políticas os aceitaram como suficientes para as definições dos padrões<sup>83</sup>.

Portanto, a atividade dos professores não se circunscreve somente à prática pedagógica visível, proposicional, explicitável e formulável, por isso é necessário sondar outras dimensões menos evidentes. Sacristán (1999) fala que é imprescindível ampliar o leque de conhecimentos necessários para estudar a prática educativa. Segundo o autor, a análise teórico-prática da profissionalidade docente obriga compreender o ofício de professor, *a partir do conhecimento útil para os práticos*.

A essência da profissão é estabelecida no pensamento pragmático que não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico. A flexibilidade da prática e capacidade de adaptação só é possível graças a essa espécie de esquemas estratégicos que ordenam e governam a sucessão das ações. “Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente da ação” (SACRISTÁN, 1999, p.80).

Com base em Franco (2014), a profissionalidade se reporta ao modo de organização do trabalho, como colocam em prática o que pensam e como fazem seu ofício; a profissionalização como o processo pelo qual constroem seu percurso e história profissional, e com isso, atribuem significado ao seu ofício, construindo sua autoimagem; o profissionalismo que remete ao reconhecimento

---

83 Por exemplo: algumas pesquisas indicaram que os alunos tinham desempenho melhor quando eram explicitamente informados pelo professor sobre o objetivo da aula. [...] Mas, quando foi incorporado pela política pública, as escalas de avaliação de competências para observação em sala de aula perguntavam se o professor tinha, no início da aula, escrito os objetivos no quadro-negro e/ou se tinha explicado esses objetivos diretamente aos alunos. Se o professor não tivesse feito nada disso, anotava-se que ele falhara na demonstração de uma competência desejável. Nenhum esforço era feito para descobrir se a não comunicação do objetivo poderia ser consistente com o plano da aula em questão (SHULMAN, 2014, p. 204).

social e cultural, sua condição de valorização e prestígio no campo das profissões e do trabalho. Todavia, há necessidade de se trabalhar a profissionalidade enquanto conceito identitário dos diversos ofícios dos pedagogos.

Postulamos o pedagogo como o profissional responsável e capaz de articular o fortalecimento pedagógico da escola como lugar de aprendizagem, mas também constituída por aspectos legais, administrativos, organizacionais, humanos e financeiros, que revelam a existência de atividades relacionadas ao planejamento, administração, assessoramento, supervisão ou orientação educacional – devendo, porém, estarem a serviço do desenvolvimento da instituição (FRANCO, 2014, p. 97).

À vista disso, embora a docência seja considerada a base da identidade profissional de todos os ofícios da educação (FRANCO, 2014), pode-se dizer que a profissionalidade dos diretores é composta, também, por saberes e fazeres relacionados à administração, assessoramento e orientação educacional. Saberes profissionais que devem ser investigados de modo a contribuir com o desenvolvimento institucional das escolas, tendo como foco o projeto político pedagógico.

Diante deste breve esboço das dimensões que abarcam a especificidade dos saberes e fazeres docentes, é possível notar que há uma necessidade de estudos empíricos que tratem de igual maneira dos saberes profissionais dos diretores escolares. Parte-se, portanto, do entendimento que há especificidade no ofício de cada profissional da educação, não sendo uma “transferência de conhecimentos da docência para a gestão, como se esta não fosse dotada de identidade própria” (FRANCO, 2014, p.199).

Inclusive, reforçada pela análise de Roldão (2005), onde os caracterizadores da profissionalidade entre a própria docência no ensino superior e não superior são distintos. Também, pelas afirmações de Paro (2015), em *Diretor escolar: educador ou gerente?*, que versa a respeito da escassez de estudos empíricos sobre a natureza educativa da função dos diretores de escola, junto à obra *Professor: artesão ou operário?* (2018), na qual faz uma crítica à designação de diretores como gerentes tornando-os mero controladores do trabalho dos professores. Paro (2018) defende que se deve buscar uma gestão que

se torne coordenação democrática do esforço humano coletivo, [...] consentânea com uma concepção emancipatória de educação. Em termos práticos, a tarefa, portanto, é buscar uma forma de coordenar a atividade do trabalhador do ensino que, substituindo o heterônimo controle externo em vigor, esteja mais de acordo com suas funções e autonomia, na direção de uma maior produtividade. É assim que o estudo da educação como processo de trabalho, ao identificar as reais dimensões da atividade educativa, diferenciando-a do trabalho da produção econômica em geral, oferece subsídios valiosos para se idealizar uma coordenação do trabalho coletivo escolar que esteja de acordo com os fins educativos (PARO, 2018, p.133-134).

Desta maneira, embora haja uma matriz educativa na profissionalidade dos diretores, ela não se encerra na docência. Há especificidades em seus saberes profissionais que devem ser descobertos por meio de investigações sobre sua atuação cotidiana na gestão das escolas. Reforçada, inclusive, para combater generalizações de competências padronizadas na perspectiva gerencial que comumente tem sido imposta a esses profissionais.

Franco (2014) ressalta o desafio da formação do pedagogo para a educação e, portanto, da organização dos cursos de Pedagogia de forma que a complexidade profissional seja contemplada, adquira solidez e uma visão de totalidade. O autor menciona que mesmo que o foco da Pedagogia esteja na ciência e não propriamente no fazer docente, é importante considerar o processo de profissionalização enquanto a atuação do pedagogo, a partir da praxis educativa. Logo, não se trata

apenas de um processo de consecução de certificados de habilitação, mas da constituição de uma **identidade pedagógica própria** para um profissional que atuará possivelmente em diferentes eixos, sejam eles a docência, a administração ou a direção, a coordenação pedagógica, a supervisão ou orientação educacional (FRANCO, 2014, p. 100, grifos nossos).

Desta maneira, ao buscar o lugar do diretor escolar na profissionalidade docente, tenciona uma compreensão dessa praxis enquanto uma das modalidades da docência, que é eminentemente coletiva e pedagógica, mas que, no entanto, tem sua especificidade de atuação, que compõe sua profissionalidade. Parte-se do entendimento do “Diretor escolar: [ser um]

dirigente *sui generis* para um trabalho singular” (PARO, 2015, p. 95); dos apontamentos feitos por Roldão (2005) quanto aos professores do ensino superior possuírem o estatuto de profissionalidade plena e os professores da educação básica não; da afirmação de Machado (1995), que ao distinguir as profissões das semiprofissões, adjetiva os professores universitários como profissionais, consequentemente excluindo os demais professores dessa condição; para afirmar que há um flanco de conhecimentos profissionais específicos, ou seja, de uma profissionalidade composta por uma prática, também específica, a ser (melhor) explorada.

Tomando por base a necessária intimidade com os conhecimentos da docência e do ensino, a formação dos pedagogos não deve estar circunscrita ao exercício docente. Há focos distintos de formação:

ao pedagogo, são os processos constituintes e intervenientes na práxis educativa; ao professor, a ênfase está nos processos dialógicos e dialéticos da relação entre aluno e conhecimento, quer na construção, quer na apropriação desse processo. Focos próximos e complementares, mas diferentes e que requerem olhares, metodologias, procedimentos e preparos diferenciados (FRANCO, 2008, p. 124 *apud* FRANCO, 2014, p. 42).

Por fim, aqui se localiza o cerne desta investigação. A tentativa de compreender o que compõe a profissionalidade dos diretores de escola numa perspectiva que abranja suas reações e percepções diante do desenvolvimento do seu ofício. Analisando qual seria a sua qualificação necessária, seus conhecimentos e competências, em um sentido de responsabilidade pessoal e corporativa para a educação. Entender as condições, saberes, conteúdos e experiências que são necessárias para a resolução de questões no cotidiano da gestão escolar. Mas, para além disso, encontrar os aspectos peculiares do desenvolvimento do seu ofício pautado nesse compromisso com os fins da educação, com a melhoria do serviço prestado à comunidade, que seja progressivamente participativa.

## **6 Caracterização da profissionalidade dos diretores de escola**

Como bem diz Umberto Eco (2012), fazer uma tese significa aprender a ordenar as próprias ideias e os dados, é uma experiência de trabalho metódico, de construção de um objeto que, por princípio, possa também servir aos outros. Logo, o tema da tese não importa tanto quanto a experiência de trabalho que ela comporta.

Assim, buscando compreender o processo de construção da profissionalidade dos diretores de escola, a análise dos dados tem como propósito compreender a crise identitária a que eles estão submetidos, por conta dos fenômenos que levaram à complexificação da escola, dentre os quais a NGP, um importante agente catalizador desse processo. Busca-se também reforçar a necessidade de constituir fundamentos epistemológicos do ofício de diretor escolar, para o alcance da valorização dos saberes profissionais condizentes a sua prática educativa mais efetiva, nas escolas.

Os dados analisados sob a ótica da profissionalidade expressam uma visão possível, não única. Entende-se que a profissionalidade seja um conceito potente para abarcar importantes discussões acerca da função do diretor escolar a partir de suas próprias percepções e pelo local onde é desempenhada: a escola (pública).

As categorias para essa análise foram embasadas nos referenciais teóricos apresentados ao longo do trabalho, assim como outros que serão brevemente citados com o intuito de reforçar ou complementar as discussões feitas. Vale lembrar que, na revisão de literatura – realizada no escasso tempo da segunda etapa desta pesquisa – não foram encontrados estudos que tratassem exclusivamente da profissionalidade dos diretores de escola, em nenhuma perspectiva, para que pudéssemos tomá-los como base para a reflexão junto à profissionalidade docente.

Destacam-se como referências, nesta análise, os trabalhos de Paro (2015) – especificidade da função dos diretores; Franco (2014) – lugar da formação dos profissionais da gestão escolar nos cursos de Pedagogia; Lima e Gomes (2012); – identidade do pedagogo e necessidade de definição de suas possibilidades de atuação; Brzezinski (1996) – trajetória histórica, debates e



normatizações do curso de Pedagogia no Brasil, incluindo a problemática dos “especialistas da educação”; Duarte e Oliveira (2018) – mudanças na gestão escolar e seus reflexos no trabalho do diretor. Esses trabalhos assinalam a existência de uma especificidade, isto é, de saberes e fazeres específicos desempenhados pelos distintos ofícios dos pedagogos na escola, incluindo o dos diretores.

Embora o cerne da pesquisa esteja focado na profissionalidade, nesse olhar para a profissão a partir das reações do próprio indivíduo que exerce o ofício, torna-se importante observar os contextos e constrangimentos externos a esse exercício, nos quais tais reações são construídas.

[...] a situação de expropriação de seus instrumentos e recursos de trabalho; a sobre-regulação do Estado sobre os fazeres destes profissionais; o aprofundamento das condições extenuantes de trabalho pelas quais nas últimas décadas têm desenvolvido seu trabalho; a precarização das condições de formação inicial e continuada destes profissionais, culminando no empobrecimento dos saberes essenciais ao exercício da profissão; além da profunda desvalorização social e econômica da carreira do magistério (FRANCO, 2014, p. 145).

Diante da escassez de estudos empíricos recentes, que se destaquem nacionalmente a respeito das funções dos diretores de escola básica, Paro (2015) fala da relevância de se refletir a respeito da prática dos diretores de escola, que é sempre orientada por uma política e uma filosofia da educação que expressam os objetivos que cumpre a escola alcançar.

Para tanto, essa reflexão deve se pautar em duas dimensões, fundamentadas em razões técnicas e políticas, que são: a) explicitação e crítica do papel do diretor e de como a direção escolar é exercida, e b) reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político-pedagógica da escola e os interesses dos seus usuários.

Deste modo, centrar a análise na profissionalidade significa buscar a especificidade da função, observando o *ethos* profissional, a maneira como os diretores se situam, agem e são afetados pelo contexto de trabalho, no caso, a escola pública, com todos os elementos que a complexificam. Isso implica considerar os aspectos técnicos e políticos envolvidos na gestão escolar.

Sendo a **competência** uma das caracterizadoras da profissionalidade (CONTRERAS, 2012), entendida como atributo que especifica a função, legitimando seu reconhecimento social enquanto uma atividade profissional (ROLDÃO, 2005), ela será a primeira dimensão da análise.

O **saber específico** e a **especificidade da função** são outros dois caracterizadores da profissionalidade que legitimam a atividade profissional (ROLDÃO, 2005), devendo, ambos, compor a segunda dimensão da análise.

A **autonomia**, que se refere ao poder de decisão sobre a ação ou controle sobre a atividade (CONTRERAS, 2012; ROLDÃO, 2005) é a terceira dimensão da análise.

Como quarta e última dimensão está a **pertença a um corpo coletivo**, que partilha, regula e defende os seus intramuros (ROLDÃO, 2005), quer para o exercício da função ou o acesso a ele, quer para a definição do seu saber necessário, quer pelo seu poder reconhecido e legitimado socialmente.

Por se tratar de um trabalho de natureza educativa, o ofício de diretor de escola exige determinadas qualidades para o seu exercício, assim como a docência, de modo que ele não deve compactuar “com as estratégias ideológicas da profissionalização” (CONTRERAS, 2012, p. 79). Nesse sentido, torna-se crucial contemplar os aspectos de complexificação da escola e as mudanças na gestão escolar que refletem no trabalho do diretor (DUARTE e OLIVEIRA, 2018).

À vista disso, a subseção 6.1 tratará das percepções das diretoras sobre a função, permitindo observar a crise identitária na qual se encontram e os fatores associados à ela. As subseções seguintes, cada qual, de uma das quatro categorias teóricas apontadas acima e serão cotejadas com os eixos de análise (temas destacados de forma transversal nas falas das diretoras). A seção 6.3, por contar com dois descritores da profissionalidade e uma sistematização do que chamamos de nuances da profissionalidade, tornou-se mais extensa.

## **6.1 O que relatam as diretoras?**

*“A gente não se sente diretora”*

Ao analisar os relatos das diretoras quando questionadas sobre a função de diretor(a) de escola antes e hoje<sup>84</sup>, é possível notar elementos que comprovam uma certa perda de significado em sua atuação profissional. Pressupõe-se que ela advenha de alguns aspectos comuns presentes em suas falas.

Várias diretoras falam sobre a multiplicidade de papéis que devem desempenhar ou esperam que desempenhem. Relacionado a esse aspecto, falam da sobrecarga e do sentimento de frustração por não se perceberem como diretoras. Mencionam que exercem atividades que qualquer pessoa poderia realizar, sem necessidade de conhecimentos ou experiência exigidos para investidura no cargo. Algo já observado desde a pesquisa do mestrado, realizada entre os anos 2014 e 2016, sobre o cotidiano da gestão, no qual uma delas, Maria, disse que se paga o maior salário dentro da escola para se fazer o menor papel. Indignada, ela sugere que se colocar um “cara” para ganhar 800 reais no lugar, não faria diferença alguma. Outra diretora, a Nívea, diante das múltiplas tarefas que realiza, também desabafa: “A gente não se sente diretora”.

Uma diretora entrevistada nessa pesquisa de doutorado também diz não se sentir diretora, todavia, em uma imagem idealizada que ela tem sobre quem assume esse papel:

Patrícia, tem uma coisa que eu acho, eu não me sinto diretora. Vou te falar isso abertamente: eu me sinto parceira das minhas professoras. Eu vejo a função da diretora [...] uma pessoa quase inatingível [...] uma pessoa sisuda, rígida, que tem todas as regras, todas as normas, todo mundo diz: “Sim, senhora!” Eu já não sou assim. Eu sou aquela pessoa acessível, que está aberta, porta aberta, chega e conversa, vem dialogar, dialogar muito! (Wanessa)

Interessante notar nos relatos que dizem literalmente a mesma coisa, sentidos diferentes. Uma delas, Nívea, não se sente diretora por realizar tarefas de todas as ordens, executáveis por qualquer pessoa sem expertise para tal. Já, Wanessa, tem um olhar negativo para a função de diretora que ela idealiza (não

---

84 Os relatos mencionados referem-se aos dados coletados nos questionários respondidos e na primeira entrevista, ou seja, entre os meses de outubro de 2018 e abril de 2019. As diretoras relataram como veem a função hoje e como viam no passado, seja pela própria experiência na função, tomando a si próprias como exemplo, ou relatando como viam os(as) diretores(as) enquanto eram alunas, professoras. Ou seja, uma visão idealizada do trabalho de diretor escolar.

no sentido de ideal, mas do âmbito das ideias). Embora Wanessa veja como adequada a postura adotada por ela, ser parceira das professoras, ser acessível e dialogar, não condiz com a visão que possui da função: postura sisuda, rígida e inatingível.

Elizabeth, uma das diretoras mais experientes na função, confirma quando era professora (há mais de 23 anos) que a função era:

[o diretor] não tinha que convencer ninguém, não tinha que ser líder, não cuidava de nenhuma verba. [...] o diretor cumpria regras, dava ordens e a gente cumpria ordens. Não adiantava muito querer conversar: “Olha, não dá pra fazer desse jeito?” “Não, é desse jeito que vai ser feito” (Elizabeth).

As diretoras demonstram um processo de tentativa de autopercepção diante da dupla discordância em personificar uma função que surge com um viés autoritário, fiscalizador e punitivo, por um lado, e desenvolverem um trabalho com uma multiplicidade de papéis que dificultam um trabalho coletivo focado no pedagógico.

[...]múltiplas funções, tudo é de sua responsabilidade. Eu acho que a gente imagina, quando vai assumir o cargo, que vai ter uma função pedagógica, de orientação pra melhoria da educação e da aprendizagem, porém, quando você assume, você assume a aprendizagem, os índices da escola, o funcionamento, o prédio – se está conservado, se não está –, as contas da APM... Você tem que ser um pouquinho contador, um pouquinho bancário, um pouquinho psicólogo, um pouquinho pedagogo, um pouquinho cada coisa (Elizabeth).

Houve uma sobrecarga e complexificação da função de diretor de escola com a municipalização do ensino e seus processos de descentralização financeira com a criação do FUNDEF<sup>85</sup> (FUNDEB a partir de 2007). Embora as diretoras relatem que a gestão democrática da escola pública tenha sido um

---

85 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é composto por recursos da administração pública do Brasil com o objetivo de promover o financiamento da educação básica pública. Implantado pela Emenda Constitucional n.14/96 vigorando em 1998, com prazo de duração de 10 anos. Em 2007, começou a vigorar o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), com duração prevista de 14 anos. Em 2020, em virtude da forte pressão das instituições de apoio à educação pública e da sociedade civil, o FUNDEB foi instituído mecanismo de financiamento permanente da educação pública via Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

ganho para as relações que implicam no trabalho coletivo e participativo na escola, enfrentam dilemas ao tentar efetivá-lo.

Eu acho que hoje em dia, o diretor... eu vejo um ponto positivo de ter mudado algumas coisas do passado, porque antes o diretor era, parece que, inatingível. Era pensado o diretor como uma figura austera, que mandava na escola. [...]algumas pessoas falam: “Ah, o diretor tinha mais respeito!” Eu não sei se era respeito, era uma questão de autoritarismo. [...]Isso mudou, [...]acabo vendo algumas questões sendo discutidas que querem voltar nisso, não acho que tem que voltar nisso. [...]O que eu gostaria que fosse, porque, ainda, o diretor não consegue gerir tudo isso. Como eu falei, às vezes a gente fica mais afogado em papel (Sarah).

Ao mesmo tempo que Sarah enxerga com otimismo essas mudanças, não há evidências claras de como concretizar essa nova forma de gestão frente às demandas que intensificam as tarefas administrativas. É neste momento de transposição dos lemas épicos de democratização, participação, coletividade, descentralização, autonomia, em ações cotidianas, que surgem os conflitos. Porque as ações estão reguladas por princípios de eficiência, meritocracia, utilidade, hierarquia, ao mesmo tempo em que a escola é cobrada para o exercício da democracia, da inclusão, da diversidade, mergulhada em uma escassez progressiva de recursos.

[...] acho que a função é essa Patrícia: hoje ela é mais focada mesmo nessa coisa administrativa, no fazer, no fazer, no fazer. E o pensar sobre?! O que eu acho que é importante. A gente precisaria pensar sobre isso tudo que se faz, às vezes nem sobra tempo.

Eu sempre falo para as pessoas aqui na escola o seguinte: a gente precisa, porque nada está posto de graça – o próprio sistema não permite essa organização –, dentro do que a gente tem de possibilidade, arrumar esses espaços do diálogo[...], mas é uma função que precisava ser repensada (Vika).

Eu até tentei algumas vezes registrar o que eu faço, eu lembro quando entrei nessa escola que eu pedi pra vice-diretora para que fizéssemos isso, tipo um diário de classe né, mas seria do nosso trabalho, porque desde que eu iniciei [na direção] a sensação quando acaba o dia e eu penso “Nossa, o que foi que eu fiz?!” Porque eu sempre tenho a sensação de que eu nunca faço o que eu preciso fazer. Fico o dia inteiro ocupada, o dia inteiro com demandas pulsando assim, na cabeça, coisas que precisam ser feitas, querendo ser eficiente, buscando ser eficiente e responder as pessoas prontamente, que entram na

sala, que ligam, pais, enfim... e com frequência chega no final do dia e eu não consigo lembrar direito o que eu fiz nas oito horas de trabalho (Carla).

Outro aspecto a ser ressaltado nesse contexto neoliberal é a tão aclamada *autonomia* na gestão financeira, pedagógica e administrativa da escola. Há um discurso que tendenciosamente mescla processos de descentralização, municipalização, construção da proposta pedagógica, gestão de recursos, colegiados, aos discursos neoliberais da década de 1990, que compactua com o Estado mínimo e à desresponsabilização dos órgãos centrais com a economia e questões sociais.

Embora essa autonomia tenha trazido ganhos trouxe, também, desresponsabilização do Estado e responsabilização da escola e seus agentes. Entretanto, é preciso questionar em que medida esses agentes locais realmente têm condições de serem responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da escola. São justamente esses discursos de autonomia que se revertem em mecanismos que culpabilizam, muitas vezes, os professores, diretores, ou pior, os próprios alunos e suas famílias.

Conti, Santos e Riscal (2012), afirmam que há um consenso entre pesquisadores e educadores sobre a autonomia e criatividade das escolas, vistas como capazes de responder aos desafios que lhes são colocados pela realidade concreta, por outro lado, alertam que:

[...]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).

Algumas diretoras demonstram um constante mal estar com a função. A diretora Cristina diz perceber que hoje a função está *muito distorcida*. Relata que quando era professora as diretoras tinham uma atuação muito mais próxima a ela, eram mais presentes no seu cotidiano, a orientava mais. Mesmo as diretoras mais novas na função (grupo A e B) também relatam um descontentamento diante da multiplicidade de tarefas em seu cotidiano. Várias delas falam nesse mesmo sentido:

É uma função cruel. [...] o diretor] ele é sozinho. Então, você adocece... é cruel neste sentido (Suzie Q.)

[...]o diretor da escola municipal acaba sendo um faz-tudo dentro da escola (Malu).

Hoje eu sinto, eu vou falar só por mim, como se a função do diretor estivesse deturpada. E se você perguntar para as pessoas eu acho que também elas enxergam uma função deturpada. Porque[...] o diretor acaba fazendo tudo, vira uma miscelânea ali (Estrela).

A gente se vê resolvendo diversas situações burocráticas, de estrutura, pedagógica. Aí você acaba, infelizmente, pendendo mais para o pedagógico ou mais para o administrativo ou tentando resolver as questões estruturais da escola. [...]as documentações, realmente, os prazos, eu acabo perdendo tudo Patrícia! [...]o que eu puder deixar – não é porque eu quero deixar [...] – eu deixo passar (Wanessa).

Diante do discurso global que pressiona para a modernização e progresso, há uma exaltação da flexibilidade, do empreendedorismo, do dinamismo e da eficiência, acarretando uma intensificação do trabalho, junto às mudanças sociais e culturais. À vista disso, as condições objetivas geram uma visão confusa da função nas diretoras, arrefecendo qualquer tentativa de oposição a esse novo perfil, tornando-o normativo, mesmo sendo comprovadamente impossível de efetivá-lo. Consequentemente, isso as levam a se culpabilizar – “eu acabo perdendo; não é porque eu quero deixar” – por não darem conta de tudo.

As diretoras descrevem a função utilizando termos como: *deturpada*, *miscelânea*, *um pouquinho de cada coisa*, *cruel*, *faz-tudo*, entre outros. Há uma visível perda de significado da função, uma instabilidade aparentemente gerada pela falta de definição clara sobre o que é e o que faz um diretor de escola atualmente. Parte dessa perda de uma identidade profissional se relaciona com os discursos propagados pela NGP no tocante ao novo profissionalismo, apontado nas pesquisas obtidas na base ERIC. Uma retórica de um novo profissionalismo, difundido de maneira genérica, com exigências multifacetadas.

Em busca desse novo profissional, não somente no Brasil, mas em outros contextos, como é o caso nova-iorquino, se verifica uma cultura crescente de auditoria nas escolas, da separação entre o controle e a tomada de decisões, daqueles que executam. Segundo Anderson (2017), há um chamado novo

profissionalismo, surgido da mudança institucional que vem sendo construído em todas as profissões e países, implementado pelas políticas neoliberais. Retomando a clássica distinção entre racionalidade formal e substantiva de Max Weber, Anderson fala dessa mudança em nível organizacional.

Em uma nova linguagem política, percebemos o contraste entre a “velha” burocracia em relação às abordagens empresariais, estas que afirmam ter pequenas hierarquias e organizações desburocratizadas. [...]Weber buscou formas de racionalidade mais substantivas, onde as pessoas tinham o fim em si mesmas e onde os fins sociais precediam os objetivos individuais. [...]Essas novas organizações flexíveis fazem parte de um crescente modelo de negócios neoliberal[...] desenvolveram maior flexibilidade para responder aos mercados, não para satisfazer as necessidades humanas daqueles que trabalham neles (ANDERSON, 2017, p. 587).

A esse respeito, Serva (1997) fala da razão instrumental (ou formal) e substantiva na prática administrativa<sup>86</sup>. Ele fala da razão enquanto fundamento das ações humanas e descreve, com base em alguns autores<sup>87</sup>, a racionalidade substantiva como um atributo natural do ser humano. Seria através dela que os indivíduos conduziram sua vida pessoal em direção à autorrealização, “contrabalançando essa busca de emancipação e autorrealização com o alcance da satisfação social, ou seja, levando em conta também o direito dos outros indivíduos de fazê-lo” (SERVA, 1997, p.19).

Esse balanceamento ocorreria com o debate racional e o julgamento ético-valorativo das ações. No entanto, o que ocorre é a busca do sucesso individual pautado no cálculo utilitário e no êxito econômico, atitude típica da lógica da razão instrumental, segundo Serva.

[...] o ambiente organizacional tornou-se propício aos abusos de poder, à dominação, ao mascaramento de intenções pela

---

86 Este artigo é um recorte de um estudo qualitativo sob a perspectiva da emancipação do homem no mundo do trabalho, abordando o tema da racionalidade em organizações produtivas. O autor busca demonstrar como a razão instrumental e substantiva se concretizam na prática administrativa, por meio de uma pesquisa de campo com três empresas que contêm vinculada à elas: uma escola infantil, uma clínica, uma produtora de arte, entre outras. Mesmo tratando de organizações produtivas, o artigo foi utilizado por abordar a racionalidade (formal e substantiva) na prática administrativa, corroborando na compreensão da administração/gestão escolar pública imbuída da lógica da privatização.

87 Guerreiro Ramos, Symons, Barreto, Tenório, Pizza Júnior, Martins, Karl Polanyi e outros, inseridos no rol daqueles que examinam a racionalidade subjacente às ações dos indivíduos nas organizações, numa perspectiva crítica (SERVA, 1997).



substituição da verdadeira comunicação humana por padrões informativos, dentre outras consequências. Tudo isso acaba conduzindo os indivíduos a se lançarem numa competição permanente, produtora de ansiedades e de patologias psíquicas (SERVA, 1997, p.19).

Esse predomínio da razão instrumental nas organizações causa a centralização da sociedade no mercado. Como consequência, produz insegurança psicológica, pela degradação da qualidade de vida, pela poluição, pelo desperdício dos recursos naturais do planeta, além de produzir uma teoria organizacional incapaz de ensejar espaços sociais gratificantes aos indivíduos. Contudo, para se contrapor a esse fenômeno seria necessário cobrir uma lacuna existente no fato de que a proposição de uma abordagem substantiva das organizações se dá somente no plano conceitual, com alto grau de abstração, porém, não saem desse prisma, de modo a avançar para a prática administrativa. De acordo com Serva (1997) não conseguem comprovar empiricamente, ilustrar factualmente, aquilo que defendem: se a racionalidade substantiva pode ser empregada nas organizações produtivas.

Não podemos nos esquecer que atuamos num dos campos mais pragmáticos da atualidade. A teoria administrativa deve advir da prática.

Eis então, o problema central que aqui assumimos enfrentar: o impasse representado pela ausência de evidências que demonstrem claramente a concretização da racionalidade substantiva nas práticas administrativas (SERVA, 1997, p.20).

O autor fala das identidades das organizações e da possibilidade de detecção da racionalidade predominante em cada uma delas, por meio da comparação de seus indicadores. Com base em Guerreiro Ramos e Habermas, Serva (1997) estabelece uma clara definição da razão substantiva e instrumental na perspectiva da teoria da ação. Chega-se, então, à *ação racional substantiva* e à *ação racional instrumental*. A primeira abarca as dimensões: individual (referente à autorrealização, compreendida como concretização de potencialidades e satisfação) e grupal (relacionada ao atendimento da responsabilidade e satisfação social). No caso da segunda, a ação racional instrumental (ou formal), a ação tem o cálculo como base e se orienta para alcançar metas técnicas, com fins associados a interesses econômicos, por meio da maximização dos recursos.

Diante disso, é possível construir um quadro com os elementos constitutivos de cada ação racional.

Quadro 1. Elementos da ação racional substantiva e instrumental

<b>Ação racional substantiva</b>		<b>Ação racional instrumental</b>	
<b>Autorrealização</b>	processos de concretização do potencial inato do indivíduo, complementados pela satisfação	<b>Cálculo</b>	projeção utilitária das consequências dos atos humanos
<b>Entendimento</b>	ações pelas quais se estabelecem acordos e consensos racionais, mediadas pela comunicação livre, e que coordenam atividades comuns sob a égide da responsabilidade e satisfação sociais	<b>Fins</b>	metas de natureza técnica, econômica ou política (aumento do poder)
<b>Julgamento ético</b>	deliberação baseada em juízos de valor (bom, mau, verdadeiro, falso, certo, errado etc.), que se processa através do debate racional sobre as pretensões de validade emitidas pelos indivíduos nas interações	<b>Maximização dos recursos</b>	busca eficiência e da eficácia máximas, sem questionamento ético, no tratamento de recursos disponíveis, quer sejam humanos, materiais, financeiros, técnicos, energéticos ou ainda, de tempo
<b>Autenticidade</b>	integridade, honestidade e franqueza dos indivíduos nas interações	<b>Êxito nos Resultados</b>	o alcance, em si mesmo, de padrões, níveis, estágios, situações, que são considerados como vitoriosos face a processos competitivos numa sociedade capitalista
<b>Valores emancipatórios</b>	aqui se destacam os valores de mudança e aperfeiçoamento social nas direções do bem estar coletivo, da solidariedade, do respeito à individualidade, da liberdade e do comprometimento, presentes nos indivíduos e no contexto normativo do grupo	<b>Desempenho</b>	performance individual elevada na realização das atividades, centrada na utilidade

<b>Autonomia</b>	condição plena dos indivíduos para poderem agir e expressarem-se livremente nas interações.	<b>Utilidade</b>	dimensão econômica considerada na base das interações como um valor generalizado
		<b>Rentabilidade</b>	medida de retorno econômico dos êxitos e dos resultados esperados
		<b>Estratégia interpessoal</b>	aqui entendida como influência planejada sobre outrem, a partir da antecipação das reações prováveis desse outrem a determinados estímulos e ações, visando atingir seus pontos fracos

Quadro elaborado pela autora com base em Serva (1997).

Por meio deste quadro é possível compreender algo comparado a um *estado de limbo* na atuação dessas diretoras. Há uma pressão – institucional ou mesmo autoimposta – para a ação instrumental/formal em detrimento aos elementos que compõem a ação substantiva, na qual as diretoras interagiriam mais livremente, levando a valores emancipatórios e de satisfação.

Supõe-se que essa insatisfação das diretoras levem-nas a buscar um sentido no que fazem em meio às pressões, pela realização de procedimentos de diversas ordens que são fins em si mesmos, planejados por outras instâncias. Essa atomização unida à intensificação do trabalho tem reduzido o tempo para qualificar esse fazer, resultando em uma acomodação ao que é possível ser feito.

Ao definirem a função as diretoras utilizam termos que direcionam para uma perda de sentido dela, unido a um desencantamento diante da expectativa que possuíam antes de assumi-la. Mesmo aquelas que acolhem positivamente as mudanças ocorridas na gestão, em nome do que chamamos de lemas épicos, elas ainda apresentam certos dissensos ao entendê-los como ganhos, porém não sabendo como colocá-los em prática. Nesse momento

Verifica-se que independentemente do tempo que as diretoras estão na função, esses sentimentos de frustração e desgaste estão presentes em suas falas. Algo que, de certa forma, contesta – sem um devido aprofundamento teórico – o que estudiosos como Michael Hüberman (1989) propõem sobre o ciclo de vida profissional dos professores. Como demonstra um estudo

encontrado na base de dados ERIC que verifica esse desgaste de professores na Austrália, no início da carreira, associando-o à racionalidade da NPM.

Intitulado *Desgaste de professores em início de carreira na Austrália: verdades inconvenientes sobre a Nova Gestão Pública*<sup>88</sup>, o artigo fala que as novas práticas de gestão pública foram as principais responsáveis pela saída precoce desses profissionais. Outra pesquisa fala do clima ético da escola pública australiana sob a NGP e a pressão sofrida pelos diretores diante das exigências da quase-privatização de suas instituições. Diz um deles:

[...]na próxima edição chamada marketing, que é uma das questões que tenho maior problema ético. Nosso negócio principal é ensinar. Não se trata de sair e vender nossas escolas e obter patrocínios e endossos e todos esses tipos de coisas. Uma coisa é lançar um folheto brilhante para dizer "acreditamos que essa é uma escola realmente positiva". Isso é bem diferente[...] (DEMPSTER; FREAKLEY; PARRY, 2001, p.6).<sup>89</sup>

Nessa mesma pesquisa, outro diretor demonstra a deturpação ocorrida com o domínio dos princípios neoliberais que a NGP trouxe para a gestão das escolas:

Eu acho que é pedir muito. Nosso negócio principal [finalidade] é ensinar e aprender. Não é sobre vender a escola, fazer negócios. [...]Foram argumentando que poderíamos aprender muito com o mundo dos negócios. Talvez haja coisas que possamos aprender com o mundo dos negócios, mas, ao fazer isso, não queremos transformar nossas escolas em negócios. Eu acho que tem havido uma ênfase nos últimos anos transformando escolas em empresas, e essa é uma questão ética para o sistema (DEMPSTER; FREAKLEY; PARRY, 2001, p.7).<sup>90</sup>

---

88 Tradução livre de: *Early career teacher attrition in Australia: inconvenient truths about new public management.*

89 Tradução livre de: [...]the next issue called marketing which is one of the issues I have major ethical problems with. Our core business is about teaching. It's not about going out and selling our school and getting sponsorship and endorsements and all those sorts of things. It's one thing to put out a glossy brochure to say 'we believe this is a really positive school'. That's quite diferente[...]

90 Tradução livre de: I think it's just too big an ask. Our core business is about teaching and learning. It's not about selling the school in business terms. [...]It was argued that we could learn a lot from the business world. Maybe there are things we can learn from the business world, but in doing so, we don't want to turn our schools into businesses. I think that there's been an emphasis in the last few years on turning schools into businesses, and this is an ethical issue for the system.

Valores éticos, estimados pelos diretores ficam relegados pelas pressões causadas pelo racionalismo econômico. Essas tensões entre os princípios educacionais e a razão econômica impactam negativamente a atuação desses diretores. Outro relato descreve as condições objetivas que têm implicado em uma nova subjetividade dos diretores:

Os diretores expressam os aspectos negativos da emoção: raiva, desespero, desilusão decorrentes de sua incapacidade de produzir os tipos de mudanças que eles consideram desejáveis do ponto de vista educacional. Isto é atribuído à falta de recursos e restrições políticas, à desvalorização do ensino pelo sistema, à baixa moral dos professores devido às percepções da comunidade sobre o fracasso da educação pública, o desaparecimento de questões de equidade e justiça social da política educacional e da cultura de submissão e competição endêmica no sistema. Essa é a última coisa que me incomoda: a atitude de submissão e competição. Eu acho que é impulsionado por, estou supondo que é impulsionado por, o que quer que seja o racionalismo econômico: desvalorizando o que essas crianças são e podem ser, desde os recursos que são alocados a elas (DEMPSTER; FREAKLEY; PARRY, 2001, p.9).<sup>91</sup>

Pelos relatos acredita-se que diante de uma visão gerencial de organização, os diretores são colocados (ou se colocam) em posição de liderança, acentuando esse desgaste pela condição de mediadores entre o Estado e a comunidade intra e extraescolar. Eles precisam gerir uma organização complexa e multifacetada, com um funcionamento interno precária e deficientemente definido. Somado ao fato de ser intensamente fragmentada em departamentos, turmas, disciplinas, horários, funções, órgãos administrativos etc.

Por outro lado, devem buscar estratégias sistematizadas que abranjam e integrem os níveis da organização escolar: o institucional, no qual estão as

---

91 Tradução livre de: *Principals express the negative aspects of emotion: anger, despair, disillusionment arising out of their incapacity to produce the types of changes they feel educationally desirable. This is attributed to a lack of resources and policy constraints, the system's devaluing of teaching, the low morale of teachers due to community perceptions about the failure of public education, the disappearance of issues of equity and social justice out of educational policy and the culture of compliance and competition endemic in the system. It's this last thing that I'm uncomfortable with: the attitude of compliance and competition. I think it's driven by, I'm assuming it's driven by, whatever economic rationalism means: devaluing what these children are and can be, provided that resources are allocated to them.*

políticas educativas que regem a escola; o intermediário, que engloba o planejamento e a coordenação dos programas e o operacional, que abarca o planejamento e execução das atividades educativas.

Nesse sentido, se reforça a relevância desses profissionais que se encontram no centro desse cenário ambíguo e complexo, com a responsabilidade de geri-lo em busca da melhoria da eficácia das escolas. Contudo, essa relevância deve vir acompanhada de estudos que evidenciem as condições objetivas nas quais essa gestão ocorre, buscando fortalecer as práticas ou mesmo denunciar a impossibilidade de efetivá-las frente ao que se verifica.

Sarah, que atua há pouco tempo na gestão, relata que elas são tiradas do mais importante que é o foco pedagógico na escola. Sugere que há diversas atividades que deveria apenas supervisionar ao invés de fazer, e dá exemplo da merenda escolar. Ela fala que acompanhar o cardápio, como as crianças estão comendo, se há necessidade de alterações, é muito mais importante do que preencher os pedidos dos itens. Outro exemplo é o constante atendimento aos pais para tratar de assuntos como: expedição de declarações para transporte, transferências, entre outros, ao invés de utilizar esse tempo recebendo pais convocados ou convidados para conversar sobre a vida escolar de seus filhos.

[...]eu acabei ficando um pouco frustrada de chegar na direção, eu até emagreci porque eu ficava nervosa. Não um nervoso pela escola, porque atender pai, adoro atender pai, em conversar com os funcionários... Eu tinha medo de não dar conta (Sarah).

Dolores e Cristina, que já possuem, respectivamente, mais de sete e quinze anos de experiência, demonstram a mesma frustração. No entanto, Dolores refere-se à idealização que tinha da função, não enxergando a relação entre a experiência adquirida ao longo da carreira do magistério e sua atuação como gestora. Já Cristina, avalia as mudanças que sentiu ao longo dos anos na função. Ambas avaliam essas alterações como perda.

Eu gostava e gosto muito de dar aula e eu não consigo ver isso, e isso me causa uma certa estranheza[...].  
Eu não sei se tem outros lugares que o diretor está mais livre ou é mais maleável a função dele pra estar mais próximo à docência. Isso me frustra... me frustra e me dói. Porque, da minha história[...], é toda uma trajetória de ir construindo a

docência e quando você é gestora de uma unidade, você está mais longe disso.

Eu não consigo achar se é só isso [ser] gestor... Mas é uma coisa que me preocupa e que me dói, porque eu estou longe, muito longe... (Dolores).

[...]talvez a gente não tinha toda essa exigência que a gente tem hoje; essa formalidade, então você tinha mais tempo pra atuar mesmo. Quando eu entrei na direção [...]eu conseguia acompanhar... Eu via que um professor planejava uma atividade, eu ia, assistia, dava sugestão. Hoje eu consigo saber muito mais no registro dele e não porque eu acompanhei, não dá. Realmente, você não tem tempo, você não dá conta de ter esse olhar. Acho que essa foi a grande mudança e a grande perda. Eu avalio como uma perda... (Cristina).

Há, portanto, nas falas das diretoras, uma falta de coerência, uma perda de um senso de identidade sustentável, como cita Sennett (2014). Seja por um certo saudosismo ou pela decepção ao exercerem a função diante das expectativas que traziam. Essas condições nas quais convivem as diretoras, têm gerado conflitos éticos, apontando para uma subjetividade conturbada, um processo desgastante de tentativas de autopercepção em meio às demandas reais e discursos que envolvem a gestão escolar atualmente.

A respeito dessa desconexão entre o exercício da função e a especificidade de um trabalho pedagógico construído ao longo de uma carreira, lembramos o que diz Silva Júnior (2002) sobre ter sido o principal professor da escola, pelo domínio das situações e do processo de ensino, que se credenciou pela primeira vez aquele que iria exercer a função de administrador escolar.

Este profissional, além de suas funções administrativas, com vistas a ordenar o cotidiano dos professores e alunos, deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores (SILVA JÚNIOR, 2002, p.210).

Oliveira, Duarte e Clementino (2017) também falam dos dilemas trazidos para os diretores e diretoras pela NGP no contexto escolar. Os autores citam que as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990 tiveram e têm consequências sobre a organização e gestão da escola. Eles afirmam que os(as) gestores(as) encontram-se entre as regulações da racionalidade neoliberal da NGP e suas exigências por eficiência, e as políticas inclusivas surgidas por volta da década de 2010, advindas das demandas sociais.

o (a) diretor (a) escolar se coloca como verdadeiro “articulador” e “mediador de conflitos”. Ao mesmo tempo que é responsável pela gestão dos recursos financeiros e materiais da instituição, tem que gerir as relações sociais da escola. Torna-se, de um lado, a voz dos atores presentes no chão da escola e, de outro, a personificação do Estado.

[...] É nessas condições adversas que os (as) diretores (as) enfrentam os desafios de mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de aprendizagem e realizar justiça social, ao mesmo tempo que devem cumprir as metas de eficiência de seus sistemas escolares definidas pelos governos (OLIVEIRA, DUARTE e CLEMENTINO, 2017, p. 717).

No mesmo sentido, com outros termos, Paro (2016) também fala desse impasse:

[...] 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).

Os diretores muitas vezes são vistos e se veem como ~~são, portanto,~~ autoridades sem autonomia, posto que a autonomia da gestão pública sempre será relativa (SILVA JÚNIOR, 2015). Provavelmente esse dilema constante entre falar a partir e em nome dos que estão no chão da escola e ser, ao mesmo tempo, representante do Estado, seja mais um elemento que ocasione essa tensão e desgaste.

Um outro aspecto que compõe esse cenário de perda de sentido da função, certamente está relacionado ao fato de desconsiderar o caráter *sui generis* que ela abarca. Paro (2015), fala que a escola pública hoje, diferentemente da escola seletiva e excludente de antes, é um dever constitucional e precisa receber crianças e jovens de todas as camadas sociais, não podendo mais se esconder no sucesso de poucos e, por esse motivo, o seu fracasso aparece.

Então, a tendência desse fracasso tanto na academia, quanto no Estado e na sociedade em geral é lançar sua responsabilidade nos meios e sua utilização. Por conseguinte, ora atribuem o insucesso à escassez ou mau emprego dos recursos, ora na má qualidade da formação e falta de



profissionalismo dos agentes da escola e ora às condições dos próprios usuários da escola. Todavia, afirma:

Em verdade, todos esses fatores estão presentes de alguma forma na realidade escolar brasileira; mas o problema central é que a escola tem-se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo. [...] impede-se que se perceba a *singularidade do trabalho escolar* e a necessidade de uma administração que corresponda a essa singularidade. Ao se ignorar a especificidade do trabalho pedagógico, torna-se o trabalho escolar como outro qualquer, adotando medidas análogas às que têm sido tomadas em outras unidades produtivas (PARO, 2015, p.97, grifos do autor).

Por isso, quando as diretoras dizem que qualquer um pode fazer o que elas fazem, que não se sentem diretoras, que não veem relação com toda uma carreira docente construída, constata-se, justamente, esse desprestígio e desconsideração da singularidade da função. Há, então, um discurso de profissionalização que, na prática, se concretiza em uma profissionalidade constituída por sentimentos de falta de identidade profissional, sobrecarga, ativismo sem sentido, desvalorização e mau estar. Como criticou a diretora Vika sobre o constante *fazer pelo fazer* em seu dia a dia, chamado por ela de “coisa administrativa”.

No tocante às atividades administrativas, vale dizer que há um caráter necessariamente administrativo nas práticas pedagógicas e devem existir potencialidades pedagógicas nas práticas administrativas, quando se referem especificamente à educação. Logo, as atividades não podem ser minimizadas a procedimentos que sejam fins em si mesmo (PARO, 2015). É necessário focar no potencial que a administração escolar dispõe na busca do êxito da formação do aluno como sujeito, se sobrepondo a qualquer outra atividade meramente burocrática que impeça o alcance desse objetivo. Por conseguinte, é preciso repensar a função dos diretores escolares, reivindicando espaços para que esse diálogo e reflexão ocorram. Esse quadro que dissocia os que planejam e controlam, daqueles que executam, advém das políticas educacionais de racionalidade neoliberal que circunscrevem a competência de uns e outros.

Dessa maneira, a razão mercantil encontra outro hiato para se manifestar por intermédio dos “verdadeiros especialistas”, os *think tanks*. Segundo Cury

(2017), eles podem ser definidos como grupos de interesse institucionalizados que, via consultoria (geralmente pagas), fornecem estudos e análises sobre determinados assuntos. O autor cita a Fundação Getúlio Vargas (FGV) como uma dessas instituições no Brasil. Os “*think tanks* visam alterar situações existentes tidas como pouco eficientes, porque comumente seriam tratadas por grupos ou pessoas sem a adequada fundamentação” (CURY, 2017, p.26).

[...]talvez não tenham sido tanto os intelectuais midiáticos e os jornalistas convertidos que tiveram o papel mais importante, mas os especialistas e os administradores públicos dóceis, que, nos diferentes campos em que deveriam intervir, instauraram novos dispositivos e modos de gestão próprios do neoliberalismo, apresentando-os como técnicas políticas novas[...]. Esses “intelectuais orgânicos” do neoliberalismo, afirmando-se ora de direita, ora de esquerda, ou sucessivamente um e outro, tiveram um papel chave na naturalização dessas práticas, em sua neutralização ideológica e, por fim, em sua implantação prática (DARDOT e Laval, 2016, p.231).

Os autores Dardot e Laval (2016) pontuam que os inúmeros espaços de discussão – colóquios, pesquisas, formações – difundiram esse léxico homogêneo como uma verdadeira linguagem das elites modernizadoras e acabaram impondo esse discurso ortodoxo da gestão. Todavia, alertam os autores, não se deve enganar que as políticas neoliberais seriam implantadas em nome da *religião do mercado*, mas falam em nome de imperativos técnicos de gestão, da eficácia e até mesmo da democratização dos sistemas da atividade pública. Eis novamente a camuflagem desses discursos.

Em meio a tudo isso, um ciclo vicioso é construído. As diretoras são cobradas a executarem inúmeras e diversificadas tarefas, sem que sejam ofertados espaços formativos para o devido preparo e orientação. Lidam com demandas complexas que misturam ações inclusivas ao mesmo tempo em que estão pautadas em princípios meritocráticos e de eficiência. Por estarem sobrecarregadas, não dispõem de tempo ou vontade para refletir sobre o que fazem. Com isso, são utilizadas como álibi para justificar todos os “fracassos” da escola, rotuladas como incompetentes em razão desses novos papéis que são instadas a desempenhar, sem um preparo adequado, que desconsidera as más condições ou falta delas no ambiente institucional. Para tentar dar conta da multiplicidade das tarefas que lhes são imputadas, acabam naturalizando e se

acomodando no que é possível realizar e acabam sucumbindo e se culpabilizando, ainda que sejam as próprias vítimas dessa trama.

A diretora Dolores demonstra como tais processos a desestabiliza. Ela se refere às diretoras com pouco tempo na função, como ainda não terem sido “comidas pelo sistema”. Fala que uma diretora nova traz vida por ainda *não estar comida pelo sistema*. Diz que às vezes dá uma desanimada e precisa de um *gás necessário, dessa vida que brota*. Ao ser questionada sobre o que quis dizer com “não está comida pelo sistema”, Dolores responde:

Comida pelo sistema... como eu vou explicar?

Acho que é sonho. Eu não queria que os meus sonhos morressem e eu acho que essa profissão, por mais que eu acorde todo dia pensando em fazer diferença, tem hora que eu vou me afogando... tem hora que eu me sinto comida mesmo. Às vezes eu não busco também... Sabe, eu não estou encontrando algo prazeroso.

Eu tinha algo prazeroso quando eu era professora. Qual era o meu prazer? Ver meu aluno aprender. Aquele que tem dificuldade, toda aquela situação. Parece que o diretor não vê alguns resultados ou eu que sou muito exigente, né? Eu não posso ficar interferindo muito [...].

Vou te dar um exemplo: eu consegui, com dinheiro, com recursos, conseguidos com festinhas lá da escola, reformar o refeitório, dois banheiros e pintar a escola. Foi muito legal isso, mas não é só isso que me importa. Porque eu consegui mexer na estrutura, mas com o que tá lá dentro, eu não consegui mexer. Eu não consegui fazer (eu tô puxando a responsabilidade pra Dolores) com que algumas educadoras[...] melhorassem a metodologia de trabalho delas, porque a escola hoje tá bonita... por fora. Igual a gente né? Na estética você tá legal, mas o rombo tá lá dentro. Eu queria que elas trabalhassem com significado e às vezes eu vejo uma ensinância tão sem significado (Dolores).

É evidente a frustração da diretora Dolores ao notar que suas expectativas profissionais, seus ideais, não correspondem ao que realiza no dia a dia da gestão de sua escola. Como pontua Serva (1997) sobre a racionalidade substantiva ser um atributo natural do ser humano e que por meio dela os indivíduos conduzem sua vida pessoal em direção à autorrealização. Contudo, a administração do ambiente institucional, regulado pelos princípios da NGP, tem focado ações racionais instrumentais (maximização dos recursos, utilidade, rentabilidade, fins...) ao invés de ações racionais substantivas (autorrealização,

juízo ético, valores emancipatórios, autonomia...). Joana também se sente “engolida” pelo que denomina de arcabouço organizativo.

Então eu entendo que eu tenho um trabalho pedagógico, até porque a gente orienta a família, a gente conversa com os pais, a gente conversa com as crianças, então eu entendo que o meu trabalho é pedagógico, mas eu entendo também que o meu trabalho é o trabalho do suporte à ação docente. Porque eu tenho que preparar todo um arcabouço organizativo (eu vou usar essa palavra) que vai organizar toda uma ação da escola que vai permitir que a escola funcione melhor.

O que me dói muito é que o segundo item tem dia que me engole! Então, por exemplo, pensar que tem que ter comida pros os meninos; que os banheiros têm que estar lavados; que a merenda ainda não chegou; que o pagamento dos funcionários tem que estar organizado; que faltou a funcionária que abre o portão e eu vou ter que pensar um jeito de abrir o portão; que o professor não vem então eu vou ter que organizar alguém para o substituir... entende? É que isso toma um tempo tão grande que, infelizmente, falta tempo para fazer o outro. [...]Porque a gente sente falta, a gente sente muita falta disso! (Joana).

O cotidiano da gestão tem corroído valores e ideais pessoais e ainda incute um sentimento de autculpabilização determinante, pois apesar da insatisfação, Dolores se culpa por não buscar sair desse sentimento de ser engolida pelo sistema, e se imobiliza. Em um aparente processo de naturalização com essa condição, a leva a fazer uma autocrítica considerando ser exigente e interferir muito. Defende-se o ganho de autonomia e funcionalidade da escola, abstendo-se do caráter moral e político de seus agentes. Essas ideologias revestidas de lemas épicos que camuflam a racionalidade neoliberal levam a questionar: essa “autonomia” chega em nome de quê?

Outro aspecto a ser destacado na fala de Dolores é o papel de angariador de recursos que frequentemente tem sido desempenhado pelos dirigentes, como resultado da autonomia que factualmente se caracteriza pela isenção do Estado de suas responsabilidades sociais e as direciona para os agentes locais.

[...] parte do Estado, pra gerir algumas coisas com o máximo de sucesso que eu conseguir, dentro dos recursos que eu tenho. Agora, que eu vou sair por aí (ainda que eu falo que “não, não”, mas de vez em quando eu tô fazendo [risos]), senão a gente fica maluco! (Vika)

Algo que eu não sou, é promotora de eventos. Em todas as escolas que eu passei eu falo “Gente, eu não faço festa, eu não

sou promotora de evento. Se a gente quiser fazer rifa, massa, campanhas, ok, mas eu não sou promotora de eventos!”

Eu fico nessa situação de não ter pra onde correr [...] e tenho essa barreira de não querer fazer nada estrondoso como algumas colegas gostam de fazer, pra conseguir dinheiro pra escola, então, eu fico muito mal nessa situação.

Questão oficial não consigo resolver e fazer evento assim, não é comigo. Nesse momento eu digo: “Gente, eu sou pedagoga, não sou contadora e não sou promotora de eventos!” (Suzie Q.)

Nosso negócio principal é ensinar. Não se trata de sair e vender nossas escolas e obter patrocínios e endossos e todos esses tipos de coisas.

[...]Eu acho que é pedir muito. Nosso negócio principal [finalidade] é ensinar e aprender. Não é sobre vender a escola, fazer negócios. [...]Eu acho que tem havido uma ênfase nos últimos anos transformando escolas em empresas, e essa é uma questão ética para o sistema (DEMPSTER; FREAKLEY; PARRY, 2001, p.6-7).

Há uma progressiva desvirtuação na atuação desses gestores escolares que têm sido instigados a desempenharem inúmeros papéis que caracterizariam desvios de função. Contudo, por esses papéis serem reforçados por discursos em prol de maior performatividade, inclusive, alguns normatizados, tornam-se parte do rol de demandas a serem cumpridas. Cristina também se entristece ao falar da incoerência entre sua atuação e a formação exigida para tal:

Eu me considero extremamente organizada, eu tento montar um cronograma de trabalho, mas eu não dou conta... Eu vejo que noventa por cento das coisas que eu faço eu não precisaria ter a minha formação e isso me entristece (Cristina).

Esse ativismo sem fim tem dominado a educação em todos os âmbitos, em defesa da eficiência. Esses discursos de maior performatividade, mais competência para responder aos imperativos de eficiência e eficácia, de inovação e competitividade que são impostas pela sociedade moderna como máximas, através de uma privatização da conduta, apresentada como resultado das escolhas individuais.

Conforme já abordado, trata-se de ideologias de conveniência, articuladas para obscurecer os princípios neoliberais por trás dessas regulações. Entretanto, nesses últimos anos, nem tão obscurecidas como pode-se constatar nos discursos de Trump, nos Estados Unidos, Macron, na França e Bolsonaro, no Brasil. Governantes que falam em defesa de uma gestão pública gerencial e

mais eficiente, guiada unicamente pelos princípios de competitividade, eficácia, meritocracia, empreendedorismo, encaixados em um patriotismo sem bandeira política, como se isso fosse possível. Essas falas são articulações que ganham força porque se mesclam aos conhecimentos técnicos e ideologias, construídas por organizações internacionais públicas e privadas, de natureza política, cultural e econômica que

vêm produzindo e divulgando conhecimento sobre educação, comparações internacionais, resultados de avaliações e testes, “boas práticas” e, especialmente [...] objetos da diplomacia das relações entre Estado, ou da negociação de empréstimos[...]. Trata-se de uma complexa combinação de conhecimento científico e técnico por um lado, e de doutrinas políticas e econômicas, modelos de políticas sociais, programas governativos e metas a atingir ou “*benchmarks*”, por outro (LIMA, 2012a, p. 81).

É a partir disso que surgem os discursos salvacionistas de: “escolas eficazes”, “qualidade total”, “choque de gestão”, “regulação pela avaliação”, “orçamentos competitivos”, “contratos de *performance*” ou “professores excelentes”. Desconsidera-se, portanto, a dicotomia entre um contexto global de crise proveniente de processos históricos e as marcantes divergências sociais entre as nações. Idealizam fórmulas únicas para realidades adversas, como é o caso do Brasil, um país de extrema desigualdade social que permite, por exemplo, que a OCDE – por meio do PISA<sup>92</sup> – se torne a diretriz da nossa qualidade de educação.

Esses discursos vêm de encontro aos de ineficiência, morosidade, má qualidade e fracasso da escola pública, ao que tudo indica, intencionalmente articulado com a finalidade de privatização do público. Como sintetiza a professora Dalila Andrade de Oliveira (2017): “[...]neste contexto, a maior crítica à escola passa a ser o fato de que ela é uma instituição pública. A ideia de que tudo que é público funciona mal, que é preciso buscar eficiência no privado”.

---

92 *Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]: O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (Fonte: site do Inep. Acessado em 25 de maio de 2019).

Tal orientação da eficiência privada tem sido demasiadamente difundida na gestão escolar pública e não se deve culpabilizar os indivíduos isoladamente por acabarem aderindo a isso, pois é uma adesão muitas vezes irrefletida – como mencionou a diretora Vika sobre o fazer sem reflexão – e acrítica. Coloca-se nas mãos dessas gestoras algo tangível como índices e metas a serem perseguidas, todavia, em contextos tão fluídos e sem definições claras. Tornam-se algo concreto para essas profissionais sufocadas em inúmeras tarefas das mais diversas ordens, conflitos e dilemas, fazendo com que sintam ter realizado um bom trabalho e cumprido as expectativas esperadas.

Popkewitz e Lindblad (2001) alertam para a noção dos números enquanto ficção, onde os relatórios nacionais e internacionais de estatísticas educacionais são enfocados como fabricações de categorias de pessoas. Tornam-se, portanto, inteligíveis e calculáveis mediante representações numéricas e avaliáveis (tabelas, gráficos, porcentagens...), produzindo:

uma causalidade prática na qual os especialistas possam agir: a construção de classes de pessoas e de biografias mediante práticas institucionais[...]. A importância da construção de classes de pessoas e de biografias, prosseguimos, é que as diferenças estabelecidas para encontrar caminhos rumo a uma inclusão maior são também divisões e distinções que excluem, embora de maneira diferente das estabelecidas em estudos organizacionais e políticos formais (POPKEWITZ e LINDBLAD, 2001, p. 114).

Portanto, mais uma vez, vale dizer que a questão não se restringe à oposição dos índices, nem mesmo às avaliações. O que se argumenta é que estas mensurações e quantificações funcionam como práticas culturais, construindo perfis, rotulando os indivíduos como competentes ou não, dizendo quem são, incluindo ou excluindo dos grupos sociais, determinando quem podem e devem ser. Deste modo, os índices governam e aqueles que os definem, governam através deles. Ao mesmo tempo que indicam a busca de maior eficiência e qualidade da educação pública, têm servido para dividir e excluir.

Essa veemência por eficiência, buscando heróis mediante boas práticas descoladas dos contextos, tem objetivo de atestar a maximização de bens por pessoas eficientes, no caso, “gestores ideais”. E é por esse motivo que as

próprias diretoras, sem tempo para analisar criticamente essas relações, acabam naturalizando e se acomodando com o que é possível fazer.

Outro aspecto gerado pela intensificação das tarefas é o isolamento. Como citado por Ganzeli (2011) e Apple e Jungck (1990), respectivamente como o “tarefismo” e o “tempo se tornar um escasso ‘bem de consumo’, aumentando o risco de isolamento”. No TCLE, uma diretora escreve no e-mail:

[...]Só que eu gostaria de pedir um favor... Você poderia vir aqui na escola? Vem, daí a gente conversa um pouco. É um vazio tão grande nesta escola, mesmo ela sendo cheia de gente. Beijós... (Dolores).

Sarah, com pouco tempo na função, sente o mesmo isolamento e relata a dificuldade de espaços para discussões com os pares, bem como as implicações na construção de sua identidade profissional enquanto diretora.

Eu não tenho nenhum pingão de vergonha de ligar e perguntar para as pessoas: “Olha, como você faz isso?”, “Como você fez tal coisa?” De ligar na Secretaria mesmo e conversar com vocês: “Olha, não consigo isso, como é?”  
A gente acaba ficando solitário, não tendo parcerias. As nossas reuniões de diretor acabam tendo o foco “tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”, mas a gente não se ouve, não fala, e com isso a gente não consegue trocar experiência e aí a gente dificulta o que é ser diretor também. Até a nossa identidade, a gente acaba possuindo uma identidade muito isolada, muito solitária. [Somos] um pouco do que a gente ouviu falar, um pouco do que a gente viu, do que acha... (Sarah).

Ambigualmente, a autonomia é decretada, porém, se efetiva de forma relativa, engessando as ações dos gestores escolares, ou repercutindo em uma autorregulação deles, que se veem sem orientações precisas sobre como agir e são responsabilizados pelas decisões tomadas. Atuam de maneira isolada, porque não contam com momentos para autorregular sua atuação junto aos pares. Como menciona Paro (2015), são considerados responsáveis último e culpado primeiro pelos destinos de suas escolas. Por vezes, tornam-se álibi para as causas do mau ensino, desconsiderando a carência de recursos, condições de trabalho e baixos salários dos profissionais da educação. Sem orientações claras de como agir, essas diretoras têm (re)construído sua profissionalidade de



maneira multifacetada ou, como nas falas delas, uma função: deturpada, distorcida, cruel, de gerentes e tarefeiras.

Isso remete à metáfora do ornitorrinco construída pelo sociólogo Francisco de Oliveira (2003). O sociólogo utiliza o animal ornitorrinco como metáfora da sociedade brasileira. Para ele, o ornitorrinco é um animal que não é nem uma coisa nem outra, está preso a um impasse evolutivo. Assim, a imagem descreve a sociedade brasileira que contém, convivendo no mesmo corpo – em *perfeita desarmonia* –, várias idades da evolução. Possui profundas aberrações, entre o arcaico e o moderno, entre a extrema miséria e o luxo ostensivo. Segundo o autor, o *animal Brasil* tem bico de pato e corpo de mamífero, um bicho difícil de definir, quase uma aberração, uma espécie de equívoco da natureza. Há vários partidos, várias pedagogias, vários sentidos, mas sem um destino certo, preciso, e isto gera ausência de identidade, afirma ele.

Da mesma maneira, verifica-se que os diretores de escola não são nem uma coisa, nem outra. Possuem vários papéis convivendo ao mesmo tempo, sem uma identidade profissional própria. São os últimos responsáveis pela escola e subordinados ao Estado, redes sociais, radialistas, comunidade (falta de profissionais na equipe e recursos materiais). Têm autonomia, mas são censurados e culpabilizados em suas decisões. Possuem uma imagem de autoridade da escola, mas demonstram insegurança, solidão e sentem necessidade de empoderamento. Em muitos dos relatos percebe-se essa perda de sentido no que fazem. Não se identificam com o desempenho de sua função, assumem papéis diversos e, no caso das mais experientes, adversos ao que assumiam no início da carreira, ou papéis distintos das expectativas que traziam, como relataram as mais novas na função.

Trata-se dessa razão neoliberal que conduz à crença de gozo de todas as faculdades naturais, do livre exercício da razão e vontade, mas que, no entanto, é a engrenagem dos grandes mecanismos políticos, agora, via contratos voluntários entre pessoas livres, como alertam Dardot e Laval (2016). Mecanismos que levam os sujeitos a pensar e agir conforme os termos do jogo imposto a eles. Sendo o novo sujeito, o homem da competição e do desempenho, um empreendedor de si, um ser feito para *ganhar*, ser *bem sucedido*, emergido dessa cultura de figuras ideais e suas boas práticas.

Esses entraves para a definição de um perfil profissional dos diretores escolares não foram expostos com viés catastrófico, mas como uma evocação para a ação transformada e transformadora pela reflexão (via espaços formativos). Observa-se que há algumas iniciativas, modestas e dispersas, mas já existem, como o HTPD, por exemplo. Conforme será tratado posteriormente, a definição da profissionalidade dos diretores escolares precisa escapar da retórica de um profissionalismo pautado unicamente em uma vertente tecnicista, que mensura os profissionais por competências padronizadas, descoladas da realidade na qual se efetiva. Para definir essa profissionalidade é preciso levar em conta os saberes e fazeres políticos e pedagógicos que a atuação requer. Inclusive, extirpando as possíveis raízes dessa racionalidade neoliberal que têm levado as diretoras a se acomodarem e abaterem diante da sobrecarga e isolamento, não vislumbrando formas distintas de agir.

Assim, se propõe analisar o que as diretoras entendem ser suas necessidades formativas, associando-as a uma busca de saberes específicos que embasam seu exercício profissional, sua atuação cotidiana, sua profissionalidade. Ou seja, no plano real elas dizem sentirem-se como uma secretária, faz-tudo, gerente... No plano ideal, o que elas gostariam de ser? Por que quando falam de formação se sentem empoderadas? Esses saberes apontados por elas seriam, então, uma maneira de alcançar uma profissionalidade plena, coerente com o aspecto singular do seu ofício?

São mais perguntas do que respostas...

## **6.2 A competência profissional do diretor escolar**

*“A gente tem que ser meio super”*

Conforme exposto, o termo competência tem sido empregado tanto em debates de perspectiva progressista e crítica como nos de ideias racionalistas e (neo)liberais. Pela abrangência do termo, é importante entendê-lo e utilizá-lo criticamente contra às conotações (neo)tecnicistas. No caso da gestão escolar, o discurso da competência tende a associar-se à ação reformista focada na eficácia e técnica, que na maioria das vezes tem reforçado a incompetência da

escola pública e de seus agentes, “revelada” nos índices de analfabetismo e evasão apresentados nos resultados das avaliações em larga escala. Essas avaliações passam a imagem de profissionais malformados, sem competência para realizar um bom trabalho de formação com as crianças e os jovens (DOMINGUES, 2004).

No entanto, defendemos a importância de se discutir a competência, concebida como uma composição de habilidades e capacidades dos sujeitos a favor da produção de conhecimentos e fazeres para a melhoria do serviço prestado, pautado na responsabilidade ética e compromisso político da atuação profissional. De acordo com Contreras (2012), dentre as três dimensões que caracterizam a profissionalidade docente, está a competência profissional. Entretanto, o autor ressalta que ela deve ser coerente com as outras duas dimensões: a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Embora o ensino, como qualquer outro trabalho, exija certo domínio de habilidades, técnicas e recursos para a ação didática, ele deve conhecer os aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou objeto do que se ensina. Todavia, as consequências da obrigação moral e do compromisso com a comunidade transcendem o sentido puramente técnico do recurso didático (ou das atividades de gestão). Portanto,

Temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. Dificilmente pode-se assumir uma obrigação moral ou um compromisso com o significado e as repercussões sociais do ensino se não se dispuser desta competência (Sockett, 1993, cap. 5) (CONTRERAS, 2012, p. 92).

Assim, ao se discutir a competência profissional dos diretores – mediadores do processo pedagógico –, é preciso dispor de uma base para análise e valoração sobre o teor moral e político dessa atuação ou de determinada situação na qual ela esteja envolvida. Trata-se de um trabalho moral porque ele lida com as desigualdades dos alunos, e é sustentado pelo desenvolvimento de capacidades que os tornem independentes, ao mesmo tempo em que se exerce influência sobre eles para que desejem ser “influenciados”. Ainda que os diretores não tenham boa consciência do ofício, as

consequências do seu trabalho são morais, uma vez que a profissionalidade exige que se tenha critérios para estabelecer o que é desejável educativamente.

Junto dessa dimensão está o compromisso do diretor com a comunidade social na qual realiza sua prática profissional. Frente às implicações éticas dessa atuação, necessariamente é preciso discutir os princípios normativos e seu efetivo desenvolvimento. Dessa maneira, “a moralidade não é um fato isolado, mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas” (CONTRERAS, 2012, p. 88). Portanto, a moralidade não se refere somente a um aspecto individual, mas a uma questão política, uma vez que os que atuam na educação ocupam um lugar socialmente encomendado, e devem se responsabilizar publicamente por ele.

À vista disso, as práticas profissionais não podem se constituir isoladamente, mas devem desenvolver sua profissionalidade em âmbitos de agrupamentos, associações e organizações corporativas simultaneamente ao dever de envolver a comunidade na participação das decisões sobre o ensino e a gestão. Contudo, os processos de deliberação geram problemas diante do compromisso moral do diretor que requer autonomia – para resolver conflitos e dilemas – e não obediência.

Esta dupla consciência de que os professores [diretores] devem ser autônomos em suas responsabilidades profissionais e, ao mesmo tempo, publicamente responsáveis é uma fonte de contradições e tensões entre professores [diretores] e a comunidade, que se costuma apresentar como um conflito entre a autoridade dos profissionais e a da sociedade (ZEICHNER, 1991 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 88-89).

A profissionalidade dos diretores consiste na interpretação das expectativas sociais como parte de seu trabalho e organização dele próprio. Neste ponto que os aspectos ligados à complexificação da escola, com destaque para as regulações políticas e os papéis sociais impostos a esses profissionais, têm lhes gerado conflitos. Como apresentado na seção 4, a função tem sua origem sustentada por dois princípios: ser um par avançado para os agentes da escola e atuar como representante do Estado e do corpo coletivo da instituição.

Constantemente, os diretores precisam mediar os antagonismos entre a missão da escola/educação e as diretrizes de racionalidade neoliberal que têm regulado suas ações. Eles devem, portanto, reconhecer que estão em um jogo político no qual sua profissionalidade deve auxiliar na atribuição de sentido e de valor a cada aspecto. Todavia, por estarem sobrecarregados e não terem espaços para reflexão e discussão sobre os valores e princípios de suas ações, dificilmente terão uma clara visão da dimensão social e política da função que possam levar a intervenções nos problemas sociopolíticos que lhes competem.

No mês de maio de 2021, a Comissão Bicameral do Conselho Nacional e Educação (CNE) que trata da Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores da Educação aprovou o texto da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. O documento tem por objetivo apresentar uma proposta de matriz nacional das competências do diretor de escola, alegando a importância e necessidade da construção de um conjunto de parâmetros para a atuação desse profissional, em compasso com as demandas estabelecidas pela normatização da educação nacional.

Nesta matriz são elencadas quatro dimensões: A) Político-institucional; B) Pedagógica; C) Administrativo-financeira e D) Pessoal & Relacional, que são desmembradas em 24 competências, a saber:

A.1) Liderar a gestão da escola; A.2) Trabalhar/Engajar com e para a comunidade; A.3) Implementar e coordenar a gestão democrática na escola; A.4) Responsabilizar-se pela escola; A.5) Relacionar-se com a administração do sistema/rede de ensino; A.6) Coordenar as ações que promovem a segurança na escola; A.7) Desenvolver uma visão sistêmica e estratégica;

B.1) Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem na escola; B.2) Conduzir o planejamento pedagógico; B.3) Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem; B.4) Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação; B.5) Promover um clima propício ao desenvolvimento educacional; B.6) Desenvolver a inclusão, a equidade, a aprendizagem ao longo da vida e a cultura colaborativa;

C.1) Coordenar as atividades administrativas da escola; C.2) Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos; C.3) Coordenar as equipes de trabalho; C.4) Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola;

D.1) Cuidar e apoiar as pessoas; D.2) Agir democraticamente; D.3) Desenvolver alteridade, empatia e respeito às pessoas; D.4) Agir orientado por princípios éticos, com equidade e justiça; D.5) Saber comunicar-se e lidar com conflitos; D.6) Ser proativo e D.7) Comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional.

Há ainda uma descrição básica de cada uma dessas competências que são detalhadas em inúmeras atribuições, práticas e ações esperadas. Uma leitura acrítica dessa Matriz tende a pressupor que todos os males da educação e do ensino serão sanados pelos “super diretores”, como satiriza (ao mesmo tempo em que concorda) a diretora Olga:

[o diretor] tem a responsabilidade desde a gestão de pessoal, de relacionamento, da gestão pedagógica, gestão financeira, administrativa, e tudo isso tem que estar em harmonia. Eu acho... eu acho, não, eu tenho certeza que o relacionamento dentro da escola é o que faz a grande diferença. Porque se você não tiver os funcionários, os professores, alunos, comunidade, todos juntos com você, você não consegue fazer um bom trabalho. E aí eu acho que mora a grande dificuldade. Saber ouvir, orientar, motivar, chamar atenção e tudo mais que qualquer relacionamento tem. Manter essa harmonia é a grande chave pra você conseguir ter um bom trabalho dentro da escola, além das outras questões de formação, administrativa, etc. A função é de liderança; então, esse ambiente tem que estar harmônico. A gente tem que ser capaz de enxergar as possibilidades, de inovar, de pensar sempre na frente. Resumindo, a gente tem que ser meio “super”, sabe? [risos] Acompanhar e orientar os processos pedagógicos também é uma coisa muito importante, porque senão fica parecendo uma colcha de retalhos a escola, o trabalho dos seus professores, e isso não dá credibilidade para os pais nem para os seus superiores hierárquicos, e nem nada. Além de uma mobilização tanto dos funcionários quanto da comunidade, dos alunos, para que esses processos pedagógicos fluam e tenham frutos (Olga).

Semelhante à Matriz de competências, a diretora Olga descreve as ações que competem aos diretores em inúmeras habilidades: saber ouvir; orientar; motivar; chamar atenção; deixar o ambiente harmônico; enxergar as possibilidades para inovar, pensar na frente... Unidas à expressões: “tem que estar”, “tem que ser capaz” ao mesmo tempo que reconhece “ter que ser meio super”. Apesar da complexidade que a atuação requer, é preciso que haja

um processo contínuo de análise da própria prática e das razões que sustentam as decisões, principalmente dos contextos que as limitam ou condicionam.

No site da ANPAE, diversas entidades acadêmicas<sup>93</sup> se manifestaram a respeito dessa Matriz pontuando que, entre outros aspectos, ela reduz a atuação dos diretores à competências e habilidades genéricas e descontextualizadas.

Ao focar as competências a serem incorporadas pelo/a diretor/a escolar, sem maiores considerações pela realidade histórica, social, pedagógica e organizacional que envolve a gestão das instituições educativas, a Matriz reforça uma visão pragmática que concentra poder e responsabiliza, individualmente, este profissional pela qualificação das organizações educacionais. Esta lógica gerencialista rompe com a defesa da gestão democrática, e, por decorrência, com os processos de discussão e deliberação coletivos, resultantes da participação de professores/as, estudantes, funcionários/as e pais e responsáveis nos destinos da gestão das instituições de educação básica e de seu projeto político pedagógico (ANPAE, 2021, p 3).

Ratifica-se, com isso, a importância de se entender como e quais seriam as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho dos diretores, construídas a partir da análise e observação da profissionalidade deles, suas percepções frente ao que se normatiza externamente. Vale lembrar que as competências técnicas foram critérios de legitimação profissional, no caso da carreira do magistério, desde as escolas normais do século XIX (NÓVOA, 1999a). Ao associá-las a critérios de mérito individual que desconsideram o cotidiano e as condições objetivas onde elas se materializam, elas acabam servindo para rotular e circunscrever os (in)competentes, acentuando a divisão e hierarquização entre os que elaboram e decidem, de um lado, e os que executam de outro, criando-se, assim, mecanismos de premiação e punição, dividindo quem pode exercer competências decisórias e quem exerce funções meramente consultivas ou executivas.

A divisão entre planejar e executar reduz o valor de troca do trabalho desses últimos, pois parte-se da premissa de que são trabalhadores genuínos,

---

93 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid e Residência Pedagógica (FORPÍD-RP), entre outros.

amadores, não-profissionais. Por conseguinte, o discurso da competência reflete na desvalorização do saber experiencial em relação ao saber acadêmico/científico (NÓVOA, 1999a). Chauí (2014) fala da *ideologia da competência*, que acarreta uma divisão social de classes que se realiza

[...] entre os competentes (os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos) e os incompetentes (os que executam tarefas comandadas pelos especialistas). O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional [...] (CHAUI, 2014, p.57).

No contexto da década de 1990, estruturado sob a influência dos pressupostos do gerencialismo (NGP) e da qualidade total, surgem as reformas neoliberais no país, e com elas ocorrem inúmeras pressões para a gestão escolar. Dentre os seus pressupostos, está o neotecnicismo, um resgate da racionalidade técnica dos anos 1970, pautada na perspectiva operacional centrada nos resultados, visando garantir a eficiência e produtividade na educação (SILVA, 2018). Há exigências pela melhoria de resultados acadêmicos, viabilizadas pelo uso de alguns instrumentos, especialmente as avaliações educacionais capazes de produzir índices.

De acordo com Duarte e Oliveira (2018), esses modelos de regulação centram-se na avaliação, prestação de contas e responsabilização, características do “Estado-avaliador” ou da “governança por resultados”. Esse período da gestão escolar<sup>94</sup>, marcado por uma perspectiva empreendedora da gestão e de qualidade total da educação, tem transformado o cotidiano dos diretores em uma busca constante de competências de performatividade, semelhante aos modelos de gestão privada. No questionário de avaliação do

---

94 De acordo com Thiensen (2014 *apud* Duarte e Oliveira, 2018, p. 4-5), na América Latina, o primeiro paradigma da administração escolar é marcado pela racionalidade instrumental e técnica dos anos 1950-1970. A partir dos 1980, com a mudança na matriz política em função dos movimentos de abertura democrática, a expressão que melhor se assentou foi a de gestão democrática. Dos anos 1990 em diante a ideia de gerenciamento da educação e da escola parece ganhar maior espaço, trazendo consigo terminologias complementares como liderança e governança.



HTPD, a diretora demonstra o conflito gerado pelos ditames dessa nova razão para desempenhar sua função:

Patrícia, sou meio leiga em alguns termos, mas gostaria de algo que abordasse “gestão de conflitos de funcionários”, “aumento e melhoria de ações” [...]; eu não queria dizer isso, mas... aumento da produtividade (Patrícia, não me entenda como uma capitalista insana!). Por favor, não abra isso com as nossas parceiras, mas gostaria de algo que nos deixasse realmente mais profissionais, empoderadas da nossa função (D9/Dolores).

Nesse relato emergem sentimentos de incompetência, desvalorização e falta de profissionalismo. Dolores (D9) busca uma expertise própria dos diretores de escola, para combater um sentimento de desprofissionalização, solicitando algo que aumente a produtividade, sem uma concepção aprofundada sobre o que entende por isso, para que e como se efetivaria na escola, quando ela mesma assume ser *meio leiga em alguns termos*.

Ela ainda alerta para que não seja interpretada como *uma capitalista insana*, demonstrando o quanto as ideologias neoliberais têm causado conflito na subjetividade dessas gestoras. Entendendo que produtividade direcione somente para uma concepção capitalista – aparentemente rejeitada pela diretora – não deixou de ser citada como algo necessário. Falta-lhe, inclusive, um arcabouço com temas que entenda relevantes para o desempenho da função; uma compreensão dos saberes e fazeres que deveriam constituir sua identidade profissional; um empoderamento baseado nos saberes profissionais que ela possui.

Na avaliação da formação, no HTPD, foram suscitados inúmeros conteúdos e temas pelas diretoras. Podemos dizer que alguns deles direcionam para certas competências que intentam um bom ou melhor desempenho profissional. As 41 diretoras sugeriram 74 conteúdos/temas, sendo que algumas indicaram dois ou mais. Mesmo na tentativa de compilá-los, estabelecendo relações entre os similares, ainda totalizaram 35 categorias. Foram destacados os dez temas recorrentes<sup>95</sup>, com mais de dois apontamentos, excetuando, assim, os outros 25 que foram apontados por apenas uma diretora. São eles e o respectivo número de apontamentos feitos:

---

95 A lista com todos os conteúdos encontra-se no apêndice “D” deste trabalho.

- 1º) Gestão de pessoas ou conflitos: 14;
- 2º) Aprofundamento dos temas já estudados: 11;
- 3º) Como fazer gestão democrática: 7;
- 4º) Mobilização da comunidade (Conselho Escolar): 4;
- 5º) Gestão do tempo (administração e organização do tempo e rotina): 4;
- 6º) Legislação: 3;
- 7º) Desafios da gestão escolar na educação infantil: 2;
- 8º) Gestão de recursos/financeira: 2;
- 9º) Motivação no ambiente escolar: 2 e
- 10º) Construção do PPP: 2.

Se levássemos em consideração as dimensões da Matriz de Competências, a dimensão “D) Pessoal & Relacional” foi a mais citada pelas diretoras, pressupostamente na competência D.5: “Saber comunicar-se e lidar com conflitos”. Nessa competência há a seguinte descrição:

O diretor busca sempre a melhor forma de se expressar. Busca compreender a origem dos problemas e conflitos, mediando a construção de soluções alternativas em diálogo com todas as partes interessadas, mostrando capacidade de escuta ativa e argumentação (BRASIL, 2020, p. 23).

Como atribuições, práticas e ações esperadas da competência D.5, a Matriz descreve:

- Estabelecer formas de comunicação claras e eficazes com todos, articulando argumentos conectados ao contexto e consistentes com sua responsabilidade à frente da escola.
- Usar a comunicação e o diálogo lidando com as situações e conflitos no cotidiano escolar e educacional.
- Mediar crises ou conflitos interpessoais na escola (BRASIL, 2020, p. 23).

Considerando um(a) diretor(a) de escola pública, complexa, aberta à toda sociedade e suas necessidades e condições igualmente complexas, encarnar essa competência se torna algo muito peculiar.

[...] a escola é um lugar de relações humanas com uma diversidade, com um encantamento de tantas coisas e com situações que ao mesmo tempo são tão diversas! Acontece de tudo na escola! [...]

Têm situações de conflito que você resolve com muita facilidade, e têm situações de conflito, Patrícia, que elas são severas! São muito graves! E você vai parar no meio delas, e você nem sabe direito o porquê, só porque você é a diretora da escola naquele momento. [...] Você vai da maior alegria, que é ver uma mãe gestante, o bebê nascer, crescer, até a maior tristeza, que é, de repente, ver uma morte acontecer ali na sua frente. E eu tô falando, aqui, da morte real – tomou uma facada. Pá! [...] Não, não matou, ele ficou dois meses internado [...], mas pra escola..., o que isso trouxe de conflito!... O que assassinou tem restrição, mas ele também tem outra filha aqui. Então ele não pode chegar dentro da escola. O outro, precisei reacerar os horários, porque ele tem que vir buscar mais cedo, porque eles não podem se encontrar em momento nenhum, entendeu? Então parece que você tá lidando, ensinando criança... O que se faz na escola? Ensina-se criança, ponto final. Parece que é uma coisa tão simples, mas não é. Porque envolve um rol de relações humanas. (Vika).

A democratização do acesso à escola acarretou mudanças significativas nas demandas de trabalho dos profissionais que nela atuam. Situações que não são facilmente sanadas com normativas, Matrizes de Competências ou formações cientificistas abstratas e genéricas. A profissionalidade requer outros olhares, desde dentro, desse saber-fazer. É preciso ultrapassar a análise do que se estabelece normativamente enquanto profissionalismo ou processo de profissionalização. Para tanto, é necessário olhar esse profissional em seu dia a dia, suas percepções, de modo que a estruturação e padronização de competências seja construída a partir disso, ou então, essas competências serão totalmente desconexas e inúteis perante o que esses indivíduos se defrontam em seu dia a dia.

A diretora Maria fala sobre uma mãe que foi chamada por ela para conversar a respeito do comportamento “inadequado” do filho/aluno na escola. Ao perguntar se a mãe suspeitava o que poderia ter acarretado essa mudança no comportamento dele, ela responde que era prostituta, ganhava pouco por programa, pagava a entrada no motel, mas estava querendo levar os clientes para a casa, na tentativa de economizar, porém, isso havia gerado conflito entre ela e o filho.

A gente não tem preparo específico, mas quando você se propõe a trabalhar numa instituição como essa, e você entende que ela é uma instituição que tem uma função social, quando você entende que a escola é isso, ela vai atender a todos. Ela é para

todos! Todas as desigualdades e todas as diferenças, quando você se propõe a trabalhar, isso vai aparecer.

Então, essa postura de não-julgamento é uma postura profissional. Porque eu entendo que essa instituição-escola tem essa finalidade. Naquele momento, aquela mãe não é a prostituta, ela é a mãe do fulano, pouco me importa o que ela tá fazendo. Não me importa se o menino, a menina é filho de um traficante, é filho de uma prostituta, se eles são alcoólatras ou se eles são um casal “margarina Qualy” que, de repente, tem problema. Quem são essas pessoas nesse momento? Essas pessoas são os pais ou são os responsáveis pelo meu aluno. É a minha família, é a minha comunidade. Quem está ali naquele momento são eles. Quem tem que, de fato, construir conhecimento a esse respeito, sou eu. E aí, o que a teoria me diz? Que eu não posso ter uma visão de julgamento senão eu não pratico essa escola, eu vou praticar uma outra escola (Maria).

Diversas situações igualmente complexas foram citadas por outras diretoras, confirmando a necessidade que elas sentem de entender e se sentirem competentes para lidar com essa dimensão sociocultural, de “gestão de pessoas” e de “gestão de conflitos”, como elas denominam. Nota-se como o contexto influencia na/para a constituição da profissionalidade. Verifica-se um compromisso moral nas falas das diretoras, que ultrapassa a obrigação contratual, no sentido de confrontarem suas próprias ações diante das situações nas quais elas se envolvem. Além disso, nota-se um compromisso com a comunidade na qual a escola está inserida, buscando mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas vistas sob a ótica da responsabilidade pública da profissão.

Logo, é importante investigar os modos de ser e estar dos diretores na gestão das escolas públicas, compreender o que constitui sua profissionalidade. Quais conteúdos e temas devem compor seus processos formativos para fundamentá-la? Em quais formatos e por quais vias devem ser realizadas essas ações, uma vez que as habilidades e competências que compõem seu exercício profissional têm pressupostos técnicos, políticos e ideológicos?

Os conteúdos apontados em segundo lugar pelas diretoras foram os trabalhados no HTPD<sup>96</sup>. Parte-se da premissa que, pela ausência de formação

---

96 Lembrando que foram: Fundamentos do Direito à Educação; Direitos Humanos (DDHH) e Gestão Escolar; Políticas e Gestão da Educação; Gestão e Currículo; Gestão Escolar e Planejamento.

continuada específica da gestão escolar, há uma necessidade de discussões sobre temas fundantes da área, para qualificar as próprias demandas formativas dos diretores e viabilizar a interlocução entre a teoria e os saberes profissionais. Não para afirmar como os diretores devem ser ou agir, mas para que se abram espaços de debates, reflexões sobre sua prática. Não se trata de simplesmente elencar um acervo de capacidades e técnicas, mas de entender que essa prática está revestida de valores morais.

Temos o dever de elevar os padrões no interesse do aperfeiçoamento, mas também devemos evitar a criação de ortodoxias rígidas. Precisamos elaborar padrões sem padronização. Precisamos tomar cuidado para que a abordagem baseada em conhecimento não produza uma imagem excessivamente técnica do ensino, um empreendimento científico que perdeu sua alma. Os problemas mais sérios da medicina e de outras profissões da área de saúde surgem quando os médicos tratam a doença e não a pessoa, ou quando as necessidades de trabalho ou pessoais do profissional têm precedência sobre suas responsabilidades para com os pacientes (SHULMAN, 2014, p. 223-224).

Por outro lado, se novamente relacionarmos os conteúdos tratados no HTPD – apontados por elas para serem aprofundados e/ou revistos – às competências da Matriz do MEC, eles englobam as quatro dimensões constantes no documento: institucional, pedagógica, relacional e financeira. Desta maneira, algumas diretoras têm um entendimento sobre o que lhes compete, entretanto, em uma visão que ultrapassa técnicas e habilidades. Fazem o exercício de construir sentido para o seu ofício, transpondo essas reflexões para uma práxis. Olham imbuídas de compromisso moral e viés político que implicam significativamente sua ação. No trecho a seguir uma diretora fala sobre os textos lidos e discussões feitas no HTPD:

Mudou muito a minha forma de olhar e conceber a unidade escolar, principalmente como instituição promotora do estado de direito do aluno. Me ampliou muito o olhar para entender o quanto a escola é punitiva e excludente e o quanto ainda temos que aprender sobre práticas democráticas, ambientes inclusivos. Entendi que, de democrática, a escola só tem a intencionalidade, mas que na prática estamos muito longe disso. E com tudo isso, esse ano estou revendo muita coisa, principalmente a minha atuação enquanto gestora e fomentadora dessas ações (D27/Maria).

Por fim, o terceiro tema mais solicitado para a formação foi “Como fazer a gestão democrática”<sup>97</sup>. O uso desse advérbio tem o objetivo de demonstrar que não está claro como se efetiva/operacionaliza essa gestão. Embora a gestão democrática esteja instituída em lei e deva perpassar todas as competências do gestor, constituindo-se uma deontologia, uma vez que se trata de uma ação coletiva e não centrada na figura de uma pessoa, ela precisa ultrapassar a barreira da regulamentação e abstração.

Tudo se dá, quase sempre, em nome de uma autonomia resultante da descentralização da gestão, de uma abertura à participação sem estabelecer parâmetros que levem em conta as condições para efetivação. A diretora Carla, em uma mensagem enviada através do aplicativo WhatsApp, após às 22 horas, pergunta:

Oi Patrícia, boa noite. Tudo bem?

Patrícia, eu queria que você me falasse, com as suas palavras mesmo – o que você sabe de cabeça: O que você entende, o que é gestão democrática?

Que virou até um jargão, e eu percebi que eu não sei direito o que significa, porque muitas vezes há uma cobrança da escola, de que você tem que pedir opinião meio que sobre tudo, sob esse argumento de que não é uma gestão democrática. Então, eu queria ver o que é realmente uma gestão democrática.

A hora que você puder, grave um áudio me explicando... obrigada! Beijo. Boa noite (Carla).

O questionamento de Carla parece buscar um respaldo para não ter que “pedir opinião” sobre todas as situações do cotidiano da gestão. Aparentemente, trata-se de uma possível postura autocrática de querer tomar as decisões isoladamente, sem consulta. No entanto, sem descartar a possibilidade, é indispensável analisar alguns aspectos nas falas de outras diretoras que podem dar origem a esse posicionamento.

A diretora Joana, por exemplo, fala sobre ter que decidir sobre as folgas dos professores e funcionários. Houve uma tentativa de estabelecer alguns

---

97 A partir da resposta de Wanessa (D6): “Como fazer uma gestão democrática”, utilizou-se o termo “como” para categorizar outras expressões descritas pelas diretoras no questionário, a saber: “A gestão democrática na escola”; “Reflexão das práticas de gestão sobre a escola democratizada”; “Aproximar ao máximo de um modelo de gestão democrática, coisa que ainda tenho dificuldade”; “Acredito na gestão democrática, porém preciso de muito estudo para alcançá-la” entre outras.

acordos, mas resultou em conflitos entre os membros da equipe, inclusive prejudicando a organização e o bom funcionamento da escola, no sentido de atendimento aos alunos.

Me incomoda muito, nessa função de direção, as pessoas entenderem que esse é um cargo autoritário. [...] Gerenciar folga não é o que a escola quer, é o que eu entendo como correto para um melhor funcionamento da escola. Existem parâmetros, existem regras que as pessoas claramente discordam, mas eu estabeleço parâmetros e regras, mas de minha vontade. E aí, essas questões, as pessoas querem discutir, mas discutir a gestão da escola, discutir a organização da escola, as pessoas não querem. [...] Aí, cada vez que eu tenho um enfrentamento, eu preciso lembrar as pessoas das suas atribuições. Isso é muito desgastante. E pra mim é muito desgastante assumir uma postura autoritária também, sabe? de não poder ter um quadro e dizer “Gente, anotem o dia que vocês querem”. Porque as pessoas começam a brigar (Joana).

Maria, mesmo com muitos anos de experiência, fala da necessidade de estudar gestão de pessoas, de ter uma competência para lidar nessa área, pois muita coisa ela acaba fazendo pelo senso comum: toma as atitudes, expõe posicionamentos “meio pelo *feeling*”, diz ela. Sarah comenta que gostaria que a sua gestão fosse democrática, mas que não consegue gerir todos os processos que possibilitem que isso ocorra, relata ficar “afogada em papel”.

Eu gostaria que fosse mais uma gestão democrática onde eu não precisasse falar tudo isso, que a gente discutisse. Ainda não é assim, eu ainda preciso – mais que convencer – às vezes eu tenho que mandar as pessoas irem, pra depois tentar convencê-las em fazer, discutir, que seja espontâneo. Ou então, a gente está discutindo meta do PPP e: “O que você quer que a gente coloque?” “Não quero dizer o que vocês colocam, quero que vocês pensem e coloquem [...]”

Mudar essa cultura de muito tempo, de ver o diretor como aquele que manda. É difícil para as pessoas tentarem mudar. Às vezes eu fico bem frustrada em ver isso, em dialogar, em discutir. É cansativo... É porque eu, particularmente, acho que não é o caminho mandar fazer, mas tem que hora que você fala “Nossa, é mais fácil falar ‘Faz assim!’” porque aí as coisas andam, né? É difícil... (Sarah).

Outros relatos semelhantes a esses demonstram que, embora exista na Constituição Federal e na LDBN, referências e princípios da gestão democrática e da qualidade do ensino público, essas disposições legais esbarram na insuficiência em descrever e definir com maior precisão mecanismos que

favoreçam ações administrativas educacionais mais democráticas. Estamos falando de traços de uma história e estrutura marcadas por características oligárquicas e patrimonialistas, burocráticas e tecnicistas e, mais recentemente, neoliberais de Estado (PASSADOR e SALVETTI, 2013).

Um conteúdo, também, que eu não tive, e foi por leitura, por formação, e que a gente ainda está muito distante do que é, de fato, é de uma gestão democrática.

O conselho de escola é “faz de conta”. Não consegui...

Nossa, já fiz coisas, ideais maravilhosos! Mas... não chegou.

É só a questão financeira. Então, ter essa formação, esse olhar pra família, pra comunidade, de como, de fato, você envolver essa comunidade, de como, de fato, você conseguir essa participação, acho que seria também um conteúdo bem importante (Suzie Q.).

Uma definição procedimental básica de democracia, de acordo com Bobbio (2017), é a do regime democrático entendido como um conjunto de regras de procedimento que repercutam em decisões coletivas nas quais se prevê e facilita a participação mais ampla possível dos interessados. No caso de dois tipos ideais de governo, por exemplo, o autor fala que caso se inclua a estratégia do livre debate para a formação de uma maioria, a melhor forma de definição é a de democracia representativa. No entanto, pontua:

Quanto às modalidades de decisão, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas – e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão. Se é válida uma decisão adotada por maioria, com maior razão ainda é válida uma decisão adotada por unanimidade (BOBBIO, 2017, p. 37).

Assim, não se trata de mera participação ritualística, para cumprir normas. Nesse sentido, pode representar uma atitude pouco democrática de fato, por padronizar decisões daqueles que, cientes do controle, dificilmente abrem mão de suas posições. De acordo com Souza (2009), antes de mais nada, é preciso promover o diálogo, a humanização e emancipação dos envolvidos, por meio da força do argumento. Assim, a gestão da escola pública é um processo democrático no qual a democracia é entendida como princípio, pois a escola é financiada por todos e existe para atender ao interesse de todos, posto que a



democracia é, também, uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas, de educação política dos sujeitos.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola, identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2009, p. 125-126).

Cury (2002) fala que a gestão democrática pode partir da etimologia das palavras e caminhar no sentido da política, evocando desde a concepção grega de participação e passando pela visão constitucional de uma República Federativa. De acordo com o autor, essas três dimensões (etimologia no sentido político da palavra, a concepção grega de participação e a visão constitucional) apontam para um sentido de uma gestão participada, colegiada e dialógica. Quanto aos profissionais da educação, ressalta-se a relevância do papel das instâncias formadoras “no estabelecimento de componentes curriculares teórico-práticos capazes de suscitar nos futuros gestores a problemática da gestão democrática” (CURY, 2002, p. 169).

Os princípios da gestão democrática são causa e efeito da natureza republicana federativa do Brasil. Na Constituição há uma escolha pelo regime normativo e político, plural e descentralizado no qual inter-relacionam-se mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar as decisões. Entretanto, esta abertura,

no campo da interpretação do texto legal, dada a complexidade da teia de relações que se estabelecem, é também fonte de incertezas. [...] não se pode esquecer que o conjunto da LDB põe como próprio da educação a vinculação entre teoria e prática. Logo, a gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político (CURY, 2002, p. 170-171).

Nessa perspectiva é que se coloca a noção do Estado Democrático de Direito. Embora reconheça a soberania da lei e do regime representativo, se reconhece e se inclui ao mesmo tempo o poder popular como fonte do poder e da legitimidade, considerando-o componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado. Deste modo, a gestão democrática se apresenta como um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito. Assim, nele se alicerça para postular a presença dos cidadãos nos processos decisórios das políticas de governo.

No tocante à complexidade e, conseqüentemente, às incertezas que isso acarreta, a gestão democrática é utilizada em outra perspectiva ideológica, conforme alerta Silva Júnior (2015):

[...] não é irrelevante, por outro lado, refletir sobre as conseqüências práticas para a administração escolar no Brasil e fora dele, do quase abandono do conceito de administração escolar em favor do conceito de gestão escolar. A este último quase sempre se acrescenta [...] o adjetivo democrática, interpretado por muitos como “participativa”, sem que se esclareçam em qualquer caso os mecanismos que assegurarão o caráter democrático ou participativo da gestão pretendida (SILVA JÚNIOR, 2015, p.22, grifos do autor).

Os valores educativos que devem sustentar as competências profissionais dos diretores escolares, para uma real efetivação da gestão democrática, são extremamente complexos, e por isso precisam ser analisados criticamente. Por conseguinte, é primordial propiciar espaços para estudos, análises e debates sobre a materialização dessas práticas democráticas na gestão, para que se saiba como construir coletivamente as normas e processos de decisão.

Para que a gestão participativa tenha sucesso, ela também precisa contar com decisões e orientações governamentais claras: projetos nítidos, consistentes e adequadamente comunicados. Trata-se de algo revestido de grande valor estratégico [...]. Um projeto claro não é agitação nem imagem, mas algo mais profundo, que colide com a lógica espetacular da competição eleitoral e é por ela represado. Liderança, direção e recursos políticos são requisitos que têm a ver com o modo como se concebe governar. O governante não

é apenas o administrador. Não cabe a ele pura e simplesmente estabelecer algumas ênfases organizacionais, tocar obras, cuidar das finanças públicas, alocar recursos financeiros, técnicos e humanos, prestar serviços. Ele precisa interferir naquilo que move as pessoas: seus interesses, suas perspectivas, suas ideias e suas emoções. Quer dizer, deve dirigir sua comunidade, não apenas administrá-la. Deve não somente gerir os recursos de que dispõe e cumprir determinados ritos executivos, mas também forjar ideias, apontar caminhos e abrir novas possibilidades às pessoas e às forças sociais (NOGUEIRA, 2005, p.153-154).

No campo da gestão escolar é possível notar essa ausência de projetos nítidos, estratégica e consistentemente elaborados, diante da complexificação da escola pública, que se democratizou sem um preparo adequado de seus profissionais para cumprir com as novas funções que ela passou a requerer. Tudo isso foi agravado pelo contexto de globalização e de uma racionalidade neoliberal que progressivamente têm tomado os espaços públicos e desvirtuado suas finalidades.

Na gestão escolar, Nascente, Conti e Lima (2018) identificam a predominância de três elementos típicos que compõem as formas de gestão escolar atual: burocrática, gerencial e emancipatória. Para os autores, a burocracia não deve ser eliminada, mas sim, modernizada de modo a se tornar ajustável ao planejamento democrático, descentralizado de modo a estimular a cooperação. Afinal, para eles, a gestão participativa-democrática reúne pressupostos técnicos, políticos e criativos.

Compreende-se, assim, que desburocratizar não significa eliminar a burocracia e muito menos introduzir procedimentos competitivos, gerenciais, tecnológicos e empreendedores para agilizar os órgãos prestadores de serviços públicos, mas construir uma burocracia arejada, crítica, aberta a mudanças, a serviço dos cidadãos (NASCENTE, CONTI e LIMA, 2018, p. 162).

Frente a isso, é possível que uma burocracia mais aberta e crítica possibilite uma gestão mais democrática, que alie a expertise administrativa a uma perspectiva política e ética. No senso comum, o termo burocracia tem um teor pejorativo; no entanto, a definição do conceito não é uma tarefa simples, por abarcar concepções variadas. O enfoque pode ser sociológico, político ou administrativo. Burocracia, envolve uma filosofia política que perpassa áreas

como: Ciências Sociais, Teoria da Administração, Sociologia das Organizações e Economia Política. Esses enfoques desenvolvem concepções de Estado, poder e relações de produção.

Antes da modernidade, a dinâmica interna da burocracia se baseava em uma dominação tradicional, por meio das relações pessoais de mando e obediência originárias da vontade do governante. Na modernidade, a partir das contribuições de Max Weber, o modelo burocrático é analisado junto à construção da administração pública, adotado pelo Estado, com base em regras universais e impessoais, previamente estabelecidas. Regras que passaram a dar suporte à dominação justificada pela razão e legislação. Deste modo, a burocracia no campo da Sociologia das Organizações, pode ser considerada como uma estrutura organizativa hierarquizada, determinada por regras e procedimentos regularizados, especialização do trabalho, distribuição de responsabilidades e, por consequência, relações impessoais.

Para Weber (2012), a administração burocrática se manifesta: 1) regida pelo princípio das competências oficiais fixas, mediante regras (leis ou regulamentos administrativos); 2) regida, também, pelo princípio da hierarquia de cargos, em um sistema fixamente regulamentado de mando e subordinação das autoridades; 3) baseada em documentos (atas) devidamente arquivadas, junto a um quadro de subalternos e escrivães; 4) em atividade oficial especializada, pressupondo uma intensa instrução na matéria; 5) no emprego da plena força de trabalho do funcionário e 6) via

[...] administração dos funcionários [que] realiza-se de acordo com regras gerais, mais ou menos fixas e mais ou menos abrangentes, que podem ser aprendidas. O conhecimento destas regras constitui, por isso, uma arte especial (conhecimentos jurídicos, administrativos, contábeis) que é posse dos funcionários (WEBER, 2012, p. 200).

As reformas burocráticas tinham como objetivo inicial orientar o poder estatal para o interesse público, retirando-o da dominação feudal ou patrimonial.

[...]a ocupação de um cargo [...] é considerada equivalente à aceitação de um específico *dever de fidelidade* ao cargo, em troca de uma existência assegurada. Decisivo para o caráter específico da fidelidade ao cargo moderna é o fato de que ela, em seu tipo puro, não estabelece – como ocorre, por exemplo,

na relação feudal ou patrimonial – uma relação com uma pessoa, à maneira da fidelidade de um vassalo ou discípulo, mas se destina a uma finalidade impessoal, objetiva (WEBER, 2012, p.200-201).

Em vista disso, a partir das construções teóricas de Weber, o conceito de burocracia passou a ser utilizado para definir as pessoas que ocupam postos devido à sua expertise, para racionalizar a estrutura organizacional. Para Weber, sempre há uma relação entre política e administração visto que em toda vez que se efetiva o poder com pretensão de permanência, é necessário que se tenha um aparato administrativo que se constitua a base do poder estatal. Tal aparato é formado por uma base material composta, por exemplo, de pessoas especializadas como juízes, exércitos e policiais, e outra base instrumental, constituída por armas, equipamentos e recursos financeiros. Essas bases garantem, assim, a dominação de uns sobre os outros.

O tipo ideal weberiano de burocracia, pode ser definido resumidamente como um corpo funcional e estável de cargos públicos ocupados por pessoas selecionadas conforme seus méritos técnicos e regulamentados por uma estrutura profissional permanente. Todavia, de acordo com Abrucio e Loureiro (2018), a utilização sistemática do saber técnico seriam as características burocráticas intrínsecas a todas as organizações hoje, mas isso não explica completamente a especificidade da burocracia pública. Para os autores, a ideia de um corpo de funcionários dotados de saber técnico, com estabilidade, nasceu antes do Estado nacional. Eles citam o exemplo do Império chinês que há cerca de mil anos faziam o recrutamento de funcionários públicos a partir de exames semelhantes a concursos. Portanto, já havia primórdios da seleção por mérito também em outros lugares do mundo oriental e ocidental.

Todavia, essas formas pré-modernas juntavam, paradoxalmente, critérios meritocráticos para montar parte do aparelho estatal com instrumentos patrimoniais. Isto porque não havia, em primeiro lugar, uma igualdade no acesso a esses cargos, de modo que grupos sociais tinham o privilégio de ocupar tais postos. Além disso, o corpo burocrático respondia ao poder do governante, e não à sociedade (ABRUCIO e LOUREIRO, 2018, p. 24).

A partir de então, a criação das burocracias públicas modernas tornou-se um processo político competitivo, expressado tanto pela expansão de poder estatal quanto pelas lutas sociais em prol dos direitos de cidadania. Neste sentido, Weber já alertava para o risco da burocracia tornar a autonomia dos funcionários em uma forma de defesa dos próprios interesses:

A vinculação da administração moderna a regras está tão profundamente arraigada na natureza desta que a teoria científica moderna supõe, por exemplo, que a autorização, concedida legalmente a uma instituição pública, a regulamentar determinados assuntos mediante suas disposições não implica o direito desta de regulamentar, mediante ordens específicas, cada caso especial, mas somente a regulamentação num nível abstrato – contraste extremo [...] com o tipo de regulamentação que predomina, por exemplo, no patriarcalismo e que ordena todas as relações não estabelecidas na tradição sagrada, mediante privilégios individuais e concessão de graça (WEBER, 2012, p.200).

A burocracia remete a um sistema social no qual as relações entre os participantes são claramente definidas e fundamentadas na impessoalidade, na competência e hierarquia. Contudo, em outra perspectiva, as organizações burocráticas possuem uma lógica de produção das formas de comportamento diante dessas regulamentações que ensinam condutas nas quais as pessoas devem seguir. Por outro lado, os indivíduos também buscam exercer influência na organização para obterem a satisfação pessoal, em um processo de individualização. Segundo Motta (1985), há processos de adaptação entre os funcionários e as organizações e

Nesses processos entram tanto os estímulos quanto as frustrações. Os indivíduos sempre renunciam a uma ampla margem de liberdade.

A renúncia da liberdade se traduz na concordância implícita com as exigências da organização, que limita a gama de comportamentos disponíveis para o indivíduo (MOTTA, 1985, p. 80).

Assim, a burocracia possui um papel ideológico pautado na ideologia da organização. Oculta-se a dominação por esse aparato burocrático através das regras hierárquicas e formais de competência, justificada por princípios jurídico-políticos das classes dominantes. No contexto contemporâneo, a tensão e complementariedade entre política e burocracia – ou entre políticos e burocratas,

segundo as ideias weberianas – tem se tornado cada vez mais híbridas. Progressivamente, os políticos se utilizam do conhecimento técnico para legitimação de suas ações, enquanto os burocratas desenvolvem habilidades políticas para responderem à sociedade e aos eleitos, pois não encontram-se mais protegidos pelos seus cargos ou expertise.

No âmbito da gestão, unem-se ao aspecto da exigência de uma dada expertise para a atuação profissional – inclusa na ideia de burocracia –, outros conceitos usados no enquadramento do desempenho administrativo: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância, já referidos. Deste modo, não se trata de oposição, mas de reforçar que as competências esperadas devam ser alicerçadas nesse entendimento de uma necessária expertise e desempenho, contudo, moldadas às reações dos indivíduos que realizam esse ofício, naquilo que constitui sua profissionalidade.

Assim, é necessário estabelecer projetos que demonstrem empiricamente como se efetiva uma gestão participativa, para além de uma imagem ou um discurso de competências e habilidades corporificadas em um único profissional; projetos que denunciem as condições de uma hiperburocratização, que têm sobrecarregado os gestores escolares, destituindo-os de uma ação política consequente; projetos que embasem práticas que transponham ações ritualísticas e abram possibilidades reais para a efetivação da tão aclamada gestão democrática.

Decretam que o diretor é responsável último pela administração escolar, quer como coordenador e controlador do trabalho de todos, quer como líder que estimula “subordinados”. Há uma expectativa quanto ao papel, às competências e habilidades profissionais a eles concernentes. No entanto, essa valorização “exacerbada do papel do diretor escolar é empregada às vezes como mero alibi para as causas do mau ensino, por parte de autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a carência de recursos” (PARO, 2015, p. 20).

Existem coisas que são repetidas à exaustão por professores, pela comunidade, por alunos, que não são da nossa governabilidade. Por exemplo, a gente está passando por um problema sério de contratação: não tem professor! Os agentes educacionais estão bravos porque têm que ficar com turma em

atividade recreativa; não tem professor pra fazer hora-extra porque está faltando professor na rede inteira, os pais estão bravos porque não têm professores para os seus filhos, e eles vêm aqui. A gente os acolhe, oferece um café, bate um papo, mas eu não tenho o que fazer, porque não é da minha governabilidade.

Tem colegas professores que também ficam muito bravos porque a dinâmica da escola não funciona com naturalidade, e ele está perdendo a rotina dele e fica muito bravo. E eu explico como? “Resolver isso não é da minha governabilidade!” (Joana).

Na “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar” é mencionado que a competência é uma característica subjacente ao indivíduo, e que se relaciona a um padrão de efetividade e/ou uma performance superior em um trabalho ou uma situação. Assume-se ainda que as competências são uma série de comportamentos que tornam as pessoas mais eficazes para uma dada situação. Só se esquece de levar em conta todos os condicionantes da vida escolar e do trabalho do diretor, tais como: cortes constantes de recursos de todas as ordens, da precariedade da estrutura física, da multiplicidade de tarefas exigidas, da ausência de processos formativos, de estudos, de desvalorização da carreira.

No documento das competências dos diretores há claramente a finalidade de se estabelecer esses padrões para selecionar, preparar e avaliar os profissionais. No entanto, diante da ausência de tempo e espaços para debates que possam melhor delinear quais competências e habilidades são necessárias para uma atuação educativa, as diretoras pesquisadas parecem se render e se acomodar com o que é possível fazer, a juízo delas mesmas:

Na verdade, eu creio que o papel do diretor acaba sendo um pouco desvirtuado. Na minha opinião, o papel do diretor hoje seria acompanhar, sim, o pedagógico da escola, independente de ter um coordenador ou não. Enquanto diretor, tem que estar consciente do que acontece pedagogicamente na escola, do que se aplica e de qual o retorno da ação pedagógica.

Sem dúvida alguma da parte administrativa, mas não tanto como acaba sendo, porque no meu papel de diretor eu acabo não atuando no pedagógico. É quase uma coisa impossível (Malu).

Cristina, diretora de uma escola da Educação Infantil, diferentemente dos diretores do Ensino Fundamental, não conta com um(a) auxiliar para atender às demandas mais burocráticas, chamadas por ela de “papel”. Em que pese a



importância da discussão sobre os desafios para um efetivo reconhecimento, valorização e investimento da Educação Infantil como etapa da educação básica, enfocamos os aspectos de uma intensificação do trabalho burocrático em detrimento do pedagógico que, segundo ela, requer mais estudo e reflexão.

Porque você chega e começa: faz uma coisa, faz outra, outra... Eu falo que a gente é um profissional muito bem pago para aquilo que a gente faz, porque papel você explica uma vez só. Um agente administrativo, com o salário um quarto, um quinto do que o diretor ganha, explica pra ele uma vez e acabou [...]. Isso que eu fico revoltada: da administração não ver que é um investimento num profissional pra você liberar o outro pra fazer aquilo que é a função dele. Sabe, eu uso um termo, algumas pessoas não gostam muito, mas nos dias de hoje a gente vai emburrecendo na direção, porque o pedagógico dá mais trabalho, precisa estudar, refletir (Cristina).

A diretora Cristina apresenta um outro aspecto importante do contexto em que a função é desempenhada. Há, portanto, em paralelo às questões de sobrecarga, um desinvestimento por parte dos diretores diante das atividades pedagógicas, pois dão mais trabalho, requerem estudos e reflexões. Deste modo, acabam por perpetuar e intensificar o controle sobre o seu trabalho, uma vez que se distanciam de seu aspecto específico.

Estrela, que também é diretora em uma escola de educação infantil, fala do desgaste que sente diante da sobrecarga

Acho que hoje, na creche, essa função do gestor está muito desgastada. Pelo fato de a gente não ter uma equipe gestora, se sentir sozinha, estar sobrecarregada [...] é um bombardeio incessante de coisas que parecem que vão aumentando absurdamente cada dia que passa. Então, além de você não ter um suporte, você tem uma sobrecarga que aumenta cada vez mais. Eu não sei, mas acho que a creche, principalmente, tem um mito de não ser vista ainda como escola, acho que é pior ainda a situação (Estrela).

Há um nítido sentimento de expropriação dos instrumentos e recursos de trabalho pelas diretoras, unido a uma falta de profissionalismo e de identidade profissional em sua atuação, quando se igualam a um agente administrativo. De acordo com Apple e Jungck (1990), a intensificação do trabalho é uma das formas de deterioração das condições de trabalho dos professores. Os autores exemplificam que essa deterioração vai de situações triviais às mais complexas

como não ter tempo nem mesmo para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, estudar e se manter atualizado sobre o que se ensina.

Do mesmo modo, outras diretoras dessa pesquisa parecem sentir essa intensificação das atividades, demonstrando um descontentamento com a função. Carla, uma diretora com menos de três anos de experiência, que não atua na educação infantil, expressa a desilusão e o sentimento de incapacidade de mudança diante do que enfrenta cotidianamente na gestão:

Esses dias eu ouvi uma pessoa falando – e achei meio dramático, mas não deixa de ser... – que o diretor é problemas que andam. Já tentei definir em outra situação pra uma estagiária, no caso, a minha função, e eu não consigo fugir disso. Parece que são só resoluções, tentativas de resoluções, de problemas, de toda natureza. [...] enfim, e me vejo tentando apagar incêndios.

[...] planejar fazer determinado documento naquele dia, aí chega na escola a caixa d'água estourou, a torneira está vazando, o vaso sanitário está entupido, teve uma ocorrência com aluno... Então, são os problemas que sempre chegam para o diretor, que tem que buscar uma solução. [...] mas de qualquer maneira, independente dessa expressão, eu associo mesmo com resolução de problemas. Fico muito pouco no pedagógico, que é o que na minha concepção eu deveria fazer mais, mas infelizmente eu me ateno bem pouco (Carla).

Dentre os relatos obtidos nas entrevistas, é possível notar que vários deles mencionam, de alguma forma, a intensificação do trabalho e/ou a sua sobrecarga, no sentido de uma atuação tecnicista, acarretando uma desvirtuação de sua atuação política e de mediação do trabalho pedagógico na escola. E essa é a profissionalidade que vem sendo construída em meio aos discursos de gestão democrática, descentralização e autonomia. Ou melhor, que vem sendo desmantelada, se levarmos em conta o núcleo educativo que deveria compô-la.

Entretanto, há de se promover espaços que potencializem a atuação político-educativa do diretor escolar, ultrapassando o conhecimento ou competências meramente técnicas:

[...] 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).

Não quer dizer o autor, a meu juízo, que o caráter técnico seja dispensável nas competências dos diretores; pelo contrário, as dimensões devem se fundamentar em razões técnicas e políticas. Como também afirma Paro (2015), sobre ser justamente por motivos políticos, da convivência entre sujeitos com interesses diversos, que a atuação do diretor deve se articular com o bom desenvolvimento do ensino comprometido com a construção de personalidades humano-históricas.

E são as razões técnico-administrativas (para adequar meios e fins) que reforçam a necessidade do caráter dialógico-democrático das relações que se dão no processo pedagógico. Mas os relatos das diretoras demonstram que a técnica se tornou um fim em si mesma, um tecnicismo desenfreado de preenchimento de papel, retirando o diretor do aspecto *sui generis* de sua função que é articular e mediar processos, atuando política e democraticamente nas relações, focado no trabalho pedagógico.

[a função de diretor] não tem aquele caráter de relação política que talvez devesse ter[...]. Às vezes não sobra tempo pra uma conversa, pra você falar, pra você observar, apesar de estar ali na sua responsabilidade o desenvolvimento pedagógico da criança, se essa criança está aprendendo, se não está aprendendo e tudo mais. Aquele caráter que eu penso do diretor de escola, de ser um pouco mais político, das relações[...]. Eu passo muito tempo em que eu poderia estar olhando outras relações dentro da escola, confeccionando papel, fazendo papel. Inclusive eu quero falar isso pra você: um dia, eu andando pela escola, perguntei para um grupo de crianças “Ah, o que faz isso?”, “O que faz aquilo?” e eles foram me contando. Aí eu falei “E o que que faz a diretora de escola?” Aí a aluninha respondeu: “Faz papel” [risos]. Foi tão engraçado, porque eu fiquei tão surpresa da percepção que ela tinha. Ela imaginou: olha, ela fica lá na frente do computador, toda vez ela escreve alguma coisa e resulta um papel, então: “faz papel” [risos]. Comentei com o pessoal e alguém falou pra mim: “Realmente faz... papel de

tonta, de palhaça, de boba...” [risos] Virou outro tipo de conversa (Vika).

Em contrapartida, é preciso entender que não há sistemas inteiramente regulados ou controlados, pois os atores sociais ou coletivos jamais podem ser reduzidos às funções abstratas e desencarnadas (CROZIER e FRIEDBERG, 1977, p. 25 *apud* LIMA, 2003). Neste sentido, os diretores são atores de corpo inteiro que diante das pressões políticas que lhes são impostas, contam com certa liberdade para agirem de maneira estratégica nessas relações com os outros agentes.

Nesse espaço é que se compreende que os atos de planejar e executar estratégias não se efetivam unicamente por um sistema formal, mas mediados pela informalidade, negociação e especulações, análogo ao que conceitua Lima (2003) quanto às *infidelidades normativas*. E sendo a gestão um processo interdependente, contextual, coletivo, mutável e de difícil padronização ou generalização, há como vislumbrar outros caminhos.

Supera-se, com isso, a ênfase que direciona a ação gerencial para mais eficácia por um fazer que enfatiza as relações sociais construídas pelo conjunto de atores que interferem no cotidiano da gestão, como um processo que é coletivo, dinâmico e complexo. Deste modo, as infidelidades normativas se tornam uma estratégia que pode possibilitar projetos emancipatórios de gestão democrática.

Nesse processo de “encarnação” da função abstrata, são visíveis as margens de liberdade nas quais as ações estão carregadas de valores éticos em busca da emancipação daqueles que estão na gestão. Em outros casos, essas margens de liberdade para encarnação dessa função, nem tanto. Algumas, por não conseguirem sair do limbo em que se encontram, se sentem cada vez mais incompetentes e desmotivadas.

Sendo uma função que surge junto à necessidade de organizar e otimizar os processos de uma instituição que se abria à sociedade, e na qual se deposita(va) a esperança de transformação social e mobilidade de classe, buscar reconhecê-lo como um sujeito de um fazer e um saber, remete a uma carga valorativa ampla.

Aparentemente, a competência de atuar como representante do Estado, responsável por cumprir e fazer cumprir as legislações educacionais nas escolas, já foi absorvida pelas diretoras. Diante dos 74 temas apontados por elas, apenas 3 foram para formação que tratasse de “legislação”. Em contrapartida, a maior parte dos temas são direcionados para habilidades no âmbito das relações sociais e de um aprofundamento da natureza educativa da função.

Se a profissionalidade é a busca da especificidade do ofício, correspondendo a conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem a identidade desse profissional, entender as competências profissionais dos que atuam na gestão escolar enfatizando suas relações sociais, altera significativamente a especificidade dessas competências.

É necessário compreender que a profissionalidade dentro do contexto de trabalho, pelas representações dos agentes dessa ação. Nessa ótica, deve-se olhar criticamente os impactos que as prescrições performáticas de competências têm exercido sobre o diretor e conseqüentemente sobre o trabalho pedagógico na escola. Há de se criar alternativas que efetivamente incorporem competências técnico-político-pedagógicas à profissionalidade do diretor escolar, com vistas a contribuir para o desenvolvimento institucional das escolas tendo o foco no projeto educativo.

Para tanto, o movimento deve ser distinto ao que tem ocorrido, como pontua Tardif (2000) quanto à epistemologia da prática profissional associada à formação. Nóvoa (2017), por sua vez, diz não se tratar de transformar conhecimento em prática, mas de transformar a prática em conhecimento profissional via estudos de caso e análise dessas práticas, por exemplo. Garantindo um exercício profissional alinhado às demandas educacionais e à complexidade social.

Há urgência em se combater as políticas que instituem mecanismos de controle sobre as ações dos professores através do estabelecimento de inúmeras competências, conceito que progressivamente vem substituindo o conceito de saberes e conhecimentos, no caso da educação, e o conceito de qualificação, no caso do trabalho. Para além de uma questão semântica, isso acarreta uma expropriação dos saberes docentes (CONTRERAS, 2012).

À vista disso, a presente análise das competências profissionais apresentou delineamentos teóricos a respeito desse tema, cotejados com os relatos das diretoras sobre suas ações e sobre os saberes que entendem necessários para o seu desempenho. Assim, a finalidade do cotejamento não foi elaborar uma lista padronizada de competências, mas iniciar debates que busquem combater tendências tecnicistas pautadas nelas e valorizem as experiências e saberes desses profissionais. No entanto, sem desconsiderar a premência de estudos e sistematizações dos saberes profissionais sobre o conjunto de competências que são ou deveriam ser mobilizadas e utilizadas pelos diretores em seu cotidiano, evidenciando seu caráter educativo, político e ético.

### **6.3 A especificidade dos fazeres e saberes do diretor escolar**

*“Me sinto empoderada para dialogar”*

Há saberes específicos que são necessários na articulação das ações, também específicas, do ofício de diretor de escola que devem ser discutidos na perspectiva da profissionalidade. A partir dela porque ultrapassa o conceito de profissionalismo como descrição ideologicamente presunçosa do *status*, privilégios sociais e trabalhistas que se aspira ou mesmo como retórica para regulação e controle do trabalho. Quando se defende a profissionalidade, se está exigindo uma

consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação às tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior *status*. Nessa perspectiva se reivindica melhor formação, capacidade de enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. (CONTRERAS, 2012, p.80).

No tocante à formação inicial dos gestores escolares no curso de Pedagogia, Franco (2014) fala da fragilidade identitária do pedagogo. De acordo com o autor, nas décadas de 1970 a 1990 ocorreram períodos de intensa

discussão a respeito de quem seriam os profissionais pedagogos a atuar tanto no contexto de formação acadêmica quanto no mundo do trabalho. Desde Anísio Teixeira, nas décadas de 1950-1960, surge a preocupação quanto à formação dos administradores escolares diante da complexificação da escola:

A função de administrador [...] depende de quem êle é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. [...] é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisa de preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil (TEIXEIRA, 1961, p. 84-89).

Com a complexificação que a democratização do acesso acarretou à escola, os estudiosos do campo reforçaram a necessidade de preparo daquele que seria o responsável pela administração dela. Entretanto, constata-se que mesmo após cinquenta anos pouco se avançou no delineamento do perfil dessa função, como relata Paro (2015) sobre a escassez de estudos sobre a função.

Consta no Parecer CNE CP 05/2005 que a formação inicial e continuada deve ter em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento e valorização da diversidade, entre outros tantos princípios.

Ao tratar da formação continuada dos diretores escolares, na experiência do HTPD, as diretoras parecem buscar uma legitimação de sua atuação, um empoderamento. Algo que pode se traduzir num viés mais democrático ou autoritário, como demonstram os excertos a seguir, retirados dos questionários respondidos ao final do HTPD e do relato da diretora Wanessa, na entrevista.

Toda formação leva à modificação do ser humano. Percebo um maior enriquecimento e segurança para dialogar com os professores. Me sinto empoderada para dialogar com a comunidade intra e extra escolar (D6/Wanessa).

Foi muito produtivo [...]levavam a pensar sobre a prática do gestor escolar. Esses momentos nos fortalecem como profissionais, precisamos muito de momentos de estudos e partilhas.

[...]Pude avaliar minha prática como gestora, pensar na minha responsabilidade dentro da unidade, o quanto o trabalho do gestor vai além, lidamos com tantas coisas ao mesmo tempo e temos que estar estruturadas como pessoa e profissional, para

isso precisamos ler, estudar e discutir sobre diversos assuntos. O estudo deve ser permanente (D3).

[...]a luta para termos esse momento [HTPD], foi justamente o contrário. Porque teoria e prática andam juntas. Você tem que ter uma ferramenta, embora às vezes esteja no subconsciente, você tem que ter um conhecimento científico, epistemológico, para poder executar na prática. E resumir a nossa tarefa como executor de receitas, deixa banal a nossa profissão (D39).

Durante o percurso, Pati, eu acho que a gente teve... o quê? Três, no máximo, se teve [formações]. Não tem durante o nosso percurso aqui – eu estou há anos na direção – formações voltadas pra gente. Nossa, aquilo [HTPD] foi excelente! Nunca tivemos aquilo! [...]Aqueles diálogos, conversas, uma formação voltada [pra nós].

[...]Teve uma antes, que eu não sei quem que trouxe pra gente, mas [...]não atendia as necessidades. A gente não conseguia enxergar aquilo na prática. Não resolvia aquela formação. Então, não ajudou. Agora, aquela que você trouxe pra gente no ano passado fazia repensar, fazia a gente discutir melhor com as educadoras. Empoderava a gente. É isso que a gente precisa (Wanessa).

Joana fala sobre a expectativa que tinha da função e sobre os sentimentos de frustração ao assumi-la:

a minha visão romântica de como era ser diretor de escola antes... Eu me lembro, por exemplo, quando comecei a lecionar, eu passava pela sala da diretora e ela estava lendo, estava lendo um livro! [ênfase na fala] E eu, curiosíssima, entrei e perguntei o que ela estava lendo, e ela estava lendo sobre educação. Eu fico pensando... em que momento eu vou conseguir ser essa pessoa que consegue estudar, no horário de trabalho, pra fazer um trabalho melhor?

[...]Eu fico muito preocupada com quanto a escola vai ficando cada vez menos um lugar de pessoas ligadas ao estudo, à compreensão, à pesquisa, à análise... (Joana).

Por não terem tempo, as diretoras se sentem sem competência para fazer aquilo que a escola demanda delas, porque se dizem sem tempo para estudar, pois só ficam apagando incêndios, como falam – figurativamente, ocupando-se de demandas do dia a dia. Coincidentemente, referindo-se a um tempo anterior ao de Joana, a diretora Cristina relata, com a mesma admiração, que quando lecionava via as diretoras lendo na diretoria, e se ressentia porque hoje ela não tem tempo para fazer o mesmo.



É preciso resgatar ou criar espaços para que os diretores possam ler, estudar, problematizar, analisar e interpretar suas ações enquanto prática social. Espaços que propiciem que eles consigam propor alternativas consistentes e solidamente embasadas aos problemas que enfrentam nas escolas. Contudo, a elaboração de propostas formativas precisa partir de pesquisas sobre suas práticas, sua profissionalidade, da realidade e complexidade das escolas, das regulações e racionalismos de suas ações, e deste modo combatê-los. Por outro lado, reforçar e aperfeiçoar as ações que estejam imbuídas do compromisso ético e da responsabilidade com o trabalho pedagógico.

A promoção de momentos para estudos e partilhas, como foi o HTPD, é, ao que parece, uma alternativa para que esses gestores reencontrem um sentido para a sua atuação profissional e se sintam mais valorizados. Os relatos a seguir tratam desse assunto:

Nós diretores que participamos da formação nos sentimos muito valorizadas com o olhar da SME em proporcionar uma formação que, ao mesmo tempo em que revisitou e ampliou nosso conhecimento teórico, foi também extremamente reflexiva da prática.

[...]A formação continuada me fez ter um olhar mais apurado sobre a necessidade de mais estudo com a equipe, momentos de reflexão sobre problemas que antes pareciam insolúveis, o empoderamento das pessoas pelo conhecimento. Sinto a necessidade de que o PPP da unidade seja um documento extremamente norteador para conduzir a boa prática (D5).

Parabéns, Paty! Podemos dizer que subimos um degrau profissional tendo a chance dessa formação. [...]Outra coisa que estávamos discutindo[...] é não usarmos esse espaço privilegiado de formação como muro de lamentação de nossas mazelas decorrentes de falta de equipe diretiva ou alguns entreveros com a SME, entendendo que esse não seria o espaço, e isso desvirtua a principal função dessa formação, que é aprender pelo conhecimento, o empoderamento do grupo de gestores tanto perante a comunidade quanto à SME (GW1).

A fala dessa diretora GW1 demonstra uma necessidade de fortalecimento, no entanto, parece expressar uma situação de disputa com a comunidade e com a SME. Portanto, não se trata de uma necessidade de fortalecimento para estabelecer laços de parceria, mas de fortalecer para enfrentamentos? Quais enfrentamentos seriam esses? Por que eles ocorrem? É necessário? Ele se justifica?

Outra diretora reforça esse desejo de fortalecimento, demonstrando que não é algo individual, mas relativo ao grupo:

Adorei o HTPD de hoje! Estou com grande expectativa de que esse espaço nos fortaleça enquanto classe! Parabéns pela iniciativa e por lutar para efetivação desse projeto, Patrícia. Para mim, que estou me construindo como gestora, reflexões e estudos nesta área me darão oportunidade de dialogar com a teoria, que não tem um fim em si mesma (como foi dito), mas confere um pouco de segurança e conforto nas práticas, não é mesmo? (GW2).

Há, ao que parece, uma *identidade de resistência* forjada em situações emblemáticas nas quais essas diretoras estão envolvidas. De acordo com Castells (1999), identidade é a fonte de significado e experiência de um povo. No tocante aos atores sociais, o autor conceitua identidade como o processo de construção de significado baseado no atributo cultural. Uma vez que a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, o autor propõe uma distinção entre três formas e origens de construção das identidades: a *identidade legitimadora*, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade; a *identidade de projeto*, que se utiliza de material cultural para construção de uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade e a

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade[...] (CASTELLS, 1999, p. 24).

Aparentemente, na passagem da docência para a função gestora, os diretores passam a se ver como um grupo isolado e a ter que lutar contra tudo e contra todos. Uma vez que são destituídos de uma identidade mais solidificada no exercício da docência, e que não se consolidou no caso da administração escolar, dada a história dessa função, buscam reestabelecer essa identidade para os enfrentamentos cotidianos.

A formação continuada parece estabelecer um elo que está rompido. Na ausência de uma identidade dos diversos ofícios dos pedagogos na esfera da

formação inicial<sup>98</sup>, percebe-se alguns indícios da quebra desse elo quando as professoras passam a atuar na direção escolar:

Então, essa coisa da gestão financeira, pra priorizar verbas; como é que você faz isso; precisa começar ser discutido, porque os novos diretores eu vejo que eles têm a bagagem do ensino-aprendizagem porque é isso que a Pedagogia ensina né? Como é que é o desenvolvimento da criança, como você faz tal coisa, como você olha habilidades.

Por isso eu acho que a formação continuada é interessante, você tem que ir complementando. Não precisa fazer um curso de Direito, de Contabilidade, de Finanças, não é isso. Mas são coisas que podem ajudar nas decisões que você vai tomar (Elizabeth).

Trata-se de compor outra profissionalidade. Contudo, ela não dispensa a necessidade de se dispor dos conhecimentos da docência que possibilitem analisar as melhores mediações e recursos a serem utilizados para a ótima consecução do processo de ensino e aprendizagem, no âmbito escolar como um todo. A propósito, Elizabeth – uma das diretoras com mais tempo de experiência na direção – fala da falta de entendimento do sentido da consciência do âmbito social que envolve a educação.

A diretora também menciona a necessidade de conhecimentos em outras áreas para o desenvolvimento da função (Direito, Contabilidade e Gestão Financeira), mas destaca que os diretores novos têm apenas a “bagagem” do ensino e aprendizagem (o que é desenvolvimento da criança, como olhar essas habilidades). Os diretores precisam se inteirar, portanto, desses outros saberes que a formação continuada iria complementar, segundo o relato.

Aprender a conhecer um pouco sobre relacionamento intrapessoal, interpessoal, seria essencial esse conhecimento, que a Psicologia tem muito. [...] conhecer dinâmicas que possibilitem a equipe se posicionar, isso eu acho essencial. [...] saberes da área de gestão, da área da Psicologia e saberes da docência, do ser professor pra você poder ser formador. [...] não foge muito do perfil do professor, ele também faz gestão: gestão de conflito, de sala de aula, de relacionamento[...]. Também tem que conhecer o desenvolvimento infantil, e ele também é essencialmente formador. Então, eu acho que você traz pra um âmbito do trabalho com o adulto, são questões que você traz da própria docência. [...]

---

<sup>98</sup> Já abordado com mais profundidade na subseção 3.2 deste estudo.

Por que se exige a experiência docente para ser diretor? Seja de três anos, como no estado, ou de mais anos, como no município[...] Porque esses saberes que são desenvolvidos na docência (eu penso isso né?), você vai usar também na gestão. Você tem que ter essa experiência, não dá pra negar. E o papel do gestor enquanto mediador, influenciador, formador de opinião – não ser formador de opinião do tipo “você tem que pensar como eu” –, de você levar clareza pra equipe, de motivar. Quando eu falo de gestão de pessoal eu também penso nessa questão de motivação. Quando você leva pra sua equipe que você tem clareza, constrói junto com eles um PPP onde você define, de fato, o que aquela escola quer, o que a gente almeja, quais são os nossos problemas, quais são as nossas demandas e as nossas potencialidades. É o gestor que vai encabeçar isso, direcionar e vai planejar momentos de parada para retomada desse plano. Uma escola sem o diretor, não vai funcionar. Porque, senão, você vai ficar só o agente administrativo, um pedacinho; o professor coordenador que é essencial nessa questão do atendimento à família, no atendimento à aluno, também do relacionamento com os professores, mas eles não se conectam (Suzie Q.).

Suzie Q. especifica alguns conhecimentos que entende importantes e distingue a atuação do diretor no sentido de ser aquele(a) que vai direcionar e conectar os diversos grupos de profissionais da escola com os alunos e as famílias. Nesse ótica, o diretor é quem estabelece as conexões entre o coordenador, os professores, os alunos e a família, pois eles não se conectam sem essa intervenção. Assim como, para ela, o diretor seria simplesmente um agente administrativo se não cuidasse dessas relações no interior da escola.

A diretora Wanessa também fala desse saber-fazer mediador, de uma construção conjunta para a melhoria ou solução dos processos.

No começo – agora não – eu fiquei sem almoço pra entender os horários dessa unidade, toda a rotina, pra poder ajudar a melhorar os processos[...] tem aquela questão da funcionária falar que não dá pra cumprir um horário porque faltou alguém. [...]Então eu mexia no processo, colocava uma pessoa pra cobrir aquela funcionária que faltou e eu perguntava: “Mas por que não dá?” aí eu estava junto pra ver porque não dava e eu via que dava, e chamava elas, e falava: “Mas meninas, dá sim, e vai ter que mexer no seu horário, mas isso é eventual porque aconteceu uma particularidade com a sua colega” (Wanessa).

Cristina comenta sobre o que observou ao longo dos anos na função, diante da ausência de uma equipe gestora para trabalhar. Diferentemente de Wanessa, ela observa uma pessoa de cada setor com a qual possa contar para

auxiliá-la nesses processos de (re)organização em caso de faltas, e as coloca como referência. Outra coisa que diz ter aprendido é não colocar os pais que vêm se queixar de algum funcionário ou professor da escola frente a frente. No entanto, reforça que deve tranquilizá-los e estipular um momento para dar-lhes o retorno necessário, mesmo que isso seja negativo para a escola. Quando necessário, também é agendada uma conversa futura entre os envolvidos,

Mais um aspecto destacado por ela, que demanda conhecimentos da docência pelo diretor, é a dificuldade com a chegada de educadores muito despreparados para assumir a função, somado ao fato de restarem turmas dos bebês mais novos para serem atribuídas a eles.

Me sinto limitada também quando chegam educadores muito sem formação, muito sem noção, que falta olhar pra você e falar: “Nossa, tem criança aqui?” Sabe? De repente presta [concurso] para agente educacional, então só têm ensino médio, não têm formação específica. Presta concurso no intuito de pegar crianças maiores, chega na hora da atribuição e só tem berçário. Aí a pessoa chega nova de idade, nova de experiência de vida, nova na prefeitura, nova de tudo. E normalmente é berçário que essa pessoa pega porque [os mais antigos] vão pra recreação e deixam o berçário (Cristina).

Maria<sup>99</sup> fala da dificuldade da função e dos desafios que a *educação impõe para se atuar em várias frentes*.

[...]tem a questão social dos alunos, que é muito difícil; a formação continuada no trabalho; as variáveis que interferem no processo educativo. Então, hoje, eu entendo que a figura do diretor de escola se ampliou, não é? [...]hoje você é um agente ativo de todos os processos que acontecem na escola (Maria).

Espera-se que os diretores ajam como formadores dos demais agentes escolares, ao mesmo tempo em que não há iniciativas de formação continuada em serviço para esse grupo. Eles devem ser agentes ativos de todos os processos, em um novo papel (de mobilizador de ações mais democráticas)

---

<sup>99</sup> Embora o codinome Maria tenha sido escolhido pela diretora na pesquisa no mestrado, citada na seção 3 deste estudo, devidamente discriminada, ele aparece também neste estudo de doutorado uma vez que foi dada a opção da escolha dos codinomes às diretoras e uma delas o escolheu. Todavia, elas se diferenciam pelo fato de que a entrevistada no mestrado foi citada apenas no início, com a devida menção, enquanto as demais citações são da diretora “Maria”, entrevistada neste estudo de doutorado.

outorgado ao gestor escolar, porém, não há condições objetivas que possibilitem essa resignificação da função.

A formação continuada parece trazer um sentimento de empoderamento, uma forma de reação perante a necessidade de uma resignificação da função. Entretanto, nos depoimentos das diretoras, a formação continuada se apresenta como outro entrave<sup>100</sup> para a composição dessa nova profissionalidade. Uma das diretoras que não participou do HTPD, do grupo das mais experientes na função, ao responder ao questionário, não citou sequer um tema, além de relatar não ter participado de formação continuada após ter ingressado na direção. Escreveu que gostaria de participar de uma próxima formação por estar “muito tempo fora da sala de aula e [que] poder ter um tempo para ler e estudar será bom” (D7). Além dela, dentre as outras 53 diretoras que responderam ao questionário, 44 ressaltaram a importância de formação continuada, ao mesmo tempo em que se queixaram da escassez dela.

Poucas disseram buscar por conta própria cursos de extensão, pós-graduação ou leituras, o que as auxiliou/auxilia no desempenho da função. Dentre as 40 participantes do HTPD, 12 delas disseram não ter conseguido acompanhar os encontros como gostariam por conta das demandas da escola que tinham que resolver.

A minha formação inicial foi um curso ótimo, eu sou formada pela UNESP, mas quando você entra pra atuar, você vê que não consegue, não tem conhecimento pra dar conta de tudo aquilo que você vai ter que enfrentar no dia a dia né?

Eu acho que o curso que mais contribuiu, talvez porque eu já estava na direção, foi o curso de pós-graduação em gestão escolar. Eu já conseguia fazer esse paralelo porque já estava atuando como diretora, então, eu conseguia aproveitar melhor. Mas a formação inicial de Pedagogia, quando eu comecei a atuar como diretora, tinha muita coisa que eu não sabia como lidar. Eu não sabia como lidar com a comunidade, que eu acho que era o grande desafio. Eu peguei uma fase que a gente começou a fazer os nossos Planos de Gestão, os nossos PPPs. Era um documento muito novo e você organizar e motivar a equipe pra trabalhar num documento desse, me faltava experiência naquele momento. Eu senti isso (Cristina).

---

<sup>100</sup> Frente à escassez de oferta ou impossibilidade de participação devido à intensificação do trabalho das diretoras.

Cristina focaliza a mudança que se tem ao desempenhar a função, inclusive refletindo na complementação de sua formação profissional. Mesmo levando em conta a importância da formação inicial, ela relata ter procurado uma pós-graduação que aparentemente contribuiu mais porque ela já estava no exercício da função. É nesse âmbito de relacionar os conhecimentos específicos com o saber-fazer que a análise da profissionalidade de põe como nuclear.

Outras diretoras também ressaltam a importância da constância dos estudos enquanto atuam, embora também digam não ter tempo suficiente para tal. Todavia, seria um paradoxo criado no plano subjetivo dessas diretoras ou um imperativo da realidade? Ou seja, se houvesse condições de formação, seria usufruída, de fato? Vale lembrar que o HTPD foi oferecido em horário de trabalho e nem todos participaram. Ainda, como a própria Cristina disse anteriormente, o pedagógico dá trabalho.

Essa formação [HTPD] proporcionou momentos de reflexão sobre temas relevantes à prática gestora. Estar entre os pares e discutir questões que muitas vezes são angustiantes, me deu mais segurança enquanto classe e a certeza de que precisamos ter um trabalho em equipe, assumindo a responsabilidade que nos cabe, mas na certeza de que precisamos sempre trabalhar em equipe. Os textos, explicações e debates reforçaram também a nítida necessidade de estarmos constantemente estudando, buscando o conhecimento a fim de não acomodarmos nas tarefas rotineiras e nem sempre reflexivas que fazem parte de nosso cotidiano (Carla).

A sobrecarga de atribuições menos importantes, ligadas a tarefas rotineiras, toma o tempo e o espaço de suas ações, impedindo-as de estudos, leituras ou se tornando álibi para um certo desinvestimento nesses aspectos. Inclusive isso tem levado as diretoras à manutenção da situação, pois priorizam essas tarefas (que serão cobradas) às escassas oportunidades de formação em serviço. Esse ativismo enfraquece suas capacidades de reflexão e podem levá-las à descrença nas mudanças que esses raros momentos de formação podem promover.

Apple e Jungck (1990) falam das consequências que as forças racionalizadoras têm sobre o ensino. No tocante à separação entre concepção e execução das atividades profissionais, os autores citam que ela repercute no enfraquecimento e desqualificação do trabalho. Os gestores, como os

professores, ao perderem o controle do seu trabalho, passam cada vez mais a ser governados por outros.

Tomando por base, além de Contreras (2012), alguns autores que tratam dos elementos geradores da especificidade do conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2014), das dimensões para análise da atuação (ANDRÉ e PLACCO, 2007), da diversidade de funções (SACRISTÁN, 1999) e dos caracterizadores que distinguem o conhecimento profissional dos professores (ROLDÃO, 2007), é possível encontrar consensos, mas, também, especificidades que não podem ser transpostas aos diretores.

Shulman (2014) apresenta cinco elementos geradores do conhecimento profissional docente: *compreensão* (do que vai ensinar), *transformação* (preparação de como adaptar aos alunos), *instrução* (envolvendo gestão de sala, explicações claras), *avaliação* (verificação do entendimento do aluno) e *reflexão* (rever, reconstruir, analisar criticamente o próprio trabalho...). Sacristán (1999) fala da função de ensinar, orientar os estudos, ajudar individualmente os alunos, preparar materiais, etc. Trata, ainda, dos esquemas estratégicos que refletem a capacidade dos professores articularem as ideias e as práticas em uma situação a ser avaliada e analisada. Roldão (2007) apresenta cinco elementos que distinguem o conhecimento profissional dos professores: sua natureza compósita, a capacidade analítica, a natureza mobilizadora e interrogativa, a capacidade de meta-análise e a comunicabilidade e circulação.

Conforme consta na subseção 2.2 deste estudo, André e Placco (2007) abordam as quatro dimensões para análise da atuação dos professores: a subjetiva, a institucional, a instrucional (ou pedagógica) e a sociocultural. Contreras (2012) – também já referido – versa sobre as seguintes dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade, competência profissional; elas compõem a profissionalidade docente.

Fazendo um paralelo ao que foi apresentado sobre a origem do cargo de diretor escolar, a trajetória da formação, a literatura a respeito da função e dos contextos nos quais se efetiva, junto aos relatos das diretoras, foram construídas algumas categorias que compuseram um quadro de análise. Este quadro foi elaborado com intuito de possibilitar a visualização do que entendemos como *nuances da profissionalidade dos diretores de escola*.



Apesar das categorias estarem discriminadas, elas podem se associar. Por representarem os diversos papéis sociais e, conseqüentemente, as nuances da profissionalidade dos diretores em seu exercício cotidiano, poderão apresentar-se unidas, mesmo que essa junção soe contraditória, como a própria atuação demonstra, através dos dados.

Considera-se que são nuances isoladas ou interrelacionadas ou divergentes, em alguns momentos. Este quadro apresenta uma perspectiva de compreensão das minúcias da profissionalidade dos diretores de escola. Portanto, tais formulações são passíveis de novas interpretações, complementações ou discordâncias. Afinal, entende-se que a atividade científica ocorra justamente por meio de descobertas e transformações de paradigmas, conforme as ideias de pensadores como Karl Popper e Thomas Khun.

Essas categorias resumem a tentativa de classificação dos relatos dos sujeitos partícipes do processo de pesquisa, das hipóteses da pesquisadora e dos escritos de estudiosos da área, num esforço de compor pretensamente um tipo-ideal (weberiano) que instrumentalizasse a análise de modelos idealizados<sup>101</sup>. Não são, portanto, axiomas definitivos, mas sim um empenho em construir algo no qual não se dispunha de uma base para partir, além da profissionalidade docente.

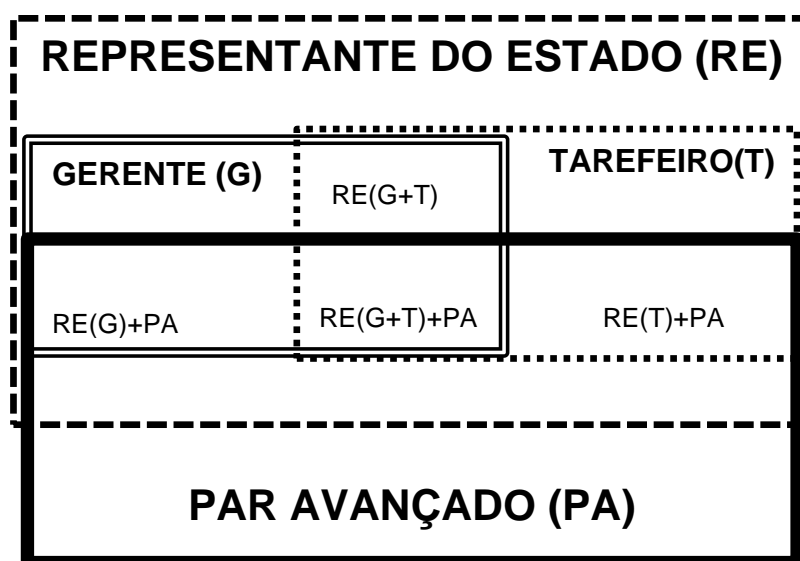
### **6.3.1 Nuances da profissionalidade do diretor escolar**

O quadro a seguir busca sistematizar a especificidade da função do diretor com base nos depoimentos obtidos e nas leituras realizadas neste estudo:

---

<sup>101</sup> Idealizados no sentido das ideias e não de ser ideal no sentido de um padrão de excelência.

Quadro 2. Nuances da profissionalidade dos diretores de escola



Elaborado pela pesquisadora

Nos dois retângulos maiores estão o que chamaremos de categoria matriz da profissionalidade. A denominação se deve ao fato de que os saberes e fazeres que especificam a profissionalidade do diretor devem levar em conta que ele é um representante do Estado e também deve atuar como par avançado dos agentes escolares, como já referenciado anteriormente. Parte-se da premissa que as outras formas de atuação surgem a partir dessas.

A expressão “Representante do Estado” teve por base as ideias de Vítor Paro (2016), que faz uma crítica ao exercício profissional dos diretores quando eles se restringem a atuar como *mero preposto do Estado*. Destaca-se que essa é uma crítica generalizada aos diretores, no que se refere aos fazeres que se limitam a essa condição em detrimento de objetivos e projetos educacionais da escola. Nessa sistematização, ainda que RE seja uma categoria matriz, ela se materializa ora com nuances de uma prática gerencial (G) ora em um tarefismo (T)<sup>102</sup> ou ação de um par avançado (PA).

102 Conforme citação feita na subseção 4.2 deste estudo, o termo “tarefeiro” se baseia no termo tarefismo mencionado por Ganzeli (2011) e na expressão “ativismo sem fim” de SILVA e LUIZ (2014, p. 56). No entanto, sua elaboração teve como cerne os relatos das diretoras quanto à realização de inúmeras tarefas, de diversas ordens, desconexas com uma finalidade pedagógica, em sua grande maioria, amadoras, sem necessária expertise para efetivação.

A categoria PA é considerada uma categoria matriz pela possibilidade de atuação somente como par avançado sem interligar-se à RE ou outra subcategoria. Encontram-se aí as práticas que se enquadram na expressão *infidelidade normativa*, elaborada por Licínio Lima (2003), na qual ocorre a *criatividade* e o

[...] *engenho das pessoas comuns* para rodear a lei, para cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades (ou seja, para “dar a volta ao texto”, para se “desenrascar”, para “conseguir um jeitinho”, para “aldrabar”...) (LIMA, 2003, p. 59, grifos do autor).

Essas práticas não são uma contraposição direta, ou mesmo do tipo anarquista, das diretoras-sujeitos desta pesquisa. Trata-se de um saber-fazer que consegue relacionar as diversas esferas que cercam seu cotidiano em meio às normativas do próprio Estado que, por vezes, impedem uma satisfatória consecução do trabalho pedagógico considerando a realidade de cada instituição. São ações que rodeiam a lei para a melhoria do próprio serviço prestado. Logo, por rodearem a lei, entende-se que tais ações tipificam a nuance da profissionalidade que escapa a de RE irrestritamente.

No caso da RE+PA, considera-se que o fato de RE se efetivar a partir do que chamamos de *categorias procedentes* (que serão explicitadas a seguir) e PA isoladamente, via infidelidades normativas, ambas mantêm-se na condição de categorias matrizes. Em outras palavras, embora estejam relacionadas, não há uma condição de submissão entre elas porque há um fazer que se materializa como representante do Estado, mas pode atuar também como par avançado.

Inclusas na categoria geral RE, há duas outras categorias do tipo procedente: a de gerente (G) e a de tarefeiro (T). Procedente porque, embora possam apresentar-se por práticas isoladas, sempre estarão vinculadas à matriz RE, pois se voltam para a atuação de gerência ou de um trabalho mais operacional, amador, que é requerido pelo Estado.

Exatamente pela própria condição de servidor público (exceto a matriz PA nas infidelidades normativas), elas procedem de uma atuação de representante do Estado. De modo geral, G se refere a uma a atuação de controle e fiscalização, ao passo que T volta-se a uma execução de ações basicamente

mecânicas e repetitivas, sem necessidade de reflexão e domínio de saberes específicos. Ambas foram bastante exploradas nas seções anteriores deste estudo.

Construímos ainda um terceiro nível de categoria, as categorias agregadas. Como o próprio termo exprime, essa categoria é composta por nuances da profissionalidade que se interrelacionam. Nessa categoria temos as seguintes combinações:

- 1) RE(G+T) - que compreende uma atuação gerencial de comando e controle ao mesmo tempo em que executa atividades mecânicas e repetitivas, ambas inclusas na condição de representantes do Estado;
- 2) RE(G)+PA - que relaciona a prática de representante do Estado, atuando simultaneamente como gerente e como par avançado;
- 3) RE(T)+PA - essa categoria agregada se diferencia da anterior por conter uma incoerência na prática, pois ao mesmo tempo em que é representante do Estado e par avançado, realiza atividades mecânicas que precarizam seu estatuto profissional;
- 4) RE(G+T)+PA - com relação à categoria anterior, essa também contém a incoerência, acrescida de práticas gerencialistas.

Na linha das premissas da profissionalidade podemos dizer que o modelo estendido estaria na categoria matriz PA isolada ou na agregada, sendo: RE(G)+PA; RE(G+T)+PA e RE(T)+PA. Já o modelo restrito, engloba as categorias: RE(G); RE(T); RE(G+T), ou seja, as que não possuem a matriz PA.

Algumas falas das diretoras demonstram esse modelo estendido de profissionalidade, com um olhar mais amplo e estrutural:

Fiz uma coisa aqui que eu estou desenvolvendo... Eu vou contar só pra você eim, não conta! [risos].

Eu criei uma coisa: a substituta das agentes educacionais<sup>103</sup>. Por que eu consegui fazer isso? Porque a minha demanda aqui não é muito grande[...] Pra desenvolver essa ideia de substituto de agente educacional, eu tinha sugerido que, aqui, a gente poderia aumentar uma criança pra cada agente. Já tinha conversado com elas, e elas tinham topado. Então, se o limite era 7, elas iam

---

<sup>103</sup> Agente educacional é um cargo de educador que atua na educação infantil com turmas de bebês (de 0 a 2 anos e 11 meses) ou no contraturno de professores, com crianças de 3 a 5 anos.

ficar com 8 no B2; no B1 não. Que é o aumento de uma criança a mais no B2 porque eles já estão um pouquinho maiores<sup>104</sup>. [...] Essa educadora é a referência na falta de alguma agente educacional aqui na escola. Patrícia, como isso ajudou! Evitou um monte de estresse! Porque aquela história de você chegar e a colega não veio porque está com algum problema “E agora? Vamos ter que dividir as crianças”, isso acabou. E pra minha comunidade, já sabe com quem vai ficar quando uma educadora não vier. É uma referência (Wanessa)

Nessa fala, a profissionalidade PA aparece de maneira isolada, caracterizando-se como uma atuação que ultrapassa o enquadramento normativo no qual um representante do Estado deveria estar (RE). Embora tenha sido raramente constatada nas falas das diretoras, ela aparece. A diretora Wanessa, ao relatar uma situação na qual deslocou uma educadora para exercer a função de substituta, que não existe oficialmente na Rede, demonstra a materialização dessa nuance PA descolada de RE.

A diretora relata ter observado que, diante de tantas ausências na escola e na rede como um todo, outros processos conflituosos eram desencadeados na equipe, com os pais e principalmente com as crianças muito pequenas, que não tinham mais um adulto referência por ficarem constantemente trocando de educadores. Essa ausência de vínculo, tão crucial para os bebês e as crianças tão pequenas, motivaram a diretora a *dar a volta ao texto* para uma melhoria do trabalho pedagógico e atendimento aos educandos, finalidade primeira de sua função. Antes de tomar a decisão, a diretora relata que se reuniu com as educadoras, e diante da baixa demanda por vagas – nem sendo necessário o aumento de uma criança por turma – todas decidiram pela aprovação do “deslocamento” de uma educadora com essa atribuição de substituição.

Cristina demonstra em seu relato uma atuação voltada à fiscalização, que personifica sua função de representar o Estado, como gerente. Ao mesmo tempo, ela demonstra aos agentes da escola que se trata de uma orientação para auxiliar na melhoria do trabalho, emergindo a nuance da profissionalidade agregada RE(G)+PA.

---

<sup>104</sup> B1 é “berçário 1” que atende bebês na faixa etária de 0 a 11 meses e B2 é o “berçário 2” que atende crianças bem pequenas entre 1 ano a 1 ano e 11 meses

Se eu ver alguma coisa, vou chegar pra você e dizer na hora: “Olha, não é bacana você fazer isso”, “Ó, isso não é legal, porque não tenta de outro jeito?”

[...] gosto de deixar claro, eu falo assim: “Porque se eu não fizer isso, lá no meu lugar vocês podem pôr um vaso, porque pra ficar de enfeite não precisa de diretora”. Eu deixo claro que eu ganho pra isso. Gostando ou não gostando, é a minha função, é a minha responsabilidade. Senão, não precisava ter. Então eu gosto de já deixar bem claro porque aí a pessoa entende também o porquê de você estar falando aquilo, de qual é o seu objetivo, que não é implicar com ela. É que você quer orientar. (Cristina).

Cristina entende que é parte de sua função realizar essa fiscalização e orientação do trabalho. Todavia, ela enxerga como um ensinamento de alguém que tem essa responsabilidade e é pago para isso. Diferentemente da diretora iniciante Carla, que se vê criticamente como chefe, Cristina aparenta não se abalar com os possíveis desconfortos que isso possa gerar em quem recebe as orientações. Carla demonstra que, embora ela tente relacionar essa nuance da profissionalidade RE(G) com uma atuação de parceria (PA), como Cristina, sente que sua função representa uma imagem de chefe/gerente já tipificada pelos agentes escolares:

De novo comecei o ano com a meta de ficar mais no pedagógico, porque fico muito alheia. Eu iria entrar nas salas de aula com o intuito de participar, depois eu soube que isso criou muito desconforto e caí em mim que não seria legal fazer isso, que meu intuito era realmente de participar[...].

É muito difícil para as pessoas encararem meu cargo, meu acompanhamento, como uma maneira de estar perto, de dialogar, de me aproximar. É sempre num teor de fiscalização, de punição (Carla).

Anteriormente, alguns relatos demonstraram a necessidade das diretoras se fortalecerem enquanto classe em uma aparente disputa e enfrentamento à comunidade e à SME. Na fala de Carla, denota o inverso: aqui a diretora acusa os professores que a veem como adversária. Ou seja, é um jogo de espelhos: os diretores são vistos como adversários e, por conseguinte, se sentem como tal, alimentando outra vez a imagem de os outros têm de si. Um círculo vicioso.

Nota-se a complexidade na constituição da profissionalidade dessa função, pois uma mesma atuação pode caracterizar nuances diferentes no entendimento das diretoras. Diante das falas, é possível supor maior segurança

na atuação da diretora Cristina, com mais experiência na função. Ela demonstra encontrar uma forma de atuar cumprindo o que lhe compete como representante do Estado no tocante à fiscalização do trabalho dos agentes escolares, com certa autonomia para intervir, de maneira que não se caracterize subserviência deles à ela.

Maria demonstra as nuances da profissionalidade que, ao mesmo tempo, efetiva-se em práticas de RE(G) – gerenciando os processos internos e externos da escola – e práticas de PA, porém, às vezes fica impedida de realizar essas atividades por conta das demandas estritamente burocráticas (T).

“Nesse horário eu vou atender pais, nesse horário eu vou atender funcionário, nesse horário eu vou atender professor...” E você fecha isso e tem uma escola organizada nessas questões. Eu não tenho essa concepção de escola, tá? Minha escola é um instrumento vivo. Quando a pessoa chega com a demanda é porque ela tem a necessidade de estar comunicando aquilo.

[...] eu entendo que pra você ter uma escola que tem como princípio a ensinância, você tem o foco dessa escola centrado no pedagógico, a gente tem que priorizar as pessoas do que as rotinas. Isso é uma concepção. Daria pra fazer? Daria. Eu entendo que vai da concepção do gestor. Como é que você entende que você faça gestão.

Se a escola entende que ela tem uma função social, se ela ocupa num território um espaço e se ela faz desse espaço algo em que ela se insere, ela não pode ser um fim em si mesma.

Eu não posso dizer pra essa comunidade: “Agora eu não posso te atender porque vou fazer o papel”. O papel vai esperar, o burocrático vai esperar, ele vai ficar para um outro momento e eu vou atender essa comunidade. Tanto a comunidade de entorno, quanto a comunidade interna. Essas demandas não podem esperar (Maria).

Mais à frente, a mesma diretora vai dizer:

[...] a imagem que a gente tem de gestão e a figura que a gente tem de gestão ainda é daquele burocrata que fica atrás da mesa... Eu, tem dia que não consigo sair da sala, mas não é porque eu gosto, é porque eu não consigo mesmo (Maria).

Embora Maria critique a imagem que comumente se associa ao diretor como um burocrata que fica atrás da mesa, confessa que tem dias que não consegue deixar de sê-lo. A junção desses valores e atitudes da diretora Maria, com o que se espera dela na operacionalização da gestão da escola, permitem admitir que a profissionalidade se constitua de saberes e fazeres antagônicos,

como a nuance RE(G+T)+PA. Seriam, portanto, as dissonâncias entre a profissionalidade propalada, a construída e a almejada enquanto projeto educativo. Essas nuances demonstram os contextos nos quais a profissionalidade é efetivada, ora favoráveis à racionalidade técnica ora aos valores educativos e sociais, que materializam a função, imbuída de valores de um compromisso social e de uma obrigação moral com o teor político e social da educação. E ela requer competência profissional para compreensão e deliberações favoráveis à natureza educativa, na qual a própria atuação se efetiva.

A diretora Estrela fala da expectativa de acompanhar o trabalho pedagógico da escola, para qualificá-lo, mas que de fato executa atividades de todas as ordens, que dificultam essa atuação. Inclusive, ela fala em nome do grupo, como se estivessem impedidos de fazer o que gostariam por força das circunstâncias.

[...] A gente faz mais coisas que não competem, que não são a função real do diretor, do que atividades que realmente só o diretor deveria realizar. Eu acho que o diretor faz mais o que não deve[...] a gente faz muito mais coisas que poderiam ser feitas por outras pessoas, pra que outras coisas, que a gente precisa de qualidade, a gente pudesse ter olhos atentos para que aquilo realmente fosse de qualidade.[...] A função mesmo do diretor fica a desejar.

[...] A gente não consegue mesmo desenvolver a função. Quando a gente vai em reunião de diretores, a gente vê que é uma frustração coletiva, da gente não conseguir desenvolver uma função real de diretor. De você liderar uma formação, de você estar atenta à aprendizagem, a um projeto, de você caminhar com o docente, com o aluno... Essa parte fica toda a desejar. A parte pedagógica é a última que a gente vai se ocupar. Como a gente se vê obrigada a se ocupar de outras coisas, a gente sempre sobrepõe ao pedagógico. O pedagógico vai ficando de lado (Estrela).

O relato dela parece se referir a uma outra pessoa, impedida de ser quem deseja por força das circunstâncias. Enquanto Estrela falava sobre esse conflito em realizar o que não gostaria e deixar de fazer o que entende ser sua função precípua, foi solicitado que exemplificasse alguma demanda que ocupa o seu tempo, apartando-a do pedagógico.



[...] e coisas que vão surgindo, que são novas, que você diz: “Meu Deus!” Igual ao Censo Localiza, que pra mim foi absurdo! Você tem que pegar o celular pessoal, baixar o aplicativo, ir em quatro pontos da escola, distantes um do outro. É como se eu pegasse a medição da escola inteira. Então, como a minha escola é grande, eu tenho que ir em um ponto lá perto do parquinho, aí eu fico com o celular lá parada [fazendo gesto de segurar o celular no alto, buscando sinal].

Aí você vai lá e fica com o celular plantada igual uma mandioca, aí o sinal pega no ponto que você está e dá que pegou, aí você clica que você vai no outro ponto. Aí eu desço e vou [...] lá no mato. Aí eu fico lá de novo que nem uma mandioca [risos], aí o sinal pega, aí vou lá pra frente, de novo[...] Então eu pego os quatro pontos pra constar, atualizar o ponto da escola, pra ele pegar longitude, sabe, essas coisas. Mas eu acho assim “Você acha que é função do diretor isso?!”

Você pode atualizar os dados de quem saiu, de quem entrou, da remoção, por exemplo. São os dados pessoais da equipe, mas da escola! Você pegar o seu celular pessoal e ficar fazendo essa coisa de medição no meio do mato, na frente da escola lá, catando sinal... Quem vê pensa: “Ó aquela louca lá, o que ela tá fazendo no meio do mato?” [risos] São coisas que surgem que você pensa “Meu Deus, o que será que vem agora? Qual é a próxima?” A gente ri pra não chorar... (Estrela).

Estrela detalha, dentre outras situações que relatou, uma crescente desvirtuação e precarização da função. Trata-se de uma prática que une nuances de RE em um sentido de um tarefeiro, ao mesmo tempo em que ela entende que deveria agir como par avançado. A nuance da profissionalidade construída é PE(T), mas soma-se à PA no âmbito da profissionalidade almejada por Estrela [PE(T)+PA].

Com base em Roldão (2005), quanto à reconstrução social da atividade, nesse caso, a função gestora, que ao longo de seu percurso histórico se configurou com um estatuto profissional por vezes claro em outros momentos miscigenado de outros estatutos, como o de funcionário ou técnico.

A aproximação ou distanciamento face a estes descritores, noutras atividades, apresenta inúmeras nuances e é ela mesma uma permanente construção e reconstrução social e histórica. Por isso temos visto desaparecer ou proletarizar profissões, surgirem funções técnicas que posteriormente se profissionalizam, ou o inverso, ou ainda modificar-se a necessidade social relativamente a diversas atividades, conduzindo à alteração do seu estatuto (ROLDÃO, 2005, p.110).

A escassez de poder sobre a matéria do trabalho dificulta cada vez mais a constituição de coletivos autônomos de profissionais que se auto-organizam e defendem seu saber próprio. Destarte, encaminham antes para a necessidade de associação, contudo, numa lógica mais próxima de outros assalariados e não para regularem e produzirem seu saber específico, o exercício da ação e a organização do seu trabalho.

Maria cita o fato de o ingresso precoce, na gestão, de docentes com apenas três anos de experiência profissional.

Se hoje a função da escola é social [...] ele [professor] tem que saber que a finalidade primeira dessa escola é que esse aluno aprenda. Os métodos que eles vão usar pra isso são amplos e diversos. Aí, pra isso, eu tenho que ter conhecimento, vou ter que estudar muito.

A gestão, hoje, eu entendo que ela tenha tantas dimensões, tantas especificidades, que pra você compor esse profissional é algo que demanda tempo também. Eu fico muito preocupada, até na própria legislação fala que tá bom três anos de docência. Três anos de docência vai ensinar a esse profissional como ele preenche a documentação, como ele dá aula, não vai ensinar. Aí esse sujeito passa para a gestão tendo essa responsabilidade pedagógica que ele não tem condição de dar conta. Isso me preocupa muito[...] dentro da minha profissão eu acho que são coisas que vão empobrecendo essa função. Você tem as pessoas que vão chegando sem experiência e elas vão aprendendo no dia a dia, num processo doloroso, porque é doloroso. E sem apoio né? Porque a estrutura pensa: “Ah, vamos fazer uma formação pro professor”, “Vamos comprar determinada coisa para o professor”, na gestão ninguém pensa. Eu falo que fazer aquela formação que você trouxe – aliás, a gente precisa fazer ela de novo, viu Patrícia?! Não precisava mudar nada, podem ser os mesmos textos, as mesmas coisas pra gente fazer a reflexão de novo! Porque aquele era um espaço muito privilegiado pra você fazer as discussões.

[...] a gestão precisa disso! A gestão precisa desses espaços pra que você amplie e tem que ter um corpo teórico senão vira muro de lamentações, vira achismos [...] a gestão é estudo, não tem como! Você lê um artigo aqui, uma coisa lá, lê capítulos de livros... mas você tem que ter. Você tem que ter isso como hábito e incorporar isso na sua vida, sabe? Faz parte (Maria).

Em grande parte dos excertos apresentados e de outros colhidos, os relatos das diretoras se reportam ao modelo de profissionalidade estendida. Verifica-se o interesse delas pela teoria e transformações na/da educação, ou seja, entendem a gestão enquanto atividade suscetível de ser melhorada e desenvolvida. Mesmo que algumas descrevam ações limitadas e desvirtuadas,

elas atuam ou têm a expectativa de atuar enquanto PA. Entendem o que é ou deveria ser o cerne de seu exercício profissional enquanto gestora de uma instituição educacional.

O modelo de profissionalidade restrita dos diretores, na compreensão estabelecida neste estudo, ocorrem em nuances de profissionalidade que não possuem essa visão ampla da função. Logo, as nuances RE(G), RE(T) e RE(G+T) constituem essa visão/atuação focada no que compete oficialmente à função. Entretanto, não se observou nos relatos alguma diretora que dissesse atuar como gerente ou só “fazendo papel”, “burocracia”, e que não mencionasse a necessidade de agir como um par avançado na escola, acompanhando e orientando o trabalho pedagógico da instituição. Todavia, como se trata de compreender a constituição da profissionalidade, com o intuito de demonstrar as falas deram origem a essas nuances, serão destacadas aqui.

Sabe, quando me pedem relatório de produtividade de professor eu falo: “Não, por favor, eu não quero isso!” E aviso pros docentes: “Ó, tem que fazer isso. Faz direito porque eu não vou mentir que você tá fazendo, mas se me pressionarem eu vou ser obrigada a te pressionar!” [...]Eu me sinto muito ruim sendo fiscal do trabalho do outro. Eu não queria ser diretora pra ser fiscal, entendeu?! (Joana).

Joana demonstra a nuance da profissionalidade RE(G), pois é uma atuação gerencial que procede da categoria matriz RE, de certa forma, como diz Paro (2016), um agir como “mero preposto do Estado”. Mesmo não estando de acordo, a diretora efetiva as ações exigidas pela administração central, deixando claro seu descontentamento, inclusive para os docentes. Independentemente dessa fala permitir discussões quanto ao teor da atitude da diretora, à autonomia relativa que esses profissionais têm, à necessidade ou não desse tipo de controle pelo sistema, coube aqui o propósito de expor a possibilidade de compreensão da constituição da profissionalidade dos diretores.

Outra diretora, Dolores, relata que está feliz por ter se removido para uma escola menor, conseguir voltar-se para o trabalho pedagógico, embora confesse que sentia mais afinidade com a outra etapa de ensino, da escola maior, que atuava anteriormente. Para dar conta de cumprir as demandas burocráticas

[RE(T)] ela optou por se remover para outra etapa de ensino, mesmo não sendo o que lhe contenta mais.

Por fim, a nuance aparentemente incoerente de RE(G+T) pode ser constatada em relatos das diretoras Joana e Vika:

Normalmente consigo entrar na minha sala, chegar, colocar minha bolsa e guardar minhas coisas, umas 9:15h-9:20h. Eu até fiquei feliz que colocaram câmeras na escola, senão parece que eu entro todo dia meia hora atrasada [risos]  
Eu entro em alguns HTPCs e fico lá, [...]com a câmera desligada, [...] mas não é a mesma coisa o HTPC quando estou presente, infelizmente, queria que fosse, mas não é (Joana).

A diretora na educação infantil é meio que um faz tudo mesmo. Ela faz desde toda a documentação da escola (matricular, expedir matrícula, responder e-mails...), construir os documentos, muito diferente da diretora da EMEF que fala pro secretário: “Secretário, preciso de um memorando, de não sei o quê, põe esses dizeres...” A diretora de CER tem um trabalho mais braçal mesmo. Porque você pensa a coisa e você faz a coisa, você que concretiza aquela coisa. É isso, ele é muito braçal, diferente do trabalho da diretora de EMEF que é um pouquinho mais intelectualizado e você tem mais tempo pra pensar. Na educação infantil, o tempo pra pensar tem que ser assim ó [estralando os dedos] tem que ser dinâmica!  
Mas a educação infantil ensina muita coisa pra gente, né Patrícia? Ela ensina amor (Vika).

No relato de Joana, ao mesmo tempo em que fala sobre ser fiscalizada pelas câmeras para registrar sua chegada no horário correto, nota que ao ligar a sua câmera nas reuniões *online* de HTPC<sup>105</sup>, as atitudes dos professores se alteram, como uma espécie de fiscalização deles por parte dela.

Vika já traz o debate na diferença entre gerir uma escola da educação infantil e uma de ensino fundamental, assim como já apresentado em relatos de outras diretoras. Embora deva-se pontuar os avanços e conquistas que a Educação Infantil alcançou na tarefa de educar crianças, ainda não é vista como uma atividade profissional plena. Constata-se também que o público feminino assume quase a totalidade dos cargos de professora, educadora, cuidadora e gestora nessa etapa da educação, que tem sua origem em um processo histórico da mulher como educadora nata.

---

105 Devido ao contexto pandêmico da COVID-19, no momento da coleta dos dados as reuniões eram realizadas no formato síncrono/*online*.

De acordo com Arce (2001), a 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.

[...] 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).

Pela educação infantil 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 reproduzindo práticas maternas nessas profissionais. 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).

Da mesma forma que as professoras da educação infantil tendem a reproduzir essa ambiguidade entre o âmbito doméstico e o escolar, é necessário que as diretoras tenham clareza dessas práticas e discursos para que possam intervir nelas(es) ou mesmo, não corroborar com elas(es). Intervir em defesa do sentido e valor educativo que as práticas profissionais devem possuir. Com isso, avançarem na construção de um repertório de conhecimentos profissionais específicos para o melhor desenvolvimento do projeto pedagógico e sua consequente legitimação/valorização. A diretora Sarah fala a esse respeito:

Porque o cuidado parece que é algo nato, natural. Isso eu tive bastante dificuldade porque é complexo, eu não estudei para isso. Quando a gente tem aula na universidade pra educação infantil, a gente vai ver legislação, direito, brincar, mas o cuidar a gente não vê. Aí acontece uma coisa na educação que: “Ah, então é mãe... já cuidou do irmão, do sobrinho...” E quem nunca cuidou de ninguém? Aí tá o erro, porque primeiro parece que é só feminino, então as mulheres cuidam, então eu vou conseguir cuidar da educação infantil. São as caras e bocas que surgem quando alguém do sexo masculino entra: “Ah não vai saber cuidar”. Mas eu também não. Sou filha única, nunca cuidei de ninguém e ainda não tenho filho, e aí?

Isso foi uma coisa que me deparei com os homens, mas com as mulheres também. Porque uma coisa é cuidar na sua casa, uma coisa é você cuidar do seu filho ou do seu parente. Algumas pessoas têm uma delicadeza extrema, outras são ríspidas, e essa é a organização da sua família e tá tudo bem. Agora, enquanto educação, como vamos trabalhar o cuidado nessa perspectiva não assistencialista, mas educativa? Isso foi uma coisa pra mim de grande complexidade (Sarah).

É nesse sentido que a profissionalidade dos diretores e diretoras deve ser composta por elementos que tenham a docência como matriz, mas permitam elaborar compreensões específicas ante aos problemas encontrados no exercício da gestão de uma escola. Compreender e se posicionar criticamente frente aos contextos macro (discursos, normatizações, processos formativos...), micro (relação entre professores e alunos) e agir sobre eles no contexto meso (da cultura e organização escolar).

Tais nuances não se apresentam claramente delimitadas, mas denotam o amalgama existente no processo de construção da profissionalidade dessas diretoras. Há uma *profissionalidade propalada*, pautada em concepções distorcidas de competência profissional, associada a critérios de eficiência e eficácia, que se utilizam de mecanismos para controlar, intensificar e fragmentar o trabalho, levando à perda de sentido e sua deslegitimação. Há uma outra *profissionalidade construída*, que mescla as condições objetivas nas quais as práticas profissionais se materializam. Nela estão os valores éticos e o compromisso na busca da natureza educativa, política e moral da educação, mas, também, os interesses pessoais, corporativistas, as comodidades e as posturas impositivas.

Há uma terceira esfera da profissionalidade: a *almejada*. Seria uma esfera na qual a profissionalidade é ou deveria ser aspirada, inclusive, com o objetivo de que ela saia do âmbito das ideias e seja operacionalizada nas práticas profissionais. Nessa profissionalidade os diretores assumem um papel de profissional sustentado por uma competência intelectual, para além da técnica. Uma competência que ultrapasse concepções profissionais racionalistas, centradas nas tarefas e abstração dos contextos, mas que considere seu componente emocional ligado ao compromisso moral com o trabalho educativo, que se realiza com pessoas e pode ter consequências de longo alcance para elas.

Desde a origem da função, nota-se uma ambiguidade entre discursos oficiais e as práticas. Os diretores são aqueles que devem oferecer apoio e formação aos professores (desde os antigos grupos escolares), contudo, também surgem enquanto burocratas a cuidar da administração da escola. Por conseguinte, esses dois vieses são constatados nos relatos das diretoras nos modelos de profissionalidade apresentados.

Não se trata de uma anulação ou oposição direta da nuance de par avançado à de representante do Estado, mas buscar as peculiaridades e limitações que essa atuação profissional carrega, visando combater sua precarização, por conseguinte, a subtração progressiva de qualidades que fazem com que percam o controle sobre seu trabalho. Como bem pontua Contreras (2012), embora pareçam referir-se apenas às características e qualidades da prática, não são sequer expressões neutras. Justamente por essa carga simbólica que abarcam, devem ser debatidas e combatidas.

Assim, atuação enquanto RE deve estar em consonância com a de PA para que o trabalho da gestão seja qualificado enquanto prática educativa, mais do que prática profissional e, menos ainda, do que um fazer gerencial ou burocratizado.

Quanto às dimensões para análise da profissionalidade apontadas por André e Placco (2007), na esfera **subjetiva** foi possível observar um desgaste, um descontentamento, sentimentos de falta de identidade profissional e isolamento, nos relatos obtidos. Por outro lado, há aspirações quanto ao que

realmente desejariam fazer, em alguns casos, o que fazem de fato, mesmo em detrimento/prejuízo de outros afazeres mais burocráticos.

Eu não tenho nem direito de ficar doente, porque para tudo! Não tem quem atende mãe, não tem quem faz uma declaração, uma transferência. É tudo comigo. Não tem ninguém ali. O burocrático para [...] fica em *standy-by*. Se eu ficar uma semana doente, fica uma semana à deriva (Estrela).

Complexa é a parte burocrática. É muito, muito, muito grande! Ela exige de nós, no caso da diretora da educação infantil, respondemos tudo: parte burocrática, administrativa, a de RH da escola e essas coisas exigem um tempo muito grande. Por exemplo, na época de fazer ponto de funcionários, de enviar planilhas de hora extra e todas as questões que envolvem documentação, normas ou mesmo qualquer coisa que exija uma documentação formal/oficial, sai da direção. Então isso toma muito tempo[...] (Malu).

Eu acho que não tem um perfil, Patrícia. É uma coisa que nos falta na rede: essa questão de identidade. O diretor na rede não tem uma identidade, ele é um faz-tudo. A gente faz tudo aqui na escola, infelizmente (Wanessa).

Quando você fala, porque ninguém conversa com o diretor, ninguém pergunta pro diretor sobre a função dele... Eu pergunto pra minha coordenadora "Como você tá indo? O que você tá achando?" [...] mas ninguém me pergunta isso. Quando a gente tem essa oportunidade de falar, eu já fui anotando algumas questões aqui que eu mesma já fiz minha reflexão pensando... Olha, acho que por isso você tem uma aceitação alta aí! [para participação na pesquisa] (Suzie Q.).

Semelhante à Wanessa, a diretora Maria critica a inexistência de uma identidade comum, um perfil dos diretores, e acrescenta o fato da influência do diretor sobre a identidade/cultura da escola.

Eu lembro que quando o pessoal [...]da Unesp vinha aqui eles falavam: "A gestão tem a sua cara". Infelizmente, no Brasil, a gestão ainda tem identidade, ela não tem uma política pública que dê esta identidade pra gestão. [...]Não existe nada pronto sobre a profissionalidade do gestor (Maria).

Em contrapartida, Carla enxerga essa influência como ideal.

Pra mim, seria ideal de um diretor ou o que eu almejaria [...]seria alguém que representaria a escola, não só como nome, judicialmente, mas que representa na identidade. Vamos supor: eu me considero uma pessoa flexível; tento ser democrática;



gentil com as crianças[...]; prezo muito pelo diálogo [...]eu gostaria que a escola caminhasse nesse perfil que eu acredito, que eu procuro ser, não sei se eu sou o tempo todo, não sei se eu consigo, mas de ser um exemplo. Eu acho que a figura do diretor representa o que se almeja ali pra escola ter o tom. Acho que é a questão da identidade mesmo, né? Do ideal da escola...

Exatamente pelo conjunto complexo de perspectivas, a identidade do gestor se torna algo que realmente deva ser construído enquanto política pública. Afinal, está em jogo a definição do perfil daquele(a) que é parte importante para a efetivação de uma gestão democrática e que tem atuado em um contexto conturbado de múltiplas demandas. Mais ainda porque a aparente dissonância entre haver uma identidade do gestor ao mesmo tempo em que seu fazer não deva estar pautado nela, mas em decisões coletivas, pode gerar conflitos.

Essa dimensão subjetiva, que comporta a história de cada profissional, seus valores, sentidos, significados, atitudes e modos de agir, demonstram a crescente racionalização e hiperburocratização da gestão (LIMA, 2012b). Contra elas, urge a necessidade de propiciar espaços para investigações e debates que promovam essa reflexão sobre o que fazem e o que deveriam fazer, de fato. Afinal,

A intensificação faz com que as pessoas “tomem atalhos”, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm em mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos “especialistas”, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O “trabalho feito” se transforma no substituto do “trabalho bem-feito” (APPLE e JUNGCK, 1990 apud CONTRERAS, 2002, p. 37-38).

Em paralelo à necessidade de debater e criar espaços para o combate de uma intensificação de tarefas arbitrárias que têm desvirtuado a função, é fundamental levar em conta a análise da esfera **institucional** da profissionalidade dos diretores. Fundamental, porque emergem aspectos como: uma expectativa de que a formação continuada – que é escassa e solicitada por elas – solucione grande parte dos problemas que enfrentam em seu exercício

cotidiano na gestão<sup>106</sup>, intensificados pela culpabilização e responsabilização de situações emblemáticas que surgem.

Eu nem tenho formação de gestora[...]. Então me falta o conceito, me falta essa formação que você veio trazendo pra gente, sabe? Aquilo foi maravilhoso Patrícia! Se pudesse retomar! Isso nos abre um horizonte, são coisas que eu nunca li. É verdade, não li! A gente começou a ler quando você começou a trazer pra gente. Eu nem tinha referência de nada pra ler sobre gestão. E ter esses professores que fizeram a mediação dessas leituras pra gente, que coisa extraordinária!  
[...] A formação é a essência de tudo. É ela quem vai dar essa identidade, que vai te empoderar dessa identidade porque você sabe o que é. Eu não sei Patrícia! Me falta essa formação, eu não sei! Eu tento fazer o meu melhor aqui, mas eu não sei se eu estou caminhando certo. E a gente precisava dessa formação pra saber se esse caminho que a gente está trilhando é o correto ou não. Só quem vai trazer isso pra gente é a formação. Todo mundo está tentando fazer o seu melhor, mas falta essa formação que vai dizer pra gente que isso é gestão. A gente não sabe se isso que a gente tá fazendo é gestão (Wanessa).

A fala de Wanessa demonstra uma valorização – de certa forma, exacerbada – da formação mais acadêmica e conceitual em relação à prática. Ao longo da entrevista ela demonstra várias situações em que acompanha os processos da escola e busca organizá-los de maneira que o trabalho pedagógico melhore progressivamente.

Wanessa fala, por exemplo, de sua intervenção em mudar a cultura de cumprimento de um calendário de festividades cristãs, uma vez que a escola é laica. Nessa situação, promoveu reuniões com todos os agentes escolares e pais para explicar o que é de cada âmbito: do privado, a religião, e do público (da escola), a ciência. Citou que manteve o que anteriormente denominavam de “Festa junina”, chamando-a, agora, de “Festa da colheita” e trabalham com o tema do homem do campo e urbano.

A mesma intervenção/alteração realizou na festa da Páscoa e do Natal. Contou sobre projetos de sustentabilidade que promovem na escola (arrecadação de tampinhas, esponjas usadas, meias e lacres de latinhas) e todo um trabalho de conscientização com as crianças, inclusive, promovendo eventos

---

106 Como apontado nas demandas formativas dos diretores, com inúmeros e diversos temas que elas entendem como necessários para suas práticas cotidianas.

que resultam desses projetos, como o caso da entrega de uma cadeira de rodas em troca dos lacres arrecadados.

Desse modo, parece haver uma necessidade de validação dos saberes que constituem suas práticas pelo saberes teóricos, mais científicos. Quando, na verdade, eles devem equiparar-se para que a lógica de profissionalização revestida de opções ideológicas, que racionalizam e controlam essa prática (acarretando a perda de autonomia), seja combatida.

[...] a linguagem profissional tem-se valido historicamente da fé na ciência como motor do progresso humano. Isso justificou as tentativas de racionalização da sociedade como um processo de aplicação de conhecimentos especializados e científicos, a serviço de interesses que se apresentavam ao mesmo tempo neutros e absolutos. A ciência se justificava por seu método e não questionava suas visões de mundo. O profissionalismo manifestou-se no ensino de mãos dadas com a psicologia, a qual permitia dispor de um método[...] legitimados em sua argumentação científica, e que dissolvia os problemas sociais e morais em técnicos, individuais e de atitudes (CONTRERAS, 2012, p. 68).

Em outra perspectiva, a diretora Suzie Q. demonstra essa interrelação necessária entre saberes teóricos e práticos para enfrentar os desafios da gestão.

[...] questões que estão emergindo e que eu ainda estou buscando formas de atuar. E como eu busco essa forma? Pra mim, é pelo estudo. Eu vou buscar referencial para entender isso, vou ver se tem alguma pesquisa, alguma experiência. Então, duas questões que estão me movendo bastante: uma é a relação de conflito na equipe, relação intrapessoal. Então, por exemplo, os agentes educacionais se sentem preteridos aos professores [...]. E como eu fiz isso? No ano passado, eu entrei em contato com uma psicóloga (minha amiga) e [um ator]. Fiz um levantamento com a minha equipe, eles escreveram uma carta dizendo o que eles queriam, como eles estavam se sentindo, quais eram as dificuldades [...], que eles falassem um pouco da rotina deles, o que era bacana, o que não era, o que era um pouco mais difícil e o que estava sendo insuportável. [...]Então eu vou buscar algo externo que me dê esse suporte. Nesse caso foram duas pessoas e junto com isso eu fiz muita leitura sobre conflito na equipe, a influência do gestor no bem estar profissional, no bem estar docente, ou também, no mal estar docente (Suzie Q.).

Em seguida, Suzie Q. cita os conflitos com os alunos adolescentes como a outra questão que tem estudado. Menciona que eles não estabelecem diálogo e partem direto para a agressão física. A partir disso, ela e a coordenadora começaram a estudarem e fazerem reuniões quinzenais (não obrigatórias) com os agentes educacionais e professores. Estudaram sobre Comunicação Não Violenta (CNV), de Rosenberg. Posteriormente, Suzie Q. fez uma apresentação de onde queria chegar, trabalhando alguns conceitos do tipo: o que é violência, incivilidade, o que é violência na escola, da escola, para a escola. No entanto, devido à pandemia, ocorreram apenas dois encontros.

Há uma necessidade de reforçar os diretores enquanto profissionais, inserindo a profissão na formação e vice-versa. Como menciona Nóvoa (2017), semelhante ao que ocorre na formação de médicos e engenheiros, contudo, diferente do que acontece com os professores (e futuros diretores), muitas vezes formados por quem não tem experiência na profissão. Em sua fala<sup>107</sup>, Nóvoa diz não haver profissão suficiente dentro das universidades e, muitas vezes, não há profissão suficiente dentro da formação continuada.

Nóvoa (2017) defende que é preciso formar um professor/diretor, levando-o a construir a sua posição como profissional docente. De acordo com Nóvoa, não é possível construir uma posição profissional sem a colaboração dos outros profissionais. Ninguém se torna médico sem a colaboração dos outros médicos, ninguém se forma professor sem a colaboração dos outros professores. E é esta ausência, este vazio, que muitas vezes existe nas nossas políticas de formação de professores. Porque não há professores da educação básica nas universidades e, por mais generosos e bons que os professores universitários sejam, pouco sabem sobre ela, pois não são profissionais da educação básica. Os professores universitários têm um contributo teórico a dar, com certeza, mas falta-lhes o contributo profissional, ressalta.

Em seguida Nóvoa fala da formação continuada. Diz que muitas vezes são seminários, workshops, palestras... onde falta, também, a presença dos professores. É este vazio que precisa ser preenchido com a presença dos professores. Caso os raros espaços formativos permaneçam sob a

---

107 Como se trata de uma palestra, a fala sobre este aspecto inicia aos 46 minutos e 20 segundos.

responsabilidade dos especialistas, aos poucos se perderá o núcleo central da profissão e ela será transformada em algo meramente técnico, alerta Nóvoa. Esses profissionais serão transformados em pessoas sem a capacidade de pensamento autônomo, dependentes de um conjunto de outras pessoas, de outros grupos, de outros profissionais.

Os relatos demonstram que na esfera institucional a profissionalidade dos diretores carece de formações específicas na área da gestão escolar, que sejam em serviço, e que considerem os conhecimentos e práticas profissionais dos(as) diretores(as) como parte do processo. No caso da formação inicial, os estágios e programas semelhantes ao Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) se caracterizam como um aceno de ações que busquem esse elo entre o âmbito profissional e universitário.

Assim, o estudo de situações-problema e casos de gestão (semelhante aos que se realiza nos casos de ensino), por exemplo, são indispensáveis para compreensão das questões epistemológicas e metodológicas que envolvem a gestão escolar. Por si só a atividade de experiência não forma ninguém, mas forma em um contexto de reflexão sobre ela. Em um contexto em que seja possível refletir sobre essas dinâmicas e transformar a experiência em um material de formação.

Ainda na dimensão institucional, é possível notar nos relatos que a crescente culpabilização e responsabilização dessas diretoras. Ocorreu uma situação, por exemplo, em que algumas crianças mataram um filhote de cobra que surgiu da mata que fica no entorno da escola, “brincando com ela”. Ao notarem, as educadoras rapidamente pegaram as crianças, que estavam com manchas de sangue, mas eram da cobra, e tomaram as providências cabíveis de informar a diretora, que chamou os pais, levaram e acompanharam-nas no hospital. Felizmente, esse incidente não acarretou prejuízo às crianças, que não sofreram picada do animal. No entanto, esse fato acarretou outras ações de orientações por parte da Vigilância Sanitária Municipal aos agentes escolares e uma responsabilização da diretora<sup>108</sup>:

---

108 Como mencionado na seção 2 (Metodologia), por ter sido um fato específico, que possibilite gerar identificação da diretora e, conseqüentemente, uma relação com outras falas deste estudo, omitiu-se o codinome dela.

Mas foi muito difícil de lidar com essa situação pela tensão que ela gerou, no sentido das consequências. E, posteriormente, porque eu respondi por isso. Eu respondi para vários setores do município o porquê da escola ter cobras dentro dela. Porque o diretor que responde por tudo que acontece na escola. Então, se tinha cobras foi porque, em algum momento, eu não prestei atenção (Diretora 1).

Esta e outras escolas da Rede Municipal são limítrofes de áreas de preservação ambiental, com mata ciliar que são *habitats* de cobras e outros animais peçonhentos. Embora haja uma rotina de roçagem interna das escolas, isso não impede a entrada desses bichos. Diante disso, a responsabilidade profissional tem sido confundida através dos discursos de profissionalização, por uma isenção crescente do Estado unido à responsabilização dos agentes públicos locais sobre demandas que não competem unicamente a eles. Discursos que vêm camuflados da ideia de descentralização e autonomia.

Duas diretoras<sup>109</sup> também falam dessa culpabilização. Uma delas após uma situação de tráfico de drogas na escola, por um aluno, descoberto pela polícia e outra sobre se sentirem sitiadas e sem apoio institucional.

[...]drogadição, falta de apoio estrutural e essa visão de que “foi a escola que não deu conta”. Não foi a escola que não deu conta. Eu tentei de todas as formas, tanto é que estava tudo bem e eles [traficantes] estavam tentando entrar de alguma maneira. Mas é uma coisa muito complexa. [...]E o que desencadeia depois disso: eu tive que ir em duas audiências no Fórum, eu tive que entrar por outro lugar do Fórum que não estava a família do menor. Porque assim: “Nossa, a diretora expulsou ele! É tudo culpa dela! A polícia entrou...” É muita culpa! (Diretora 2).

Os pais estão recorrendo muito à mídia, né Patrícia? Tudo põe no Facebook criticando. Se você visse algumas coisas que vêm acontecendo no grupo das diretoras nesse período de pandemia...

Entregaram o *kit* de materiais para as crianças e algumas escolas que tiveram alguns itens que estavam vencidos. O que são itens vencidos? Às vezes uma cola, uma massinha... Gente, isso não vai colocar a criança em risco! Aí o pai vai no [radialista da cidade]. Aí a Secretaria ao invés de dizer assim: “Olha, a gente entende que realmente não é o ideal, mas é o que a escola tinha no momento. A gente tentou pelo menos oferecer alguma coisa pra vocês terem o que trabalhar com a criança em casa...”

---

109 Semelhante a fala anterior de outra diretora, por se tratar de outras situações específicas, foram omitidos os codinomes delas também.

mas não era o material que a criança comprou, os pais confundiram, sabe? [...] Era só esclarecer: “Gente, o material da criança está lá na escola, guardadinho, pra quando a criança retornar. Se acontecer de não retornar, a gente vai fazer uma reunião futuramente e vai devolver pra você levar o ano que vem”[...].

Mas não, qual é a postura da Secretaria? “Nós vamos verificar qual a escola que fez a ‘caca’”. Gente, não é assim! Porque com isso você vai enfraquecendo as escolas[...].

[Outra situação:] monta o kit, entrega o kit. Aí teve o kit de hortifruti. Aqui eu não tive problema porque só entreguei [poucos], mas teve escola com 90 kits, que não tinha como entregar tudo num dia só, que precisou fazer em dois dias e pôs esse alface na geladeira e o alface ficou em péssimas condições. Aí a pessoa vai lá na rádio e reclama que o alface estava derretendo. Aí você recebe no grupo das diretoras: “Quem que entregou o alface derretendo?!” Sabe, aquela coisa de procurar culpado?! Gente, não é o momento disso! (Diretora 3).

A diretora 3 cita um terceiro exemplo. Diz que um grupo de educadoras super dedicadas começaram a fazer alguns vídeos com um conteúdo que estava no site da prefeitura. Ela conta que lá no site também havia a sugestão de leitura de um livro e a professora fez uma gravação contando a história daquele livro e enviou ao grupo de mães criado a pedido da própria Secretaria.

Aí vem a Secretaria da Educação e acaba! “Quem inventou de ficar fazendo aula *online*?!”

Então é assim: as boas iniciativas você poda. É muito chato! [...]a gente tem que entender que é um momento está se buscando os melhores caminhos, que está todo mundo meio perdido, mas buscar culpado nessa hora e não fortalecer essas equipes, está desmotivando mais ainda (Diretora 3).

Esses conflitos são resultantes da racionalidade neoliberal que transferiu a lógica do mercado para o âmbito estatal. Como pontuam Dagnino, Olvera e Panfichi (2006), uma lógica que transformou o governo em provedor de serviços e os cidadãos em clientes e usuários. Formaliza-se, com isso, a visão da administração pública como extensão da administração privada, onde a participação da sociedade encontra o seu lugar.

Por um lado, ela fornece informações qualificadas sobre as demandas sociais e por outro, dispõe de organizações com capacidade para assumir com eficiência a execução das políticas públicas voltadas para essas demandas. Contudo, esses “lados” têm como fundo uma a isenção progressiva do Estado

de suas responsabilidades históricas no campo social transferindo-as para os agentes locais, culpabilizando-os pelos “fracassos”. Inclusive, tem alimentado uma cultura de um certo poder de “Cumpra-se” a radialistas e indivíduos com certa influência e visibilidade nas redes sociais.

Em outro movimento, a Diretora 4 se utiliza de sua autonomia, de uma certa forma, caracterizando enquanto uma infidelidade normativa (LIMA, 2003).

Há quatro anos atrás eu fiz uma enquete com a comunidade, expliquei a importância de uma escola planejar, que as educadoras não têm como pensar no trabalho delas se elas não estiverem em um momento que elas se sentam, sem as crianças, pra fazer o planejamento das atividades<sup>110</sup>. Então, naquele momento da enquete a gente apresentou vários horários pra ver se a comunidade dava pra gente: na entrada, 30 minutos; um dia inteiro, uma vez por mês ou no final do dia [...]a gente foi apresentando as possibilidades. A que venceu naquele momento foi a do final do dia. Em vez do portão abrir aqui às 16:50h, abre às 16:20h. Das 16:20h às 16:30h é horário de saída [das crianças] e das 16:30h às 17h, eu sento com elas, quando eu não posso, elas sentam. Tem atas dessas reuniões e é o momento delas fazerem a chamada, colocar a papeladinha delas em ordem, fazer o planejamento das atividades, preparar uma atividade para o dia seguinte (Diretora 4).

Essa diretora relata que houve um “plano B” para atender aos pais que não poderiam buscar seus filhos mais cedo: organizou um rodízio das doze educadoras que ficariam com cerca de cinco a dez crianças dessas famílias. Com essa organização somente a cada doze dias elas não participavam desse momento de estudo, preparação e organização do trabalho a ser desenvolvido com suas turmas.

E como forma de demonstrar aos pais os resultados positivos desse espaço cedido, a diretora abriu uma página da escola na rede social do Facebook onde postam fotos<sup>111</sup> das atividades que são desenvolvidas com as crianças da escola. Como devolutiva, ela cita que os pais comentam nas postagens demonstrando satisfação com o trabalho que têm realizado. A

---

110 Embora sejam responsáveis por turmas de bebês/crianças, essas educadoras não contam com um horário oficial para estudar, planejar atividades e preparar materiais, como os docentes.

111 A diretora explicou que todas as educadoras e professoras da escola têm declaração de autorização do uso da imagem, como também são tomados os devidos cuidados para não exposição das crianças.



situação demonstra que há possibilidade de “dar volta ao texto” para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Posteriormente, essa ação levou a uma tentativa de implantação desse horário para essa função em todas as unidades da rede. Entretanto, diante de algumas tentativas que não resultaram em mudanças significativas no trabalho pedagógico, inclusive gerando manifestações dos pais junto à imprensa, apenas essa “escola piloto” e outras duas mantiveram esse espaço.

Diferentemente da dimensão **pedagógica** da profissionalidade docente, essa dimensão, na gestão, complementa e media as situações de ensino específicas, da sala de aula, e as gerais, da escola. Por esse motivo, a mesoabordagem se torna um importante instrumento de análise crítica e operacional da gestão escolar.

Lembrando que a mesoabordagem é capaz de integrar e articular as esferas macro e microestruturais em uma abordagem que une o âmbito social e a ação pedagógica, podendo valorizar e aprimorar os elementos de mediação causando efeitos significativos em ambos. Nela as regras formais-legais são operacionalizadas, os aspectos processuais são regulados e as instruções são fornecidas. Afinal de contas, nas escolas opera-se por referência, pois o problema é resolvido a partir do momento no qual lhe conferem uma solução formal.

Assim, pressupõe-se que a dimensão pedagógica da profissionalidade dos diretores relacione à atuação (ou intenção de atuar) na mediação das situações de ensino e da relação entre docentes, seus conhecimentos e os alunos. Ou seja, trata-se da finalidade precípua da gestão escolar, onde está centrada a sua função social e política. Entretanto, justamente pela incoerência entre o que é exigido como pré-requisito para ingresso na função e o que, de fato, elas têm relatado realizar no dia a dia junto à ausência de formação continuada em serviço que as prepare para tal, que essa abordagem (da impossibilidade) da transformação de normativas e discursos em prática são essenciais.

Nessa dimensão está a atuação do diretor enquanto formador e fomentador da capacidade crítica e intelectual dos agentes escolares. Uma

atuação característica da nuance da profissionalidade chamada PA, porque leva os(as) educadores(as) à reflexão sobre a ação.

[...]sobre a relação de dar o banho mesmo: por onde começar esse banho? Qual é a melhor maneira de dar o banho? Quando a gente tem que dar banho em várias crianças, num determinado horário, o que é melhor fazer? Como a gente pode organizar isso? Como a gente chega pra não ser invasiva – porque a gente fala que “meu corpo me pertence” – e aí como eu faço isso pra dialogar com uma criança de 3 ou 4 anos se o corpo é dela e eu também não posso puxá-la pra dar o banho e falar: “Esfrega aí” ou “Deixa eu te esfregar aí”?

Eu só vi referenciar isso, de fato, na Assistência Social. Eles têm protocolos por conta de casas de acolhida, de orfanatos, de casas de passagem de crianças [...]. Na Educação, eu desconheço [...]. Mesmo se a gente pegar o nosso Manual<sup>112</sup>, ele fala do banho em tal horário, tem não sei quantas crianças e não sei o quê, mas ele não fala assim: o banho vai começar lavando tais partes do corpo, tem que fazer assim, o toque tem que ser assado, crianças menores ficam em duas dentro do chuveiro ou é uma só... Isso acaba, dentro da coletividade da escola, organiza pela gente, aí não é o profissional, mas é o pessoal: como eu dou banho, como eu dou banho nos meus filhos, no meu sobrinho... e eu trago isso pra fazer com as crianças daqui. [...]Acho que isso é uma coisa que a gente tem que discutir na Educação pra sair do cuidado apenas na questão assistencialista pra esse cuidado educativo, educacional. Estabelecer protocolos, com tempo (Sarah).

Porque quando você olha para a profissionalidade das professoras da educação infantil, em especial, é muito diferente porque ela senta no chão, ela conta histórias, ela meio que vai infantilizando. Isso vai tanto virando uma entranha dela que em algum momento ela esquece que ela é uma intelectual, que ela é uma pensante sobre educação. Ter a oportunidade de trabalhar isso com elas, é incrível!

Porque você ouve as histórias de vida delas[...], você pode trabalhar com isso e fazer elas se empenharem e se reconhecerem a partir dos diálogos e das conversas, sobre o quanto que ela é intelectual, o quanto que ela interfere, intervém no desenvolvimento de cada criança.

Porque é assim Patrícia, querendo ou não, cada atividade que ela propõe pra criança, ela modifica o cérebro da criança e o quanto ela olha para isso com descuido, sem perceber, de fato, o tanto de responsabilidade que ela tem em cima disso.

Então quando a gente começou a discutir e conversar isso com elas no grupo é que elas foram se empoderando, percebendo e entendendo “Nossa, mas é mesmo, é lá que eu mexo, é no

---

112 Manual de Procedimentos é um documento elaborado pela equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação de Araraquara contendo a descrição das rotinas, organizações e procedimentos para o cuidado/educação das crianças da educação infantil.

cérebro, então preciso ter cuidado” e isso é um processo incrível! Que é essa história delas se reconhecerem como intelectual, delas saberem ver um bom texto, delas saberem escolher o texto que elas vão ler, o que elas vão apresentar para as crianças, essa consciência de saberem o papel delas – “eu sou professor, eu sou intelectual” [...] (Vika).

[...]o diretor é formador. A formação continuada tem que ocorrer dentro da escola, mesmo que você não se prontifique a participar, por exemplo, de um HTPC [...] você fazendo essa opção por não se posicionar, fazer esse estudo teórico com os professores, você já está formando de uma outra forma. Você já está dizendo: “Olha, nada do que a gente faz aqui, de fato, é importante”, sabe esse *laissez faire*? Ele tem que ser um formador acima de tudo! (Suzie Q.).

Por fim, na dimensão **sociocultural** da profissionalidade dos diretores encontram-se relatos que evidenciam vários dilemas. Nessa dimensão afloram situações que ratificam o caráter *sui generis* dessa função ao mesmo tempo em que denunciam a urgência do debate/combate às condições nas quais diretores e diretoras têm atuado.

As questões de abuso que as crianças às vezes sofrem[...] Complexo porque você não pode falar com o agressor, você fica criando caminhos, meios, pra tentar chegar na questão. Isso eu acho bem difícil na nossa função, sabe? É a impotência. O mais de tudo Patrícia, o mais difícil mesmo, é quando a gente tá muito impotente diante da situação, porque a gente fez todos os encaminhamentos e a situação permanece. Às vezes os encaminhamentos não dão retorno. Vou te contar mais um caso...

[...fizemos] denúncia desde sempre em relação a esse sujeito, que ele cometia estupro contra os enteados dele. [...]e esse sujeito abusava de um bebê que eu tinha [na escola], tinha dois ou um ano e pouquinho e ele abusava. E essa situação permaneceu por mais de dois, três anos. Mesmo indo para o pediatra no posto de saúde, mesmo eu conversando com o gestor do posto, mesmo chamando a mãe e falando “Mãe, olha, tem alguma coisa errada”. Ele não conseguia segurar as fezes, era uma situação de abuso com muita frequência. E, na época, eu fiz reunião com [pessoa da Secretaria da Educação], com aquele pessoal da assistência social, e foi um caso terrível de uma criança que passou por todo um sistema e nunca a promotora [...] tirou esse sujeito da casa.

[A conselheira tutelar] dizia: “Eu não posso entrar lá, porque se eu entrar, ele dá um cacete em mim, ele bate em mim”, porque nas outras vezes ele já tinha feito isso, com o outro menino, entendeu?

E quando resolveu a situação dessa criança, ela já tinha de três pra quatro anos. Resolveu de afastar o pai, né? Porque tudo que ele viveu até aí foi tortura!

Foi quando [...] a irmãzinha mais velha contou o que acontecia para os vizinhos e a vizinha socializou a situação para as outras e aí se juntaram todos os vizinhos e lincharam o sujeito. Expulsaram ele, tocaram ele embora de casa e ele não pôde mais voltar lá para aquela região.

[...] isso dá uma angústia terrível! É um caso complexo porque você vai em todas as instâncias que poderiam tomar providências, as providências são tomadas, mas não resolvem a situação, de fato, da vítima, né? (Vika).

A complexificação da escola pela democratização do acesso à ela, trouxe dilemas sociais nos quais essas diretoras tentam solucionar, mas carecem de apoio das instâncias corresponsáveis pelos seus alunos. Estrela também fala sobre essa falta de apoio.

[sobre situações de crianças doentes que são encaminhadas por ela ao posto de saúde] porque a gente depende da família e às vezes a família não cuida, aí a gente precisa acionar outros órgãos que na maioria das vezes não caminham juntos.

[...]eu já tive atrito muito sério, até com um médico, ele foi bem desrespeitoso comigo. Eu costumo encaminhar uma criança que apresenta febre alta, diarreia, vômito, porque pode ser uma virose, e se for realmente, passa pra... eu tenho [mais de 350] alunos e você imagina né?

Aí a mãe chega lá e fala assim: "Ah, comigo ele não apresentou nada". Aí ele [médico] coloca na declaração "A mãe alega não ter apresentado sintomas, recomendo voltar para a creche". Aí volta. Várias crianças voltaram.

[...]a gente já fez reunião pra tentar chegar num consenso, mas o médico foi extremamente mal educado comigo. Gritou, me ofendeu. Falou que ele era profissional, que ele sabia o que ele fazia, que não precisava ninguém falar pra ele o que era pra fazer. Aí distanciou mais ainda né (Estrela).

Estrela relata que o mesmo ocorre com as crianças em situação de pediculose extrema, que não são resolvidas e transmitem às outras crianças e educadores(as). Nesse relato, destaca-se a fala do médico quanto ao reforço de sua profissionalidade ao mesmo tempo em que desautoriza e desvaloriza a autoridade da diretora enquanto tal.

Outra diretora (que não será identificada) conta sobre a situação da matrícula de uma aluna que tem traqueostomia e a dificuldade em exigir que ela

começasse a frequentar a escola somente quando houvesse uma enfermeira que a acompanhasse, por ter uma liminar judicial que garantisse esse direito.

O pai tem uma liminar judicial que a criança vai estar na escola com uma enfermeira. Ele trouxe a criança para escola, me explicou toda a situação, eu mandei toda documentação pra Secretaria Municipal da Educação. Mandei toda documentação pro posto de saúde do bairro, mandei toda documentação pra Atenção Básica, pro Conselho Tutelar, pro CRAS e disse: “A criança só começa a estudar com a enfermeira aqui”.

A assistente social do CRAS falou com a mãe pra me dissuadir da criança vir com a enfermeira. O Posto de Saúde me disse que não era necessário uma enfermeira porque a traqueo é fácil e se a mãe consegue, o agente educacional consegue[...].

[...] passou um mês e os pais vieram falar comigo: “Minha filha está perdendo aula, pelo amor de Deus, deixa ela vir pra escola!” Aí você tem que explicar pros pais qual é o nosso papel enquanto escola, dizer uma coisa bem ruim[...]: “Eu não garanto que a sua filha fica viva se ela engasgar! Porque a professora não sabe acudir, eu não sei acudir”.

Aí os pais se assustaram um pouco, mas a gente precisa falar com as pessoas na verdade. E eu falei: “É seu direito pai!”

Aí essa situação precisou cair lá no colo do prefeito.

[...]Porque, Patrícia, a menina pode engasgar! Ela tem uma traqueo! Pode ser que passe anos e nada aconteça, mas pode ser que engasgue e alguém precisa socorrê-la imediatamente! E se ela tem uma liminar na justiça que ela tem direito a uma enfermeira, por favor!!!

[...] Aí eu recebo uma ligação da Secretária da Saúde dizendo que eu era intransigente e intolerante, que eu devia ter tido mais paciência que eles estavam arrumando alguém. Eu recebo ligação do CRAS dizendo que eu não trabalho em parceria, que eu tô no “Território em Rede”[...], mas as aulas começaram em fevereiro e isso era final de março. A mãe já não tem mais paciência e eu não vou abrir mão pra receber a criança na escola. E aí, magicamente, no dia seguinte tinha uma enfermeira dez pra uma na porta da escola[...]. Mas, assim, ela já engasgou, já precisou tirar o negócio da traqueo dela na escola.

[...] Então é assim: toda vez que eu dependo de outras instâncias pra cumprir o direito à educação, afff! (Diretora 5).

Essa situação caracteriza a responsabilização dos agentes escolares, junto à desresponsabilização do Estado, inclusive, de outras instâncias locais que deveriam realizar um trabalho de parceria na defesa e efetivação dos direitos sociais. Embutem nos diretores o exercício de inúmeros papéis aos quais não foram preparados e levam à própria comunidade a responsabilizá-los também.

Em seguida, a mesma diretora faz uma crítica ao fato de que para ser eleito um conselheiro tutelar basta ter popularidade, sem vínculo algum com a educação e, com isso, ela nota um desconhecimento sobre a função da escola.

Porque a comunidade está criando um vínculo de confiança e de compreensão, mas esse papel com a comunidade é muito mais lento. Com os órgãos que nos dão suporte ao trabalho, que trabalhamos juntos, não deveria ser, pois eles já deveriam saber o que a gente faz. Eles deveriam saber porque estou ali, né?! Esse momento, Patrícia, de pandemia, me faz parar para pensar que eu me apoio muito nos órgãos, mas no fim das contas, nessa relação, o órgão que tem mais força sou eu. Porque quem está entregando cesta sou eu, quem está acionando as famílias sou eu... Só eu que estou fazendo tudo isso, né? Então, assim, eu fico bem preocupada quando eu olho para essa relação... (Diretora 5).

Ainda nessa dimensão sociocultural, a diretora Maria chama de “não saberes” as situações inusitadas e complexas que surgem em seu exercício profissional, como o caso da mãe prostituta citada na subseção anterior (6.2). É possível dizer que esses não-saberes compõem parte significativa dos saberes profissionais que vão se moldando e moldam as teorias em um saber-fazer contínuo e aprimorado.

Eu chamo uma mãe aqui, por exemplo, e falo: “A gente tá notando que o seu menino [...] mudou o comportamento, ele tá meio agressivo. Está acontecendo alguma coisa em casa?” [a mãe] “Ah, então, sabe o que é? É que eu faço ponto, mas pra pagar os 25 reais do motel eu acabo ganhando menos. Então eu queria levar a pessoa lá pra minha casa, mas ele não aceita, ele não deixa!”  
Então você dá de cara com os seus não-saberes! Aí, nessa hora, eu falo: “Não fui nessa aula. Nessa aula eu não fui!”  
Aí você acolhe essa mãe. Eu não posso, aqui nessa comunidade, ter aquela posição puritana e dizer “Meu Deus do céu!” Você pensa nessa mãe que está sofrida, está doida, essa mulher que deve estar dilacerada[...] essa mulher também está destruída, esfaqueada. Ela precisava cuidar dela, não é? Antes de cuidar desse filho ela precisava cuidar dela. Aí você tenta argumentar com ela: “Olha, mas veja, ele te ama. Você acha que ele vai querer te ver nessa situação? Ele não vai” (Maria).

Ao deparar com situações como essas, verifica-se que a formação continuada (até a inicial), embora não dê conta de tudo, necessita ser reforçada e reformulada pelos saberes da prática profissional. Uma prática que precisa urgentemente ser problematizada e sistematizada, para se tornar conhecimento

profissional. Contudo, esse é outro obstáculo a ser enfrentado: a ausência de formação continuada em serviço para os diretores e, ainda, as que são feitas por conta própria pelos diretores, não consideram as condições objetivas nas quais a gestão se encontra.

[...] coisas do dia a dia... Chegam coisas tão *sui generis* que eu entendo serem essas questões que vão me dar um conhecimento que a minha formação inicial não me deu e que a minha formação continuada também não me deu.

[...]uma concepção de escola que ela é algo vivo, algo dinâmico, ela é algo que se modifica, ela não é algo fechado em si mesma. Então ela vai se modificar, ela é uma instituição que tem vida, ela demanda que se modifique.

Acho muito interessante quando a gente vai pra formação, principalmente quando tem gestão de tempo, que as pessoas falam assim: “Não, vocês têm que colocar um tempo [pra atender comunidade e equipe escolar]...” como se a escola fosse uma empresa. Como se desse pra você falar assim: “Não, agora eu vou cuidar dessa rotina, depois eu vou cuidar daquela rotina...” Na escola não tem como você fazer isso! Você não pode ter um controle muito rígido disso senão você perde informações valiosíssimas (Maria).

Em resumo, as dimensões da profissionalidade dos diretores confirmaram algumas suposições que surgiram desde a primeira coleta de dados, quando falaram da função. Verifica-se nos relatos uma espécie de deterioração da gestão enquanto mediação do trabalho pedagógico devido a uma tendência crescente de hiperburocratização oriunda da falsa ideia de descentralização propagada com o advento da NGP. As diretoras estão em permanente conflito entre um agir gerencial, o burocrático e o de par avançado. Quase todas expõem suas aspirações que se tornam frustrações ao demonstrarem uma atuação como mera correia de transmissão.

Antes dos grupos escolares, surgidos no início do século XX, cada professor era um diretor em si mesmo. Hoje, um século depois, essa profissionalidade parece se construir de maneira multifacetada, ou mesmo como um ornitorrinco (OLIVEIRA, 2003), não sendo nem uma coisa nem outra. Então, os diretores surgem como um burocrata que representa o Estado na escola, configurando-se no que Weber chama de *autoridade racional legal*, por basear-se no saber e contrapor-se à ideia weberiana de dominação tradicional ou carismática. E, por se constituir uma autoridade baseada no saber, se configura

também como um par avançado. Um saber que pode, inclusive, mobilizar os agentes escolares para uma outra perspectiva sobre a escola e a educação, transformando significativamente as ações dentro da instituição.

[...]ou essa escola se coloca como instituição social, com o fim de atender o território onde ela é imersa ou, então, a escola vai fechar as portas em alguns lugares. Porque a gente não vai dar conta. Porque se a gente vir pra um território feito esse e falar “Ah, a minha função é ensinar” e desconsiderar todo o resto, você não atua nesse território. Aí a aprendizagem não acontece, o ensino não acontece, e você, de fato, tem um processo que não é vitorioso em nenhum momento. Aí você não vivencia, em nenhum momento, um *feedback* positivo.

[...]eu tenho uma população carcerária grande, então eu tenho muita mãe e pai que estão em penitenciárias e a criança ou adolescente vai fazer a visita e dá um *feedback* “Ah, meu pai falou que é pra eu obedecer a professora, que é pra eu me comportar...” porque a escola é importante. Bom, aí você fala que a gente tem um conceito de que a sociedade não valoriza, mas são esses justamente os *feedbacks* positivos que a gente tem (Maria).

Contudo, diante dos relatos das diretoras, há uma aparente tentativa de não ser mais o burocrata e manter uma atuação de partícipe do processo educativo, mas que tem se desconfigurado frente às atividades que lhes são exigidas enquanto representante do Estado. Como esbraveja Joana: “A ideia de ser um capataz do trabalho alheio acaba comigo!” Esse *modus operandi* gerencial aparentemente os afasta de sua condição original de par avançado, retirando-lhes a autonomia para agir enquanto tal, que justamente os identificariam e diferenciariam dos demais profissionais.

Eu já consigo olhar caderno de aluno, tenho conseguido olhar mais algumas coisas, mas eu preciso estruturar minha rotina pra conseguir fazer isso, porque é isso que me dá vontade de voltar no dia seguinte.

[...]eu vou acrescentar uma coisa que é importante dizer: pra mim, uma instituição tão difícil de me relacionar é a Secretaria Municipal da Educação. E agora tudo bem, porque eu estou falando com a pesquisadora, então eu posso [risos]. A Secretaria da Educação, pra mim, [...]é uma guerra de egos e desmandos incansável! [...] dependendo do que eu tenho que fazer, eu tenho que copiar quatro pessoas e elas me dão respostas distintas sobre as coisas!

[...] eu fico pensando que o grande nó do meu trabalho hoje está diretamente relacionado a como ele nasceu. O meu trabalho é um trabalho de controle. Gerente existe por conta da divisão



social do trabalho. Gerente existe pra ser a pessoa que olha se o outro tá cumprindo a função adequadamente. E eu tô me chamando de gerente porque tem dia que eu sou muito mais gerente do que diretora da escola, alguém com tantos ano de docência (Joana).

A figura de um pedagogo é progressivamente degradada, impossibilitando a defesa de que essa função possua uma singularidade e saberes específicos que lhe dê um estatuto de profissionalidade plena. Supõe-se que por não atuarem com foco no pedagógico criam uma expectativa na formação continuada que reiteradamente é requisitada. Portanto, é necessário investir em espaços de escuta que repercutam na reflexão sobre a ação, empoderando essas profissionais.

Logo, essa análise dos descritores da profissionalidade apontados por Roldão (2005) e Contreras (2012) favorece a verificação dos obstáculos a serem enfrentados para o alcance do estatuto profissional.

No caso da especificidade da função foi verificada uma *profissionalidade propalada* nos discursos e documentos oficiais que a descrevem como representante do Estado, responsável por fomentar e mediar os processos pedagógicos, administrativos, organizacionais e financeiros da escola. Entretanto, os depoimentos das diretoras caracterizaram uma profissionalidade sendo construída, materializada, em uma transmutação constante de papéis (par avançado, gerente, secretário, tarefeiro, faz tudo, bombeiro, problema que anda etc).

Por ser uma função definida e operacionalizada de maneiras distintas e multifacetada, permitem-se diversas interpretações/ações, inclusive, dificultando a diferenciação entre um gestor de escola pública e de uma empresa. Conseqüentemente, pelo não delineamento de um saber-fazer *sui generis*, que só esse profissional detenha, executa tarefas de secretário de escola, porteiro, gerente... obstando a legitimação de seu estatuto de profissionalidade plena e, portanto, a necessidade de uma formação específica para executá-la. Algo que já era alvo de crítica desde sua origem:

Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. [...]A situação é de tal ordem, é tão alarmante, que[...] 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).

Anísio Teixeira, um dos pioneiros na área da administração da educação e do ensino no Brasil, entendia e defendia a necessidade de preparo desses administradores. Mesmo passadas cinco décadas de Anísio, verifica-se que os saberes específicos, enquanto caracterizadores da profissionalidade dos gestores, remetem ao paradoxo da função uma vez que é exigida a experiência profissional na docência e formação em Pedagogia, no entanto, em grande parte das situações, esses saberes não são o que caracterizam os fazeres na função.

Entendemos que as sete categorias do conhecimento específico do professor, elencadas por Shulman (2014)<sup>113</sup>, como os cinco caracterizadores apresentados por Roldão (2007)<sup>114</sup>, são o núcleo da atuação dos diretores na mediação dos processos e recursos na gestão da escola e do ensino. Entretanto, diante de seu papel de representante de Estado e par avançado na/da escola, alguns deles devem ampliar-se para uma visão meso.

Enquanto os professores direcionam esses conhecimentos aos alunos, os diretores precisam integrar, transformar, mobilizar, interrogar, articular e sistematizar esses saberes – não apenas os conteúdos curriculares do ensino – como outros saberes de diversos temas e assuntos educacionais, relacionais, políticos, aos professores e demais agentes escolares.

Contudo, o que se constata é que eles permanecem realizando tarefas de todas as ordens, atividades que dispensam saberes docentes e conhecimentos científicos sobre desenvolvimento infantil/juvenil ou sobre didática, menos ainda, sobre temas pertinentes à gestão escolar. Pelo contrário, acabam por não conseguirem acompanhar, sequer, as formações direcionadas aos professores, tornando-se um preenchedor de formulários infinitos que mal sabe dialogar sobre a finalidade e singularidade de sua função. Como disse a diretora com mais de

---

113 Lembrando que se trata do conhecimento: do conteúdo; pedagógico geral; do currículo; pedagógico do conteúdo; dos alunos e duas características; dos contextos educacionais; dos fins, propósitos e valores da educação e sua base histórica e filosófica.

114 Natureza compósita do conhecimento, capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, capacidade de meta-análise, comunicabilidade e circulação.

vinte anos de experiência sobre não ter estudado depois que ingressou no cargo ou de Cristina que disse sentir “emburrecer” na direção.

Há algumas diretoras que buscam manter essa ligação, mesmo em prejuízo das demandas mais burocráticas, como já foi exposto. Outras descentralizam esses afazeres, dando autonomia aos agentes escolares para tomarem decisões. Nota-se que há um compromisso ético com a profissão, uma busca pela competência profissional, no que se refere aos recursos intelectuais que elas empregam para construção de seu repertório (habilidades e técnicas para a atuação). Alguns relatos demonstram a consciência da responsabilidade pública delas, entendendo o compromisso com a comunidade atendida, buscando equacionar as expectativas, mediando as questões sociopolíticas que surgem e interferem na gestão e no ensino.

De novo, pouco me importa onde esse sujeito está, me importa que naquele momento ele foi pai daquela criança, daquele adolescente, e ele deu pra ele uma sinalização do que é educação e de que é importante na vida dele. Então, não vou ser eu que vou: “Ai, mas tá preso!”, é o que eu tenho, é isso.

E existem muitos não-saberes, né Patrícia? Porque dentro dessa população a gente tem uns desafios constantes: crianças que foram abandonadas, que estão em casas que as famílias não querem, pois foram colocadas ali pelo juiz, mas eles não querem essa criança. Então isso, assim, é um desafio pra gente porque como você trabalha numa sala de aula esse indivíduo que está pela metade?! Ele não tem nada dele. Ele não tem requisitos enquanto pessoa. O que eu na escola vou fazer, o que eu, dentro da sala de aula vou fazer, pra dizer pra essa pessoa: “Olha, você é importante, você é importante pra mim. A gente quer que você aprenda, que você se desenvolva... a escola é um elemento importante na sua vida”, sendo que a vida dele está aos pedaços.

[...]Porque é muito fácil ensinar nossos filhos, Patrícia, difícil é você ensinar um indivíduo desse (Maria).

De modo geral, há uma ausência de ligação entre uma carreira construída e estruturada em um tipo de saber e de um saber-fazer (docente), que caracteriza a especificidade de uma profissão, acarreta sentimentos de desvalorização e mal estar, como já citado nas falas das diretoras sobre não se identificarem com tal. Portanto, abrir espaços para que esse elo seja (re)feito, é possibilitar melhoria nas ações desses profissionais e na educação como um todo.

## 6.4 A autonomia profissional dos diretores

*“Eu vejo que tem coisa que eu posso fazer”*

Como foi apresentado brevemente na subseção 5.2.1 sobre o profissionalismo e a autonomia profissional dos professores, a concepção de profissionalismo está intrinsicamente ligada ao conceito de autonomia. Inclusive, como pontua Nóvoa (1999a), o controle da profissão/autonomia que se possui no e para o desenvolvimento dela é um dos três grandes eixos reivindicatórios do processo de profissionalização.

Entretanto, há um apontamento crucial a ser feito quanto à legitimação do profissionalismo pelo Estado. Embora a supervisão e regulação estatal assegure a equidade social e qualidade dos serviços, observa-se nos relatos das diretoras que há momentos em que uma lógica prescritiva e de burocratização sustentam essas regulamentações. Contudo, ao tratar da autonomia profissional não deve direcionar a um *laissez faire*, nem isolamento, pois como alerta Roldão (2005), essa aparente liberdade pode constituir-se em um fator de deslegitimação profissional.

Entender o professor dentro da sala de aula enquanto detentor de uma condição quase que sacralizada de seu isolamento e privacidade, pela independência na disciplina, classe e alunos repercute em um aspecto de *antiprofissionalidade* na medida em que substitui a legitimidade do saber que fundamenta a ação e o controle sustentado pelo grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não se exige fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares, diz Roldão.

A suposta liberdade proclamada do professor portas adentro da “sua” aula, é de certo modo homóloga da história da pseudo-liberdade das mulheres, sobretudo as casadas, adentro da “sua” casa. Mulheres que durante séculos foram privadas de direitos cívicos elementares, mas que em troca, argumentava-se, que dentro da sua casa detinham todo o poder, e até o cobiçado acréscimo do poder indireto da sedução. Sem dúvida esses são poderes fortíssimos, e até subversivos, que as mulheres inteligentemente usaram para se defenderem e compensarem a sua “diminuição de direitos” ao longo da história. Mas não é

seguramente esse o poder que confere liberdade e direitos no plano da coisa pública onde se jogam o direito de cidadania ou o desempenho profissional (ROLDÃO, 2005, p. 111).

A autora compara a pseudoliberalidade supostamente concedida às mulheres, à situação dos professores em suas salas que, iguais à elas, são mantidos confinados e quem, de fato, detém o poder os mantêm convencidos que têm poder. Logo, os professores não devem se perder em uma autonomia (liberdade de ação/atuação) na perspectiva de livre arbítrio, onde se fecham e isolam em suas salas de aula, a não modificarem suas práticas e mantendo-se “reféns de um estatuto que os subalterniza, que proletariza a sua ação, que os empurra cada vez mais para papéis de funcionários e os distancia mais e mais do estatuto de profissionais” (Idem, p. 112).

Como se pode verificar, a busca pela autonomia profissional é um assunto complexo e passível de se enveredar para direções indesejáveis tendo em vista os aspectos contraditórios e ambíguos que essa concepção pode englobar.

Contreras (2012) discute as armadilhas que estão relacionadas à própria ideia de profissional e sua retórica do profissionalismo no ensino, que aspira pela autonomia. Considerando os estudos de Larson, o autor entende o processo do profissionalismo como um movimento de autodefesa corporativa das ocupações, que justificavam esse processo, em posse de um conhecimento especializado e exclusivo. Nessa ótica, ressalta Contreras, a reivindicação de autonomia do profissionalismo se assemelha a uma defesa contra a intrusão.

Logo, o profissionalismo remete à busca do alcance da autonomia em defesa das intromissões no conteúdo e na orientação da atuação profissional, sejam elas, dos outros grupos ocupacionais ou da própria sociedade. Entretanto, o autor alerta que os movimentos de profissionalização podem obter mais êxito no quesito de preservar suas atuações da crítica e da participação social, do que em relação à determinação do conteúdo ou das condições de seu trabalho nas instituições nas quais se integram.

No caso do ensino, essa autonomia entendida como não intromissão, com vistas à coibir o debate e a participação social, resulta em algo politicamente reacionário. Como já foi dito, essa pretensão de anular a intervenção social na educação em nome da autonomia equipara-se à elitização e exclusividade de

decisão sobre o conteúdo do ensino e sua perspectiva moral/política por parte dos profissionais. Algo que não se justifica nem mesmo pela posse do conhecimento científico que embasa e legitima esse exercício profissional.

Em contrapartida,

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação (CONTRERAS, 2012, p. 81).

Embora seja um dos motes utilizado pela NGP, a autonomia já era tema discutido no cenário educacional brasileiro há mais de meio século.

Com efeito, o fato de haverem perdido a autonomia 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).

Visionário, Anísio Teixeira já denunciava traços neoliberais que estavam se infiltrando sub-repticiamente nas escolas. A dissociação das funções de execução e controle, um dos princípios apreendidos pela NGP, pode ser verificada hoje, por exemplo, através de mecanismos como as avaliações em larga escala e, mais recentemente, a BNCC. Avaliações uniformes que desconsideram a extrema desigualdade do país, ranqueando e culpabilizando os alunos e agentes escolares pelos resultados obtidos.

A discussão não está no fato de ter ou não uma base curricular e avaliações (inter)nacionais. Afinal, é indiscutível a necessidade de uma referência que dê parâmetros para as escolas e avalie as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, a crítica está em não tê-las com o objetivo de elaborar políticas públicas junto a um planejamento estratégico, que permita um desenvolvimento orgânico, articulado; que considere as

condições existentes no contexto escolar e que busque os recursos necessários para uma equidade na oferta de uma educação de qualidade social para todos e todas.

Porém, o que realmente ocorre é que ao torná-las referências comuns e obrigatórias, instauram-se mecanismos de responsabilização e meritocracia. Passam a responsabilizar as escolas, bonificar docentes e diretores, orientar grandes grupos empresariais para produção de material e formação e, como intenta a racionalidade neoliberal e sua gestão, prossegue-se a passos largos com a privatização do público. Por outro lado, algumas diretoras demonstram ter um compromisso moral diante da responsabilidade que têm de buscar essa equidade para uma educação de qualidade social.

[...]hoje você tem responsabilidade para mesmo aquele que não está muito adequado, não aprende, tem dificuldade, você vai incluir, você vai trabalhar, vai dar o melhor pra ele, ele tem que se desenvolver da melhor forma. Eu acho que isto é a diferença. O compromisso nesse sentido de uma escola pra todos. Com a democratização, a participação, vem um pouco dessa coisa da responsabilidade de cada um, e as pessoas não estavam acostumadas e nem preparadas pra participar e se responsabilizar pelo que decidiu (Elizabeth).

Nos relatos das diretoras do mestrado (2014-2016) foi relatada uma falta de autonomia ou mesmo de uma autonomia “vigiada”, semelhante a uma espécie de “liberdade assistida”. Uma das diretoras lembra que embora conste na LDBN que a autonomia passa pela questão do Projeto Político Pedagógico das escolas, muitas vezes ele não é construído como deveria: um Projeto vivo e forte.

Cabe questionar se isso se deve ao histórico antidemocrático e de não-participação (não saber participar) dos agentes escolares que não assumem esse Projeto por não terem noção do poder que ele carrega. Ou seria uma acomodação e naturalização em subordinarem-se a receber ordens sobre o que devem executar? O fato das pessoas desistirem de exercer seus direitos e conferir o poder de decisão a outra instância, por vezes ocorre para evitar que tenham que se comprometer.

Vale ressaltar, porém, que a autonomia da esfera (escola) pública sempre será relativa. A autonomia deve conduzir a uma construção da identidade institucional, por meio da capacidade organizacional de elaboração do projeto

educacional de cada escola. Entretanto, não se trata de uma autonomia plena e um total desligamento de outros setores (governo e comunidade) para realização do trabalho de modo soberano. Uma vez que a escola é uma organização social, instituída para prestar serviço à sociedade, por esse motivo, coordenada e orientada pelas instâncias que as regulam. A esse respeito, fala Silva Júnior:

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 será sempre relativa. Por isso mesmo, terá que ser construída e não poderá ser decretada, nem “por cima”, nem “por dentro” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 29).

É nesse constante conflito que as diretoras buscam se apegar aos conceitos e ideais que acreditam representar melhor o seu papel profissional. Ora queixam-se das múltiplas demandas vindas com a relativa autonomia e democratização, ora apoiam e afirmam que é o meio de empoderamento, ao mesmo tempo que culpabilizam os próprios agentes por não tomarem posse desses espaços.

A complexidade da busca pela autonomia profissional, revelada como nível de profissionalismo está em aspirar um *status* e privilégio trabalhista (como foi feito pelas profissões liberais clássicas em benefício dos interesses corporativistas) ou se fixar na autonomia como qualidade educativa do trabalho docente. Assim, é preciso pautar-se mais no que o trabalho do professor/diretor tem de educativo do que no que eles têm enquanto profissão. Eis a relevância de se investigar a profissionalidade, o exercício desse ofício a partir do âmbito interno (dos sujeitos) para o externo (profissão). Buscar discutir o que essa prática tem ou necessita ter enquanto elemento distintivo de um saber-fazer educativo.

Deste modo, a retórica do profissionalismo na área da educação não tem condito com a realidade dos professores que, em vez de um aumento de autonomia, têm trazido ao cotidiano profissional uma lógica administrativa que cada vez mais os têm controlado. Os discursos são de: “desenvolvimento, cooperação e o 'empoderamento' dos professores, mas talvez a centralização, a



uniformidade e a racionalização sejam as tendências dominantes”, afirmam Apple e Jungck (1990, p. 149)<sup>115</sup>.

A perda da autonomia do trabalho coloca em jogo a supressão do controle técnico para a realização e decisões sobre o trabalho e submete os professores a uma desorientação ideológica, relacionada à perda do controle sobre os fins e propósitos sociais para os quais o trabalho se direciona. Tendo em vista que o trabalho dos profissionais do ensino é significativamente diferente daquele realizado dentro de uma fábrica ou de um escritório, o debate sobre a falta ou falsa autonomia (inserida no conceito de profissionalismo), se altera pelo valor da responsabilidade social que esses ofícios carregam.

Contreras (2012), com base em Derber, pontua que a diferença da proletarização entre os trabalhadores industriais e os profissionais é que estes últimos perderam seus valores ou sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, podendo legitimar certo prestígio e reconhecimento. Por essa razão que a proletarização ideológica normalmente não leva à resistência, mas a uma acomodação.

Um aspecto relevante é a dimensão ética da profissão, vista como o cerne do profissionalismo, segundo Freidson (1998). Monteiro (2015) afirma que essa “identidade profissional ética” complementa o sentido do profissionalismo, dando como exemplo Josef Mengele (o médico do campo de concentração de Auschwitz), que executou barbáries em suas experiências com seres humanos e, por esse motivo, não era um verdadeiro profissional uma vez que exerceu sua profissão de um modo hediondo.

No mesmo sentido, voltado ao exercício da administração escolar, Paro (2007) diz que se a administração é identificada e conceituada como um instrumento para a busca de objetivos, é necessário pensar na política e na filosofia que se deve seguir. Logo, ela não pode ser neutra.

Quando eu abraço a administração, já estou supondo que eu concordo com a própria política e filosofia, que eu concordo com os objetivos. Eu posso ser um ótimo administrador, matando pessoas numa guerra ou traficando drogas, e posso ser

---

115 Tradução livre de: [*Talvez se hable del*] desarrollo, la cooperación y el ‘fortalecimiento del poder’ de los maestros, pero quizá la centralización, la uniformidad y la racionalización sean las tendencias dominantes.

excelente administrador, salvando vidas humanas, num hospital, por exemplo (PARO, 2007, p. 566).

Por conseguinte, o profissionalismo deve se referir ao exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário, exigindo além de suas características de grau de especialização a deontologia da profissão, tendo como núcleo as qualidades de seus profissionais. O profissionalismo não significa somente fazer bem o que se faz, em uma significação meramente instrumental, cujo critério é a eficácia. Mas significa, também, fazer bem aquilo que sabe e pode fazer, acrescentando uma significação de dimensão normativa, da ordem da licitude e da eticidade.

Monteiro (2015) afirma que “a sùmula do profissionalismo está na unicidade de ciência, consciência e excelência” (MONTEIRO, 2015, p.34). Portanto, o profissionalismo de todas as profissões deve, a despeito de ter uma justificada motivação econômica, ter uma dimensão tica, cultural e social, indissolúvel na lógica do mercado e do serviço.

No entanto, dada a ambiguidade desse direcionamento,  que se verifica a não neutralidade do termo. Exatamente pela necessidade de uma constante atualização, desenvolvimento e aprimoramento das profissões, ancorados em princípios éticos e identitários, voltados às necessidades sociais, que muitos autores passaram a utilizar complementarmente, ou como crítica ao profissionalismo, o conceito da profissionalidade.

Em meio à complexidade do caráter multidirecional e às mutações das variações históricas nas quais as profissões estão imersas, que se reforça a necessidade de analisar os avanços e recuos desse processo no campo educacional na busca do ótimo exercício profissional frente à imprescindibilidade dos processos de formação e emancipação que ele abarca.  vista disso, entender como tem se constituído a profissionalidade desses indivíduos diante da ausência de espaços formativos ou de uma rara oferta de formações desconexas com a realidade.

Na obra *Trabalho e educação no século XXI: a experiência internacional* (2012), os autores, ao debaterem a mundialização do capital e seus impactos na educação e sociedade, afirmam que as crises cíclicas econômicas têm ocorrido em intervalos cada vez menores. Em decorrência delas, ocorrem transformações

nas formas de governo, nos currículos educacionais e, principalmente, nos *projetos de formação humana*. Nesse cenário de disputas políticas e ideológicas se chocam, por um lado, a construção de um discurso conservador, embasado nos pressupostos do darwinismo social<sup>116</sup>, defensor de uma nova concepção educacional voltada aos estritos interesses do mercado. Por outro lado, em crítica à concepção anterior, em defesa da

manutenção da centralidade do Estado e suas políticas sociais, bem como das pedagogias socialistas voltadas à [...]: ruptura do modo de produção capitalista como pressuposto para a transição da ciência privada para a social e superação da alienação do e pelo trabalho (LUCENA, REIS e SILVA JÚNIOR, 2012, p. 7).

Lucena, Reis e Silva Júnior (2012), ressaltam que os discursos conservadores tomam como referência a retomada do liberalismo com uma “nova roupagem”, em resposta do capital à crise *do Welfare State* na década de 1970. Então, nessa perspectiva neoliberal, a educação deve possuir currículos e pressupostos voltados para a formação do “homem econômico”. Aqui se localiza o cerne das alterações na carreira do magistério, das políticas educacionais reformistas na perspectiva neoliberal, nas condições de acesso e permanência no/do ensino público e, em um âmbito mais específico, nas formas de gestão reguladas por ditames de uma Nova Gestão Pública.

De acordo com Nóvoa (1999a), processo de profissionalização dos professores se estrutura em torno de quatro etapas, duas dimensões e um eixo central<sup>117</sup>. As etapas apresentam os professores tornando atividade da docência em ocupação principal; obtendo um suporte legal via licença do Estado; fomentando a criação de instituições para sua formação e constituindo associações profissionais. Isso, dentro de duas dimensões: deter um corpo de

---

116 O darwinismo social é definido como a aplicação das leis da teoria da seleção natural de Darwin na vida e na sociedade humanas. Seu grande mentor foi filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que inclusive criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, que mais tarde também seria utilizada por Darwin. O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores, outras inferiores. A vida na sociedade humana é uma luta “natural” pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder (BOLSANELLO, 1996, p. 154).

117 Conforme apresentado na Figura 1 deste estudo, a réplica da figura apresentada por Nóvoa (1999a, p.20).

saberes e técnicas utilizadas no exercício qualificado da atividade, e aderir a valores éticos e normas deontológicas.

Todavia, como o próprio autor faz referência metafórica ao jogo *bridge* (citado na seção 2 deste estudo), ocorreram uma série de processos de exclusão dos professores na década de 1990. Processos no sentido de redefinição que tendem a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes eram tradicionalmente atribuídos, conferindo-lhes, como no jogo, o “lugar do morto”.

Hoje em dia, a vontade de reforçar o saber das disciplinas e a expansão muito significativa dos especialistas em ciências da educação (e também a valorização dos cursos em ciências da educação como elemento de progressão na carreira docente) levam a conceder uma **menor atenção ao saber da experiência**: os professores voltam a sentar-se no “lugar do morto” (NÓVOA, 1999a, p. 10, grifos nossos).

Do mesmo modo, Contreras (2012) fala que nas últimas décadas do século XX o contexto neoliberal globalizado tem retirado a autonomia dos profissionais do magistério sobre o conteúdo do seu próprio trabalho e da política institucional. Nessas políticas há um refinamento dos mecanismos de controle das atividades que são predeterminadas na qualificação para o trabalho e em diversas competências, que têm substituído os conceitos de saberes e conhecimentos. Contudo, não se trata de mera questão conceitual, mas uma substituição que acarreta ônus aos professores, porque os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento.

O termo competência é polissêmico, permitindo várias interpretações. O discurso da competência pode anunciar um novo(neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo, via controle/avaliação. Por conseguinte, o termo tem alicerçado as novas exigências de qualificação do trabalhador para reprodução do capital. De acordo com o Contreras (2012), as competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, com isso, ele se torna vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”.

Competência profissional, para Contreras (2012), é uma das três dimensões da profissionalidade, vinculada às outras duas: a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade. Nesse sentido, reconhece que

como qualquer outro trabalho, a realização do ensino requer habilidades, técnicas, em geral, recursos para a ação didática, além de um conhecimento da cultura que constitui o âmbito ou objeto do que se ensina. Entretanto, diante da obrigação moral e do compromisso com a comunidade, a profissionalidade docente transcende o sentido puramente técnico do recurso didático.

A competência profissional precisa dispor de uma base para análise e valorização das situações quanto aos seus critérios morais ou políticos. Sendo assim, só é possível que os professores/diretores realizem juízos e decisões mediante um conhecimento profissional no qual possam extrair reflexões, ideias e experiências dos quais se torna possível elaborar tais decisões. Contreras (2012) pontua que esse conhecimento profissional não implica necessariamente em um *corpus* único e estabelecido de conhecimento que é avalizado pela pesquisa, nem compartilhado por todos os docentes.

Pelo contrário, seria um conhecimento parte individual (resultado de reelaborações a partir de sua experiência), parte compartilhado (produto de intercâmbios entre os professores e processos de socialização), e parte diversificado (resultado de diferentes tradições e posições pedagógicas, implicando em diferentes formas de interpretar a realidade escolar, a ação docente e as aspirações educativas). Conseqüentemente, não se trata de um conhecimento proposicional, explicitável e formulável. Consiste num saber que embora se sustente de diversas fontes e experiências, possui uma dimensão fundamentalmente prática, tendo nela o principal referente. Em resumo,

[...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2012, p. 93).

Por fim, o conceito de competência institucionalizado, que expropria os profissionais de seus próprios conhecimentos, precisa ser combatido. Por essa razão que o conceito não pode ser usado indiscriminadamente no âmbito profissional.

No artigo “Não precisa ser um professor para ensinar esta unidade: o ensino, a tecnologia e o controle na sala de aula”<sup>118</sup>, Apple e Jungck (1990) apresentam algumas situações que corriqueiramente são vivenciadas por professores. Tratam de um Programa de Informática Básico que deveria ser implementado na escola. Os autores citam dificuldades como: número bem inferior de computadores para o número de alunos por turma; indisponibilidade de horários no laboratório para atender as necessidades das atividades que o curso requeria; desinteresse dos alunos por não utilizarem o laboratório e ficarem assistindo vídeos e preenchendo fichas. Alguns professores demonstraram incomodados com o papel de acionador de vídeos.

A Srta. Linder, por exemplo, ficou bastante perturbada com a forma e alguma parte do conteúdo da unidade. Sua principal objeção era que ela preferia programar seu próprio plano de estudos. Disse: “Não precisa ser professor para ensinar esta unidade. Basta ligar e desligar o gravador... Eu teria feito as coisas de maneira um pouco diferente. Tenho conhecimentos de informática suficientes para ter feito as coisas de outra maneira, se eu tivesse tido tempo de me preparar para as aulas. Estava sujeita ao plano das aulas, às fitas e às folhas de trabalho. Muitas vezes pedi que me permitissem ver a unidade, mas não foi feito e eles me diziam: “Não se preocupe, não tem que fazer muito, são apenas fitas”. Mas absolutamente não gostei daquelas duas semanas. Os dias que eu perdi a minha classe sabia que a substituta poderia ensinar sem problemas, só tinha que ligar a gravadora” (APPLE e JUNGCK, 1990, p. 168)<sup>119</sup>.

Fatos como esses representam os processos de desqualificação, da separação entre concepção e controle, de intensificação do trabalho, na vida diária das escolas. Essa separação faz com que os “executores” percam de vista todo o processo e controle sobre sua própria tarefa uma vez que alguém fora do contexto imediato detém mais domínio sobre a abordagem e o que virá a seguir,

---

118 Tradução livre de: *No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula.*

119 Tradução livre de: *A la señorita Linder, por ejemplo, le perturbaban bastante tanto la forma como alguna parte del contenido de la unidad. Su objeción principal era que prefería programar su propio plan de estudios. Dijo: «No había que ser maestro para enseñar esta unidad. Sólo encender y apagar la grabadora... Yo habría hecho las cosas de manera un poco diferente. Tengo conocimientos de informática suficientes para haber hecho las cosas de otra manera, si hubiera tenido tiempo para preparar las clases. Estaba sujeta al plan de las lecciones, las cintas y las hojas de trabajo. Muchas veces pedí que me permitieran ver la unidad, pero no estaba hecha y me decían: «No se preocupe, no hay que hacer mucho, sólo son cintas». Pero no me gustaron esas dos semanas en absoluto. Los días que falté a mi clase sabía que la suplente podría enseñar sin problemas, sólo tenía que encender la grabadora.»*

do que eles. De acordo **com os autores**, à medida em que perdem o controle do seu próprio trabalho, as habilidades e os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos anos são atrofiados. Paulatinamente vão facilitando ainda mais o governo de sua atividade já que não são preparados/formados para planejar e controlar seu trabalho. “Disto surge um princípio geral: no trabalho, a falta de uso leva à perda” (APPLE E JUNGCK, 1990, p. 152)<sup>120</sup>.

Paro (2018) descreve o que observa em uma aula de História do 7º ano como um momento em que todos falam aos gritos; que uma aluna “mete o pé na porta para que a professora vá abri-la” (p.40); que observa aluno dormindo... Prossegue a descrição dizendo:

Os meus ouvidos doem. Eu morreria se tivesse que aguentar por dois dias esse tipo de aula. As crianças gritam com toda a força de seus pulmões.

Um aluno dá murros violentos na tampa da sua carteira [...]

É possível que alguém consiga aprender alguma coisa numa aula dessa?

Ninguém está preocupado em aprender. É uma bagunça total. A atitude dos alunos chega aos limites da selvageria.

Um outro aluno está sentado, tentando estudar alguma coisa, no meio desse inferno (PARO, 2018, p.40-41).

Em seguida, Paro comenta que essa situação está sob medida para alegações conservadoras de uma posição dura por parte do professor. Ainda, cita que é tentador, diante das condições inóspitas de trabalho, impulsionar a culpa no educando quando falta competência técnica e política para exercer o magistério de modo a levar em conta as necessidades dos estudantes e produzir o interesse e a atitude de estudo deles.

Por adversidades cotidianas como essas que o trabalho na educação tem se tornado desgastante. Há uma propensão desses profissionais tomarem “atalhos” e acomodarem com o papel de executores esperando que os “competentes” digam o que devem fazer. Passam a desconfiar da experiência e habilidades que desenvolveram, sacrificando a qualidade pela quantidade. Optam por fazer mais às custas da qualidade de poucas ações. Conforme

---

120 Tradução livre de: *De aquí surge un principio general: en el trabajo, la falta de uso lleva a la perdida.*

alertam Apple e Jungck (1990): “o próprio tempo se torna um escasso "bem de consumo", aumenta o risco de isolamento” (p. 156).

Esses fatores reverberam na autonomia que progressivamente tem sido retirada dos profissionais da educação. Como foi dito, Contreras (2012) alerta quanto à complexidade e o risco de interpretações equivocadas na busca pela autonomia profissional na educação. O que tem ocorrido é que os movimentos de profissionalização tem obtido alguns êxitos em preservar as atuações da crítica e da participação social, do que na determinação do conteúdo ou condições de trabalho. Por essa complexidade, que o trabalho do diretor deve se pautar prioritariamente no que ele possui de educativo sobrepondo-se ao que ele têm enquanto profissão.

No caso da gestão, outro aspecto deve ser levado em conta quando se fala da autonomia: a gestão é um fenômeno coletivo. Vargas e Junquillo (2013) falam das “artes do fazer” gestão. Os autores compreendem o exercício da gestão como um fenômeno coletivo, onde os sujeitos sociais desenvolvem no cotidiano as *artes do fazer* por meio de suas práticas<sup>121</sup>. Segundo os autores, as funções administrativas (tomando por base aquelas definidas por Fayol na década de 1970) são (re)construídas socialmente, apropriadas por meio de práticas, resultantes das ações cotidianas de sujeitos praticantes no seio da escola. Diante disso, apontam para a complexidade das artes do fazer gestão, fenômeno este que é coletivo e não exclusivo da ação de um gestor.

Para Vargas e Junquillo (2013), há um predomínio de abordagens sociológicas da gestão voltadas à generalizações e definições de modelos e, por não considerarem todo dinamismo e complexidade das atividades no cotidiano das organizações, têm produzido investigações descoladas da realidade. Tais estudos têm se demonstrado insuficientes para compreensão das práticas da gestão. Os autores propõem uma superação dessa visão protagonista dos gestores para uma gestão resultante das “artes do fazer” de distintos atores do cotidiano organizacional.

---

121 Essa compreensão parte dos estudos do historiador francês, Michel Certeau (2009), sobre a concepção de cotidiano. Basicamente, Certeau analisa as formas nas quais as pessoas individualizam a cultura geral para apropriarem-se dela.



Diferentemente dos estudos clássicos que apontam para um receituário pragmático a ser aplicado pelos gestores na busca por resultados, a gestão é compreendida como prática social a partir da integração entre seus níveis institucional, organizacional e comportamental. Logo, as “funções administrativas” fayolinas (planejar, controlar, comandar, organizar e avaliar) apresentam um caráter limitado, frágil, impreciso e generalizado quando confrontado com o mundo empírico. Afinal,

[...] o trabalho gerencial se efetiva em um plano de muitas incertezas, onde impera a complexidade e distintas fontes e fluxos de informações para a tomada de decisões. A intuição também é um atributo essencial para o alcance de resultados. Esse cenário caracteriza uma diversidade de práticas que, dificilmente, aderem à racionalidade prescritiva das funções administrativas (VARGAS e JUNQUILHO, 2013, p.182).

Assim, no caso do diretor, esse descritor da profissionalidade (autonomia) deve ser entendido a partir da responsabilidade pública e social da função e, portanto, de uma autonomia relativa. Todavia, mais uma vez os relatos demonstram que essas diretoras estão envoltas em um emaranhado de situações antagonicamente sutis. No cotidiano, observa-se que esse “poder de decisão” conferido aos diretores juntamente aos colegiados, na perspectiva e instituição da gestão democrática, tem se manifestado, por vezes, de maneira meramente ritualística, inclusive por parte da própria administração.

Você ter que implorar pra montar o Conselho de Escola, e nem sempre a palavra do Conselho de Escola é a última, porque às vezes, dependendo da Secretaria, da constituição da Secretaria, eles não aceitam. Então, isso assim, eu não gosto! (Suzie Q.).

Pra não falar que nunca aconteceu de [do Conselho Escolar] ter uma voz ativa, aconteceu. Até que eu discordo, é que o grupo não gosta que empreste a escola pra nada [...]. Na época, [...] votaram que “não” e isso se cumpriu, não emprestei.

Até segunda ordem, né? Até quando vem da Secretaria “A escola é pública e você vai emprestar” a gente tem que emprestar (Carla).

Essas situações, além de ferir a qualidade deliberativa instituída a esses colegiados, geram constrangimentos ao diretor, pois embora Carla discordasse da decisão do Conselho, a respeitou. Contudo, posteriormente, ela se viu obrigada a desrespeitá-la por ordem da Secretaria, e ceder o espaço à

comunidade. A diretora ainda comenta seu desconforto dizendo que nessas ocasiões torce para que ninguém saiba que a escola foi cedida no final de semana para evitar mais conflitos.

Assim como Contreras (2012), Barroso (1996) aponta o estudo da autonomia em uma perspectiva crítica. Por um lado, enquanto desconstrução dos discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, confrontando as medidas propostas e as estruturas existentes, bem como sua aplicação prática (o que denomina de *autonomia decretada*). Por outro lado, na busca da reconstrução dos discursos e das práticas por meio de um reconhecimento das formas de autonomia materializadas no funcionamento das escolas via estratégias e ação concreta de seus atores (chamada por ele de *autonomia construída*). Nesse sentido, diz Sarah:

Por que eu quis ser diretora? Acho que isso vem antes até. Eu tive muita decepção com a vida acadêmica, achando que algumas coisas que eu queria fazer academicamente pra mudar, pra repensar a rotina escolar acabou ficando na teoria e eu não conseguia ver isso na prática. [...] Então foi uma coisa que me deixou bem desiludida.

Na Educação eu vi que eu poderia estudar, porque precisa estudar pra gente ser gestor, ser professor, não tem como ficar de achismo, mas eu via uma ligação prática: eu posso estudar e, de fato, conseguir conciliar e colocar isso com o meu dia a dia. Por isso que eu prestei o concurso de direção. Apesar da Secretaria te dar organizações, apesar de ter um sistema – essa história de que tudo é o sistema eu acho muito abstrata e acaba sendo muito desculpa, né? “Ah, o sistema não deixa...” Nós também fazemos parte do sistema. Então eu acho que tem coisa que a gente pode mudar ali, mesmo que a Secretaria fale: “É dessa maneira: tem que colocar horário de atendimento aos pais”. Mas como humanizar esse atendimento, como realizar, sou eu. Sou eu que falo, na minha unidade, como eu tenho que fazer. Então eu vejo que tem coisa que eu posso fazer.

## **6.5 Os diretores e o (não) pertencimento a um corpo coletivo**

*“Eu aprendi mais a aceitar o distanciamento das relações”*

O pertencimento a um corpo coletivo é um dos descritores que mais nitidamente é “falho” na profissionalidade dos diretores. Seja pela administração ou pela própria categoria, não se verifica efetivamente esse “agrupamento”. Vale

citar a ANPAE, que há mais de sessenta anos realiza pesquisas na área da gestão escolar e iniciativas pontuais como o SINESP (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo) ou UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo).

Entretanto, o que comumente se observa, é que os diretores de escola, assim como no caso da rede pesquisada, estão associados aos sindicatos do funcionalismo público municipal. Por se tratar da educação, os valores principais não deveriam ser os do funcionalismo público, mas, sobretudo, valores associados ao direito à educação.

Daí a importância de uma deontologia e de um organismo de autorregulação desta profissão, com características adequadas à área, que lhe dê autonomia para realizar o seu valor (MONTEIRO, 2015). Embora alguns depoimentos demonstrem que essas diretoras buscam constituir um perfil profissional que fomente uma gestão mais democrática na escola, elas relatam que a própria cultura escolar também dificulta essas tentativas.

É difícil, culturalmente, eu conseguir discutir isso com os professores, com os agentes, com os funcionários... Alguns acham que é falta de comando a gente chegar e falar “Como vocês pensam?”, “O que vocês querem?”, “Como vocês vão organizar isso?” [...] alguns falam: “Ah, é mais fácil se você falar assim: “Vamos fazer isso!””. É bastante difícil.

Eu tento fazer com que todos os funcionários participem das reuniões pedagógicas: merenda, limpeza, portaria[...] mas eles falam assim: “Tem certeza que é pra gente participar? Não posso ficar limpando aqui?” [ela responde] “Não, não pode”.

Então eu ficava assim: “Nossa, eu quero que todo mundo participe e eu tenho que ser impositiva?”

[...]Às vezes eu me pego nessa Patrícia: eu tenho que mandar fazer tal coisa pra poder tentar ser democrática. E eu falo: “Gente, será que esse é o caminho?!” Mas ainda não consegui pensar um outro (Sarah).

Esse processo de lidar com um compromisso moral na qual a profissão está imersa, de um ideal da finalidade da função, junto ao insucesso nas ações para efetivação de um trabalho pedagógico coletivo na escola, têm levado as diretoras ao se culpabilizarem por esses “fracassos”. Mesmo incerta de como agir para identificar-se como uma gestora democrática, Sarah, que ingressou há pouco tempo na função, volta pra si toda a responsabilidade por não conseguir pensar em outra forma, desconsiderando a ausência de orientação.

Carla, relata que tentou estar mais próxima aos professores, se inteirar mais do trabalho pedagógico da unidade, mas notou um incômodo por parte dos docentes ao vê-la nas salas, acompanhando algumas atividades.

Acho que a figura é essa: de chefe. No teor é sempre essa. É sempre o vigiar e punir. [...] realmente mina a energia, me veem como se eu estivesse de um lado oposto. [...] acharem que eu tenho sempre um plano maquiavélico, uma coisa por trás, que eu não sou da equipe (Carla).

Ao mesmo tempo em que relata esse isolamento, Carla comenta sua frustração por naturalizar uma situação recorrente que não está em sua competência solucionar:

[...] é triste, mas a gente até acaba acostumando a negar a situação. Na semana passada, na última vez que eu olhei, tinha quase sessenta crianças na lista de espera do primeiro ano. É muito frequente, desde que eu entrei, sempre foi assim, mas são situações que acabam ficando banais, naturalizam... acho que é triste mesmo. Não me atinge tanto (Carla).

Frente às demandas inclusivas da escola e o sentimento de um compromisso moral com os que nela estão, observa-se que as diretoras ficam nessa constante desestabilização e autoculpabilização. Às vezes tentam buscar algo palpável para atender as demandas que possuem e se verem “boas gestoras”. Em outros momentos, se acostumam. Não levam em conta que suas atribuições devem ser reguladas via corpo coletivo institucionalizado que legitime o que lhes cabe e o que extrapola enquanto profissionais.

Transversalmente à questão da necessária legitimação das atribuições do diretor escolar, outros exemplos emergem nas falas das diretoras sobre os seus fazeres cotidianos na gestão ao qual se misturam ao aspecto do compromisso moral. Vika faz uma crítica à vertente da gestão por projetos, por atuar conforme as demandas, levando os gestores a perseguirem patrocinadores.

[...] eu acho que é assim, tem uma coisa que é muito maior, a gente tem um Estado. O Estado é composto de pessoas? Sim, mas principalmente ele é composto de uma organização que diz: nós temos que ter recurso pra isso, recurso pra aquilo e a população paga pra ter esses recursos. Então, a gente aqui é o Estado? É fato. Eu me reconheço como parte do Estado e como responsável. Como parte do Estado, pra

gerir algumas coisas com o máximo de sucesso que eu conseguir, dentro dos recursos que eu tenho.

Agora, que eu vou sair por aí (ainda que eu falo que “não, não”, mas de vez em quando eu tô fazendo [risos]), senão a gente fica maluco! Porque isso aqui não é uma empresa, eu não estou isolada, eu não estou sozinha. A não ser que me deem essa autonomia completamente, digam: “Agora isso aqui é seu, se vira, faça!”. Não, a gente tem uma rede. [...]Eu não conduzo nenhuma ação aqui que antes não tenha sido pensada dentro da política[...] (Vika).

Vika demonstra a mixórdia causada pelas condições objetivas nas quais as diretoras desempenham sua função. Ao mesmo tempo em que ela critica o agir por demanda, correr atrás de patrocínio, admite que acaba fazendo isso. Ela também fala sobre o Estado como algo maior, que provê e destina os recursos recebidos da população, mas, por outro lado, minimiza a ação dele ao se colocar como parte responsável por gerir a escola com o máximo de sucesso possível, dentro dos escassos recursos que possui, uma vez que a leva buscar patrocínios mesmo sendo contrária a essa postura.

Joana também demonstra o conflito ao exercer sua função, pois diz brigar com ela mesma diante das atividades que efetivamente exerce e daquelas que gostaria de exercer por entendê-las como inerentes à função numa perspectiva mais técnico-pedagógica, política e ética.

Eu sou muito mais uma gerenciadora de conflitos, muito mais uma mediadora de recursos humanos, muito mais tudo isso do que um suporte pedagógico pra escola funcionar e um suporte e uma direção pra gestão democrática acontecer.

[...] Eu fico pensando que a gente vai se tornando cada vez mais uma pequena empresa e isso é muito ruim porque eu fico brigando comigo, na função, entre o que é direito constitucional, o que é dever, o que é princípio, e o que é ser gerente. Eu penso que eu não sou gerente... (Joana).

O sociólogo Richard Sennett fala que as qualidades de um bom trabalho hoje não estão associadas às mesmas do bom caráter. A modernização da estrutura institucional eliminou camadas nas empresas e tornou as organizações mais flexíveis. Diante disso, as regras são nítidas e fixas, mas as tarefas não são claramente definidas e no que diz respeito ao compromisso e lealdade, não há longo prazo no mundo do trabalho, o que corrói com laços sociais que levam tempo para surgir nas instituições. Logo, ““Não há mais longo prazo” desorienta

a ação a longo prazo, afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento” (SENNETT, 2014, p.33). A vontade de Joana é uma, enquanto seu comportamento é outro.

No caso das escolas, isso pode ser constatado nas constantes transferências, remoções e mudanças de quadro das equipes e seus gestores escolares. Sennett (2014) cita a expressão *força de laços fracos*, de Mark Granovetter, para caracterizar as redes institucionais modernas. Ao mesmo tempo que a flexibilidade denota um aparente sucesso no trabalho, ele sucumbe a comportamentos de curto prazo, *espírito de reunião*, enfraquecimento da lealdade, do compromisso mútuo e do senso de objetivo.

A flexibilidade originou-se da simples observação das árvores que embora se dobrassem ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. Essa capacidade de ceder e recuperar-se foi transposta ao comportamento humano flexível, com a mesma força tênsil, devendo:

[...]ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas.

[...]O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua das instituições; especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização (SENNETT, 2014, p.53-54).

Nesse contexto, como essas diretoras poderiam desenvolver uma narrativa de identidade profissional em uma sociedade composta de episódios e fragmentos? A fala delas reproduz uma ideologia neoliberal/produtivista que responsabiliza os indivíduos e suprime progressivamente o espírito coletivo. O saber tácito aparentemente tem sido moldado por essa ideologia, impedindo um conhecimento a partir do fazer político-pedagógico. Esses aspectos têm gerado ansiedades na tentativa de se adaptarem à nova realidade, levando-as a uma frustração por agirem diferente do que gostariam, ou ainda, naturalizando e se acomodando no papel social de executoras, por vezes, embutindo em si mesmas a culpa por não conseguirem ser flexíveis, dar conta de todas as demandas.

Como mencionado na subseção 5.3, Almeida (1999) fala dos sindicatos enquanto instâncias formativas, legitimadoras e reguladoras das profissões. A autora cita que os sindicatos se constituem espaços privilegiados para construção de projetos de formação que propiciam o desenvolvimento profissional. Para Almeida, o professor/diretor constrói sua profissionalidade através desse processo contínuo de formação e reflexão sobre a própria prática. Ao mesmo tempo, se contrapõe à proletarização das condições de trabalho e aos elementos que controlam a profissão.

O pertencimento também diz respeito ao relacionamento com os pares, que no caso dos diretores, também é prejudicado. São relatados sentimentos de isolamento e necessidade de contato (estudos, formações, partilha de experiências) com os pares. A título de comparação, a própria expressão “corpo docente” demonstra a ausência desse corpo coletivo dos diretores, ainda que seja só no discurso.

Dificuldade eu tive, assim, acho que ou eu aprendi mais a aceitar. O distanciamento das relações [...] Isso pra mim sempre foi muito difícil, porque eu trabalhei em muitas escolas e sempre fiz amizades. Hoje eu aceito que não tem, mas me descontenta. Inclusive, com a minha equipe gestora, porque eu já abri mão, já não tem mais o que fazer. Já cansei, cansei de: “Vamos ser francas...” sabe? Coisas nesse sentido de sermos transparentes e não sinto que elas são. É de tentar um *feedback* de se eu estou no caminho certo, sabe? Se eu estou fazendo as coisas certas, acho que é ter esse parâmetro. Não consigo separar até onde vai a minha autonomia, se eu tenho autonomia, se eu tenho que ter autonomia, se eu estou sendo muito permissiva e aceitando tudo [...] (Carla).

Há um contrassenso da função que dever ser mediadora, precisa estabelecer e organizar as relações entre os setores e grupos da escola, porém, dizem que se sentem isoladas, apartadas do grupo, buscando constantemente se conectar. Tal contradição aumenta a dificuldade de desenvolverem a profissionalidade, pois sem o *feedback* de um corpo coletivo – seja dos pares ou dos agentes escolares – não constroem suas identidades ou as constituem de maneira deficitária.

Essa ausência de relação entre a docência e a gestão escolar, inclusive regulada pelas políticas públicas pelo processo histórico de sua instituição,

rompe com o sentimento de pertença a um corpo coletivo quando essas diretoras assumem a função. Ou seja, Quando se regula a forma de ser diretor, por um processo de profissionalização, decretando que esse profissional não mais ministrará aula, não ficará em sala de aula, terá um gabinete próprio e terá (supostamente) uma posição hierárquica superior aos professores, resulta nessa profissionalidade “perdida”.

Elas demonstram uma destituição da corporação de professor, mas não contam com coletivos autônomos de profissionais que se auto-organizam para constituírem e defenderem seus saberes próprios. Somente a experiência não forma, mas o contexto de reflexão sobre ela é crucial para compor a profissionalidade desses indivíduos.

Mesmo em meio ao sentimento de isolamento e a falta de orientação sobre como agir, as diretoras demonstram um esforço diante das tentativas de enfrentarem tantas situações complexas do seu cotidiano na gestão traz. Inclusive, catalisadas por uma crescente isenção do Estado que, ao mesmo tempo, as sobrecarrega, culpabiliza e enfraquece.

[sobre a situação do tráfico na escola] a gente não teve apoio [...]mas eu queria uma resposta da Secretaria da Educação. [...] nós fomos muito advertidos por isso, como se fosse uma culpa a polícia ter entrado, a criança estar daquele jeito. Isso foi muito complicado! Ainda, depois, eles [família do aluno] riscaram o meu carro, porque acharam que tinha sido eu. Naquele momento eu não tinha estrutura para um enfrentamento, porque eu tinha filho pequeno[...]. Teve um dia que disseram “Eu sei que o seu filho estuda na tal escola”, então, eu não quis mais. Não que eu fugi do problema, mas eu não tinha uma estrutura e um apoio[...] (Diretora 2).

A falta de apoio de outras instâncias para melhor consecução do trabalho educativo/social e a excessiva exposição nas mídias, têm tornado os diretores e as escolas em uma função/instituição sitiada. Paradoxalmente, ao passo que as atuações das diretoras denotam uma tentativa de construção de outra/uma nova profissionalidade, diferente daquela figura inacessível, simultânea e inconscientemente corroboram para uma desvirtuação de sua legitimidade enquanto profissional.

Por outro lado, em sua pesquisa sobre as experiências de (re)início da docência, Cerminaro-Derisso (2020), verificou nos relatos das professoras o



apontamento da ausência de apoio da equipe gestora, sobretudo nos aspectos pedagógicos. As professoras informam que se sentem sozinhas, sem apoio e inseguras diante dos pares, resultando na dificuldade de sentirem-se pertencentes à equipe, o que prejudica o estabelecimento de vínculos que possibilitem a confiança para encaminharem suas dificuldades junto ao grupo.

Eu tenho muita dificuldade porque, sinceramente, eu não sei o que tem que ser ensinado em cada fase, me falta esse conhecimento sobre o que eu devo ensinar e quando a gente procura ajuda da direção também não encontra esse esclarecimento, vou fazendo com base no que eu vejo as outras professoras fazendo (CERMINARO-DERISSO, 2020, p. 114).

A falta de apoio diretor parece refletir nesse mesmo sentimento por parte dos professores em relação a ele. Embora em alguns relatos das diretoras se observe essa tentativa de acompanhar o trabalho pedagógico, algumas dizem perceber os desconfortos gerados pela imagem que a função carrega: de um fiscalizador, um gerente ou alguém despreparado, que não estuda a ponto de poder contribuir e com o desenvolvimento da equipe.

Por essa razão é que se ressalta a importância de um corpo coletivo que possa regular e legitimar essa construção. É possível notar nos relatos que essas diretoras buscam estabelecer um elo com a profissionalidade da docência, mas sentem a diferença da época que atuavam como professoras, em que recorriam aos pares. Inclusive, demonstra que é um cargo que toma as decisões, aparentemente de forma isolada – intencionalmente ou pelas condições e papéis que são imputados – se contrapondo à perspectiva de um trabalho colaborativo, de uma gestão democrática.

Você toma decisões, porque as decisões têm que ser tomadas... Então é assim: "O que vai fazer aqui?" [resposta] "Ah, faz desse jeito" É um cargo de decisões, não é? É. O tempo todo! Aí eu decido, depois, algumas decisões que eu tomo me incomodam. Aí eu vou procurar, vou caçar saber. E é um cargo muito solitário né? Porque enquanto professora eu procurava os meus pares e eles me diziam se estavam certas as decisões que eu tomei. Os pares que eu procurei aqui, na direção de escola, foram pares que não foram pares bacanas, foram pessoas que não dão suporte real pra gente ter discussões. As discussões são muito baseadas no "Eu faço

assim. Se você quiser faz, pra mim funciona”. Isso não é o suficiente. (Joana).

O discurso comumente proclamado é que o diretor tem mais autonomia, liberdade, é um “líder”, mas não se sente com competência, empoderado e seguro para agir. Ficam isolados e não contam com momentos de/para escuta dos pares, raras formações continuadas e acabam construindo sua profissionalidade de maneira aleatória. Os saberes da experiência profissional, parte determinante para um saber-fazer-bem, é estruturado de maneira frágil e infundada, teórica e empiricamente. São enredados nessa realidade, com uma rotina constante de agir por demandas e controlar o caos.

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 e LUIZ, 2014, p. 56).

Essas narrativas deixam transparecer as mudanças e os conflitos que têm atingido e modelado a subjetividade das diretoras. Elas enxergam a sobrecarga – até um certo desvio de função –, confusão e indefinições, mas as interpretam como responsabilidade profissional e solicitam formações nos mais diversos temas. Porque, inclusive, grande parte das demandas são postas como atribuições normatizadas através dos discursos sobre os papéis que se espera dos diretores. Não se dão conta da impossibilidade de uma formação que atenda a amplitude e diversidade de demandas que recebem por se tratar de uma questão estrutural.

Gostaria de mais textos no sentido de (não soluções) como agir diante de situações que “vão” para a gestão, temos que resolver, mas não é da nossa competência, mas temos que dar jeito. [...]em vários casos existe o não querer do outro e a gente cansa um pouco de insistir, insistir e o outro não vem ao nosso encontro e aí (talvez é isso que se almeja nossa mudança de postura) e temos que ir ao outro. [...]Conhecer outros sistemas ou redes que estão dando certo, com outra visão de gestão. Discernimento em várias situações. Olhar diferente sobre o meu agir (mesmo eu tendo ainda muitas resistências internas e externas) (D9/Dolores).

Mais uma vez, pelo fato das diretoras serem relegadas ao papel de executoras, se autocolpabilizam por não “darem um jeito”, “não se apropriarem mais”, “não mudar de atitude e ir ao outro” ou “ter um olhar diferente”, como relata Dolores (D9). A tentativa de conhecer outros sistemas que estão dando certo demonstra que a cultura de boas práticas implica em uma subjetividade, um sentimento de estar errando, afinal, se alguns conseguem, é possível ser feito. Portanto, entende-se que as posturas dos gestores públicos é que precisam se adequar às condições que lhes são impostas sem notarem que, com isso, contribuem para que essas circunstâncias sejam cada vez mais duras e perenes.

Elas alegam não ter tempo, disposição ou ainda, uma ideia de que seja uma atividade profissional, pois muitas permanecem no fazer pelo fazer, sem (tempo ou disposição para) reflexão. Deste modo, precisam entender que refletir sobre a profissão, a profissionalidade, permite uma postura mais crítica que, embora façam parte de um sistema, consigam demonstrar que muitas vezes as condições objetivas nas quais atuam não coadunam com teoria, nem leis. Para além disso, é preciso resgatar a ideia de um *professor de professores*, de um domínio do ato educativo para que possam atuar junto aos docentes no desenvolvimento e melhoria constante do projeto pedagógico da escola.

Factualmente, o dilema e a desestabilização das diretoras está nessa miscelânea entre eficácia, demandas sociais, isolamento e ausências de espaços para reflexão entre os pares, que minimizem a pressão e forneçam uma identidade profissional menos fluida a elas. Encontrar, entre a teoria e a prática, o lugar da profissão, da profissionalidade que as distingue e identifica. O trabalho não é evidente para elas, no sentido de entenderem o que estão fazendo, pois “operacionalmente tudo é muito claro; emocionalmente, muito ilegível” (SENNETT, 2014, p. 79).

[...]quando a gente chega na direção, a gente meio que cai de paraquedas [...]acaba tendo que aprender na marra a fazer as coisas, muitas vezes aprende errado, e muitas vezes a gente leva errado por muitos anos até que alguém perceba que a coisa não é da maneira correta (Malu).

Há uma linha tênue que divide a abertura de espaços oficiais (colegiados) ou informais e a reorientação do comportamento dos cidadãos como clientes dos

serviços públicos, ao mesmo tempo que transforma o Estado em apenas um parceiro dessa concepção burguesa de democracia (OLIVEIRA, 2015).

A privatização do setor público, ancorada na NGP, torna governos em “provedores de serviços”, contudo, o preço tem sido pago com um declínio da competência profissional de seus agentes. Estão perdendo sua autoridade devido ao crescente ceticismo público, o ativismo e sofisticação do consumidor, conseqüentemente decaindo na consideração do público (FREIDSON, 1998).

Nosso grande dificultador é a intolerância. E os pais, alguns, não aceitam a orientação que a professora passa, não aceitam o pedido da escola, não aceitam nenhum questionamento e essa falta de sintonia dificulta nosso trabalho.

[...] O que eu percebo aqui? Que as mães exigem os conteúdos. Como que uma mãe pode exigir algo de um trabalho que é específico do professor? Que é aquilo que o professor tem conhecimento, aquilo que o professor sabe trabalhar. [...] Mas o que acontece? Quando elas fazem essas abordagens para as professoras, as professoras não têm argumento, e isso me preocupa muito! [...] Elas são boas profissionais, mas na hora de conversar, explicar isso para os pais, elas não conseguem e isso vira... [pausa] É como se os pais tivessem autoridade pra mandar naquilo que elas têm que fazer, porque elas não conseguem argumentar (Dolores).

Frente à progressiva precarização e deslegitimação dos profissionais da educação, Dolores levanta outro aspecto que corrobora para essa perda de autoridade: a ausência de um saber específico, já alertado por Paro (2015) no que ele denomina de *amadorismo pedagógico*. Por possuírem um conhecimento superficial, não têm segurança e abrem margem para que outros ditem as regras e procedimentos a serem seguidos. Contra esse movimento, entende-se a importância da atuação do diretor enquanto par avançado para fomentar a conscientização dos agentes internos e externos da escola sobre o que lhes cabe em cada esfera.

Se os agentes educacionais e professores, entendessem a ideia básica de ética profissional, meu problema estaria resolvido. Eu nem estou dizendo de ter o meu aporte teórico, minha concepção de educação, ter a visão que eu tenho, não é isso. É a ideia de ética profissional mesmo. A ideia de: eu tenho um emprego, preciso exercer a função desse meu emprego com dignidade, com respeito, com empatia, com cuidado.

Aí, o outro lado da moeda é: as famílias compreenderem o que a gente tá fazendo ali. Porque acho que eles não entendem e

isso não é só responsabilidade da família. É uma situação estrutural muito maior do que só eles.

E vamos pensar que a escola que eu estou, pelo levantamento do PPP [...]. Então, assim, ressignificar a escola pra eles é um trabalho que parte muito mais de mim enquanto escola, do que das condições objetivas que eles têm pra fazer isso (Joana).

Se os profissionais da escola são corresponsáveis junto ao Estado pela materialização do direito à educação, é preciso que contem com espaços que os formem para isso. No caso dos diretores, pela condições de sobrecarga de trabalho e ausência de espaços que propiciem reflexões teórico-práticas, retorna-se ao ciclo vicioso de culpar a vítima pelo fracasso.

Nesses espaços deve-se considerar a experiência como uma variável importante, embora não se trate de uma relação direta entre ser mais experiente e possuir uma profissionalidade mais qualificada. Pode-se realizar um trabalho desqualificado por anos.

Ou ainda, como diz Nóvoa (1999b) sobre o excesso dos discursos à pobreza das práticas. Não se pretende opor “discursos” (teorias ou estudos) às práticas, pois um pode induzir o outro à razoabilidade e correção. Contudo, afirma o autor, demonstrar o modo como constroem uma ideia de profissão que, muitas vezes, não corresponde à intencionalidade que declaram. Nesse sentido, ele destaca quatro tópicos de análise:

- Do excesso da retórica política e dos mass-media à pobreza das políticas educativas.
- Do excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores [diretores].
- Do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas.
- Do excesso das “vozes” dos professores [diretores] à pobreza das práticas associativas docentes [gestoras] (NÓVOA, 1999b, p. 2-3).

Por se tratar de tantas “pobrezas” (políticas educativas, programas de formação, práticas pedagógicas e associativas) que a pertença a um corpo coletivo é algo “rico” para a construção e legitimação da profissionalidade dos diretores. Não no sentido de um corporativismo a serviço de guetos profissionais ou microcoletividades (MACHADO, 1995), mas do domínio do conteúdo e sua aplicação enquanto uma função socioprática (ROLDÃO, 2007).

## **7 Considerações Finais (Profissionalidades: propalada, construída e almejada)**

Ao iniciar esta seção final, há de se considerar que esta investigação já é devedora. Ela deve à todas as diretoras que dela fizeram parte e, de certo modo, esperanças algum tipo de intervenção baseada nos dados de realidade aqui analisados.

Buscou-se, aqui, denunciar as complexas e desgastantes condições de trabalho das diretoras, que se traduzem em desinvestimento, acomodação ou mal estar por parte de quase todas elas. Há uma progressiva degradação ou mesmo perda do significado social da função diante da intensificação do controle sobre o seu trabalho por outras instâncias. A natureza educativa da função gestora, que produz certa profissionalidade, tem sido desconstruída, permitindo eclodir uma profissionalidade despolitizada, neotecnicista, focada quase que exclusivamente na execução de inúmeras tarefas burocráticas.

Os dados obtidos demonstram alguns papéis sociais assumidos pelas diretoras, que permitem compor nuances de sua profissionalidade. Diante da complexificação da escola, imersa no contexto neoliberal, as diretoras oscilam entre duas ações: aquela típica de representante do Estado e aquela de par avançado; e em qualquer um dos dois casos, há uma ênfase ora gerencial ora burocrática.

Com base na investigação feita, verifica-se o seguinte em relação às três esferas da profissionalidade: a propalada, a construída e a almejada. A primeira – propalada – se apoia na retórica do profissionalismo (CONTRERAS, 2012) e no princípio da profissionalização da gestão nas organizações públicas, da NGP (HOOD, 1991), cujos instrumentos de controle estão na razão/ação instrumental, que predomina nos ambientes administrativos (SERVA, 1997). Ainda nessa esfera, nota-se uma forte tendência de promoção dos modos gerenciais de gestão revestidos de discursos de competência, eficácia e autonomia, lemas que têm aceitação por grande parte da opinião pública, inclusive incorporados pelas próprias diretoras de escola.

Na segunda esfera – a construída – afloram (tentativas de) ações norteadas por um compromisso moral, fundado no entendimento da natureza

educativa, política e ética da função. Os relatos das diretoras apresentam situações em que elas desenvolvem práticas comprometidas com as demandas inclusivas e complexas acarretadas pelo processo de democratização da escola. As diretoras dizem atuar como formadoras dos professores, levando-os a refletirem sobre seu papel de intelectual e sobre a importância de sua atuação na transformação dos sujeitos sob sua responsabilidade. Pelo entendimento que têm sobre esses princípios norteadores de sua função, ressaltam a importância de espaços formativos, de discussão com pares a respeito de temas da gestão escolar e da educação.

Paradoxalmente, a profissionalidade construída comporta outro viés que caminha na desconstrução dessas ações. Frente à expropriação de seus instrumentos e recursos de trabalho, à sobre-regulação do Estado sobre os seus fazeres, ao aprofundamento das condições extenuantes de trabalho (hiperburocratização), à fragilidade identitária construída na formação inicial (FRANCO, 2014); e à ausência de espaços formativos que sistematizem e transformem as práticas em conhecimentos profissionais, as diretoras relatam não encontrar sentido entre uma carreira construída no magistério e o cumprimento de múltiplas tarefas repetitivas e mecânicas no dia a dia. Esses aspectos culminam no empobrecimento dos saberes essenciais ao exercício da profissão e numa intensa desvalorização social e econômica da carreira do magistério.

Nesse sentido, o risco está no que se observa nos relatos de grande parte das diretoras que se colocam – embora possam ser consideradas – como vítimas das condições e desse contexto, rendendo-se a ele, naturalizando-o como uma espécie de determinismo acachapante. Para combater esse imobilismo, essa frustração e certo desinvestimento causado por estas inúmeras pressões, é preciso que entendam a necessidade de reforçarem o caráter dialógico-democrático das relações que envolvem suas ações e suas omissões. E esse entendimento será possível desde que haja estudos e pesquisas empíricas que analisem e sistematizem o que constitui e deve constituir as práticas desses profissionais, a sua profissionalidade, de natureza eminentemente educativa.

Por isso e para além disso, defende-se que os diretores e diretoras sejam pesquisadores de suas próprias práticas, desenvolvendo enquanto profissionais

e sendo reconhecidos enquanto tais. Assim, estando fortalecidos enquanto profissionais da educação, possam se contrapor às extenuantes condições de trabalho que se encontram junto aos demais profissionais da escola pública.

Maldonado e Chavéz (2020) falam que a NGP tem tipificado as práticas, quantificado os rendimentos, punido ou premiado os resultados de modo que as ações se ajustem às metas definidas nas políticas. Segundo os autores, a NGP emprega recursos ideacionais por meio de um discurso de funcionamento e produtividade dos sistemas escolares. Essas regulações têm efeitos funestos sobre a educação e seus profissionais, dentre os quais estão: a desprofissionalização e perda de autonomia; o empobrecimento do ensino devido à preocupação exacerbada sobre os resultados de avaliações padronizadas; o uso de modelos de empreendedorismo individual com base em incentivos econômicos que incitam a competição e inibem a colaboração; os altos níveis de exaustão emocional e os sentimentos de culpa, ansiedade e perda de consciência associadas à intensificação do trabalho.

Esse contexto conturbado constrói uma profissionalidade igualmente confusa. São observadas ações mais impositivas, semelhantes às de um gerente de empresa, justificadas pelo dever de controlar o trabalho na escola, ao mesmo tempo em que se afastam e são afastados de reflexões e estudos sobre os conhecimentos que devem fiscalizar. Tornando-se meros prepostos do Estado.

Vamos agora para a terceira esfera da profissionalidade: a almejada. Almejada porque ainda permanece no âmbito das ideias, dos sonhos, que têm se materializado através de ações pontuais alicerçadas em valores individuais do(a) diretor(a). Trata-se de uma profissionalidade que deve ultrapassar o estilo pessoal, a boa comunicação, o domínio dos conhecimentos sobre o ensino e o suporte/mediação, para que ele ocorra. Deve, portanto, assumir seu teor socioprático, embora não prescindir de um saber intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo.

Os dados desta investigação trouxeram aspectos/sentimentos ligados ao isolamento, à solidão, à sensação de falta de pertencimento ao corpo coletivo da escola ou dos pares, à intensificação do trabalho, à sobrecarga de demandas, etc. Tudo isso leva à desvirtuação de sua natureza educativa, à acomodação, ao



desinvestimento, à perda de sentido e à proletarização. Em contrapartida, os relatos também apresentam tentativas de resgate da natureza educativa e política da função gestora, de abertura de espaços de discussão e melhoria do projeto pedagógico da escola. Várias gestoras reforçam a importância da continuidade de ações formativas semelhantes ao HTPD, para que elas possam estar entre os pares, discutindo conteúdos e temas que qualifiquem o trabalho da gestão enquanto prática educativa, mais do que profissional, menos do que um fazer gerencial.

A profissionalidade almejada é um aceno para um projeto de gestão escolar embasado em um ideal de educação que tem se tornado cada dia mais distante e difícil de concretizar. E para mudar o curso dessa história e torná-lo mais factível é preciso que haja estudos e pesquisas que busquem a expertise própria da função do diretor escolar, seu repertório de conhecimentos profissionais, sua esfera política e pedagógica.

Trata-se de um projeto que tenha por base a competência profissional desse profissional, associada à sua obrigação moral, e ao seu compromisso com a comunidade intra e extra escolares. Desse modo, ele se afasta da condição de proletário, de preposto ou mesmo de profissional meramente técnico, passando para uma ação reflexiva e, finalmente, alcançando uma profissionalidade no modelo que Contreras (2012) denomina de intelectual crítico.

Ao se tornar um profissional intelectual crítico, o diretor tem por obrigação moral basear sua ação de mediação do ensino voltando-se para a emancipação individual e social, guiada por valores de racionalidade, justiça e satisfação. Na dimensão do compromisso com a comunidade, o diretor, como profissional intelectual crítico, deve focar na defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade...) e participar de movimentos sociais pela democratização. Quanto à competência profissional, o diretor precisa dispor de espaços que possibilite a autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais, desenvolvendo sua análise e crítica social. Logo, ele necessariamente deve participar de ações políticas transformadoras.

Nessa concepção, a autonomia profissional é concebida como emancipação. Trata-se da

liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum) dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino (CONTRERAS, 2012, p. 211).

A autonomia na profissionalidade almejada, ao contrário do isolamento ou de um cercado social que hierarquiza os profissionais do ensino em relação à comunidade, está ligada paradoxalmente a uma consciência de insuficiência. Insuficiência porque obriga a ampliar a compreensão da relação com os outros, e isso remete à “compreender outras parcelas e dimensões da vida humana que não foram reconhecidas, nem bem compreendidas, nem aceitas na definição do programa político e educacional” (CONTRERAS, 2012, p. 226). Desta maneira, a democratização da escola e as demandas sociais e inclusivas que chegaram para a gestão passam a ser reconhecidas como aspectos que muitas vezes dão lugar à marginalização, opressão e sofrimento, numa perspectiva reprodutivista a ser combatida.

Entretanto, para combater essa perspectiva é necessário que se tenha um profundo conhecimento do ato educativo e da potência valorativa que ele carrega consigo. Inclusive, dispendo de uma capacidade analítica crítica dos discursos de participação, descentralização e democratização enviesados pela razão neoliberal que transforma os cidadãos em clientes e responsabiliza as instâncias locais.

Vale assinalar que não se trata de uma crítica aos espaços de participação de pais, alunos e demais agentes da comunidade escolar nas decisões das unidades escolares, conquistados a partir de muita luta, mas de analisar esses processos criticamente. A partir disso, moldar as práticas administrativas que as defendam factualmente.

Esse estudo propõe pequenas brechas para o enfrentamento desses obstáculos. Brechas que permitam continuar a acreditar que é possível concretizar uma gestão verdadeiramente democrática, que propicie uma qualidade social da educação pública. Que rebata a incoerência do direito constitucional que versa sobre o acesso e a qualidade da educação pública para todos e todas, avançando para uma perspectiva do Estado Democrático de Direito.

Para tanto, entende-se fundamental tratar da profissionalidade dos diretores. Debatê-la tem por objetivo auxiliá-los a prosseguir ou iniciar no combate para a reconstituição de sua representação social como profissional intelectual, possuidor de um saber e um fazer *sui generis* que resulte na melhoria da gestão escolar, do ensino e da educação.

Com base nos relatos, pode-se afirmar que as angústias desses profissionais estão na junção entre os compromissos e responsabilidades e as aspirações morais e educativas da profissão, onde a burocratização tem se sobreposto. Isso reporta ao *vazio do trabalho* que os homens em geral vivem hoje, todavia, também ao reforço da possibilidade que os *intelectuais* têm, ou deveriam ter, para planejarem um modo de vida que encorajará os hábitos da *boa produção* (MILLS, 2009). Como uma espécie de *artesanato intelectual*.

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam no seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades do bom trabalhador.

Isto significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo [...] (MILLS, 2009, p. 22).

Nesse entendimento do trabalho artesanal enquanto um meio de desenvolver as habilidades e o exercício delas, *não há rupturas entre trabalho e diversão, entre trabalho e cultura*, semelhante ao trabalho de um compositor, por exemplo. Diversão, no sentido de estar prazerosamente ocupados, ainda que seja um trabalho sério (MILLS, 2009, p. 60).

O artesão é um artista que mescla um saber-fazer, habilidades, cultura e o que possui de humano na obra que produz; portanto, ele se orgulha dela. Como bem disse Anísio Teixeira, em 1957, sobre a Educação ser uma arte, e sendo a arte algo de muito mais complexo e completo que uma ciência, convém esclarecer de qual modo as artes se podem fazer científicas. Diz ele:

Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade

artística. Nas belas-artes, ao estilo pessoal chegamos a atribuir tamanha importância que, muitas vezes, exagerando, consideramos que a personalidade artística é tudo que é necessário e suficiente para produzir arte. Não é verdade. Mesmo nas belas-artes, o domínio do conhecimento e o domínio das técnicas, se por si não bastam, são, contudo, imprescindíveis à obra artística (TEIXEIRA, 1957, p. 5-22).

Os métodos científicos no estudo da educação não irão determinar nada de imediatamente revolucionário, pois as artes sempre progrediram, seja *por tradição, por acidente, pela pressão de certas influências e pelo poder "criador" dos artistas*, diz Teixeira (1957). Logo, as ciências não ditam as regras de arte, mas conhecimentos intelectuais para revê-la e construí-la com maior inteligência e segurança e, a partir disso, buscar criar outros fazeres e progredir nos já existentes.

Deste modo, os métodos científicos auxiliam a examinar rotinas, suas variações, tentando ordená-las, sistematizá-las e promover o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de educar. Portanto, falar de profissionalidade é falar de uma prática, de um saber-fazer que precisa ser investigado, refletido, respeitado e reforçado. Uma vez que a ciência é um intermediário e nunca uma regra direta da ação e da arte, ela é uma condição – mesmo que básica – para a descoberta artística, mas não é essa descoberta.

A descoberta é feita cotidianamente pelos diretores escolares, que muitas vezes se esforçam para manter o compromisso com a comunidade interna e externa da escola. Tentam, em seu dia a dia, efetivar uma gestão partilhada, equacionando expectativas sociais e o trabalho pedagógico da instituição. Mediam conflitos e estabelecem relações para a melhor consecução das finalidades educativas de seus alunos. E, por vezes, se conformam com o papel de burocratas resultante de “uma cultura profissional que é produto histórico do controle, da burocratização e da desprofissionalização” (APPLE, 1989d *apud* CONTRERAS, 2012, p. 297).

Exatamente por causa dessas ações que urge a necessidade de estudos e pesquisas que reflitam sobre a função do diretor. Pesquisas que devem impregnar-se do que ocorre no chão da escola, no cotidiano da gestão, denunciando as condições de trabalho impostas aos diretores e diretoras das escolas públicas brasileiras. Demonstrar o dissenso entre os discursos abstratos

que exaltam gestores eficazes, empreendedores e flexíveis, porém não levam em consideração as condições nas quais a gestão se dá. Ainda, pela divergência ao advogar-se pela gestão de qualidade, que remete a estudos, planejamento e reflexão, ao mesmo tempo que imbui os diretores de uma multiplicidade de tarefas que são fim em si mesmas, desconectadas do trabalho pedagógico, não restando tempo para esses estudos e planejamentos.

Frente a esse contexto que coloca o diretor escolar como responsável último e culpado primeiro pelos destinos da escola (PARO, 2015), ser voz e par avançado da comunidade escolar e representante do Estado, ele deve nortear suas condutas e tomar suas decisões com base em uma teoria coletiva construída sobre o real. Logo, deve opor-se às normativas que ferem o direito à educação ao mesmo tempo que a comunidade intra e/ou extraescolar também o fira.

No entanto, isso requer uma superação do chamado *amadorismo pedagógico*. É necessário aprofundar nos conhecimentos e temas da Educação pública em paralelo aos saberes que a prática constrói. Ao tomar frente e priorizar esse aspecto pedagógico, o diretor realça a importância e especificidade de sua profissão. Em contrapartida, se ele atua mais ou somente nas questões “estritamente administrativas”, abre espaço para discursos (inclusive pesquisas) sobre um administrador/gerente na gestão das escolas em lugar dos pedagogos.

O diretor precisa ser visto como mediador entre os processos (administrativos e pedagógicos) que visam a melhor consecução da finalidade precípua da função e da escola: o processo de ensino e aprendizagem (e cuidado) que devem resultar na formação e emancipação de seus alunos. É uma atuação permeada de significações.

A profissionalidade do diretor de escola tem relação direta com sua representatividade social, sua identidade profissional e pessoal. Por conseguinte, ao se deslocarem da esfera pedagógica, como tem ocorrido, o diretor sente os efeitos disso sobre a própria maneira como se vê como profissional e pessoa. É necessário que mais investigações sobre a profissionalidade dos diretores sejam feitas para estabelecer e/ou fortalecer essa relação em toda a carreira, estudos e ideais, com o que efetivamente realizam

em seus fazeres cotidianos. Investigações que combatam essa desvirtuação e perda de sentido é parte de uma ampla estrutura pautada na nova razão neoliberal, observadas neste estudo, que tem corroído as pessoas e suas identidades.

[...] Se eu fosse explicar mais amplamente o dilema de Rico, diria que o capitalismo de curto prazo corrói o caráter dele, sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável (SENNETT, 2014, p.27).

No entanto,

[...] não há sistemas sociais inteiramente regulados ou controlados. Os atores individuais ou coletivos que os compõem não podem jamais ser reduzidos a funções abstratas e desencarnadas. São atores de corpo inteiro que, no interior de constrangimentos frequentemente muito pesados que lhes são impostos “pelo sistema”, dispõem de uma margem de liberdade que utilizam de forma estratégica nas suas interações com os outros (CROZIER e FRIEDBERG, 1977, p. 25 apud LIMA, 2003, p. 20).

Destarte, é nesse processo de “encarnação” da função abstrata que são visíveis as margens de liberdade nas quais se observam atuações carregadas de valores éticos em busca da emancipação daqueles que estão sob e com essa gestão. Em outros casos – nem tantos –, os diretores, por não conseguirem sair do limbo em que se encontram, sentem-se cada vez mais incompetentes e desmotivados.

Sendo a função de direção aquela que surge com necessidade de se organizar e otimizar os processos de uma instituição que se abriu à sociedade, e na qual se depositou a esperança de transformação social e mobilidade de classe, reconhecer o diretor de escola como um sujeito de um fazer e um saber específicos e bem especiais, remete a uma grande carga valorativa.

Por esse motivo, reforça-se a importância de se debater a profissionalidade do diretor, distorcida, constituída por fragmentos díspares que desconsideram a natureza da sua função. Debater essa função – que iniciou tendo o duplo papel de representar o Estado e ser um par avançado na escola –, é fundamental, considerando-se o processo de sua deslegitimação gradual, por assumir cada vez mais um caráter de mera executora de tarefas.

Com a necessária democratização da escola e da gestão, surgiram novas e complexas demandas, em relação às quais os diretores não foram devidamente habilitados para lidar. A intensificação e complexificação das demandas, a deterioração das condições de trabalho e a redução de recursos forçaram o diretor a se tornar um gerente eficiente.

O preparo para esse novo papel tem se dado raros espaços formativos, descolados das realidades da gestão da escola pública, na lógica da Nova Gestão Pública, que prega uma repulsa à rotina burocrática em favor da flexibilidade. Isso produziu novas estruturas de poder e controle para a busca de resultados, pela competitividade, corroendo o caráter e a identidade dos diretores. Vistos antes como burocratas, eles passaram a gerentes, mas não se sentem competentes para executar suas tarefas e nem para se manter como pares avançados na escola. Estão deslocados e isolados. Administram uma instituição sitiada, onde um radialista e as redes sociais têm mais autoridade de “cumpra-se” do que eles próprios.

Diante desse requinte de desmandos nos quais a gestão tem se concretizado, esse estudo buscou compreender como tem se constituído a profissionalidade dos diretores não para resgatar o burocrata, nem reforçar o gerente, mas para denunciar como esses profissionais têm exercido seu ofício e para empoderá-los política e tecnicamente.

A hipótese de que a profissionalidade dos diretores esteja se distanciando de sua natureza educativa foi confirmada tanto na realidade pesquisada como na revisão dos estudos correlatos sobre a NGP e suas implicações nos profissionais da educação. Por isso que propostas como a apresentadas aqui (HTPD) são possíveis e indicadas. Com elas se torna possível contrapor-se às mudanças econômicas que vêm moldando os valores pessoais e sociais, produzindo transformações radicais nas instituições, no trabalho e nas capacitações para exercê-lo. Estruturas racionalizadas, ordenadas, eficientes e coordenadas que têm cegado muitos “práticos”, mas que podem ser enfrentadas nas brechas de autonomia.

Sennett (2006) assinala que nos últimos anos as reformas divulgam a ideia que as corporações globais flexíveis propiciam liberdade aos indivíduos, contrapondo-se às burocracias estáticas e fixas, denominadas de “jaulas de aço”

por Weber. No entanto, ele argumenta que, ao banir velhos ídolos, a nova economia deu origem a traumas sociais e emocionais inéditos.

Por outro lado, reconhecendo a pesquisa como instrumento necessário de mudanças, não podemos finalizá-la com anúncios apocalípticos. Assim, embora não se tenha chegado a um lugar ideal, apresentamos aqui a possibilidade concreta de se sair de onde está, dando um primeiro passo. É preciso tomar consciência da racionalidade que tem determinado as condições e relações sociais, mas ao mesmo tempo utilizarmos da nossa capacidade de ler o mundo e transformá-lo com a potência da inteligência humana, porque não estamos vivendo o fim da história.

Parafraseio Paulo Freire, em seu centenário nascimento, dizendo que a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica para que ela não seja puro determinismo, nem um futuro inexorável, pré-dado, mas algo que deve ser problematizada e esperançada. Unida a Freire e Suassuna, não sou otimista ingênua e muito menos pessimista amarga, mas uma realista esperançosa, nunca por teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Por isso finalizo este estudo com uma gota que seja de esperança.

Então: sigamos!



## Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n.10, 1997. Disponível em:

<<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>> Acesso em: 20 Nov 2017.

ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira. In: **Burocracia e Políticas Públicas no Brasil: interseções analíticas**. Repositório do Conhecimento IPEA. Coleção Administração Pública. Governo. Estado. Brasília : Ipea : Enap, 2018. Disponível em :

<[https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3247/1/livro\\_Burocracia%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20no%20Brasil%20-%20interse%C3%A7%C3%B5es%20anal%C3%ADticas.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3247/1/livro_Burocracia%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20no%20Brasil%20-%20interse%C3%A7%C3%B5es%20anal%C3%ADticas.pdf)> . Acesso em: 11 mai. 2019.

ALLODI, Mara Westling. Simple-Minded Accountability Measures Create Failing Schools in Disadvantaged Contexts: A Case Study of a Swedish Junior High School. In : **Policy Futures in Education**. v.11, n.4, p.331-363, 2013.

Disponível em : <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1018523>> Acesso em : 10 Ago 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES, Cristovam da Silva e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A Constituição da Profissionalidade Docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, Campus Samambaia/UFG, 2013. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais.

Disponível em :

[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2640\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf). Acesso em : 10 Abr 2020.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em :

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976> . Acesso em 08 Jan 2020.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.33, n.3, p.593-626, set./dez., 2017. Disponível em : <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297>> Acesso em : 7 Fev 2018.

ANDERSON, Gary e COHEN, Michael I. Redesigning the Identities of Teachers and Leaders: A Framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. In: **Education Policy Analysis Archives**. v.23, n.85, sep. 2015. Disponível em : <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1084066>> Acesso em : 6 Jul 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n.2, p.339-346, maio/ago. 2007. Disponível em : <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/issue/archive> Acesso em : 22 Mar 2020.

ANDREWS, C. W. Implicações teóricas do Novo Institucionalismo: uma abordagem Habermasiana. DADOS. In : **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 48, n. 2, p. 271-299, 2005. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/dados/a/hvhHSkt3vtrSywWWKqjMBHP/?lang=pt> . Acesso em : 05 Mai 2019.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. Educação e Pesquisa [online]. 2004, v. 30, n. 1, pp. 51-72. Disponível em : <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>>. Acesso em : 20 Nov 2021.

ANPAE. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**, 2021. Disponível em : <<https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar>>. Acesso em 05 Jul 2021.

APPLE, Michael W.; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnologia y el control en el aula. In : **Revista de Educación**. n. 291, 1990, p. 149-172. Disponível em : <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9dea860b-ecfa-43b0-8618-c15b8abde73e/re2910700477-pdf.pdf>> . Acesso em : 05 Mai 2021.

ARARAQUARA. Lei Municipal n. 7238 de 30 de abril de 2010. **Altera a Lei nº 6.251, de 19 de abril de 2005 (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Prefeitura Municipal de Araraquara), quanto à função-atividade de Professor Coordenador, estabelece a gratificação de regime de trabalho integral aos ocupantes do emprego público de Diretor de Escola e dá outras providências**. [Revogado pelas Leis n. 9.800 e 9.801, de 27 de novembro de 2019]. Disponível em : <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/7238>. Acesso em : 08 Jan 2021.

\_\_\_\_\_. **Edital de Concurso Público nº 001/2019**. Prefeitura do Município de Araraquara, 2019. Disponível em : <http://www.araraquara.sp.gov.br/paginas/concursos-publicos> Acesso em : 05 Mai 2020.

\_\_\_\_\_. Lei Municipal n. 9801 de 27 de novembro de 2019. **Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos (PCCV) dos profissionais do Quadro de Magistério e Funcionários da Educação Pública do Município de Araraquara, e dá outras providências**. Disponível em : <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/9801-2019>. Acesso em : 08 Jan 2021.

\_\_\_\_\_. Lei Municipal n. 9914 de 11 de março de 2020. **Dispõe sobre medidas de transição, de implementação e de readequação das Leis nº 9.800, 9.801 e 9.802, todas de 27 de novembro de 2019, e dá outras providências**. Disponível em : <http://consulta.camara-arq.sp.gov.br/Documentos/Documento/230843>. Acesso em : 08 Jan 2021.

ARCE, Alessandra. Documentação Oficial e o Mito da Educadora Nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.167 -184, Jul 2001. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMQRzJYD493bKxwVVw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em : 20 Nov 2020.

ARROYO, Miguel. **Nós da Educação - Miguel Arroyo (parte 1 de 3)**. 2013. Disponível em : <[https://www.youtube.com/watch?v=R5V7\\_2V81bU](https://www.youtube.com/watch?v=R5V7_2V81bU)> . Acesso em 29 Mai 2019.

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.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In : BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução, Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília : Liber Livro Editora, 2005.

BIANCHINI, Barbara Lutaif; GOMES, Eloiza; LIMA, Gabriel Loureiro de. Método Jigsaw de aprendizagem cooperativa: explorando o conceito de função. In : **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, 2016. Disponível em :

<[http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5674\\_3269\\_ID.pdf](http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5674_3269_ID.pdf)> Acesso em : 13 Ago 2018.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia. Uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. – 14ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo : Paz e Terra, 2017.

BOITEMPO. O que é ACUMULAÇÃO PRIMITIVA? 2020. 1 vídeo (17min). Publicado pelo canal Boitempo. Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=odEH0AEFMvc>. Acesso em : 25 Mai 2021.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista** [online]. 1996, n. 12, pp. 153-165. Disponível em : <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>>. Epub. 06 Mar 2015. Acesso em : 15 Mar 2021.

BONI, Valdete Boni e QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. In : **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em : 05 Jul 2020.

BRASIL. Alvará régio, de 28 de junho de 1759. **Em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime**. Rio de Janeiro, DF, 1759. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>. Acesso em : 08 Jan 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm) . Acesso em : 08 Jan 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 4024/1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm) . Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1968. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em : 13 Ago 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1/1999. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.** Brasília, DF, 1999. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf). Acesso em : 05 Mai 2021.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional n. 19 de 04 de junho de 1998. **Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências.** Brasília, DF, 1998. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm). Acesso em : 07 Fev 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 28/2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 2001. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em : 15 Mar 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Brasília, DF, 2002. Disponível em : <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf;jsessionid=3q4QpsFK4C1D4hnUpfCAU6gM.slave19:mte-cbo> Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF, 2005. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília, DF, 2006. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 9/2009. **Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.** Brasília, DF, 2009a. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf). Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.014/2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.** Brasília, DF, 2009b. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1) Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF, 2015. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2/2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF, 2015. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415/2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, DF, 2017. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art6) Acesso em : 05 Jul 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em : [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em : 08 Jan 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Brasília, DF, 2020. Disponível em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category\\_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em : 21 Ago 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. In : **Revista de Administração Pública (RAP)**. Rio de Janeiro. 34(4). pp.7-26.

Jul./Ago. 2000. Disponível em:  
[http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/608-RefGerencial\\_1995-RAP.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/608-RefGerencial_1995-RAP.pdf).  
Acesso em : 08 Jan 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e Movimento**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Manuel Castells ; tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo : Paz e Terra, 1999. (A era da informação : economia, sociedade e cultura ; v.2).

CERMINARO-DERISSO, Maria Cecília. **Experiências de (re)início da docência na educação básica: a profissionalidade em foco**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13999>.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. André Rocha (org.). Belo Horizonte : Autêntica Editora. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

COELHO RODRIGUES, Janine Marta.; ARAGÃO, Wilson Honorato; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Políticas públicas de educação no Brasil: fracasso escolar, culpabilização dos alunos e inocentização da escola Janine. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 979–1015, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10372>. Acesso em: 1 Mai 2021.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Visões de Diretoras de Escola Sobre Políticas Públicas e Determinações Legais Educacionais. In : **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 771 - 790, set./dez. 2017. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79307/0>. Acesso em 04 Fev 2019.

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).

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores** ; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. 2. Ed. São Paulo : Cortez, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

CROCCO, Fábio Luiz Tezini. Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social. In : **Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia (Kínesis)**. v. I, n.02, outubro 2009. Disponível em :

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/issue/view/292> Acesso em 8 fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 18, n. 2, jan. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: a agenda internacional e práticas educacionais nacionais. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.33, n.1, p.15-34, jan./abr., 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/issue/view/3113>> Acesso em: 4 fev. 2018.

DAGNINO, Evelina. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/ Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe**, 2004. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/grim\\_crisis/11Confluencia.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/grim_crisis/11Confluencia.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2019.

DAGNINO, Evelina; OLVERA, Alberto J.; PANFICHI, Aldo (orgs.). **A disputa pela construção democrática na América Latina**. São Paulo : Paz e Terra ; Campinas, SP : Unicamp, 2006.

DAHLBERG, Gunilla. An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. In: **Early Childhood, Contemporary Issues**, v17 n.1, p.124-133. mar 2016. Disponível em : <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949115627910>>

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução, Mariana Echalar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio)

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. **“Nova Gestão Pública” (NGP): a teoria de Administração Pública no Estado ultraliberal**. S/l, 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>> Acesso em: 29 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado com participação cidadã? Déficit democrático das agências reguladoras brasileiras**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito. Florianópolis, 2006.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3 ed.rev. e ampl. São Paulo : Atlas, 1995.

DEMPSTER, Neil; FREAKLEY, Mark; PARRY, Lindsay. The ethical climate of



public schooling under new public management. In : **International Journal of Leadership in Education**. 4:1, 1-12, 2001. Disponível em : <<https://doi.org/10.1080/13603120119436>> Acesso em : 5 jul. 2019.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. Cad. CEDES, Campinas , v. 19, n. 44, p. 33-45, Apr. 1998. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 nov. 2019.

DOMINGUES, Isaneide; ALMEIDA, Maria Isabel de. **O horário de trabalho coletivo e a (re)construção de profissionalidade docente**. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DUARTE, Alexandre; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na gestão escolar e os reflexos no trabalho do diretor: a gestão por resultados em foco. **XI Seminário Internacional da Rede Estrado**. México, 2018. Disponível em : <[http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo2/268.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/268.pdf)>. Acesso em : 08 Jan. 2019.

ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

EVANS, Linda. Professionalism, professionalism and professional development of education professionals. In: **British Journal of Educational Studies**, 56, 2008. Disponível em : [http://eprints.whiterose.ac.uk/4077/2/Professionalism\\_professionalism\\_and\\_the\\_development\\_of\\_educational\\_professionals\\_version\\_submitted\\_to\\_BJES.pdf](http://eprints.whiterose.ac.uk/4077/2/Professionalism_professionalism_and_the_development_of_educational_professionals_version_submitted_to_BJES.pdf) . Acesso em 13 Mai 2020.

EVETTS, Julia. Sociología de los grupos profesionales: historia, conceptos y teorías. In: MARTÍNEZ, Mariano Sánchez et al. **Sociología de las profesiones: pasado, presente y futuro**. Murcia, Diego, p. 29-49, 2003.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia**. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In : **Educação & Sociedade** [online]. 2014, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114. Disponível em : <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>>. Acesso em : 11 Mai 2021.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. Tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos ; 12).

GANZELI, Pedro (Org.). **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em : <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401396&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401396&script=sci_abstract&tlng=pt)> . Acesso em 14 Mai 2020.

GRIMALD, Emiliano; SERPIERI, Roberto. Jigsawing Education Evaluation. Pieces from the Italian New Public Management Puzzle. In: **Journal of Educational Administration and History**. V.45, n.4, p.306-335, 2013. Disponível em : <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1024021>> Acesso em : 5 jul. 2019.

GUERRERO OROZCO, Omar. Nueva gerencia pública: ¿gobierno sin política?. In : **Revista Venezolana de Gerencia** v. 8, n. 23 jul-set 2003, pp. 379-395. Universidade de Zulia, Venezuela. Disponível em : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29002302>. Acesso em : 05 Mai. 2020.

HOOD, Christopher. **Public management for all seasons?** In: Royal Institute of Public Administration. v.69, p.3-19. Spring, 1991. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.715&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em : 29 mai. 2018.

HOYLE, Eric. **Teaching Prestige, Status and Esteem**. Educational Management & Administration , v.29, n.2, 2001, p.139-152. Disponível em : <http://ema.sagepub.com/cgi/content/abstract/29/2/139> . Acesso em Mar 2020 [via CAFe – Biblioteca Comunitária UFSCar]

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KHUN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. – 1ª reimpressão. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. revista e ampliada. Goiânia : Editora Alternativa, 2004

\_\_\_\_\_. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In : **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em : <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323>. Acesso em: 04 Fev 2021.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo : Cortez, 2012a. (Coleção questões da nossa época ; v. 41).

\_\_\_\_\_. Elementos da hiperburocratização da administração educacional. In: LUCENA, Carlos Alberto; SILVA JUNIOR, João dos Reis. (Orgs.). **Trabalho e Educação no século XXI: experiências internacional**. São Paulo: Xamã, 2012b, p. 129-158.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCENA, Carlos Alberto; SILVA JUNIOR, João dos Reis. (Orgs.). **Trabalho e Educação no século XXI: experiências internacional**. São Paulo: Xamã, 2012.

MACHADO, Maria Helena., org. Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. In: **Profissões de saúde: uma abordagem sociológica** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1995. Disponível em : <<http://books.scielo.org/id/t4ksj/pdf/machado-9788575416075-02.pdf>> Acesso em 15 Mar. 2020.

MALDONADO, Cristian Oyarzún; CHAVEZ, Rodrigo Cornejo. TRABAJO DOCENTE Y NUEVA GESTIÓN PÚBLICA EN CHILE: UNA REVISIÓN DE LA EVIDENCIA. In : **Educ. Soc.**, Campinas , v. 41, 22 Maio 2020 . Disponível em : [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100312&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100312&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 13 Ago. 2020.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Seleção e introdução Celso Castro; tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Celso Castro. Rio de Janeiro : Ed. Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo : Hucitec, 2014.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo : Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo e Profissionalidade. 2016. 1 vídeo (32 min). Publicado pelo canal **Paulo Pereira**. Disponível em : [https://www.youtube.com/watch?v=LDpGPnVRQ9U&list=PLmhikVGKTMz\\_qoqDiPIBzbtrRPXFK0WOI&index=14&t=33s](https://www.youtube.com/watch?v=LDpGPnVRQ9U&list=PLmhikVGKTMz_qoqDiPIBzbtrRPXFK0WOI&index=14&t=33s). Acesso em : 08 Jan 2020.

\_\_\_\_\_. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação.** São Paulo : Cortez, 2015.

MORGADO, Jose Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 19, n. 73, p. 793-812, out. 2011. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408>>. Acesso em: 05 Jul 2020.

MOTTA, Fernando Prestes. **O que é burocracia.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas Públicas e Formas de Gestão Escolar : Relações escola-Estado e escola-comunidade. In : **Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade.** v. 27, n. 53, p. 157-169, set./dez. 2018. Disponível em : <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/330>> . Acesso em 05 Jul 2019.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António. (Org). **As organizações escolares em análise.** Portugal : Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Profissão professor. In: NÓVOA, António (org). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999a.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In : **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 25, n. 1, p. 11-20, June 1999b. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 Jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Desafios do Trabalho e Formação Docentes.** Canal do Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo (SINDPROFNH), 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&list=PLmhikVGKTmz\\_qoqDiPIBztrRPXFK0W0I&index=2&t=2228s](https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&list=PLmhikVGKTmz_qoqDiPIBztrRPXFK0W0I&index=2&t=2228s)>. Acesso em 08 Jan 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). In : **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, S.l., v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/79303>>. Acesso em 29 Mai 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 25, n. 2, mai./ago. 2009. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491/11317>>. Acesso em 05 Jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.132, p.625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>> Acesso em 08 Fev 2018.

\_\_\_\_\_. **XI SIMPLAGE - Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional (Conferência)**. Unicamp, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SveaKQcaGbE&t=1249s>>. Acesso em : 29 Mai. 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo. Editora Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Sheila Santos. **A gestão integrada da escola no estado do Rio de Janeiro (2011-2014): consensos e disputas**. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 561-570, 2007. Disponível em : <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19150>> . Acesso em : 11 Mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo : Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2016.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 34, n. 123, p. 477-492, Junho 2013 . Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07 Jul. 2020.

PEREIRA, Liana de Araújo e Silva. **O gestor da instituição pública de ensino e a nova gestão pública**. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In : **Educação e Sociedade**. Campinas, v.22, n.75, p.111-148, Aug.

2001. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200008&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200008&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em 13 Mai. 2019.

RODRIGUES, Maria de Lurdes. **Sociologia das Profissões**. Segunda edição. Portugal : Celta Editora, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior. In: **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em : <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>> Acesso em 04 Fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 12, n. 34, p. 94-103, Abr. 2007 . Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=en&nrm=iso)> . Acesso em 11 Mai 2020.

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In : Geraldo Romanelli; Zélia Maria Mendes Biasoli Alves. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. 1ª ed. Ribeirão Preto-SP : Ed. Legis Summa Ltda, 1998, p. 119-133.

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.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, António. **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Rafael Macedo da Rocha. O neoliberalismo chileno (1973-1990) e seus desafios à integração sul-americana dos anos 1980. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 09, n. 01, p. 82-91, jan./jun. 2018. Disponível em : <<https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/10472/8076>> . Acesso em : 13 Mai 2021.

SÃO PAULO. Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1898. **Approva e manda observar o regulamento para execução da lei n. 520, de 26 de Agosto de 1897**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1898. Disponível em : <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1898/decreto-518-11.01.1898.html>. Acesso em : 22 Mar 2019.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução, Marcos Santarrita. 18 ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

\_\_\_\_\_. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro : Record, 2006.

SERVA, Maurício. A racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. In : **RAE - Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n.2, p.18-30. Abr./Jun. 1997. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901997000200003)> . Acesso em 25 dez. 2018.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em : <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em : 05 Mai 2020.

SILVA, Andréa Villela Mafrá da. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. In : **Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018. Disponível em : <<https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/3720>>. Acesso em : 22 Mar 2020.

SILVA, Flávio Caetano da; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão da educação Básica - desafios, possibilidades e limites**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo de gestão. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: Ed. DP e A, 2002. p. 199-212.

\_\_\_\_\_. **Para uma Teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. In : **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em : <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em : 24 Set. 2019.

SOUZA, Neila Nunes de. **Política e gestão da educação básica pública : o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins**. 272 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In

: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

Disponível em :

[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAU\\_RICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAU_RICE_TARDIF.pdf) . Acesso em 05 Jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. In : **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956, p.03-23. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>>. Acesso em 21 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Que é administração escolar? In : **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961, p.84-89. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>>. Acesso em 21 jul. 2019.

TORO, J. B. **Educación para la democracia**. 2007. Disponível em : <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em : 12 Out 2019.

UNESCO/OIT. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores / Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e Organização Internacional do Trabalho, 2008. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por) . Acesso em 11 Mai 2020.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; rev. téc. de Gabriel Cohn, 4ª ed. 3ª reimpressão – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2012.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; rev. téc. de Gabriel Cohn, 4ª ed. 3ª reimpressão – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2015.



## APÉNDICE

**APÊNDICE A - Referências dos textos utilizados no HTPD e conteúdos trabalhados**

1º) INTRODUÇÃO FUNDAMENTOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO	CURY, Carlos Jamil. A Educação Básica como direito. 2008
2º) DIREITOS HUMANOS (DDHH) E GESTÃO ESCOLAR	CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos – desafios atuais. 2007
3º) POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. Desafios da gestão escolar. 2015
4º) DIREITOS HUMANOS (DDHH) E GESTÃO ESCOLAR	CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. 2002
5º) GESTÃO E CURRÍCULO	GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. 2013
6º) GESTÃO E CURRÍCULO	PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. 2011
7º) GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO	GANDIN, D. A prática do planejamento participativo. 2013

**APÊNDICE B - Questionário/Avaliação da Formação em Gestão Escolar  
2017 – Formação: Horário de Trabalho Pedagógico de Diretores(as) (HTPD)**



**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**

**GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL “PROFESSOR PAULO FREIRE”**

**AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR - 2017**

**Formação: “HTPD” – Horário de Trabalho Pedagógico de  
Diretores(as)**

Período: agosto a setembro de 2017

O objetivo deste questionário é avaliar a qualidade da ação formativa, bem como verificar se a mesma repercutiu em benefício na área de atuação. Além disso, com base neste instrumento, faremos o (re)planejamento da próxima formação. **Favor não deixar itens em branco.** Obrigada.

**NOME/U.E.:**

**\*Você tem interesse em participar da formação em gestão escolar neste ano?**

( ) **SIM** – sugestão de dia e horário: \_\_\_\_\_ ( ) mensal ou ( ) quinzenal

( ) **NÃO**

1) Quanto aos conteúdos e bibliografia utilizados em 2017, favor registrar observações a respeito de suas expectativas, se foram atendidas ou não, na abordagem de cada um deles:

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>BILIOGRAFIA</b>	<b>Observações</b>
1º) INTRODUÇÃO FUNDAMENTOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO	CURY, Carlos Jamil. A Educação Básica como direito.	
2º) DIREITOS HUMANOS (DDHH) E GESTÃO ESCOLAR	CANAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos – desafios atuais.	
3º) POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. Desafios da gestão escolar.	
4º) DIREITOS HUMANOS (DDHH) E GESTÃO ESCOLAR	CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.	

5º) GESTÃO E CURRÍCULO	GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo.	
6º) GESTÃO E CURRÍCULO	PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais.	
7º) GESTÃO ESCOLAR E PLANEJAMENTO	GANDIN, D. A prática do planejamento participativo.	

- 2) De modo geral, como avalia a formação do HTPD realizada em 2017? Quais dificuldades, vantagens, críticas e sugestões teria a fazer?
- 3) Sugira outros conteúdos, temas e/ou assuntos que gostaria que fossem trabalhados na formação deste ano:
- 4) Quanto ao formato e a metodologia, escolha uma ou mais opção marcando com um “x” e justifique, se possível (formas de realização das discussões feitas na área da gestão escolar):
- ( ) Formação exclusivamente expositiva
  - ( ) Oficinas
  - ( ) Ciclo de palestras
  - ( ) Outros
- 5) De que forma os conhecimentos adquiridos com a formação promoveram mobilizações em seu cotidiano da gestão na escola? Quais ações poderia elencar? (As leituras e discussões trouxeram novas reflexões, novas formas de ação gestora?)
- 6) Registre alguma crítica ou sugestão que não foi feita nos itens acima:

## **APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada**

### Roteiro entrevista

BLOCO A – explorar a percepção da função de diretor

1. Fale sobre a função de diretor de escola hoje.
2. Em que essa função é diferente do que era no passado.

BLOCO B – explorar a percepção da sua formação (inicial, continuada e experiencial)

3. A formação acadêmica (inicial e continuada) que você teve como diretora foi suficiente para o desempenho da função de diretor?
4. E a sua formação de diretora no “chão da escola”, no dia-a-dia, tem sido suficiente para o desempenho da sua função?
  - 4.1. (Se respondeu “sim”) Que tipo de conhecimento você destacaria como mais relevante, e que lhe dá mais base para o desempenho da sua função? Se puder, dê alguns exemplos. (que tipo de conhecimento adquirido no dia a dia mais lhe ajuda a desempenhar sua função)
  - 4.2. (Se respondeu “não”) Por quê?

BLOCO C – formação desejada

5. Quais conteúdos (competências, habilidades, saberes) você considera mais relevantes para dar conta dos desafios da função?
6. Como deveriam ser essas formações, na sua opinião? (Oficinas, palestras...)

BLOCO D – fonte de conhecimento

7. Aonde busca os conhecimentos que necessita para dar conta das demandas cotidianas da função?
8. Por que busca os conhecimentos de que necessita nesses lugares?

## APÊNDICE D - Conteúdos, temas e assuntos solicitados pelas diretoras na avaliação do HTPD

Conteúdos		
1	Aprofundamento dos temas já estudados	11
2	Mobilização da comunidade (Conselho de escola)	4
3	Gestão de pessoas (gestão de pessoas e conflitos)	14
4	Legislação	3
5	Como fazer gestão democrática	7
6	Conduta gestor c/o facilitador da formação dos profs	1
7	Educação inclusiva	1
8	Construção do PPP	2
9	Profissionalização do(a) diretor(a)	1
10	Cuidando do gestor	1
11	Diretor e o processo pedagógico	1
12	Tecnologia e gestão escolar	1
13	Desafios da gestão escolar na educ. inf.(creche)	2
14	Funcionamento creche e pré-escola	1
15	Profissionais da creche	1
16	Funcionamento de alguns modelos de gestão	1
17	Liderança	1
18	Democracia da escola pública	1
19	BNCC	1
20	Gestão de recursos/gestão financeira	2
21	Organização documentária	1
22	Motivação no ambiente escolar	2
23	Estudo do referencial teórico de Paulo Freire	1
24	Aprendizagem dialógica e comunidd aprendiz.	1
25	Contextos contemporâneos (cultura, educação)	1
26	Políticas educacionais e políticas docentes	1
27	Gestão do tempo (Administração e organização do tempo e da rotina)	4
28	Práticas sociais dos conteúdos	1
29	Prática de diálogo do diretor (s/ autoritarismo)	1
30	Relação comunidade e escola (≠ Conselho Escolar)	1
31	C/o aux.no desenv. das potencialidades dos profissionais da escola	1
32	Função do diretor de escola	1
33	Gestão e políticas públicas	1
34	Papel do diretor	1
35	Autonomia da escola pública	1

Formato/metodologia		
1	Formação exclusivamente expositiva	15
2	Oficinas	19
3	Ciclo de palestras	31
4	Outros (8) + (6)	14
	4.1 Expositiva e debate/discussão	(3)
	4.2 Troca de experiências das ações da gestão	(1)
	4.3 Aula expositiva seguida de debates	(1)
	4.4 Conhecer outros sistemas/redes	(1)

**APÊNDICE E - Trecho do Alvará régio, de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime**

Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica

Do Director dos Estudos

1. Haverá hum Director dos Estudos, o qual será a Pessoa, que Eu for servido nomear: Pertencendo-lhe fazer observar tudo o que se contém neste Alvará: E sendo-lhe todos os Professores subordinados na maneira abaixo declarada.
2. O mesmo Director terá cuidado de averiguar com especial exactidão o progresso dos Estudos para me poder dar no fim de cada anno huma relação fiel do estado delles; ao fim de evitar os abusos, que se forem introduzindo: Propondo-me ao mesmo tempo os meios, que lhe parecerem mais convenientes para o adiantamento das Escolas.
3. Quando algum dos Professores deixar de cumprir com as suas obrigaçoens, que são as que lhe impoem neste Alvará; e as que há de receber nas Instrucçoens, que mando publicar; o Director o advertirá, e corrigirá. Porém não se emendando, mofará presente, para o castigar com a privação do emprego, que tiver, e com as mais penas, que forem competentes.
4. E por quanto as discordias provenientes da contrariedade de opinioens, que muitas vezes se excitão entre os Professores, só servem de distrahillos das suas verdadeiras obrigaçoens; e de produzirem na Mocidade o espirito de orgulho, e discordia; terá o Director todo o cuidado em estirpar as controversias, e de fazer que entre elles haja uma perfeita paz, e huma constante uniformidade de Doutrina; de sorte, que todos conspirem para o progresso da sua profissão, e aproveitamento dos seus Discipulos. [...]

(apud ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. "Apêndice Documental", in: A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil, São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.) Disponível em : <https://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html> Acesso em 25 Mai. 2020.

## **APÊNDICE F - Artigo 59 do Decreto nº 518 de 11 de janeiro de 1898.**

### **(Atribuições do director)**

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 à 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 occorrencias 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 Cumprir e fazer cumprir todas as disposições leaes 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.

(Disponível em : <https://www.al.sp.gov.br/norma/136981> Acesso em : 25 Mai. 2020)

## **APÊNDICE G – Roteiro oculto de entrevista aberta**

**Descreva detalhadamente, por meio de exemplos de fatos que você recorda /rememora, 3 tipos de situação:**

- situações que você resolveu facilmente, ou seja, que não tiveram complexidade;
- situações que tiveram um certo grau de complexidade, sendo um pouco mais difíceis, exigiram um pouco mais reflexão (talvez discussão junto à equipe gestora) e
- situações que foram extremamente complexas, que exigiram reflexão, análise, por serem muito difíceis. Algumas, se for o caso, que exigiram tomada de decisões rápidas, não permitindo aguardar esse processo de reflexão e tinham que ser resolvidas.

Caso não seja dito, questionar as diretoras enquanto citam esses exemplos: Como as resolveu? Que conhecimentos lhe serviram de base para agir? Quais recursos você utilizou? Quais os motivos que a levaram agir dessa forma? Quais valores éticos e compromissos políticos orientaram suas ações?