



MARCELA EVELYN SERRA SILVA CACERES

Gestão democrática: concepções de diretoras de escolas públicas estaduais do município de Lins-SP

Marília - SP

2013



MARCELA EVELYN SERRA SILVA CACERES

Gestão democrática: concepções de diretoras de escolas públicas estaduais do município de Lins-SP

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Marília - SP

2013

Caceres, Marcela Evelyn Serra Silva.

C118g Gestão democrática: concepções de diretoras de escolas públicas estaduais do município de Lins-SP / Marcela Evelyn Serra Silva Caceres. – Marília, 2013.

119 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 111-117

Orientador: Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

1. Escolas - Organização e administração. 2. Gestão democrática. 3. Escolas públicas. 4. Diretores escolares. I. Autor. II. Título.

CDD 371.1

MARCELA EVELYN SERRA SILVA CACERES

Gestão democrática: concepções de diretoras de escolas públicas estaduais do município de Lins-SP

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – FFC/ UNESP - Marília

2^a Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Neusa Maria Dal Ri – FFC/ UNESP - Marília

3^a Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Custódia Jorge Rocha – Universidade do Minho – Portugal

Marília, 16 de setembro de 2013.

Dedico este trabalho à minha querida mãe que me ensinou a ser forte diante das adversidades da vida e ao meu amado pai (in memoriam) que mesmo com o pouco tempo de convivência que nos fora permitido neste mundo terreno deixou comigo a sede pelo conhecimento e o gosto pelos estudos que me permitiram chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de chegar até aqui.

Em especial agradeço minha orientadora Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo por ter me dado a oportunidade de ser sua orientanda, por ter me orientado com tanta dedicação, doçura e amor durante toda a realização desta pesquisa. Que gentilmente sempre esteve disposta a me ajudar, provocar reflexões e com toda a paciência do mundo me fazer crescer e aprender sempre.

À Prof^a. Dr^a. Neusa Maria Dal Ri, por todas as suas contribuições para a elaboração deste trabalho, através de seus ensinamentos durante a disciplina de Metodologia, por suas valiosas sugestões no exame de qualificação e pelo carinho de sempre.

À Prof^a. Dr^a. Maria Custódia Jorge Rocha por ter aceitado contribuir para a realização deste trabalho com suas excelentes sugestões durante o exame de qualificação.

De maneira muito especial agradeço a minha mãe Maristela por ter me apoiado desde o início deste sonho, por tantas vezes ter me acompanhado nas viagens de Lins à Marília, mesmo tendo que ficar por horas me aguardando, enquanto participava do grupo de pesquisa ou cursava disciplinas, pelo cuidado de não me deixar sozinha na estrada. Por todas as vezes que me acompanhou por medo que eu me sentisse mal por conta da gravidez e por todas as vezes que fez o papel de mãe da minha filha para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao meu esposo Jamil que me acompanha por tantos anos e sempre acreditou nos meus sonhos e no meu potencial. Por ter suportado períodos em que ficava em último plano, já que os estudos e nossa filha tomavam todo meu tempo. Por ter sido o meu companheiro de todas as horas e nunca ter me deixado desanimar diante das dificuldades. Por ser o meu porto seguro e protetor.

À minha sogra Célia, cunhadas Daniela e Veridiana, irmão Murilo e padraсто Romildo, por todas as vezes que me ajudaram cuidando com tanto amor da minha filha para que eu conseguisse concluir minha pesquisa.

Às minhas amigas que sempre me incentivaram e acompanharam o decorrer deste sonho e desta pesquisa, em especial à Mislaine, Karina, Andréia, Fernanda e Talita.

À equipe do curso de Pedagogia do Centro Universitário Unisalesiano Auxilium, em especial à Elaine e ao Imerson, por confiarem em meu potencial e me permitirem contribuir na formação de educadores.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Lins-SP, pela dispensa do trabalho para a realização das disciplinas.

À equipe da EMEI “Maria Aparecida Zani Bertin” por terem feito de tudo para que a escola caminhasse nos momentos em que precisei me ausentar para a realização desta pesquisa.

Às diretoras participantes desta pesquisa por terem cedido parte de seu tempo para a participação das entrevistas e terem compartilhado comigo um pouco de suas experiências, momentos que foram imprescindíveis para que a pesquisa fosse realizada.

A todos os meus familiares que me apoiaram e se orgulham de mim por ter conseguido alcançar meu sonho.

A todos os educadores que passaram por minha vida desde a Educação Infantil até agora, por terem contribuído para a minha formação através de seus conhecimentos e ensinamentos.

Por fim e de maneira muito especial agradeço à minha princesinha Lavínia por ser uma filha tão linda e amável, que mesmo sem compreender, contribuiu muito para que este sonho fosse realizado e me deu forças para continuar mesmo diante das dificuldades.

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.

Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.

No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de
sol, de céu e de lua mais do que na escola.

No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no internato.

Aprendeu com a natureza o perfume de Deus
seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul

E descobriu que uma casa vazia de cigarra esquecida
no tronco das árvores só serve pra poesia.

No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas.

Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara,
envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros

e tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.

Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore
porque fez amizade com muitas borboletas."

Manoel de Barros

RESUMO

O presente trabalho tem o intuito de verificar as concepções das diretoras das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental Ciclo I do município de Lins-SP acerca dos temas democracia e gestão democrática bem como analisar como a política de gestão democrática contemplada na legislação brasileira desde a década de 1980 se dá no cotidiano escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em questão, estudo dos documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo-SP no que tange ao perfil e às atribuições do/a diretor/a de escola e aplicação de entrevistas semiestruturadas. Esta pesquisa teve como objeto de estudo 50% das escolas de Ensino Fundamental Ciclo I, ou seja, 04 escolas localizadas em diferentes bairros da cidade, nas quais foram participantes 04 diretoras responsáveis pelas referidas Unidades Escolares. Através das entrevistas realizadas, foi possível constatar que as diretoras participantes da pesquisa não compreendem efetivamente o sentido da palavra democracia e, conseqüentemente, o sentido da gestão democrática. Pôde-se verificar que tanto as diretoras quanto os demais sujeitos que fazem parte da equipe escolar estão submetidos a precárias condições de trabalho nas quais o Estado exerce, sob a perspectiva neoliberal, uma função extremamente controladora desfavorecendo práticas reflexivas, autônomas e democráticas.

Palavras – chave: Gestão Democrática. Escola Pública. Diretores/as de escola.

ABSTRACT

The present paper has been produced with the aim to evaluate the conceptions of school principals working in the Elementary School level I, in the city of Lins-SP. The evaluation took into account the themes democracy and democratic management as well as how the policy of democratic management, as seen in the Brazilian Legislation since the 1980s, takes place in the school environment. In order to do so, an extensive bibliographic research was conducted about the theme, including the study of official documents provided by the State Secretary of Education of São Paulo-SP when it comes to the profile and attributions of the school principal along with the use of semi-structured interviews. This research analyzed 50% of the Elementary Schools level I, that is, 04 schools located in different neighborhoods around the city and their respective principals. After the interviews had been concluded, it was possible to observe that the school principals who took part in this evaluation process do not effectively understand the meaning of the word democracy and, consequently, the meaning of democratic management. It was also possible to analyze that the school principals, as well as the school staff, are subjected to precarious working conditions in which the State exerts, supported on the neoliberal perspective, an extremely controlling function that do not favor reflexive, autonomous and democratic practices.

Key Words: Democratic Management, Public School, School Principals.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEF – Conselho de Ensino Fundamental

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Educação Comunitária

CF – Constituição Federal

CONSED – Conselho nacional de Secretários de Educação

DE – Diretoria de Ensino

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB 1 – Professor de Educação Básica 1

PPP – Projeto Político Pedagógico

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

SE – Secretaria de Educação

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UMES – União Municipal de Estudantes Secundaristas

UPES – União Paulista de Estudantes Secundaristas

UDEMOS – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

UE – Unidade Escolar

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

VUNESP – Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA GLOBALIZADA.....	21
1.1 A democracia na sociedade brasileira.....	21
1.2 Possibilidades democráticas no espaço escolar.....	26
1.3 Democracia X Capitalismo.....	32
CAPÍTULO 2	
DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	36
2.1 Administração escolar	36
2.2 Gestão escolar.....	39
2.3 Gestão X Administração	41
2.4 Gestão escolar na década de 1990 e o controle do Estado	44
2.5 As relações de poder na escola.....	48
CAPÍTULO 3	
AS DIRETORAS E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL CICLO I DO MUNICÍPIO DE LINS – SP.....	51
3.1 Primeira realidade: diretora Ana pertencente à escola A.....	52
3.2 Segunda realidade: diretora Bárbara pertencente à escola B.....	67
3.3 Terceira realidade: diretora Carla pertencente à escola C.....	74
3.4 Quarta realidade: diretora Débora pertencente à escola D.....	79
CAPÍTULO 4	
A FUNÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA ESTABELECIDADA PELA REDE ESTADUAL DE ENSINO E OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO	

CONTINUADA.....	86
4.1 Concurso realizado no ano de 2001.....	86
4.2 O curso Progestão.....	93
4.3 O perfil do diretor estabelecido pela SEE.....	99
CONCLUSÃO.....	106
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE 1.....	118

Introdução

Ao participar de discussões sobre gestão democrática, é comum ouvir que a mesma, apesar de estar contemplada nas legislações e nos documentos oficiais na prática não se concretiza. Podemos perceber também que mesmo pessoas que estão trabalhando na área da educação, professoras e até mesmo diretoras de escola possuem uma concepção pouco aprofundada do tema, trazem consigo muitas ideias advindas do senso comum e também muitas concepções modeladas por um ideário neoliberal, fazendo com que critiquem ou reivindicem algo que na verdade não sabem o que verdadeiramente significa.

Nesse sentido, cabe ressaltar que entre outros fatores existentes no cotidiano das escolas, o próprio Estado também não proporciona a formação continuada às diretoras de escola ou professoras para que fosse rompida a visão distorcida de democracia que historicamente foi construída no Brasil, pois romper com tal visão e incentivar a criticidade são ações que vão contra a política de alienação e reprodução do ideário neoliberal.

Diante desta realidade, esta pesquisa tem o interesse de discutir as razões pelas quais este modelo de gestão é encarado como algo difícil de ser consolidado, buscando os aspectos políticos e sociais que permeiam as concepções dos sujeitos da pesquisa.

A quem atribuir tal responsabilidade? Seria má vontade dos/as gestores/as ou falta de uma formação específica de qualidade, na qual os participantes possam compartilhar ideias críticas e romper com concepções preestabelecidas? Haveria resistência dos/as profissionais a uma postura mais democrática pela influência do modelo ditatorial que prevaleceu por tantos anos e que é uma marca na constituição da sociedade brasileira? O que de fato dificulta a concretização da Gestão Democrática nas escolas públicas?

No intuito de responder tais questões, foi realizada uma pesquisa cujo objetivo geral foi verificar os fatores que dificultam a efetivação da política de Gestão Democrática nas escolas públicas estaduais do município de Lins-SP, bem como as concepções das diretoras de escola acerca do tema.

Como objetivos específicos desta pesquisa buscou-se contextualizar a trajetória da gestão escolar desde a criação dos primeiros grupos escolares no final do século XIX; analisar

a concepção de democracia existente na lógica da sociedade capitalista; refletir sobre as possibilidades de uma Gestão Democrática no espaço escolar e as relações de poder; conhecer a realidade vivenciada pelas diretoras nas escolas participantes da pesquisa; verificar a formação inicial e continuada das diretoras e observar a frequência com que o Estado oferece cursos de capacitação direcionados aos gestores, bem como refletir sobre os princípios teóricos e ideológicos que os norteiam.

Através da busca por tantas respostas, esta pesquisa tem o intuito de contribuir com os estudos da área da gestão educacional, em especial a Gestão Democrática, visando identificar os fatores que dificultam a real efetivação deste modelo de gestão, que fez parte do ideal de democratização da sociedade e da escola no período pós-ditadura militar e reafirmado nas políticas educacionais dos anos de 1990.

O município selecionado para a realização da pesquisa foi Lins-SP, que possui aproximadamente 70 mil habitantes. De acordo com pesquisa realizada na Diretoria de Ensino – Região de Lins, a cidade conta com sessenta e duas escolas, dentre elas particulares, estaduais e municipais com atendimento nas diversas modalidades de ensino. Por esta razão recebe carinhosamente o título de *Cidade das escolas*.

Das sessenta e duas escolas cadastradas, quinze são escolas estaduais, sendo oito de Ensino Fundamental Ciclo I, atendendo alunos/as de 2º ao 5º ano e sete escolas de Ensino Fundamental Ciclo II, atendendo alunos/as do 6º ao 9º ano e também Ensino Médio.

Esta pesquisa teve como objeto de estudo 50% das escolas de Ensino Fundamental Ciclo I, ou seja, quatro escolas identificadas no decorrer deste trabalho como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. O critério utilizado para a seleção das mesmas foi a localização, ou seja, por tratarem-se de escolas localizadas em diferentes bairros da cidade, no intuito de serem abordadas realidades distintas. As participantes da pesquisa foram as 04 diretoras responsáveis por estas Unidades Escolares, referidas como Diretora Ana, Diretora Bárbara, Diretora Carla e Diretora Débora¹.

¹ Estes nomes são fictícios e foram escolhidos para que fosse preservada a identidade das diretoras participantes da pesquisa.

Nenhuma das escolas estaduais de Ensino Fundamental Ciclo I deste município conta com pessoa do sexo masculino ocupando o cargo de diretor de escola, portanto, a pesquisa foi realizada somente com pessoas do sexo feminino.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com as diretoras das escolas selecionadas, nas quais foram contempladas questões acerca dos seguintes aspectos: formação acadêmica, formação continuada, tempo no cargo ou função, experiência profissional, ano em que prestou o concurso público, atribuições no cargo, desafios encontrados no dia-a-dia, razões pelas quais se interessou pelo cargo de diretor, características da escola, participação, democracia no espaço escolar, gestão democrática, autonomia, realização profissional.

As entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas selecionadas, tendo duração aproximada de uma hora. As diretoras participantes da pesquisa gentilmente demonstraram interesse em contribuir para a realização deste trabalho, tornando a situação proposta bastante agradável. O roteiro utilizado para as entrevistas encontra-se no apêndice I.

Será o diretor ou diretora de escola o/a único/a responsável pela efetivação ou não efetivação do modelo de gestão contemplado na legislação?

A participação nas decisões é bem aceita pela equipe escolar, alunos/as, pais e mães e comunidade?

Participar é um direito ou uma obrigação?

Quais são os limites da autonomia do/a diretor/a? E que autonomia é esta?

Será o/a diretor/a um/a profissional que se recusa a abandonar velhos hábitos burocráticos ou será este/a apenas mais um/a trabalhador/a subordinado/a na organização do trabalho de um sistema que pune, controla e repassa algumas responsabilidades que lhe são cabíveis no que diz respeito à organização e ao funcionamento das instituições escolares?

Conforme salienta Oliveira (2008), o momento em que a educação se encontra hoje requer observações atentas e presentes na realidade escolar, bem como reflexões teóricas na busca constante de rumos que nos levem a uma escola verdadeiramente democrática.

Para que a realidade atual seja compreendida em sua totalidade é necessário realizar, sob uma perspectiva histórica, uma análise mesmo que breve sobre as similaridades e diferenças das atribuições relativas ao cargo de diretor de escola no estado de São Paulo.

Desde a criação dos primeiros grupos escolares em 1894, através do Decreto Estadual nº248 de 26 de Julho de 1984 (SOUZA, 1998, p. 45), que tinham como base, quase que exclusivamente a Teoria Geral da Administração, considerando que administrar uma escola era equivalente a administrar uma empresa qualquer, deu-se a necessidade de haver uma pessoa que fosse responsável pelo controle, fiscalização e disciplina no ambiente escolar, nos moldes dos cargos importantes para o bom funcionamento da empresa capitalista, a administração e a supervisão. Como afirma Paro (2002), tal maneira de pensar a administração baseada no autoritarismo, centralização e controle das ações ignora os determinantes sociais por razões de supremacia de modelos historicamente determinados nas relações econômicas de produção e de trabalho.

Diante de tal necessidade, o Governador do Estado nomeava um diretor para realizar tais funções de caráter estritamente administrativo. Eram escolhidos professores com, pelo menos, dois anos de efetivo exercício no magistério, não exigindo nenhuma formação específica.

Conforme aponta Menezes (1972), a partir de 1946, surgiram os cargos de diretor de grupo escolar do estado de São Paulo, de caráter efetivo, preenchidos mediante a aprovação em concurso público de provas e títulos. Nesta situação poderiam inscrever-se somente professores/as primários/as com três anos de experiência docente e ainda diplomados pelo Curso para Administradores Escolares, curso com duração de dois anos, promovido pelo Instituto de Educação *Caetano de Campos*, localizado na Capital.

Posteriormente à Lei Estadual 5058/58 (SÃO PAULO, 1958), o Curso para Administradores Escolares, pós Curso Normal², deixou de ser oferecido exclusivamente pelo Instituto de Educação *Caetano de Campos* e passou a ser oferecido, também, pelos demais Institutos de Educação do Estado.

² De acordo com Villela (1992), o Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/61 (BRASIL, 1961), ocorreram algumas mudanças nos concursos para provimento do cargo de diretor. Define em seu artigo 42 que “o diretor de escola deverá ser educador qualificado”, termo bastante amplo que foi definido pelo Parecer nº 93/62 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1962), como aquele profissional que reúne qualidades profissionais e pessoais, compondo uma força capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir aos/às professores/as, alunos/as e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico e democrático e cultural. Com isso, a função do diretor de escola no espaço escolar foi, de certa forma, ampliada. (SANTOS, 2002)

Conforme ressalta Souza (1998), o diretor de escola passou a ser considerado como o elemento-chave na organização do espaço escolar, com a função de organizar, coordenar, fiscalizar e dirigir o trabalho realizado na escola.

Neste contexto passou a ser bastante valorizado o curso de Pedagogia, criado em 1939, pois com tal formação eram atribuídos muitos pontos para o ingresso no cargo de Diretor, valendo como título, bem como nos processos de remoção e promoção.

Sobre o curso de pedagogia, Saviani (2008) salienta que este só veio a se firmar após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº4024/61 (BRASIL, 1961), quando se configurou como curso que licenciava para o magistério das disciplinas pedagógicas das escolas normais. Anteriormente à primeira LDB, o pedagogo tinha que competir com outros profissionais tidos como intelectuais da área do Direito, Medicina, Engenharia e até mesmo com padres formados em Teologia ou Filosofia, que também podiam lecionar nas escolas normais.

Com a Lei 5540/68 (BRASIL, 1968) e 5692/71 (BRASIL, 1971), o nível superior em Pedagogia passou a ser exigido para a ocupação dos cargos de *especialistas*, termo especificado no artigo nº 33 do Capítulo 5 da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971):

A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de Pós-graduação. (BRASIL, 1971)

Saviani (2008) realça também o surgimento de movimentos contra tais especializações pelo fato de terem um caráter tecnicista, segundo o qual a divisão do trabalho no campo pedagógico seguia o modelo que havia nas fábricas.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 (BRASIL, 1996), revogando as anteriores³.

Neste novo modelo, o termo *especialista*⁴ foi extinto, tratando tais profissionais como *profissionais de educação*. No artigo 64, da LDB, lê-se:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós Graduação, a critério da Instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Tal legislação contempla no artigo 03, princípios nos quais a educação deve ser pautada. Dentre estes está o princípio da gestão democrática, ou seja, é incorporada sob a forma de lei um novo modelo a ser adotado pelos diretores e diretoras de escola.

Desta maneira, surge a oportunidade de desconstruir a imagem do diretor de escola que perdurou ao longo dos anos, no qual tinha o papel fiscalizador, repressor e controlador. “O diretor de escola é, antes de tudo, um educador e sua responsabilidade máxima é preservar o caráter educativo da instituição escolar” (SAVIANI, 1986, p.190).

Quanto à formação do diretor, Saviani (2008, p.152-153) destaca que:

Tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares e a escola como locus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo será possível articular, num processo unificado, a formação dos novos pedagogos em suas várias modalidades. Por este caminho poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução que fixou as novas diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: a formação para o exercício da docência (1) na Educação Infantil, (2) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, (3) nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (4) em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. E não apenas isso. Também a formação para as atividades de gestão e, portanto, o preparo inicial dos especialistas referidos no artigo 64 da LDB poderá ser contemplado nesse mesmo projeto. Isso porque, ao centrar o foco do processo formativo na unidade escolar, aquilo de que se trata é de capacitar o futuro pedagogo ao pleno domínio do funcionamento da escola. Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude,

³ De acordo com Zanetti (1997), o projeto de LDBEN se identifica com uma concepção neoliberal de educação, vinculada às políticas do Banco Mundial.

⁴ Este termo foi bastante criticado na época, por colocar uma hierarquia superior entre diretores/as e supervisores/as em relação ao/à professor/a, prejudicando o trabalho coletivo.

implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir. Ora, um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e aprendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, estará sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada esta formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. Claro que, sobre a base dessa formação inicial, será recomendável que, de modo especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação. (SAVIANI, 2008, p. 152-153)

Através desta breve apresentação do processo histórico pelo qual passou o cargo de diretor de escola no estado de São Paulo desde o seu surgimento até os dias atuais, é possível perceber que há muito tempo a função do/a diretor/a na escola não é somente burocrática, como em alguns momentos históricos era concebido. Seu papel ultrapassa a esfera administrativa, abrangendo o lado pedagógico, político e afetivo.

Pensando no caráter democrático previsto no modelo vigente de gestão escolar, no primeiro capítulo deste trabalho foi realizada uma abordagem teórica sobre o tema democracia e a sua relação com a educação na sociedade capitalista globalizada em que nos encontramos.

O primeiro capítulo deste trabalho traz o título *Democracia e educação na sociedade capitalista globalizada* e aponta através de uma perspectiva histórica o surgimento de uma política democrática na sociedade brasileira no bojo da luta de educadores/as, dos movimentos sociais, dos sindicatos, de estudantes, dos trabalhadores, do movimento feminista contra o regime militar. No ideal de escola a ser perseguido, lutava-se pelas possibilidades democráticas no espaço escolar com reflexões críticas acerca das possibilidades de política democrática no sistema capitalista.

No segundo capítulo, intitulado *Da administração escolar à Gestão democrática* são discutidas questões a respeito da gestão escolar democrática, abordando sua trajetória na educação brasileira. São apresentadas as teorias da administração geral cujos ideais embasaram a administração escolar, as relações de poder na escola, bem como uma reflexão acerca do contexto atual.

Com o título *Diretoras e escolas estaduais de Ensino Fundamental Ciclo I do município de Lins-SP*, o terceiro capítulo tem a proposta de apresentar a realidade das escolas selecionadas e posicionamentos das diretoras participantes da pesquisa acerca do tema pesquisado.

No quarto e último capítulo denominado *Formação e função do diretor de escola da rede estadual de ensino*, são contempladas questões acerca da função do diretor de escola da rede estadual paulista de acordo com os documentos oficiais vigentes, reflexões a respeito do perfil de diretor de escola contemplado no edital do concurso realizado no ano de 2001, concurso através do qual as diretoras entrevistadas obtiveram ingresso no cargo. Procedemos, além do mais, a uma análise do curso de formação continuada *Progestão* oferecido aos diretores e às diretoras pela Secretaria Estadual de Educação pois este foi o único proporcionado no período de 2002 a 2012.

Capítulo 1

Democracia e educação na sociedade capitalista globalizada

Neste primeiro capítulo, são abordadas questões referentes à democracia no Brasil, bem como seus significados, surgimento e efetivação na sociedade. Contemplamos a democracia na realidade escolar e também discutimos sobre as possibilidades democráticas na sociedade capitalista.

Com isso, buscamos realizar uma análise introdutória dos temas mencionados, conceituando-os e apontando a ideia de democracia que temos para a realização da análise crítica aqui proposta. Esta abordagem inicial será de suma importância para o posterior entendimento e aprofundamento do tema gestão democrática que será tratado neste trabalho.

1.1 A democracia na sociedade brasileira

Na sociedade contemporânea é bastante comum o uso do termo democracia, seja para referir-se a uma sociedade democrática, a uma atitude democrática ou a uma gestão democrática. No entanto, vale lembrar que apesar de ser um tema recorrente, a democracia está envolta de significados diversos e, muitas vezes, divergentes.

Dentre as inúmeras concepções de democracia existentes na sociedade, destacaremos as duas concepções consideradas neste trabalho como as principais: a concepção hegemônica e a concepção não hegemônica. De acordo com Santos (2002), a concepção hegemônica diz respeito à democracia representativa existente na sociedade capitalista, já a não hegemônica é a concepção crítica, segundo a qual deve ocorrer a participação dos indivíduos de forma ativa nos assuntos de seu interesse e de interesse da coletividade.

Ao buscarmos a origem da palavra democracia temos que esta é de origem grega, na qual *demos* quer dizer povo e *cracia* quer dizer governo, ou seja, governo do povo. O dicionário Aurélio (HOLANDA, 2001, p.208) apresenta os seguintes significados: “1-

Governo do povo; soberania popular; democratismo. 2- Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder”.

Dessa forma, podemos compreender que a democracia é um regime, no qual as pessoas pertencentes a uma determinada sociedade possuem o direito de se expressar e manifestar suas opiniões de forma livre, participando das decisões políticas de forma direta ou de forma indireta por meio de representantes.

Quando surgiu na Grécia Antiga, os cidadãos faziam uso da democracia direta, ou seja, participativa. Reuniam-se em praças públicas para expressarem suas opiniões e tomarem decisões. Entretanto, é preciso ressaltar que mesmo sendo o berço da democracia e da ideia de cidadania, neste contexto nem todos tinham acesso à cidadania ativa, por exemplo, as mulheres, os estrangeiros e os escravos.

Conforme afirma Dornelles (1989), somente os tidos como cidadãos eram considerados humanos e dignos de direitos. Os escravos eram considerados coisa, não eram sujeitos de direito, mas sim, objetos de direitos alheios.

Com a formação do Estado Moderno e transição do feudalismo para a sociedade burguesa, com o advento do sistema capitalista de produção, com o crescimento da população e do processo de urbanização, a expressão política por meio da democracia direta passou a ser vista como inviável, passando a se consolidar a democracia representativa, na qual o povo elege um representante que irá tomar as decisões em seu nome.

Dornelles (1989) também salienta a incapacidade da democracia representativa de dar respostas adequadas ao quadro de profunda desigualdade social da realidade brasileira, marcada pelo autoritarismo, exclusão e elitismo.

Nesse sentido, afirma que:

O Brasil é um país que, às portas do século XXI, ainda tem um pé na era medieval. Uma sociedade onde a convivência entre a era pré-moderna, a modernidade e os caminhos da transição para a pós modernidade se encontram no nosso cotidiano, que consegue combinar a sofisticação do parque industrial da oitava economia do mundo capitalista com a miséria da 57ª posição social em condições sociais de existência para a população. [...]É o perverso quadro da convivência cotidiana de pessoas que sobrevivem de biscates, ou de empregos que lhes rendem um salário considerado dos mais baixos do mundo, com as mais avançadas conquistas do mundo contemporâneo. A cidadania,

dentro de uma sociedade como a brasileira, não é uma conquista de igualdade, a não ser na letra da lei. A realidade é outra, marcada pelo exercício dos direitos por apenas uma camada da população. (DORNELLES, 1989, p. 51-52)

Bobbio (1986) afirma que, pelo tamanho da organização das sociedades modernas, pensar em uma democracia participativa, na qual todos os cidadãos participassem de todas as decisões, seria no mínimo, insensato.

Que todos decidam sobre tudo em sociedades sempre mais complexas como são as modernas sociedades industriais é algo materialmente impossível. E também não é desejável humanamente, isto é, do ponto de vista do desenvolvimento ético e intelectual da humanidade. (BOBBIO, 1986, p. 41)

Quanto à democracia direta, salienta a ideia de que :

Para que exista democracia direta no sentido próprio da palavra, isto é, no sentido em que direto quer dizer que o indivíduo participa ele mesmo nas deliberações que lhe dizem respeito, é preciso que entre os indivíduos deliberantes e a deliberação que lhes diz respeito não exista nenhum intermediário. Mesmo se substituível, o delegado é um intermediário, acima de tudo porque, apesar de vinculado às instruções que recebe da base, tem de fato uma certa liberdade de movimento e se com ele não se entendessem todos os que devem chegar a uma deliberação coletiva, qualquer deliberação coletiva seria impossível; em segundo lugar porque ele não pode ser revogado a todo instante e substituído por um outro, a não ser sob o risco de paralisar as negociações. (BOBBIO, 1986. p.50)

No Brasil, as ideias democráticas se fortalecem no período de abertura política, no regime militar, nos anos de 1980 com a chegada da Nova República. Até então, o país estava sob o governo da ditadura militar, bem como outros países da América Latina. As pessoas eram reprimidas, privadas de expressarem suas opiniões e caso fossem contra o ideário em vigor eram submetidas a punições, podendo até mesmo ser presos, torturados e mortos, conforme mostra a literatura a respeito do período.

Mediante esta realidade política, em resistência à ditadura até então predominante, a sociedade civil se organizou e passou a exigir o direito de liberdade de expressão e o fim da repressão e do autoritarismo que permitia somente aos partidos políticos e às elites a aptidão de discutir as problemáticas sociais.

A resistência à ditadura era empreendida pela população brasileira representada pelos movimentos sociais, sendo estes compostos por estudantes, intelectuais, trabalhadores/as, feministas entre outros, surgindo então um novo cenário da sociedade civil onde o espaço público passa a ser ocupado por atores que anteriormente não tinham tal espaço tampouco o direito de reivindicar suas propostas e seus direitos.

As manifestações estudantis foram os mais expressivos meios de reivindicação por uma política democrática e luta contra a subordinação dos brasileiros aos objetivos e diretrizes impostas pelo governo.

Com relação ao movimento feminista, Pinto (2003, p. 76) afirma que:

A presença de militantes do movimento feminista durante os trabalhos constituintes e a capacidade que tiveram de fazer pressão, vencer resistências e fazer que fossem incorporadas suas demandas no texto da Carta Constitucional aponta para um fenômeno que não pode ser desprezado. Trata-se de formas alternativas de participação política que não passam pela representação. Atuar politicamente por meio de pressão organizada, capaz inclusive de ser propositiva, foi uma das marcas do movimento feminista brasileiro da década de 1980.

Diante de tais manifestações começaram a surgir nos discursos oficiais promessas de um país melhor com a minimização das desigualdades.

Outro fato marcante neste período foi o movimento político pelas *Diretas Já*, ocorrido em 1984, no qual milhares de brasileiros se mobilizaram para reivindicar a ocorrência de eleições diretas, na qual pudessem escolher seus representantes de maneira democrática. Embora o movimento social tenha sido marcante neste processo, as eleições diretas só passaram a ocorrer após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

No cenário em que a Constituição foi elaborada, predominavam as expectativas dos brasileiros e brasileiras pelo direito à liberdade e à democracia, após o longo período de repressão militar. No bojo destas propostas, o ideal de escola democrática também estava presente.

No que diz respeito à consciência política, Mendes (2009, p.61) destaca que:

A história política do Brasil revela a perpetuação de determinados grupos no poder. Muitos para aí se manterem, utilizam-se da máquina pública conferindo

favores e benefícios a determinados segmentos da população, que acabam por formar seus centros eleitorais, ou melhor, nichos que garantem reeleições. Esses segmentos recebem muitas vezes auxílios elementares que são seus por direito, mas, por falta de condições (informação, entendimento) de reivindicar seus direitos, acabam atribuindo eventuais conquistas a um determinado político. Em uma simples visita a uma câmara de vereadores é possível ver pessoas solicitarem conserto de um telefone, troca de uma lâmpada em via pública, vaga em escola. Nesses casos, em vez de reclamar seus direitos nos órgãos responsáveis por tais serviços, buscam auxílio junto aos vereadores, que de forma oportunista fazem a interlocução com tais setores e conseguem aquilo que foi reivindicado.

Nessa perspectiva, segundo Bobbio (2000), a democracia não garante o poder do povo, mas sim o poder das elites sobre o povo que se limita a escolher a elite que o governará. As pessoas envolvidas em determinada situação ou pertencentes a um determinado grupo tem a falsa ilusão de poderem opinar, escolher e participar da tomada de decisões, enquanto na verdade grande parte está apenas aceitando ou recusando ideais pré-determinados pela classe dominante e por pessoas designadas para governá-los. Dessa forma, o termo democracia, nos moldes liberais, está diretamente ligado à questão do poder e a uma atitude política.

O modelo liberal de democracia é o que predomina na sociedade atual e, ainda, de acordo com Bobbio (2000, p.394):

Ao longo de todo curso de desenvolvimento que chega até nossos dias, o processo de democratização, tal como se desenvolveu nos Estados, que hoje são chamados de Democracia Liberal, consiste numa transformação mais quantitativa do que qualitativa do regime representativo.(BOBBIO, 2000, p. 394)

Para Schumpeter (1961), não existe um bem comum com o qual todos os cidadãos concordariam, bem como uma vontade do povo, ou seja, um desejo efetivo ou uma vontade clara por parte das massas. O autor parte do pressuposto de que o povo não tem uma opinião definida e racional, ou seja, da forma que ocorre a democracia, o povo tem apenas a oportunidade de aceitar ou recusar representantes dos detentores do poder para governá-lo. Dessa forma, a vontade genuína do povo é substituída pela vontade manufaturada. Nesta perspectiva, Gramsci (2000, p. 287) aponta que:

Em um sistema hegemônico existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favoreçam a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente. (GRAMSCI, 2000, p.287)

Nesse sentido, Paro (2006) afirma que a democracia, mais que uma forma de governo, diz respeito a uma prática social na qual ocorre a efetiva participação dos membros de uma coletividade no usufruto dos bens produzidos, sejam eles materiais, culturais, artísticos ou educacionais.

Dessa forma, quando pensamos em que democracia temos de maneira efetiva no Brasil, não podemos deixar de considerar que acima de tudo, pertencemos a uma sociedade capitalista, cuja principal característica é a desigualdade social, onde a democracia liberal se efetiva em um sistema hegemônico, capitalista. Enfim, como afirma Shumpeter (1961), esta democracia promove uma divisão entre uma minoria que dirige e uma maioria que é dirigida, apregoando um contraste entre a incompetência das massas e a superioridade intelectual dos líderes para pensar os caminhos e encaminhamentos da sociedade.

1.2 Possibilidades democráticas no espaço escolar

Quando pensamos no homem como um ser histórico e social, entendemos que para aprimorar-se, historicamente, este precisou apropriar-se do conhecimento já produzido pelas gerações passadas. No entanto, podemos perceber que nem todos os conhecimentos estão ao alcance de todos/as, alguns conhecimentos que deveriam ser de acesso universal estão acessíveis a apenas uma minoria econômica e socialmente favorecida.

Ao remetermos o termo democracia ao espaço escolar, não podemos esquecer que a escola, que pertence à sociedade capitalista e que foi criada nos seus moldes de acordo com as teorias clássicas de administração, de certa forma acaba também reproduzindo as relações de poder e dominação do ideal burguês, bem como a estrutura e organização do trabalho da fábrica. Para superação desta realidade, é necessário resgatar a liberdade do homem e da mulher como seres ontológicos com vocação para serem sujeitos. Conforme afirmam Buffa, Arroyo e Nosella (2003) a educação está diretamente vinculada à cidadania e, neste sentido, reforçam que:

A luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é

parte, fruto e expressão do processo de constituição. (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2003, p. 79).

Os autores ressaltam a função da escola quanto à formação de cidadãos e cidadãs autônomos, com base em princípios éticos de igualdade e solidariedade em busca do exercício da cidadania e da verdadeira democracia.

De acordo com Ferreira (1993), a sociedade brasileira conta com uma fraca cultura política devido à forma pela qual foi colonizada, a formação das elites, a instituição do sistema político e das relações patrimonialistas que foram estabelecidas.

A versão patrimonialista que revestiu nossa cultura acabou frustrando, em suas origens, ideias de autonomia, liberdade e cidadania. As instituições políticas desenvolveram formas de relacionamento com o povo que em nada se assemelham a práticas democráticas; ao contrário, o estilo burocrático-patrimonialista do Estado favoreceu a centralização político-administrativa da colônia. Na medida em que o Estado subordinou a sociedade civil com relações de poder paternalizadas, a vida política favoreceu a formação de um imaginário social avesso aos princípios liberais. A concepção dominante é de que o Estado é o doador, o fazedor da ordem, da justiça, do direito e do favor. A figura do salvador da pátria – que até hoje, aparece nos resultados de nossas eleições – tem raízes aí. O povo ainda espera pelo messias e identifica sua presença pela entonação de voz, o andar, a gestualidade, os traços corporais. O nosso herói não aparece na figura do indivíduo comum, o cidadão, aquele que é portador de ideias e projetos capazes de favorecer a coletividade. Aparece – tanto nas classes populares como nas classes dominantes – naquele que mostra ter as condições necessárias para resolver os nossos problemas, satisfazer nossas necessidades, nos dar proteção. [...] Aprendemos a conviver com o autoritarismo, a aceitar o depotismo como uma forma natural de governo, desde que ele nos mantenha alimentados e empregados, nos dê segurança, enfim, faça aquilo que o povo deseja. (FERREIRA, 1993, p. 201-202)

Esta questão do autoritarismo também se reproduz na escola, pois, de acordo com Tragtemberg (2008), as relações entre os personagens que compõem o espaço escolar, ou seja, direção, docentes, funcionários/as e alunos/as, reproduzem em escala maior as relações de poder existentes na sociedade.

Nesta perspectiva, a escola com seu poder disciplinador, capaz de controlar o cidadão e a cidadã de forma minuciosa, exerce o domínio sobre o seu espaço, tempo e movimento, tornando-o/a cada vez mais controlado/a e dominado/a, reforçando tendências, contribuindo

para a construção de identidades alinhadas às ideias liberais existentes na sociedade regida pelo sistema capitalista.

São empregadas práticas disciplinares baseadas na vigilância, na punição e na desigualdade a todos/as os/as que pertencem a esta estrutura, ou seja, diretor/a, professores/as, funcionários/as e alunos/as.

O diretor e a diretora, que são considerados autoridade máxima em uma escola, são controlados/as pelo sistema em que sua escola está inserida, seja esta particular, estadual ou municipal. Este/a, por sua vez, controla os/as funcionários/as e professores/as que devem realizar seus trabalhos de acordo com a forma estrutural estabelecida também pelo sistema.

O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se os celebres órgãos das Secretarias de Educação em detrimento do maior fortalecimento da unidade escolar básica. (OLIVEIRA ; ROSAR, 2008, p.15)

Nesse sentido, Ferreira (2009) aponta que ao adentrar em sala de aula, o/a professor/a, inconscientemente, envolto pela influencia da ideologia capitalista, também reproduz a exclusão e as desigualdades. Pode-se notar esta reprodução também na disposição de carteiras em uma sala de aula, organizadas, geralmente, de forma linear seguindo modelos das linhas de produção industriais até as classificações dos alunos e das alunas por meio de notas. O sistema exige que sejam distribuídos em séries, salientando suas diferenças, discriminando-os/as e retendo-os/as, reproduzindo exatamente o ideário burguês.

Neste contexto, o/a aluno/a é cada vez mais reprimido/a e disciplinado/a a obedecer sem questionar, modo pelo qual provavelmente se comportará na sociedade no futuro, sentindo-se inferior, submisso exercendo uma cidadania passiva, como Ferreira (2009) aponta.

Nesta perspectiva, o professor e a professora são vistos como meros transmissores do saber com a missão de distribuir o conhecimento acumulado aos alunos e alunas e depois avaliá-los/as por meio de provas, que mais uma vez seleciona, fazendo com que muitos/as alunos/as sejam excluídos/as das escolas por se sentirem incapazes de apropriarem-se do saber.

Por outro lado, o professor e a professora, quando se sentem controlados pelo Estado e tendo sua profissão desvalorizada, reivindicam melhores condições de trabalho e questionam o sistema, gerando uma ambiguidade em que ao mesmo tempo em que exerce uma função de reprodutor social mediante seu trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos e alunas, o/a professor/a se enxerga como um/a profissional oprimido e dominado.

De acordo com Arroyo (2002), a consciência do papel social e da identidade de mestre terá de articular o cotidiano de sua prática com as múltiplas determinações do social. É preciso pensar na escola, não como um espaço em que o/a professor/a vende sua força de trabalho como na empresa capitalista.

A imagem que a sociedade faz do professor e que muitos ainda fazem de sua função, transmitir saberes escolares, ensinar competências e habilidades, preparar para concursos e vestibulares, aplicar provas, dar notas, aprovar, reprovar, credenciar, atestar para passar de ano, de série, de nível... tem pouco de profissional e de específico, qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado. Essa imagem tem pouco de pública, pois reproduz e segue a lógica do privado, do mercado. Mantendo esta imagem será difícil afirmar uma cultura profissional pública. [...] pouco adianta lutar por salários, por reconhecimento social se continuarmos vendo-nos a nós mesmos e sendo vistos como treinadores da juventude para concursos, provas e vestibulares. (ARROYO, 2002, p.193-194)

Neste modelo empresarial em que a escola se pauta, acaba passando ao aluno e à aluna desde a infância, a ideia de que devem acumular cada vez mais conhecimentos de modo que possam competir entre si no futuro. Dessa forma, são preparados, desde cedo, para o mercado de trabalho alienado do qual farão parte com o agravante de serem formados/as para o consumismo, desde a Educação Infantil⁵.

Para Mészáros (2004), na escola, instituição inserida na sociedade capitalista, os valores humanos não constituem conteúdo de ensino, pois não geram lucro. Dessa forma, o que as pessoas estão aprendendo como valores úteis são os valores comerciais ou de troca, visando a reprodução de valores e mentalidades que servem ao sistema de produção capitalista.

⁵ Anotações pessoais da exposição do Professor Gaudêncio Frigotto – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ, durante a 11ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília realizada no período de 07 a 10 de agosto de 2012 nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP.

De acordo com Mogilka (2003), não é possível pensarmos em uma educação democrática se esta continuar centrada na reprodução e exclusão, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos.

Dessa forma, para que possamos ter uma educação democrática devem ser definidas relações democráticas no interior da escola, ou seja, a inexistência de qualquer tipo de constrangimento, exploração, manipulação ou arbitrariedade, além de a escola possibilitar a participação e o diálogo democrático.

Neste modelo, o papel de professor/a é ressignificado, segundo o qual deve agir como um/a orientador/a para o/a aluno/a, desafiando e estimulando a aprendizagem.

Quanto às relações sociais, elas representam a ponte para o processo de humanização da criança. Não só porque a relação social intermédia a relação da criança com a cultura, mas por causa da relação em si mesma, com seus fortíssimos aspectos afetivos, que não podem ser transcendidos. A natureza e a qualidade das relações interpessoais representam um importantíssimo fator no processo de formação da criança, inclusive neste específico tipo de formação: a estruturação democrática do eu. Na estruturação democrática, no seu sentido mais amplo e não doutrinário, é onde residem as possibilidades mais plenas e radicais de humanização, ao menos nos tempos contemporâneos. (MOGILKA, 2003, p.56)

Nesta perspectiva, as práticas educativas devem ultrapassar o ensino de conhecimentos, visando também a formação de cidadãos e cidadãs, no seu sentido pleno e não na visão limitada liberal, promovendo um processo emancipatório.

Portanto, os/as professores/as devem ser flexíveis, mas com consciência política, de forma que sejam capazes de estimular constantes problematizações dos saberes que buscam ensinar aos seus alunos e alunas, valorizando suas opiniões, conhecimentos prévios e a cultura na qual estão inseridos, desenvolvendo a consciência crítica.

Mogilka (2003) afirma que o desejo e a participação dos/as estudantes, quando bem orientados pelo/a educador/a, fornecem alguns dos melhores subsídios para a superação da escola capitalista.

Mendes (2009) ressalta que:

Pensar em uma escola democrática implica pensar em alunos que são sujeitos do processo educacional. Uma escola democrática precisa ultrapassar os discursos e ter efetivamente hábitos democráticos. A participação na tomada

de decisões e as relações entre aqueles que integram a comunidade escolar necessariamente precisam superar hierarquias. Uma educação para a democracia não pode caracterizar-se apenas em atos esporádicos de exercício do voto em determinadas decisões; ela precisa fazer parte da vida das pessoas. A formação para a democracia pressupõe ações efetivamente democráticas no cotidiano da escola. (MENDES, 2009, p.110)

De acordo com Rosar (2008), a hegemonia do pensamento neoliberal invade a organização escolar, bem como outros setores da organização econômica e social, estabelecendo sempre parâmetros permeados pelo modo de produção capitalista, visando produtividade, competência, eficiência e concorrência.

Dessa forma, não podemos ignorar que há um ideal burguês em que a educação é pensada para dominação e aceitação desta dominação pelas classes trabalhadoras. Já a educação direcionada para as classes dominantes incentiva a visão egoísta e individualista para que detenham o poder e tenham continuidade do privilégio de dominar.

Nesse sentido, Libâneo (2012) salienta a necessidade dos educadores terem a consciência sobre o tipo de cidadão que desejam formar e o tipo de escola que desejam construir. Salienta que:

Escola democrática é aquela que, antes de tudo, através dos conhecimentos teóricos e práticos propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. E que faça isso para todos os que disponham das competências físicas e intelectuais requeridas para isso. Aprender, então, consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos nas várias instâncias da vida social. (LIBÂNEO, 2012, p.33)

Considera ainda que “a luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo trabalho dos pedagogos e dos professores” (LIBÂNEO, 2012, p.33).

Com isso, só haverá uma escola efetivamente democrática, se esta superar toda esta estrutura hierárquica de suas relações e concepções excludentes advinda do ideal burguês. O aluno e a aluna devem ser vistos como cidadãos em formação que com certeza reproduzirão futuramente por meio de suas ações o modo pelo qual foram educados.

Portanto, embora não dependa exclusivamente da educação, esta passa a ter papel fundamental para que tal transformação ocorra, visando sua verdadeira democratização, ou seja, como afirma Mogilka (2003), que ocorram práticas educativas que favoreçam aos sujeitos capacidades de pensar, estudar, dirigir e até mesmo controlar quem dirige.

1.3 Democracia X Capitalismo

Conforme aponta o item anterior deste capítulo, vivemos em uma sociedade globalizada, organizada pelo modo de produção capitalista, caracterizado, principalmente, pela propriedade privada dos meios de produção, onde poucos são os proprietários e detentores do poder e muitos são aqueles que pertencem à classe trabalhadora, ou seja, proletários que vendem sua força de trabalho.

Wood (2001) conceitua o capitalismo como sendo

[...] um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é uma mercadoria à venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida. Por causa dessas regras, ele é um sistema singularmente voltado para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho através de recursos técnicos. Acima de tudo, é um sistema em que o grosso do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores sem posses, obrigados a vender sua mão de obra por um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência. No processo de atender às necessidades e desejos da sociedade, os trabalhadores também geram lucros para os que compram sua força de trabalho. Na verdade, a produção de bens e serviços está subordinada à produção do capital e do lucro capitalista. O objetivo básico do sistema capitalista, em outras palavras, é a produção e a autoexpansão do capital por meio da exploração massiva dos trabalhadores (WOOD, 2001, p. 12).

Pode ser definido como o modo de produção do reino das mercadorias, não tendo em si o fim de produzir bens, objetos ou utilidades que superem carências humanas, ou seja, o valor de uso da mercadoria abstrai-se em favor do seu valor de troca.

De acordo com o materialismo histórico, a relação que o homem tinha com o trabalho que antes era para a subsistência, agora tem o objetivo de produção de riquezas para o

detentor dos meios de produção. Ocorre um trabalho que submete ao invés de promover, favorecendo a alienação do trabalhador (MÉSZÁROS, 1981).

Nesse sentido, Mézáros (1981) afirma que na visão marxista, o capitalismo é um sistema econômico e sociopolítico que afasta o homem de sua condição de sujeito histórico e social. Minimiza a possibilidade de raciocínio e a consciência sobre possibilidades de mudança. A mercadoria acaba movendo e promovendo as relações sociais, favorecendo o consumo e a personificação das coisas, reduzindo o trabalhador a mero instrumento de produção.

Dessa maneira, o consumismo é cada vez mais estimulado e o/a trabalhador/a, apesar de se sentir livre para vender sua força de trabalho, na realidade se torna cada vez mais alienado/a e oprimido/a. É explorado em seu trabalho, através da busca da mais-valia pelo empregador, fazendo com que somente uma classe social, a dominante, se beneficie desta situação de exploração total de quem só tem a sua força de trabalho para vender.

Ao tratar da mais-valia, Paro (2002, p. 43), indica que esta:

Constitui a forma pela qual se dá a exploração do trabalho em nossa sociedade. Embora pagando o justo valor da força de trabalho, o capitalista não remunera todo o trabalho realizado pelo trabalhador, mas apenas uma parte, aquela necessária para produzir o valor de sua força de trabalho. Esta operação só é possível porque o homem consegue produzir não apenas o necessário para subsistir (o valor de sua força de trabalho), mas também um excedente que, no modo de produção capitalista, aparece sob a forma de mais-valia, que é apropriada pelo proprietário dos meios de produção.

Com relação ao consumismo, podemos dizer que o sistema capitalista, agora globalizado, gerou uma grande confusão no imaginário das pessoas a respeito da diferenciação entre aquilo que é um objeto de desejo e o que elas realmente necessitam, promovendo a fetichização da mercadoria. A literatura a respeito desta questão ressalta que o capitalismo, ao possibilitar à classe trabalhadora o acesso a bens que antes era privilégio da elite, ao mesmo tempo em que explora, produz o desejo de consumo.

Cada vez mais as pessoas necessitam consumir. São vítimas de propagandas incentivadoras desde a infância e com isso se alienam cada vez mais, vendendo sua força de trabalho e se sacrificando de modo que consigam satisfazer seus desejos de compra, com a ideia de que se não adquirirem determinados produtos serão menos dignos.

Quando pensamos que a escola está inserida neste sistema, nos cabe a seguinte questão: É possível haver uma escola e uma educação democrática, dentro de uma sociedade na qual predomina o consumismo, a desigualdade, a dominação da elite e a opressão dos pobres?

De acordo com Silva (2006), existe uma impossibilidade estrutural para a efetivação da democracia no capitalismo e, conseqüentemente, da democratização da educação. A autora defende que a discussão, a proposição e o exercício de práticas democráticas são imprescindíveis como criadoras de utopias ou como anunciadoras de um valor: a construção de uma educação democrática, mas jamais se poderão efetivar em um sentido amplo enquanto perdurar a apropriação privada dos meios de produção.

Como fora anteriormente abordado, temos em nossa realidade, uma educação voltada para pessoas pertencentes à classe trabalhadora com um ideal burguês, pensada para a dominação e aceitação das condições existentes e uma educação direcionada para a classe dominante na qual é incentivada a visão egoísta e individualista para que detenham o poder e tenham continuidade do privilégio de dominar.

Nesta perspectiva, podemos perceber que a ideologia presente no capitalismo acaba favorecendo uma concepção instrumental de educação, na qual é proporcionada uma aquisição parcial da cultura a determinada parcela da população, visando à reprodução de valores e mentalidades que servem a este sistema de produção.

Paro (2001) afirma que esta realidade não será superada naturalmente, pois é necessário que se tenha uma nova visão de mundo para que se desarticule a ideologia do mercado incrustada no dia a dia da sociedade e do sistema de ensino. É necessário que haja uma prática que seja capaz de mudar a realidade, devendo haver uma reforma intelectual e moral de forma que emancipe a classe dominada.

Dessa forma, a escola deve fazer o possível para que sejam trabalhados os valores democráticos fazendo com que o/a aluno/a se reconheça como um sujeito histórico capaz de refletir sobre sua realidade e vivenciando práticas democráticas no seu processo de socialização.

É necessário que a escola contribua para a formação de cidadãos e cidadãs críticos detentores de conhecimentos e de valores democráticos, capazes de participar politicamente, usufruindo daquilo que o homem e a mulher produziram historicamente, mas ao mesmo tempo, dando sua contribuição criadora, de modo que seja capaz de transformar a realidade superando qualquer forma de dominação e de opressão.

Por fim, podemos encontrar na educação um instrumento de mediação para a superação da sociedade capitalista, é claro que com a consciência de que a educação não tem a força mágica de por si só transformar a realidade. Desenvolveremos esta discussão nos capítulos a seguir.

Capítulo 2

Da administração escolar à gestão democrática

Este capítulo pretende apresentar os conceitos de administração escolar e de gestão escolar presentes nos debates das últimas décadas, no período de democratização na tentativa de superar a visão tecnicista de educação, seja no processo de elaboração de políticas e da legislação, bem como nos estudos da área. Em alguns momentos pode-se perceber que os conceitos se contrapõem, no entanto, também é possível notar que por mais que tais termos apresentem algumas diferenças conceituais, na prática acabam se tornando bastante semelhantes por conta da estrutura social da qual a escola faz parte e que acaba reproduzindo em sua organização características da organização social capitalista.

Alem das discussões a respeito dos termos acima citados, este capítulo contempla o contexto histórico da década de 1990, na qual foram realizadas relevantes modificações em termos de legislação envolvendo a educação, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como a influência do neoliberalismo nas organizações escolares e no próprio sistema estadual de educação.

2.1 Administração escolar

De acordo com Paro (2002), até a década de 1980, a ideia de administração escolar no Brasil foi relacionada ao modelo de administração empresarial capitalista. Este fato é, segundo o autor, devido ao domínio da sociedade pelo capital, fazendo com que as regras vigentes na estrutura econômica se propaguem por toda sociedade, perpassando as diversas instâncias do corpo social.

Ao remetermos à trajetória histórica dos estudos referentes à administração escolar, temos que os primeiros escritos teóricos no Brasil sobre o tema deram-se na década de 1930, destacando-se como os autores pioneiros: Antônio de Arruda Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira.

Tais autores eram inspirados nos princípios da abordagem clássica da administração, trazendo conceitos e práticas da administração empresarial à esfera educacional.

Segundo Leão (1945), com a expansão da oferta educativa no início do século XX, a tarefa de administrar a educação se tornou muito difícil, portanto, a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas. (LEÃO, 1945, p.154)

Este autor tem como base teórica Henri Fayol, priorizando uma forma de organização baseada na hierarquia das funções. Nesse contexto, o diretor de escola deve ser um educador com conhecimento da política educacional e dos saberes técnico-administrativos. Deve ser leal à política imposta por seus superiores, compartilhando seus pontos de vista.

Para Ribeiro (1986), a administração escolar é uma das aplicações da administração geral, considerando que ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes (RIBEIRO, 1986, p.95) baseando-se em Taylor e Fayol, devendo haver o controle e supervisão de todas as atividades e processos desenvolvidos na escola.

O autor argumenta que na estruturação de órgãos o princípio fundamental é a autoridade. O conceito de autoridade é concebido pelo autor como o direito de mandar e de se fazer obedecer (RIBEIRO, 1986, p.137) se fazendo imprescindível a estrutura hierárquica da organização. Considera o diretor como autoridade máxima na escola, ele manda em virtude de uma lei que lhe dá este direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo (RIBEIRO, 1986, p.137).

Na visão de Loureço Filho (2007), “as escolas existem para que produzam algo, em quantidade e qualidade” (LOURENÇO FILHO, 2007, p.19). Baseia-se nas teorias clássicas dos estudos de Fayol e Taylor e também em teorias novas que partem de estudos no campo da psicologia, especialmente os de motivação do comportamento humano, afirmando que o sistema escolar carece tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, quanto da valorização das relações humanas que se processam neste espaço.

O autor evidencia a estrutura hierárquica presente na escola na qual cada membro deve exercer um papel específico.

No caso dos alunos, seu papel é de aprender ou participar de situações nas quais adquiram formas úteis de comportamento e discernimento guiado pelos mestres. Os mestres devem organizar e administrar os trabalhos dos alunos e ao diretor cabe a autoridade que lhe é delegada pelos órgãos mais amplos, exercendo-a sobre os mestres, alunos e suas famílias.

Teixeira (1968), diferentemente dos autores acima abordados, não aplica teorias da administração empregada nas fábricas à área educacional. Considera que:

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda complexa ciência do administrador de empresa de bens de consumo, o espírito de uma ou outra administração são de certo modo até opostos. Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais esta subordinado; na empresa o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação, o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São assim, as duas administrações polarmente opostas. (TEIXEIRA, 1968, p.15)

Desse modo, embora seja possível notar algumas semelhanças entre a escola e a empresa, como, por exemplo, as ações de planejamento, organização, gerência, avaliação dos resultados e prestação de contas, as especificidades existentes na escola não podem ser desvinculadas da abordagem social e econômica, não podendo ser atribuídos todos os seus problemas e situações à dimensão administrativa com uma abordagem apenas técnica.

Diante disso, percebemos que Teixeira (1968) contempla a administração escolar como específica, dando início ao pensamento que a diferencia dos princípios norteadores da administração geral.

De acordo com Paro (2002), a teoria da administração escolar, ao favorecer a irradiação para a escola das mesmas regras que na empresa atendem os interesses do capital, funciona como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa em nossa sociedade.

Nesse sentido, o autor propõe a construção de uma teoria da administração escolar fundamentada no processo pedagógico.

[...] a busca de uma especificidade para a administração escolar coincide com uma nova administração escolar que se fundamenta em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por estes mesmos objetivos. (PARO, 2002, p. 152)

Machado (2000) considera que as críticas à administração centralizadora, tecnicista, autoritária e tradicional já foi realizada e enfatizou-se em contraposição, sobretudo, no final dos anos de 1970 e nos anos de 1980 à gestão democrática, mas para ela, é necessário verificar o que ocorreu na prática nas escolas neste período de democratização tanto da sociedade quanto das escolas públicas.

Portanto, conforme também aponta Silva Junior (2002), apenas substituir o termo administração pelo termo gestão não significa que a escola deixa de estar a serviço do capital. Cabe ressaltar também que o termo gestão vem na maioria da vezes acompanhado por adjetivos como democrática e/ou participativa e nem sempre há a preocupação em analisar e discutir os mecanismos que possam assegurar a efetivação do caráter democrático e participativo dessa gestão, conforme será abordado no próximo item deste capítulo.

2.2 Gestão escolar

Conforme aponta Silva Júnior (2002), apenas substituir o termo administração pelo termo gestão, não faz com que este, por si só, garanta transformações na realidade escolar, no entanto, o conceito de gestão escolar surgiu na década de 1980 devido as críticas às práticas de administração escolar baseadas no enfoque da administração empresarial.

Nos dias atuais, o termo gestão vem sendo bastante utilizado nos discursos referentes à educação, legislações e documentos oficiais. Este veio ao longo das últimas décadas substituindo o uso do termo administração escolar.

A função política da educação passa a ser valorizada, buscando um rompimento da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar.

É neste contexto que ocorre a luta pela democratização da escola pública, não só na questão do acesso, mas também com enfoque nas práticas desenvolvidas em seu interior.

Conforme destaca Cunha (1987):

O ensino democrático não é somente aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também, oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento. Tem, isto sim, currículo, condições de ingresso, promoção e certificação, bem como métodos e materiais discutidos amplamente com a sociedade, de modo que os

interesses da maioria, em termos pedagógicos, sejam efetivamente respeitados. (CUNHA, 1987, p. 06).

Mesmo estando presente na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, o termo “gestão democrática”, o vocábulo administração escolar continua sendo usado, mas com um sentido diferente daquele historicamente utilizado.

Alguns autores, como Silva (2007), consideram ambos os termos como sinônimos, significando governar, conduzir e dirigir, no entanto, caracterizam o termo gestão com um enfoque mais humanista, passando a agregar a dimensão político - pedagógica.

De acordo com Sander (1995), este novo enfoque constitui-se principalmente a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania.

Arroyo (1979) aponta que o enfoque tecnocrático da administração escolar faz com que esta seja vista como exercício do poder, de modo que reproduz as relações sociais sob o prisma do capitalismo, contribuindo na manutenção das desigualdades.

Dessa forma, o autor destaca a necessidade urgente de práticas administrativas que envolvam a participação de todos com vistas a redefinir os fins da educação. Destaca também que:

O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos, e sobretudo, na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social. (ARROYO, 1979, p.46)

Nesse sentido, o autor reafirma o caráter político da administração escolar, não se resumindo apenas em um conjunto de técnicas que garantem bom andamento; como ocorrem nas empresas.

Gracindo e Kenski (2001) definem os termos gestão e administração na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos.

Algumas vezes, gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerencia, numa conotação neotecnicista, e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a nova alternativa para o processo político – administrativo da educação. (GRACINDO; KENSKI, 2001, p. 113)

Ainda quanto às significações dadas aos termos, Fernandez (2006) alerta que muitas vezes afirma-se que a gestão por si só é democrática, opondo-se à administração por si só autoritária, gerando a ideia de que antes tínhamos uma e hoje temos outra, o que pode impedir a “visibilidade do autoritarismo que ainda conservamos em nossas instituições escolares”. (FERNANDEZ, 2006, p.38)

Dessa forma é importante destacar que a utilização de um termo em detrimento de outro não garante a superação do caráter técnico, hierárquico e controlador.

Nesse sentido, Ferreira (2009, p.167) afirma que:

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2009, p.167)

Portanto, percebe-se que por ser um espaço político – educativo, diferente das empresas, deve haver na escola a finalidade de emancipação dos sujeitos nela envolvidos, visando a formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da comunidade escolar.

2.3 Gestão X Administração

É importante destacar que, assim como foi abordado no item anterior, por muito tempo, a administração escolar no Brasil foi pautada nos princípios da administração empresarial, das teorias clássicas de administração. Não que hoje a administração escolar esteja fora da lógica do modo de produção capitalista, mas até meados do século XX a especificidade do trabalho realizado na escola não era levada em conta.

Neste período a administração escolar era pensada e efetivada de acordo com os princípios empresariais, com ênfase na hierarquia, na obediência cega, no cumprimento de regras e disciplina. Buscava-se a padronização, o estabelecimento de rotina que, assim como na empresa, formava pessoas como se fossem produtos, evitando qualquer tipo de variabilidade individual.

O/a diretor/a cumpria a função de manter a escola em perfeita ordem, com o poder de “mandar” em todos aqueles que lhe eram subalternos.

Segundo Bruno (2009), com a democratização do acesso à educação escolar, surgiram diferentes perfis sociais de alunos e alunas, até mesmo de outros profissionais presentes na escola, fazendo com que os modelos mais tradicionais, com estrutura burocrática centralizadora tornassem-se inviáveis e inoperantes.

Nesta realidade, faz-se necessária certa descentralização administrativa, pois diante de tamanha diversidade, as Unidades Escolares precisam adaptar-se às suas especificidades. Para tanto, é necessário que haja certa autonomia, até mesmo com relação aos recursos financeiros, que, no modelo tradicional, era inexistente.

Nesse sentido, a autora destaca a participação de todos os sujeitos envolvidos como fator fundamental, de modo que possam ser evitados conflitos referentes às decisões tomadas na escola.

Para Krawczyk (2002), os modelos e formas atuais de administração ainda continuam bastante semelhantes aos tradicionais modelos de administração empresarial, atribuindo atualmente ao diretor e à diretora o papel de gerente de um negócio que precisa viabilizar-se: a escola.

Nessa perspectiva, Bruno (2009, p.41) afirma que:

Pelo que nos mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho. (BRUNO, 2009, p. 41)

Tal aspecto nos remete à reflexão de que a gestão escolar não deixou de ser pautada no modelo de administração empresarial, o que ocorre atualmente é que o modelo vigente nas empresas também se modernizou, de modo que os detentores do capital fazem com que a classe trabalhadora não se enxergue como mão de obra barata, mas sim como um colaborador. Nesta concepção, o trabalhador se sente valorizado, produz cada vez mais e tem cada vez menos tempo para refletir sobre sua condição, tornando-se cada vez mais alienado com relação à sua realidade.

Na escola, o princípio de gestão democrática faz com que seus colaboradores, dentre eles funcionários/as, alunos/as, pais, mães e comunidade escolar se sintam muito importantes tomando decisões que muitas vezes não são tão relevantes assim, e o poder que realmente faria a diferença se estivesse na mão dos envolvidos continua nas mãos do Estado.

De acordo com Martins (2002), este modo de gestão pode ser considerado um avanço no sentido político e operacional na gestão das escolas, mas, na prática, o que acaba ocorrendo é à aproximação da educação à lógica do mercado, assumindo dessa forma novamente um modelo empresarial, no qual o diretor e a diretora acabam aumentando o controle em nome da autonomia que lhe é dada pelo sistema. Além do mais, ele/a é também controlado/a, conforme, já foi argumentado anteriormente.

O/a diretor/a recebe teoricamente a autonomia pelas autoridades competentes, no entanto, na prática é controlado pelo Estado. Recebe verbas para adquirir recursos materiais para a escola, mas tem que comprar somente aquilo que é autorizado pelo Estado. Ou seja, o Estado repassa algumas responsabilidades ao/à diretor/a, mas continua no controle.

Outro exemplo desta falsa autonomia existente na escola é a construção do Projeto Político - Pedagógico. Teoricamente, este deveria ser elaborado com vistas à realidade em que a escola está inserida, contendo conteúdos significativos e condizentes com a realidade escolar. Tal ação na verdade não ocorre, pois a escola acaba tendo que trabalhar de acordo com o que lhe é cobrado nas avaliações externas, outra forma de controle que o Estado exerce sobre a escola, conforme a literatura aponta e que constatamos na pesquisa através da voz das diretoras. A avaliação democrática, ao contrário, seria um momento de exercício de participação coletiva e democrática para pensar as necessidades educacionais.

De acordo com Paro (2008), a escola só pode ser considerada autônoma se receber do Estado poder e condições concretas que subsidiem o alcance de objetivos educacionais articulados com o interesse das camadas populares. Salienta que é impossível falar de autonomia enquanto as decisões a serem tomadas na escola forem direta ou indiretamente tomadas previamente por órgãos superiores.

Dessa forma, deve-se avançar a reflexão a respeito da organização e gestão escolar existente atualmente, com o objetivo de concretizar uma escola com caráter democrático, emancipatório da educação, favorável ao diálogo, respeito às diferenças e contrário ao mando e à submissão inerente ao modo de produção capitalista.

2.4 Gestão escolar na década de 1990 e o controle do Estado

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), as últimas décadas do século XX e início do século XXI foram marcados por profundas mudanças no campo econômico. Após uma fase de expansão, o sistema capitalista entrou em crise, gerando competição entre grandes grupos econômicos que concentravam a riqueza, a ciência e a tecnologia.

Com isso, este período no Brasil foi marcado por sua subordinação à política neoliberal e ao processo de reestruturação do Estado iniciado no governo Collor e intensificados no governo FHC e pela reorientação de políticas públicas e políticas educacionais, redirecionando mecanismos e formas de gestão condizentes ao ideário neoliberal de organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

De acordo com Lima (2002) na década de 1990 a educação é concebida como uma mercadoria cujo foco central é o cliente e não mais a escola; retratando desse modo o eixo economicista que se propagou na política educacional do Brasil neste período.

Neste contexto, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) contemplando a democratização da educação, já destacada na Constituição Federal de 1988 (CF), bem como o princípio da gestão democrática.

De acordo com Vieira (2006), o capítulo da educação na Constituição Federal é o mais detalhado de que em todos os textos constitucionais anteriores que, de uma forma ou de outra, trataram da educação no Brasil.

Podem ser destacados os seguintes artigos que apresentam a definição de educação e o princípio da gestão democrática como ordem constitucional:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
- (BRASIL, 1988, p.34)

Pode se perceber que apesar de ser citada de forma bastante genérica, o princípio gestão democrática e a questão da descentralização estão presentes na constituição de 1988 e passam a ser bastante enfatizados a partir da década de 1990.

Em 1996, com a promulgação da Nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o tema gestão democrática foi novamente colocado em pauta.

Ao abordar o tema, é importante destacar o quanto o projeto de LDBEN do governo se identifica com uma concepção neoliberal de educação.

Todo o ideal perseguido pelos movimentos sociais em defesa da valorização da educação e de uma escola pública democrática é substituída pela centralização das decisões no MEC e descentralização da execução.

A LDB implementada no governo FHC não responde às necessidades educacionais brasileiras, mas sim às determinações do Banco Mundial.

Conforme aponta Zanetti (1997), o Banco mundial destaca como sendo os maiores problemas no sistema de educação brasileiro:

Os altos índices de repetência e evasão causados por sua baixa qualidade. Tal baixa qualidade, segundo o Banco, advém, basicamente, da falta de livros didáticos e de outros materiais pedagógicos, de prática pedagógica inapropriada – que estimula os professores a reprovar – e da baixa qualidade de gestão. (ZANETTI, 1997, p.04)

Como estratégia para solucionar os problemas da educação, o Banco estabelece as seguintes ações:

- a) Providenciar livros didáticos e outros materiais de ensino;
- b) Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula, capacitando-o em sala e à distância – preveem avaliar a eficácia dessa capacitação considerando a mudança do comportamento dos professores em sala de aula;
- c) Elevar a capacidade de gerenciamento setorial, fortalecendo os sistemas de avaliação e informação. (ZANETTI, 1997, p.04)

De acordo com a autora, estas ações também estão presentes no Planejamento Político Estratégico do MEC, ou seja, as políticas brasileiras respondem às determinações do Banco Mundial e deixam de lado as reais necessidades da educação brasileira.

Ao observarmos o artigo 3º da LDB 9.394/96, referente às definições dos princípios em que o ensino deve ser ministrado, temos o seguinte:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII** - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX** - garantia de padrão de qualidade;
 - X** - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996, p.2)

Podemos constatar em todos os incisos anteriores a influência neoliberal, principalmente nos que dizem respeito à liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento e o saber; ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, à valorização do profissional da educação escolar e à gestão democrática do ensino público.

Como seria possível toda esta liberdade se a atual política do estado de São Paulo, por exemplo, implanta manuais de ensino para os professores e cadernos prontos para os alunos, retira disciplinas importantes da grade curricular, restringindo cada vez mais as possibilidades de criação e construção do conhecimento?

Como falar em valorização profissional se cada vez mais o quadro do magistério do estado de São Paulo está sendo desvalorizado através da categorização dos professores e diminuição progressiva de seus direitos, salários e qualidade de vida no trabalho?

Como proporcionar condições de efetivação de uma gestão democrática se a escola é cada vez mais comparada a uma empresa na qual o diretor tem funções inerentes à gerência operacional de recursos e pessoas?

Nessa realidade, o que predomina não é o desejo de participação e colaboração, mas sim, o da concorrência e competitividade entre os sujeitos que compõem a escola.

Ganha mais quem produz mais, quem mostra mais resultados nos índices referentes às avaliações externas, fazendo com que o fracasso seja de responsabilidade das próprias vítimas da educação e da sociedade desigual marcada pelos aviltamentos de direitos para grande parte da população.

Portanto, sabemos que mesmo estando presente na legislação vigente, tendo em vista que a escola está inserida em uma sociedade capitalista marcada por relações de poder desigual, pela hierarquia e pela dominação, este processo de mudança de um modelo centralizador para um modelo descentralizador e participativo não ocorre facilmente.

A este respeito, Saviani (2006) considera a LDB como:

[...] uma ‘LDB minimalista’, compatível com o Estado mínimo, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 2006, p. 200).

De acordo com Gomes e Papaléo (2009), a escola é um espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos, valores e práticas, no qual devem ocorrer situações que favoreçam a interação, a autoconfiança e o reconhecimento de si e do outro.

Dessa forma, a escola deve valorizar e proporcionar situações nas quais os/as alunos/as, desde a infância, possam vivenciar processos de construção da vontade coletiva de maneira crítica, favorecendo o aprendizado da cidadania e da democracia.

Nesse sentido, no ambiente escolar, o/a aluno/a deve ter acesso a situações que fortaleçam sua autonomia e participação, fazendo valer seu papel de cidadão e de cidadã adquirindo a consciência de que sua participação é importante para a mudança na realidade a sua volta através de suas ações, ou seja, ser educado para vivenciar realmente a democracia.

Percebe-se, e as pesquisas apontam, que embora a gestão democrática esteja presente nas legislações vigentes, na prática, ainda há um longo caminho a percorrer, muito que se discutir a respeito, pois é necessário deixar claro que democracia é esta e que participação é

esta que está em vigor, muito mais formal do que real, conforme Bobbio (1986) nos mostra, visando uma participação efetiva de todos/as os/as envolvidos/as.

2.5 As relações de poder na escola

O cargo de diretor escolar, chamado hoje de Gestor, está historicamente relacionado com a questão do poder e da autoridade na escola. Por se encontrar em uma posição hierarquicamente superior aos demais funcionários/as e alunos/as, o/a diretor/a, por muito tempo, exerceu um papel de ditador no qual se colocava como o único competente a tomar decisões, não havendo espaço para diálogos e participações dos/as alunos/as, equipe escolar e comunidade.

Ao refletir a respeito do papel do diretor de escola na administração ou gestão escolar, devemos lembrar que a escola está inserida em um meio sócio-histórico no qual existe a convivência entre sujeitos em constante formação e transformação e que estamos numa sociedade organizada no modo de produção capitalista, conforme apontado anteriormente neste trabalho.

Pode-se verificar no senso comum ou até mesmo em algumas literaturas mais conservadoras, a administração ou gestão escolar tratada como um trabalho com caráter meramente técnico, tendo como base as técnicas de administração empresarial vigentes na sociedade capitalista.

Nesta concepção, o trabalho do/a diretor/a de escola é de utilizar racionalmente os recursos para a realização de determinados fins, ou seja, limita a administração escolar às normas e aos procedimentos relativos à organização e ao funcionamento da escola, além de gerir o uso dos recursos.

De acordo com Paro (2010), nos nossos sistemas de ensino, o/a diretor/a de escola não é apenas o encarregado da administração escolar, mas também é o que tem a responsabilidade pelo bom funcionamento da escola. O que não difere muito da concepção de diretor de uma empresa capitalista.

Encarar a educação desta maneira é um fato bastante preocupante, pois não se está trabalhando com produtos ou objetos, mas sim com a formação de um sujeito em construção de sua personalidade através da apropriação da cultura. Parece, além do mais, que a escola se esquece de que está contribuindo para a construção da identidade dos meninos, meninas e jovens, para além da aquisição do conhecimento, que a escola é um espaço de socialização....

Nesse sentido, Muramoto (1992) já destacava na década de 1990 que:

É na escola para todos que são instruídos e disciplinados grandes contingentes de homens para uma vida produtiva e ordeira. É nela também que se concretiza a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade como um todo e acumulados ao longo do tempo, na dose historicamente necessária ao momento da vida econômico-social.

Na prática a herança cultural é calibrada, em termos dos interesses dominantes, para sua transmissão, dentro da lógica da mercadoria, distorcendo, instrumentalizando a cultura; trabalhando-a no nível do saber instituído; abandonando o nível do pensamento, que é o nível instituinte, que cria e recria cultura, que coloca o homem como sujeito da criação cultural e como consumidor crítico de cultura. (MURAMOTO, 1992, p.51)

Paro (2010) ressalta que nos processos de produção capitalista, o produtor age sobre o objeto de trabalho, que simplesmente e conseqüentemente sofre a transformação. Em se tratando do processo educativo, o educador e a educadora para agirem sobre o educando, necessitam do seu consentimento, tornando esta uma relação extremamente política e democrática ou autoritária e impositiva, se assim o desejarem. Sendo assim a escola não pode e nem deve se orientar pelos mesmos princípios e métodos da administração empresarial, pois estes estão em desacordo com o ideal de democracia plena.

Construir o ambiente político e democrático nas escolas não é tarefa fácil, pois os modos de relação capitalista predominantes na sociedade fazem com que as pessoas se acostumem a agir em uma relação de verticalidade e sentem dificuldade com os métodos não impositivos.

Trata-se de um processo de desconstrução de um modelo autoritário que coloca o/a diretor/a como superior ao professor e à professora e estes como superiores ao aluno e à aluna, resultando em uma relação na qual um dá e o outro recebe passivamente, o que sabe diante daquele que não sabe, conforme apontou Freire (1983) ao discorrer sobre a concepção bancária de educação, que deve ser lembrada por sua atualidade. Muitas mudanças ocorreram, desde a legislação e as políticas que foram elaboradas e implementadas rumo à

democracia, entretanto, pelos caminhos e descaminhos aqui discutidos, vemos o quanto são atuais suas afirmações.

Nesta concepção, Freire (1983) destacava que primeiro o/a educador/a adquire os conhecimentos por meio dos estudos e em seguida os repassa aos alunos e às alunas, cabendo a estes/as arquivar o que ouviram ou copiaram. Nesse caso, os/as alunos/as têm um papel passivo no qual apenas memorizam informações sem que haja interação com o conhecimento ou questionamentos.

Quando pensamos no modo em que a educação está sendo pensada na política de SEE, podemos perceber grande semelhança com o conceito de educação bancária criado por Paulo Freire, fazendo com que “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1983, p. 66).

Freire (1983) ressaltava ainda que tal modelo de educação fazia com que os/as alunos/as se tornem pessoas passivas na sociedade, aceitando a opressão dos patrões e governantes de maneira passiva, sem nenhuma forma de questionamento. Tal concepção e postura correspondem ao modo de produção capitalista, no qual o trabalhador produz mecanicamente e atende aos interesses da elite dominante. Tais afirmações foram amplamente discutidas no período da década de 1980, principalmente por inúmeros autores/as, alguns deles/as aqui lembrados/as, entretanto, neste curto espaço de tempo da década de 1990 aos anos 2000, parece que o neoliberalismo cumpriu o seu papel de tornar turvas, dissimuladas, os reais fatores que dificultam a concretização do projeto democrático na escola pública.

Podemos perceber influência do pensamento neoliberal no universo da pesquisa realizada nas escolas através das entrevistas com as diretoras participantes no próximo capítulo.

Dessa maneira, ainda hoje necessitamos de afirmar que a escola precisa reestruturar-se. É necessária uma desvinculação de tais paradigmas tão presentes e não superados no cotidiano escolar, fazendo com que ocorra uma efetiva reformulação das ações e posturas repressoras existentes na escola, visando à participação de todos os sujeitos que dela fazem parte, considerando o processo administrativo e pedagógico em sua dimensão social, política e democrática.

Capítulo 3

As diretoras e as escolas estaduais de Ensino Fundamental Ciclo I do município de Lins-SP

Este terceiro capítulo contempla reflexões a respeito das entrevistas realizadas com as diretoras de escolas estaduais de Ensino Fundamental ciclo I do município de Lins-SP.

No município de Lins-SP existem oito escolas estaduais que atendem alunos e alunas de Ensino Fundamental ciclo I. Para a realização desta pesquisa foram selecionadas quatro delas a partir do critério de localização no intuito de observar realidades pertencentes a bairros distintos.

No decorrer da pesquisa, as realidades observadas estão identificadas como Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. As diretoras participantes da pesquisa estão identificadas como Diretora Ana, Diretora Bárbara, Diretora Carla e Diretora Débora⁶.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as diretoras das escolas selecionadas, cujo roteiro encontra-se no anexo 1, nas quais foram contempladas questões acerca dos seguintes aspectos: formação acadêmica, formação continuada, tempo no cargo ou função, experiência profissional, ano em que prestou o concurso público, atribuições no cargo, desafios encontrados no dia-a-dia, razões pelas quais se interessou pelo cargo de diretor, características da escola, participação, democracia no espaço escolar, gestão democrática, autonomia e realização profissional.

⁶ Como fora referido no início deste trabalho, os nomes citados são fictícios e foram escolhidos por iniciarem com as mesmas letras usadas para identificar as escolas.

Por se tratarem de escolas diferentes, pertencentes a bairros distintos, é possível notar diferenças em alguns aspectos e semelhanças em outros, conforme será abordado posteriormente.

É importante lembrar que por se tratarem de seres sócio-históricos e culturais, os sujeitos pertencentes a cada realidade observada possuem suas individualidades, seu modo de encarar os desafios e de contribuir na construção do trabalho pedagógico realizado. Conforme apontam Ezpeleta ; Rockwell (1989, p. 11):

[...] a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado. O desejo de mostrar e de mudar sua realidade multiforme exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-lo de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micrológica e fragmentária. [...] a partir disso, a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história. [...] a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. (EZPELETA ; ROCKWELL, 1989, p. 11)

A apresentação da realidade de cada Unidade Escolar será realizada de maneira individual, de modo que cada item deste capítulo retrate as escolas, informações sobre as diretoras e sobre seu o pensamento acerca das questões aqui estudadas.

3.1 Primeira realidade : Diretora Ana pertencente à escola A

A escola A é localizada em um bairro de classe média baixa do município de Lins-SP. O bairro não apresenta problemas estruturais no que diz respeito a saneamento básico, disposição das casas e pavimentação. É uma escola limpa, estruturalmente conservada e bastante procurada pela comunidade residente ao seu entorno.

A diretora Ana participante da pesquisa é titular no cargo há dez anos e relatou que desde que ingressou no cargo no ano de 2002, passou por seis escolas, sendo estas fora do município de Lins-SP, até que conseguiu por meio de concurso de remoção efetivar-se na escola A, na qual está há três anos.

Sua *formação inicial* é em Pedagogia com habilitação em administração escolar e Deficiência Mental. Posteriormente concluiu especialização em Psicomotricidade e Gestão administrativa de pessoas.

Relatou que assim que concluiu sua primeira formação em Pedagogia, iniciou sua vida profissional como PEB - 1⁷, permanecendo treze anos no cargo do qual precisou exonerar-se para assumir o cargo de diretora de escola em 2002.

Afirmou na entrevista que, mesmo sem qualquer experiência no trabalho de coordenação pedagógica ou como vice-diretora, quando era professora já se interessava pelo cargo de diretora de escola. Acreditava ter consigo um senso de liderança e muita vontade de conduzir uma escola. Relatou que pelo fato de ter ingressado muito jovem no cargo de professora, preferiu vivenciar outras experiências fora da sala de aula já que teria que trabalhar trinta anos até se aposentar.

De acordo com as disposições contidas nas Instruções Especiais do edital do concurso realizado em 2001, no qual foi aprovada, o/a candidato/a deveria apresentar os seguintes requisitos mínimos de titulação e tempo de serviço:

1. Ser portador de Diploma do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou de Diploma do curso de Mestrado ou Doutorado (scrito-sensu) na área de Educação.
- 2.1. Serão considerados somente os cursos que guardam estreito em programática com a natureza da atividade inerente ao trabalho dos integrantes das classes de suporte pedagógico (supervisão, coordenação, orientação, administração).
3. Ter o mínimo de 8 anos de exercício, efetivamente prestado no Magistério, desde que exercido em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema. (SÃO PAULO, 2001, p.8).

Ao ser questionada sobre as *principais atribuições de seu cargo na escola*, a diretora Ana relatou que tem responsabilidades administrativas e pedagógicas. No que tange à esfera administrativa, a diretora relatou que supervisiona todas as atividades realizadas pelos funcionários que trabalham na secretaria da escola e acompanha tudo o que é inerente à parte burocrática.

⁷ Professor de Educação Básica 1 é aquele que trabalha nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, ministrando de maneira polivalente todas as disciplinas contidas no Currículo.

Cuida da gestão de pessoas⁸, dentre estas: funcionários/as, inspetores/as e professores/as, sendo responsável pelo acompanhamento da vida funcional de cada uma, na resolução de conflitos, realizando as adequações que julga necessárias visando o bom funcionamento da escola, que conta com cerca de 260 alunos/as, 40 professores/as e 10 funcionários/as.

Ainda acerca de suas atribuições, relatou ser responsável pelo recebimento das verbas advindas do governo estadual e federal no decorrer do ano, distribuição desses recursos e prestação de contas, caracterizando uma gestão financeira e também zelar pelo patrimônio existente na Unidade Escolar devendo estar atenta às necessidades físicas e materiais da escola para, na medida do possível, supri-las.

Na esfera pedagógica, relatou realizar o atendimento aos pais e alunos quando solicitada e supervisiona o trabalho do/a professor/a coordenador/a, visando o cumprimento dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico⁹ da escola, tendo também o auxílio de um vice-diretor.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, diz ser revisto anualmente durante as reuniões de planejamento, nas quais, segundo a diretora Ana, estão presentes todo o corpo docente, funcionários/s e equipe gestora. Relatou que nesses encontros, a proposta pedagógica da escola é retomada e os anexos como calendário escolar, quadro de professores/as e funcionários/as, projetos de ensino e outras características específicas para aquele determinado ano são atualizadas.

A Diretora Ana afirmou que convida para participarem dessas reuniões de planejamento, representantes dos pais e da comunidade, mas reclamou que “há pouquíssima participação”. Salientou durante a entrevista que “quando há a presença de representantes dos pais, estes ficam quietos, apenas observando sem haver muito envolvimento e participação”.

⁸ A SEESP considera gestão de pessoas a responsabilidade pela questão dos recursos humanos da escola.

⁹ Segundo Vasconcellos (1995, p. 143), o projeto pedagógico “é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição”.

Tal fato pode ser decorrente tanto da própria estrutura da educação escolar que cada vez mais, contribui para a formação de pessoas passivas, acríticas e despolitizadas como também pela postura da diretora e dos/as demais membros que talvez possam fazer com que as pessoas fiquem inibidas.

Afirma que a Proposta Pedagógica, depois de reelaborada, é realizada uma reunião com os membros do Conselho de Escola¹⁰ com o propósito de ser analisada e aprovada. Apontou que não há participação direta dos alunos e das alunas nestas reuniões, pois “são considerados muito jovens pelo grupo”.

Podemos perceber com esta afirmação da diretora Ana uma visão bastante adultocêntrica, pois considera que as crianças são incapazes de participar, que não têm nada a dizer e de que só serão capazes de participar quando forem adultos. Deste modo a equipe perde a oportunidade de propiciar situações em que os alunos e alunas desde a infância possam ensaiar esta participação.

Aredes (2002) salienta que nas Normas Regimentais ao/à diretor/a pertence o poder executivo, com o dever de *elaborar e executar*, ou seja, a ele/a é delegado/a todo o poder. Nesse contexto, Brabo (2009) salienta o fato do Conselho de escola ficar com sua ação limitada, além do que, nem sempre a relação deste órgão com a direção da escola é tranquila. O mesmo ocorre com o Grêmios estudantil, pois como mostram algumas pesquisas, há preconceito com relação ao protagonismo dos/as estudantes e restrição a sua participação por conta do temor quanto a possíveis contestações e envolvimento com partidos políticos.

Conforme argumenta Brabo (2009, p. 271) "Embora se vislumbre algumas mudanças, ainda parece predominar o que afirma Foucault (1991), que a preocupação da escola é controlar o comportamento dos jovens, estabelecendo a ordem, o respeito à hierarquia, através da obediência cega, promovendo a alienação diante da sua própria realidade”.

No que se refere aos Grêmios Estudantis, nos anos de 1980, com a promulgação da lei federal n. 7398/1985, o movimento estudantil é retomado e os Grêmios são incentivados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE) que promoveu vários encontros para

¹⁰ O Conselho de Escola é um colegiado, de natureza deliberativa e consultiva, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários. Sua função é de atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. É uma espaço importante na Unidade Escolar para a participação de todos/as, assim como o Grêmios Estudantil.

discutir a formação e a função dessa instituição na escola. Contudo, de acordo com Pescuma (apud AREDES, 2002), os Congressos promovidos pela SE excluía a União Municipal de Estudantes Secundaristas) (UMEs), a União Paulista de Estudantes Secundaristas (UPEs) e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBEs). Aredes (2002) afirma que havia um certo receio em relação à atuação dos/as jovens nessas entidades, acreditavam que os estudantes universitários ou secundaristas eram uma ameaça à ordem e ao poder constituído (BRABO, 2009, p. 265).

Ao ser abordada sobre o tema “*grêmio estudantil*”, a diretora Ana relatou que escola “A” possui grêmio estudantil¹¹. No calendário escolar existe até uma data reservada para a eleição do grêmio e posse da chapa eleita. Conforme explicitou a diretora

Os alunos e alunas membros das chapas se mobilizam, apresentam suas propostas, realizam o processo de votação e a chapa vencedora toma posse. Um/a professor/a responsável elabora uma ata relatando todo o processo e que após lida coletivamente é assinada por todos.

A diretora Ana afirmou que os alunos pertencentes à chapa vencedora do Grêmio se sentem muito importantes e frequentemente se organizam quando querem reivindicar algo. No entanto, na sua opinião, os alunos e as alunas nem sempre votam na chapa que possui a melhor proposta, “desde pequenos votam errado!” , diz ela, mostrando a visão senso comum de que a população vota errado, e transferindo esta visão aos alunos.

Ao ser questionada sobre tal apontamento, a diretora Ana expôs sua opinião, dizendo que as pessoas adultas não sabem votar, não entendem a importância do voto e “acabam se vendendo em troca de benefícios pessoais”, disse ela. Salientou que os alunos fazem o mesmo que os pais, votam na chapa não pelas propostas, mas sim por terem alguma amizade com um de seus membros.

Com relação à sua relação com os alunos, a diretora Ana afirma ser ótima. Considera o/a aluno/a de ciclo 1, muito receptivo/a, carinhoso/a, afetivo/a, principalmente quando recebe a atenção que precisa de um adulto. A seu ver, o/a aluno/a só quer ser ouvido/a.

¹¹ O Grêmio é a organização que representa os interesses dos estudantes na escola. Ele permite que os alunos discutam, criem e fortaleçam inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade. O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos.

Mesmo quando chega na sala da direção brigando, ele quer que ouçam o que ele tem para contar.

É possível perceber em seu discurso, que considera os alunos carentes de atenção da família. Atribui a esta carência, a maioria dos caos de brigas entre os alunos e alunas e a indisciplina em sala de aula, reforçando desse modo a influencia neoliberal de atribuir ao próprio sujeito e à família, a culpa pelos fracassos escolares.

Relatou que algumas vezes, recebe em sua sala dois alunos ou duas alunas que brigaram. “Se ouvir somente o ‘bonzinho’ que apanhou e der advertência para o que bateu não vai contribuir em nada para que a situação não se repita”, disse ela. Portanto, procura ouvir sempre as duas partes, “abandonar os rótulos de ‘terríveis’ que muitas vezes acompanham determinados alunos na escola, sendo justa e dando o direito de argumentação para ambas as partes” (ANA, 2012).

Com relação à comunidade atendida pela escola, a diretora Ana relata que esta cobra muito e oferece pouco. Conforme relatou:

Os pais e as mães não participam da vida escolar dos filhos como deveriam, não acompanham tarefas, não respeitam o uso do uniforme, não comparecem nas reuniões determinadas nem nos horários agendados. Eles costumam não cumprir os combinados, mas por outro lado, exigem muito (ANA, 2012).

Afirmou que os pais e mães, de uma maneira geral, não exigem muito da escola sobre a questão pedagógica, aliás, destaca que esta é a menos questionada por eles/as. A maior exigência destes/as é, segundo ela, quanto à questão disciplinar.

A diretora Ana relatou que estes pais e mães geralmente dão pouca importância quando são chamados/as na escola para tratarem de assuntos relativos à questão pedagógica, mas se algum outro aluno ou aluna “relaxar” no/a filho/a aparece na escola muito bravo. “Os pais muitas vezes nem querem ouvir a história, o que realmente se passou. Costumam dar razão sempre ao filho ou à filha, sem querer ouvir outra versão dos fatos, nem do adulto, nem de outra criança”, relatou.

Relatou também que a escola muitas vezes faz encaminhamentos médicos aos alunos e alunas que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas nem sempre os pais e mães dão a

devida importância. “Muitas vezes não levam a criança no especialista ou quando levam não dão continuidade ao tratamento”, disse ela.

Outra dificuldade encontrada pela diretora entrevistada é com a questão do provimento de materiais escolares por parte dos pais e mães. Relatou que muitas vezes os/as alunos/as vão para a escola sem material. Acrescenta que grande parte dos pais e mães faz jus ao benefício Bolsa Família¹² do governo federal para que possam comprar o material, mas não usa o dinheiro para isso, acabando por transferir tal responsabilidade à escola. “Os alunos ganham os livros didáticos, mas a família não faz com que o/a aluno/a cuide deste material, não assume tal responsabilidade”, salientou.

A diretora Ana destacou também que os pais e mães participam muito pouco das atividades promovidas pela escola. “A maioria trabalha e acaba usando isto como desculpa para não participar de nada”. Relata que muitas vezes o aluno chega à escola sem lápis e borracha, mas leva ovo de páscoa desde o primeiro dia de março, aparece com roupas diferentes e sem uniforme e com brinquedos caros. “O que a escola considera importante, não é importante para o pai”, segundo afirmação da diretora.

Considera como sua *maior dificuldade no cargo*, o trabalho de gestão dos conflitos existentes entre as pessoas, afirmando ser comum o desentendimento entre os/as que trabalham na U.E.

Quanto à *relação com os professores e professoras*, considera muito boa e também bastante profissional. Apesar de haver uma relação de amizade fora do ambiente escolar, procura ser justa e não fazer diferenças entre eles e elas por terem mais ou menos amizade. O que vale para um vale para todos, sem exceção, conforme argumentou “não gosta de troca de favores nem ‘jeitinhos’”.

Ressalta que a “grande maioria dos/as professores/as e funcionários/as se mostram envolvidos nos projetos da escola, mas é sempre muito difícil conseguir a participação efetiva

¹² O Bolsa Família é um programa de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza, com renda per capita de até R\$140,00 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos – saúde, alimentação, educação e assistência social. Através deste programa, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. Dependendo da quantidade e da idade dos filhos, o valor do benefício recebido pela família pode variar entre R\$ 32 a R\$ 242.

de todos/as”. Afirma ser necessário estar, a todo momento, reforçando a importância da participação e envolvimento, mas considera como a maior dificuldade que encontra na relação com os/as professores/as e funcionários/as é o cumprimento real daquilo que é combinado.

Com isso, podemos perceber que a diretora Ana entende como participação efetiva, a presença e o trabalho dos/as professores/as e funcionários/as nos eventos promovidos pela escola.

Relatou que, muitas vezes, quando chama um/a professor/a ou funcionário/a para falar a respeito de algo indevido que foi observado, um trabalho que deixou de ser realizado ou uma postura inadequada, na maioria das vezes, ele/a acata, ouve, fica quieto/a, mas, na prática, nem sempre aquilo que é combinado é realizado, é cumprido.

Quanto à *preocupação do Estado com a formação continuada das diretoras*, a diretora Ana afirma que a frequência com que tais cursos de capacitação são oferecidos depende muito “do governo que está no comando do estado, pois cada líder de governo tem um pensamento, uma ideologia pautada nos princípios ideológicos de cada partido político”, disse ela.

“Existem governadores¹³ eleitos que pensam em centralizar mais a formação para o professor outros focam mais no gestor”. Afirmou que o governador atual proporcionou alguns momentos de formação e o anterior proporcionou o Curso PROGESTÃO¹⁴, realizado na Unicamp. Fora isso, participa por conta própria de cursos relacionados à área em que atua sempre que há possibilidade.

Salientou que regularmente consulta o site da do Sindicato de especialistas de educação do magistério oficial do estado de São Paulo (UDEMO), pois nele são viabilizados muitos materiais bons com tudo que um diretor precisa saber, tanto nas questões do dia a dia de trabalho na escola, como as publicações recentes, legislações etc.

¹³ As diretoras entrevistadas não se preocupam com a questão do gênero, usando em seus discursos os termos sempre no masculino, tal constatação será objeto de estudos posteriores.

¹⁴ O PROGESTÃO é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade a distância, para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino. Este curso será abordado de maneira mais aprofundada no capítulo seguinte.

A diretora relatou que nos cursos oferecidos pelo Estado, “é o perfil democrático que predomina, nem se usa o termo diretor, somente usa-se o termo gestor”. Apontou que desde 2002, quando ingressou no cargo, somente é usado o termo “gestor” e “equipe gestora”, termo utilizado pela SEESP, para se referir à equipe formada pelo/a o/a diretor/a, o/a vice-diretor/a e o/a professor coordenador.

A escola A possui um vice-diretor, que exerce todas as funções inerentes ao cargo de diretor, além de representar a diretora no seu impedimento ou quando ele/a está ausente, cumprindo também 40 horas de trabalho semanal.

No caso da escola A, como o vice-diretor já foi professor coordenador, acompanha também a parte de formação e os ATPCs¹⁵ de forma mais direta, contribuindo de forma positiva para o trabalho da professora coordenadora.

Ao ser questionada se observava alguma diferença na questão do respeito por parte dos pais e mães, alunos/as e funcionários/as, pelo fato do vice-diretor ser do sexo masculino, a diretora afirmou que considera indiferente, pois na sua opinião o que importa é a postura séria, segurança no que diz e no que faz e conhecimento diante do pai, da mãe, do aluno, da aluna, do professor, da professora e de qualquer outra pessoa, relatou.

Segundo a diretora Ana, o trabalho da Professora Coordenadora consiste em acompanhar toda a parte pedagógica da escola. Assiste às aulas, orienta os professores e as professoras, acompanha se as atividades estabelecidas estão sendo trabalhadas com os alunos e alunas, a rotina dos professores, o plano de aula, o plano de ensino, ou seja, faz tudo que é inerente a parte pedagógica da escola.

Na opinião da diretora entrevistada, o olhar da comunidade não é diferente no que diz respeito a ter uma diretora ou um diretor. Diz que o que importa é a postura profissional. No entanto, ressalta que esta opinião é com relação à escola A, na qual atua no momento, que é de Ensino Fundamental Ciclo I, pois, quando esteve em outras direções, como, por exemplo,

¹⁵ Aula de trabalho pedagógico coletivo. A partir de 2012, a SEESP deixou de usar a sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), substituindo-a por ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), pois houve mudança quanto à sua duração, que antes era de 60 minutos, passando a ter a duração de 50 minutos, uma hora/aula.

em uma escola de Ensino Médio, em alguns momentos considerava necessária a presença de um homem, porque alguns alunos a enfrentavam, situação que não ocorre com os pequenos.

Nesse sentido, subentende-se que na concepção da diretora Ana, os alunos e alunas respeitam mais os homens do que as mulheres.

Relatou que, certa vez, na direção de outra Unidade Escolar que atendia alunos mais velhos, ocorreu uma situação em que um aluno a enfrentou e tentou agredi-la, tendo que ser socorrida por funcionários. A diretora relatou que se fosse um homem na posição de diretor, o aluno não partiria para a agressão, teria maior respeito ou até mesmo medo.

A diretora Ana também relatou que quando era professora, lecionou nesta mesma escola em que é diretora, e a postura do diretor naquele momento histórico era bem diferente da que predomina nos dias atuais. Tinha como diretor um homem, que tinha uma postura tão autoritária que os professores e as professoras não tinham liberdade para entrar em sua sala, não faziam comentários sobre a vida cotidiana ou sobre questões referentes aos alunos e às alunas.

Este tinha uma posição bem distante e isolada, ele era “o diretor”, nem se traziam alunos para ele, nem nenhum problema de caráter pedagógico. Ele tinha uma postura como se fosse um personagem, era a “figura do diretor” presente na escola, mas ao mesmo tempo não era presente na vida da escola e dos alunos, era inacessível.

Tal postura destacada pela diretora Ana corresponde a um comportamento bastante comum em outros momentos históricos na escola tradicional, no entanto, é necessário destacar que tal postura também abrangia diretoras do sexo feminino.

Conforme relatou, os professores e as professoras temiam o diretor, tinham medo de entrar em sua sala, principalmente quando eram chamados por ele. Relembrou também que:

Ele também era uma figura que andava pela escola, entrava nas classes, olhava o que estava acontecendo, mas não falava nada. Parava na porta, cruzava o braço e ficava olhando. Mesmo para os alunos era uma figura diferente da que temos nos dias de hoje (ANA, 2012)..

Acrescentou que “hoje o diretor perdeu o título de diretor, hoje é um gestor, que gesta, acompanha, vê o crescimento, é uma figura diferente, mais democrática”.

Ao ser abordada sobre a *sua concepção de democracia*, a diretora Ana relatou que em sua opinião, “democracia é saber ouvir as diversas opiniões”, disse que “quando ouve os diversos segmentos está sendo democrática”. Acrescentou que “quando centraliza as tomadas de decisão está sendo autoritária, quando ela ouve as partes está sendo democrática”.

Afirmou que a democracia cabe dentro da escola, pois “quando uma escolha é feita de maneira coletiva a responsabilidade também é coletiva. Quando uma coisa é decidida sozinha a responsabilidade se torna muito grande”, disse ela.

A diretora Ana afirmou que costuma ser democrática em sua prática, mas que em alguns momentos sente dificuldade, como por exemplo, na questão de conflitos existentes na gestão de pessoas. Salientou que “muitas pessoas confundem democracia com ‘eu posso fazer o que eu quiser’, não entendem que é uma democracia, mas cada um tem a sua obrigação dentro do seu cargo”, disse ela.

Salientou que “os funcionários têm dificuldades em entender que o diretor deve ouvir o funcionário, ter bom senso, mas isso não significa que ele vai poder deixar de fazer suas obrigações”. Ressaltou que “já teve situações, por exemplo, de funcionário que não cumpriu com seus deveres e foi necessário chamá-lo e dizer: ‘você vai fazer tal coisa porque é sua obrigação e eu sou a diretora. Tal serviço é sua obrigação e não a minha’”. Neste caso, segundo ela, precisou ser autoritária.

A seu ver, necessita ser autoritária para mostrar às pessoas os seus deveres.

A diretora Ana *entende por gestão democrática* “a gestão participativa”, que segundo ela é aquela que tem o Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios, que tem representantes de todos os segmentos, que constroem uma proposta pedagógica. Considera que esta é a forma ideal de gestão, mas afirmou que “as pessoas não entenderam isso ainda, têm medo de participar, não se envolvem, têm medo de falar, medo de opinar, medo de desagradar o diretor e os outros”.

Deu o exemplo do “Dia D”, dia estabelecido pelo governo estadual, em que o diretor ou a diretora convida os pais do Conselho de Escola para fazerem uma avaliação institucional. Neste momento o/a diretor/a expõe a situação da escola e pede sugestões aos pais e mães para o próximo ano. Estes pais e estas mães, geralmente se calam, sentem medo e vergonha de

falar, não querem se expor. Acrescentou que “esta questão da participação precisa ser muito bem trabalhada ainda com as pessoas para que a gestão participativa realmente ocorra da maneira que deve ser”.

De que gestão participativa a diretora Ana se refere?

Será que tal prática estabelecida pela SEESP, de alguma forma, está proporcionando uma gestão participativa?

Mais uma vez nos deparamos com a “rasa” concepção que o Estado pretende passar tanto à equipe escolar como à toda comunidade do que vem a ser participação.

A influência neoliberal na culpabilização do fracasso escolar aos próprios alunos/as e professores/as é visível e bastante preocupante.

A diretora Ana destacou que a principal cobrança da SEESP é com a questão da meta que a escola deve atingir, ou seja, a nota da escola no IDESP¹⁶, que mostra através do desempenho dos alunos nas provas do SARESP¹⁷ se houve crescimento com relação à aprendizagem e desempenho escolar.

Afirma que para a Secretaria, a escola representa números, e a escola precisa sempre atingir a meta que lhe é estabelecida. “Quando a meta não é atingida a Secretaria e a DE culpam a equipe escolar, indiretamente na figura do diretor”. Dessa forma, percebemos que a

¹⁶O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

¹⁷ O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), é uma avaliação de múltipla escolha, aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série (3o., 5o., 7o., e 9o. ano) do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio. Geralmente, é aplicado no final de cada ano letivo. Além dos alunos responderem as questões relativas à língua portuguesa, matemática e ciências humanas (Geografia e História), eles também devem preencher um questionário com as informações sobre as suas características pessoais, socioeconômica, cultural e situação escolar. Além disso, os professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas. Esta avaliação também fornece dados ao IDESP, índice consultado para distribuição de bônus aos os professores.

direção repassa a cobrança para o professor, que geralmente coloca a responsabilidade no aluno. A diretora acredita que “quando a meta não é atingida a culpa é de toda a equipe, inclusive dos alunos”, relatou.

Relatou que gosta muito do que faz e *se sente realizada na profissão*, salientando que:

Se pudesse voltar atrás e começar tudo de novo optaria pela área de gestão, de liderança, mesmo que fosse para atuar em uma empresa, pois meu perfil é de enxergar a totalidade, de liderar, mas gosta da área da educação e escolheria novamente este caminho, embora não esteja totalmente satisfeita com algumas coisas que vejo (ANA, 2012).

Salientou que em todos estes anos em que está na educação, *o que mais mudou na escola* foi a questão do desrespeito da família para com o professor, à escola e a todos que estão nela. Afirmou que :

Quando o pai desrespeita o professor, o aluno também desrespeita. A escola não é mais uma figura tão importante para a família. Aquela importância que antigamente lhe era dada não existe mais. Agora a escola é apenas um lugar que a família coloca o filho enquanto está trabalhando.

Outro ponto que a diretora ressalta ter mudado muito de uns tempos para cá é a questão da responsabilidade do funcionário. “O compromisso que a maioria dos professores e funcionários tinha de não faltar, compromisso profissional, não existe mais. As pessoas estão deixando estes valores para trás”, salientou.

A diretora Ana não leva em conta o que a atual política fez com estes/as profissionais, inclusive na questão da autonomia pedagógica, acaba reproduzindo a postura do próprio Estado no que diz respeito à culpabilização, de modo que nem se reconhece como parte oprimida, assim como todo o grupo.

De acordo com sua concepção, “toda esta situação de desvalorização começou ‘de cima’”. Salientou que:

Primeiramente o governo desvalorizou a classe do magistério, o pai passou a desvalorizar a escola porque viu que ela já estava sendo desvalorizada pelo governo e os próprios professores se sentindo desvalorizados passam a realizar um trabalho de baixa qualidade. Pessoas formadas na área da educação que às vezes estão desempregadas, muitas vezes sem compromisso falam ‘vou pegar umas aulinhas’, ministram aulas não como um profissional, mas como se tal atividade fosse um ‘bico’(ANA, 2012).

Acrescenta que “os perfis das pessoas hoje em dia estão bem diferentes de uns anos para cá. Além de alguns pais, mães e alunos/as não respeitarem o/a professor/a, o/a professor/a também muitas vezes não tem postura adequada”. Relatou que já presenciou alunos/as xingando professor/a e professor/a xingando aluno/a no mesmo nível. Considera também que o/a professor/a que deixa o aluno chamá-lo/a pelo nome ou pelo apelido está se igualando ao aluno, não atribuindo o respeito que lhe é devido.

Podemos perceber certa contradição no discurso da diretora que ora responsabiliza os/as professores/as, ora culpabiliza o governo pela desvalorização do magistério e ora culpa os pais e mães considerando suas posturas inadequadas.

Na opinião da diretora Ana, historicamente, ocorreram estas mudanças nos valores. “O professor muitas vezes não se valoriza. As pessoas estão muito permissivas, os pais e mães também se igualam aos filhos, a mãe muitas vezes quer se igualar na roupa, no linguajar, no jeito da filha. É uma questão de valores que vem se modificando ao longo dos anos”, disse ela.

Com relação às expectativas para o futuro, a diretora acredita ser muito negativo o fato de não haver mais formação para o magistério. Na época em que fez a graduação em pedagogia em uma faculdade em Lins-SP, que formava somente profissionais para o magistério, as classes eram cheias e havia várias classes que contemplavam todos os cursos, sendo que hoje, não há mais este tipo de formação. “Não há alunos que almejam tais cursos, hoje temos somente o curso de pedagogia e letras, ainda com pouca demanda”, segundo ela.

Desabafa dizendo que “hoje nós temos o profissional ruim, mas no futuro não teremos nem este se continuar como está”. Acredita que “se não for tomada uma providência muito séria no sentido de estimular os alunos a seguirem a carreira do magistério, chegaremos a este caos. Hoje não se vê quase ninguém querendo o magistério”. Salientou que:

Em um grupo de jovens que tiveram a oportunidade de terem uma boa formação em uma boa escola, curso de inglês e tal, você não acha um que vai fazer o magistério. Consequentemente aquele que vai trabalhar com o aluno é aquele que não teve outra opção, que teve uma péssima formação na educação básica, que com a progressão continuada¹⁸, grande parte das vezes, sai da

¹⁸ A progressão continuada é um sistema que não prevê a reprovação do aluno ao final da série ou ano letivo. A ideia é que os estudantes que não atingirem o nível de conhecimento desejado recebam acompanhamento

escola sem saber nem a metade do que deveria saber. É este que vai formar os futuros alunos, o que é muito preocupante (ANA, 2012).

Podemos perceber neste relato o descontentamento da diretora Ana e a falta de credibilidade na área da educação, considerando-a como a última opção de qualquer pessoa com uma “boa formação”.

A diretora Ana afirma também que “a cada ano que passa está cada vez pior, os alunos chegam piores e saem piores. Eles chegam sem saber o que deveriam e saem sem saber pelo menos 50% do que deveriam ter aprendido”. Em sua opinião, o nível de formação caiu muito em todas as fases, o que demonstrou certa frustração quanto à profissão e quanto à escola pública.

Destacou que a cada ano, durante as reuniões de planejamento, procura incentivar a equipe com a perspectiva de melhorar esta situação através do planejamento de um bom trabalho visando a melhoria dos alunos em todos os aspectos, mas salientou que esta não é tarefa fácil de se realizar de forma plena.

Com relação ainda à postura das famílias, a diretora chamou a atenção para as políticas públicas compensatórias que o governo oferece, como o programa Bolsa Família. “O governo dá o Bolsa Família, mas a única coisa que cobra do pai é a frequência, sendo a única regra o comparecimento do aluno na escola, mesmo que venha a escola e não faça nada”, disse ela. Então, o pai na maioria dos casos, como a diretora mesmo já ouviu em sua escola, fala para o filho que ele tem que ir a escola, “mesmo que seja para sentar na carteira e não fazer nada”.

Relata que a seu ver, o governo só quer a assiduidade, quer ter números que dizem que tantos alunos estão dentro da escola. Não está interessado em saber se aquele aluno que recebe o Bolsa Família está aprendendo, se o pai está acompanhando as tarefas, “não precisa da aprendizagem, só precisa da frequência”, criticando mais uma vez o sistema em que a escola está inserida.

Quanto à autonomia do cargo, a diretora Ana considera que:

contínuo dos professores, de preferência paralelamente às aulas normais, como recomenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A pior coisa que existe em uma gestão de uma escola estadual, é que o chefe, o patrão de verdade está muito longe, que é o governador. Então, se o gestor tivesse como em uma escola particular, a autonomia para dar uma advertência que realmente resultasse em prejuízo ao funcionário seria mais fácil (ANA, 2012).

Afirmou que ela até pode dar uma advertência, mas o funcionário que a recebe, sabe que aquela advertência não serve para nada. “Quando a diretora dá advertência só gasta papel e voz”, diz ela.

Complementou que “se fosse como é em uma escola particular, em que o diretor ou a diretora dá uma advertência e pode fazer com que o funcionário não receba o dia trabalhado, se pudesse mandar embora, se tivesse este tipo de autonomia seria bem diferente, o funcionário não se aproveitaria e nem deixaria de fazer suas obrigações”.

Completou ainda que “se a própria Dirigente de Ensino também tivesse a autonomia pra chamar a atenção de alguns diretores e diretoras, a qualidade dos profissionais melhoraria. Muitos diretores e diretoras acham que porque passaram no concurso e tem seu cargo, ninguém o tira mais”. Relatou ainda que “Muitas vezes é relapso, coloca a bolsa na mesa e sai, não cumpre seu horário, assina ponto e não vai trabalhar, mas a dirigente também não tem a autonomia para mandar embora aquele fulano que não cumpre aquilo que deveria cumprir em seu trabalho”.

Finalizou seus relatos salientando que esta falta de autonomia é *a maior dificuldade enfrentada* no dia a dia de trabalho na escola.

É notável a repetitiva utilização do termo autonomia no discurso da diretora Ana, no entanto, também é possível perceber que a concepção que esta tem sobre o termo está estritamente ligada à questão do poder e do autoritarismo.

Percebemos que o desejo da mesma em ter nas mãos o poder de tomar decisões disciplinares, de “mostrar quem é que manda”, reflexos, estes, historicamente, enraizados nas escolas de uma educação tradicional permeada por princípios administrativos aplicados principalmente nas empresas.

3.2 Segunda realidade : Diretora Bárbara pertencente a escola B

A segunda diretora participante da pesquisa, denominada Diretora Bárbara possui formação inicial em pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia e em Metodologia do Ensino Superior. Não possui habilitação em administração escolar, mas como quando prestou o concurso, também em 2001¹⁹, não era exigida tal especificidade, assumiu o cargo normalmente.

É titular de cargo há dez anos, sendo que passou por cinco escolas até conseguir efetivar-se na escola B, onde está há quatro anos.

Ao ser questionada a respeito das *atribuições do cargo*, a diretora Bárbara afirmou que dentro de suas funções na escola, ela é “um pouco de faz tudo, mas não pode fugir da parte administrativa”, pois, segundo ela, vem muita cobrança da Diretoria de Ensino, da secretaria da educação e “o diretor tem que dar conta, principalmente quando se trata da parte financeira”.

Relatou que embora tenha funcionários que a auxiliam nesta questão, “tem que estar supervisionando tudo, pois é a responsável por qualquer erro que possa haver”.

Percebemos neste discurso o caráter gerencial que é atribuído ao diretor e à diretora de escola pela SEESP atualmente.

A diretora afirmou que gosta muito da parte pedagógica e faz de tudo para acompanhá-la de perto. Assiste às aulas sempre que possível e os alunos sempre estão trazendo atividades para que ela veja.

Procura acompanhar semanário de professores e professoras, diário de classe e ATPCs, planejamentos e projetos da escola, além de realizar reuniões com funcionários regularmente.

Sua carga horária de trabalho semanal é de 40 horas e afirma que sempre acaba fazendo horas extras para dar conta de suas atribuições.

¹⁹ Mesmo concurso que ingressou a diretora Ana, especificado no item anterior deste capítulo.

Ao ser questionada acerca das *principais dificuldades que enfrenta em seu trabalho*, salientou que “no que se refere a questão burocrática, considera um absurdo, em plena era da informática e tecnologia, haver tantos papéis o tempo todo para serem preenchidos”.

A diretora acrescentou em seu depoimento que “a falta de funcionários na escola também é uma questão bastante delicada. Pois há alguns funcionários afastados por motivos distintos e não tem pessoas que os substituam, o que torna o trabalho do diretor muito difícil”. Destaca que “muitas vezes os pais e mães questionam o fato da escola não estar perfeitamente limpa ou o numero reduzido de funcionários para cuidarem do recreio etc”.

Segundo consta no Planejamento Político Estratégico do MEC, “é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução” (BRASIL, 1995, p.04), nomeando tal prática como “modernização gerencial”, ou seja, a “bomba” é jogada nas “mãos atadas” do/a diretor/a e o problema não se resolve.

Outra questão ressaltada pela diretora Bárbara é a falta de professores. “Muitas vezes nas atribuições de aula não há professores interessados nas aulas oferecidas, os que estão trabalhando muitas vezes faltam e avisam de última hora, dificultando a substituição”, relatou destacando também a “falta de compromisso” de alguns professores com o seu trabalho.

Interessou-se pelo cargo de diretor, primeiramente “pelo amor à educação”, e como foi professora no CEFAM ²⁰ durante dez anos, formando professores, “sempre sonhei em dirigir uma escola e garantir uma educação de qualidade aos meus alunos”, disse ela, como se a garantia de uma educação de qualidade dependesse exclusivamente dela.

Afirmou que a secretaria estadual proporciona poucos momentos de formação aos diretores. Participou do curso PROGESTÃO, assim como a diretora Ana, logo que ingressou no cargo, mas depois disso somente recebe orientações supervisores de ensino.

²⁰Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais, tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo.

Para ingressar era necessário superar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Já extinta esta escola formou sua última turma no ano de 2005.

A escola B localiza-se também em um bairro de classe média baixa e conta com cerca de 600 alunos divididos nos períodos manhã e tarde, 40 professores e 10 funcionários. A escola conta também com a Professora Coordenadora e com a Vice Diretora.

As atribuições da vice-diretora são: auxiliar a diretora quando ela está presente e substituí-la quando está ausente. E a professora coordenadora deve acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelos/as professores/as e ser um elo entre alunos/as, professores/as e direção da escola. Assistem às aulas, fazem relatórios, preparam projetos.

Segundo ela, a escola 2 possui projeto político pedagógico construído de forma coletiva durante os momentos de planejamento e revisto sempre que necessário. Destacou que:

O projeto é válido por quatro anos e todo ano é alterado o anexo, que contem as especificidades daquele ano, como calendário escolar, quadro descritivo de professores e funcionários, número de alunos e projetos a serem desenvolvidos. O documento é entregue na D.E todo ano (BÁRBARA, 2012).

Participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico membros da APM, do conselho de escola, do grêmio estudantil, professores/as, funcionários/as e equipe gestora²¹, de acordo com a diretora entrevistada.

Afirma que o grêmio estudantil é bastante atuante. Para sua formação, participam todos os presidentes e vice-presidentes de sala eleitos pelos demais alunos/as. Monta-se duas chapas, uma com a participação mista dos/as alunos/as do período da manhã e dos/as alunos/as do período da tarde, que elaboram propostas com o auxílio de professores e as divulgam nas salas. Em seguida, ocorre o processo de votação e apuração dos votos com a participação de todos os alunos.

Podemos perceber que só tem acesso à participação no grêmio, os/as alunos/as previamente eleitos/as como presidente e vice-presidente de sala. Os/as demais só têm o direito de eleger aqueles que irão representá-los/as.

²¹ A Equipe Gestora, de acordo com os documentos oficiais da SEE é formada pelo diretor, responsável legal, judicial e pedagógico pela instituição e o líder que garante o funcionamento da escola; bem como seu vice, que o substitui quando necessário, o coordenador pedagógico, profissional que responde pela formação dos professores; e o supervisor de ensino, representante da secretaria de Educação que dá apoio técnico, administrativo e pedagógico às escolas, garante a formação de gestores e coordenadores e dinamiza a implantação de políticas públicas.

Tal prática está reproduzindo o que acontece na sociedade, dando a poucos/as o direito e as condições de serem líderes. À grande maioria cabe apenas escolher aquele/a por quem será liderado/a.

A diretora Bárbara acredita que “os alunos não sabem muito como utilizar o grêmio, talvez pela imaturidade. Na maioria da vezes que ocorre algum problema ou quando querem reivindicar algo, querem ir direto ao diretor e nem lembram da existência do grêmio”.

Relatou que os alunos encontram bastante liberdade para falar com ela, ou seja, procura estabelecer uma relação bastante horizontal e receptiva com os alunos.

Tal horizontalidade, segundo ela, não se restringe, segundo ela, somente aos alunos. Afirma que tem uma relação muito boa com os/as professores/as e funcionários/as. “Ao mesmo tempo em que procuro ser firme em minhas ações e ter autoridade, procuro dialogar bastante, estar sempre pronta para ajudar, para acompanhar, para orientar todo o grupo”.

Percebemos que a questão da autoridade está estritamente ligada à figura do/a diretor/a.

Na realidade da escola B, segundo a diretora Bárbara, a maioria dos professores, das professoras, funcionários e funcionárias se envolve nos projetos da escola e realiza um bom trabalho, mas tem aqueles que dão trabalho pela “falta de compromisso”.

Relatou que “*as maiores dificuldades encontradas com relação aos professores, é a falta de compromisso e responsabilidade, falta de domínio em sala de aula*”. Sempre que ocorre algum problema com tais professores pelo não cumprimento de suas obrigações, a diretora Bárbara os “chama em sua sala”, juntamente com a vice-diretora e registra em um livro de ocorrência. Tal registro varia desde uma orientação até uma advertência, segundo ela.

Relatou que paralelamente orienta a professora coordenadora a fazer um acompanhamento com estes professores e estas professoras, orientando-os/as sobre a metodologia a ser utilizada, a mudança de postura etc.

Com relação aos funcionários, segundo ela, “também existe um bom relacionamento, com diálogo e companheirismo, mas também com firmeza na hora certa”. No caso de não cumprimento de suas funções também adota o procedimento realizado com os professores,

mas com o acompanhamento da gerente²², pois é dela que é cobrado o resultado esperado do funcionário.

A maioria dos funcionários é envolvida nos projetos da escola, destacando o trabalho das funcionarias terceirizadas que apresentam um grande compromisso com a realização de seu trabalho. Salienta que melhorou muito depois da terceirização²³.

Como aponta Gonçalves (1994)

Temos visto ser transportada para a administração escolar a lógica da administração das empresas, onde predomina a pedagogia de resultados e a busca da eficiência a qualquer preço, desconsiderando a natureza própria da organização escolar e de seu trabalho. (GONÇALVES, 1994, p.09)

Quanto ao relacionamento da diretora Bárbara com os alunos da escola B, ela afirma que “fora da sua sala” fica sempre junto com os alunos, é carinhosa, estimula a tomarem lanche, conversa, passeia pelo recreio, mas quando fazem coisa errada ela os atende em sua sala, “aí a conversa é séria”, disse ela.

Um dos maiores problemas que enfrenta com relação aos alunos é a falta de participação daqueles pais dos alunos que apresentam problemas de comportamento ou de aprendizagem. “Embora a maioria dos pais sejam participativos, existem aqueles que acreditam que a escola é um depósito de criança”, salientou.

Relatou que “geralmente o pai do aluno que apresenta tais problemas na escola é este pai que não aparece e que também não dá atenção ao filho, o que acarreta em uma situação no qual ao mesmo tempo a escola precisa ser firme e acolhedora”. Em sua opinião, “por mais que não concorde com o caráter assistencialista que muitos pais e mães atribuem à escola, a escola não pode fechar os olhos para a carência de certos alunos”.

²² A nova função de Gerente de Organização Escolar foi criada com o objetivo de concentrar as ações administrativas e operacionais da unidade escolar no novo gerente, permitindo que o diretor possa se dedicar mais às questões de natureza pedagógica.

A certificação para Gerente de Organização Escolar tem por fundamento certificar profissionais que sejam aptos a preencher tal função com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da educação, provendo as unidades escolares com gerentes tecnicamente habilitados, qualificados e comprometidos com o desenvolvimento da administração escolar.

²³ Para equacionar o déficit de servidores nas escolas estaduais, o governo paulista passou a terceirizar serviços de limpeza e merenda desde 2008.

Segundo ela, “a participação dos pais e da comunidade é grande, a maioria está sempre presente nas reuniões, não sendo necessário o apelo por atrativos como sorteios e afins²⁴”. Segundo ela, sempre respondem pontualmente às convocações da escola. Destacou que a escola B conta com seis pais e mães voluntários/as que sempre estão na escola se dedicando, ajudando e se envolvendo nas ações visando sua melhoria.

Assim como na entrevista com a diretora Ana, encontramos no discurso da diretora Bárbara uma concepção de participação restrita à presença nos eventos promovidos pela unidade escolar.

Quando questionada a respeito de *haver alguma diferença no comportamento de alunos, professores e comunidade quanto à escola possuir uma diretora ou um diretor*, a diretora afirmou nunca ter se atentado a esta ideia. Mas acredita que não há diferença. Afirma que enxerga a escola “como uma família, com problemas, com coisas positivas e negativas, choram juntos, riem juntos, constroem juntos”.

A diretora relatou que antes de ocupar o cargo de diretora, como nunca havia tido nenhuma experiência como coordenadora ou vice-diretora, se inspirou muito na diretora que teve no CEFAM, que “embora não tivesse tanto contato com os alunos, tinha uma postura firme, muito presente na escola, muito responsável”. No dia a dia, diante de cada experiência e cada dificuldade criou seu próprio caminho.

Entende como democracia “o direito de vez e voz”, e em sua concepção, “todos têm que ter consciência do que está acontecendo na escola, todos têm que participar das crises e das vitórias. Todos têm que planejar juntos e realizar juntos com comprometimento e ética”.

Acredita muito no poder da educação, e “se a educação estiver fortalecida todos os outros valores acompanham”, disse ela. “Isso só acontece quando o líder, ou seja, o diretor ou a diretora e sua equipe tem a convicção de que lutar dá certo e de que traçar metas e objetivos funciona”, relatou, demonstrando uma visão bastante “romântica” sobre o papel da equipe escolar, tomando para si toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, como se dependesse somente de suas ações.

²⁴ Algumas escolas costumam realizar sorteios de cestas básicas para atrair os pais e mães às reuniões organizadas pela escola para tratar de assuntos pedagógicos.

Em alguns momentos, a diretora Bárbara diz sentir dificuldade em ser democrática, como quando alguns funcionários, funcionárias, professores e professoras, “aqueles que geralmente dão trabalho”, segundo ela, confundem e acham que “tudo pode”. “Nesse caso, é necessário retomar e fazê-los entender que democracia não é sinônimo de bagunça, entender que tem regras e normas claras a serem seguidas”. A seu ver, *gestão democrática* seria “a construção compartilhada em todos os setores” e disse acreditar que esta é a forma ideal de gestão.

No seu dia-a-dia de trabalho, secretaria da educação por meio da Diretoria de Ensino, cobra o diretor de acordo com os resultados das avaliações externas, outras cobranças dizem respeito à entrega de documentos no prazo correto, acompanhamento junto aos professores no que diz respeito ao aprendizado dos alunos, o que mostra claramente a hierarquização presente no sistema.

A diretora Bárbara afirmou que “*se sente realizada na profissão*”, e “se pudesse começar de novo optaria novamente pela educação”.

O que mais mudou na educação em sua opinião é “esta relação democrática que temos hoje”, afirmando que antes, nas experiências que teve como aluna e como professora, percebia que “o ensino era mais tradicional, os alunos não tinham o direito de participar e os funcionários e os professores só recebiam ordens”, relatou. “Antes os alunos, professores e funcionários não tinham a liberdade de ter um diálogo com o diretor, e esta proximidade que existe hoje é, a meu ver, muito importante para a construção de uma escola de qualidade”.

Por fim, mais uma vez é importante lembrar que o conceito de democracia demonstrado pela diretora Bárbara é bastante restrito e a questão da autoridade referente ao cargo é bastante presente em seu discurso.

3.3 Terceira realidade : Diretora Carla pertencente a escola C

A escola C está localizada em um bairro bastante pobre do município de Lins-SP, onde há alto índice de criminalidade e problemas estruturais e sociais diversos.

A terceira diretora participante da pesquisa, nomeada como Diretora Carla é professora de História efetiva e está designada para a função de diretora substituta na escola C há 1 ano.

Possui formação inicial em Licenciatura em história, e posteriormente cursou Licenciatura em pedagogia com habilitação em administração escolar.

De acordo com o relato da mesma, quando foi designada para a atual função, os pré-requisitos eram ter pedagogia com administração escolar e pelo menos sete anos de magistério.

Considera *sua principal atribuição*, resolver questões inerentes à esfera administrativa, na qual organiza pagamento de professores/as, vida funcional de professores/as e funcionários/as, administra as verbas recebidas além de contribuir com o suporte pedagógico. Sua carga horária de trabalho semanal é de 40 horas, com flexibilidade de horário.

Interessou-se pela designação por já ter exercido a função de diretora em outra escola por um ano e por considerar que tem perfil para o cargo. Ao falar sobre perfil, salientou que “muitos diretores e diretoras tem certa ‘*vaidade*’ com cargo de diretor, se sentindo muito poderosos e superiores aos demais”.

Salientou que quando o diretor ou a diretora está com a responsabilidade da administração de uma escola “é imprescindível uma gestão participativa”, pois a maioria dos integrantes da escola são professores/as e funcionários/as. “Se você rompe este elo, os professores posicionam-se contra você”, ressaltou.

Neste caso, a partir do relato da mesma pode-se perceber que a diretora Carla considera gestão participativa como aquela em que há um bom relacionamento entre a diretora e os/as demais funcionários/as.

Ao ser questionada *sobre formação continuada* afirmou que no passado existiam momentos específicos de formação para o diretor como o PROGESTÃO em 2007 e 2008, mas salientou que “não há muita continuidade do que é feito de um governo para o outro”, dizendo que desde que está na direção não houve este tipo de formação. Os momentos de

encontro entre diretores/as e supervisores/as na DE, segundo ela são sempre para receber alguma legislação nova ou alguma alteração nas orientações e legislações existentes.

Por este motivo, relatou que sempre que tem alguma dúvida sobre suas atribuições recorre à diretoria de ensino e muitas vezes recorre a internet. Disse que há um site da DE de São Vicente²⁵, no qual sempre encontra as informações que necessita. Relatou que sempre encontra neste site as legislações e informações importantes e, algumas vezes, quando não encontra o que precisa liga direto no DRHU²⁶ para esclarecer suas dúvidas.

A escola C conta com cerca de 140 alunos, 15 professores e 5 funcionários, sendo o gerente, um agente de organização escolar, 2 terceirizados da limpeza e 1 merendeira também terceirizada, além da vice diretora e da professora coordenadora.

O projeto político pedagógico da escola, segundo ela, é revisto todo ano durante os momentos de planejamento e sempre que é necessário. “Nestas reuniões, a Proposta é retomada pelo grupo e os anexos são trocados todo ano”, relatou. Afirmou que professores/as, diretora e professora coordenadora participam da elaboração da proposta pedagógica. Os/as funcionários/as e a comunidade não participam da elaboração.

A comunidade atendida pela escola C é bastante carente. A diretora Carla relatou que existe um descaso por parte das famílias. “A família vê a escola somente como um lugar que cuida de seus filhos, atribuindo-lhe um caráter estritamente assistencialista”, salientou.

Segundo a diretora Carla, a *escola possui o grêmio estudantil*, mas este “não tem muita utilidade” segundo ela. Relatou que no início no ano houve todo o processo de eleição, formação do grêmio, orientação aos alunos sobre a importância e a função do grêmio, mas não ocorre muita participação, em sua opinião, “por conta da imaturidade dos alunos”.

Afirmou que a participação é um pouco maior dos alunos do quinto ano, reivindicam, pedem alguma coisa diferente, mas “de um modo geral as crianças são um pouco apáticas”, disse ela, “geralmente não sabem muito bem o que pedir e reivindicar por conta da idade que têm”.

²⁵ <http://www.dersv.com/>

²⁶ Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Estadual de Educação.

A diretora Carla afirmou ter uma boa relação com os professores e professoras, disse ser “aberta a conversa” e acredita que “tudo é possível de ser negociado”. Conforme relatou, como já trabalhou com diretores bastante autoritários, em que os professores e professoras “ficavam felizes com a sua ausência”, procura ter um postura flexível, na qual procura sempre organizar, da melhor forma possível, a vida funcional dos/as professores/as.

Ressaltou que às vezes é necessário “falar não”, pois alguns professores e professoras pensam que “podem fazer tudo”. Segundo ela, existem aqueles professores que são mais comprometidos com suas responsabilidades, mas tem alguns que “vivem procurando seus direitos em sindicatos, mas se esquecem de seus deveres”, salientou.

Relatou ter uma relação boa com os alunos, na qual é bastante respeitada, “procuro ganhar os alunos com o carinho”, disse ela, e disse que mesmo quando fazem coisas erradas, antes de apontar os erros salienta tudo o que os mesmos têm de bom, elevando a sua autoestima, e os faz refletir sobre suas ações.

Com relação ao trabalho dos/as funcionários/as, relatou que costuma “dar liberdade” e disse que “não costuma ficar correndo a escola para ver se o funcionário esta fazendo seu serviço”. Em sua opinião, o funcionário precisa ter a consciência do que deve ou não fazer, pois “é muito melhor ele fazer bem feito e não ser chamado a atenção do que ficarmos apontando os erros, porém quando observo alguma falha, aponto”, disse ela.

Encontra *dificuldade* com relação ao acompanhamento familiar, pois sente que as crianças são pouco estimuladas em casa. Relatou que a maioria dos alunos e alunas atendidos nesta escola têm seus pais ou mães presos/as, são crianças criadas por avós, crianças abandonadas e filhos de usuários de drogas.

Afirmou que “é possível contar nos dedos os pais que comparecem à escola”. Salientou que na maioria das vezes comparecem à escola mediante problemas de indisciplina “para que o filho não fique suspenso e não perca o auxílio do programa Bolsa Família”, destacou a diretora Carla, considerando o Programa do Governo Federal como algo prejudicial à escola. Segundo ela “o Bolsa Família contribui para a desvalorização da escola pela família”.

A escola conta com uma vice-diretora que tem como função principal auxiliar a diretora quando ela está presente e substituí-la quando está ausente. Possui também uma professora coordenadora que acompanha todo o trabalho pedagógico realizado pelos professores e professoras em sala de aula. É responsável também pelo preparo e acompanhamento das ATPCs, assistem aula, fazem relatórios e preparam projetos que visem a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado na escola.

Ao ser questionada a respeito *de haver ou não diferença entre a escola ter um diretor ou uma diretora*, afirmou que “em outros momentos diria que sim”, mas que atualmente, com sua experiência, acredita que o que diferencia é a “postura e o trabalho correto, não o sexo de quem está na gestão da escola”.

Enquanto professora, a diretora Carla, em seus 22 anos de magistério, disse poder destacar dos diretores com os quais trabalhou, atitudes que lhe serviram de exemplos do que fazer e exemplos do que não fazer. Relatou que um diretor que a marcou bastante foi o da primeira escola em que trabalhou na década de 1990.

Relembrando e salientando a postura autoritária da administração escolar tradicional bastante marcante até a década de 1990, relatou que:

Ele gostava de realizar muitos bingos e rifas, e quando o professor ou a professora não vendia a quantidade que lhe era estabelecida, passava a ser perseguido/a na escola, pois considerava aquilo como uma afronta à escola que era ‘dele’, ele mandava e todos/as lhe obedeciam com medo de serem perseguidos (CARLA, 2012).

A diretora *entende como democracia*, “governo do povo”. Relatou que procura em sua prática ouvir a opinião do grupo, promover votação mesmo que informal na tomada de decisões, mas gosta que o grupo participe sem que sejam forçados.

Relatou que sente dificuldade em “ser democrática” em alguns momentos, pois algumas vezes “quando ouve um ‘não’, o professor se rebela”. Salientou que as pessoas entendem que liberdade é liberdade para tudo, aí quando recebe um “não” por algum motivo, o professor intitula o diretor como uma pessoa “ditadora”.

Conceituou gestão democrática como aquela gestão onde há participação de todos/as os/as envolvidos/as nas atividades realizadas na escola, desde tomada de decisões, construção

de proposta pedagógica, etc. Salientou também que neste modelo de gestão, todos/as devem mostrar “transparência” e ter credibilidade na equipe.

Assim como as diretoras Ana e Bárbara, a diretora Carla entende participação como “colaborar com as atividades promovidas pela escola”, inclusive quando diz sobre a construção da proposta Pedagógica, que acontece nos dias reservados para “planejamento”, estabelecidos no calendário escolar pela SEE e DE, nos quais os professores são convocados e em grande parte dos casos acabam copiando a Proposta do ano anterior sem reflexão e sem atitude participativa e democrática, encarando a Proposta Pedagógica como um documento a ser entregue para ser arquivado.

Relatou que as cobranças advindas da DE são diversas, dentre elas, a principal é acerca do alcance das metas do IDESP, segundo ela, geralmente no segundo semestre. Destacam-se também cobranças com relação aos recursos que são gastos, prestação de contas etc.

A diretora Carla afirmou *se sentir realizada na profissão*. “Por fazer parte de uma família na qual sua mãe e irmã são educadoras optei pela profissão consciente dos desafios que enfrentaria”, disse ela reforçando que se realiza muito com os resultados que obtém de seu trabalho. Destacou que quando vê seus alunos trilhando um futuro promissor, entrando em faculdades, conquistando bons empregos, com os frutos de seu trabalho se sente ainda mais satisfeita.

Relatou que se tivesse que optar por outra profissão que não fosse da área da educação, optaria pelo direito, que é uma área pela qual também se interessa, mas acredita que talvez não encontrasse a satisfação que encontra na educação, pois “tenho a possibilidade de mudar a vida de um aluno através de meus ensinamentos”, disse ela, reforçando e reproduzindo a ideia neoliberal que o educador por si só tem o poder de mudar o mundo através de suas ações.

3.4 Quarta realidade : Diretora Débora pertencente a escola D

Assim como a escola C, a escola D localiza-se em um bairro pobre do município de Lins-SP com graves problemas estruturais e sociais.

A quarta e última diretora participante da pesquisa intitulada como diretora Débora, trabalha na rede estadual de ensino há 33 anos. Ingressou no cargo de diretor de escola no ano de 2004, através de aprovação em concurso público realizado no ano de 2001, mesmo concurso pelo qual ingressaram as diretoras Ana e Bárbara.

Tem sua formação inicial em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Supervisão Escolar, posteriormente cursou licenciatura em História, cursou Pós-graduação em nível de especialização em Sociologia Urbana e Metodologia do Ensino Superior e por fim, concluiu o Mestrado em Saúde Coletiva.

Está na direção da escola D há três anos e antes de efetivar-se na referida U.E passou por outras três escolas.

Afirmou que como trabalhou muitos anos como professora, nos diversos níveis de ensino, não encontra dificuldades em sua função, o único problema que apontou é que “hoje em dia os alunos são muito indisciplinados”, disse ela. Neste momento, cabe ressaltar que apesar de não ter exposto sua idade durante a entrevista, relatou que está no magistério há mais de quarenta anos, portanto, grande parte de sua trajetória foi no período da escola tradicional.

Relatou que “o ensino mudou muito nos últimos anos, e com a progressão continuada os alunos não tem mais responsabilidade”. Considera que “alguns estudam e outros não, alguns passam sabendo e outros não”. Esta questão, segundo ela, dificulta o prosseguimento dos estudos, porque as classes ficam “muito heterogêneas”, fator que dificulta a realização de um bom trabalho pelo professor ou professora, em sua opinião.

Salientou que outro problema que encontra em sua realidade, é que grande parte dos pais e mães dos seus alunos são presidiários. Alguns são filhos de traficantes e “a falta de afeto da família faz com que estes alunos apresentem um comportamento rebelde”, disse ela. Relatou que “são tão carentes que na hora do intervalo as crianças ficam ‘grudadas’ com os funcionários”.

Cabe ressaltar que com a democratização do acesso à educação, alunos que antes não estariam na escola por serem mais pobres, atualmente estão presentes nas salas de aula, no entanto, a escola ainda não está estruturada pedagogicamente para lidar com tal heterogeneidade.

Ao ser questionada sobre o *motivo pelo qual se interessou pelo cargo de diretora*, relatou que iniciou sua carreira como professora de história na rede estadual de ensino, cargo no qual permaneceu por 25 anos. No ano de 2001, algumas colegas comentaram sobre a abertura das inscrições para concurso para o cargo de diretor de escola. Resolveu prestar para testar seus conhecimentos e acabou sendo aprovada, optando pelo cargo de diretora para ter uma aposentadoria melhor.

Ressaltou que as atribuições do diretor no dia a dia de trabalho são inúmeras, mas dentre suas principais atribuições, salientou cuidar de toda parte administrativa, da parte pedagógica, plano de ensino, plano de gestão, planos de ação, organiza as atribuições de aula, o calendário escolar, matrizes curriculares, enfim, toda a parte burocrática, além de participar de reuniões promovidas pela DE. Toda dúvida que encontra recorre à sua supervisora, que acompanha tanto a parte administrativa como a parte pedagógica da escola.

A escola D conta com cerca de 300 alunos, 30 professores e 10 funcionários além da equipe gestora formada pela diretora, vice-diretora e professora coordenadora. Segundo a diretora Débora, possui o Projeto Político Pedagógico que norteia todo trabalho realizado, sendo este válido por quatro anos e atualizado semestralmente durante as reuniões de planejamento.

Relatou que participam de sua elaboração e revisão todos os/as professores/as e equipe gestora. Salientou que convida representantes dos pais e comunidade escolar, mas que nunca há interesse em “participar”.

A diretora Débora relatou que a escola possui grêmio estudantil, mas este “não tem nenhuma atividade na escola”, pois, segundo ela, pelo fato de serem muito jovens, os alunos não se interessam em participar. “Gostam do período em que fazem propagandas das chapas nas salas de aula, do dia da eleição e do dia da posse, depois o Grêmio é esquecido”, disse ela.

A diretora Débora relata que procura ter “uma relação bem aberta” com os/as professores/as. Segundo ela, passa todas as informações “que lhe dizem respeito” tratadas nas reuniões, informa-os a respeito das publicações “pertinentes” que saem no diário oficial, o qual lê diariamente. Procura participar, juntamente com a professora coordenadora, das ATPCs, dando, segundo ela, toda a assistência necessária. Considera-se uma diretora bastante “presente” na escola e diz fazer questão de “observar a entrada e saída dos dois períodos diariamente”.

Neste caso, é possível perceber que “uma relação aberta”, na concepção da diretora Débora, é aquela em que possui diálogo com seus “subordinados”, no caso os/as professores/as e os/as funcionários/as. A mesma faz questão de salientar sua função de “controlar” a entrada e saída da escola.

Quanto à participação e envolvimento dos/as professores/as, a diretora Débora relata que tem “um bom envolvimento de todos”. No entanto disse encontrar resistência quando propõe que os professores desenvolvam outros projetos com os alunos. “Há muita reclamação e os professores argumentam que já fazem muita coisa, mas no final acabam fazendo o que é proposto”.

Afirmou que um grande problema que encontra em seu grupo de professores é a falta de comprometimento com a questão da assiduidade. “Faltam muitas vezes sem avisar com antecedência e nem sempre há tempo hábil para se encontrar um substituto, o que acarreta prejuízo aos alunos”, disse ela. Atribui este fato por se tratarem em sua maioria de professores que não são titulares de cargo efetivo, o que demonstra claramente as péssimas condições de trabalho sofridas por professores e professoras eventuais da SEESP, incluindo a instabilidade profissional que foi agravada com a atual política do Estado e os baixos salários.

A diretora salientou que sua relação com o grupo de funcionários é muito boa, “são todos muito comprometidos e envolvidos nos propósitos da escola”, disse ela. Ressaltou ainda que “principalmente os que trabalham ao seu lado na secretaria da escola”, complementou.

Afirmou que sua relação com toda a equipe escolar e com os alunos e alunas é “bastante aberta e horizontal”. Relatou que tem uma relação bastante afetiva com os/as alunos/as, que são muito carentes, e “é bastante respeitada por todos”, segundo ela.

Quanto à comunidade escolar e família dos alunos, salientou ser respeitada, porém, sente muita falta da participação deste segmento na escola. “Nas reuniões a presença é mínima”, salientou, motivo pelo qual muitas vezes a fez tomar a iniciativa de sortear cestas básicas durante estas reuniões para que de certa forma incentive a participação, pois “a educação por si só não é valorizada pelos pais”. Justifica tal ação ao relatar que apesar de não considerar adequada a maneira pela qual está atraindo os pais, é a única forma que encontrou para que participassem um pouco mais da vida escolar dos filhos e filhas.

A escola conta com um vice-diretor do sexo masculino, cuja principal atribuição, segundo a diretora Débora, é cuidar da parte disciplinar dos alunos. Afirmou que “por ser homem, tem maior facilidade para manter a escola em ordem na questão da disciplina”. Disse também que ele também prefere trabalhar com os alunos do que com a parte burocrática.

Deixa claro que na sua opinião o homem “impõe” mais respeito e autoridade que a mulher²⁷.

A professora coordenadora é, segundo ela, responsável por toda a parte pedagógica da escola. “Todos os projetos existentes na escola como o Ler e Escrever²⁸ são de responsabilidade da professora coordenadora”, disse ela, além de assistir aulas e orientar os professores e professoras.

A diretora relatou que se pudesse optar, optaria por ser diretora de uma escola de Ensino Médio, pois, segundo ela, “a criança é muito dependente, tem muitas dificuldades de aprendizagem devido às más condições socioeconômicas e familiares”. Segundo ela, “o aluno adulto é independente, está na escola porque quer, dando menos trabalho na questão de

²⁷ Esta questão relacionada à questão de gênero foi observada e devido a sua relevância, poderá ser objeto de estudo de outra pesquisa posterior.

²⁸ Mais do que um programa de formação, o *Ler e Escrever* é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

disciplina e desempenho”. Salienta que nunca se conformou com a progressão continuada, acha “um absurdo o aluno passar para o ano seguinte sem aprender”.

A diretora relatou também que não se conforma com a ideia de “mandar um aluno para o sexto ano, muitas vezes, sabendo somente escrever o próprio nome”. Acredita que sente esta dificuldade, talvez, por nunca ter sido professora nesta modalidade de ensino, sentindo muita dificuldade em entender como se dá o processo de alfabetização pelos meios vigentes atualmente.

Enquanto professora, relata que nunca teve um diretor que fosse às salas de aula conversar com os alunos, nunca teve um diretor que sentasse junto aos professores para tomar um café na hora do intervalo, “ele era uma figura inacessível na escola”, relembrou a diretora Débora.

Na sua concepção, democracia é “dar liberdade aos alunos e alunas, mas fazê-los entender que possuem direitos e deveres. O respeito às regras e a ordem é fundamental. A mesma coisa é com relação aos funcionários, que devem cumprir todos os seus deveres”. Salientou que com relação aos funcionários e professores “deve-se tomar muito cuidado ao ser muito ‘liberal’, pois quando você permite uma coisa daqui a pouco eles pedem outra para testar o diretor”.

Entende por gestão democrática, o diretor cumprir todas as suas obrigações, atender a todas as solicitações, saber falar sim e saber falar não no momento certo. “Os professores e funcionários precisam sentir segurança no diretor. Sem esta segurança, a escola não vai pra frente”, disse ela.

Desse modo, é possível perceber a postura essencialmente controladora e antidemocrática da diretora Débora.

Salientou que costuma “dar toda a liberdade”, diz fazer um bom trabalho e salientou ser muito observadora. Relatou que costuma chegar sempre primeiro que todo mundo na escola e se um/a funcionário/a ou professor/a chega atrasado/a “somente dá uma olhada no relógio e não precisa falar mais nada”. Quando fala, geralmente “dá boa tarde” e pergunta o que aconteceu, salientando que “quando sabe” que o funcionário não costuma ter atrasos ou faltas “procura entender” quando ocorrem determinados imprevistos.

A diretora Débora reproduz muito bem a gerência ocorrida na empresa, valoriza a pontualidade, a produtividade e o controle de qualidade, refletindo o ideário capitalista.

Quanto a *optar novamente pela área da educação* se pudesse começar a vida profissional novamente, a diretora Débora afirma que não o faria. Ressalta que nos dias de hoje diante dos inúmeros desafios encontrados no dia a dia das escolas é muito difícil ser um educador ou um diretor. Na sua concepção, “os alunos estão chegando às escolas cada vez piores, envolvidos com muita violência e carência tanto material quanto afetiva”.

A seu ver, “aquele compromisso que as famílias, antigamente, tinham de fazer com que os filhos estudassem não existe mais”. Salientou que “pais compromissados que se preocupam quando o filho não tem um bom desempenho na escola são raros de se encontrar”. “Muitas vezes o professor dispõe de tanto tempo de suas aulas para fazer o papel que seria inerente à família, que acaba não tendo tempo suficiente para ensinar o que lhe cabe, os valores se inverteram”, disse ela.

Para tentar envolver mais a família a vida escolar dos filhos, a diretora Débora disse já ter marcado reunião de pais no horário da entrada de manhã, no horário do almoço, no horário da saída da tarde, à noite, mas não há comparecimento. Reforçou novamente ao final da entrevista que “a única forma de aproximá-los da escola é com a realização de sorteio de cestas básicas”.

Ressaltou que a garra, o comprometimento e o amor pela educação são fundamentais no trabalho do diretor de escola, pois não é uma tarefa fácil liderar grupos de professores e professoras, funcionários e funcionárias, estudantes e familiares que “nem sempre estão comprometidos e empenhados na mesma causa”.

Dessa forma, é possível perceber que apesar das particularidades de cada realidade observada e dos perfis das diretoras entrevistadas, a visão da escola como “um negócio que precisa viabilizar-se” é muito acentuada nas quatro realidades.

A influência do gerencialismo e das práticas e características que regem a empresa capitalista é muito acentuada devido à própria política estabelecida pela SEESP que será discutida no próximo capítulo.

Capítulo 4

A função do/a diretor/a de escola estabelecida pela Rede Estadual de Ensino e oportunidades de formação continuada

Este capítulo aborda a questão da função do/a diretor/a de escola sob a perspectiva do sistema estadual de ensino bem como os momentos de formação propiciados no decorrer da carreira. Esta análise é relevante para a reflexão que empreendemos, pois apesar de a gestão democrática ser um princípio fundamental da educação a partir do processo de redemocratização do país, uma questão importante para sua concretização nas escolas diz respeito à formação continuada a este respeito empreendida pelo Estado. Outro dado importante para constatar o perfil profissional esperado pelo Estado, se há menção à gestão democrática, é a análise do edital do concurso público no qual as diretoras colaboradoras da pesquisa ingressaram.

Para tanto foi feita uma análise crítica do edital do concurso público para provimento de cargo de diretor de escola realizado no ano de 2001, no qual ingressaram as diretoras sujeitas da pesquisa e das habilidades que foram exigidas no mesmo.

Abordamos também o curso Progestão, oferecido pelo governo do estado nos anos de 2005 e 2006, bem como o perfil de diretor de escola presente nos documentos oficiais da secretaria estadual de educação.

4.1 Concurso realizado no ano de 2001

Como pudemos observar no capítulo anterior, todas as diretoras de escola participantes desta pesquisa ingressaram no cargo através do concurso público realizado no ano de 2001. Dessa forma, este merece ser observado em seu aspecto técnico, ou seja, como as provas foram aplicadas e também em seu aspecto filosófico no intuito de refletir-se sobre quem é este/a diretor/a de escola pelo qual o Estado se interessa em contratar.

O concurso foi realizado em um contexto histórico favorável ao fortalecimento de um Estado regulador, tendo este o papel de determinar quais e como devem ser implementadas as ações e como controlar os resultados de tais ações através das avaliações, verificando as metas que foram ou não alcançadas.

Nesta perspectiva, o modo pelo qual o diretor de escola desempenha sua função ganhou mais relevância, pois deve, neste contexto, buscar o aumento da produtividade através dos bons resultados nas avaliações externas elaboradas pelo Estado, a qualidade e a eficiência dos serviços prestados, reproduzindo o ideário predominante nos regimes empresariais competitivos existentes na sociedade capitalista. Apesar do Estado utilizar a denominação “diretor de escola” para o cargo em questão, em seus discursos utiliza o termo “gestor”.

De acordo com Ball (2006), o Estado, através da figura do “gestor escolar”, estabelece um novo gerencialismo, contemplando novas formas de vigilância e monitoramento, favorecendo a criação de uma cultura em que todos os membros da equipe escolar devem se sentir responsáveis e envolvidos com a organização.

Conforme as disposições contidas nas instruções especiais que regeram o concurso realizado no ano de 2001, para que fosse efetivada a inscrição, o/a candidato/a²⁹ deveria apresentar os seguintes requisitos:

- 1- Ser portador de Diploma do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou
- 2- Ser portador de Diploma do curso de Mestrado ou Doutorado (stricto-sensu) na área de Educação
- 2.1- Serão considerados somente os cursos que guardam estreito vínculo de ordem programática com a natureza da atividade inerente ao trabalho dos integrantes das classes de suporte pedagógico (supervisão, coordenação, orientação, administração).
- 3- Ter no mínimo 8 anos de exercício, efetivamente prestado no Magistério, desde que exercido em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema. (SÃO PAULO, 2001, p.08).

Quanto à bibliografia básica indicada para este concurso, foram selecionados os seguintes livros e artigos: Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas, organizado por Julio G. Aquino; Brasil em números da Revista Exame; A escola como organização

²⁹ Apesar dos documentos trazerem os termos sempre no masculino, foi utilizada neste trabalho a linguagem não sexista.

aprendente: buscando uma educação de qualidade de Michael Fullan e Andy Hargreaves; Cidadão na linha: uma aventura pedagógica de Clarisse M. Kelbert; Desigualdade na América Latina: o debate adiado de Bernardo Kilksberg; Plano Escolar: um caminho para a autonomia de Eny Maia e Akiko Oyafuso; Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola de Zilma M. R. Oliveira; Qualidade de ensino e progressão continuada de Sônia T. S. Perin; Pedagogia diferenciada: das intenções à ação de Philippe Perrenoud; Ética e competência de Terezinha A. Rios; Por que as equipes não funcionam de Harvey Robins e Michael Finley; É proibido repetir de Tereza R. N da Silva e Claudia Davis; Descentralização da educação no Estado de São Paulo de Tereza R. N. da Silva; A avaliação na organização do ensino em ciclos de Sandra M. Z. L. Souza; Novo pacto educativo de Juan C. Tedesco; Avaliação educacional: Teoria – planejamento – modelos de Heraldo M. Viana.

Podemos observar que a bibliografia indicada destaca temas referentes às situações que serão vivenciadas pelo/a diretor/a de escola em sua prática de trabalho. Entre eles, temos: Indisciplina, Progressão continuada e Relação família-escola.

Os temas destacados acima estiveram presentes nos relatos das quatro diretoras participantes da pesquisa, portanto, é importante observar as concepções dos autores indicados sobre tais temas.

Aquino (1996) encara a indisciplina como sendo um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas, considerando uma das maiores razões do desgaste ocupacional dos profissionais da educação, não se tratando, segundo ele, um fenômeno exclusivo da escola pública.

Ainda segundo o autor, a indisciplina consiste na manifestação de uma agressividade dirigida contra as figuras de autoridade gerada pela “desestruturação” do ambiente familiar e pelas más influências, como o excesso de televisão e internet, às quais as crianças são expostas.

Salienta que mediante esta situação, a proposta de trabalho do professor deve estar fundamentada no conhecimento para transformar a inquietação e desobediência dos alunos no interesse pelo saber, reinventando sempre o modo pelo qual este saber é compartilhado.

Ao pensarmos nas realidades abordadas nesta pesquisa, escolas A, B, C e D, e remetendo-nos aos depoimentos das diretoras entrevistadas sobre a estrutura das famílias, a desvalorização da escola e da educação por parte dos pais e mães e os problemas de indisciplina presentes nas escolas, vale ressaltar os estudos de Bezerra Neto e Bezerra (2012) que apontam que “a escola no modelo capitalista sempre operou para a seletividade e a exclusão da classe trabalhadora, construindo o fracasso da criança pobre”. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2012, p. 180)

Tal ideologia remete o fracasso dos alunos por serem pobres, por não terem ajuda dos pais e da família, portanto, tal fracasso não é de responsabilidade da escola.

É necessário considerar que a escola, por estar inserida em uma sociedade em constante transformação histórica e social, tem suas configurações internas também em constante mudança, portanto, a escola deve se adequar a tais mudanças.

Dessa forma, quando pensamos na questão da disciplina ou indisciplina, não podemos considerar o aluno da forma com que era considerado na escola tradicional.

Nesta concepção o aluno é reconhecido como objeto, submisso e na relação ensino-aprendizagem tudo o que tinha a fazer era ficar em silêncio, prestar atenção e repetir tantas vezes fossem necessárias, escrevendo, lendo etc., até impregnar em sua mente o que o professor ensinou. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2012, p. 183)

Portanto, é necessário refletir sobre o que Aquino (1996) destaca ser inquietação e desobediência, senão a escola nada mais fará do que continuar reproduzindo os interesses da burguesia, sendo utilizada como instrumento de dominação.

A questão da progressão continuada é abordada no artigo de Oliveira (2008). Neste artigo são enfatizados os efeitos negativos que a retenção causa no aluno no que se refere à sua autoestima e às aprendizagens futuras. É apontado também, o fato de que a repetência foi por muito tempo uma das grandes responsáveis pela evasão escolar.

A autora salienta que o caráter inovador da Progressão Continuada envolve uma mudança profunda de concepção sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Segundo a autora, respeitar os ritmos individuais de aprendizagem de cada aluno, garantir uma vida escolar de sucesso e formar um cidadão consciente e confiante em sua capacidade é o principal objetivo da Progressão Continuada.

Durante as entrevistas realizadas, a questão da progressão continuada foi bastante criticada, principalmente pelas diretoras Ana e Débora.

Tal fato se deve ao modo que esta forma de avaliação foi imposta às instituições escolares. Conforme apontam Sarno e Cancellero (2009, p.13-14):

Da forma como foi editada, enfatizando a importância do ‘uso eficaz’ de recursos escolares, a deliberação e as orientações legais que se seguiram na realidade, transferiram à escola a responsabilidade pela aprendizagem do estudante. Além disso, o novo sistema de avaliação foi imposto às instituições escolares sem que houvesse uma preparação dos professores, estudantes e comunidade em geral, sem que houvesse, de fato, a reorganização de seus tempos e espaços (por exemplo: número menor de alunos por sala de aula, bibliotecas e laboratórios bem equipados, o aumento das horas destinadas ao horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC). Na prática, a progressão continuada acabou se transformando em promoção automática.

Esta é uma questão bastante preocupante, pois embora Oliveira (2008) aborde o tema destacando que o objetivo da progressão continuada é formar um cidadão de sucesso e confiante em sua capacidade, na realidade, o que acaba se concretizando é uma exclusão, não física, mas moral, dentro da própria escola com alunos e professores cada vez mais desestimulados.

Enfim, podemos perceber que tanto nestes textos comentados quanto nos demais indicados, que o Estado almeja um/a diretor/a com perfil disciplinado e disciplinador.

Deve seguir suas cartilhas e controlar o que se passa em sua escola de modo que esta produza bons resultados, como forma de garantir a eficiência e a eficácia do sistema público de ensino, culpabilizando os próprios sujeitos do processo quando este não é bem sucedido na perspectiva do Estado.

Cabe ressaltar que embora tenha iniciada na década de 1980 uma reflexão crítica a certa desvinculação da realidade da administração escolar com a administração empresarial, a partir dos anos de 1990 ocorre um certo ressurgimento de estudos e de políticas baseados na perspectiva empresarial, voltados ao atendimento de interesses essencialmente econômicos, o que mostra a influência neoliberal.

Estão presentes na bibliografia básica deste concurso a indicação dos seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (elaborados pelo Ministério da Educação); A escola que faz a diferença; A organização do ensino na rede estadual; a organização do grêmio estudantil; quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor: a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? (elaborados pela Secretaria Estadual de Educação); A construção da proposta pedagógica da escola; a escola de cara nova: sala ambiente; Projeto escola nas férias: mais uma oportunidade de aprender (elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo – CENP); Reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental: classes de aceleração – proposta pedagógica curricular, Encontros e desencontros na relação família-escola; A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive; O sistema de avaliação escolar no estado de São Paulo: implantação e continuidade; A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública; Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer! ; Relatório SARESP 98: conhecendo os resultados da avaliação (elaboradas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE); 20 anos no ano 2000: estudos sociodemográficos para a juventude paulista; Violência na escola: quando a vítima é o processo pedagógico (elaboradas pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE); Raízes e asas (elaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC); Educação para o Século XXI: desafio da qualidade e da equidade (elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP); Jornal do Projeto Pedagógico (elaborado pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO); Gestão educacional: tendências e perspectivas. (elaborado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED).

Foram indicadas também as seguintes legislações: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei Federal nº 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências; Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional ; Lei Federal nº 4.024/1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Constituição do Estado de São Paulo de 1989; Lei Complementar nº 444/1985 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas; Lei Complementar nº 180/1978 que Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas; Lei Estadual nº 10.261/1968 referente ao Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado; Lei Estadual nº

500/1974 que Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas; Decreto Estadual nº 7.510/1976 que Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação; Decreto Estadual nº 17.329/1981 que define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, e dá providências correlatas; Decreto Estadual nº 12.983/1978 que estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres; Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 5/2000 que fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino; Indicações do Conselho Estadual de Educação nº 9/2000 que estabelece as diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e nº 8/1997 que institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental; Resoluções da Secretaria Estadual de Educação nº 95/2000 que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas e nº 105/2000 que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e aulas ao docente do Quadro do Magistério; Comunicado da Secretaria Estadual de Educação de 22/03/1995 sobre as Diretrizes para a Educação Paulista e Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 67/1998 sobre as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

Refletindo sobre a essência de tais referências bibliográficas e documentos indicados, é possível perceber que a escola está cada vez mais a serviço do capitalismo, na atual perspectiva neoliberal conforme já apontado.

A política que aparentemente destaca a democracia e a preocupação humana, na prática, nada tem de edificante e humanitária. A grande e real preocupação é com a formação de uma mão de obra para o mercado cada vez menos pensante, desde o/a aluno/a, último na escala hierárquica da escola, até o/a diretor/a, que acaba por reproduzir, mesmo sem perceber, a alienação, fruto de tal modo de produção.

Sobre as provas, estas foram realizadas no dia 8 de abril de 2001 nos períodos da manhã e da tarde, sob responsabilidade da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (VUNESP).

A prova objetiva foi constituída por setenta e cinco questões de múltipla escolha e a prova dissertativa foi constituída por cinco questões. Ambas as provas tiveram duração de quatro horas.

As questões contidas na prova objetiva contemplavam as indicações bibliográficas presentes no edital, abrangendo os livros, documentos oficiais e legislações que apresentamos anteriormente. Na parte dissertativa foram contempladas situações fictícias do cotidiano escolar nas quais os candidatos deveriam responder de que maneira encaminhariam tais situações, justificando suas respostas com base nos referenciais indicados.

Após a aprovação nesta primeira fase do concurso, os candidatos e as candidatas foram convocados para a prova prática de informática, na qual eram contempladas três tarefas a serem executadas.

Na primeira, o/a candidato/a deveria efetuar um cadastro no sistema, preenchendo adequadamente os campos solicitados. A segunda referia-se à efetivação de uma compra em uma papelaria virtual, respeitando as orientações quanto a quantidade e especificações dos produtos indicados. A terceira solicitava ao candidato o envio de um e-mail, cujo texto deveria conter no máximo duas linhas, com remetente, assunto e destinatário preestabelecidos.

Por fim, o referido concurso, pelo qual ingressaram as quatro diretoras participantes da pesquisa foi homologado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em Setembro de 2001.

4.2 O Curso Progestão

O Progestão é um programa de formação a distância para gestores/as escolares desenvolvido pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

O público alvo do Progestão é constituído pela equipe de gestão escolar, envolvendo diretores/as escolares, vice-diretores/as, supervisores/as escolares, coordenadores de área,

profissionais líderes, candidatos/as à função de dirigentes e outras lideranças, conforme critérios definidos em cada unidade de federação³⁰.

O curso de formação continuada e em serviço, tem duração de 270 horas, organizado por meio de situações de aprendizagem à distancia, correspondendo 75% do curso e presenciais, correspondendo 25% do curso. Nos encontros presenciais são desenvolvidas atividades de estudo, trabalho em equipe e resolução de problemas, contextualizadas às diferentes realidades das escolas.

De acordo com o CONSED, sua elaboração foi decorrente de uma demanda específica de um grupo de Secretários Estaduais de Educação, no final da década de 1990, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno.

O curso foi organizado em dez módulos, estruturados em unidades didáticas. Os temas de cada módulo foram definidos a partir de pesquisa realizada com dirigentes escolares, com o objetivo de identificar principais problemas e questões vivenciadas no cotidiano da escola como o sucesso e a permanência de alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos entre outros.

No estado de São Paulo, o Progestão integrou o Programa de Formação Continuada – Teia do Saber e foi realizado em três edições a partir do ano de 2005 até o ano de 2006.

Nas primeiras e segundas edições, realizadas em 2005 foram abrangidas 63 diretorias de ensino, sendo capacitadas equipes de gestores/as que atuavam no Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em escolas tidas como mais complexas e com maiores dificuldades na gestão escolar, bem como supervisores/as em exercício das respectivas diretorias de ensino.

A terceira edição foi realizada no ano de 2006 abrangendo além de gestores/as de 26 diretorias de ensino, as equipes das escolas exclusivas de 1ª a 4ª série, atendendo dessa forma

³⁰ www.consed.org.br

todas as equipes gestoras das escolas e das diretorias de ensino da capital e do interior do estado de São Paulo.

O Progestão foi realizado sob a coordenação da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CEMP), onde um coordenador do programa foi responsável pela implementação das ações no estado de São Paulo. Nas diretorias de ensino, o gerenciamento foi feito por um/a supervisor/a de ensino, indicado/a pelo/a dirigente regional para atuar como coordenador/a local do programa.

De acordo com Pesce (2007), os programas de educação à distância estão atrelados às políticas educacionais decorrentes de um modelo neoliberal. Nesta perspectiva, esta forma de educação passa a ser utilizada pelo Estado como uma relevante estratégia para a reforma educacional brasileira, contribuindo para a otimização de custos devido ao fato de diminuir a necessidade presencial dos recursos humanos, favorecendo a formação em cadeia através da figura do multiplicador.

Conforme informações contidas no guia didático do curso, seu objetivo principal era melhorar o desempenho dos/as profissionais que atuavam na área de gestão e conseqüentemente a qualidade dos serviços prestados, bem como os resultados obtidos pelas instituições dirigidas por eles. Pode-se observar que tal guia foi elaborado com base nos seguintes aspectos:

- Resultados de pesquisas nacionais e internacionais que tem mostrado a relação entre os resultados da aprendizagem dos alunos e o desempenho das equipes escolares, inclusive de suas lideranças.
- Exemplos de vários países que vem implementando programas de qualificação para suas lideranças e seus dirigentes escolares.
- Ausência de programas e políticas de formação continuada e em serviço, dirigidas às equipes de gestão escolar.
- Necessidades das secretaria de educação de ir além de propostas fragmentadas de capacitação, representadas pela oferta de cursos tópicos e pontuais ou de cursos acadêmicos, distanciados da prática cotidiana das escolas.
- Resultados de pesquisas e levantamento realizado em âmbito nacional sobre os problemas básicos da gestão nas escolas públicas. Estes estudos revelam dificuldades enfrentadas pelos gestores ao lidar com os seguintes aspectos: condução dos processos participativos; relações com a comunidade; coordenação pedagógica da escola; gestão financeira; evasão

e repetência; violência; indisciplina; articulação do corpo técnico e administrativo; e funcionamento dos conselhos escolares, entre outros. Foram identificadas, também, fragilidades relacionadas com a falta de apoio à escola e com a carência de profissionais de suporte pedagógico (MACHADO, 2004, p.11-12).

Compõe o material do curso Progestão, um guia didático contendo toda a estrutura do curso incluindo as formas de avaliação e orientações para estudo e outros nove módulos, havendo para cada módulo um caderno de estudos e um caderno de atividades.

Os nove módulos abordam os seguintes temas: Módulo I – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade; Módulo II – Como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão da escola; Módulo III- Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola; Módulo VI- Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola; Módulo V- Como desenvolver os princípios de convivência democrática na escola; Módulo VI- Como gerenciar os recursos financeiros; Módulo VII- Como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola; Módulo VIII- Como desenvolver a gestão dos servidores da escola; Módulo IX- Como desenvolver a avaliação institucional da escola.

A carga horária total do curso era de 270 horas, sendo previsto cerca de 30 horas para cada um dos módulos acima citados.

De acordo com Machado (2001), o programa utilizou-se de três elementos metodológicos, sendo eles: materiais instrucionais, sistema de apoio à aprendizagem e sistema de avaliação.

O programa Progestão foi elaborado para assegurar um padrão comum de qualidade na formação de gestores das escolas públicas de estados e municípios, buscando levar o desempenho desses profissionais e, em consequência a qualidade dos serviços e dos resultados das instituições que eles dirigem. (Machado, 2001, p.11)

Barreiro e Moura (2010) destacam que embora o programa Progestão defenda em seu discurso a ampliação da participação, o foco na ação individual está presente nos documentos do programa e pode ser percebido quando aponta que para ocorrer mudanças na qualidade das escolas públicas é preciso contar com o envolvimento e com a boa vontade dos sujeitos que fazem o dia a dia da escola.

Dessa forma, é possível observar que a concepção filosófica que embasa tal programa relaciona a melhoria da qualidade do ensino diretamente ao trabalho realizado pelo/a profissional responsável pela administração escolar, mais precisamente, o/a diretor/a de escola.

Outro aspecto digno de reflexão é referente à questão da autonomia que o/a diretor/a de escola possui em seu dia a dia de modo que haja possibilidade de pôr em prática o conhecimento adquirido através do curso Progestão, ou seja, a SEESP capacita mas não oferece condições de aplicação daquilo que foi orientado, dando prioridade aos números e estatísticas sem levar em conta a realidade das escolas e suas particularidades.

Por fim, em todo material encontram-se elementos característicos do gerenciamento de qualidade total. Nessa perspectiva, a maioria dos problemas presentes no dia a dia das escolas é tida como reflexo de uma gestão ruim, de desperdício de recursos, utilização de métodos ineficientes de ensino ou currículos inadequados.

De acordo com Machado (1994), a lógica da qualidade total que se instala nas escolas, tem como objetivos

a) favorecer a identificação do trabalhador com sua atividade de trabalho e com a organização empresarial; b) preparar a organização para as mudanças tecnológicas e organizacionais exigidas pelo regime da produção integrada e flexível; c) submeter toda a organização aos novos critérios organizacionais de competitividade e produtividade; e d) legitimar o mecanismo do mercado como referenciador e orientador das políticas das instituições. (MACHADO, 1994, p. 150)

Conforme aponta Bruno (2009, p. 41):

Pelo que mostram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e da gestão da escola, assim como o processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e tempo.

Ao tratar da gestão democrática em seu módulo II, o curso Progestão afirma que gestão participativa do ensino público se busca pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, a criação de um projeto pedagógico com base em formas colegiadas e principalmente de convivência democrática. Define gestão democrática como “um tipo de gestão político

pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades local e escolar” (SÃO PAULO, 2001, p.18) e orienta os formadores e multiplicadores a “induzir entre os/as gestores/as cursistas a gestão democrática da escola pública, fundada no desenvolvimento de práticas compartilhadas de construção e desenvolvimento do projeto pedagógico”. (SÃO PAULO, 2001, p.13)

Nesse sentido, cabe a reflexão de que a gestão democrática, como o próprio nome já diz, deve ser construída com base nos princípios da democracia e liberdade, indo muito além da indução.

Barreiro e Moura (2010) salientam que a gestão democrática não é um fim a ser atingido no intuito de atender a legislação ou por programas de formação, mas sim, deve ser incorporada como prática social no cotidiano escolar, com a preocupação de desenvolver o pensamento crítico nos/as alunos/as, formando-os/as para que sejam capazes de tomar decisões, compreender o mundo à sua volta, formando verdadeiros cidadãos e cidadãs.

Paro (2007, p. 25) destaca que:

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como ‘titulares de direito’, mas também como ‘criadores de novos direitos’, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercer estas atribuições, justificando-se, portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de modo planejado e não apenas difuso, de uma autêntica formação democrata.

A este respeito, ao analisarem o programa, Barreiro e Moura (2010, p. 119) consideram que:

Se por um lado a autonomia e a gestão democrática foram grandes metas do Progestão, por outro, o próprio programa pautou-se em prática que pouco ou em nada questionaram a cultura escolar vigente. A promoção e ampliação da participação da comunidade e a consequente autonomia da escola foram orientadas, transmitidas e induzidas, o que acabou se traduzindo num formato de gestão limitada sem alteração de práticas.

Conforme apontam Barreiro e Moura (2010) ao analisarem o programa Progestão e tendo em vista os discursos das diretoras sujeitos da pesquisa, nota-se que inúmeros fatores que dificultam os avanços na questão da construção de uma gestão democrática efetiva nas escolas, mas podem ser destacadas a questão da descontinuidade das políticas educacionais e a desvalorização da profissão docente.

As autoras apontam também que não houve acompanhamentos posteriores ao programa e as atribuições administrativas de docentes e gestores aumentam a cada dia, favorecendo a descontinuidade de reflexões.

Com isso, é possível perceber que as condições reais de propiciar significativas transformações na realidade por parte do/a gestor/a ou diretor/a de escola são limitantes, prevalecendo o ideário neoliberal, trazendo à educação um sentido mercantil repleto de desdobramentos dualizados e antidemocráticos.

4.3 O perfil de diretor estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE)

Conforme aponta o Centro de Informações Educacionais CIE/SEE-SP, a rede pública estadual de ensino de São Paulo se constitui na maior do Brasil, totalizando 5.743 escolas.

Na estrutura hierárquica de cada uma dessas escolas, encontra-se no nível mais elevado o cargo de diretor/a, sendo este o maior responsável por tudo aquilo que é realizado, cabendo a ele/a também, além das demais atribuições, conhecer as leis, decretos, portarias, instruções e regulamentos de modo que seja capaz de instruir professores/as e responder aos pais e mães e à comunidade possíveis questionamentos sobre o funcionamento da Unidade Escolar.

Valerien (2002) aponta as atribuições do diretor de escola de acordo com o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau do Estado de São Paulo³¹. Trata-se de:

- I- Organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola;
- II- Subsidiar o planejamento educacional;
- III- Elaborar o relatório anual da escola ou coordenar a sua elaboração;
- IV- Assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;
- V- Zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;

³¹ Os regimentos comuns das Escolas Estaduais de 1º Grau e de 2º Grau, foram aprovados pelo colegiado, respectivamente, pelos Pareceres CEE n.ºs 731/77 e 1136/77, alterados pelo Parecer CEE n.º 390/78. Ambos foram, também, aprovados por decretos estaduais: o Decreto n.º 10.623/77 aprovou o regimento comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e o Decreto n.º 11.625/78 aprovou o regimento comum das escolas estaduais de 2º Grau.

- VI- Promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos físicos e materiais da escola;
- VII- Garantir a disciplina de funcionamento da organização;
- VIII- Promover a integração escola - família – comunidade;
- IX- Organizar e coordenar atividades de natureza assistencial;
- X- Criar condições e estimular experiência para o aprimoramento do processo educativo. (VELERIEEN, 2002, p. 67 e 68)

Com este documento é possível perceber que as atribuições do diretor de escola são em sua maioria relacionadas ao caráter organizacional e administrativo.

No ano de 1995, a SEE, por meio do comunicado SE de 22/03/1995, caracterizou o Sistema Educacional Paulista como ineficiente e altamente centralizado, gerando deterioração da qualidade de ensino, exigindo então um urgente redirecionamento da política educacional.

Neste período em questão, várias medidas foram adotadas. Ocorreu uma reorganização do sistema educacional. Houve mudanças nas estruturas físicas das escolas, na distribuição dos/as alunos/as, bem como nos conceitos de ensino – aprendizagem, avaliação e gestão escolar.

Em 1998 foi aprovado o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 67/98 – Conselho de Ensino Fundamental (CEF) / Conselho de Ensino Médio (CEM) que dispõe sobre as Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais com um total de oitenta e sete artigos.

Em seu artigo nº63 trata das funções que devem ser exercidas pela direção da escola objetivando garantir:

- I - a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III - o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas. (SÃO PAULO, 1998)

Podemos verificar nesta legislação o caráter fiscalizador, no interior das unidades escolares, atribuídos ao diretor de escola, que é visto como figura central na execução dos serviços educacionais oferecidos pelo Estado, ou seja, o elo entre a escola e as instâncias superiores.

Em dezembro de 2000, a SEE estabeleceu competências e habilidades aos/às diretores/as de escola por meio do Comunicado SE de 05/12/2000, apontando o/a diretor/a como um líder fundamental para o avanço e melhoria da escola pública. Para tanto estabeleceu o perfil desejado para o cargo em torno de algumas competências e habilidades:

1 – o diretor de escola é o profissional que promove o êxito de todos – professores, alunos, pais e funcionários – exercendo a liderança no processo de planejamento, organização da escola, do ensino e da avaliação, bem como da coordenação e integração de todas as atividades educacionais e gerenciais desenvolvidas no âmbito da escola, visando mobilizar esforços para a melhoria da qualidade do processo do ensino e da aprendizagem;

2 – o diretor de escola é o responsável pela implementação das diretrizes da política educacional, promovendo sua adequação à realidade local, garantindo a participação, nos processos consultivos e decisórios, dos profissionais da escola e dos diferentes segmentos da comunidade escolar, através dos Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e outras organizações ou entidades, na elaboração e execução da proposta pedagógica, visando a construção de uma gestão democrática que conte com o envolvimento responsável de todos os participantes.

3 – no exercício da liderança de uma gestão democrática e compartilhada, cabe ao diretor de escola incentivar e estimular novas lideranças entre professores, funcionários, pais e alunos, de forma a fortalecer a autonomia e responsabilidade individual e social de todos, bem como a valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. (SÃO PAULO, 2000)

Ao analisarmos estes três primeiros itens do comunicado, podemos perceber a responsabilização que a SEESP atribui ao/à diretor/a com relação a promoção de êxito de todos, tendo o dever de mobilizar esforços para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

É atribuído ao/à diretor/a toda a responsabilidade sobre o rendimento de sua escola, que é vista pela SEESP como um empreendimento que precisa prosperar.

Cabe também ao/à diretor/a “garantir” a participação de todos para que haja uma gestão democrática, , mas não define que participação é esta. Deve fortalecer a autonomia e responsabilidade individual e social de todos, ou seja, mais uma vez o Estado se exime de suas responsabilidades e “dá a autonomia” para a escola resolva sozinha todos os seus

problemas, contando com a ajuda voluntária e solidária dos “amigos da escola” que devem exercer sua responsabilidade social.

Ainda neste documento, no item 4 consta que enquanto gestor, o diretor de escola deve:

- a – garantir e promover a capacidade de, coletivamente, formular, implementar e avaliar o plano de gestão da escola;
- b – promover a integração entre a escola e a comunidade, estimulando parcerias educacionais e culturais que envolvam associações de bairro e outras instituições, governamentais ou não, fortalecendo o compromisso e responsabilidade da sociedade com o processo educativo;
- c – conhecer e aplicar os princípios e normas que regem a gestão escolar em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo a transparência dos procedimentos e o zelo comum na aprendizagem bem sucedida dos alunos, assim como na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- d – demonstrar habilidades na gestão de pessoas no desenvolvimento de trabalhos coletivos para buscar consensos e arbitrar conflitos, objetivando a melhoria no atendimento das necessidades educacionais da população, fundamentado nas diretrizes da política educacional, nas normas regimentais básicas e nas demais normas da Administração Pública;
- e – desempenhar as atribuições e competências previstas em legislação pertinente ao cargo;
- f – conhecer as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais e o Regimento da Escola, garantindo a correta aplicação das regras de funcionamento e organização da escola, respeitando e fazendo respeitar os direitos e deveres de todos os integrantes da comunidade escolar, bem como liderar o processo de adequação e ou aprimoramento das normas internas;
- g – propugnar por uma educação inclusiva de qualidade para toda sua clientela escolar, sem discriminação de raça, sexo, crença religiosa, nível sócio-econômico ou de portadores de necessidades especiais;
- h – promover a análise dos indicadores e garantir a utilização dos resultados obtidos pelos diferentes processos de avaliação, no sentido de aprimorar o padrão de qualidade do ensino, de maneira a assegurar as aprendizagens dos alunos em contínua progressão;
- i – implementar estratégias de divulgação dos resultados alcançados, bem como sobre a utilização dos recursos públicos, de modo a prestar contas à comunidade, dando-lhe condições de acompanhar e avaliar as ações e atividades desenvolvidas pela escola.(SÃO PAULO, 2000)

Neste item, podemos notar várias semelhanças entre as práticas que ocorrem nas empresas e as práticas que ocorrem nas escolas, podendo ser destacadas a questão da valorização de parcerias, responsabilidade social, otimização de recursos e divulgação de resultados alcançados, fazendo com que fique evidente o caráter gerencial que se atribui ao papel do diretor de escola enquanto gestor.

Em continuidade, temos a seguir que:

5 – o grande desafio do diretor de escola é o de mobilizar vontades em torno de compromissos, otimizando os recursos existentes para propiciar a todas as crianças e jovens as condições básicas do seu desenvolvimento pessoal, social, cultural e de sua inserção no mundo do trabalho, através de uma proposta pedagógica que estimule o sucesso e envolva todos os participantes para, juntos, superarem os problemas que dificultam o acesso, a permanência e a progressão nos processos de ensino e de aprendizagem;

6 – ao diretor de escola, enquanto gestor na área educacional, exige-se, portanto, capacidade para:

a – gerenciar sistemas e dominar estratégias e processos de gestão de pessoas, de formação em serviço e de capacitação continuada, com utilização de tecnologias modernas e de informática;

b – consultar e interpretar a legislação de ensino, aplicando-a a favor da população escolar e encaminhando propostas de alteração sempre que julgar necessário;

c – dominar conceitos pedagógicos pertinentes aos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e às orientações específicas para o sistema de ensino paulista;

d – exercer a liderança na coordenação de processos de planejamento e de avaliação institucional e da aprendizagem;

e – articular ações, integrar equipes, fortalecer a autonomia e responsabilidade de indivíduos e grupos, desenvolvendo a cultura de participação e de transparência;

f – construir, na escola, a cultura do sucesso contrapondo-se à cultura da repetência e do fracasso;

g – dominar conhecimentos de redação oficial exigidos pela Administração Pública para instruir, elaborar fundamentação e parecer conclusivo em expedientes ou processos e quando necessário, dar o encaminhamento pertinente;

h – compreender a estrutura organizacional da Secretaria da Educação e discernir sobre os diferentes níveis de competências e atribuições relativas aos cargos de chefia e de direção. (SÃO PAULO, 2000)

Podemos perceber que a SEE propõe um modelo de formação e atuação de alta exigência, independente das condições de trabalho e da realidade em que cada escola se encontra.

Dessa forma, é cobrado pela SEE que o/a diretor/a de escola realize todas as exigências estabelecidas, além das demais que surgirem no cotidiano das escolas. Como se dará este processo não importa, ele/ela deverá ser capaz de encontrar respostas para problemas administrativos, organizacionais, pedagógicos, sociais, entre outros, e ainda desempenhar ações que promovam a melhoria da qualidade de ensino.

Portanto, é possível inferir que o perfil desejado pela SEESP para o cargo de diretor de escola é aquele profissional disposto a colaborar com a implementação de sua política educacional.

Voltado essencialmente para a descentralização administrativa, o/a diretor/a deve ser um mediador de conflitos e facilitador na integração entre a escola e os diferentes segmentos da comunidade escolar, de modo que todos/as se responsabilizem pela resolução dos problemas educacionais.

Nesse sentido, o Estado se exime de sua responsabilidade repassando para a própria escola, mais especificamente para a figura do/a diretor/a, a obrigatoriedade de gerenciamento com bons resultados, responsabilizando-o/a pelos problemas não resolvidos e pelo fracasso escolar.

No que diz respeito à gestão, termo citado incansavelmente no Comunicado SE de 05/12/2000, percebe-se que esta, como aponta Marques (2006), encontra-se multifacetada. Enquanto por um lado guarda um projeto democrático com vistas ao favorecimento da cidadania e construção de uma educação de qualidade, por outro, guarda uma estratégia do gerencialismo econômico global, favorecendo o fortalecimento do sistema capitalista. O autor destaca que:

A gestão democrática das unidades escolares públicas brasileiras ganha terreno institucional quando passa a ser defendida pelo Estado Neoliberal, como forma de garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino. Por isso, não tem significado, muitas vezes, avanços na construção de uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. (MARQUES, 2006, p. 511)

A atual proposta, implementada pelo governo do estado de São Paulo desde 2008 nas escolas de Ciclo II do Ensino Fundamental, projeto “São Paulo faz escola”, é centrada na figura do/a gestor/a escolar, delegando a ele/a a responsabilidade pela educação, atribuindo-lhe o papel de formar o/a professor/a que formará o/a aluno/a, ou seja, mais uma vez a responsabilidade pela educação é do/a diretor/a e os/as alunos/as e professores/as são colocados no mesmo patamar, desvalorizando a formação e os conhecimentos do/a educador/a.

Ao/à gestor/a cabe a fiscalização de todo o processo, devendo:

Analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando desenvolver competências em adolescentes, bem como instigar desdobramentos para a vida adulta. (SÃO PAULO, 2008. p. 09)

Dessa forma, cabe ao/à diretor/a gerenciar o trabalho pedagógico da escola de modo a cobrar a eficiência na utilização dos recursos atingindo os determinados fins estabelecidos pelo Estado, ou seja, buscando a racionalização administrativa presente nas empresas, fazendo com que mais uma vez a gestão escolar se assemelhe ao gerencialismo empresarial.

Conclusão

A pesquisa desenvolveu-se no intuito de investigar como são concebidas, se e como ocorrem as práticas de gestão que ocorrem nas escolas estaduais de ensino fundamental de ciclo I no município de Lins-SP, tendo em vista o princípio da gestão democrática presente nas legislações desde a década de 1980.

Verificar o que realmente ocorre e a forma de gestão que se dá em uma realidade escolar através da realização de entrevistas com as próprias diretoras de escola não é uma tarefa muito fácil, pois nem sempre o que se fala é aquilo que se faz, conforme já mencionamos anteriormente lembrando Lima (1998).

Por este motivo, a interpretação e análise crítica dos dados obtidos através das entrevistas foram de extrema importância para que fosse possível observar as concepções que embasam as práticas das diretoras participantes da pesquisa.

Para tanto, foi necessário analisar não somente as falas das diretoras referentes à realidade de suas escolas, como também refletir sobre a questão social e política em que tais escolas e diretoras estão inseridas.

Ao refletirmos sobre a questão da sociedade capitalista da qual fazemos parte, percebemos que esta é regida pela questão do poder. O poder daquele que tem o domínio dos meios de produção sobre aqueles que são dominados por possuírem apenas sua força de trabalho.

Como diria o dito popular, vivemos em uma sociedade onde “quem pode mais chora menos”. Uma sociedade em que há aqueles que mandam e aqueles que obedecem, de acordo com a posição ocupada hierarquicamente e socialmente.

Na escola não é diferente, por mais que a legislação contemple a gestão democrática, esta está longe de ocorrer efetivamente porque, conforme a pesquisa revelou, o sentido da palavra democracia não é compreendido pelos sujeitos que dela fazem parte, naquele universo escolar estudado.

A formação que vem ocorrendo nas escolas estaduais paulistas está cada vez mais desfavorável para que realmente se formem sujeitos capazes de refletir verdadeiramente,

politicamente e criticamente sobre as condições nas quais estão submetidos e sobre o real conceito de democracia bem como sobre seus pressupostos.

Nem mesmo os/as próprios/as educadores/as, professores/as e diretores/as estão tendo condições de refletirem sobre os seus verdadeiros papéis na construção de uma nova forma de pensar, pelas suas próprias condições de trabalho, nas quais são controlados/as, desmotivados/as e desvalorizados/as pelo Estado.

O Estado, dentro de uma perspectiva neoliberal, cobra a eficácia e a redução de gastos públicos, trazendo para as escolas cada vez mais práticas gerencialistas, como ocorrem nas empresas.

É possível perceber tais semelhanças com a empresa capitalista ao observarmos a função controladora que deve exercer um/a diretor/a de escola, tendo a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso escolar.

Como visto nesse trabalho, o/a diretor/a estimula os/as professores/as a produzirem de modo que estes/as estimulem seus alunos e suas alunas para que tenham bons resultados nas avaliações externas. Cabe ressaltar também, como fatores que dificultam a concretização da gestão democrática, a existência dos *rankings* nos quais as escolas são rotuladas de acordo com seu desempenho, bem como a bonificação em dinheiro dada sob certas condições, que discutimos anteriormente, aos/as professores/as, também pelo desempenho.

Com tal política vigente no estado de São Paulo, o trabalho docente é controlado através de imposição de currículos e mesmo que os/as professores/as não concordem com eles, são eles que são cobrados nas avaliações externas. Como a escola “precisa” apresentar bons resultados, a cobrança do/a diretor/a aos/às professores/as é grande.

O/a Diretor/a é cobrado/a pelo/a Supervisor/ de Ensino que é cobrado/a pelo/a Dirigente Regional de Ensino, que é cobrado/a pela SEE, obedecendo à estrutura hierárquica existente. Neste contexto, pensar em situações democráticas nesta realidade se torna algo difícil.

O Estado contempla a questão da democracia na legislação, porém não dá condições para que esta ocorra porque, influenciado pela perspectiva neoliberal, parece não ter interesse nenhum na sua real efetivação.

A questão da autonomia também é bastante distorcida pelo Estado, pois na verdade, usa este termo quando quer se eximir de algumas responsabilidades que lhe são conferidas, ou seja, geralmente dá autonomia para que a escola resolva questões, principalmente de ordem material, por conta própria.

Foi possível verificar nos discursos observados no decorrer desta pesquisa, que as diretoras reproduzem, mesmo que inconscientemente toda a ideologia neoliberal em que é atribuída ao próprio sujeito a responsabilidade pelo seu fracasso.

É comum ouvir entre as diretoras que o fracasso escolar se deve ao fato de os alunos e as alunas não aprendem porque não têm interesse, que os pais não se preocupam, que não participam e que não valorizam a escola, que as famílias, diferentemente de antigamente, estão hoje desestruturadas.

É como se fatalmente existisse uma realidade que não pudesse ser modificada.

Como afirma Paro 2010, p.72:

Se a escola básica não tem a qualidade que desejamos, não está organizada para formar o cidadão necessário a uma sociedade democrática, é preciso transformar em profundidade esta escola. Obviamente como inúmeras vezes já foi dito nas reflexões sobre as funções da escola seja suficiente para produzir o que se põe no horizonte como ideal de uma sociedade radicalmente democrática. Essa não é uma transformação suficiente, mas certamente uma transformação necessária. É nesse sentido que o estudo da realidade de nossas escolas da perspectiva da análise do poder se põe como exigência para compreender a realidade escolar e propor novas soluções aos problemas que a análise nos permite identificar. (PARO, 2010, p.72)

É claro que atribuir à escola, somente, a responsabilidade de mudar toda uma sociedade que vem estruturada ao longo dos anos sob a perspectiva do poder, da desigualdade, do controle e da produtividade seria algo extremamente compatível com a ideia neoliberal de que se ela não consegue é porque é incapaz, é ineficiente e tem culpa sobre tal. No entanto, também não podemos negligenciar seu papel e seu caráter formador.

Os/as profissionais da educação, mesmo sobre toda esta pressão ideológica devem buscar condições de refletir sobre suas ações no interior da instituição escolar. Tem potencial para não mais reproduzirem situações coercitivas e controladoras, transformando-as, mesmo que aos poucos, em situações em que há diálogo, reflexões e escolhas, favorecendo a compreensão do sentido da democracia.

Como afirma Florestan Fernandes, citada por Gadotti (1987):

As tarefas do educador, que se coloque em uma posição independente e crítica, consiste em dar um salto qualitativo revolucionário para acompanhar o processo histórico desencadeado pelo novo sentido da auto-afirmação da classe dos trabalhadores. [...] Hoje, não se trata mais, concretamente, de colocar o cidadão no eixo da reflexão pedagógica transformadora. Hoje, o que é necessário fazer para dar uma resposta criativa e um apoio decisivo à regeneração da sociedade civil, provocada primordialmente pelas classes trabalhadoras em seu movimento orgânico e espontâneo, consiste em tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógicas, a revolução que esta se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como sujeito principal do processo educativo. [...] O educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de vez suas tarefas e as funções sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes. E para ser o agente orgânico de uma revolução educacional. (Florestan Fernandes apud GADOTTI, 1987, p. 41-42)

Como podemos concluir que as pessoas não gostam de participar se estas situações em que é possível a participação nem existem na verdade? Como é possível participar de algo do qual não se sente parte? Como haver uma gestão participativa se esta é completamente incompatível com as determinações e submissões advindas da mercadorização da educação?

Em suma, pudemos concluir que a real efetivação da gestão democrática parece estar distante de se concretizar e as políticas, tanto advindas do MEC, quanto da SEESP são desfavoráveis para tal concretização.

Para se formarem sujeitos capazes de atuar politicamente, de compreender o que é participação, de como fazer bom uso dos mecanismos democráticos existentes na escola como grêmios estudantis, projetos políticos pedagógicos, conselhos entre outros e posteriormente na sociedade civil exercendo sua cidadania, é necessário, antes de tudo, melhorar a qualidade da educação.

Como afirma Bruno (2008):

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais. (BRUNO, 2008, p. 44)

Finalmente, é oportuno ressaltar que só haverá possibilidade da concretização da gestão democrática, tanto nas escolas abordadas no decorrer desta pesquisa, bem como em quaisquer outras, quando houver um redirecionamento das políticas educacionais, passando a valorizar os profissionais que estão atuando nas escolas, que também devem ser vistas como um espaço de desenvolvimento do ser humano.

É necessário a construção de uma escola que ultrapasse os discursos e tenha efetivamente hábitos democráticos, superando hierarquias.

Deste modo, encerramos este trabalho parafraseando Mendes (2009, p.110) quando esta afirma que “uma educação para a democracia não pode concretizar-se apenas em atos esporádicos de exercício do voto e determinadas decisões; ela precisa fazer parte da vida das pessoas”.

Portanto, deve-se ter em vista o importante papel do espaço escolar de despertar nos sujeitos a vontade de lutar contra qualquer tipo de dominação, lutar pela real emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ABICALIL, C. A. **Gestão democrática não é panacea**. Rio de Janeiro: s/e, 1995 (Mimeo).
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- AREDES, A. P. J. **As instâncias de participação e a democratização da escola pública**. Tese de Doutorado. FFC/UNESP/ Marília, 2002.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**, 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- _____. **Administração da educação, poder e participação**. Educação e Sociedade. Ano1, n.2, jan./1979.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Projeto pedagógico: um estudo introdutório**. Pedagogia em Foco: Petrópolis. 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2013.
- BALL, S. J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem fronteiras, V. 6, N. 2, p. 10-32, Jul/dez. 2006.
- BARREIRO, I. M. F.; MOURA, G. G. **Gestão democrática na escola: as impressões dos participantes do programa Progestão**. Revista Eletrônica de Educação, v.4, n.2, p.111-125, 2010.
- BEZERRA NETO, L., BEZERRA, M.C.S. A educação das camadas populares. In: FERREIRA JR, A.; HAYASHI, C. R. M.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **A educação brasileira no século XX**. Campinas: Alínea, 2012.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. São Paulo: Elsevier, 2000.
- BRABO, T. S. A. M. Educação, gênero e cidadania: políticas e práticas educacionais. In: **Gênero, educação e política: Múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nº 248, 1996.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 93/62. Define o educador qualificado para o cargo de diretor. Brasília, DF. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao> Acesso em: 10 dez. de 2012.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br> . Acesso em: 15 dez. de 2012.

_____. Lei nº 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 . Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao> . Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (maio de 1995) **Planejamento político-estratégico 1995/1998**. Brasília, DF.

BRUNO, L. **Gestão da educação: onde procurar o democrático?** In: OLIVEIRA, D. A. ; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: Oliveira, D. A. (org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis. Vozes, 1997.

BUFFA, E.; ARROYO, M. E.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, L.A. **A educação na nova constituição**. Revista da associação nacional de educação- ANDE. Ano 6 , n.12, p.5-10, 1987.

DORNELLES, João Ricardo. **O que são direitos humanos?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

FERNANDEZ, S. J. Políticas educacionais e democratização escolar: Por que a democracia ainda fica na porta giratória? In: NAJAR, J. ; CAMARGO, S. (Orgs.). **Educação se faz (na) política**. Niterói: EDUF, 2006.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C. ; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, N. T. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990:

subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GOMES, G. A. O. ; PAPALÉO, A. L. Empowerment, Direitos Humanos e Qualidade de vida na escola. In: BOCCALETTO, E. M. A. ; MENDES, R. T. (Orgs.). **Alimentação, atividade física e qualidade de vida dos escolares do município de Vinhedo/SP**. Campinas: Ipes Editorial, 2009.

GONÇALVES, M. D. S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: estado e escola pública**. Tese de doutorad. São Paulo: PUC, 1994.

GRACINDO, R. V. ; KENSKI, V. M. Gestão de sistemas educacionais: A produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMAN, L. C. ; GRACINDO, R. V. (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, v. 3. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio escolar da língua portuguesa**, 1. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1945.

LIBÂNEO, J. C. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Orgs.). **Formação da pedagogia e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIMA, L. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Instituto de educação e psicologia, Centro de estudos em educação e psicologia. Universidade do Minho, 1998.

_____. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: LIMA, L.; AFONSO, A. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo**. Porto: Afrontamento, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8.ed. Brasília: INEP/MEC, 2007.

- LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, Brasília, DF, 1998.
- MACHADO, L. M. Quem “embala” a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L. M. (coord.); MAIA, G. Z. A. (Org.) **Administração e Supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.
- MACHADO, L. R. S. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Orgs.). **Controle da qualidade total – uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de cultura Marxista, 1994.
- MACHADO, M. A. M. **Progestão: guia didático**, CONSED. Brasília, DF, 2001, Reimpressão, SP, 2004.
- MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. Ensaio: **Avaliação, políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.53, p.507-526, out./dez., 2006.
- MARTINS, A. M. **Autonomia e educação: trajetória de um conceito**. Cadernos de pesquisa n.115, São Paulo, mar./2002.
- MELO, M. T. L. Gestão educacional – Os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C. ; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MENESES, J. G. C. **Direção de grupos escolares – Análise de atividades de diretores**. Estudos e documentos v. 9. São Paulo: CRPE, 1972.
- MENDES, V. **Democracia participativa e educação: a sociedade e os rumos da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **Marx: A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MOGILKA, M. **O que é educação democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.
- MURAMOTO, H. M. S. A construção da proposta pedagógica: possibilidades e limites. In: CUNHA, M. C. A. A. et. al (Orgs.) **O diretor articulador do projeto da escola**. Fundação para o desenvolvimento da educação, Série Ideias, 15, p.49-55. São Paulo, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. ; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. Revista de estudos e avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul./dez., 1998, p.7-12.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 3.ed, 2000.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PESCE, L. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**. Relatório de Pós Doutorado: UNICAMP, 2007.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986

ROCKWELL, E., EZPELETA, J. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. In: Pesquisa participante. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSAR, M. F. F. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, D. A. ; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 5.058** de 23 de dezembro de 1958. Dispõe sobre matrícula no curso de administradores escolares e dá providências. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/legislacao> . Sao Paulo, 1858. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. Comunicado SE de 05 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a bibliografia do concurso público de diretor de escola. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/COMSE05_12_00.HTM . Sao paulo, 2000. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. **Planejamento escolar 2012**. Centro de Planejamento e Gestão do quadro do magistério. Secretaria de Estado da Educação: CEGEB, 2012.

_____. Secretaria da educação do estado de São Paulo. São Paulo faz escola. **Edição especial da proposta curricular**. São Paulo, 2008.

_____. Conselho estadual de educação. Parecer 67/98 – título VI – **Normas regimentais básicas para as escolas estaduais**. DOE 21/03/1998. São Paulo, 1998.

_____. Departamento de recursos humanos, Instruções especiais **SE 1/2001**, DOE 23/01/2001. São Paulo, 2001.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia: Os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonson, 2002.

SARNO, M. C. M. CANCELLIERO, J. M. **As políticas para a educação pública no Estado de São Paulo**. Revista Educação e Cidadania v.8, n.1, jan./jun. 2009. Campinas: Átomo, 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação - LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Limites e perspectivas. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Escola e democracia**. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SILVA, A. A. Democracia e democratização da educação. Primeiras aproximações a partir da teoria de valor. In: PARO, V. H. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, C. R. **Políticas públicas, educação, juventude e violência na escola: quais as dinâmicas entre os diversos autores envolvidos?** Dissertação de mestrado. PPGE, São Carlos: UFSCAR, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M. ; FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: FUNDUNESP, 1998.

_____. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F. et AL. **O legado educacional do sec. XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

- TEIXEIRA, A. S. **Natureza e função da administração escolar**. Salvador: AMPAE, 1968.
- TRAGTEMBERG, M. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, D. A. & ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- VALERIEN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VASCONCELLOS C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.
- VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados de sua base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- VILLELA, H. O. S. A primeira escola normal do Brasil. In: NUNES, C. (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.
- WITMANN, L. C. Administração e planejamento da educação: Ato político pedagógico. RBAE 12 (2), Jul./dez. 1996.
- WOOD, E. M. **A origem do capitalismo**. Tradução de Vieira Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ZANETTI, M. A. **Política Educacional e LDB**: Algumas reflexões. Curitiba, 1997. Disponível em: <http://www.milenio.com.br/ifil/biblioteca/zanetti.htm> . Acesso em: 07 de fevereiro de 2013.

APÊNDICE 1

Roteiro para realização das entrevistas:

- 1- Nome, idade e formação acadêmica.
- 2- Há quanto tempo está no cargo de diretor?
- 3- Titular de cargo ou designado/ substituto?
- 4- Quando assumiu o cargo quais eram os pré-requisitos?
- 5- Já foi diretor de quantas escolas?
- 6- Quais são as suas principais atribuições na escola?
- 7- Carga horária de trabalho diária / semanal.
- 8- Quais são as principais dificuldades que encontra no cargo?
- 9- Por que se interessou pelo cargo de diretor?
- 10- Tem formação específica em gestão?
- 11- A secretaria estadual proporciona momentos de formação direcionados ao diretor?
- 12- Em quais documentos são pautadas suas atribuições?
- 13- Quantos alunos a escola possui?
- 14- Quantos professores?
- 15- Quantos funcionários?
- 16- A escola possui PPP?
- 17- Com que frequência este PPP é revisto e elaborado?
- 18- Quem participa de sua elaboração?
- 19- De que forma é feita?
- 20- Há participação da família e da comunidade na escola?
- 21- Como e quando esta ocorre?
- 22- A escola possui grêmio estudantil?
- 23- De que forma os alunos se expressam na escola?
- 24- Há envolvimento dos alunos e interesse em participar?
- 25- Como é a relação do diretor com os professores?
- 26- Os professores se mostram envolvidos nos projetos da escola?
- 27- Quais são as maiores dificuldades na relação com os professores?

- 28- Como é a relação do diretor com os funcionários?
- 29- Os funcionários se mostram envolvidos nos projetos da escola?
- 30- Quais são as maiores dificuldades na relação com os funcionários?
- 31- Como é a relação do diretor com os alunos?
- 32- Os alunos se mostram envolvidos nos projetos da escola?
- 33- Quais são as maiores dificuldades na relação com os alunos?
- 34- Como é a relação do diretor com os pais e comunidade?
- 35- Os pais e comunidade se mostram envolvidos nos projetos da escola?
- 36- Quais são as maiores dificuldades na relação com os pais e comunidade?
- 37- A escola possui vice-diretor, coordenador pedagógico?
- 38- Quais são suas funções?
- 39- Em sua opinião, há alguma diferença entre a escola possuir um diretor ou uma diretora?
- 40- Enquanto professora, o que você tem a dizer da postura dos diretores ou diretoras das escolas pelas quais passou antes de chegar à direção?
- 41- O que você entende por democracia? A democracia cabe dentro da escola?
- 42- Você costuma ser democrático em suas práticas? Em que momentos você já sentiu dificuldade em ser democrático?
- 43- O que você entende por gestão democrática?
- 44- Você acha esta, a forma ideal de gestão?
- 45- Quais são as principais cobranças da secretaria estadual de educação ao diretor?
- 46- Você se sente realizado na profissão?
- 47- Se pudesse começar novamente optaria pela área da educação / direção?
- 48- O que mudou na escola e na educação nestes anos em que está na direção?
- 49- Quais são suas expectativas para o futuro?
- 50- Agradecimento pela participação.