

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

PRÁXIS EDUCATIVA E GESTÃO ESCOLAR:
O perfil e a atuação do Vice-diretor na escola.

Presidente Prudente
2023

LUCIANA GOMES DELAGNESE

**PRÁXIS EDUCATIVA E GESTÃO ESCOLAR:
O perfil e a atuação do Vice-diretor na escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho

Linha de pesquisa: Processos formativos, infância e juventude.

Presidente Prudente

2023

D333p **Delagnese, Luciana Gomes**
PRÁXIS EDUCATIVA E GESTÃO ESCOLAR : O perfil e a
atuação do Vice-diretor na escola / Luciana Gomes Delagnese. -- ,
2023
133 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente,
Orientador: Irineu Aliprando Viotto Filho

1. Perfil do Vice-diretor.. 2. Práxis do vice-diretor.. 3. Perspectiva
Histórico-Crítica.. 4. Triade Gestora.. 5. Gestão Escolar.. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISCENTE: LUCIANA GOMES DELAGNESE

TÍTULO PRÁXIS EDUCATIVA E ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: O papel e atuação do vice-diretor

Data: 28 de março de 2023 às 09:00

Local: Videoconferência

APROVADO (X) REPROVADO ()

PARECER CIRCUNSTANCIADO:

O TRABALHO FOI APROVADO SOB JUSTIFICATIVA DOS MEMBROS DA BANCA DE SUA RELEVÂNCIA EDUCATIVA E SOBRETUDO SOBRE O PAPEL DO VICE-DIRETOR NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA. FOI SUGERIDO A PUBLICAÇÃO DO TRABALHO EM FORMA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS.

Presidente Prudente, 28 de março de 2023

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Dedico este trabalho ao **meu pai**, Valdemir Gomes pelo que representou e ainda representa na minha vida!

A minha **mãe**, por me amar sem limite.

As equipes de **gestores das escolas pesquisadas** e em especial **aos vice-diretores** do município de Presidente Prudente, que mesmo enfrentando tantas dificuldades, não desistem e lutam pela melhoria da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, por ter acreditado em mim e ter vivido todas as etapas do processo de pesquisa, amparando-me na realização do trabalho.

Aos amigos do GEIPEE-thc, pelos momentos de estudo e reflexão coletiva, especialmente Fabiane, Larissa e Rita.

As minhas irmãs, Jussara e Cecília pelo apoio nos momentos de angústia e de alegria. Aos meus cunhados Márcio e Wilson, pelo carinho e pelos momentos de descontração em família.

A minha terceira irmã, Fabiane Salomão, meu porto seguro, que me apresentou ao GEIPEE thc e pelo apoio durante todo o processo de construção deste trabalho.

A minha mãe, Lázara, por ter me apoiado, me incentivado e acreditado na minha capacidade, ter alguém que tem orgulho de você é essencial para ultrapassar as dificuldades.

Às minhas amigas do Centrinho, D. Célia, Ariádine, Camila, Luciana Bento, Luciana Padilha, Marice, Paula, Irani, Mariângela, Marizete, que sempre estiveram prontas para contribuir com os desafios de atuar diante de tantos problemas na Educação e por nunca desistirem!

Aos membros da banca de qualificação, à professora Dra. Elsa Midori e Dr. Alberto Gomes, pelas sugestões e orientações que apontaram caminhos para melhorar a organização do trabalho.

Aos amigos e amigas da escola, Adriana Gonçalves, Guadalupe, Luciana Bento, e ao Luiz, pelos conhecimentos na área da informática e pela amizade.

Aos professores do PPGE Alberto por rever e a Vanda que tive o privilégio de conhecer ao participar das disciplinas e pelas aulas interessantes que me instigaram muito.

Aos funcionários do PPGE, especialmente Ivonete e André, pelo auxílio e esclarecimentos.

A Secretaria Municipal de Educação pela autorização para a realização da pesquisa e aos colegas da escola onde atuo, especialmente à diretora e a orientadora pedagógica.

Ao meu marido Juvenal, pelos momentos de solidão que passou, e por ter me apoiado e me estimulado a continuar estudando. À meu filho Miguel por me ensinar o que é amor verdadeiro!

DELAGNESE, G. L. Práxis Educativa e Gestão Escolar: O perfil e a atuação do Vice-diretor na escola. Dissertação de (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023.

RESUMO

O presente estudo realizado no interior do Programa de pós-graduação em educação da UNESP-Presidente Prudente, tem objetivo de compreender o perfil e a atuação do Vice-diretor de escola a partir de uma perspectiva histórico-crítica, considerando a importância da tríade diretor-orientador pedagógico-vice diretor na gestão escolar, enfatizando a escola numa perspectiva crítica de emancipação das crianças e jovens filhos da classe trabalhadora. A pesquisa aconteceu junto a Vice-diretores da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP e levantamos questões a respeito da importância desses sujeitos no interior da escola, quais os impactos da sua participação na gestão escolar? Qual o perfil e papel do Vice-diretor na escola e, sobretudo, quem são esses sujeitos? Defendemos ser necessário o conhecimento sobre quem é esse profissional, o Vice-diretor de escola, um profissional que atua na gestão escolar e assume variadas funções, embora seja pouco percebido e reconhecido nas suas ações no cotidiano da escola. Defendemos que ao conhecer o seu perfil e atuação do Vice-diretor na escola, poderemos discutir as suas contribuições para a efetivação de uma práxis educativa de natureza emancipatória e, nesse processo, compreender o seu papel na tríade gestora e na construção de uma gestão democrática e participativa que enfatize a transformação da escola para o desenvolvimento das crianças e jovens que lá se encontram. Os Vice-diretores, sujeitos da pesquisa, responderam um questionário on line e foram entrevistados para aprofundamento dos dados coletados, sendo que todo o processo de pesquisa registrado em diário de campo da pesquisadora, sendo que o método do Materialismo Histórico Dialético e a Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural iluminaram todo o processo de planejamento, execução e finalização da pesquisa.

Palavras-Chave: Perfil do vice-diretor; Vice-diretor histórico-crítico; Gestão e transformação da escola

ABSTRACT

The present study aims to understand the role of the Vice-Principal of a school from a historical-critical perspective, considering the importance of the principal-pedagogical advisor-vice-principal triad since several questions arise from my experience in the performance of the function of vice-principal. Director of a public school in the Municipal Education Network in the city of Presidente Prudente/SP. What is the importance of this professional for the municipal network? What is the impact of the vice-principal's decisions on the school's daily life? What is your true role at school? These are questions that arise in the course of working at school and, above all, because we do not find many studies that address the role of the vice principal at school, with most research focusing on the role of the school principal or pedagogical advisor and rarely include the role and performance of the deputy director. Guided by this finding, we realize that it is necessary to know who this school professional is, the vice principal, this person who acts daily in school management, assumes various functions, however is little perceived or recognized in his actions within the school. Our research intends to outline the profile of the school vice-principal, understand who these subjects are, their actions and their role in the principal-pedagogical advisor-vice-principal triad, and discuss their performance in a historical-critical perspective. Tracing the profile of the vice principal implies, therefore, knowing the gender, initial training and postgraduate training, among other characteristics of this professional, as well as knowing their expectations when working in municipal schools in Presidente Prudente/SP, with the intention of knowing the characteristics of their work at school and their contributions to the implementation of an educational praxis at school, emphasizing the challenge of building democratic management at school. The vice-principals, research subjects, will respond to a research questionnaire that presents open and closed questions, and the collected data will be the object of analysis from the Dialectical-Historical Materialism method and taking as theoretical bases the historical-critical Pedagogy and the Historical-Cultural Theory.

Keywords: Deputy director's profile, Deputy director's role, Deputy director's function.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MULHERES E HOMENS NA FUNÇÃO DE VICE-DIRETOR	21
GRÁFICO 2- AUTODECLARAÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO COR DA PELE.....	23

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Dados sobre os sujeitos pesquisados, Idade, Genero, Cor da pele, Estado Civil, Curso de Formação.....	96
Quadro II. Tempo de conclusão do Curso de Graduação e Cursos de pós-graduação e Tempo de Serviço no Magistério	97
Quadro III . Cursos de pós-graduação dos vice-diretores	98
Quadro IV. Tempo que trabalha na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente..... ...	100
Quadro V. Há quanto trabalha na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente.....	101
Quadro VI .Quais Atividades os vice-diretores desempenham na função de vice-diretor..	103
Quadro VII. Pontos Positivos que a Pandemia do Covid -19 trouxe para a atuação do vice-diretor..... ...	106
Quadro VIII. Pontos Negativo vivenciados durante a Pandemia da Covid-19	107
Quando IX. Como o vice-diretor Contribui na Construção do Projeto Político Pedagógico na escola.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CAA - Centro de Avaliação e Acompanhamento

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FCT/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEIPPE- thc - Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPA - Plano Plurianual

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZAPs - Zonas de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2. CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA.....	23
2.1. O que é Pedagogia Histórico-Crítica.....	23
2.2. O que é Teoria Histórico Cultural.....	27
2.3. A importância do trabalho educativo do vice-diretor de escola.....	30
2.4. Trabalho Educativo Crítico do vice-diretor de Escola.....	33
3. DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO ESCOLAR.....	36
3.1 Breve resgate histórico da Administração Escolar Brasileira.....	36
3.1.1-Administração Escolar no Período Colonial.....	37
3.1.2. Administração Escolar no Período Joanino.....	38
3.1.3. Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889).....	38
3.1.4. Administração Escolar na Primeira República.....	40
3.1.5. Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945).....	43
3.1.6. Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964).....	46
3.1.7. A administração Escolar na década de 1970 a 1990.....	50
3.1.8. Administração Escolar na década de 1990.....	53
3.1.9. Administração escolar e as formas de escolha do gestor no Brasil de hoje.....	56
3.1.9.1. Indicação Política.....	56
3.1.9.2. Aprovação por concurso público.....	57
3.1.9.3. A escolha por eleições livres e diretas.....	57
3.1.9.4. A escolha por formas mistas.....	60
3.2. As diversas concepções de administração escolar.....	60
3.3. Definição de administração e gestão.....	65
3.4. As diversas concepções de gestão escolar.....	67
3.5. Gestão democrática na escola.....	70
4. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE E A GESTÃO ESCOLAR: formas de acesso e atuação do Diretor, Orientador-pedagógico e vice-diretor	78
5. A PESQUISA COM OS VICE-DIRETORES: Compreendendo seu perfil e atuação.....	87
5.1. Sobre a seleção dos sujeitos da pesquisa.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....	117
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	130

INTRODUÇÃO

A elaboração desta dissertação tem como proposição compreender o papel do Vice-diretor de escola a partir de uma perspectiva histórico-crítica. Para tanto, desde o início do trabalho, verificamos a escassez de trabalhos que discutem quem são estes sujeitos que compõe a tríade gestora ao lado do Diretor de escola e do Orientador Pedagógico, cargos que compõem a equipe responsável pela gestão da escola segundo os parâmetros da Rede Municipal de Presidente Prudente-SP.

Ao longo do processo de elaboração da pesquisa, ficou evidente que a construção desse perfil seria, em si, um desafio, especialmente considerando a inexistência de estudos que tenham tomado como objeto de estudo o perfil do Vice-diretor, este sujeito que trabalha na escola, que exerce uma multiplicidade de funções e que precisa ser compreendido como um membro ativo da tríade gestora, porém como constatamos, não se constitui como preocupação de estudos dos pesquisadores em educação, os quais se debruçam em torno do perfil de outros sujeito da escola como diretores e professores. Acreditamos que a invisibilidade deste profissional, o Vice-diretor de escola, está atribuída ao fato de reconhecerem-no como um apêndice da função e atuação do Diretor de escola, ou mesmo, como mais um membro da equipe gestora, sem considerar que ele, o Vice, assume funções próprias e inerentes ao papel do Diretor. Ao vivenciarmos o cotidiano da escola na condição de Vice-diretora, identificamos que a gestão da escola pública não é uma tarefa simples, os desafios são constantes e permeados por muitas dificuldades oriundas do cotidiano escolar; são situações ora relacionadas a necessidade de mediação de conflitos decorrentes da dinâmica entre os próprios alunos, alunos e professores, assim como entre professores e professores, professores e gestores, além de queixas oriundas dos pais e familiares responsáveis pelos alunos, situações relacionadas a dinâmica intra ou extra-escolar e inerentes das relações sociais, funcionais e educativas estabelecidas no contato dos alunos, funcionários administrativos e professores, como também com familiares e membros da comunidade civil que pertence e participa da escola.

Além das dificuldades decorrentes da dinâmica escolar, também nos deparamos com problemas inerentes ao sistema educacional e de seus agentes, que ocorrem por problemas oriundos de setores da Secretaria Municipal de Educação, que abarcam desde problemas para se comprar produtos de limpeza para a escola, ou decorrentes de políticas de contratação equivocadas no que se refere aos funcionários, ocasionando agruras cotidianas que se multiplicam e relacionam-se com o desabastecimento de produtos de limpeza, até falta de

funcionários para trabalhos específicos como cuidadoras para auxiliar alunos com deficiência, e as frequentes dificuldades para encontrar professores(as) para substituir aulas diante da ausência do professor(a) titular.

Enfim, é claro, que a gestão escolar não é tarefa simples, constitui-se como objeto de pesquisa de estudiosos como Adrião (2001); Lück(2000); Gadotti(1997); Paro (2008) dentre outros que se debruçam sobre o tema em diferentes perspectivas, que abarcam desde as diferenças na nomenclatura, administração/gestão, além de estudos que analisaram a importância da gestão participativa, sobre a natureza e função do diretor escolar, englobando as relações de poder estabelecidas dentro da escola a fim de pesquisar, compreender e analisar as dificuldades relacionadas ao tema no intuito de colaborar com a gestão da educação. Nosso trabalho caminha nessa direção, qual seja, ajudar a compreender a realidade funcional e as, dificuldades presentes na vida do Vice-diretor de escola, de forma a viabilizar esse importante profissional pedagogo que atua na escola de forma frequente e intensa e, na maioria das vezes, sequer é reconhecido pelo trabalho que realiza.

Acreditamos que o Vice-diretor, assim como o Diretor e o Orientador pedagógico são essenciais e devem compor a gestão na esfera da escola, sendo que, para que uma gestão construa uma escola democrática, participativa e com autonomia, esses três sujeitos precisam ser valorizados como equipe gestora. Como dissemos, nesse processo de integração, o trabalho coletivo deve ser o eixo orientador da gestão democrática, assim como o ensino na escola deve avançar na direção da democratização, e claro, a equipe gestora precisa contar com a participação de professores, equipe técnica, alunos e familiares, pois a comunidade deve se fazer presente, para que a escola funcione e cumpra a sua função social.

Segundo nossa compreensão, se faz necessário conhecer a equipe gestora da escola na sua totalidade pois, dirigir uma escola não é tarefa simples, sendo que o trabalho coletivo da equipe torna-se imprescindível. Para a nossa pesquisa, nosso objetivo é contribuir com esse processo de valorização da gestão democrática na escola e, ao traçarmos o perfil dos vice-diretores, queremos construir conhecimentos acerca da realidade desses sujeitos que trabalham na rede de ensino, tendo em vista valorizar o trabalho do Vice-diretor e compreender o seu papel educacional, as características do cargo e sua função ou funções no cotidiano da escola.

Diante deste desafio e na condição de pesquisadora e Vice-diretora de escola, nos propomos a analisar e valorizar, evidenciando a necessidade de uma práxis científica e educativa (VIOTTO FILHO, 2018), o trabalho do Vice-diretor na escola, no sentido de

compreender o seu papel na tríade gestora da escola, assim como o seu espectro decisório, sua autonomia e o impacto das suas decisões no cotidiano escolar, considerando a sua função mediadora no plano da gestão escolar, evidenciando que este profissional pode contribuir para a construção da verdadeira autonomia da escola pública e para a efetivação de uma educação histórico crítica voltada para o processo de humanização dos sujeitos, na direção da superação da alienação vivida pela maioria dos brasileiros filhos da classe trabalhadora que existe na sociedade e que também se apresenta na escola, e, lamentavelmente, na atuação do Vice-diretor, como temos constatado.

Estamos falando, portanto, do papel do Vice-diretor da escola pública, esse sujeito que trabalha na escola e precisa ser compreendido como um membro ativo da tríade gestora, não para limitar-se a apaziguar problemas da escola, multiplicando-se em várias funções, mas para ajudar na concretização de uma escola efetivamente democrática e voltada ao processo de transformação humana numa perspectiva histórico-crítica.

Decorrente dessa preocupação de pesquisa e no papel de pesquisadora em educação escolar, desenvolvemos o nosso projeto de pesquisa considerando os conhecimentos e experiências acumulados no interior do GEIPEE thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural), grupo do qual faço parte e que realiza trabalhos de intervenção em escolas públicas de Presidente Prudente e região, assim como em escolas de assentamentos rurais na região do Pontal do Paranapanema/SP.

A defesa presente nesta dissertação e como membro pesquisador do GEIPEE, é que o papel do vice-diretor, reconhecido como um gestor-educador na escola, deve ser o papel de mediador do processo de construção de uma práxis educativa histórico-crítica e voltada ao processo de valorização da escola pública e do trabalho vital na escola. Defendemos que o Vice-diretor, compondo o seu trabalho ao lado do Diretor e Orientador pedagógico, assim como, colocando-se ao lado dos professores e estudantes, pais e familiares e outros membros da comunidade, assumirá papel crucial no processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos sujeitos presentes e participantes da escola, desde que assuma a perspectiva histórico-crítica como parâmetro para a sua atuação gestora e educativa na escola.

Nossa compreensão é que a gestão de uma escola deve partir de uma política democrática que integre a participação efetiva de todos os sujeitos presentes e participantes do processo educativo escolar, sendo importante lembrar que a preocupação com a construção

democrática da escola pública brasileira evidencia-se, sobretudo, desde os seus primórdios, mas ganha forma em nosso país após a superação dos governos militares (GADOTTI, 1994).

Sabemos que as experiências de uma gestão democrática têm sido realizadas desde a abertura política em meados da década de 1980 e, sobretudo, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, como lembra Gadotti (1994). Desde então tem se ampliado a democracia na escola. No entanto, ainda não sentimos os seus efeitos sobre as escolas do país, pois as experiências têm sido isoladas, de alguns estados e municípios sem haver uma diretriz nacional amplamente discutida e implementada nas escolas públicas.

A questão da gestão escolar democrática caminha em paralelo, obviamente, à discussão sobre a construção da autonomia da escola pública brasileira, fator primordial quando se pensa na possibilidade da escola ser pensada, planejada e realizada por meio da participação dos sujeitos que dela fazem parte, sendo que a ação da tríade de gestores da escola como temos salientado, o diretor, vice-diretor e orientador integrados, torna-se imprescindível, vez que o projeto de gestão democrática implica a construção do trabalho coletivo, educativo e humanizador na escola.

Nos respaldamos em Viotto Filho (2019) ao discutir a escola-comunidade como uma escola eminentemente democrática, construída na relação dialética entre os educadores e desde o interior da escola pública brasileira, a qual oferece mecanismos de construção coletiva que devem ser potencializados, tais como os Conselhos, os Grêmios, Atividades pedagógicas coletivas e outras formas de organização que preconizam a democracia como forma de gestão escolar.

Para o autor, a escola-comunidade irá se tornar realidade à medida que os sujeitos da escola, liderados pelos educadores críticos, sem prescindir da participação dos estudantes e seus familiares, organizarem-se para assumir a gestão da escola e construir possibilidades educativas humanizadoras e emancipatórias permeadas pelo sentido de comunidade crítica, situação em que os sujeitos terão voz e vez e a democracia se efetivará como sistema de gestão construídos pelos próprios interessados em ver a escola como espaço de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.

Nesse processo de pesquisa, então, defendemos que o papel do Vice-diretor efetivado no interior da escola pública, deve ensejar processos de gestão que enfatizem a humanização

dos estudantes e a produção direta e intencional da humanidade nos sujeitos presentes e participantes da escola, tal como afirma Saviani (2000) acerca do trabalho educativo na educação escolar.

Para a efetivação desse trabalho de natureza crítica e humanizadora na escola na direção de transformá-la numa escola-comunidade, salientamos a necessidade de atuação do Vice-diretor, ao lado dos outros membros da equipe gestora, obviamente, no sentido de enfatizar uma forma de gestão democrática que garanta a autonomia da escola e sua diferenciada forma de possibilitar uma formação multilateral dos sujeitos dela participantes, desde os próprios gestores, professores, funcionários e estudantes, como também membros da sociedade civil participantes da escola.

Torna-se importante esclarecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(Lei nº 9.394/96)-LDBEN em seus artigos 14 e 15 asseguram às unidades escolares a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão nas suas várias dimensões, inclusive autonomia financeira. No entanto, ao nosso modo de ver, essa autonomia é ainda formal e apenas garantida na lei, pois, na verdade, não chega a constituir-se como práxis no interior da escola, como defendemos neste nosso trabalho, sobretudo porque como já citei anteriormente, vivencio a condição de uma gestora- pesquisadora (vice- diretora) e convivo com as dificuldades e contradições presentes na escola.

Vázquez (1979) nos orienta que a praxis deve constituir-se como uma prática efetivamente transformadora e justamente por acreditarmos na práxis educativa, que decidimos evidenciar a tríade gestora da escola (diretor-vice e orientador pedagógico) e, nesse movimento, salientar o papel e atuação do vice-diretor como um educador que se respalda numa visão histórico-crítica de educação, esse profissional que, na maioria das vezes, é pouco percebido e valorizado, embora trabalhe muito na escola como sujeito essencial numa gestão escolar efetivamente democrática.

Concebemos e defendemos que a gestão da escola pública deve proporcionar as condições para que esta instituição seja um para a formação e desenvolvimento dos indivíduos de forma genérica e universal, pois reconhecemos a educação escolar como possibilidade real e adequada para que os sujeitos, principalmente os estudantes, mas também seus professores e gestores como também outros membros da comunidade escolar, construam uma consciência humano-genérica e voltada ao desenvolvimento da humanidade na sua totalidade, como salienta Duarte (1993).

Reconhecemos a educação como direito dos brasileiros e dever do Estado e não

abrimos mão dessa prerrogativa, no entanto, esse fato não pode implicar imobilismo, principalmente dos gestores da escola, como também dos seus professores e demais funcionários, tendo em vista o compromisso da escola em atender as necessidades dos seus estudantes e, ao mesmo tempo, aproximar-se dos seus pais e familiares, com vistas a constituir-se como uma instituição social e voltada à uma práxis educativa transformadora da realidade humana e social.

O papel dos gestores da escola pública, e o Vice-diretor é sujeito imprescindível nesse processo, deve ser de pensar coletivamente e viabilizar concretamente a construção da autonomia da escola e a efetivação de uma gestão democrática efetiva e não apenas no papel e formalmente; tarefa nada fácil, como sabemos, no entanto necessária, para que possamos nortear as ações na escola sem a definitiva submissão e subserviência aos parâmetros do conservadorismo Estatal pois a escola deve ser autônoma e livre quando democrática e, desta forma, deve traçar a sua história coletivamente.

Na condição de vice-diretora de uma escola pública municipal, tenho me proposto a atuar como uma gestora que busca construir uma escola cujos princípios estejam pautados em uma gestão democrática e participativa, embora também esteja vendo que essa tarefa não é nada simples de se concretizar. Embora todas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, reconheço as possibilidades ontológicas da escola no processo de humanização das crianças e jovens e por isso defendo e valorizo a verdadeira autonomia e liberdade de ação da escola, pensando, ao lado de Viotto Filho (2009; 2012; 2019) na construção de uma escola-comunidade que avance na direção da transformação dos seres humanos que poderão transformar a sua própria escola e, ato contínuo, a sociedade.

Queremos salientar que não pensamos em desobrigar o Estado dos seus compromissos para com a escola pública brasileira, pois educação é um direito constitucional e dever do Estado e, nem tampouco, queremos nos arvorar numa proposição de submissão da escola ao modelo capitalista de gestão, que busca recursos junto à iniciativa privada, tornar a escola uma instituição que forma os sujeitos meramente para inclusão no mercado de trabalho, adaptando-os ao modo de produção capitalista e para a geração de lucros para que esse sistema econômico e político se mantenha.

Nossa proposta é a defesa de uma escola numa perspectiva de comunidade (VIOTTO FILHO, 2009; 2012; 2019) em que todos os sujeitos participantes, devidamente organizadas pela tríade gestora (Diretor, vice e Orientador pedagógico), possam agir conscientes e criticamente na direção da transformação qualitativa da escola desde a sua estrutura e

dinâmica de funcionamento, com os olhos para a transformação da escola pública atual por meio da mobilização, organização e ação dos próprios sujeitos que encontram-se na escola.

A defesa da escola atual como escola-comunidade, visa a valorização do trabalho coletivo dos educadores, sendo que a equipe gestora é fundamental, principalmente o vice-diretor, pois, segundo nossa compreensão, é o sujeito que tem a escola em suas mãos desde os aspectos burocráticos do dia-dia até o contato direto com professores, estudantes, pais e familiares, exercendo um papel mediador importante entre a vida cotidiana dos estudantes e seus familiares e a vida escolar, seus limites e possibilidades.

Defendemos o papel do Vice-diretor objetivando construir coletivamente, novas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos sujeitos, enfatizando a práxis educativa como caminho principal a ser seguido pelos sujeitos presentes e participantes da escola. Segundo a nossa defesa, o Vice-diretor deixa aquele lugar de coadjuvante e assume o protagonismo como organizador, ao lado de outros sujeitos participantes da escola, do processo de transformação da escola por dentro dela mesma.

Ao conjecturamos a escola-comunidade e o papel do Vice-diretor como organizador da práxis responsável pela transformação qualitativa da escola, estamos reconhecendo na gestão democrática e na autonomia da escola, situação que nos fará avançar na direção da superação de concepções conservadoras que mantêm a escola submetida ao Estado e que reproduzem os interesses e a ideologia da classe dominante representada pelo próprio Estado no interior da escola por meio dos seus mecanismos de controle burocráticos e ideológicos.

Pensamos numa escola democrática e autônoma que independe do Estado como gestor principal dos princípios educativos nela veiculados. Concebemos uma gestão escolar que seja uma organização democrática, que supere a divisão social do trabalho em que poucos pensam e a maioria executa, ou seja, pensamos numa gestão que engendre autonomia, sendo que o Vice-diretor, como temos percebido, pode ser um catalisador desse processo democrático, um gestor que se coloca ao lado dos outros gestores como um educador na função de dirigente escolar que precisa colocar-se ao lado de todo e qualquer sujeito presente e participante da escola para com eles construir a comunidade escolar.

Para a construção dessa escola como comunidade, realmente democrática e autônoma, precisamos dirigir nossa crítica aos profissionais que se encontram nos gabinetes das Secretarias de Educação, os especialistas da educação que imbuídos das melhores intenções, acabam por impor "pacotes" pedagógicos e modelos de gestão às escolas, os quais, na maioria das vezes, distanciam-se do seu papel fundamental e ligado ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, limitando-se a cumprir parâmetros avaliativos impostos

externamente e distantes da realidade escolar.

Na superação dessa imposição burocrática, defendemos a organização da gestão escolar de forma autônoma e nesse movimento, salientamos a necessidade de um modelo de gestão que valorize projetos e propostas da própria escola, os quais, construídos coletivamente, poderão atender efetivamente às necessidades de todos os sujeitos dela participantes, tornando-os corresponsáveis pela sua construção e transformação e, reiteramos, o Vice-diretor pode ter um papel crucial nesse processo.

Nossa pesquisa, portanto, ao defender a transformação da realidade escolar por meio da organização coletiva e por meio da mediação do vice-diretor como sujeito desse processo, justifica-se pela necessidade de superação de visões equivocadas sobre o papel e atuação dos gestores que se encontram difundidas em concepções de senso comum que veiculam verdadeiros preconceitos sobre os sujeitos que compõem a equipe gestora da escola.

Ao nos dispormos a investigar os profissionais que atuam como vice-diretores nas escolas do ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente, traçando o perfil desses sujeitos, compreendendo suas expectativas em relação a atuação dentro da equipe gestora, suas atividades, relações e ações no interior da escola e fora dela, estaremos evidenciando o papel do Vice-diretor por o reconhecermos como sujeito essencial e imprescindível no movimento social de transformação da própria escola.

Para o levantamento de dados relativos à nossa investigação, além do registro de nossas atividades como Vice-diretora de escola e dos registros de observação da realidade escolar que vivemos na nossa unidade escolar, aplicamos um questionário pela plataforma *google forms*, com questões abertas e fechadas, que objetivaram coletar informações acerca da realidade vivida pelos Vice-diretores e assim traçarmos o perfil social, econômico e acadêmico desses profissionais.

Nosso principal objetivo ao longo do processo de pesquisa é identificarmos, descrevermos e analisarmos a realidade vivida pelo Vice-diretor escolar e compreendermos o seu papel na tríade gestora da escola, sendo que o método materialista histórico dialético nos orientará nesse movimento de investigação e reflexão do objeto pesquisado, a atuação e papel do vice-diretor na escola pública.

Reiteramos o quanto o vice-diretor é sujeito imprescindível na escola, se reconhecido como um educador que realiza diferentes tarefas, desde as mais simples até as mais complexas e que, no entanto, não perde de vista o seu papel na construção de uma escola democrática, autônoma e que constitua-se por meio de uma práxis educativa transformadora dos seres humanos e da sociedade.

Conhecer a realidade vivida pelos Vice-diretores da rede municipal de Presidente Prudente se faz necessário, assim como, discutirmos o seu papel numa perspectiva histórico-crítica, tendo em vista que deve ser o pressuposto fundamental para qualquer intervenção qualificada e direcionada dos profissionais que atuam cotidianamente e diretamente na gestão das escolas públicas e que atendem crianças e jovens oriundos das classes populares e trabalhadoras do nosso país.

Enfim, propomos uma pesquisa que avance a mera constatação e desejamos propor, inovar e estimular o trabalho da equipe gestora valorizando todos os membros da tríade gestora, sobretudo o papel do vice-diretor nesse processo, esse sujeito, como temos identificado, que tanto trabalha e pode constituir-se como o elo de ligação significativa entre a equipe gestora, os professores, estudantes e membros da sociedade civil que participam da escola.

É importante esclarecer que nossa pesquisa investe na filosofia da práxis, uma vez que precisamos pensar quais são os caminhos possíveis para a efetivação de uma proposta de pesquisa que tem como objetivo discutir a importância da gestão escolar e da autonomia da escola e o papel dos gestores nesse processo, com vistas à transformação qualitativa e efetiva da escola pública atual e reconhecemos o Vice-diretor como um elemento essencial como sujeito articulador e mediador de relações sociais e educativas emancipadoras e humanizadoras pois histórico-críticas vividas no interior da escola atual.

Sabemos que a classe dominante encontra-se novamente ditando o poder no Estado brasileiro, lamentavelmente, e precisamos nos organizar em defesa da escola pública Estatal, Pública, Laica, de qualidade e comprometida socialmente, pois é no interior da escola pública que encontram-se os filhos das classes populares e trabalhadoras do nosso país, sujeitos que têm o direito a uma educação que forme suas consciências numa direção crítica e questionadora, para que possam agir na sociedade como sujeitos de sua história e não como sujeitos submissos aos interesses das classe dominantes.

Fundamentados no pressuposto de que o conhecimento é a principal fonte de desenvolvimento humano e o que possibilitará a transformação das condições sociais atuais, que defendemos a ideia da importância do desenvolvimento da vontade consciente nos espaços escolares, não por pensarmos que ela pode romper com o social, mas por acreditarmos no potencial de ação de todos os sujeitos que atuam na escola rumo a sua superação da realidade, por meio da construção de modos mais criativos de agir.

Durante o mandato do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), vivenciamos um período obscuro, marcado por alterações na estrutura do MEC, sendo extintas algumas Secretarias importantes e criadas outras voltadas para os interesses conservadores e obscuros do citado governo Bolsonaro. Houve também sucessivas trocas de ministros da educação, contabilizando cinco ministros, (Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Alberto Decotelli, Milton Ribeiro e Victor Godoy), fato que ocasionou uma plena fragmentação do trabalho no ministério. Nesse (des) governo da educação nacional, o ex-presidente Jair Bolsonaro impôs cortes de verbas e desvios do FUNDEB, crise financeira nas Universidades e Institutos Federais, assim como na CAPES com corte de bolsas de estudo para pós-graduandos e pesquisadores do CNPq, sendo que no final da linha, foi a escola pública do ensino básico que se viu prejudicada, sobretudo os alunos, os quais ficaram a mercê de um governo pouco preocupado com a educação escolar dos filhos da classe oprimida e trabalhadora do país e que foram vítimas da negligência do Governo Federal e Ministério da educação, como todos os jornais e noticiários mostraram ao longo de todo o triste e obscuro Governo Bolsonaro que, para nossa alegria e de milhões de brasileiros, encerrou-se no ano de 2022 com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais e sua chegada ao Planalto Federal como Presidente eleito pelo voto e empossado em 01 de janeiro de 2023.

Lamentavelmente, vimos as escolas públicas praticamente fechadas durante a pandemia de Covid19¹, ou trabalhando precariamente, as aulas comprometidas na sua qualidade e regularidade, vivenciamos dificuldades tecnológicas prementes que dificultaram a comunicação seja entre os gestores e educadores, assim como e mais gravemente, entre os estudantes e seus pais e familiares, tornando o processo educativo um tanto quanto conturbado durante e também agora no pós-pandemia e isso tudo decorre de dificuldades na gestão da educação escolar, desde a gestão do Ministério da Educação Federal, passando pelos Governos Estaduais, Secretarias e Diretorias de educação, sendo que a escola manteve-se em situação de suspensão e sob intensos prejuízos de seu funcionamento e qualidade.

Neste período constatamos que escola sem relação humana viva, concreta, real e objetiva, perde o seu sentido social, ainda que haja um grande esforço em construir relações sociais virtuais. Essas situações, que pareciam passageiras no início da pandemia, tornaram-se

¹ . No final do ano de 2019, a China identificou os primeiros casos de contaminação de uma doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou o novo Coronavírus que apresentava um alto risco de disseminação. Diante desse cenário, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública de importância internacional e no início de março de 2020 essa situação avançou e passou a ser registrada como uma pandemia decorrente do surgimento de surtos do Covid-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS, 2020). A condição pandêmica trouxe um efeito colateral devastador para a saúde pública, resultando em milhares de contaminados e uma taxa de letalidade expressiva. Além disso, tem se caracterizado como uma lupa social, ampliando problemas de ordem econômica, política, social e cultural (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021).

perenes e precisamos enfrentá-las de frente pois precisamos da escola atuante e viva na vida dos sujeitos que dela participam, sendo que os gestores da escola e demais educadores, têm papel essencial nesse processo de retomada da escola pós- pandemia e, reitero, a tríade gestora é imprescindível para que a escola não perca a sua função social essencial no processo de formação, desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a Introdução, a Seção 2 que apresenta a estrutura da Rede de educação de Presidente Prudente/SP e a nossa concepção de educação numa perspectiva histórico-crítica. Na seção 3 abordaremos a questão da Administração e Gestão escolar, tendo em vista que estes conceitos impactam de diferentes maneiras a atividade da equipe gestora no chão da escola, tema que tem sido objeto de estudo de pesquisadores de diferentes perspectivas (DAVIS & L'ARCHE, 2002; LIBÂNEO, 2004; LIBÂNEO et al., 2007; LÜCK, 2006a, b, c, 2010; LIBERALI, 2012; PARO, 2011 e 2012). Nesta seção, abordaremos também o contexto em que essas discussões emergiram e que apontam para a necessidade da formação contínua de educadores desde o interior da escola. Para isso, recuperamos estudos que enfocam os participantes da equipe gestora (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico), as especificidades de sua atividade e como estas se constituíram também historicamente e focamos na atuação do Vice-diretor por se tratar de nosso campo de trabalho na escola e nossa preocupação de pesquisa. Na quarta seção apresentaremos os dados coletados com vice-diretores de escolas municipais de Presidente Prudente/SP e faremos a interpretação e análise sob a perspectiva histórico-crítica, tendo em vista defender a importância do Vice-diretor e seu papel no processo de organização da escola e como sujeito fundamental no estabelecimento de relações democráticas e dialógicas no interior da escola pública, por se tratar e ser reconhecido como um gestor educacional e, portanto, um educador que compõe com o Diretor e Orientador pedagógico a função de gerir a escola na direção de uma práxis educativa e, portanto, evidenciar que o Vice-diretor é sujeito imprescindível para alimentar no interior da tríade gestora e em outros espaços da escola, o movimento histórico e dialético que imprime movimento e transformação da escola.

2. CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA

Para pensarmos em gestão escolar se faz necessário esclarecer qual a nossa concepção de educação e apresentarmos o nosso referencial teórico de análise e compreensão da escola pública e do contexto educacional brasileiro; concebemos que a escolha de um referencial teórico reflete o caminho percorrido ao longo da minha trajetória acadêmica e, reflete a postura do sujeito, no caso do gestor, diante das situações presentes no cotidiano escolar.

Assumimos os pressupostos da Pedagogia Histórico crítica para pensarmos a educação escolar e, sobretudo, para trabalharmos no interior da escola pública brasileira. Esta teoria pedagógica, fundamentada nas contribuições do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels e, sobretudo, nos aportes fundamentais de Gramsci e sua concepção de educação e cultura, assim como a discussão do educador como um intelectual orgânico na escola. Nesse movimento de apropriação teórica, nos aproximamos também da Psicologia Histórico-Cultural, teoria psicológica desenvolvida por pensadores soviéticos como Vygotsky, Leontiev y Luria que compunham a troika soviética dentre outros autores dessa concepção teórica e metodológica.

Após anunciarmos os fundamentos teóricos da nossa pesquisa, faz-se necessário resgatarmos a trajetória de construção destas visões críticas no contexto histórico da educação brasileira. Salientamos que no final da década de 1970, dado a efervescência de formulações histórico-críticas em nosso país, sobretudo em São Paulo com as discussões de Demerval Saviani junto ao Programa de pós-graduação em Educação da PUC-SP e o movimento com seus orientandos de doutorado para a construção de uma teoria pedagógica crítica brasileira e para a escola pública brasileira.

2.1. O que é Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis), contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos e reconheçam a realidade nas suas múltiplas determinações. Entendemos que se trata de uma teoria comprometida com a transformação social, ancorada na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentar

a educação escolar para a ação crítica, sem a qual não haverá a construção da consciência crítica e a superação das desigualdades sociais e inerentes ao modo de produção capitalista.

A Pedagogia Histórico-Crítica é anunciada em artigo publicado por Dermeval Saviani em 1982, na revista ANDE e, posteriormente, como afirmamos com a publicação do livro ‘Escola e Democracia’. A princípio Saviani enfrentou dificuldade em denominar a sua concepção pedagógica, utilizando o termo “Pedagogia Dialética” e “Pedagogia Revolucionária”. Posteriormente, opta por Pedagogia Histórico-Crítica, justificando que: [...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições (SAVIANI, 2008, pp. 140-41).

Ao elaborar o termo Pedagogia histórico-crítica, Saviani, busca preconizar alternativas teóricas para suplantam os limites colocados pela Pedagogia tradicional, nova e tecnicista e ainda faz críticas às teorias europeias de natureza crítico-reprodutivistas, com objetivo de construir uma Pedagogia crítica que não seja reprodutivista, (SAVIANI, 2013). Ademais, assume um compromisso explícito com a transformação da sociedade e com a luta socialista:

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013, p.72)

Duarte e Saviani (2015, p. 9) enfatizam, desta forma, que “o domínio do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”. Para Duarte e Saviani (2015, p. 2) “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo”, uma vez que ao cumprir, de fato, o seu papel, garantirá a socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens no processo de produção das condições materiais de vida. Afirmam os autores,

Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (DUARTE; SAVIANI, 2015, p. 2)

Considerando que o saber produzido socialmente é uma força produtiva, e também

um meio de produção na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Em seus estudos, Saviani (2008) retoma as considerações formuladas por Adam Smith, para exemplificar o pensamento fundado nos preceitos capitalistas, que concebiam que os trabalhadores deveriam ser educados, todavia em doses homeopáticas, ou seja, os trabalhadores deveriam receber apenas o mínimo de instrução necessário para serem produtivos e reproduzir o capital, tese veementemente criticada pela Pedagogia histórico-crítica que defende as máximas possibilidades de apropriação de conhecimentos aos trabalhadores como forma de luta e emancipação humana.

No texto “Extensão universitária, uma abordagem não extensionista” (SAVIANI, 1984, pp. 46-65), salienta que os estudos de Taylor sobre o tempo e o movimento, mostram o processo a que os trabalhadores foram submetidos de desapropriação do saber sobre o processo de produção, tornando-se apenas uma peça do processo de produção, tal como no filme ‘Tempos modernos’ de Charles Chaplin! É triste identificar que no capitalismo, o trabalhador é desapropriado de sua condição humana e torna-se alienado do conhecimento, para constituir-se como uma mera peça da engrenagem do capital.

Após os estudos das pedagogias crítico-reprodutivistas como a ‘Teoria do sistema de ensino como violência simbólica’, ‘Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado’ e ‘Teoria da escola dualista’, Saviani (2008) apresenta a Pedagogia histórico-crítica como alternativa de superação de tais pedagogias crítico-reprodutivistas, embora não desconsidere que as mesmas tiveram a função de apresentar um caráter crítico, por considerarem os determinantes sociais presentes na educação.

Segundo Saviani (2008) as teorias crítico-reprodutivistas são consideradas deterministas e pessimistas por não abordarem a possibilidade da escola contribuir com a transformação social, atuando apenas na reprodução das relações sociais vigentes e, nesse sentido, a educação escolar perde sua função ontológica no processo de humanização e desalienação dos seres humanos. Para as teorias crítico-reprodutivistas a escola na sociedade capitalista não terá outra função que não seja a reprodução dos interesses do capital, a manutenção das desigualdades e dos interesses hegemônicos.

No entanto Saviani (2008, p.24) esclarece que “enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola, sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” e emenda, embora não tenham propostas pedagógicas para a transformação da educação escolar. Para os crítico-reprodutivistas a escola é apenas um instrumento de reprodução das relações de produção e contribui para a dominação e exploração da classe

trabalhadora, uma crítica com a qual Saviani não concorda pois reconhece a escola, repleta de contradições, tem condições de tornar-se um espaço de formação da consciência crítica sobretudo se cumprir a sua função social de socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade.

E por fim Saviani (2008) salienta que as teorias crítico-reprodutivistas são teorias educacionais e não teorias pedagógicas, pois focam na análise da educação escolar em sua relação com a sociedade e não propõem, como as teorias pedagógicas, metodologias de ensino para a solução dos problemas na esfera da prática educativa propriamente dita ou da relação professor e aluno no interior da escola.

Corroborando com a Pedagogia histórico-crítica, entendemos que a escola é determinada socialmente, e o modo de produção capitalista, pautado na sociedade dividida em classes, apresenta suas contradições, sendo que, dentro desta perspectiva, a escola poderá contribuir, por meio da socialização de conhecimentos críticos, para explicitar as mazelas da sociedade capitalista e avançar no processo de construção de sujeitos dotados de consciência crítica e, portanto, em condições de realizar as transformações necessárias no âmbito da sociedade.

Afirma Saviani (2008) que nessa perspectiva, uma teoria crítica que não seja reprodutivista apenas poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses das classes populares e dominadas, considerando a escola como um instrumento de luta contra a marginalidade, o que requer engajar-se para garantir aos filhos das classes populares e trabalhadoras um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

A Pedagogia histórico-crítica, (PHC), que é uma Teoria político-pedagógica, posiciona-se claramente na defesa dos interesses da classe trabalhadora, defende a escola como espaço de socialização do saber sistematizado e lugar de aprendizagem, desenvolvimento e humanização dos seres humanos, sendo que o ensino deve abordar os produtos do saber científico em suas formas mais desenvolvidas e não limitar-se aos conhecimentos espontâneos e próprios do cotidiano dos indivíduos.

Ao possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos, históricos, filosóficos, artísticos e outros de natureza humano-genérica, como apregoa a pedagogia histórico-crítica, a escola cumprirá sua função no processo de humanização dos indivíduos com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (MARTINS, 2010).

Pautados nesses princípios nos quais nossa visão de educação está ancorada, podemos compreender que a Pedagogia histórico-crítica ao refletir sobre a escola, em especial a escola pública, evidenciando esse espaço como lugar de aprendizagem,

desenvolvimento e lugar de luta da classe trabalhadora.

Ao reconhecermos o vice-diretor como um sujeito crítico e consciente no interior da escola, ao lado de outros sujeitos também críticos, ele poderá, ao compreender esse movimento de superação, criar condições de organização e transformação da escola para que a mesma avance e se constitua como escola-comunidade como defende Viotto Filho (2019), uma escola de natureza histórico-crítica.

Considerando que o nosso objeto de preocupação e estudo situa-se no desvelar do papel e construção do perfil do vice-diretor de escola, para entendermos a sua função na construção da práxis educativa no interior da escola pública, evidenciamos a necessidade de estudos histórico-críticos nessa direção, pois somente a apropriação de uma teoria pedagógica crítica possibilitará ao vice-diretor e outros sujeitos que trabalham na escola, a efetivação de práticas críticas.

2.2. O que é Teoria Histórico Cultural

Segundo Viotto Filho (2009), a teoria vigotskiana, mais conhecida por teoria histórico-cultural, origina-se na compreensão marxista-leninista do conceito de atividade, uma vez que é na atividade que se encontra a essência genérica do homem, atividade essa a qual, é entendida não apenas como uma simples reação ou um conjunto de reações, mas como um sistema estruturado que encontra-se em constante transformação e desenvolvimento.

Para Leontiev (1978) a atividade humana deve ser compreendida como pertencentes ao sistema de relações da sociedade, estabelecida pelas formas e meios de comunicação que são possibilitados pelo processo de desenvolvimento da produção social do homem, e está vinculada ao lugar que o sujeito ocupa na sociedade, de suas condições objetivas de vida, de sua condição de classe e de outras mediações sociais que compõem sua individualidade e personalidade. Para o autor, o trabalho precisa ser admitido como base fundamental para o desenvolvimento dos seres humanos e visto como atividade vital, criadora e produtiva.

Para Shuare (1988, p.21), a atividade constitui-se como “[...] a verdadeira substância da cultura e do mundo humano [...]”, pois é a atividade que mantém o próprio ser humano, o qual, em virtude do trabalho (vital), supera a mera adaptação à natureza e a modifica para atender às suas necessidades. Neste movimento, ao transformar a natureza, o homem cria os objetos e os meios de produção dos mesmos e nesse movimento transforma-se objetiva e subjetivamente.

Leontiev (1978, p.265) enfatiza a importância do trabalho humano inerente ao processo de transformação da natureza e na criação de objetos culturais, salienta que os

progressos realizados na elaboração dos objetos culturais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, assim o conhecimento humano avança de maneira substancial e cria-se a filosofia, a ciência, a arte e a cultura corporal, a política, a ética e outros conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Martins (2004), menciona que na teoria da atividade de Leontiev, o homem enquanto indivíduo nasce provido de necessidades elementares (biológicas), que são inicialmente satisfeitas pelas ações de outras pessoas. À medida que o indivíduo começa a agir no mundo, são deliberados vínculos cada vez mais dinâmicos entre essas necessidades e os objetos que a elas atendem, sendo que os objetos culturais ao atender as necessidades humanas, tornam-se, ao mesmo tempo, estimuladores de novas atividades.

Partindo da premissa de que, assim como as necessidades, as emoções e sentimentos humanos precisam ser entendidos na perspectiva do encontro com os objetos culturais e, nesse sentido, consideramos que a práxis do Vice-diretor de escola, precisa ser movida por necessidades e encontrar os motivos sociais na escola para poder avançar nos processos educativos voltados à humanização e emancipação humana.

Viotto Filho (2009), ao remeter-se a Teoria da atividade de Leontiev, afirma que é no decorrer da realização das atividades que os seres humanos desenvolvem suas aptidões, seus conhecimentos e o seu saber fazer e, nesse sentido nos remetemos a atividade do Vice-diretor de escolar, por tornar-se eminentemente burocrática e técnica, torna, ao mesmo tempo, os pensamentos e sentimentos desse sujeitos na mesma direção, fato que, de certa forma, distorce o verdadeiro papel dos gestores como educadores na escola, desde o Vice-diretor, mas também o próprio Diretor de escola.

Leontiev (1978, p.267) afirma que o homem aprende a ser homem, pois “[...] o que a natureza lhe oferece quando nasce não lhe é suficiente para que possa viver em sociedade”. O autor ainda enfatiza que para se efetivar o processo de humanização, faz-se necessário à criação de condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade, ou seja, para que os seres humanos possam se desenvolver nas suas atividades, tal como o Vice-diretor de uma escola, ele deve ter oportunidades de se apropriar de objetivações culturais plenamente desenvolvidas e trabalhar sobre elas, pois esse é o caminho do desenvolvimento e a humanização que liberta o sujeito da alienação do trabalho técnico, repetitivo e reprodutivista presente na escola.

A atividade criadora do homem, ou seja, aquela que possibilita a transformação objetiva da natureza e, também, objetiva e subjetiva do próprio homem, fundamenta-se pela mediação de instrumentos materiais e simbólicos. Os instrumentos materiais são aqueles que

favorecem as habilidades motoras e psicomotoras, tal como o computador, o celular e outros objetos materiais; os objetos simbólicos, ao contrário, fazem avançar a subjetividade humana, os pensamentos, os sentimentos e a consciências, pois os signos da cultura e seus significados, colocam os pensamentos em ações, os quais, por sua vez, acionam os sentimentos e a consciência dos indivíduos; isso implica afirmar a importância fulcral dos conhecimentos, da apropriação de teorias e conteúdos que movimentam o pensamento dos seres humanos em direção à construção de sua consciência numa direção crítica e transformadora. À medida que o Vice-diretor mantiver-se reproduzindo ações mecânicas na escola e submetido a rigidez da burocracia, os seus pensamentos, sentimentos e consciência ficarão limitados a essas atividades, conforme nos orienta Leontiev (1978).

A teoria da atividade histórico-cultural enfatiza a importância da educação e o trabalho educativo como essencial para o progresso histórico do homem e da sociedade, uma vez que o homem:

[...] não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978 , p. 282).

Para se compreender coerentemente a origem e o desenvolvimento das faculdades superiores, Viotto Filho (2009) evidencia, ao lado de autores como Facci (2004), Martins (2004) e Duarte (1983) que as qualidades psíquicas superiores devem ser desenvolvidas por meio das apropriações de objetos culturais e que a escola é imprescindível nesse processo. Se a escola é imprescindível, não podemos deixar de enfatizar o papel dos gestores na organização da escola e na estruturação de uma educação escolar de qualidade e humanizadora e, certamente, o Vice-diretor, ao não deixar-se alienar por atividades reprodutivistas, burocráticas e tecnicistas, poderá contribuir no papel de educador, para que os alunos conquistem a sua humanização, assim como, outros sujeitos da escola e da comunidade escolar.

Martins, 2004, considera que a formação do ser humano representa um processo que “sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade”. Baseado nestas afirmações, Viotto Filho (2009) também ressalta que o pensamento, os sentimentos, a linguagem, a consciência e a personalidade humana, estruturam-se nesse movimento histórico e cultural. Também o comportamento planejado e intencional, a motricidade (linguagens da cultura corporal), as capacidades psicomotoras e outras

relacionadas às condições objetivas de vida dos indivíduos, são desenvolvidas na relação teórico-prática e prático-teórica com os objetos da cultura humana, sejam eles materiais ou simbólicos.

De acordo com os fundamentos até aqui apresentados pelos autores citados, consideramos que a apropriação da Teoria Histórico-Cultural é imprescindível e basilar para que os sujeitos presentes na escola e dentre eles, o Vice-diretor, possam avançar na construção do seu psiquismo de forma livre e universal, como afirma Duarte (1993).

2.3. A importância do trabalho educativo do vice-diretor de escola

A partir das reflexões marxianas e histórico dialéticas, Saviani (2005) afirma que o trabalho se constitui como atividade propriamente humana, que acompanha a história da humanidade por meio de um processo de unidade dialética. É através do trabalho que os seres humanos vem produzindo a sua existência e a vida em sociedade, adquirindo características específicas em função das condições econômicas, políticas e sociais de cada momento histórico. Nesse sentido, então, afirmar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, como afirma o autor.

Neste processo de produção da própria existência objetivada por meio do trabalho, os homens modificam e modificam o ambiente, guiados por suas necessidades; de acordo com Leontiev (1978, p. 265)

[...]os homens não fazem senão [apenas] adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

À medida que o homem transforma a natureza modificando-a de acordo com as suas necessidades, os homens não só criam objetos materiais e não materiais como, também, nesse processo, se transformam sobre a base da sua natureza biofísica. Nesse processo, cada ser humano singular, ao nascer, deve se apropriar do acervo cultural produzido pelas gerações precedentes, a fim de que se tornem sujeitos de sua história e responsáveis pelo processo de construção da sociedade.

É nesse sentido que instala-se a função da escola de socialização do conhecimento,

realizando aquilo que é sua especificidade. Dessa forma, a educação cumpre sua função política, social e histórica e Saviani (2009) enfatiza que, quando a especificidade pedagógica não acontece de maneira eficiente, anula-se a sua importância no âmbito da sociedade. Dentro desta perspectiva e articulando a elaboração dos ensinamentos da concepção gramsciana de cultura e educação, Saviani entende que a educação deve estar voltada para a transformação da concepção do mundo dos sujeitos, através de uma filosofia capaz de abalar as “fortificações”, de proporcionar a transformação das mentalidades para permitir a elevação cultural dos sujeitos, isso por meio da filosofia da práxis tal como apregoa a teoria Gramsciana.

Segundo Gramsci (1995,p.14;36) para que ocorra a elevação política e cultural de um grupo social, é necessário estabelecer sua própria filosofia e combater o senso comum, almejando à formação de uma nova concepção do mundo, mais unitária e autônoma, em todos os aspectos da existência. Um trabalho filosófico que deve ser concebido como luta cultural, e que serão observados nesta pesquisa de mestrado, sobretudo ao analisarmos o papel e perfil do vice-diretor na escola pública e considerando os dados coletados junto aos sujeitos vice-diretores que contribuíram com a nossa pesquisa, tendo em vista ultrapassar o senso comum e transformar a atuação do vice-diretor por meio de sua práxis na escola.

Baseado nas reflexões Gramscianas, Saviani(1996, p.02) enfatiza que suplantar o senso comum e chegar na consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista à uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada, sendo que é justamente nessa direção de conscientização que preconizamos o papel do vice-diretor e sua atuação no interior da escola pública brasileira.

Dentro dessas premissas, a educação não pode ser entendida como uma dimensão estanque e descolada da vida social, nem se deve querer compreender a educação, ou qualquer outro aspecto da dimensão da vida social, sem trazê-lo para o contexto em que surge e se desenvolve. Ou seja, não é admissível discutir abstratamente sobre a educação, pois, segundo Lombardi (2008), esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.

A compreensão da educação como mediação por Saviani, condensa a particularidade da relação entre o indivíduo singular e ao mesmo tempo abarca o indivíduo dentro do gênero universal humano, assim o trabalho educativo tem o papel de possibilitar aos sujeitos a

apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos pela história da humanidade, inerentes às artes, a filosofia e a ciência dentre outros conhecimentos humano-genéricos. Dentro desta perspectiva, Saviani atribui aos educadores a função de socializar os conhecimentos, abarcando o processo de socialização como inerente ao processo de produção da existência humana, por compreender que o saber historicamente elaborado, configura-se ele próprio como uma força produtiva, o que conseqüentemente, justifica o interesse das classes dominantes em afastá-lo das classes subalternas (MARTINS, 2013).

Defender uma educação escolar pública de qualidade é a característica fundante da Pedagogia histórico-crítica, pois esta teoria está comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, sendo que a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade é um dos instrumentos desse processo e que acontecerá ao longo do tempo. Entendemos que em uma sociedade capitalista, estruturada em classes, nada é disponibilizado de modo igualitário, e a consciência desta realidade demanda a defesa implacável da escola como instituição responsável por disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, os conhecimentos mais desenvolvidos no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos pois são objetivações humanas essenciais e imprescindíveis para a construção da consciência crítica dos sujeitos que poderão transformar a realidade.

Saviani (2007), salienta que a fundamentação teórica da Pedagogia histórico-crítica está pautada na filosofia marxista e seu caráter dialético, materialista e histórico e faz essa explicitação nos seguintes termos:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin e Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p. 420).

Segundo essa orientação, portanto, entendemos que os autores que configuram-se como expoentes clássicos do marxismo não desenvolveram uma teoria pedagógica, contudo sinalizam caminhos para a construção desta, sendo que Saviani dispôs-se a realizar essa tarefa ao estruturar a Pedagogia histórico-crítica, uma concepção pedagógica engendrada com a concepção de mundo, de homem e de conhecimento próprio do materialismo histórico. É

desta forma que o ser humano deve ser compreendido através do viés coletivo, enquanto ser social e histórico, que apesar de ser determinado por contextos políticos, econômicos e culturais, também é um agente que é transformado pela realidade, e um agente que atua transformando este contexto na e pela práxis e na escola, a práxis educativa é imprescindível, sobretudo quando estamos discutindo o papel dos educadores de forma geral e do vice-diretor em específico, como temos realizado nesta dissertação.

Nos remetemos a Frigotto (1991, p. 81) quando afirma que,

O que conseqüentemente nos remete a compreender que esta concepção “[...] sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Tomando as idéias apresentadas por Frigotto (1991), é possível afirmarmos que a práxis, representa uma atividade material e transformadora, por representar movimento e articulação entre teoria e prática, ou seja a práxis, dentro da concepção adotada, só pode ser assim concebida, quando uma teoria ilumina a prática e encontra nesta prática elementos que possibilitem o reestruturar-se constantemente e promover transformações efetivas sobre a realidade. Saviani também salienta que é preciso fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2005, p.107).

Ao almejarmos compreender o papel e traçarmos o perfil do vice-diretor de escolas públicas, respaldados nos dados colhidos junto a vice-diretores da rede municipal de educação de Presidente Prudente/SP, queremos compreender a realidade escolar que permeia a atuação dos vice-diretores e, especificamente, o terreno tomado, a escola onde atuo como vice-diretora como um laboratório de observação de minha prática e atuação social e educativa, considerando a produção da vida material do vice-diretor determinada pelas relações, ações e apropriações estabelecidas no interior da escola e nela implicadas.

Considerando essas reflexões, na próxima unidade faremos uma breve revisão de literatura a partir de obras que abordam as várias concepções de gestão escolar, o que nos possibilitará entendermos o movimento histórico que este conceito vem abarcando ao longo da história no contexto educacional e os impactos destas concepções no perfil dos profissionais que atuam na gestão escolar de forma geral e no papel e função do vice-diretor.

2.4. Trabalho Educativo Crítico do vice-diretor de Escola

No Estado de São Paulo, o cargo de Vice - Diretor (atualmente, “função”) foi criado em 1947, pelo Decreto n.º 17.698/47, e foram atribuídas duas denominações para o desempenho das funções, Auxiliar de Diretor (no Grupo Escolar) e Vice -Diretor (na Escola Secundária e na Escola Normal).

Neste contexto tão complexo e diversificado como é a escola, não é raro nos depararmos com atuações que acabam tendo o seu curso desviado, isso por conta da dinâmica cotidiana de cada escola. No caso do Vice-diretor, por exemplo, frequentemente vemos isso acontecer, pois esse profissional, ao fazer parte da tríade gestora da escola, muitas vezes desvincula-se de sua atividade como educador e dilui-se nas atividades administrativas, de controle e manutenção da escola.

Por isso, enquanto integrante da equipe gestora da escola e vivendo a condição de pesquisadora no momento de realização desse trabalho de mestrado, busco respaldo no meu grupo de pesquisa, o GEIPEE, para que eu não me sinta diluída e fragmentada pelo cotidiano da escola, sendo que os estudos e reflexões coletivas contribuem para manter a minha relação consciente e crítica com a educação escolar e com a escola e, obviamente, na minha atuação na tríade gestora da escola onde trabalho como Vice-diretora.

O trabalho desenvolvido pelo vice-diretor, desde as ações administrativas dentre tantas outras que realiza, precisam vincular-se à qualidade do ensino veiculado na escola e, para isso, obviamente, as questões administrativas também devem estar organizadas e funcionando adequadamente. O Vice-diretor, portanto, realiza um trabalho educativo ao desempenhar suas funções na escola, desde a articulação do coletivo da escola, respeitando as especificidades do trabalho de cada sujeito, como também ao enfatizar o conhecimento, o estudo de conteúdos como caminho para a garantia da qualidade da educação escolar, tendo em vista possibilitar o desenvolvimento real dos sujeitos com vistas à transformação da realidade, sempre questionando e aprimorando as práticas desenvolvidas na escola (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2011).

Parece-nos que o trabalho educativo, compreendido por nós como central na atuação da vice-direção, deve avançar em diversas dimensões, desde a organização administrativa da escola, assim como no processo educativo de constituição dos outros sujeitos e de si mesmo, de modo a possibilitar situações de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, formando a partir do coletivo, as condições educativas necessárias para uma educação escolar de qualidade e emancipadora, como temos defendido. Efetua, assim, a complexa tarefa de gestar o que virá a partir do que é e do que já foi, atribuindo significados e configurando sentidos

para si ao mesmo tempo em que deve possibilitar esse processo para os outros (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2011).

O ponto de intersecção encontrado nas atribuições realizadas pelos integrantes da tríade de gestoras da escola (direção, orientação e vice-direção), refletem a vasta gama de atribuições que foram preconizadas nas leis municipais, ou as inerentes do cotidiano escolar e que foram atribuídas desde os princípios do Regimento e Estatuto da educação escolar municipal.

As atribuições elencadas no Regimento Municipal e no Estatuto do Magistério do município ainda refletem uma visão conservadora, sobretudo ao centralizar tantas atribuições aos gestores, uma visão centralizadora que persiste em manter-se directiva, burocrática e obsoleta diante do novo contexto educacional. Acreditamos, na condição de Vice-diretora de escola, que os sujeitos da escola precisam ser encorajados a integrar efetivamente a comunidade escolar e trabalhar coletivamente para o desenvolvimento da escola, assumindo responsabilidades, auxiliando nas decisões, estimulando a discussão, sempre visando a melhoria do processo pedagógico.

Ao observar um dia típico de trabalho do vice-diretor, verifica-se que sua rotina é permeada por urgências que o acometem quase todo o tempo, sobretudo aquelas que se referem a comportamentos de alunos em sala de aula e demandas da Secretaria de Educação. Resta-lhe, na verdade, pouco tempo para refletir sobre sua atuação de forma consciente e crítica, para que rompa com a alienação e possa refletir sobre o seu papel para além daquele de “resolver problemas”, pois o Vice-diretor, por princípio e por formação, é um educador e esse princípio não pode se perder no cotidiano da escola.

A seguir na próxima unidade seção, apresentaremos um breve resgate histórico da administração escolar no Brasil, tendo que, para compreendermos o presente, precisamos nos reportar ao passado, pois é pela história que nos formamos como sujeitos sociais; é por meio da história que nos conhecemos uns aos outros e nos apropriamos das relações sociais e dos objetos culturais à nossa volta e, nesse processo, acendemos à plena consciência do que somos como membros da escola, da sociedade e do gênero humano.

3. DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO ESCOLAR

3.1 Breve resgate histórico da Administração Escolar Brasileira

Concebemos que, na condição de pesquisadora e vice-diretora de escola pública, para entendermos a práxis na escola e especificamente o trabalho dos vice-diretores e mapearmos o seu perfil, evidenciando os profissionais da rede municipal de Presidente Prudente/SP, se faz necessário compreender o movimento histórico da administração escolar, a fim de compreendermos os determinantes que foram responsáveis pelas mudanças ao longo do tempo, para que possamos alcançar possíveis transformações no presente e no futuro.

Evidenciamos que a práxis dos gestores escolares do Município abordado pela nossa pesquisa, refletem as ideias suscitadas e construídas ao longo da história, e os modelos de administração influenciam no processo de construção do tipo de gestão escolar adotado e desenvolvido nas escolas do município. E, conseqüentemente, influenciam no nosso processo de construção como gestores que desejam defender a possibilidade de uma práxis educativa e transformadora no âmbito da educação escolar, evidenciando o papel da tríade gestora e, especificamente do Vice-diretor nesse processo educativo transformador.

Ao apresentarmos um breve histórico da gestão escolar, não temos a intenção de abranger toda a história da educação, mas sim, aproximar o leitor dos principais fatos que ocorreram e impactaram o percurso histórico da construção da administração escolar brasileira, considerando que a administração escolar no Brasil remonta ao período colonial, embora o cargo e a função de diretor de escola apenas se institui com a instauração dos Grupos Escolares na Primeira República, sendo que o cargo de vice-diretor efetiva-se mais adiante, em 1925. As transformações que ocorreram ao longo do processo histórico, nos motivaram a resgatar estes períodos para acompanharmos este movimento de transformação.

Focaremos o período colonial (1500-1822), desde a educação jesuítica até a Reforma Pombalina no fim do século XVIII e, apresentaremos em seguida, a fase joanina do início do século XIX e a educação no Império. No século XX, atingiremos os períodos da Primeira República, assim como da Era Vargas, do Nacional Desenvolvimentismo e da Ditadura Militar. Concluiremos o resgate histórico com a Nova República e as décadas de 1970, 1980 e 1990, até chegarmos às formas de gestão nos dias atuais na escola.

3.1.1-Administração Escolar no Período Colonial

A educação escolar no Brasil iniciou com os jesuítas, fundamentou-se na disciplina

severa e rígida dos alunos. Conforme Azevedo (1976), a educação jesuítica do período colonial, tinha o objetivo converter a alma do índio brasileiro a fé cristã. As escolas improvisadas eram construídas pelos próprios indígenas, sendo que os jesuítas utilizavam métodos autoritários, rotina conservadora e controlada.

Na tentativa de organizar a educação brasileira, foi publicada oficialmente em 1599, o *Ratio Studiorum*, documento utilizado pelos jesuítas para direcionar as formas de organização e administração, os currículos e métodos de ensino nas escolas da colônia brasileira (SECO, 2006). No plano de estudos da ‘Companhia de Jesus’, o papel mais importante era o do Reitor, que deveria primar pelo funcionamento satisfatório do Colégio, isto é, organizar a formação da elite colonial. Saviani (2010) destaca o início da organização escolar brasileira com o plano pedagógico jesuítico, sob a administração da Igreja católica que mantinha relação com o governo Colonial de Portugal.

Em 28 de junho de 1759, através do Alvará Régio, o Estado Português expulsa os jesuítas de Portugal e de todas as suas colônias, extingue os colégios que estavam sob sua responsabilidade. Ato contínuo, instaura o processo de aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, para suprir as disciplinas oferecidas anteriormente nos colégios jesuítas e inicia-se uma nova fase da história da educação brasileira que passou a ser organizada pelo e para o Estado brasileiro.

Na tentativa de imprimir maior controle do Estado sobre a educação ministrada na colônia, insere-se o cargo de diretor geral dos estudos, cargo, submetido diretamente ao rei de Portugal, sendo que o diretor tinha a responsabilidade de aplicar os exames para o provimento de professores, a concessão de licenças para o funcionamento de escolas públicas e privadas e a designação de “comissários para o levantamento sobre o estado das escola e dos professores (RIBEIRO, 2000, p.33).

Através das instruções inerentes ao Alvará Régio de 1759, Ribeiro (2000) afirma que existe a intenção do Estado de formar o nobre perfeito, sendo que para isso, oferece uma educação moderna e simplificada, diminuindo o tempo do aprendizado de latim para propiciar o aprimoramento da Língua portuguesa e inserção da Filosofia moderna e das ciências da natureza na escola.

Segundo Fernando de Azevedo (1943), a expulsão dos Jesuítas do país, pode ser considerada como a primeira, grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil, pois a reforma pombalina e os Alvarás e Cartas Régias não foram capazes de dar prosseguimento a educação

desenvolvida pelos religiosos, nem substituir o sistema educacional organizado e estruturado no país. Diante da expulsão dos jesuítas, o ensino por meio de aulas régias torna-se fragmentado e disperso, marcando a ingerência do Estado na educação.

3.1.2. Administração Escolar no Período Joanino

Zotti (2004) afirma que as transformações que ocorreram no início do século XIX, na Europa no campo político, econômico e social, provocadas pela Revolução Francesa de 1789 e pela Revolução Industrial, impulsionaram o crescimento urbano e o aumento dos conflitos entre as potências européias, sendo que no âmbito econômico deflagra-se a busca de novos mercados para comércio de exportação.

A partir de 22 de janeiro de 1808, com a chegada da família real portuguesa no Brasil e a abertura dos portos às nações amigas, modificações significativas foram implementadas, especialmente no campo educacional e cultural, especialmente para o Rio de Janeiro, que era a sede da monarquia. Naquele período, houve a necessidade de suprir as deficiências presentes no Brasil com a expansão do número de cadeiras de ensino, criação de novos cursos e instituições (XAVIER,1994).

Com a chegada da Família Real tivemos a fundação da imprensa Régia que possibilitou a produção tipográfica, a construção da Biblioteca Nacional, do Museu Nacional e escolas de ensino superior de cirurgia, anatomia e medicina, assim como, a abertura da Academia real da Marinha e a Academia Real Militar. Houve a abertura de alguns cursos técnicos, contudo tinham uma forma de organização isolada e profissionalizante, conforme Ribeiro (2000).

A administração escolar no Período Joanino permaneceu sem alterações, ou seja, as aulas régias continuaram nos níveis primários e secundário, a administração e a fiscalização continuavam centralizadas na figura do Diretor Geral dos Estudos, que era submetido diretamente ao Rei. No Ensino Superior havia a figura do Professor-diretor dos cursos superiores, que era um professor que se submetia diretamente às ordens do governo.

3.1.3. Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889)

Ananias (1995), considera que a administração Escolar no período imperial constitui-se como uma fase importante para a análise das relações entre Estado e educação no Brasil. Trata-se de um período agrário e escravista, mas que se encaminha para rupturas políticas e socioculturais que modificaram a instrução pública, em especial a primária. Diante

da independência do Brasil e a abertura dos portos às “nações amigas”, há a inserção da antiga colônia ao sistema econômico internacional, marcado pela expansão do capitalismo industrial, fato que impôs a elaboração de um Estado Nacional. Considerando a necessidade de substituir a administração portuguesa, há a necessidade da formação de quadros administrativos brasileiros e uma estruturação mínima para garantir a instrução primária à população branca e livre e houve a construção de um Sistema Nacional de Instrução Pública.

O crescimento da elite proprietária de terras, aliada ao desenvolvimento de uma vida urbana, favoreceram o aumento da demanda por instrução. A Lei Geral de 1827, implementou que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras Letras (FERREIRA, 1982). Assim é instituída a primeira lei da educação nacional, a Lei Geral da Educação Brasileira, que principia uma organização mínima para a existência de escolas de primeiras letras. Essa lei propunha a criação de escolas e determinava as matérias e o método de ensino (monitorial ou mútuo) que nelas deveriam ser utilizados, e estabelecia os salários dos professores, as gratificações e a obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas, além da criação de escolas para as meninas.

Com a Constituição Nacional de 1824 teremos o primeiro passo para a criação das Escolas Normais no Brasil, que estabelece a cada Província a responsabilidade política e econômica para a organização de seu sistema educacional primário, secundário e a formação de seus professores. Considerando as diversas Províncias do Brasil da época e suas inúmeras diferenças geográficas, culturais, políticas, ideológicas e econômicas, há a instauração de um Ato Adicional que ocasionou uma diferenciação no trato das questões educacionais. As Escolas Normais e da formação de professores, situadas em cada região do país deveriam habilitar os professores que seriam os responsáveis por formar os cidadãos de acordo com ideais de ordem, civilização e progresso.

A lei Geral de 1846 instituiu a Escola Normal, e a Lei nº 33 de 13 de março de 1846, estabeleceu a fundação de dois Liceus na província de São Paulo. Contudo para a Escola normal a lei não previu a criação do cargo de diretor, estabelecendo apenas que a escola estará sob a imediata inspeção do governo e a Lei que estabelecia o regulamento dos Liceus determinava que “o governo nomeará um cidadão de inteligência e reconhecida probidade e patriotismo para director do liceu” (São Paulo-Província, 1868).

Segundo Ananias (2010), a este diretor foi instituída uma gama extensa de obrigações, que deveriam ser realizadas de acordo com o regulamento, deveria tomar conta do liceu,

inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional de seus professores. Além disso deveria encaminhar anualmente um relatório contendo: o estado moral e intelectual do liceu, um mapa dos alunos frequentes que declarasse aprovados e reprovados, assim como, aqueles que não fizeram exames, atestar a frequência dos empregados, discutir em conselho com os professores os problemas do liceu, repreender os alunos, designar as horas aulas, despachar os requerimentos a ele destinados, marcar e presidir a banca de exames dos alunos, assim como, escolher os membros examinadores, conceder licença aos professores e porteiros e, por fim, intermediar a correspondência entre os professores e o presidente da província.

Considerando que a educação no Império ficou restrita à existência de pouquíssimas instituições escolares que ofertam a instrução primária às crianças pequenas. Estas escolas de primeiras letras deveriam ensinar a leitura, escrita, aritmética, geometria, gramática, moral cristã e doutrina católica por meio da adoção do método mútuo. Este método pautava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados para ajudar os professores nas classes numerosas (SAVIANI, 2010).

Neste panorama de precariedade do ensino público, a educação destinou-se muito mais para a formação da elite do que para a formação das crianças das classes populares. Na transição do império para a República conferiu-se à educação a incumbência de moldar a população aos ideais de desenvolvimento e reconstrução da sociedade.

3.1.4. Administração Escolar na Primeira República

No decurso do período que os historiadores denominam de Primeira República (1889-1930), também conhecido como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, vimos que o governo federal empreendeu várias reformas no campo da educação, principalmente, no que hoje chamamos de Ensino Médio, assim como no Ensino Superior da época. Após a proclamação da República em 1889, para propagar os ideais liberais, houve um aumento no atendimento da instrução elementar, principalmente após a Reforma Paulista no início da década, quando a escola tornou-se o “emblema da instauração da nova ordem”, que deveria distanciar-se do passado de trevas, obscurantismo e opressão, conforme Carvalho (1989).

Dentro desta perspectiva os grupos escolares foram criados, meio pelo qual os

poderes públicos viabilizaram o “novo cidadão”. As classes da escola foram organizadas de forma seriadas e homogêneas e administradas apenas por um Diretor, que não só administrava a escola, mas também representava o Estado e o Governo. Por este motivo, era escolhido pelo Presidente do Estado um professor diplomado na Escola Normal para executar a tarefa de Diretor. Com o decorrer dos anos, o perfil do administrador escolar sofreu modificações, ora privilegiando-se o enfoque administrativo, ora o pedagógico, gerando também a necessidade de definição dos “novos papéis” (SECO, 2006).

Em virtude do perfil federalista da Constituição da República em que os Estados, embora reunidos na forma de Nação, tem garantida sua autonomia no plano da educação, podendo organizar livremente seus próprios sistemas de ensino, especialmente no que concerne ao Ensino primário e Normal, uma vez que o nível secundário e o superior estavam a cargo da união.

No Estado de São Paulo ocorreram diversas reformas que serviram de referência para outros estados brasileiros, entre elas a Reforma da Escola Normal da capital, implementada pelo Decreto N° 27 de dezembro de 1890. Criada com o intuito de ser um centro de estudos pedagógicos, para difundir experiências e orientações para o magistério primário que, posteriormente, se estendeu para todo o ensino público Paulista. Em termos administrativos essa Reforma propiciou a estruturação do ensino em diversos níveis, seriado, graduando e articulando a aprendizagem, assim como, delimitou a estrutura da competência dos diversos órgãos de direção e controle.

Segundo Tanuuri (2000) as alterações na Escola Normal em São Paulo foram bastante significativas, embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor, a chamada ‘Pedagogia e Direção de Escolas’. Nesse processo foi previsto o ensino primário com duração de oito anos e dividido em dois níveis, o preliminar e o complementar que, posteriormente, foi transformado em Curso Normal. No tocante à fiscalização, esta função foi dividida entre Presidente do Estado, o Secretário do Interior, o Conselho Superior, o Diretor-geral e o Inspetor de Distrito e as Câmaras Municipais.

Cabe destacar que nacionalmente, a nova estrutura da escola trazia a figura do Diretor e também do Vice-diretor, que despontava no “Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário” (Decreto 3890 de 1º janeiro de 1901), firmado por Epitácio Pessoa, no governo de Campos Salles. Assim, o Capítulo II do Título I, que abarcava as instituições federais de ensino superior e secundário, apresentava os seguintes termos:

Art.2º Cada estabelecimento será administrado por um director, de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice-director, tirado d'entre estes. No impedimento de ambos, exercerá a directoria o lente mais antigo.

§ 1º Nomeado director, o lente acumulará com este cargo a função da sua cadeira.

§2 Quando escolhido fora do corpo docente, o director será, todavia, profissional da ciência ensinada no estabelecimento respectivo. Para director do Gymnasio Nacional bastará a qualidade notória de homem de letras (Decreto nº 3.890,1º/01/1901).

A última reforma em âmbito federal da Primeira República, a chamada 'Reforma Rocha Vaz', instituída com o Decreto nº16.782 de 13/01/1925, define que cada estabelecimento de ensino secundário e superior, tenha um Diretor e um Vice-diretor, e informa que o Diretor e o Vice devem ser escolhidos entre professores de notória competência, os quais serão nomeados e demitidos pelo Presidente da República. Podemos perceber, portanto, que com esta Reforma suprime-se a autonomia didática e administrativa e o governo passa a controlar ideologicamente o sistema de ensino.

Marcílio (2005), aponta que no Estado de São Paulo, através do decreto 28 e 29 (de 01/03/1892), foram criadas diversas Secretarias, sendo que a gestão do Sistema Escolar ficou a cargo da Secretaria do Interior que lidava com os serviços da Instrução Pública. Identifica-se, no entanto, que a figura do Diretor não se faz presente em todas as unidades de ensino. O Diretor do Grupo Escolar, este novo profissional do ensino primário, desempenha papel central na área pedagógica e na estrutura hierárquico-burocrática, conforme Souza (1998).

O Diretor, portanto, passa a ser o profissional capaz de garantir a transformação da antiga escola de primeiras letras em uma escola primária moderna, tendo atribuições nas esferas tanto administrativas como técnicas, sendo que, até então, o cargo de direção era eminentemente masculino, sendo que a chegada dos Grupos Escolares para mulheres, torna-se permitido à elas assumirem cargos de direção, conforme §2º, art.55, Decreto nº 518/1898. Em seguida as construções escolares passam a reunir escola para os dois sexos e poderiam ser abrigadas, em prédios diferentes, a seção masculina e seção feminina, cuja direção poderia ser assumida por uma mulher, que continuava a reger uma classe, auxiliada pelo adjunto. Com o tempo a docência tornou-se difícil, dada a execução das atividades administrativas da escola, e surge a necessidade de um auxiliar para ajudar o diretor nos serviços educacionais surgindo efetivamente o Vice-diretor.

Nascimento (1980) enfatiza, durante a Primeira República, na área da educação, a centralização do poder se concentrou na figura do Secretário dos Negócios do Interior e dos diretores de unidades escolares, apesar de haver maior divisão do trabalho, principalmente na

Escola Normal. Em meados de 1920, a educação pública encontrava-se em situação caótica, diante do grande número de analfabetos, descumprindo-se, desta forma, os preceitos constitucionais da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino.

Penteado e Neto (2012) referem que no Estado de São Paulo, o Decreto Estadual nº 6.283 (23/01/34), preconizava a intenção de formar professores aptos a dirigir escolas. Os cargos de diretor tanto de escola primária, como de ginásio e de escola normal deveriam ser providos preferencialmente pelos formados em faculdade de educação. Nesse movimento de reforma surge a figura administrativa do Delegado Regional de Ensino e do Inspetor de Ensino

O Decreto nº 3.356 (1921), fixa as funções do diretor e do vice-diretor, acrescentando mais três atribuições ao diretor das escolas normais, sendo: apresentar ao delegado regional o movimento mensal e anual das escolas; velar pela direção da associação cívica obrigatória dos alunos; Organizar o regimento interno da escola, e submetê-lo à apreciação do Diretor geral de Instrução Pública, ficando nas mãos do diretor a elaboração do documento legal que deveria reger as atividades de sua escola, o que pode ser encarado como mais um passo da descentralização administrativa. Ao Vice-diretor caberia auxiliar o Diretor em suas atribuições e substituí-lo quando necessário, fazer a escrituração escolar e substituir docentes, sendo que na hierarquia escolar estava acima dos professores e abaixo do Diretor.

3.1.5. Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945)

Após a crise de 1929 houve a necessidade de reorganização da economia brasileira e a consolidação do processo de industrialização no país e neste panorama a burguesia industrial incorpora a orientação taylorista/fordista, com ênfase na racionalização científica, na burocracia e visão empresarial, sendo que a administração escolar assume tais características em detrimento do aspecto pedagógico na escola (SECO, 2006).

No terreno da educação, houve intensos conflitos e embates que envolveram dois grupos principais, de um lado, os integrantes do movimento escolanovista e, de outro, os setores conservadores da Igreja Católica. Os integrantes do movimento da Escola Nova defendia uma escola pública para todos e concentrava esforços para dar novos rumos à educação, indagando o tradicionalismo pedagógico. O movimento dos renovadores da educação, apresentou em 1932 o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, cujo maior representante foi Fernando Azevedo.

Saviani, (2004, p.35) expõe que o manifesto foi um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, "influenciando a teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica". Em contrapartida o setor católico, que detinha uma considerável parcela da força política, se opunha às mudanças reivindicadas pelos escolanovistas e defendia o ensino da doutrina religiosa na escola, a separação entre os sexos nos espaços escolares, o ensino privado, e responsabilidade da família quanto a educação escolar dos filhos.

A constituição de 1934, em seu texto final, atendeu a reivindicação dos renovadores, afirmando que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e em relação ao setor católico, previu o ensino religioso facultativo nas escolas públicas. Em seguida, a Reforma Francisco de Campos estruturou e centralizou na administração federal os cursos superiores, organizou o ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos, um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, sendo este último voltado para determinadas carreiras, ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior. Esta Reforma também deu um novo impulso ao ensino secundário, indo ao encontro das expectativas das camadas médias da população, que desejavam ingressar nos cursos superiores.

Segundo Ribeiro (1978 p. 139), em 1935, 54,4% da população do país em idade escolar, não estavam cursando o ensino elementar, ficando fora da escola. A história ainda nos lembra que o golpe de estado de 10 de novembro de 1937, impetrado por Getúlio Vargas com apoio militar, implanta o Estado Novo, em verdade uma ditadura. O pretexto Getulista era acabar com o perigo comunista. O Congresso Nacional foi fechado e Vargas passou a governar através de decretos-lei. Estabelece censura nos meios de comunicação e cria o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que passou a inspecionar e interferir em todas as manifestações culturais.

Francisco Campos toma parte importante na elaboração da nova Constituição que apresenta um capítulo especial destinado para a educação e a cultura (artigos 128 a 134). Porém, a obrigação do Estado em matéria de educação apresenta-se modesta ao afirmar que, "É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de instituições artísticas, científicas e de ensino." Desaparece a exigência de um plano nacional de educação.

Como ressalta Romanelli (op. cit., p. 153): "aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva", sendo que neste período, as Leis Orgânicas são instituídas e decretadas em 1942 e 1946, instalando

as diretrizes da educação nacional, que perduraram até 1960. A formação escolar teve como estrutura ideológica o nacionalismo, o patriotismo e a difusão de princípios do projeto político ideológico do governo.

Fernando de Azevedo, em 1933, no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, pelo (Decreto nº5884/33), instituiu o código de Educação do Estado, que reestruturou todo o sistema de ensino e ao exigir concurso do Grupo Escolar, além da exigência de 400 dias de experiência docente. Contudo os participantes diplomados pelo curso de diretores do Instituto de Educação, estavam dispensados, o que comprometia a efetividade da exigência do concurso e a incumbência dos estados na fiscalização e regulamentação das instituições de ensino. A constituição de 1934 tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos do magistério e a incumbência dos estados na fiscalização e regulamentação das instituições de ensino (GHIRALDELLI,1995, p.45).

Além do empenho para consolidar a carreira e aprimorar a formação dos profissionais de educação para atuar na direção escolar, também começaram a surgir publicações e estudos sobre o assunto. Dentre elas são notórias as publicações de José Querino Ribeiro, pioneiro nessa área, intitulada de Fayolismo na administração das escolas públicas (1938) e Ensaio de uma teoria de administração escolar (1952) (PARO, 2009).

Durante a edição da Lei Orgânica para o Ensino Secundário, assim se pronunciava o Ministro Gustavo Capanema, conforme Nunes (1999, p.102) “o que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística”, afirmando a necessidade do ensino secundário ser patriótico por excelência é “capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação”.

O Ensino Secundário permanecia estruturado em dois níveis: ginásio, com a duração de quatro anos, ao qual se seguia o colégio com a duração de três anos. Não mais subdividido em três domínios, mas sim, em dois (científico e clássico). Alguns estudiosos compreendem que, dessa forma, se atenuava o caráter de preparatório ao vestibular (CHAGAS, 1978, p. 53). Em termos de conteúdo, clássico e científico são muito parecidos. Há, apenas, uma diferença de ênfase; no científico dá-se mais atenção às Ciências Naturais e no clássico, às Humanidades.

Ao proferir uma palestra para inspetores do ensino secundário, no ano de 1954,

Anísio Teixeira afirmava que a escola secundária brasileira sempre foi uma escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior com objetivos determinados e uma clientela que se destinava ao ensino superior. A escola secundária, portanto, como preparatória para o ensino superior, não tinha objetivo de oferecer nenhuma educação voltada para a vida ou ao trabalho, mas sim, voltava-se para o ensino literário voltado à preparação para a entrada no ensino superior (TEIXEIRA, 1999, p. 175).

3.1.6. Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964)

O Nacional Desenvolvimentismo, é concebido como a segunda fase da industrialização do Brasil e desenvolvimento econômico do pós segunda guerra mundial. É marcado pela ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética, quando o mundo está dividido em dois blocos, o capitalista e o socialista e institui-se, portanto, a chamada Guerra Fria entre os dois blocos de poder mundial o Ocidental, liderado pelos EUA e o Oriental liderado pela URSS.

No âmbito da Educação, há crescimento de correntes pedagógicas e novos modelos de educação em contraposição à concepção tradicional de ensino. Há campanhas pela expansão das Ciências da Educação e uma produção teórica significativa e movimentos de erradicação do analfabetismo, valorização dos direitos humanos e incremento de projetos educativos. No ano de 1945 ocorre a criação das Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF no ano de 1946 e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar - OMEP em 1948. Organizam-se organismos internacionais de reconstrução como o Fundo Monetário Internacional - FMI- e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD ou Banco Mundial, instrumentos voltados para o fortalecimento das potências capitalistas.

Diante do fim do Estado Novo, em 1945, o país elegeu Eurico Gaspar Dutra para Presidente da República que promulgou a nova Constituição brasileira em 1946 apoiado por um Congresso que representava a elite econômica do país. O Presidente Dutra optou pelo bloco liderado pelos EUA e por uma política de liberalismo econômico, e abriu o país às importações de bens manufaturados, fato que contribuiu para uma alta no processo inflacionário e resulta em intervenção na economia e implantação do Salte (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) plano que teve vida curta no governo (RIBEIRO, 2000).

Andreotti (2012) esclarece que o período pós Estado Novo testemunhou, alguns embates decorrentes da necessidade de um Projeto Nacional de Educação. No ano de 1946

com a nova Constituição a pauta da educação evidencia-se, sendo que a Câmara Federal em 1948, aprovou um projeto de lei para se discutir as bases da educação nacional, no entanto, somente no ano de 1961, após 33 anos, é que foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na disputa pela sucessão de Eurico Gaspar Dutra, venceu as eleições Getúlio Vargas que retornou ao poder, no ano de 1951, como Presidente da República do Brasil; no entanto não cumpre o mandato até o fim pois suicida-se em 1954. Após a morte de Vargas sucedem-se três presidentes, Café Filho, o Vice-presidente Carlos Luz, Presidente da Câmara dos Deputados e Nereu Ramos, Vice-presidente do Senado.

No ano de 1955, Juscelino Kubistchek foi eleito Presidente da República, assumindo em 1956 para dar continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico que nasceu na Era Vargas. Realiza mudanças estruturais nas diretrizes econômicas com a inclusão do capital internacional, sendo que esse período é consagrado pelas liberdades democráticas e desenvolvimento industrial, assim como pela ampliação da infra-estrutura no país, viabilizada por meio de empréstimos do capital estrangeiro. Juscelino incentiva um governo desenvolvimentista e amplia as possibilidades de emprego, principalmente nas regiões sul e sudeste do país, fato que alimenta ciclos migratórios do norte e nordeste para as regiões mais desenvolvidas industrialmente, sobretudo no sudeste. É o Presidente Juscelino que constrói Brasília e transfere o poder do Rio de Janeiro para o Planalto Central do país, onde inaugura a nova cidade construída para tornar-se a sede do Poder político brasileiro.

Após a eleição de Jânio Quadros para Presidente do Brasil em 1960, e sua renúncia em 1961, João Goulart, o seu Vice, assume o poder, apesar das resistências conservadoras. Sob a influência de grupos “à esquerda”, Goulart elabora um programa de reformas, na tentativa de conciliar expansão industrial com possibilidades de inserção de parcelas da população que estavam à margem do desenvolvimento econômico. No ano de 1964, diante das articulações políticas conservadoras, impõe-se no Brasil um Estado Militar autoritário que se fortaleceu como uma ditadura civil-militar que se manterá no poder até 1985, quando a Câmara dos Deputados elege, por votação indireta, Tancredo de Almeida Neves como novo Presidente do Brasil, sucedendo o General João Batista de Oliveira Figueiredo, último Presidente da Era militar. No entanto, Tancredo vem a falecer em 21/04/1985, na véspera de sua posse, e assume a presidência o seu Vice, José Sarney, que encaminha o país para as primeiras eleições livres e democráticas que ocorrerão no dia 15/11/1989 com a eleição do civil Fernando Collor de Mello para Presidente do Brasil.

No que se refere às questões educacionais no período em foco (1946 a 1964) Andreotti (2012) esclarece que desde a primeira elaboração da LDB, o cerne das discussões relacionava-se a ampliação do acesso à educação. No ano de 1959, um documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas, destaca o dever do Estado sobre a educação. Os debates se concentraram na centralização ou descentralização dos sistemas de ensino e o que deveria ser de competência da União ou dos Estados. Os chamados renovadores da educação, defendiam a descentralização, como crítica ao caráter autoritário do período anterior e em respeito às diferenças regionais. A Igreja, por sua vez, também defendia a descentralização e fazia uma crítica ao amplo poder da União, e ao risco de se atingir as liberdades individuais e propagar a ideologia de um estado laico.

O deputado Carlos Lacerda no ano de 1948, ao propor o substitutivo sobre a liberdade de ensino, altera os rumos da discussão, envolvendo os interesses da iniciativa privada na educação, o que representou um forte argumento a favor do ensino particular e enfatizando o direito da família de escolher qual educação deveria dar a seus filhos. O substitutivo presumia também a distribuição de verbas e a representatividade dos interesses particulares nos órgãos decisórios sobre a educação. Segundo o Artigo nº 7:

O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares; pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino; pela distribuição das verbas consignadas para a educação, entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos; pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares. (apud ROMANELLI, 1978, p. 174)

No tocante às discussões sobre a liberdade de ensino que envolviam as concepções de educação. Os representantes da Igreja preconizavam que a escola pública pode instruir, mas não educar, afirmando a necessidade da escola confessional para formar o caráter (RIBEIRO, 2003). Essa discussão está presente no trabalho de Souza (2004, p. 127), indicando que educar, mais que instruir, não foi uma questão semântica, mas sim uma concepção de ensino, “educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 1961, estabeleceu o direito tanto do setor público quanto do particular em ministrar o ensino no Brasil. A gratuidade da educação não foi incluída, favorecendo o desenvolvimento da iniciativa particular num período de falta de vagas nas escolas públicas. O Estado se propôs a subvencionar as escolas particulares, atendendo parte da proposta de Carlos Lacerda. Nesse movimento, o ensino pré-primário foi então definido como composto de escolas maternais e

jardins de infância; o ensino primário foi definido com duração de quatro anos e o secundário foi subdividido em ginásial, com 4 anos e colegial, com 3 anos. O ensino normal e os técnicos (industrial, agrícola e comercial) não sofreram alterações e, no ensino superior destaca-se, em 1961, a criação da Universidade Nacional de Brasília, protagonista de um projeto articulado com a autonomia universitária, que o golpe militar de 1964 inviabilizou.

As regulamentações em educação no período em que o Brasil implementou um modelo de desenvolvimento econômico desde a década de 1950 até o fim dos governos militares, atendendo às proposições do capital internacional, mantém suas raízes fincadas na educação e orienta diretrizes para as escolas do país até hoje. A educação, portanto, tem sido reconhecida como instrumento de integração social e nos debates sobre a concretização dos projetos educativos apresentam-se as contradições presentes na sociedade brasileira, apontando que a educação não é autônoma e, faz parte dos conflitos que regem uma sociedade de classes.

Paulo Freire, desde meados da década de 1960 até o seu falecimento, destacou-se com o seu projeto de educação popular e seu método de alfabetização, o qual tem reconhecimento comprovado na prática no nosso país e no exterior. A pedagogia da libertação surgiu em meio a esse movimento e com base na concepção de Freire, fortemente pautado pelo pensamento cristão, na linha progressista da Teologia da Libertação. Segundo Cunha e Góes (1987), no clima das Reformas de base do governo João Goulart, o Sistema Paulo Freire era uma fonte de produção de eleitores em potencial, desde as primeiras experiências do método realizadas na cidade de Angicos (RN) no ano de 1963, quando trezentos trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias, fato revolucionário que marcou a educação brasileira.

A administração escolar nesse período aproximou-se das iniciativas que refletem o desenvolvimento e a expansão industrial, dentro dos moldes do capitalismo internacional. Seus fundamentos foram marcadamente impregnados pelas novas teorias administrativas advindas da experiência no interior das indústrias e que se fazem sentir no país, sobretudo, a partir dos anos 1960. Essa reorganização da área educacional aliada aos interesses capitalistas permeou a visão racional-científica da estrutura administrativa que se expressou na figura do administrador escolar, onde adotou-se como princípios planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar (FAYOL, 1989).

O administrador ou diretor escolar tornou-se elemento necessário para auxiliar na organização da escola e, portanto, seria necessária uma formação específica em administração

científica para atender as necessidades do contexto escolar. Além da formação para atuar na direção escolar, também começam a surgir publicações a este respeito e, dentre elas, apresentam-se as publicações de José Querino Ribeiro, a primeira intitulada de ‘Fayolismo na administração das escolas públicas’ e outra intitulada ‘Ensaio de uma teoria de administração escolar’, conforme esclarece Paro (2009).

Até 1960, a administração escolar do país, ainda não havia produzido um corpo teórico que fosse suporte às suas necessidades ou que permitisse avançar nas áreas de organização do sistema e da estrutura da rede escolar e que possibilitasse se adequar às condições e demandas da sociedade. Martelli (1999) destaca que pautados pela divisão social do trabalho, a hierarquia das funções, a centralização do poder pela burocracia, conceitos que foram aprimorados no desenvolvimento da sociedade capitalista, estão enraizados na forma como a escola se organiza e distribui seus profissionais, na atuação dos Diretores, Vice-diretores, Professores e na relação com os alunos.

3.1.7. A administração Escolar na década de 1970 a 1990

Minto (2012), afirma que em virtude das baixas taxas de crescimento da economia brasileira em comparação com os anos da Ditadura Militar, os anos 1980 foram denominados de “década perdida”, menção atribuída à esfera da economia. No final da década de 1970, as lutas em prol da democratização da sociedade se ampliam, criando um contexto propício à organização dos movimentos sociais. Entre as entidades que sobressaíram temos a Central Única dos Trabalhadores (CUT), O Partido dos Trabalhadores (PT), Associação Nacional dos Docentes (ANDES), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre várias outras entidades e movimentos democráticos.

Nos primeiros anos da década de 1980, houve uma grande mobilização da sociedade em favor de eleições diretas para os cargos executivos, sendo que a campanha das “Diretas já”, como ficou conhecida, uniu politicamente diversos setores da sociedade, sob a mesma bandeira de reconstrução da democracia no Brasil, opondo-se aos Governos militares e setores conservadores presentes no Congresso Nacional. A Nova República se alicerçou fundamentada nas forças dominantes das velhas classes políticas que tinham apoiado o regime ditatorial, no entanto, com o fim da Ditadura militar em 1985 e a eleição de Tancredo Neves, os movimentos sociais e partidos de esquerda foram reanimados e inúmeras reivindicações

sociais e educacionais entraram em pauta.

A principal reivindicação do processo de redemocratização do país na área educacional centrava-se na gestão democrática da educação, tanto em seu conjunto, enquanto política educacional, como também na gestão das unidades de ensino nos diversos níveis. Nesta circunstância favorável, os debates sobre o papel social da educação escolar propiciaram a percepção da dimensão política e fizeram ressurgir o tema da participação, que havia sido esquecido durante décadas por conta das concepções técnico-burocráticas de educação e de gestão da educação adotadas pelos Governos militares como políticas educacionais.

As discussões, embates, e disputas de interesses sobre o papel social da educação na formação dos sujeitos na sociedade, propiciaram a percepção da dimensão e da importância política que a educação possui. O debate sobre a gestão/administração escolar, assim como sua democratização, tem sido o centro das discussões sobre o papel da escola, do Professor, do Diretor e Vice-diretor, sendo que neste sentido a “década de 1980 não foi perdida” para a educação, como afirma Minto (2006).

Conforme Minto (2006, p.148) entre as reivindicações mais importantes que emergiram nesta década e que propiciaram avanços temos: 1. A constituição orgânica de um efetivo Sistema Nacional de Educação; 2. A concepção de Educação Pública é gratuita e 3. Educação como um direito público subjetivo e assegurado pelo Estado. No que tange a gestão educacional e à administração escolar, as principais reivindicações incidiram principalmente sobre a temática da democratização dos instrumentos de gestão. As bandeiras mais importantes podem ser sintetizadas:

- Descentralização administrativa e pedagógica;
- Gestão participativa na educação;
- Eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino;
- Constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente composta para acompanhamento e atuação nas políticas educativas, Supressão do Conselho federal de Educação, de cunho marcadamente privatista; instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola. (Minto, 2006, p.148).

Ressaltamos que o processo de elaboração da Constituição de 1988, foi configurado pela presença marcante do “Congresso Nacional Constituinte”. Este processo foi marcado por intensa disputa de interesses em torno das definições constitucionais para a educação que ficaram evidentes na formação de dois grupos específicos: os defensores da escola pública,

que formaram um bloco relativamente homogêneo através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e os defensores dos interesses do setor privado, que uniu desde os empresários do ensino aos representantes das escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas (MINTO, 2006).

No tocante à gestão/administração escolar, o centro dos debates que houve maior divergência entre o grupo em favor do ensino público e do ensino privado, refere-se a destinação dos recursos públicos. O primeiro grupo defendia a exclusividade do destino de tais recursos para as escolas públicas. Enquanto o segundo, ao contrário, desejava ter o acesso a tais recursos garantidos na Constituição. Nesse aspecto em especial, o ensino privado confessional conseguiu garantir o recebimento de verbas públicas para suas escolas, fosse na forma dos subsídios fiscais (isenção de impostos) ou mediante a concessão de bolsas de estudos.

Minto (2006) aponta que a gestão democrática da educação se estabelece como uma importante conquista da Constituição de 1988, sendo que a legislação educacional brasileira incorporou esta nova terminologia, que veio substituir a palavra administração pela palavra gestão. A ideia de “gestão” mostra-se como um pressuposto de uma gestão técnica da educação, ou seja, desvinculada de seu caráter político e orientada apenas pelos critérios econômicos e que se referem à gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, entre outros. O uso do termo “gestão” parece indicar uma separação entre os atos de concepção e execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” seja encarregado apenas da parte executiva de determinações hierarquicamente superiores advindas dos responsáveis pela tomada de decisões (uma espécie de “receita pronta” para a gestão de todo o sistema educacional), ao invés de ser, ele próprio, um participante ativo nos processos decisórios, sendo capaz de decidir sobre questões como a natureza pedagógica e os interesses específicos de cada unidade escolar.

Minto (2006) cita que a medida que o texto constitucional não definiu o que se entendia por ser “democrático”, possibilitou interpretações equivocadas, embora a Constituição promoveu avanços importantes no sentido da gestão educacional, ela não criou mecanismos reais de participação da comunidade nas instâncias decisórias dos sistemas de ensino. O autor ressalta a importância dos confrontos de interesses existentes entre as instâncias públicas e privadas para a compreensão da configuração das políticas educacionais brasileiras, tanto presentes na Constituição como aquelas que seriam debatidas no processo de elaboração da LDB, que se inicia logo após a promulgação da Constituição de 1988.

Minto (2006), evidencia que a descentralização do setor educacional, iniciada ainda nos anos 1980 e reforçada nos anos 1990 com a criação dos “fundos” para o ensino (como o FUNDEF, por exemplo), é uma das expressões desse movimento da gestão, resultado de uma readequação das políticas educacionais aos interesses dominantes representados pelo governo brasileiro. A municipalização do ensino foi a principal estratégia utilizada pelas políticas educacionais para viabilizar esse processo de descentralização educacional. Tal proposta ostentava uma visão aparentemente “progressista”, de concessão da autonomia à unidade escolar, de pretensa melhoria na gestão – bem como sua democratização, uma vez que tiraria do poder “central” as decisões sobre as atividades escolares – mas na verdade acabou por impor uma situação de “concorrência” entre as escolas, que passaram a brigar com o Estado pela obtenção de recursos; uma “autonomia” sem garantia de financiamento como afirma o autor.

Araújo e Castro (2011), apontam que no Brasil a gestão educacional se remodela conforme os modelos organizacionais que aparecem, fato que foi constatado diante do fortalecimento do capitalismo, da globalização e a implantação de políticas públicas com os investimentos financeiros internacionais. A gestão passa a ser influenciada pelos pressupostos econômicos/mercadológicos, sendo que neste modelo de produção flexível” há a tendência do Estado deixar de ser provedor e passa a ser regulador.

No início de seu mandato no ano de 1990, a prioridade do governo do Presidente Fernando Collor de Mello era derrotar a inflação galopante no país. Para isso, recorre a uma das medidas mais drásticas já adotadas em um plano econômico federal: o confisco da poupança de toda a população brasileira. No entanto, seu plano fracassou, e logo a inflação voltou a superar a barreira de 1.000% ao ano. Com a adoção de políticas neoliberais, o Brasil é inserido na lógica da globalização capitalista, iniciando amplas reformas do Estado, que contou com enxugamento do quadro de funcionários da União, sendo que a privatização tornou-se a palavra de ordem daquele governo.

3.1.8. Administração Escolar na década de 1990

Jacomeli (2021), ressalta que as estratégias legais adotadas para a educação brasileira desde a década de 1990 visavam reordenar o modelo de sociedade a uma pedagogia de hegemonia e de consenso em torno do ideário neoliberal de homem. Para alcançar este objetivo, muitas ações foram efetivadas, como reformas curriculares; diretrizes para formação de professores; programas de financiamento da educação, como FUNDEF e

FUNDEB; processos de avaliação dos sistemas de ensino, entre outros. Entre as medidas que evidenciam a parceria com a sociedade civil, na administração da escola, a autora afirma que a adoção do chamado “apostilamento” das redes de ensino. A ideia do “apostilamento” também está de acordo com as políticas do Banco Mundial para a Educação Básica.

Jacomeli (2021), recorda que, após a destituição de Collor, quem assume a Presidência é Itamar Franco, vice-presidente à época, que dá outra direção ao governo e para as políticas educacionais, sob pressão da grande mobilização dos educadores organizados. Da perspectiva econômica, o governo Itamar Franco é lembrado como o governo que implementou o Plano Real e adotou a nova moeda brasileira, o ‘real’, sendo que o Ministro da Fazenda era Fernando Henrique Cardoso que tornar-se-á Presidente do Brasil na eleição seguinte.

De acordo com Vieira (2008), o Plano Decenal de Educação para Todos, tendo como base um amplo debate de todos os segmentos sociais envolvidos à educação torna-se um grande avanço para a educação brasileira. A partir das propostas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), foi aprovado em plenária o ‘Acordo’ que transformar-se-ia no ‘Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação’. No entanto, na prática, o plano foi ignorado pelo novo governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja eleição aconteceu no ano de 1994, sendo que Fernando Henrique Cardoso permaneceu como Presidente do Brasil por dois mandatos (1995 a 2002) e seu governo foi marcado pela continuidade das reformas estatais visando adequar o país aos moldes do modelo do Estado mínimo neoliberal. Alterações também são encaminhadas para as regras da Previdência Social e do Estatuto do Funcionalismo Público, sendo que profundas alterações foram feitas na chamada Constituição Cidadã de 1988, através de Emendas Constitucionais para a implementação das citadas reformas.

A partir de 1996 o governo de FHC explicita qual a política educacional a ser implementada. Através da aprovação pelo Congresso de uma Emenda Constitucional, a N°14, de 12 dezembro de 1996, que altera alguns artigos sobre educação, presentes na Constituição de 1988, o qual visam:

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art.34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art.208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino(Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental(Art.212) ; e, prever a criação de um fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério(ADCT,Art.60)

Também em 1996 são aprovadas duas Leis importantes para efetivar as reformas no âmbito da educação: a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases educação Nacional (LDB) e a que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Na sequência, em 1996, é feita uma grande reforma curricular no ensino fundamental, através da implementação dos PCNs.

Segundo Vieira e Farias (2007), a aprovação destas leis, permitiram ao governo centralizar a definição das políticas educacionais, mas descentralizando a execução para Estados e municípios, descentralização que não considerou as realidades de Estados e Municípios e que acabou criando uma disparidade muito grande entre as cidades de diferentes regiões e Estados. Apenas em 2001, o governo de FHC sanciona o Plano Nacional de Educação, previsto na LDB de 1996, que aponta metas a alcançar ao longo de dez anos. As autoras advertem que toda essa agenda proposta para a política educacional brasileira do período explicita o compromisso do governo FHC com as determinações propostas pelo Banco Mundial.

Segundo Dermeval Saviani (2009, p.29), o PDE foi aprovado em fins do governo FHC, sendo que esse mesmo Plano sofreu nove vetos presidenciais que incidiam sobre pontos importantíssimos, referente à promoção das mesmas políticas educacionais. Foram eles referentes, em especial, ao financiamento da educação, não assegurando recursos necessários para que efetivamente se implementasse o PNE.

Em 2002, após a eleição para Presidente de Luiz Inácio Lula da Silva, as políticas educacionais propostas no governo FHC tiveram continuidade, porém optou-se por um governo mais aberto e comprometido com as diversas demandas das classes sociais. No tocante ao desenvolvimento econômico, o governo Lula consolidou a economia, mantendo ainda uma alta taxa de juros, como justificativa para manter a inflação controlada. Podemos afirmar que o processo de privatização das empresas estatais foi barrado, sendo que, ao contrário do governo FHC, o governo Lula buscou fortalecer as empresas estatais a partir de investimento e pesquisa, como ocorreu no caso da Petrobras. As propostas implementadas, em especial para a população do Norte e Nordeste, viabilizaram melhores condições de vida para as pessoas, tirando muitos brasileiros de uma situação de miséria social.

Do ponto de vista da educação, a análise das propostas de Lula para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) expressam a congregação de esforços coletivos dos vários Ministérios em torno do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), situação que favoreceu investimentos na educação pública brasileira (SAVIANI, 2009).

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica, situam-se o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Metas do PDE – IDEB, duas ações dirigidas à questão docente (Piso do Magistério e Formação), complementadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital”. Com acréscimo de três novas ações: “Conteúdos Educacionais”, “Livre do Analfabetismo” e “PDE Escola”, conforme Saviani (2007). Tais políticas, portanto, denotam um envolvimento do governo Luiz Inácio da Silva no desenvolvimento da educação pública brasileira.

3.1.9. Administração escolar e as formas de escolha do gestor no Brasil de hoje

A Prática da Gestão nas escolas públicas brasileiras apresenta, de modo geral, quatro formas de escolha de diretor de escolas, tanto na educação básica, quanto no ensino superior. “Podemos estabelecer, para fins de análise, quatro categorias de escolha de diretores escolares, quais sejam, nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos” (ROMÃO; PADILHA, apud GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.92).

Corrêa e Cardoso (2000, p. 183), apontam que “a escolha do diretor escolar sempre foi aspecto controverso na história da administração educacional brasileira, visto que o cargo de diretor ao longo dos anos, como uma excelente forma de exercício do poder no serviço público”. Entendemos que o diretor escolar é um cargo estratégico de governo para as manobras políticas eleitoreiras, tanto na distribuição de cargos, como na arrecadação de mais votos nos períodos de campanhas. Por isso, é bom que a sociedade civil não menospreze esse posto, por acreditar que ele não faz diferença na escolha e manutenção de políticos corruptos e perversos que fazem de tudo para se manter no poder.

3.1.9.1. A indicação política

No primeiro caso, o prefeito, governador ou presidente nomeia pessoas de sua confiança para ocupar o cargo de direção de uma determinada escola. É, portanto, um cargo de confiança, ficando assim, submetido às ordens do seu superior. A escolha e designação de dirigentes escolares predominantes no sistema escolar público brasileiro tem sido aquela decorrente do arbítrio do chefe do Poder Executivo, tanto no nível estadual quanto no municipal, por se tratar, em sua grande maioria, de cargos comissionados, comumente

denominados ‘cargos de confiança’ (CORRÊA; CARDOSO, 2000, p.183).

Mesmo sendo a forma menos aceita pelos trabalhadores em educação do nosso país a escolha de diretor escolar pela indicação do poder executivo, esta é a maneira mais aplicada no Brasil inteiro, em todo o decorrer da nossa história, em decorrência do autoritarismo e da hegemonia elitista, que visa a dominação e a opressão das classes subalternas.

O processo eletivo por livre indicação pelos poderes do Estado de pessoas para a ocupação de cargos públicos é uma prática extremamente complexa e marcante na educação brasileira, caracterizada pelas relações de servilidade e de dependência política entre os envolvidos no processo. Este procedimento de escolha encontra-se profundamente arraigado nos vícios da política brasileira, onde o cargo de diretor não passa de um a mais no imenso leque de benesses oferecidas por integrantes da classe política aos seus parceiros políticos, assessores de campanhas, familiares (CORRÊA; CARDOSO, 2000, p.184).

A escolha de diretores de escola por indicação política, sendo este um cargo de confiança, não interessa à comunidade escolar, mas sim à aristocracia local, que se apodera de mais uma forma de poder para controlar pessoas e transformar seres humanos simplesmente em votos.

3.1.9.2 A aprovação por concurso público

A segunda opção de escolha do gestor escolar, muito comum em nosso país, que é o concurso público, prática que camufla algumas sutilezas, como determinadas preferências dos governantes sendo que, nem sempre os melhores são aprovados, além de ser, às vezes, o profissional escolhido, um cidadão ou cidadã com pouca ou nenhuma identificação com a comunidade escolar em que vai atuar.

Na ótica de Paro (1992, p.39-47), “o diretor escolhe a escola, porém, nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor”. Isso significa que o concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático no que tange a vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro. Se assim acontece, o diretor pode acabar não tendo grandes compromissos com os objetivos educacionais articulados com os interesses dos usuários, o que gera, muitas vezes, a negligência em relação às formas democráticas de gestão, ainda que isso não possa ser considerado como regra (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p.94)

3.1.9.3. A escolha por eleições livres e diretas

O terceiro caso, as eleições livres e diretas, é defendidas por Silva (2007) como a

“chave da democracia escolar”, por acreditar ser a forma mais adequada ao sistema emancipatório, autônomo, democrático e participativo, por oportunizar, mediante legislação específica, o exercício de escolha e participação de toda a comunidade escolar, não se restringindo apenas na escolha, mas também durante toda a gestão eleita. O gestor eleito, em tese, voltará para as necessidades da comunidade escolar e a ela submeterá o seu mandato, fazendo crescer toda a escola e os envolvidos no processo educacional por ela oportunizado.

Baseada na manifestação da vontade da comunidade escolar, a eleição pode-se efetivar de diversas formas: voto direto, representativo, uninominal ou ainda por escolha através de listas tríplices ou plurinominais. As experiências com este tipo de escolha têm mostrado que tal critério favorece a discussão democrática na escola e acaba implicando em maior distribuição do poder para as instâncias da base da pirâmide estatal. (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 94).

Desta forma a escolha do gestor escolar por eleições livres e diretas representa uma forma democrática e participativa. A forma como é feita essa escolha requer de uma legislação clara, simples e objetiva, que deve ser uma Lei votada pela Câmara de vereadores da cidade, com normatização, via resolução, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação. Desse modo,

[...] introduzindo a eleição de dirigentes escolares e os conselhos escolares, garante a liberdade de expressão, de pensamento, de criação e de organização coletiva na escola, e facilita a luta por condições materiais para aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como por salários dignos a todos os profissionais da educação. (BASTOS, 2002, p.8).

Em tese, quando a escolha da direção é realizada com a participação da comunidade escolar, o processo dessa gestão se faz através de meios democráticos e participativos, como por exemplo, através de conselhos de escola, grêmios estudantis e ou associações de pais e mestres, entende-se que os interesses da comunidade escolar, voltados para o processo ensino-aprendizagem, são melhor atendidos e manejados através de padrões de qualidade emancipatórios.

Percebemos que assim como outras temáticas importantes, que buscam a construção da escola unitária, com uma filosofia socialista, no enfrentamento à prática e à teoria neoliberal, apresentam-se as eleições livres e diretas para a escolha dos diretores das escolas públicas do nosso país.

[...] podemos constatar as temáticas que mais foram objeto do debate sobre gestão democrática. Entre as mais discutidas estão as eleições diretas para dirigentes escolares, Autonomia da gestão administrativa e pedagógica da escola, A

participação das entidades nas políticas públicas de educação, Mais verbas para a educação, A democracia na sociedade e na escola [...] (BASTOS, 2002, p. 14).

A rotatividade de professores frente à direção da escola, é tida como uma vantagem, por permitir maior democracia e menos autoritarismo no processo, evitando, assim, o sistema vitalício de administração que costuma perpetuar o diretor da escola, o que o faz sentir dono da escola, no sentido de sua propriedade, “extensão da sua casa”, prejuízo certo para a participação nas decisões mais importantes da escola.

No tocante à eleição do diretor, tanto por via direta como por formação de lista, destacamos o tempo de permanência no cargo como fator inovador, pois evitar a cristalização do cargo e do profissional – em geral se permite uma recondução como diretor eleito – em função da rotatividade maior na função [...] (CORRÊA; CARDOSO, 2000, p.186).

Corrêa (2000) ,considera que a eleição é a chave que abre a porta da democracia na escola, mas adverte, fazendo uma alusão a estrutura material do edifício, que não basta que tenhamos a chave da democracia para que esta aconteça de fato. Além da chave, há de se considerar a porta, as paredes, todo o vão (espaço e tempo), as pessoas, o que elas fazem, vivem e relacionam. referindo a necessidade de se levar em conta todo um processo, o conjunto de coisas e situações, para que a gestão possa ser considerada democrática ou autoritária, emancipatória ou opressora. A eleição do diretor pode ser o primeiro passo na caminhada em direção à gestão democrática da escola pública, mas como toda inovação ela enfrenta os desafios da prática, sendo preciso refletir em profundidade sobre o quanto a eleição auxiliou (e auxilia) no avanço da prática democrática dentro e fora da escola. (CORRÊA; CARDOSO, 2000, p. 186).

A eleição de dirigentes escolares é apenas um dos elementos da gestão democrática do ensino público e se efetivará se estiver associada a um conjunto de decisões como, por exemplo, capacitar os representantes dos segmentos escolares e da comunidade, nos destinos da escola pública para a participação efetiva. Esta participação efetiva exige, por sua vez, que procuremos entender as características dos sujeitos aos quais estamos nos referindo. Ainda sobre as medidas e decisões a serem tomadas, no sentido de implementar a gestão democrática, acreditamos ser necessário garantir um Colegiado Escolar forte e atuante; organização estudantil;. Projeto Político Pedagógico ascendente e participativo; uma escola unitária com uma proposta social e libertadora de educação.

3.1.9.4. A escolha por formas mistas

As formas mistas podem ser alternativas para inovação da escolha do gestor, todavia certamente, ainda precisa de uma série de aprimoramentos, para coibir o controle dirigente de autoridades mal intencionadas

[...] é importante observarmos que a atuação do diretor, as suas atribuições e o seu vínculo com a escola se alteram, dependendo da forma de sua escolha e de acordo com o tipo de gestão que implementa[...]Uma reflexão sobre a gestão democrática da escola – a partir da compreensão de professores e dos demais sujeitos nela envolvidos – relacionada à escolha e à atuação do dirigente escolar, pode contribuir para a superação de conflitos, para a melhoria do trabalho, para as relações intra-escolares e, fundamentalmente, para a qualidade do ensino. (ROMÃO; PADILHA, apud GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 92-3).

Diante dos aspectos da gestão escolar, até aqui discutidos, concebemos que são necessários para a implementação de princípios democráticos necessários para o cotidiano da gestão emancipatória no dia-a-dia da escola. Olhando o desenvolvimento histórico da gestão, as escolas não podem se furtar da necessidade de atualizar suas práticas no processo de administrar seus bens e pessoas, principalmente porque diz respeito a uma organização diferente das demais empresas, já que se trata de um espaço eminentemente político-educativo, que tem como finalidade principal a emancipação dos seres humanos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pelo qual ela se faz responsável.

3.2. As diversas concepções de administração escolar

Ao longo do processo histórico, a administração escolar no Brasil assumiu várias faces e diante dos contextos em que se efetivou e no interior de cada escola. Desta forma, para compreender esse processo, torna-se necessário delinear os elementos que impulsionaram as mudanças conceituais e a concretização da administração do espaço educacional, para que possamos entender a relação entre as transformações ocorridas na sociedade nos últimos anos e as várias concepções de gestão escolar implementadas, fato que nos remete ao estudo da sua gênese e bases de construção em nosso país.

Kuenzer(1984), em seu trabalho sobre administração, salienta que o controle, historicamente sempre esteve presente, todavia, nas formações pré-capitalistas o controle ocorria de forma particular, distinto de sua formulação no modo de produção capitalista. A autora salienta que em meados do século XX, a partir das ideias de Smith e Taylor surge a administração com cunho científico, onde o trabalho passou a ter o caráter da racionalização que enfatiza a uniformidade, o ritmo, tendo em vista a eficiência, o que evidencia a

necessidade do controle externo. É no bojo desse movimento que surge o papel do gerente, hoje gestor, cuja atuação relaciona-se ao controle externo sobre os sujeitos, situação que acarreta uma forma de alienação do próprio trabalho, evidenciado com a divisão de tarefas justificada por uma suposta reconstrução na área da organização; concepção esta oriunda do setor industrial que migra para a área da educação e até hoje mantém-se em muitas escolas.

As modificações na administração da educação no Brasil, e por conseguinte, na escola, são decorrentes das transformações no modo de produção, os primeiros trabalhos de administração educacional, dentro desta perspectiva datam de 1913, quando Bobbit escreveu um artigo para difundir os princípios Tayloristas para a administração educacional. Nessa direção, estabelece a função do diretor como identificador e difusor das tarefas típicas à organização escolar, proposta que foi alimentada gradativamente no âmbito das escolas brasileiras até meados do século XX e que foi se adequando ao modo de produção capitalista e a modernização do país na época.

Para Costa (2009, p. 12) a abordagem clássica da Administração Científica ou Taylorismo na educação brasileira, cuja característica principal é a ênfase na administração de tarefas, divisão do trabalho e fragmentação das ações, com foco na estrutura organizacional e nos princípios universais de administração científica norte americana, torna a escola rígida, ainda que produtiva no sentido de preparar/condicionar os comportamentos humanos voltados a produção capitalista.

Temos também chegando na escola a abordagem humanística, cujo foco se concentra nas pessoas, opondo-se à visão da abordagem Taylorista e comportamentalista clássica, que é baseada no processo de resgate do ser humano como sujeito administrativo essencial que deve ser respeitado nas suas peculiaridades; se por um lado valoriza aos seres humanos, por outro, falha na organização da escola pois deixa à cada indivíduo a liberdade de escolha do melhor papel, o que causa um certo espontaneísmo no processo de gestão da escola (VIEIRA, 2003)

Segundo LIBÂNEO (2006), a abordagem Estruturalista, por sua vez, enfatiza a estrutura e o ambiente organizativo da escola, sendo que os sujeitos e seus comportamentos são submetidos a um processo maior que os dirige de acordo com uma visão comportamental e pragmática de administração escolar. A abordagem Comportamental, muito próxima da estrutural, enfatiza o papel do ambiente na determinação do comportamento das pessoas, sendo que os sujeitos são reforçados positiva ou negativamente para agir e se comportar na escola.

Temos, ainda, a abordagem Contingencial que enfatiza o ambiente e a tecnologia, entretanto não despreza as tarefas, pessoas e a estrutura e, por fim, a abordagem Sistêmica, que se identifica com a abordagem estrutural, comportamental e clássica e ainda procura integrar elementos da abordagem humanista, procurando na somatória das características de administração, valorizar o papel do administrador como um sujeito ativo no ambiente escolar e que tem uma compreensão da escola como um sistema a ser organizado e administrado (LIBÂNEO, 2006)

Considerando que as diversas teorias da Administração, desde os estudos iniciais de Taylor e Fayol até a atualidade, apontam reflexos relevantes na maneira de se pensar e de organizar o trabalho escolar, e principalmente, considerando a nossa preocupação de pesquisa que abarca o perfil e a práxis do vice-diretor de escola, dentro da tríade: diretor, orientador pedagógico, temos que a escola e sua gestão, precisam ser encaradas de acordo com o processo histórico e não de forma abstrata. Para isso, sem desconsiderar as contribuições das várias abordagens de administração, estamos defendendo a visão histórico-crítica como possibilidade de reconhecer a escola, seus gestores e, especialmente, a tríade gestora, no seu movimento histórico e social desde o interior da escola e para além dos seus muros como uma instituição social.

Torna-se interessante a análise de Vieira (2003), quando afirma que a Administração Escolar, no Brasil desde a década de 1920, foi fundamentada pela visão de administração empresarial que preconiza uma organização estrutural e burocrática. Na década de 1960, “eram frequentes metáforas e comparações da escola com o sistema da fábrica, principalmente entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar” (VIEIRA, 2003, p.39).

Assim, as práticas, comumente empregadas na indústria eram utilizadas na pedagogia e nos cursos de formação em administração escolar, com destaque para as noções de autoridade, hierarquia, disciplina, responsabilidade e ordem, transpostos da abordagem clássica para a visão social da educação. Note-se que nosso país, desde meados da década de 1960 viveu sob forte controle de organismos militares e empresas multinacionais, fato histórico que abafou qualquer possibilidade histórico-crítica para a administração da escola brasileira.

Todas as abordagens de base positivista, desde a clássica, a estruturalista, comportamental, contingencial e sistêmica e humanista tem como objetivo compreender as necessidades psicológicas e sociais dos sujeitos humanos e da comunidade escolar, com o intuito de motivar sua produção e eficiência; tanto os professores, como os alunos e

funcionários da escola são vistos como sujeitos que devem produzir e alimentar o processo de produção ditado pela sociedade capitalista.

Libâneo (2011) salienta, no que concerne às políticas nacionais e internacionais de educação, que muitos movimentos e diversos educadores se mobilizaram na luta pela escola pública e democrática, sobretudo a partir dos anos 1980, empenho iniciado e realizado por meio da Associação Nacional de Educação (ANDE), que foi fundada em 1979 e teve como representante Dermeval Saviani dentre outros educadores brasileiros e preocupados com a democratização da escola brasileira.

Segundo Oliveira & Fonseca (2001) a partir da década de 1970, e principalmente na década de 1990, a educação ganhou importância nas formulações dos Organismos Internacionais, que passaram a interferir sistematicamente na educação no Brasil, sob o argumento da prioridade do ensino elementar/básico, que do ponto de vista econômico, irá propiciar maior retorno e, politicamente, permitiria maior equidade. Entre os Organismos Internacionais, sobressai-se o Banco Mundial, que libera empréstimos aos países membros, assim como elabora um conjunto de documentos que expressa uma produção ampla de conhecimentos para e sobre os países dos quais os empréstimos são concedidos.

Evidencia-se, também, a função intelectual do Banco Mundial que, por meio das publicações direcionadas particularmente aos países em desenvolvimento, faz recomendações para a implementação de políticas públicas. Oliveira e Fonseca (2001, p.64) afirmam:

[...] é possível afirmar que a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial não constituiu uma interação neutra, mas um mecanismo de difusão de concepções internacionais, especialmente aquelas que emanam do próprio órgão financiador. Estas incluem desde aspectos instrumentais, como modelos de planejamento e de gestão de projetos, até as formulações conceituais e ideológicas, capazes de orientar a agenda do setor sob financiamento. (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 64).

Dentro destas premissas para atender à nova dinâmica, são implantadas reformas educacionais regulamentadas em lei, com vistas às adequações dos currículos e práticas profissionais, pressionando a inserção dos sistemas de ensino nas mudanças da nova ordem econômica, política e social. Os representantes governamentais estabeleceram diretrizes legais expressas na Constituição Federal de 1988, definindo princípios fundamentais para instituição de um Estado Democrático que abarque a escola, isso na forma da Lei (Art.206, inciso VI) e, mais tarde, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9.394/96), que promoveu a reforma da educação nacional.

A aproximação da administração escolar à administração empresarial ligada aos organismos internacionais torna-se uma empreitada temerária e que tem produzido sérios problemas no que se refere a estrutura, funcionamento e gestão da escola pública brasileira, sobretudo porque a visão liberal e neoliberal acompanha esse modelo de administração, o qual coloca os professores como formadores de mão de obra e os estudantes como peças que atuar na melhoria e desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Nossa reflexão acerca da administração e gestão da escola, enfatizando o papel da tríade gestora e especialmente o vice-diretor, baseia-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético que procura compreender a realidade a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas, encaminhará a discussão sobre o papel do vice-diretor respeitando esses pressupostos que nos possibilitam identificar o papel histórico-crítico desse importante gestor da escola.

O resgate histórico da construção do conceito de administração e as várias abordagens, assim como a sua inserção nas escolas em nosso país, nos propiciou entendermos os aspectos históricos deste conceito na sua materialidade, cuja finalidade é entendermos o processo de formação e o perfil do vice-diretor de escola da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP.

Nesse movimento, como salientamos acima, a apropriação da teoria marxiana e sua inserção na educação nos auxilia a discutirmos e compreendermos como esse sujeito, o vice-diretor e outros membros da equipe gestora da escola, foram se constituindo ao longo da história adaptando-se e transformando-se para cumprir o seu papel social e, nesse sentido, defendemos uma formação histórico-crítica para esses sujeitos e seu papel no processo de construção democrática de gestão da escola pública brasileira.

Ao compreendermos o processo de formação do vice-diretor e seu papel na escola, poderemos entender a prática dos gestores da escola e, apropriados dos conceitos de crítica e práxis na escola, discutiremos a relevância desse importante gestor escolar, o vice-diretor, sobretudo se considerarmos a sua ação numa perspectiva dialética e repleta de movimentos e contradições produzidos pela própria história.

Torna-se importante esclarecer que até hoje não há um consenso no que se refere aos termos “administração da educação” ou “gestão da educação”, sendo que muitos autores da área educacional ora os utilizam como conceitos sinônimos, ora como termos distintos, o que tem provocado alguns embates entre os estudiosos. Embora algumas contradições

presentes na conceituação dos termos, nossa questão central ao sistematizarmos nossa dissertação, situa-se no objetivo de mostrar o quanto a administração escolar e/ou gestão escolar tem sido realizada de acordo com alguns pressupostos teóricos e metodológicos, desde o seu surgimento nas escolas brasileiras.

Hoje, diante do fato de sermos vice-diretora na escola e vivenciarmos o papel de pesquisadora em educação ao sistematizarmos esta dissertação, queremos enfatizar o papel do vice diretor e sua atuação na escola como sujeito social e histórico e, portanto, submetido às vicissitudes do processo histórico, sendo que suas ações estão permeadas pelas contradições presentes na sociedade e na escola; temos claro que esse sujeito, o vice-diretor, deve estar preparado para tornar-se um mediador entre a escola, os estudantes e a comunidade escolar, tendo em vista tornar a escola mais coerente, dialógica e democrática e, além disso, contribuir com o processo de emancipação dos seres humanos pela via da educação escolar.

3.3. Definição de administração e gestão

No intuito de clarearmos estes termos analisaremos o significado da palavra de acordo com o dicionário Aurélio, Administração é “um conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim ordenar os fatores da produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado”. Portanto, dentro de uma concepção capitalista de produção, a finalidade da administração é possuir o controle das forças produtivas, que abarca desde o planejamento até a realização das operações. Neste mesmo dicionário, gestão significa “ato de gerir, gerência, administração”. O termo Gestão é oriundo do verbo latino *gero, gessi, gestum, genere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Assim, o substantivo gestão é o ato pelo qual alguém traz em si algo novo, distinto.

De acordo com Santos Filho (1998), administração no contexto da educação, traz uma concepção técnica, hierarquizada e fragmentada, pois está baseada no poder e na autoridade. Desta forma o autor opta por utilizar o termo gestão escolar, por acreditar que abarca o conceito de compartilhamento de ideias, participação de todos os envolvidos no processo de organização e funcionamento da escola. Compactuando com estes princípios Bordignon e Gracindo (2000) entendem que gerenciar uma escola difere de gerenciar outras instituições sociais, principalmente no que condiz à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas.

Paro (1999), define administração, numa visão mais ampla, e concebe que a administração pode ser vista tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo” (p. 19).

[...] a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. (PARO, 1999, p. 18-19).

Libâneo (2007) assevera que prefere usar do termo gestão escolar e acredita na concepção sociocrítica de gestão escolar. Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (LIBÂNEO, 2007, p. 324).

Diversos autores, entre eles, Santos Filho (1998), Bordignon e Gracindo (2000), Libâneo (2007), Lück (2007), Paro (2008), Vasconcellos (2009), Burak e Flack (2011), e Cattani e Holzmann (2011) acreditam em uma gestão escolar democrática em que os sujeitos possam se manifestar mediante a atuação efetiva nas decisões e atividades da escola. A autonomia e a participação são consideradas condições fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática.

Destacamos que a partir da Constituição de 1988, a própria legislação educacional brasileira passou a incorporar e substituir a palavra administração pela palavra gestão. Como dissemos anteriormente, não é nosso objeto de preocupação a terminologia administração ou gestão escolar e adotaremos o termo ‘gestão’ justamente pela sua definição desde os documentos emulados desde 1988.

Não compartilhamos da ideia de “gestão” como um pressuposto eminentemente técnico da educação e desvinculado de caráter político e voltado a interesses e critérios econômicos de administrar a escola como se fosse uma empresa. Nossa compreensão, ampliada conforme os pressupostos do materialismo histórico dialético nos leva a assumir a gestão histórico-crítica da escola, como forma de compreensão da atuação crítica, consciente, humanizadora dos sujeitos que encontram-se na escola, notadamente a tríade gestora como temos chamado, o diretor, coordenador e vice-diretor.

É assim, portanto, que adotamos a terminologia gestão escolar e o vice-diretor como um membro da equipe gestora da escola em nossa pesquisa, pois entendermos que o gestor

de forma geral representa o movimento da escola e tomamos as palavras de Krawczyk (1999, p. 147) que nos diz: “ao pensar a gestão escolar, estamos necessariamente erguendo uma ponte entre a gestão política, a administrativa e a pedagógica”.

Porém analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, requer rigorosa reflexão sobre as políticas de educação vigentes, sobretudo porque a escola é uma instituição em movimento e ligada ao Estado para garantir a sua natureza laica e pública.

Considerando que há uma correlação muito significativa entre escola e políticas públicas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.147), sem o que a escola não cumpriria a sua função social.

A gestão escolar, se entendida como processo político-administrativo contextualizado, nos coloca diante do desafio de compreender tal processo no seu movimento histórico e considerando as diversas concepções de gestão escolar existentes para podermos entender a escola desde a sua estrutura e dinâmica de funcionamento e na relação entre gestores, professores, estudantes, funcionários e pais e familiares e outros membros da comunidade escolar. É nesse sentido, então, que faremos um esforço teórico e intelectual para assumirmos a perspectiva histórico-crítica para pensarmos, re pensarmos e agirmos como vice-diretores da escola, no sentido de valorizarmos uma administração da escola que seja dinâmica, ativa, em movimento dialético.

3.4. As diversas concepções de gestão escolar

Libâneo (2012, p.04), na sua obra ‘Educação escolar, política, estrutura e organização’, estabelece que a gestão refere-se às formas pelas quais se faz a coordenação de pessoas, a distribuição de tarefas, o processo de tomada de decisões, as condições e procedimentos pelos quais as decisões são colocadas em prática na escola, vislumbrando atingir os objetivos da organização escolar e seu funcionamento de forma o mais adequado possível. O autor também salienta que a partir dos objetivos propostos, será necessário coordenar as ações da equipe de trabalho, para que os objetivos estabelecidos se concretizem no interior da escola.

Considerando que há vários tipos de gestão escolar, desde a centralizada e diretiva, a

autoritária, ou democrática, a colegiada e participativa, dentre outras e gestão que se configura como um amálgama de diferentes proposições, torna-se importante a opção consciente por um modelo de gestão que regule as relações na escola da forma o mais dialógica possível, sendo que conceber a participação efetiva das pessoas nas tomadas de decisão e na realização do trabalho escolar, torna-se decisão crucial para a definição de uma gestão que mira a democracia e o diálogo como instrumento de ação e reflexão. Ao longo da nossa pesquisa identificamos, enfatizando a práxis do vice-diretor, as características das concepções e modalidades de gestão presentes na sua atuação e nessa direção, faremos a defesa de uma gestão histórico-crítica porque dialógica e democrática, cujos sujeitos da escola são reconhecidos como parceiros da atividade de gestão escolar.

Nesse caminho histórico-crítico de gestão escolar, precisamos entender as contradições presentes na escola, desde a existência de uma forma de gestão de natureza técnico-científica ou tecnicista, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); gestão que valoriza a visão técnica a hierarquia e o centralismo de poder e que tem na subordinação e no cumprimento inquestionável das regras e na comunicação linear o seu modo de operar na escola. Esse modelo de gestão, portanto, privilegia a racionalização do trabalho e a verticalização nas tomadas de decisão e torna os sujeitos da escola submetidos incondicionalmente ao gestor um técnico em administração.

Já a concepção sociocrítica de gestão escolar caracteriza-se por defender a participação consciente dos envolvidos com o trabalho educativo e utiliza a democracia para a construção das decisões que serão executadas coletivamente. A participação fomenta a construção social que é estabelecida pela escola e tem como base as relações culturais e as experiências subjetivas da comunidade escolar, sem deixar de perceber os interesses antagônicos que estão entrelaçados na política e na realidade sociocultural da comunidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009). Ao tratar da concepção sociocrítica, está dividida em autogestionária, interpretativa e democrática-participativa. Esta visão de gestão contraria a forma de dominação dos indivíduos e conseqüentemente se mostra oposta à gestão técnico-científica que apresentamos acima.

Não há dúvidas que a concepção sociocrítica alimenta as nossas reflexões histórico-críticas sobre gestão e tomamos muito dessa importante visão para pensarmos, em nosso trabalho, a melhor forma de gestão da escola, sobretudo ao pensarmos na importância de uma concepção autogestionária de administração, a qual se evidencia na maneira de criar estratégias de autogestão da escola e influenciar decisões coletivas que impactem dentro e

fora do âmbito escolar; a tendência sociocrítica, portanto, se destaca pela ausência de autoridade e poder, situação que pode comprometer a realização das tarefas pois a ausência de coordenação do processo pode levar à uma tendência libertária e anarquista de gestão, o que não seria recomendável, sobretudo quando pensamos em avançar numa gestão histórico-crítica, pois é importante salientar que na visão histórico-crítica o poder existe, mas não centralizado apenas na figura de um líder, mas sim, no plano da coletividade autogestionária e coordenada de forma dialógica e democraticamente pelos gestores da escola.

Uma perspectiva crítica de gestão, portanto, apoiada numa visão sociocrítica, almeja avançar na construção de uma visão histórico-crítica, quando as decisões serão tomadas coletivamente em reuniões e assembleias, sendo o diálogo o instrumento mais importante de relação social e comunicação na escola. Nesse movimento coletivo organizam-se eleições e garante-se a alternância de funções, sendo que a equipe gestora, como afirmamos, atuará na coordenação desse processo evidenciando um modelo democrático de administração e gestão da escola.

Há ainda concepções interpretativas e subjetivistas de gestão escolar, aquelas que reconhecem a escola apenas no plano teórico e interpretativo, sendo que a principal prioridade reside na ação organizadora, com pouco foco no ato de organizar, e forte tendência a valores compartilhados como se a escola fosse harmônica em sua plenitude e não convivesse com as contradições. Esta tendência valoriza a subjetividade e “rejeita” a norma. Seu aporte filosófico consiste na interpretação dos signos da educação e não em fatores constatáveis. Tais elementos são interessantes, embora idealistas e ao pensarmos numa concepção histórico-crítica de gestão precisamos superar os idealismos e pensar a gestão da escola nas suas múltiplas determinações sociais, históricas e culturais.

Há também visões permeadas pela concepção democrático-participativa, em que há relação efetiva entre a direção e os membros da equipe gestora; concepção que enfatizam a importância de objetivos comuns assumidos por todos, mediante a forma coletiva de tomada de decisões, sem porém desobrigar a responsabilidade individual e defende as formas de gestão participativa, sem excluir a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre a equipe; a gestão eficaz e avaliação sistemática de execução das decisões tomadas. Embora com cariz democrático, essa visão distancia-se de uma compreensão histórico-crítica pois valoriza a centralização do poder nas mãos da direção e equipe gestora, fato que pode comprometer o exercício da liberdade e da democracia na escola.

Enfim, tais modelos de gestão escolar tornam-se importantes para nosso conhecimento e para ajudar na nossa reflexão para pensarmos na construção de uma visão histórico-crítica de gestão da escola pública. Sabemos que na estrutura e organização da administração escolar no Brasil tais modelos existiram de forma pura ou híbrida quando da composição de um amálgama de proposições, como afirmamos anteriormente. Sabemos também que no percurso da história da educação do país, os resquícios destes conceitos e visões de gestão escolar ainda se fazem presentes no cotidiano das escolas e, reiteramos que o resgate da história da construção destes diversos conceitos de administração nos auxilia na compreensão acerca da necessidade de construção de uma atuação que seja uma forma de práxis gestora no interior da escola e que a visão histórico crítica de gestão poderá ajudar. No próximo item faremos algumas inferências acerca da Gestão Democrática, que é um princípio consagrado nos documentos legais e que abarca as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, presentes no cotidiano da escola.

3.5. Gestão democrática na escola

A relação entre a democracia e educação se caracteriza pela dependência e influência recíproca. A democracia depende da educação para o seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para o seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. (SAVIANI, 1999, p. 54).

Vale registrar que para Saviani, educação e democracia dispõem entre si de uma estreita inter-relação, que dentro desta perspectiva a nosso ver, prevê a possibilidade de uma vida melhor para todos e desde o interior da escola, independente de gênero, etnia, credo religioso e classe social.

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que o Presidente do Congresso Nacional à época, o deputado Ulisses Guimarães intitulou de ‘Constituição Cidadã’, instituiu-se um marco para o princípio da gestão democrática do ensino público brasileiro, fruto de uma insistente luta de inúmeros movimentos sociais e de diversos educadores ao redor do Brasil, pela defesa da escola pública brasileira e da democracia na escola e na sociedade na sua totalidade.

É notório identificar que a ‘Constituição cidadã’ propiciou uma série de recursos que, de um lado, levou à chamada dos cidadãos à participação e, de outro lado, à

consolidação de direitos civis, políticos, sociais e culturais, como nenhum outro conjunto normativo o fizera antes em nosso país.

Torna-se notório afirmar também que no campo educacional, seguramente, um dos grandes avanços estabelecidos pela Constituição de 1988, foi a garantia da construção de uma gestão democrática para a educação escolar pública; formalização efetivada através do inciso VI, do artigo 206, que expressa princípios inerentes à transmissão do ensino nas redes escolares, viabilizando a adoção de critérios para a participação da população dentro das unidades escolares.

No seu Art. 206 a Constituição Federal reza que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias 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 do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Assim, o princípio da gestão democrática do ensino público adquiriu formalização através do inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal de 1988.

A inclusão da gestão democrática do ensino público nesta Carta Magna foi uma inovação, uma vez que nenhuma outra Constituição anterior o fez. Ao instituir essa diretriz de política pública educacional como princípio do ensino público em todos os níveis, tornou-se um imperativo legal, determinando que a legislação infraconstitucional regulamentaria a questão, uma vez que o fez a forma da lei. (MENDONÇA,2004, p.122).

Apesar da lei preconizar o princípio da gestão democrática, é fundamental não perder de vista que “[...] a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação” (OLIVEIRA, 2007, p.95). Temos claro que a democracia na escola deve ser construída, contando com a participação de toda a comunidade escolar e utilizando o instrumento dialógico, em que todas as esferas de poder e relação estabeleçam uma comunicação horizontal, livre de interferências hierárquicas e que valorize, obviamente, o preparo, a competência, os conhecimentos e as experiências de todos, sem, no entanto, deixar as coisas acontecerem espontaneamente ou anarquicamente, mas sim, sob coordenação democrática de uma equipe gestora, pelo menos na escola que existe hoje e que pressupõe a existência dessa equipe de gestores, o diretor, o vice e a

coordenação pedagógica.

Nesse ordenamento jurídico educacional, além da Constituição Federal como a Lei maior do país, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº9.394/96), que foi sancionada em de 2 de dezembro de 1996, a qual ratifica os princípios que já se apresentavam na Constituição de 1988, composta por 92 artigos que tratam das mais variadas temáticas da educação brasileira desde o ensino infantil até o ensino superior. No artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) estão elencados 11 incisos, sendo oito deles constam nos dispositivos constitucionais.

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 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).

Seguindo os preceitos da Constituição Federal de 1988, a LDB/96 também determina que um dos princípios que deve nortear o ensino público no país é o da gestão democrática, e dispõe de maneira mais pormenorizada no inciso VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino”. Compreendemos, portanto, que a LDB adianta que tratará da questão democrática da escola, no entanto, os sistemas estaduais e municipais de ensino poderão regulamentar acerca dessa matéria nas suas próprias esferas de atuação. A LDB acaba adiando a sua concretização ao delegar para os sistemas de ensino a tarefa, mediante o emprego das expressões “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRANDÃO, 2007, p.25- 26).

A LDB/96, também vem conferir relevância à gestão escolar, especificando suas incumbências no artigo 12 quando reza que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de Integração da sociedade com a escola;
 VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos Alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica”
 (BRASIL, 1996).

Ainda de acordo com a LDB de 1996, a proposta pedagógica é a principal incumbência da escola, sendo que a gestão deve orientar-se para a realização de tal finalidade, tendo o projeto político pedagógico como meta. É nesse sentido que a escola deve definir estratégias e rumos que a comunidade deve almejar para si e para aqueles que estão a sua volta e, assim, cumprir a sua função na sociedade, sendo que o planejamento e a realização de uma proposta pedagógica constitui-se como uma das principais atribuições da escola, objetivando, trilhar um caminho para alcançar a sua finalidade educativa (BRASIL, 1996).

Torna-se importante esclarecer que a articulação entre o Projeto Político Pedagógico e as ações sociais e educativas da escola, precisa constituir-se como um mecanismo que possibilita à escola ultrapassar os limites de uma mera exigência normativa e consolidar-se como um instrumento de acompanhamento das ações, da avaliação e acompanhamento dos resultados, contando com a participação e envolvimento de todo o coletivo da escola desde os gestores, professores, funcionários, estudantes e outros membros da comunidade que abarca desde comunicar os responsáveis sobre a frequência e rendimento dos estudantes, assim como, acerca da realização da proposta pedagógica (VIEIRA, 2006).

O Art.13 da LDB/96, trata das incumbências docentes no âmbito escolar, os quais têm papel decisivo imprescindível no tocante à efetivação da gestão democrática.

“Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996).

Os incisos I ao V, especificam os deveres das funções docentes inerentes à profissão docente, sendo que o inciso VI evidencia que cabe ao professor “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Outros incisos evidenciam a importância da participação da família e da comunidade para a gestão

democrática da escola e salientam os caminhos institucionais para essa realização.

Quanto ao Art. 14 da LDB/96 temos que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Uma análise mais detalhada dos dois incisos do artigo 14 da LDB/96 revela uma abdicação sobre uma regulamentação mais específica do princípio constitucional da gestão democrática, tendo em vista que ao propor a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” torna-se algo óbvio demais pois “seria um total absurdo imaginar-se que a elaboração [de tal projeto [...]] pudesse dar-se sem a participação dos profissionais da educação” (PARO, 2007, p.74). No inciso II, por sua vez, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes apenas reitera “[...] o que já vem ocorrendo na maioria das escolas públicas do país” (PARO, 2007, p.74).

Corroborando com as afirmações de Paro (2007), compreendemos que à medida que a LDB não estabelece uma regulamentação mais precisa sobre o princípio constitucional da gestão democrática do ensino básico, perde a oportunidade de avançar na adequação de aspectos importantes relacionados ao processo democrático de construção de uma gestão escolar efetivamente democrática cujo poder emana dos membros da comunidade escolar, sobretudo porque a citada Lei delega aos Estados e municípios essa incumbência, tal como a própria escolha dos dirigentes escolares. Ao comentar o artigo 14 da LDB/96, Brandão assim se expressa:

[...] que esse artigo não trata, e que consideramos de fundamental importância quando se fala em gestão democrática do ensino público, seja na educação básica, seja no ensino superior, é da questão das eleições diretas para diretores de escolas. Torna-se impossível acreditar na ideia de ‘gestão democrática do ensino público’ quando, por exemplo, o cargo de diretor de escola é um ‘cargo de confiança’ do Poder Executivo (governadores, prefeitos) e/ou do Poder Legislativo (deputados, vereadores) como tem sido muito comum no Brasil (BRANDÃO, 2007, p. 57).

Dentro destas premissas a escolha do diretor pela via da eleição direta e com a participação da comunidade tem sido indicada por uma gama de pesquisadores (LIBÂNEO, 2008; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; LUCK, 2006; PARO, 1997; 2007) como a maneira mais identificada com práticas voltadas para a efetiva democratização da educação e da escola.

Contudo, tais pesquisadores advertem que a mera eleição do diretor, apenas, não garante a almejada democratização da gestão escolar, pois democratizar a escola trata-se de um processo histórico e social que demanda conscientização crítica dos sujeitos presentes e

participantes da escola.

O PNE I (Plano Nacional de Educação I), que foi instituído em 2001, e dedicou uma seção específica para o tratamento das questões relativas ao financiamento e à gestão da educação, elencando 44 metas, das quais 18 estão direcionadas ao financiamento (da 1 a 18) e 26 à gestão (da 19 a 44). No tocante à gestão democrática, o PNE I instituiu a meta 22 – “Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (BRASIL, 2001).

Assim como a LDB/96, o PNE I/2001 aborda de maneira superficial a temática da gestão democrática, bem como a restringe ao ensino público e remete aos sistemas de ensino a sua posterior definição/regulamentação. Somente depois de quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, em 25 de junho de 2014, que a Presidenta Dilma Rousseff, no dia 25/06/2014 por meio da Lei nº 13.005, sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE II) para o decênio 2014-2024. O PNE II foi construído por meio de amplas discussões ocorridas na I Conferência Nacional de Educação, sendo que o novo Plano Nacional de Educação (PNE II), assim como o antigo (PNE I), dedica meta exclusiva referente à gestão democrática, acompanhada de oito estratégias para a sua consecução.

Citamos textualmente a Meta 19, qual seja, “assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União” (BRASIL, 2014). Para a efetivação dessa meta são pensadas as seguintes estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos(às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

- 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;
- 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;
- 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;
- 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014).

Ainda que atualizado o PNE, o mesmo mantém aos Estados e Municípios a iniciativa da implantação (ou não) da gestão democrática escolar, sendo que a meta 19 do PNE II demonstra avanços ao estabelecer um prazo de dois anos para que os sistemas de ensino assegurem as condições para a efetivação da gestão democrática, através do repasse de recursos e apoio técnico da União (BRASIL, 2014).

Configurando como um meio de “estimular” os governantes estaduais e municipais a implantar a gestão democrática, a primeira estratégia da meta 19 (19.1) estabelece a priorização do repasse de recursos voluntários da União na área da educação aos Estados e Municípios que já tenham aprovado, mediante legislação específica, a regulamentação desta matéria. A estratégia 19.1, ao determinar que a legislação específica em âmbito estadual e/ou municipal considere, para a nomeação dos dirigentes escolares, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, vem combater a prática inadequada e pouco democrática da indicação política.

As seis estratégias estabelecidas na meta 19 do PNE II, reafirmam os elementos previstos em dispositivos e legislações anteriores (19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.6 e 19.7) reafirmam elementos já previstos em legislações e dispositivos educacionais anteriores. No entanto, a estratégia (19.8), inova ao indicar a aplicação de prova nacional específica para gestores escolares, vislumbrando subsidiar “[...] a elaboração de futuros concursos para o provimento dos cargos de gestão [...]” (BRANDÃO, 2014, p. 89).

Esclarecemos que o Plano de Desenvolvimento da Escola PDE, que encontra-se acessível no site do Ministério da Educação (MEC) tornou-se política pública do Governo Federal no ano de 2007 ao enfatizar a educação básica, do ensino infantil ao médio, visando a melhoria da educação no Brasil num período de 15 anos. Para a conquista desse objetivo propõe as mais variadas formas de ações sobre a educação e se sustenta na visão sistêmica da educação, na territorialidade, no desenvolvimento, no regime de colaboração, na

responsabilização e na mobilização social (MEC, 2007).

Através do estabelecimento do PDE, o poder executivo buscou modificar diversas situações que tornaram difícil a administração da educação nacional tais como, o crescimento desmedido do número de municípios; a segmentação territorial constitutiva da educação pública; a diminuição da responsabilidade da União com a educação; a proliferação de programas desarticulados entre si e vinculados à mudança da gestão escolar e à melhoria da aprendizagem no ensino fundamental; também a privatização acelerada da educação superior na década de 1990 e a inexistência de um regime de colaboração no processo de municipalização escolar, situações que estabeleceram-se na educação formal do país.

No enfrentamento das dificuldades que se apresentam no interior da escola, a construção coletiva e autônoma do Projeto Político Pedagógico (PPP) torna-se uma ferramenta de planejamento e avaliação que se orienta pela LDB (Lei 9.394 de 1996, Art. 12), pensando na autonomia e identidade própria das escolas. O PPP, portanto, torna-se um guia de orientação de transformação democrática e coletiva da escola, sendo respaldado legalmente para constituir-se como uma ferramenta norteadora para o bom andamento da escola.

A análise dos instrumentos legais e das ferramentas jurídicas que estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Base, no Plano Nacional de Educação e no Projeto Político Pedagógico da escola entre outros documentos estão voltados à educação escolar tornando-se importantes instrumentos de ação para uma escola que almeja ser democrática. Nessa direção, portanto, deve respaldar-se legalmente para orientar a organização das ações tanto da equipe gestora, como de pais, professores e funcionários, pois é por meio do acionamento dos recursos e necessidades do coletivo da escola, desde o planejamento, a execução e a avaliação precisam pautar-se nestes mecanismos para se efetivar dentro dos parâmetros legais constitucionais.

Embora saibamos que o discurso da gestão democrática tem sido apropriado pela perspectiva dominante, onde os princípios da descentralização, da participação e da qualidade tem como premissa o direcionamento à produtividade e instrumentalização dos sistemas de ensino, objetivando atender aos interesses do mercado de trabalho e à ideologia neoliberal, que fragiliza a função do Estado, salientamos a necessidade da gestão democrática da escola como uma possibilidade de envolver a comunidade no processo de reflexão, desenvolvimento e avaliação de políticas públicas voltadas à escola e sua ação educativa.

4. A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE E A GESTÃO ESCOLAR: formas de acesso e atuação do Diretor, Orientador-pedagógico e Vice-diretor

Presidente Prudente é uma cidade que está localizada na região da Alta Sorocabana do estado de São Paulo, contando com um número de aproximadamente 200.000 habitantes. A população escolarizável é atendida por 64 estabelecimentos de ensino pré-escolar, 82 estabelecimentos de Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) e 32 estabelecimentos de Ensino Médio. A Educação Infantil e o 1º ciclo do Ensino Fundamental são atendidos pela Rede Municipal de Educação. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Presidente_Prudente).

A Rede Municipal de Educação conta atualmente com 232 professores de Educação Infantil, 357 professores de Ensino Fundamental além de 462 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), atualmente nomeadas Educadora Infantil, de acordo com Plano de Cargos e Salários implantado pelo município.

No que diz respeito à faixa etária dos profissionais, nos deparamos com sujeitos relativamente jovens, pois além de tratar-se de uma Rede de Ensino relativamente nova, o processo de municipalização do ensino que resultou na expansão do quadro de profissionais iniciou-se no ano de 1996.

Sobre a municipalização, Caravina (1996, p. 15), afirma que o Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), “tendo como objetivo reduzir sua participação na oferta do ensino fundamental público estadual, instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Municípios”, sendo que nesse processo celebra convênios com as Prefeituras municipais, com objetivo de transferir prédios e equipamentos escolares, pessoal docente e técnico-administrativo, assim como recursos financeiros para o município gerir as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Neste movimento de organização do ensino público municipal após a incorporação de escolas estaduais de Ensino Fundamental, a Secretaria da Educação de Presidente Prudente/SP, atuou de forma intensa e reorganizou o sistema de ensino na cidade, sempre considerando a necessidade de melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças e jovens e tendo em vista a necessidade de uma perspectiva de educação mais progressista, aproximando-se da Pedagogia histórico-crítica e Teoria histórico-cultural, situação que discutiremos nesta dissertação.

Em se tratando da gestão da escola pública municipal, apresentaremos para o leitor, as formas de provimento para os cargos de diretor, orientador pedagógico e vice-diretor da Rede

e estaremos discorrendo sobre as atribuições estabelecidas para cada cargo ou função, que são estabelecidas através do Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente e no Estatuto Municipal do Magistério.

Segundo (DEÁK, 2009) no governo do Prefeito Mauro Bragato (1997-2001) foi aprovado o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, pelo Decreto nº. 13.489/99 datado de 09 de março de 1999. Neste mesmo ano, também foi aprovado e sancionado pela lei complementar nº.79/99 em 14 de dezembro de 1999, o Estatuto do Magistério do Município. Tais documentos foram redigidos em conformidade com a LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Legislação Municipal, sendo que a formulação do Regimento e Estatuto foi precedido de um amplo debate entre vários segmentos do município, entre eles o Sindicato dos Servidores Municipais, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, fato este que gerou avanços para a Educação Municipal. O Estatuto do magistério até os dias de hoje é um instrumento legal que norteia as condições de trabalho e da carreira dos educadores de Presidente Prudente/SP e, especificamente, assegura a adoção de critérios de ²progressão funcional dos profissionais do magistérios e demais profissionais, tal como o cargo que é objeto de estudo da nossa pesquisa, o Vice-diretor, profissional que compõe ao lado do Diretor e Orientador pedagógico, a tríade gestora da escola municipal de Presidente Prudente/SP.

A atuação do diretor escolar, do orientador pedagógico e do vice-diretor escolar, da Rede Municipal de Educação é organizado e estruturado pelo Estatuto do Magistério do Município e pelo Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, sendo que o capítulo III, Seção I do Estatuto, descreve as formas de provimento dos cargos dos especialistas da educação e dentre eles o Diretor, o Vice-diretor e o orientador pedagógico da escola.

Do artigo 11 ao 13 o Estatuto delibera sobre as formas de acesso e provimento para os cargos de docentes e especialistas do quadro do magistério, sendo que o Parágrafo Único reza sobre as habilitações específicas de Diretor e Vice-diretor de escola. Apresenta desde as ‘Formas de Acesso para o provimento ao cargo de Diretor por meio de concurso público de provas e títulos’ cuja nomeação será feita “Em caráter efetivo, para os cargos da série de

² . Apesar do estatuto do magistério ter sido elaborado visando promover a progressão funcional de professores e especialistas da educação, a administração do atual Prefeito Ed Thomas, que iniciou o Mandato em janeiro/2021, ao aplicar o piso do magistério apenas para as professoras que estavam nas primeiras referências do estatuto, abaixo do Piso Nacional, e não estender o reajuste para as demais professoras do Estatuto do Magistério, esta ação acabou por igualar o salário inicial com o das referências subsequentes, consequentemente “negligenciando” o direito de reajuste previsto em Lei.

docentes e da série de especialistas de educação na carreira do magistério, conforme o fixado no Anexo I desta Lei (Estatuto do Magistério, 1999, p. 10).

No tocante ao Orientador Pedagógico e Vice-diretor, as formas de acesso encontram-se nos artigos 60 ao 62 do estatuto e afirmam:

Art. 60 A eleição do Orientador Pedagógico far-se-á nas unidades educacionais municipais e terão direito a voto dos servidores da unidade que fazem parte do Quadro do Magistério e aqueles que exerçam atividade de caráter eminentemente educacional.

Art.61. O Vice Diretor de Escola será eleito por todos os funcionários da unidade, a partir de uma lista triplíce a ser apresentada pelo Diretor e homologada pelo Conselho de escola.

Art.62. O Orientador Pedagógico e o Vice-diretor de Escola serão eleitos para um mandato de três anos, podendo concorrer somente a uma reeleição consecutiva e terão o direito de candidatar-se outras vezes de forma intercalada.

Diferentemente do Cargo de Diretor, o Orientador pedagógico e o Vice-diretor, a forma de provimento para a função ocorre mediante eleição. Do Artigo 60 ao 62 do Estatuto, dispõe-se sobre o processo de eleição do Orientador pedagógico e do Vice-diretor, que é estabelecido em ciclos de mandatos. Cabe ressaltar que ao explicitar as formas de acesso, é utilizada a denominação cargo para diretor e função para vice-diretor e orientador pedagógico.

Quanto às atribuições dos cargos e funções para Diretores, Vice-diretores e Orientadores pedagógicos do Município de Presidente Prudente, encontramos no ‘Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente’, o Artigo 63 e 64 que deliberam sobre as atribuições do Diretor de Escola:

Art.63- Serão competências do Diretor da Escola, além de outras que lhe forem atribuídas pela Secretaria Municipal de Educação:

I- Implementar a linha de ação adotada na Proposta Pedagógica da Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e as deliberações do Conselho de Escola;

II- Aprovar o Plano Diretor da Escola e encaminhá-lo à Secretaria Municipal de Educação para homologação;

III- Autorizar a matrícula e transferência de alunos;

IV- Propor a instalação de novas classes ou de novos agrupamentos, observados os critérios estabelecidos pela administração superior;

V- Assinar, juntamente com o Secretário da Escola, todos os documentos relativos à vida escolar do aluno, expedido pela escola;

VI- Conferir certificados de conclusão de ciclo ou curso;

VII- Convocar e presidir reuniões do Conselho de Escola e da Equipe Escolar;

VIII- Presidir solenidade e cerimônias da escola;

IX- Assegurar a toda a Equipe Escolar, alunos e pais ou a escola em atos oficiais e atividade da comunidade; responsáveis, o conhecimento do Regimento Comum das Escolas Municipais

X- Representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade ;

XI- Assegurar o cumprimento das normas disciplinares e de convivência da Escola, elaboradas pelo Conselho de Escola prevista na legislação vigente;

XII- Responder, no âmbito da escola, pelo cumprimento das leis, regulamentos e determinações bem como do prazos para a execução e entrega de documentos estabelecidos pelas autoridades superiores;

XIII- Expedir determinações necessárias para a regularidade dos serviços;

- XIV- Decidir sobre petições, recursos e processos de sua área de competência, ou remetê-los, devidamente informados, a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso;
- XV- Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunidade e prestando informações sobre a mesma ao Conselho de Escola;
- XVI- Decidir quanto a questões de emergência ou omissas no presente Regimento ou nas disposições legais, representando às autoridades superiores;
- XVII- Dar exercício a servidores nomeados ou designados para prestar serviços na escola;
- XVIII- Aprovar a escala de férias dos funcionários;
- XIX- Controlar a frequência diária dos funcionários, assim como o cumprimento do horário de trabalho;
- XX- Autorizar o funcionário a ausentar-se durante o expediente;
- XXI- Decidir quando houver necessidade, modificações nos horários de trabalho dos funcionários;
- XXII- Autorizar a requisição de material permanente e de consumo;
- XXIII- Encaminhar mensalmente ao Conselho de Escola informes sobre a aplicação de recursos financeiros;
- XXIV- Avocar, de modo geral e em casos especiais, as atribuições e competência de qualquer subordinado;
- XXV- Delegar competências a seus subordinados, assim como designar comissões para a execução de tarefas especiais;

Além das atribuições que já foram postas no artigo 63, o Artigo 64 acrescenta mais algumas atribuições ao rol das que já foram postas acima.

Art.64. São atribuições do diretor além de outras previstas na legislação.

- I- Organizar as atividades de Planejamento da Escola, coordenando a elaboração do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da Escola responsabilizando-se por ambos
- II – Acompanhar, controlar e avaliar a execução do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da Escola em conjunto com a Equipe Escolar e o Conselho de Escola;
- III - Participar da elaboração e acompanhar a execução de todos os projetos da escola;
- IV – Organizar juntamente com o Orientador Pedagógico e a Equipe Escolar, as reuniões Pedagógicas da Unidade;
- V - Responsabilizar-se pela atualização e sistematização dos dados necessários ao planejamento escolar;
- VI - Elaborar o relatório anual de avaliação da escola ou coordenar sua elaboração encaminhá-lo a Secretaria Municipal de Educação;
- VII - Assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;
- VIII - Garantir a disciplina de funcionamento da organização escolar;
- IX - Prever recursos humanos, físicos e financeiros para atender as necessidades da escola;
- X - Zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;
- XI - Supervisionar o recebimento e armazenamento dos gêneros;
- XII - Promover a formação permanente da Equipe Escolar;
- XIII- Promover a integração escola-família-comunidade: proporcionando condições para a participação de órgãos e entidades públicas e privadas de caráter cultural, educativo e assistencial, bem como de elementos da comunidade nas programações da escola;
- XIV - Presidir reuniões do Conselho de Classe, Ciclo e Termo;
- XV - Garantir a circulação e o acesso de toda informação de interesse a comunidade e ao conjunto dos servidores e alunos da escola;
- XVI - Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo;

XVII - Garantir a organização e atualização do acervo, recortes de leis, decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação a Equipe Escolar e ao Conselho de Escola;
 XVIII - Informar a Secretaria Municipal de Educação sobre ocorrências de qualquer irregularidade no âmbito da escola;
 XIX - Desempenhar outras atribuições não previstas no presente Regimento porém atinentes a sua função.
 (Regimento Comum das Escolas do Município de Presidente Prudente, p.21).

Observamos, através dos artigos 63 e 64, que a normativa delega para o Diretor de escola uma gama muito extensa e diversificada de atribuições, que este deve executar no cotidiano da escola e que abarcam as instâncias de planejamento, organização, inspeção, formação de professores, entre outras. Constatamos que as atribuições de cunho administrativos se sobressaíram, no entanto, isto não quer dizer que tais atividades não são importantes ou necessárias, mas a nossa análise crítica nos leva a perceber que ao elencar mais atividades voltadas para a área da administração da escola, subentende-se que é esperado que o diretor esteja mais atento e voltado para esta esfera, secundarizando questões pedagógicas por exemplo.

Acreditamos que o Diretor deva compor com a equipe escolar, que engloba todos os funcionários, alunos, professores e a comunidade escolar, uma divisão compartilhada de trabalho, para atingir as metas propostas, o que requer desenvolver uma visão de conjunto da escola, ou seja articulando, integrando os vários setores que envolvem o setor administrativo, pedagógico, de relacionamentos, ou seja, o seu trabalho deve estar voltado para desenvolver maneiras de acompanhar o desenvolvimento destas esferas.

Dessa maneira podemos entender que:

Pela própria Natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível (...) não se trata de um papel puramente burocrático – administrativo, mas uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico, busca-se não apenas uma eficiência técnica mas também um trabalho aprimorado significativo apto a modificar a própria condição, o modelo de ser das pessoas envolvidas (SEVERINO, 1992, p. 79).

Em um contexto tão complexo como a escola, não raras vezes as ações e operações dos diversos atores envolvidos no trabalho escolar, a depender do ângulo que se focaliza, desvinculam-se da atividade principal da escola: o ensino (LEONTIEV, [1954] 1978; SOUZA, 2009). Consideramos esse um sério problema que apresenta-se na vida dos Diretores, mas também dos Vice-diretores de escolas do município de Presidente Prudente e também de tantos outros municípios do nosso Estado de São Paulo e certamente do Brasil.

No tocante às atribuições do orientador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP é prevista a existência de um profissional imbuído da organização do processo de formação continuada dos professores na Unidade Escolar. A princípio foi nomeado como Coordenador de Núcleo e posteriormente Orientador Pedagógico, função que foi regulamentada pelo Estatuto do Magistério Público Municipal de 1999, que definiu os requisitos para o exercício da função e pelo Regimento Comum das Escolas Municipais de 2000, que definiu como sua atribuição primordial a organização, coordenação e orientação do processo de formação continuada no interior da unidade escolar.

Dentro destas premissas, na escola, o orientador pedagógico enquanto um dos profissionais da equipe de gestão, ao exercer sua função, tem acesso aos diversos atores da escola (alunos, professores, funcionários, pais, etc), o que lhe garante maior visibilidade do processo educacional.

A Seção I do Regimento, regula sobre as atribuições da orientação pedagógica. No artigo 68, o Orientador Pedagógico é o elemento responsável pela orientação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares da escola, respeitadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

No Artigo 69

– O Orientador Pedagógico terá as seguintes atribuições:

I – Participar e assessorar o processo de elaboração ao do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da Escola;

II – Prestar assistência técnico-pedagógica aos professores e demais elementos da Unidade envolvidos no processo educativo:

a) discutindo a prática pedagógica;

b) propondo técnicas e procedimentos;

c) selecionando e fornecendo materiais didáticos;

d) coordenando e acompanhando a organização e o desenvolvimento das atividades;

e) acompanhando e avaliando, juntamente com a equipe docente o processo contínuo de avaliação nas diferentes atividades e componentes curriculares;

III – Levantar as dificuldades de natureza pedagógica existentes na Unidade e propor soluções para as mesmas recorrendo, se necessário, aos Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação;

IV – Organizar a programação e a execução das reuniões pedagógicas;

V – Coordenar a programação e acompanhar a execução das atividades de recuperação e reforço de alunos, bem como as classes de aceleração de estudos;

VI- Coordenar o planejamento do arranjo físico e aproveitamento racional dos ambientes especiais;

VII – Orientar e/ou supervisionar as atividades realizadas pelos professores e ADI (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) durante as HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e Hora-Atividade;

VII- Organizar a programação ao e participar da execução das reuniões dos Conselhos de Classe, Ciclo e Termo;

IX – Participar das reuniões de avaliação ao do Plano Diretor da Escola e auxiliar O Diretor na elaboração do relatório;

X – Elaborar relatório semestral de suas atividades;

(Estatuto do Magistério, 1999, p.23-24

Percebemos que apesar da amplitude de atribuições que é elencada para que este profissional desempenhe, diferentemente das atribuições do Diretor e Vice-diretor, as suas atribuições se concentram na esfera pedagógica, em tese, até porque no cotidiano da escola, a Orientadora pedagógica, diante da variedade de tarefas que são delegadas para a equipe gestora, acaba auxiliando a equipe em outras tarefas, que vão desde o atendimento de pais, alunos e professores, no que abrange a solicitação de materiais a dificuldades frente a disciplina, até na realização de matrículas ou elaboração de relatórios, pois além das atribuições inerentes da função, muitas vezes diante da falta de funcionários, acabamos desempenhando a função de secretaria, inspetor de alunos.

No entanto, o trabalho desempenhado pelo orientador pedagógico compreendido por nós como central, muito complexo, pois o sujeito atua em diversas dimensões de constituição dos outros e de si mesmo, que envolve as instâncias: afetiva, cognitiva e social, formando a partir do coletivo, a si e aos outros, ao mesmo tempo, em que atua nesse mesmo coletivo, transformando a realidade. Desta forma, realiza a complexa tarefa de gestar o que virá a ser, a partir do que é e do que já foi atribuído na instância dos significados e configurando de sentidos para si ao mesmo tempo em que deve possibilitar esse processo para os outros (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2011).

O trabalho do orientador pedagógico vincula-se ao ensino, que é sustentado por três pilares: o de articulação do coletivo da escola, respeitando as especificidades da mesma de modo a possibilitar desenvolvimentos reais de seus processos; o de formação continuada de professores de modo que as práticas docentes se coadunem com os objetivos da escola; e o de transformação da realidade, na medida em que questiona as práticas desenvolvidas na escola (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2011).

Quanto ao papel do Vice-diretor, elencado na Seção III do Regimento das Escolas Municipais de Presidente Prudente/SP, o artigo 65 abaixo, descreve as suas atribuições: O artigo 65, ao especificar as atribuições do Vice-diretor, no item I, em especial afirma que o mesmo deve responder pela direção da escola no horário que lhe é atribuído, (grifo nosso), o que reporta a ideia de que apenas em alguns momentos lhe é confiada tal atribuição. No entanto, na condição de pesquisadora e vice-diretora que cotidianamente atua em escola pública municipal, identifiquei que os dispositivos legais apregoam e enaltecem a participação de todos nas decisões da escola, sendo que esta participação não deve necessitar de concessão e não deve ser determinada pelo condicionante tempo, ou seja, o Vice-diretor não pode se sujeitar a responder pela direção apenas nos momentos em que lhe é permitido pois no cotidiano esse tempo extrapola em muito o que é determinado na legislação.

Em relação ao item III, do referido artigo, é vinculado ao vice-diretor assessorar o Diretor de Escola no desempenho das suas atribuições que lhe são próprias, concebo que neste item também a figura do Vice-diretor está atrelada a figura do Diretor, pois me recordo que no início da presente pesquisa de dissertação de mestrado, ao buscar por textos e artigos, me deparei com o texto intitulado ‘Vice-diretor: o braço direito do diretor’, sendo que Pina (2020), afirma que o Vice-diretor não é apenas um substituto, mas que ele pode ajudar o diretor em todas as áreas da escola, e no subtítulo utilizava-se da frase: “Veja como delegar funções e dar autonomia a ele”. Apesar da intenção da autora de enaltecer a figura do vice-diretor, acaba por reforçar a ideia de que o diretor é o sujeito superior na hierarquia da escola e que o mesmo deve “dar” funções para este profissional.

Diante das atribuições postas nos artigos acima mencionados, e ao analisar um dia típico de trabalho do Vice-diretor, verifica-se que sua rotina é permeada por urgências que o acomete quase todo o tempo, sobretudo aquelas que se referem a comportamentos de alunos em sala de aula e demandas constantes oriundas da Secretaria Municipal de Educação. Resta-lhe, na verdade, pouco tempo para refletir sobre o seu papel de “resolver problemas”, principalmente os de relações interpessoais, sendo que imprimem-se muitas dificuldades e desafios que permeiam essa atividade profissional, a do Vice-diretor de escola.

Todos os itens apresentados anteriormente, que constam no Regimento das Escolas Municipais de Presidente Prudente e Estatuto do Município, evidenciam a quantidade exacerbada de atribuições que o Diretor, o Vice Diretor e o Orientador Pedagógico desempenham no seu cotidiano e a importância destes três profissionais no âmbito escolar. Essa reflexão nos leva a conceber que as escolas que não possuem a presença do Vice diretor, portanto, vivenciam uma sobrecarga na atuação tanto do Diretor como do Orientador pedagógico, o que muitas vezes causa o adoecimento dos profissionais da área do magistério. Sobre os cargos e atribuições do orientador, vice-diretor e diretor de escola, temos o quadro:

SÉRIE DE CLASSE DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO

DO CARGO	FORMAS DE PROVIMENTO	REQUISITOS PARA O PROVIMENTO DO CARGO
ORIENTADOR PEDAGÓGICO	Cargo em comissão. Eleito pelos funcionários da unidade, mediante apresentação de proposta de trabalho. (Art. 60)	Licenciatura Plena em Pedagogia e ter no mínimo 03 (três) anos de experiência como docente no Magistério Público
VICE-DIRETOR DE ESCOLA	Eleito por todos os funcionários da Unidade, a partir de uma lista tríplice apresentado pelo Diretor e homologado pelo Conselho de Escola.(Art. 61)	Licenciatura Plena em Pedagogia e ter no mínimo 03 (três) anos de experiência como docente da rede pública de ensino.

DIRETOR DE ESCOLA	Concurso Público de Provas e Títulos. Nomeação e Acesso.(Art.9)	Licenciatura Plena em Pedagogia e ter, no mínimo, 05 (cinco) anos de exercício em função docente na rede pública.
-------------------	---	---

Fonte: Anexo I, Referente aos Artigos 10 e 12 .Da Lei complementar de 14/12/1999-Do Item B- Série de Classes De Especialistas.

Sobre o campo de atuação dos membros da tríade gestora, o Artigo 09 do Regimento reza que o Diretor, Vice Diretor e Orientador Pedagógico, podem atuar nas Unidades de Educação municipal, que compreendem classes isoladas, de Educação Infantil, Educação Fundamental e ou Ensino Supletivo. Ainda no Artigo 09, os cargos da série de classes de especialistas da educação estarão lotados nas Secretarias e terão o seguinte campo de atuação:

- I- Diretor de Escola
 - a)- nas Unidades de Educação Municipal
 - II- Vice Diretor de Escola
 - a)- nas Unidades de Educação Municipal
 - V- Orientador Pedagógico
 - a)- nas Unidades de Educação Municipal
 - b) nos setores que agrupam classes isoladas de Educação Infantil, Educação Fundamental e /ou de Ensino Supletivo.
- Estatuto do Magistério (1999,p.08).

O Artigo 31 do Estatuto, por sua vez, estabelece que a jornada semanal da série de classes de especialistas será de 40 (quarenta) horas semanais (Estatuto do Magistério,1999). Assim, a jornada de trabalho da equipe gestora, no dia a dia da escola, é de 08 horas diárias. Porém, no cotidiano, muitas vezes durante a realização de festas, eventos, mostras pedagógicas, estas horas trabalhadas podem ultrapassar a carga de 40 horas semanais, e mediante autorização do chefe imediato, e mediante registro de acordo com uma tabela, formulada pela Secretaria Municipal de Educação, que foi denominada de” banco de horas” estas horas que extrapolaram podem ser descontadas da carga do funcionário em momento oportuno.

O Artigo 47 do referido Estatuto, trata das gratificação em decorrência do trabalho noturno, assim como das horas compreendidas no efetivo exercício do magistério que extrapolam o horário determinado, sendo que os incisos 1º e 2º estipulam a porcentagem que deve ser adicionada a remuneração do especialista. Considerando a carga de trabalho desempenhada por este profissional, consideramos justo que o Diretor, Vice-diretor e Orientador pedagógico, sejam remunerados quando a jornada de trabalho extrapola o previsto em Lei. No entanto, enquanto Vice-diretora e por atuar na função, constantemente trabalhamos horas que excedem o estipulado legalmente e por muitas vezes, é necessário

adiar o horário do almoço ou de saída para atender a comunidade (pais, estagiários, entre outros) e nem sempre registramos esse tempo como hora trabalhada.

Após a breve apresentação da Rede de Ensino e das formas de acesso e atribuições da equipe gestora do Município de Presidente Prudente, na próxima seção iremos explicitar a nossa concepção Histórico-Crítica de Educação e de Escola que oferecem os princípios e bases fundamentais do nosso referencial teórico-filosófico para a análise e discussão dos dados coletados na pesquisa.

5. A PESQUISA COM OS VICE-DIRETORES: Compreendendo seu perfil e atuação

Como já afirmamos, a nossa pesquisa está fundamentada nos princípios teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e iluminada por reflexões e pressupostos teóricos da Teoria histórico cultural e Pedagogia histórico-crítica, sendo que desejamos compreender o sujeito vice-diretor, seu papel, função e importância na escola, no sentido de traçarmos um certo perfil de sua formação e atuação nas escolas municipais de Presidente Prudente/SP. Para isso, realizamos uma coleta de dados por meio de um questionário *online* aplicado a vice-diretores e diretoras de diferentes escolas do Município de Presidente Prudente/SP.

Conforme a Pedagogia histórico-crítica e os pressupostos do materialismo histórico-dialético “não se elabora uma concepção sem método e não se atinge a coerência sem lógica” (SAVIANI, 2000^a, p.04), ou seja, ao se construir uma concepção que possa se tornar hegemônica na educação há que se avançar e superar a concepção conservadora dominante, sendo necessário “dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante”.

Corroborando com o autor, e transpondo para o cerne da nossa pesquisa que é compreender o perfil do vice-diretor de escola, que em primeira instância é um professor que está exercendo a função de vice-diretor que articula seus saberes no interior da tríade responsável pela gestão da escola, defendemos que esse sujeito, o vice-diretor torna-se fundamental para a implementação de ações voltadas à transformação da escola desde a sua estrutura e dinâmica.

Para avançarmos nesse processo de compreensão do papel e compreendermos o perfil do vice-diretor escolar, precisamos nos remeter a Faria (2011, p. 5) que afirma “a importância da pesquisa dialética consiste no fato de que o real não se mostra ao pesquisador de modo direto, mas deve ser encontrado nas multideterminações do processo

social e na escola; ao pensarmos na atuação e papel do vice-diretor as coisas não são diferentes. Trata-se, portanto, do pesquisador superar a visão do abstrato e do imediato e procurar a essência do objeto de investigação e, por atuarmos como vice-diretora na escola temos uma certa clareza do quanto as tarefas, funções e papel do vice-diretor estão para além das aparências presentes na escola.

Além disso, Faria (2011) corroborando com Kosik (1995) compreende que o caminho do abstrato, a totalidade concreta, em geral, é sempre “[...] movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (Kosik, 1995, p. 37) e, certamente, ao nos encontrarmos no chão da escola esse movimento deve ser realizado pelo pesquisador.

Notamos que esse caminho de produção do conhecimento que realiza o pesquisador é um caminho complexo, tendo em vista que requer perceber os fatos para além daquilo que está à sua volta, buscando conhecer a essência, e a origem do objeto. Essa condição de pesquisador que é vice-diretor na escola, portanto, requer um movimento constante de aproximação e distanciamento do objeto da reflexão e respectiva construção de conhecimentos, sendo que nesse processo o pesquisador e vice-diretor, ao conhecer o todo da escola ou seja, a escola na sua totalidade histórica e social, poderá entender a parte relacionando-se com o todo e vice-versa, sendo que justamente por esse motivo assumirá a pesquisa numa perspectiva dialética, em movimento histórico e social na escola.

Considerando esse movimento metodológico do pesquisador que é vice-diretor, tendo clareza do papel do pesquisador como sujeito responsável pela construção de conhecimento científicos que traduzam fidedignamente a realidade da escola, é o método materialista histórico e dialético que iluminará as reflexões, os pensamentos e as elaborações teóricas desta dissertação, tomando o cuidado para manter o olhar investigativo do pesquisador durante o processo de atuação como vice-diretor, sem identificar as duas formas de atuação que entrelaçam-se durante o processo de pesquisa.

A partir desse método materialista histórico e dialético, selecionamos como instrumentos de coleta de dados o questionário, a observação, a análise documental e o diário de campo, instrumentos essenciais que ajudarão o pesquisador vice-diretor a compreender a realidade dos vice-diretores de escolas do município de Presidente Prudente/SP nas suas múltiplas determinações.

Sobre a diversidade de instrumentos e procedimentos metodológicos Lakatos e Marconi (2010, p. 147) explicam que:

Nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica, e nem somente aqueles que se conhece, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente.

Portanto, a aplicação do questionário ocorreu como parte do processo de coleta de dados da pesquisa, sendo que foi composto por 22 questões e, paralelamente, fomos a campo conversar com os sujeitos, tirar dúvidas, esclarecer falas, checar dados essenciais para a discussão do objeto de preocupação da pesquisa, a formação, atuação e o perfil do vice-diretor de escola de Presidente Prudente/SP. O questionário aplicado era composto de perguntas abertas e fechadas e foi respondido *on-line* pelos sujeitos pois vivíamos a pandemia do Corona vírus no Brasil.

Assim, no intuito de aprendermos ainda mais e aprofundarmos os conteúdos presentes nas respostas dos sujeitos, analisamos o nosso campo de trabalho e construímos um ‘diário de campo’ de nossa atuação como vice-diretora de escola municipal de Presidente Prudente e aprofundamos reflexões oriundas dos dados coletados no questionário, comparando a realidade dos sujeitos à nossa como vice-diretora de escola, dentre outras informações relacionadas aos objetivos da pesquisa. No ‘diário de campo’ registramos alguns assuntos pertinentes ao cotidiano da vice-diretora-pesquisadora no que concerne a ao seu trabalho como gestora dentro da *tríade*, diretora, orientadora pedagógica e vice-diretora. Nos remetemos a Minayo (2015, p. 71) que o ‘diário de campo’ é “nada mais que um caderninho, uma caderneta, ou arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”.

Esclarecemos que além desses instrumentos de coletas de dados já mencionados, fizemos uso também de documentos tais como: pareceres, legislações e propostas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente – SEDUC, observando as possíveis propostas de trabalho para os profissionais da educação no cargo de vice-diretor e aprofundamos a discussão comparando com os dados coletados na realidade dos sujeitos vice-diretores, sujeitos da pesquisa e, simultaneamente, com a nossa experiência e atuação como vice-diretora de escola do município de Presidente Prudente/SP.

Realizaremos abaixo, a apresentação e a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa e elencamos algumas categorias identificadas e oriundas das respostas ao questionário, como também em algumas entrevistas realizadas com alguns sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário e se dispuseram a conversar sobre os dados da

pesquisa, situação que favoreceu uma discussão mais ampla sobre o trabalho do vice-diretor e que tivesse como parâmetro não só a minha atuação como vice diretora-pesquisadora, mas também o esclarecimento de outros vice-diretores numa conversa mais direta sobre os objetivos da pesquisa, no sentido de compreendermos da forma o mais fidedigna possível a formação, atuação, papel e traçarmos o perfil do vice-diretor da rede municipal de Presidente Prudente/SP.

5.1. Sobre a seleção dos sujeitos da pesquisa

Concordamos com Minayo (2006, p. 48) quando explica que “a boa seleção dos sujeitos ou casos a serem incluídos no estudo é aquela que possibilita abranger a qualidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. Portanto, realizamos alguns movimentos que nos aproximaram dos nossos sujeitos, os Vice-diretores da Secretaria de Educação de Presidente Prudente/SP e o processo aconteceu da seguinte forma:

Encaminhamento da Pesquisa para ser aprovada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, explicando nosso objeto de estudo e solicitando autorização para realizar a pesquisa. Em seguida, realizamos levantamento das escolas que possuíam no seu quadro de funcionários o vice-diretor de escola, pois apenas as unidades escolares com mais de 411 alunos podem dispor no quadro de funcionários deste profissional. Após esse início, solicitamos a lista com os nomes das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e os respectivos contatos dos vice-diretores. O contato inicial com os vice-diretores, apresentando nosso objeto de estudo e os objetivos, aconteceu por email, quando encaminhamos a autorização da SEDUC para a realização da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para os sujeitos. No segundo semestre de 2021, iniciamos a aplicação dos questionários mediante formulários *google form* aos vice-diretores que concordaram em participar.

Torna-se importante esclarecer que a Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente é composta por 64 unidades escolares, no entanto, apenas 08 escolas mantêm em seu quadro de funcionários o cargo de vice-diretor, tendo em vista que este profissional só pode compor a equipe gestora, quando o número de alunos da escola ultrapassa o total de 411 alunos. Diante desta realidade, o número de sujeitos pesquisados foi de apenas 07 vice-diretores e o questionário lhes foi enviado por meio da *internet* para responderem *on-line* e enviar a pesquisadora. Torna-se importante esclarecer, ainda, que os vice-diretores participantes atuam em escola do Ensino Fundamental I da rede municipal de Presidente

Prudente/SP.

Quanto à faixa etária dos sujeitos, identificamos que 37,5% dos vice- diretores estão entre 45 a 50 anos de idade, indicando um perfil de sujeitos com considerável experiência de vida e profissional. Na distribuição por sexo, tivemos 87,5% feminina e 12,5% masculina (**Gráfico 1**), demonstrando uma presença majoritariamente feminina na ocupação dos cargos de vice- direção nas escolas municipais de Presidente Prudente/SP.

Ao pensarmos os fatores que podemos atribuir a natureza eminentemente feminina dessa função, concebemos que duas possibilidades poderiam explicar tal fenômeno: primeiramente, a grande conotação cultural, pois o fato desta profissão ter se construído com profissionais oriundos da função de docência para crianças, que de uma maneira geral, no Brasil, tem sido uma atividade desenvolvida por mulheres, sabemos que a feminização do magistério é destacado por vários estudos nacionais como: (DEMARTINI, 1993; LOURO,1997; NARVAES, OLIVEIRA, 1999; WERLE, 2005; DRABACH, FREITAS, 2012 PARA E CEGATTI,2012; VIANA, 2013).

Na busca de elaborarmos uma análise crítica a respeito dos motivos da grande porcentagem de mulheres na função de Vice-diretor de escola, e em virtude destas integrantes da tríade gestora, serem professoras, que estão na função de vice, recorremos a Viana(2013), que no capítulo do livro feminização do magistério na educação básica e os desafios para prática e a identidade coletiva docente, a autora tece algumas considerações que se tornam pertinentes para a discussão na presente dissertação. Para a autora, a denominada feminização do magistério, caracteriza-se ao longo da história como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério e que já foi objeto de pesquisa de autores como (APPLE, 1995; ARAÚJO, 1990; NÓVOA, 1989; WILLIAMS, 1997; ZAÏDMAN, 1986).

A autora afirma que no Brasil, a presença maciça de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, e que intensificam-se com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas. A entrada das mulheres no magistério deve ser examinada, portanto, a partir das relações de classe e gênero e podemos lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres brancas das chamadas classes médias, estudiosas e portadoras de uma feminilidade idealizada e que foram protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica do país. Esse processo foi repleto de dificuldades e, até a primeira metade do século XX, mais relacionado à expansão do ensino público primário,

sendo que em grandes cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, a presença das mulheres no magistério público primário ganhou destaque desde os últimos anos do Império (VIANA, 2013, p.08).

Viana, (2013), contextualiza que no Estado de São Paulo, o Projeto de Lei de 1830 instaurou as Escolas Normais para formação de professores e professoras e declarou a preferência às mulheres, sendo que o acesso efetivo delas à Escola Normal deu-se em 1875 e em 1880 com a criação de uma seção feminina (LOURO, 1989). Além disso, a Escola Normal era “uma das poucas oportunidades, senão a única, de as mulheres prosseguirem seus estudos além do primário” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

A autora acrescenta que desde o século XIX, os homens vão abandonando as salas de aula nos cursos primários e as Escolas Normais vão formando mais e mais mulheres. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminina. Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65% (VIANA,2016, p.09).

Nesta direção, a presença feminina no magistério estende-se, ainda que com muitas contradições, aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos do ensino primário e se ampliava quantitativamente para atender cidades de grande porte como São Paulo, sobretudo no final da década de 1930 e meados de 1940 com a grande ocupação das cidades dado o êxodo rural que apresentava-se no país (BEISIEGEL, 1964).

Viana (2016) lembra que além disso, com a expansão do ensino público e conseqüentemente do quadro docente para além do primário, dado atender as demandas do deslocamento do modelo de ascensão social com forte ênfase na escolaridade média e superior como condição para a disputa de postos ou funções oferecidas pelo mercado de trabalho em franco processo de industrialização.

Com a ampliação dos ginásios, na década de 1950 no Brasil, assistimos ao crescimento do ensino Normal, cujo número de professoras formadas passou a exceder a capacidade de absorção da rede estadual. No ensino público primário, a saturação do mercado de trabalho marcou as décadas de 1940 e 1950, sendo que “em 1959, dos 45.432 cargos existentes no magistério primário paulista, 80,2% encontravam-se no sistema escolar primário público estadual” (PEREIRA, 1963, p. 90-91).

De acordo com Viana (2016) essa característica se mantém ao longo dos séculos XX e XXI, acompanhada de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e

políticas. A autora acrescenta que em 1990, as ocupações eminentemente femininas abrigavam 30% das mulheres economicamente ativas. Entre elas destacavam-se as professoras primárias, juntamente com empregadas domésticas, enfermeiras, costureiras e secretárias, para citar alguns exemplos. Em 1992, dos 2/3 das mulheres que se declararam trabalhadoras 17% eram professoras (BRUSCHINI, 1998).

Ao apresentar o primeiro Censo do Professor (Brasil/MEC/INEP, 1999) o qual mostra que 14,1% da categoria são homens e 85,7% mulheres, apontando para a feminização da Educação Básica. Estes dados indicam que a presença majoritariamente feminina das mulheres no magistério, não difere dos dados constatados no nosso município, o que evidencia ser um reflexo do panorama nacional, que teve pouca alteração diante do momento histórico explicitado no Censo de 1999.

Viana (2016), assinala que, tem se notado um aumento da presença de mais homens na função de educadores. Este é o caso da rede municipal da cidade de São Paulo que, entre 2005 e 2010, registrou o aumento de 30% de homens, entre educadores, professores, auxiliares técnicos de Educação e diretores de escolas. Porém a pesquisadora esclarece que, embora haja esse acanhado crescimento do sexo masculino, a feminização continua preponderante.

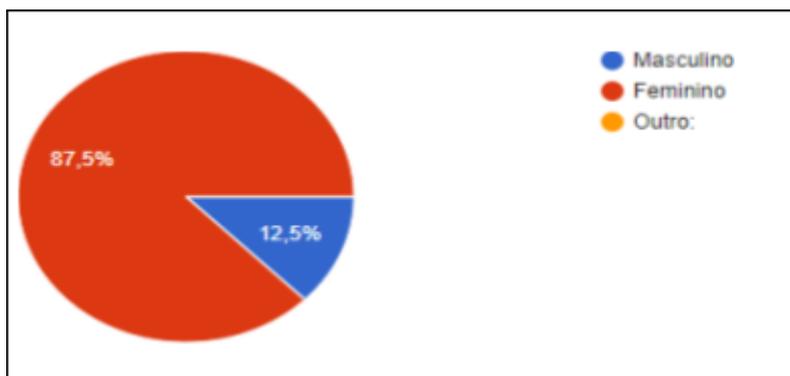
Corroboramos com Viana (2016), ao afirmar que a configuração da feminização do magistério tem sua história e suas implicações de gênero para além da mera composição sexual da categoria docente. Uma dessas implicações diz respeito ao fato de que encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio.

A autora também lança questionamentos, a respeito do que é definido socialmente como masculino e feminino, e como estes conceitos afetam a análise da feminização docente. Sendo que a concepção de gênero aqui adotada permite ver a feminização do magistério como um processo contraditório que não se limita à mera constatação da maior presença numérica de mulheres na docência, mas implica observar os significados femininos nas atividades docentes, até mesmo quando exercidas por homens. Os significados femininos e masculinos podem também marcar as relações de gênero entre professores(as) e alunos(as) no espaço escolar e no sindicato da categoria docente, indicando também uma construção social – a partir dessas diferenças – que ajuda a explicar as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas às funções consideradas femininas e socialmente mais desvalorizadas.

As informações, inerentes das análises acima explicitadas, nos levam a inferir que a

feminização das vice-diretoras do município de Presidente Prudente/SP, nossos sujeitos de pesquisa, é um reflexo que emite uma dupla constatação, na medida em que mostra a feminização do cargo de Vice-diretor, mas também, reflete o que ocorre com a categoria professor, pois o Vice- diretor ou Vice-diretora é, via de regra, um professor ou professora que está exercendo uma função na escola por tempo determinado.

Gráfico 1 – Mulheres e homens na função de vice-diretor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2022

O gráfico acima, representa o percentual de vice-diretoras que se denominam do sexo masculino e feminino, identificamos que a maioria das entrevistadas são mulheres, em concordância com a literatura que expressa e justifica a feminização da categoria desde a escolha para se tornar professora e que carrega uma determinação histórica e social pela escolha da profissão.

Quanto à autodeclaração da identificação cor da pele e considerando o que Oliveira (2004) aborda ao discutir o processo de mestiçagem no país, e faz algumas considerações sobre os conceitos de raça e de etnia e identidade racial/étnica, neste momento que identificamos que 50% das vice-diretoras se autodeclararam pardas e a outra metade branca, passamos a compreender a complexidade desse processo. A autora afirma que o Brasil é um país mestiço, biológica e culturalmente, sendo que o resultado das relações e relacionamentos entre diferentes grupos populacionais salientam essa diversidade étnico racial e que a vida social se revela nos hábitos e costumes (componentes culturais). E neste contexto de mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente), sendo que ser negro é, essencialmente, assumir um posicionamento político de reconhecimento da identidade racial negra.

Oliveira (2004), declara que a identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a

ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e pouco divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/ étnicas inexistente.

Segundo a autora,

Vale mencionar ainda as polêmicas sobre o conceito de raça e de etnia, que, grosso modo, raça deveria ser um conceito biológico, enquanto etnia deveria ser um conceito cultural. Não sendo raça uma categoria biológica, etnia também se revela como um conceito que não é estritamente cultural, pois a delimitação de grupos étnicos parte de uma suposta alocação deles no conjunto dos grupos populacionais raciais sem abstrair a unidade do local de origem, e, para delimitar etnia, considera-se a concomitância de características somáticas (aparência física), lingüísticas e culturais. Enfim, o conceito de raça é uma convenção arbitrária e pode ser enquadrada como uma categoria descritiva da antropologia, uma vez que é baseada nas características aparentes das pessoas. Portanto, o uso dos termos raça ou etnia está circunscrito à destinação política que se pretende dar a eles. (OLIVEIRA, 2004, p.58)

Para reforçar essas proposições, Oliveira (2004), cita que de acordo com a convenção do IBGE, portanto, negro é quem se autodeclara preto ou pardo. Embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual nascemos, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil.

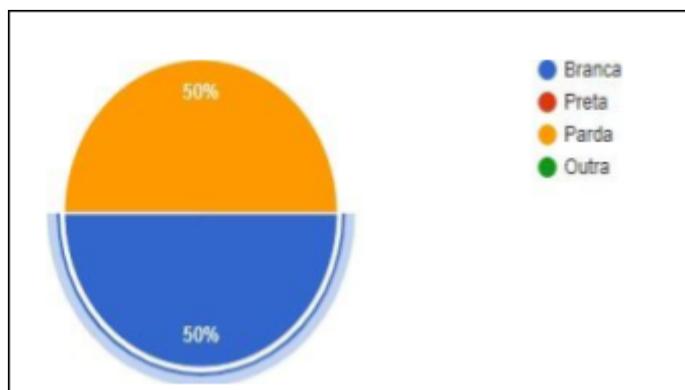
Corroboramos com as afirmações de Oliveira (2016) e consideramos que os sujeitos da pesquisa, incluindo a pesquisadora, se autodeclararam negros e/ou pardos, o que denota tratar-se de um posicionamento ético e político. Nesse processo, passa a ser importante compreendermos as contradições do sistema capitalista, que se utilizou do atributo cor, para subjugar, escravizar e até hoje preconiza, formas de controle usando este artifício social de discriminação das pessoas, lamentavelmente.

Ao estabelecer um paralelo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, onde 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos e 46,8% como pardos, tal fato demonstra que não houve uma disparidade entre os dados por nós coletados durante a pesquisa e os dados apresentados em uma esfera macro.

Torna-se importante salientar que considerando o processo histórico que os sujeitos pardos enfrentam na sociedade brasileira, a realidade é permeada por preconceitos e discriminação, podemos inferir que em virtude da primeira via de acesso para os vice-diretores às escolas ser por meio de concurso público, essa situação impede qualquer forma de discriminação a cor da pele das pessoas, sendo que as vice-diretoras, via de regra, aprovadas em concursos para docentes, são selecionados pelos critérios de conhecimentos e

experiências na área da educação e para a eleição na escola, para o cargo de vice-diretor.

Gráfico 2- Autodeclaração da identificação cor da pele.



Fonte. Dados da Pesquisa (2021)

No Quadro I, apresentado abaixo, mostramos os números demonstrados nos Gráficos 1 e 2 acima, e ainda inserimos os dados referentes à idade, gênero e estado civil dos sujeitos entrevistados.

Quadro I- Dados Sobre os sujeitos

Idade	Gênero	Cor da pele	Estado Civil	Curso de formação
37,5% - Está na faixa etária entre 45 e 50	87,5%- São do sexo feminino	50% Branca	100% São Casados	62,5% - Pedagogia
25% - Está na faixa etária de entre 55 e 60 anos.	12,5% São do sexo masculino	50% Negra		12,5% - Direito e Pedagogia
25% Estão entre de 60 e 65 anos				12,5%-Pedagogia e Matemática
12,5% - Estão entre 40 e 45 anos.				62,5% -Pedagogia

Fonte: Dados da Pesquisa - 2021

A partir da coleta dos dados, podemos identificar que todos os profissionais pesquisados são casados e quanto a sua formação profissional é permeada pela Pedagogia pois 62,5% possuem formação nesse curso. Tais dados evidenciam que a formação básica da maioria.

Diante dos dados de formação dos sujeitos da pesquisa, foi possível observar a prevalência de curso superior de graduação, especialmente o curso de Pedagogia, pois essa é uma exigência do município de Presidente Prudente/SP para o sujeito candidatar-se ao

cargo e para o exercício da profissão de vice-diretor nas escolas municipais.

Constatamos que metade dos profissionais pesquisados têm de 15 a 20 anos que concluíram o curso de graduação e os demais sujeitos têm até 10 anos de formação superior, sendo que a maioria dos sujeitos pesquisados (62,5 %) têm de vinte a trinta anos de serviços prestados no magistério, dados que demonstram que os profissionais vice-diretores entrevistados tem uma longa jornada na área da educação e grande experiência no exercício do magistério como docentes nas escolas de educação básica. No Quadro 2 que apresentaremos abaixo, constatamos que a metade dos entrevistados concluíram o curso de graduação em média entre 15 e 20 anos atrás, sendo que 25% concluíram entre os anos de 1997/2004, seguido de 37,5% entre 10 à 15 anos atrás e 12,5% concluiu o curso de graduação entre 20 a 25 anos atrás.

Quadro II - Tempo de conclusão do curso de graduação, cursos de pós-graduação e tempo de Serviço no magistério

Quanto tempo concluiu a graduação	Ano de conclusão	Curso de Pós-	Tempo de Serviço no magistério
50% concluiu de 15 à 20 anos	25% - 2004	100% cursaram	62,5% Têm de 20 Há 30 anos.
37,5% concluiu de 10 à 15 Anos	12,5%-1997/2004		25%, Têm de 15 à 20 anos.
12,5% concluiu de 20 à 25 Anos	12,5% - 2003		12,5% Têm de 10 à 15 anos
	12,5%- 2006		
	12,5%- 2007/2013		
	12,5%- 2007/2011		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

A análise destes dados do Quadro II, evidencia que os vice-diretores pesquisados são profissionais que possuem experiência na área da educação com formação em cursos de pós- graduação. O que reflete que estes profissionais além de vivência razoável na docência, De outro modo, esses dados podem representar uma tendência de maior possibilidade de ascensão profissional, já que o cargo de vice-diretor têm uma remuneração maior que a de professor.

Na categoria formação, apresentado no Quadro 03 abaixo, indicamos os cursos de pós- graduação que os profissionais participantes da pesquisa possuem e a respectiva distribuição dos dados coletados.

Quadro III - Cursos de pós-graduação dos vice-diretores.

Sujeitos	Indique até três cursos de pós graduação que possui:			Mestrado
				Doutorado
Sujeito 1-	Gestão Escolar	Deficiência Intelectual	Ensino da Matemática	Não possui
Sujeito 2-	Gestão Educacional	Psicopedagogia Clínica	Alfabetização	Não possui
Sujeito 3-	Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	Educação Especial e Inclusão	Psicopedagogia.	Não possui
Sujeito 4-	Artes e Educação	Educação Especial e Inclusiva	Psicopedagogia	Não possui
Sujeito 5-	Interdisciplinaridade	Gestão Escolar		Não possui
Sujeito 6-	Arte e Educação	Gestão		Não possui
Sujeito 7-	Sim			Não possui

Fonte: Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

Os dados da pesquisa que abordaram o item referente a pós graduação das vice-diretoras. refletem o expressivo percentual de vice-diretores com nível de pós-graduação lato sensu (especialização), uma vez que os planos de cargos e carreiras do município de Presidente Prudente/SP prevêm acréscimos salariais mais representativos quando da conquista desse nível de formação.

É claro que a busca da pós-graduação torna-se um investimento na formação dos sujeitos pela busca de conhecimentos e aprimoramento profissional, mas não descartamos a busca de tais cursos por uma questão de avanço na carreira e promoção profissional, pois trata-se de exigência da Secretaria da educação de Presidente Prudente/SP.

Torna-se legítima a busca por cursos de pós-graduação como uma forma de atingir/garantir uma maior remuneração, pois os cursos e suas cargas horária são contabilizados para as progressões salariais e para a contagem de pontos, assim como, para a escolha de salas de aula, pois, é importante esclarecer, mesmo o sujeito estando no cargo de vice-direção, os mesmos podem retornar, dependendo da necessidade da escola, para as suas salas de aulas, caso o número de alunos do ano vigente não atinja o número mínimo esperado para

que haja a necessidade de um vice-diretor, ou seja, a permanência como vice-diretor da unidade escolar está condicionada ao número de mínimo de alunos matriculados na escola.

Esclarecemos que no Brasil o cargo/função de gestor escolar está tradicionalmente vinculado ao profissional formado em Pedagogia, com fundamentação legal estabelecida através da LDB em seu artigo 64º preconizando que:

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 das instituições de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Entretanto, esta temática ainda é alvo de discussões e polêmicas entre educadores e elaboradores de políticas educacionais, tendo em vista que ainda não há no país, uma normativa legal que defina a formação inicial dos gestores, assim como as formas de assumir o cargo/função que de fato, que seja cumprida pelas redes de ensino no Brasil.

Dentro desta perspectiva considerando que a Lei 10.172, que foi sancionada em 9 de janeiro de 2010, O PNE-2010, Lei que preconiza que os dirigentes escolares deveriam possuir formação específica na área da gestão escolar, sendo este critério fundamental para o exercício do cargo/função e viria a ser exigido dentro do prazo de 5 anos da sua publicação (BRASIL, 2001), todavia esta exigência nunca foi colocada em prática e ainda carece de legitimidade na escola.

Na lei nº13.005, de 25 de junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação- PNE em vigor até 2020, o tema não foi devidamente examinado, apenas a meta 19 e estratégia 8, fez referência a questão sobre desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares e aplicar prova nacional específica, “a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos cujos resultados possam ser utilizados por adesão”(BRASIL, 2014).

Embora existam discussões em torno da necessidade de formação específica em administração escolar para o desenvolvimento do trabalho de gestores escolares, pesquisas têm mostrado que não existe uma significativa diferença sobre os resultados dos trabalhos realizados por gestores com graduação específica, em comparação e relação aos profissionais que possuem outra licenciatura, conforme relata Souza (2008):

[...] a avaliação mais preliminar indica que aqueles professores não formados em gestão educacional, isto é, educadores que assumiram a função dirigente sem a base de conhecimentos tida como própria do campo e que também não tiveram acesso a ela durante o tempo em que estavam na direção, não se saíram nem melhor nem pior no desempenho profissional do que os diretores concursados ou especializados tecnicamente na função (SOUZA, 2008, p. 56- 57).

Ainda com relação à categoria formação, no tocante a cursos de mestrado ou doutorado, constatamos que 100% dos sujeitos pesquisados, não possuem cursos de

mestrado ou doutorado. Acreditamos que a inexistência de formação pós-graduada a nível de mestrado ou doutorado, pode estar relacionada às dificuldades da maioria dos profissionais de educação em conciliar estudo e trabalho, ou a dificuldade de acesso à universidades que oferecem esses cursos, sendo que em Presidente Prudente temos a UNESP com curso de pós-graduação em educação com oferecimento de poucas vagas e grande procura de candidatos e ainda uma universidade privada, a UNOESTE que também mantém Programa de pós-graduação em educação, no entanto, cobrando mensalidade à um custo razoável para pagamento pelos profissionais da educação do município. Outra hipótese pode ser atribuída ao fato de que no Plano de Cargos e Carreira do Município de Presidente Prudente, esta titulação como mestre ou doutor em educação é pouco atrativa para profissionais, tendo em vista que podem conseguir os mesmos benefícios (pontuações e progressões) mediante cursos de especialização realizados.

Quanto ao item tempo de serviço, a análise do Quadro 04, apresentada abaixo, revela que o sujeito que tem o menor tempo na rede municipal apresenta 10 anos de trabalho e o que apresenta maior tempo de trabalho na rede tem 26 anos de atuação. Estes dados, refletem que os profissionais que atuam como vice-diretores possuem uma experiência em sala de aula e conhecem a realidade da função docente.

Quadro IV - Tempo que trabalho na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente

Sujeitos	Tempo que trabalha na Rede Municipal de Presidente Prudente
Sujeito 1-	10 anos e 10 meses
Sujeito 2=	19 anos
Sujeito 3-	21 anos
Sujeito 4-	18 anos
Sujeito 5-	26 anos
Sujeito 6-	10 anos
Sujeito 7-	23 anos
Sujeito 8-	21 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

Através do Quadro IV, apresentado abaixo, podemos considerar que a maioria dos vice- diretores, 37,5% trabalha na atual escola por volta de 1 ano e que 57% está na função de vice- diretor entre 1 e 3 anos.

Quadro V –Tempo de trabalho nesta escola e tempo na função de vice-diretora.

Há quanto tempo trabalha nesta escola.	Há quanto tempo está na função de vice -diretor de escola.
37,5% até 1 ano	57% de há 3 anos
25% de 5/10 anos	42,9% 3/6 anos
25% de 15/20 anos	
12,5% de 2/5 anos	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

Cabe esclarecer que a função de vice-diretor é cíclica, pois é composta de mandatos, onde os vice-diretores são indicados pelo diretor da escola para concorrer ao cargo, sendo que todos os funcionários da escola votam em um dos três candidatos apresentados pelo diretor da unidade escolar para concorrer ao cargo, que deve permanecer na equipe gestora pelo período de três anos. Podem ser indicados novamente pelo diretor da escola para se candidatarem à reeleição para mais um mandato de três anos e cabe salientar que um professor pode ser convidado a concorrer na escola em que trabalha, ou ser convidado por um gestor escolar, para concorrer em outra escola. Por este motivo muitos profissionais possuem pouco tempo na unidade escolar em que desempenham sua função como vice-diretor, 37,5% têm até 1 ano na escola que atua embora antigos na rede como docentes, ou seja estes profissionais, na maioria das vezes, não atuam nas escolas em que são credenciados como docentes, e sim nas escolas que foram convidadas pela gestora para concorrer a eleição e atuar como vice-diretor. Outro dado relevante é que apenas 25%, das profissionais são convidadas para concorrerem como vice-diretoras nas escolas que atuam como professoras, desta forma a maioria não é eleita pelas “companheiras” de trabalho, mas por professoras e funcionários de outras unidades escolares.

A forma como é realizado o provimento ao cargo de vice- diretor é regida pela Lei Complementar nº 084/2000 que alterou o dispositivo da Lei Complementar nº 79/99, Estatuto do Magistério Público Municipal, Art. 10 a forma de provimento do cargo de Vice-Diretor de Escola, constante do Anexo I, da Lei Complementar nº 79, de 14 de dezembro de 1999, que institui o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências, passa a ser o

seguinte: "Cargo em Comissão, eleito por todos os funcionários da Unidade, a partir da lista tríplice apresentada e homologada pelo Conselho de Escola". Art. 20 Esta lei complementar entrou em vigor a partir de 23 de agosto de 2000 ou seja, o processo para se chegar ao cargo de vice-diretor passou por estes trâmites legais institucionais municipais.

O Quadro V ainda expõe que a maioria dos profissionais que atuam na função de vice- diretor, 37,5% estão trabalhando na escola aproximadamente há 01 ano, ou seja, estes profissionais estão cumprindo o seu primeiro mandato na escola na função de vice-diretor, o que ficou confirmado pelo tempo na função de vice-diretor, sendo que 57% indicou de 1 a 3 anos e 42,9% estão no segundo mandato e não poderão ocupar novamente a função de vice-diretor. Esse dado nos faz pensar sobre o quanto a atuação no cargo torna-se instável e demonstra que estes profissionais atuando na função não terão tempo suficiente para se formarem no interior da escola, fato que expõe a necessidade de formação para estes profissionais e a necessidade de uma certa estabilidade escolar para que possam efetivamente fazer parte como sujeitos da equipe gestora e não meramente auxiliares do diretor, sem uma função que os caracterizem como sujeitos da educação com função própria e significativa tanto quanto o diretor ou coordenador pedagógico.

Em relação às atribuições que o vice-diretor precisa desempenhar no seu cotidiano, o Quadro VI apresentado abaixo, ilustra que a gama de atribuições desse profissional, abarca desde aspectos mais voltados para a administração burocrática, como responder ofícios da Secretaria de Educação do município, como também atender a demanda de familiares, a solicitação de relatórios para profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos para os estudantes e outros membros da escola, o acompanhamento do consumo de materiais pedagógicos, assim como solicitação de materiais variados utilizados na escola e o devido controle do estoque de tais materiais. Também aparece como atribuições do vice-diretor, gerenciar a solicitação de alimentos, averiguar a quantidade e validade dos alimentos junto às merendeiras da escola, dentre outras funções mais imediatas e cotidianas que se apresentam na escola tais como mediar conflitos entre alunos, professores, pais e familiares e a equipe de apoio e gestora da escola.

Quadro VI - Atividades desempenhadas como vice-diretor.

Porcentagem	Quais as atividades que você desempenha na função de vice-diretor
80%	Substituição da diretora
100%	Auxiliar o Diretor de escola no desempenho das suas funções
80%	Acompanhar a realização de programas e atividades de apoio pedagógico
100%	Acompanhar a realização de programas e atividades de apoio pedagógico
100%	Participar da elaboração do Plano diretor e da proposta pedagógica da unidade
100%	Atender famílias dos alunos
80%	Responder documentos e solicitações da Secretaria Municipal de Educação
80%	Responder documentos e solicitações e instituições da comunidade (Conselho Tutelar, MP, especialistas etc...)
100%	Atender às solicitações das professoras da escola
100%	Resolver conflitos entre alunos
100%	Resolver conflitos entre os funcionários
60%	Resolver conflitos das famílias
80%	Outros: <ul style="list-style-type: none"> - Prestação de contas - Encontrar professores substitutos para as faltas abonadas, médicas. - Acompanhar a entrada e saída dos alunos. - Acompanhar o horário do intervalo dos alunos - Fazer busca ativa dos alunos que apresentam faltas às aulas. - Organizar a escala de substituições da Unidade. - Acompanhar o horário de HTPC- coletivo - Acompanhar o horário de refeições dos alunos - Solicitar junto a Secretaria Municipal de Educação os materiais pedagógicos, - Receber e conferir o materiais pedagógicos - Organizar o espaço da escola,(decoração de acordo com as datas comemorativas) - Acompanhar o consumo dos materiais pedagógicos, de higiene e de alimentação da escola(Fazer o controle da necessidade de solicitação, quantidade, validade dos materiais e armazenamento).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2021

Entre as inúmeras atribuições do vice- diretor, consta a substituição do diretor da escola no desempenho das suas funções. Outro dever do vice-diretor é acompanhar a realização de programas e atividades de apoio pedagógico, participar da elaboração do Plano diretor e da Proposta Pedagógica da unidade, prestação de contas das verbas gerenciadas no âmbito escolar, encontrar professores substitutos para as faltas abonadas, médicas, acompanhar a entrada e saída dos alunos.

Acompanhar o horário do recreio, fazer busca ativa dos alunos que apresentam faltas às aulas, acompanhar o horário de HTPC- coletivo, acompanhar o horário de refeições dos alunos,organizar o espaço da escola e garantir a decoração de acordo com as datas

comemorativas. Acompanhar o consumo dos materiais pedagógicos, de higiene e de alimentação da escola.

Determinada questão do instrumento de pesquisa, a questão de número 13 dirigida aos vice-diretores sujeitos da pesquisa, questionava se os mesmos haviam recebido alguma formação para desempenhar suas funções, e o gráfico abaixo revela nenhum dos vice-diretores que responderam ao questionário de pesquisa receberam formação específica para desempenhar a sua função como membro da equipe gestora da escola, fato que demonstra a falta de preocupação da formação em serviço desse profissional na escola para desempenhar as suas funções.

Torna-se importante esclarecer que tais profissionais, antes de assumir o cargo de vice-diretores, anteriormente atuavam como professores e não tinham conhecimentos específicos e necessários para desempenhar a função de vice-diretor e acabam aprendendo empiricamente a desempenhar a função de vice- diretor ou seja, aprendem no dia-dia, enfrentando os problemas cotidianamente e aprendendo com a prática, apoiado, logicamente, pelo diretor da escola e também pelo orientador pedagógico.

Interessante perceber que função tão importante, como a de Vice-diretor escolar, que na verdade atua ao lado do Diretor e da Orientadora pedagógica, não tem sequer um treinamento junto a Secretaria da Educação para instrumentalizar a sua atuação como gestor, pois no final das contas o vice-diretor é mais um gestor da escola e, certamente precisaria de formação específica para a atuação na função; esse fato, da não formação, denota que a atuação é permeada por situações de improviso para lidar com a realidade, requerendo muito mais experiência empírica no dia-dia da escola do que conhecimentos sobre gestão e administração escolar, embora o vice-diretor atue nessas frentes de trabalho tanto quanto o diretor e coordenador pedagógico da escola. Nos parece, portanto, que há uma lacuna no processo de formação do vice-diretor, o qual passa, diretamente da condição de professor para a condição de vice-diretor, sem uma formação ou treinamento específico para a atuação na função de vice-diretor e membro da tríade gestora da escola.

A questão 14 do questionário aplicada junto aos sujeitos, solicitava que os mesmos citassem duas preocupações no papel de vice-diretor de escola e foi possível verificar que surgiram afirmações como: Atuar de forma a contribuir tanto para o administrativo quanto para o pedagógico e trabalhar para que o Projeto Político Pedagógico da escola se efetive. Surgiu também a questão relacionada à falta de experiência na função e a preocupação quanto a desempenhar bem o papel de vice-diretor, sendo que a profissional ainda tinha dificuldade em compreender a delimitação da função referente às demais funções da equipe

gestora, da orientadora e diretora.

Na análise das questões de forma geral foi apontada a falta de funcionários, falta de verbas, falta de formação na escola para os ocupantes do cargo e a necessidade de esclarecimento das responsabilidades da função de vice-diretor. Surgiu também a grande preocupação em errar nas tomadas de decisões com funcionários da escola e familiares dos estudantes, assim como, a preocupação em atuar de forma a contribuir tanto para as questões administrativas quanto para as questões pedagógicas, para que o projeto Político Pedagógico da escola pudesse se efetivar adequadamente.

Também foi relatado por um vice-diretor a experiência que diante da licença de 60 dias do diretor da unidade, este foi substituído por um outro profissional sem experiência e que acabou aumentando as responsabilidades do vice-diretor. E foi sugerido pelo entrevistado que em futura ausência do diretor, que o próprio vice-diretor em exercício assumira a função e seja remunerado por isto, sem a necessidade de alocar um novo sujeito estranho à escola para atuar durante a licença do diretor da escola.

A questão 15 do questionário consistia em que os entrevistados apontassem quais os maiores problemas enfrentados como vice-diretor de escola e foi evidenciado o seguinte: O sujeito 1- Apontou o ‘absenteísmo do professor’ e conseqüentemente a ‘escassez de professores substitutos’. O sujeito 2- Apontou a ‘falta de formação’ e que ‘as informações são sempre passadas para a diretora e a orientadora pedagógica’ da unidade. O sujeito 3- Apontou o ‘excesso de atribuições tanto administrativo como pedagógico’, que desempenham. O sujeito 4- Apontou que a ‘falta de recursos humanos afeta muito a função’. O sujeito 5- Apontou que ‘em virtude da pandemia do Covid-19 a busca ativa aos alunos que estão fora da escola por diversos motivos, tem sido foco de preocupação’, pois ‘a busca ativa tem apresentado muitos desafios com poucos retornos’. O sujeito 6- Apontou que ‘em virtude da pandemia a demanda de trabalho tem sido muito grande’ e, paralelo a isso, a ‘falta de formação’ para a atuação no cargo. O sujeito 7- Apontou que ‘os comunicados e resoluções da SEDUC devem ser enviados para as escolas com maior clareza, com tempo hábil para as providências e tomadas de decisões’ e dentro do horário de trabalho. Além de salientar a preocupação com ‘a falta de professor substituto’ na escola. O sujeito 8- Apontou ‘a dificuldade de ser o mediador dentro da escola’, e que ‘diante da pandemia muitos documentos novos surgem, como os decretos, leis que temos que colocar em prática’ sem a devida formação para isso.

Quanto ao conteúdo da questão 16 do instrumento de pesquisa, a mesma consistia em

que os entrevistados indicassem dois pontos positivos que a pandemia trouxe para a sua atuação enquanto vice-diretora e foram indicadas as seguintes respostas que apresentamos no Quadro VII abaixo:

Quadro VII - Pontos positivos em decorrência da Pandemia de Covid-19.

SUJEITOS	PONTOS POSITIVOS QUE A PANDEMIA TROUXE
Sujeito 1	-Indico uma ampliação no uso dos meios tecnológicos. - Uma maior sensibilidade diante os problemas individuais dos profissionais da área de e Educação
Sujeito 2	- Aprendizado sobre o uso de tecnologia
Sujeito 3	- Aprendi mais sobre o ambiente digital - E o aumento da empatia em relação aos funcionários e alunos.
Sujeito 4	- Conhecimentos tecnológicos. - Assessorar o diretor no desempenho de suas funções.
Sujeito 5	- Parceria da Equipe Gestora que deu suporte no desenvolvimento da minha função de ter que lidar com o novo, buscando conhecimento dos documentos. - Auxiliar pedagógico e administrativo da unidade escolar.
Sujeito 6	- Estreitar minha relação com a comunidade. - Conhecer melhor meu aluno.
Sujeito 7	- Aprimoramento constante na utilização de recursos tecnológicos. - Conhecer com maior aprofundamento as necessidades dos alunos e seus familiares.
Sujeito 8	- Não indicou pontos positivos.

Fonte: Dados da Pesquisa - 2021

Considerando os dados do Quadro 07 podemos inferir que o aspecto mais apontado como positivo foi a utilização dos recursos tecnológicos, conhecimento que foi imprescindível para que os professores da escola conseguissem manter contato com os alunos e suas famílias durante o período da pandemia de Covid 19 nos anos de 2020-21. Evidenciam também aspectos comportamentais como empatia, sensibilidade diante dos problemas individuais, tanto dos profissionais da educação como dos familiares e alunos, sendo que apenas um profissional pesquisado não indicou aspectos positivos.

Os dados do Quadro 08 abaixo, salientam os pontos negativos que nos tempos de Pandemia da Covid 19 foram vivenciados no cotidiano da escola e no exercício da gestão especificamente para o trabalho do vice-diretor.

Quadro VIII - Título: Pontos negativos em decorrência da Pandemia de Covid-19

Pontos Negativos Vivenciados na Pandemia da Covid-19	
Sujeito -1	- Sobrecarga de trabalho, falta de recursos tecnológicos para o desempenho da função em condições de home office.
Sujeito -2.	- O distanciamento dos profissionais e das famílias, a dificuldade na busca ativa dos alunos.
Sujeito- 3.	- A perda de contato com várias famílias por vários motivos; desinteresse, falta de condições financeiras, família sem instruções para auxiliar seus filhos. Foi difícil para mim porque mesmo fazendo busca ativa e encaminhamentos algumas crianças não aparecem.
Sujeito -4.	- Dificuldades, quanto a horário “fechado” para o exercício da função, que nos toma mais tempo, devido às dúvidas de profissionais ou família, que surgem fora do horário de trabalho.
Sujeito- 5.	- O adoecimento mental como ansiedade, gerada a partir do excesso de trabalho.
Sujeito- 6.	- Distanciamento que precisa ser mantido e o uso de máscaras.
Sujeito -7.	- Distanciamento social dificultando a interação entre família e escola e falta de recursos de comunicação das famílias para a busca ativa insegurança em desenvolver as tarefas.
Sujeito -8.	- Insegurança em desenvolver as tarefas.

Fonte: Pesquisa de Campo - 2021

O decreto Municipal Nº 30.731/2020, que dispôs medidas temporárias emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19, institui:

Art. 2º, a partir de 17 de março de 2020, todos os servidores públicos municipais, com mais de 60 (sessenta) anos de idade, e aqueles que, comprovadamente, sejam imunodeficientes, com exceção dos que trabalham na área da saúde e cooperação em segurança pública, deverão desenvolver suas funções de forma remota, se possível.

Art. 5º Ficam suspensas as aulas e as atividades dos projetos que atendam crianças e adolescentes, diariamente, na rede pública municipal, a partir de 23 de março de 2020.

O decreto acima, instituiu mudanças na forma de funcionar e conseqüentemente em gerir a escola, onde o modo de ensino presencial foi substituído, pelo ensino remoto, ou seja, diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos, tiveram que aprender a utilizar muitas ferramentas e adaptá-las para poder ensinar seus alunos, em um espaço de tempo muito curto. E esta nova forma de ensino ocasionou dificuldades retratadas pela resposta do Sujeito 1, que afirmou que a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos tecnológicos para o desempenho da função em condições de home office, foi um dos pontos negativos que a

pandemia do Covid-19 trouxe.

Portanto, essa constatação nos aponta que a educação remota pode ser uma estratégia emergencial para uma parcela privilegiada da população. Mas, lamentavelmente, não atendeu, majoritariamente, aos estudantes de escola pública. Devido a vários fatores, podemos constatar que atividades remotas têm suas limitações e, apesar de ser uma medida emergencial, que almejava reduzir os impactos causados pelos fechamentos das escolas não conseguiram substituir o ensino básico presencial e não garantiram a qualidade desejada e merecida para o ensino dos estudantes das escolas públicas.

Também foi salientado pelo Sujeito 2 do Quadro VIII, como dificuldade o distanciamento dos profissionais e das famílias, a dificuldade na busca ativa dos alunos. Este dado nos leva a refletirmos sobre a relação entre escola, família e estudante, que torna-se uma preocupação dos profissionais que atuam na função de vice-diretor, pois de modo geral, esse processo ficou muito comprometido com as relações à distância e dada a crise identificada durante a Pandemia de Covid-19, sendo que o mundo todo esteve inserido em um contexto de pessoas doentes, milhares de mortes, falta de vacina e privações várias para os seres humanos, fatos que deflagraram uma verdadeira crise mundial provocada pelo Coronavírus e pela doença Covid19.

O sujeito 3 afirma que a perda de contato com várias famílias por vários motivos; desinteresse, falta de condições financeiras, família sem instruções para auxiliar seus filhos. *“Foi difícil para mim porque mesmo fazendo busca ativa e encaminhamentos algumas crianças não apareceram”*, sendo que essa fala denota uma forma de sofrimento psíquico da vice-diretora dada a sua dificuldade de encontrar os familiares durante a pandemia de covid19.

Considerando que, no que tange à família, é de sua responsabilidade assegurar o ingresso, a frequência, e a permanência da criança na escola, a própria família leva à escola expectativas, inseguranças, dúvidas e necessidades. Essas inquietações por parte da família são fatores que podem enriquecer as ações educativas da Instituição (MARTINS, 2005) e podem levar os sujeitos da escola, desde a equipe gestora e claro, o vice-diretor e outros membros da equipe e professores, a pensarem na importância da escola para os estudantes e a necessidade de manutenção da qualidade das relações sociais na escola para o bom desenvolvimento de todos os sujeitos presentes e participantes da escola.

Considerando as respostas dos vice-diretores pesquisados e apresentadas acima, fica

evidente que a escola e família necessitam ter clareza acerca das especificidades de cada uma das instituições, sendo que cada parte possui responsabilidades de diferentes âmbitos. Na concepção de Martins (2005, p.3), a relação escola-família estrutura-se em “universos constituídos por práticas sociais reais e concretas construídas por seus integrantes”. Tais práticas possuem convergências e divergências, pois, sintetizam, sempre, múltiplas determinações”.

Identificamos que a complexidade das realidades existentes no município de Presidente Prudente e, claro, no Brasil como um todo durante a Pandemia de COVID-19, dificultou os encaminhamentos pedagógicos nas escolas, isso porque muitas famílias não dispunham de acesso à rede internet, às tecnologias e, a maioria dos casos atingiu estudantes e sujeitos da escola pública, cujos pais não conseguem contribuir com a aprendizagem dos filhos por terem dificuldades eles próprios de aprendizagem, fato que denota o quanto é complexo o desafio da escola no desenvolvimento das atividades educativas de ensino em tempos de pandemia e especialmente, nesse processo, o exercício da função dos vice-diretores dado os limites de sua atuação na equipe gestora e os limites presentes na realidade objetiva da própria escola na qual atua, uma escola pública.

Salientamos que a família e a escola são instituições duplamente envolvidas e diretamente ligadas na construção do processo educativo da criança como ser sociável, na transmissão de conhecimentos. Martins (2005) assevera o quanto a relação escola-família se esteia em esferas distintas enquanto resultados (ou efeitos) das práticas sociais reais e concretas entre os seus componentes, práticas estas que ora se juntam, ora se distanciam, ora se complementam, mas sempre constituem uma rede de relações entre pessoas que lhe conferem motivos, significados e afetos. A autora enfatiza ainda que é impossível a educação dos alunos se não em sua relação com a família, pois é em parceria com esta que a escola desenvolve suas ações educativas.

Ainda quanto ao Quadro VIII, outra dificuldade elencada refere-se a falta de ‘horário fechado’ para o exercício da função e foi salientado pelo Sujeito 4, que a pandemia “*nos toma mais tempo*”, devido dúvidas de profissionais ou família, que surgem fora do horário de trabalho. Considerando que durante este período de pandemia da COVID- 19, o tempo escolar muitas vezes se submeteu a disponibilidade e a necessidade dos envolvidos. Conseqüentemente, não houve uma efetivação de trabalho em tempo demarcado, ou seja professores e familiares solicitaram auxílio fora do horário de trabalho, o que causou uma

sobrecarga e exaustão, principalmente porque, inesperadamente, os profissionais da escola foram obrigados a se adaptar aos novos processos de trabalho, o que ocasionou adoecimento mental, desgaste e estresse, gerando ansiedade a partir do ‘excesso de atribuições *de trabalho*’, tal como foi apontado pelo Sujeito 5 que afirmou ‘*a necessidade de se manter o distanciamento social e o uso de máscara*’, também apontado pelo Sujeito 6 e ainda ‘*a dificuldade de interação com os familiares*’ e ‘*a necessidade da busca ativa dos alunos*’, que foi apontado pelo Sujeito 7, além da ‘*insegurança ao desenvolver as tarefas na escola*’, tal como apontado pelo Sujeito 8.

É importante considerar também, que no Município de Presidente Prudente/SP, durante a Pandemia de Covid-19, as escolas não fecham em tempo integral, apesar de seguir os protocolos sanitários relacionados aos alunos e as aulas presenciais estarem suspensas, todavia, os diretores, orientadores pedagógicos e vice-diretores passaram a atuar num segundo momento em regime de plantões nas escolas, onde coube a estes profissionais muitas vezes entregar fisicamente as atividades, elaboradas pelos professores, para as famílias que por falta de acesso às tecnologias não tinham como se apropriar dos materiais disponibilizados remotamente.

Corroborando com os autores Silva, Silva e Gomes (2021, p. 18) “a pandemia trouxe à tona uma complexa realidade que sempre existiu, intensificando a precarização e descortinando as múltiplas formas de desigualdades. Segundo os autores (2021, p. 03), “a complexidade da política educacional em tempos de pandemia intensifica-se no processo de desenvolvimento das atividades escolares em meio aos conflitos existenciais [...]”. Os autores ainda citam que “a escola, como dimensão necessária para as mudanças sociais, tornou-se um ambiente isolado e sem movimento em tempos de pandemia” (Ibidem, p. 03).

Dentro desta perspectiva, foram necessárias mudanças nas rotinas da escola, de forma abrupta, e o papel do gestor escolar intensificou-se, surgindo novas demandas e desafios para manter a instituição de ensino funcionando, sendo que esses dados todos foram devidamente registrado no diário de campo da pesquisadora ao atuar na condição de vice-diretora durante a Pandemia de Covid19 nos anos 2020 e 2021.

Os sujeitos da pesquisa, ao serem perguntados sobre o que poderia mudar na atuação do vice-diretor por causa da Pandemia de Covid 19, o Sujeito 1 respondeu sobre ‘*a necessidade de um olhar mais sensível, uma maior empatia em relação aos problemas individuais enfrentados pelas famílias, alunos e funcionários*’, O Sujeito 2, afirmou que não

sabia informar pois havia começado a exercer sua função no período da pandemia. O Sujeito 3, atribuiu *‘um olhar diferenciado às necessidades nos diferentes aspectos tanto no administrativo como no pedagógico’*. Os sujeitos 4 e 7 salientaram *‘a empatia’* porque as pessoas estão se sentindo mais frágeis e vulneráveis. O Sujeito 5, afirmou que *‘já houve mudanças no início da pandemia, como uso de ferramentas digitais que antes não eram usadas’*. E o Sujeito 8, afirmou que *‘poderia mudar a interação com as crianças, famílias e a comunidade’*.

A análise das respostas dados pelos vice-diretores, nos mostram que com o advento da Pandemia de COVID- 19 nos anos 2020 e 2021, estes profissionais tiveram a difícil tarefa de orientar, professores, pais por meio das novas interfaces e dentro de um contexto complexo e preocupante, tendo em vista que foi exigida uma postura diante de ações burocráticas.

No entanto, ao mesmo tempo, foram solicitados a pensar numa condução humana e compreensiva dos problemas alheios, da empatia, da saúde mental, das condições de trabalho. Podemos afirmar que foi necessário equilibrar-se, entre as exigências das secretarias que não param de solicitar resultados, mas objetivando diferentes estratégias para atingir os alunos.

O eixo que indagava os sujeitos da pesquisa quanto ao seu papel dentro da tríade, diretor-orientador pedagógico-vice diretor, presente na **questão 19**, não foi respondida por todos os entrevistados. O Sujeito 01 afirma que o seu papel enquanto membro da equipe Gestora é *‘auxiliar a diretora e a orientadora pedagógica no desempenho de suas funções, oferecer condições de trabalho aos funcionários da equipe de apoio e quando necessário, recursos materiais e pedagógicos aos professores’*. O Sujeito 02 afirma que o seu papel é *‘ser parceira da equipe e trabalhar pelo mesmo objetivo que é, a consolidação de uma boa aprendizagem para nossos alunos’*. O Sujeito 03 revela que o seu papel seja, *‘talvez, um elo na equipe’*.

Interessante como essa questão nos chamou muita atenção dada a grande quantidade de ausência de respostas, menos da metade dos entrevistados responderam à questão 19. Acreditamos que a ausência de respostas, indica ao nosso ver, não apenas uma dificuldade dos entrevistados para descrever o seu papel dentro da equipe gestora, mas um receio em descrever as dificuldades presentes no cotidiano entre os profissionais, fato que pode ser constatado principalmente pela resposta que o Sujeito 3, ao afirmar que *“talvez, fosse um elo”* ou seja, apenas um elo sem uma função específica e reconhecida como própria do

vice-diretor ou inerente ao cargo de vice-diretor de uma escola como membro ativo e sujeito da equipe gestora. Fica a questão: será o vice-diretor apenas um elo da corrente gestora que executa tarefas, sem o devido papel na construção da gestão da escola e de outras funções educativas essenciais para o bom andamento e cumprimento da função social educadora da escola. Será o vice-diretor apenas um executor empírico de tarefas cotidianas? Ficam essas questões como uma forma de preocupação da vice-diretora pesquisadora e a defesa de um papel específico e formação específica para o vice-diretor da escola como um sujeito ativo no processo de construção da gestão democrática da escola.

Dentro desta perspectiva, podemos constatar que na resposta do Sujeito 1, que explicitou que o seu papel é auxiliar a diretora e a orientadora no desempenho das suas funções, ou seja uma atuação voltada para auxiliar o desempenho das outras funções, além de oferecer condições de trabalho para o desempenho das funções dos professores, na entrega de materiais pedagógicos. O sujeito 3, hesitou em indicar uma função restringindo-se a compreensão de que a função do vice-diretor é um “elo “. Tais afirmações, nos remetem ao pensamento de Heller(1989) que nos ajuda a compreender o cotidiano escolar e seus vários aspectos como a organização do trabalho docente, a atividade social desenvolvida na escola, o intercâmbio com a comunidade e a vida dos professores, entre outros, sendo que isso é condição para entendermos o movimento heterogêneo que se mantém na realidade social da escola, pois “todas as atividades têm um vínculo natural e invisível, que liga as particularidades ao seu todo. Todas as coisas são causadas e causadoras, todo o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico”. (HELLER, 1989, p. 20)

Sabemos que o dia a dia na realidade escolar é vivido por todos aqueles que, dela participam, isto é, alunos, professores, alunos, diretores, pais, orientadores pedagógicos, vice- diretores, equipe de apoio, e, inclusive, a comunidade que vive em seu seu entorno que, de alguma forma, vivenciam o cotidiano escolar. Os estudos de Heller (1987; 2016) que se debruçaram sobre a sociologia da vida cotidiana e a necessidade de elevação deste trabalho à esfera do não cotidiano contribuem para entendermos a realidade concreta dos sujeitos presentes e participantes da escola.

Heller (2016), ao elaborar uma teoria a respeito da vida cotidiana, contribui para a análise da resposta dos nossos sujeitos os quais, como sabemos, vivem o cotidiano escolar de forma real e concreta e estão submetidos às múltiplas determinações dessa realidade.

Ao analisarmos o papel dos sujeitos de nossa pesquisa, os vice-diretores dentro da tríade diretor-orientador pedagógico-vice-diretor, as respostas presentes em suas falas nos

mostram a condição de alienação presente nas relações escolares pois, o trabalho “estranhado” retira do ser humano a sua própria essência, a sua vida genérica afirmou Marx (2010), reduzindo-o à sua existência física e mera sobrevivência e luta por um salário para poder se manter na sociedade capitalista. Segundo o autor, a auto atividade passa a ser a atividade para um outro e de um outro, estranho a ele e o que deveria ser sua atividade vital criadora, a sua vitalidade, para a ser auto-sacrifício (MARX, 2010).

Enfim, essa realidade da alienação, é possível constatar, permeia a vida dos sujeitos da escola e durante a Pandemia de Covid19 parece que tal fenômeno se ampliou pois os seres humanos foram separados uns dos outros, separados da escola e alienados do conhecimento, fato extremamente grave quando pensamos no processo de aprendizagem, desenvolvimento e formação dos estudantes na escola e também dos professores e gestores da escola durante a crise identificada no período da Pandemia e, sobretudo, durante os anos de 2020 e 2021 no interior da escola pública em nosso país.

Considerando o eixo de análise do questionário aplicado junto aos sujeitos da pesquisa e que priorizou compreender qual a importância da atuação do vice-diretor na tríade gestora da escola, ficou constatado que a maioria dos dos vice-diretores consideram que a sua importância é auxiliar, e está ancorada em premissas de colaboração e os sujeitos têm consciência da importância da sua atuação para auxiliar nas questões tanto de cunho administrativo como pedagógico na escola, sendo que, novamente aparece o entendimento do vice-diretor ser um elo da corrente gestora encabeçada pelo diretor e um sujeito que executa importantes tarefas na escola, fato que foi explicitado quando o sujeito pesquisado afirmou:

“Minha atuação é importante, pois somos um tripé e juntos somos mais fortes para resolvermos, com democracia, as necessidades de uma escola que quer alcançar objetivos comuns” (Sujeito 7, Informação escrita, Questionário, 2021).

Nessa mesma direção, a afirmação acima salienta o esforço do vice-diretor pela participação em sentido pleno, marcada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, em busca de comportamentos individualistas e a criação de um espírito de equipe. A gestão democrática é uma prática bastante significativa para o ambiente escolar, pois ela propicia uma educação de qualidade e temos claro o quanto o vice-diretor pode ser um sujeito importante na construção de uma gestão democrática, sobretudo se for, para além de um elo, um sujeito participativo e em condições de pensar criticamente sobre a escola ao lado dos outros membros da equipe gestora e dos

professores da instituição escolar.

O eixo de análise que teve como foco compreender como o vice- diretor contribui para a Construção do Projeto Político Pedagógico na Escola demonstrados no Quadro 10 abaixo. As respostas demonstram que os vice-diretores, concebem que o PPP, é um instrumento importante, que o papel deste profissional é ir “Auxiliando para que o mesmo seja elaborado de forma coletiva, com a participação de todos os segmentos da UE”.

Quadro IX - Colaboração do Projeto político pedagógico da escola

Como o vice-diretor contribui na Construção do Projeto Político Pedagógico na escola?	
Sujeito- 1	Afirmou que através de discussões e troca de experiências.
Sujeito -2	Participando da elaboração e execução.
Sujeito -3	Dialogando com todos os segmentos da escola em parceria com a comunidade escolar.
Sujeito -4	Refletindo, participando, dando sugestões, elaborando e avaliando junto a toda equipe escolar, o PPP da escola.
Sujeito- 5	Auxiliando para que o mesmo seja elaborado de forma coletiva, com a participação de todos os segmentos da UE.
Sujeito -6	Olhando para as necessidades da Unidade.
Sujeito-- 7	Auxiliando na elaboração do PPP.
Sujeito 8	Desde as discussões dos itens que nele compõe e na elaboração.

Fonte: Pesquisa de Campo - 2021

Segundo Veiga (2001), o Projeto Político Pedagógico é o instrumento que deve ser disposto pela escola na organização do trabalho pedagógico como um todo. A elaboração do seu PPP a escola discute sua realidade, planeja o que tem intenção de realizar e visualiza possibilidades de mudanças. A elaboração do Projeto, deve estar alicerçada naquilo que a escola possui de singular no trabalho que desenvolve no âmbito de seu contexto histórico, deve também considerar suas limitações e seus recursos humanos e materiais. Enfim, possibilita à escola construir sua própria identidade.

O último eixo de análise, envolve a última questão, que buscou compreender como os entrevistados avaliavam o seu trabalho de vice-diretor de escola. O sujeito 1, avaliou como importante sua atuação, pois contribui para uma gestão democrática, participativa e inclusiva. O Sujeito 2, avalio ser uma pessoa comprometida com a escola, alunos, família e meus companheiros de trabalho. O Sujeito 3, avaliou apenas bom. O Sujeito 4, avaliou que seu trabalho vai além de suas funções burocráticas, preciso estar junto ao orientador e

diretor auxiliando no pedagógico e administrativo dando suporte e monitorando toda a equipe escolar em suas funções. O Sujeito 5 avaliou que seu trabalho é de suma importância, pois participa de toda a rotina escolar, contribuindo com minhas reflexões e auxiliando em todos os setores para o bom andamento e preservação do espaço físico. Os Sujeitos 6, 7 e 8, não responderam os questionamentos. No entanto nas respostas dos demais sujeitos, verificamos que há a compreensão de que a sua atuação é importante, por contribuir para uma gestão democrática, participativa e inclusiva, também destaca-se o comprometimento da profissional com a escola, família e companheiros de trabalho, assim como a percepção que sua atuação extrapola as funções burocráticas.

Em síntese, a análise dos dados coletados, propiciou a pesquisadora, traçar certas características do perfil dos profissionais que atuam como vice-diretores na rede Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP e, além de traçar esse perfil, foi possível também, verificar que no cotidiano da escola, os sujeitos vice-diretores possuem uma gama diversificada de atribuições que precisam desenvolver, atribuições estas que foram constatadas pela elaboração do diário de campo da pesquisadora vice-diretora, com a finalidade de registrar o cotidiano da vice-diretora no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Início essas considerações finais mostrando que durante muito tempo estive fora da escola, embora trabalhando com as escolas do município de Presidente Prudente/SP, pois ao atuar como Psicopedagoga no C.A.A (Centro de Avaliação e Acompanhamento) da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente durante longo período, pude avaliar e intervir junto a crianças oriundas das unidades escolares que apresentavam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, estudantes que as escolas julgavam necessitar de avaliação e intervenção de profissionais como Psicopedagoga, Fonoaudióloga, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional e Assistente Social. No entanto, desde o ano de 2020, passei a atuar no cargo de vice-diretora, após vencer a eleição, que foi realizada de forma remota, em virtude do advento da pandemia do COVID-19.

Ao me apresentar à diretora/gestora na escola, pude tomar ciência das atribuições que deveria realizar no cargo, funções que, certamente, seriam muito diferentes daquelas que vinha realizando no C.A.A., no entanto, encarei o desafio de tornar-me vice-diretora de escola.

A diretora, me relatou algumas das atribuições da vice-diretora, entre elas elencou que a vice- diretora, deve substituir a diretora na sua ausência, organizar a rotina dos funcionários da escola, serviços gerais, cozinheiras, monitorar o email da escola, pois constantemente recebemos, solicitações, decretos e leis que são enviados, tanto pela SEDUC, como por órgão como Conselho Tutelar, CRAS, profissionais da área da saúde, entre outros e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Além disso tudo, a vice-diretora também resolve conflitos entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e funcionários, controla o estoque de materiais pedagógicos, de materiais de limpeza, é responsável por inspecionar alimentos da merenda escolar, verificar se estão dentro do prazo de validade e ainda deve averiguar se a qualidade dos alimentos direcionados para a escola estão adequados e, cabe a vice-diretora também, providenciar a decoração da escola de acordo com as datas comemorativas (páscoa, festa junina, dia dos pais, das mães, da bandeira, entre outras datas) e o controle do relógio de ponto para levá-lo a Seduc para apuração da frequência dos docentes e encaminhar documentos pertinentes ao controle de presença dos funcionários da escola. Além de entrar em contato com as famílias dos alunos quando estes ficam doentes durante o horário de aula.

A princípio acreditei que a gama de atribuições elencadas eram vastas, porém no dia

a dia, descobri outras atribuições oriundas de falta de funcionários tais como, monitorar a entrada e saída de alunos na escola, acompanhar a alimentação e o recreio dos mesmos, pois as crianças apresentam dificuldades em manter o autocontrole da conduta e precisam constantemente de orientação em relação ao trato com seus colegas. Também verifiquei que é incumbência do vice-diretor, procurar professor substituto para cobrir faltas, abonadas e atestados médicos dos professores ausentes, como dentre outras atividades não previstas e que aparecem no cotidiano da escola.

Iniciei as considerações finais deste trabalho mostrando as características do trabalho que realizava no C.A.A e as atividades que passei a realizar como vice-diretora para mostrar o quanto tem se tornado difícil a atuação na escola, a qual, como é fácil perceber, apresenta-se fragmentada, sem uma especificidade e muito voltada à reprodução de atividades empíricas cotidianas.

É diante dessa escola pública que apresenta-se fragmentada, precarizada e sobrecarregada de burocracias alienantes que torna-se urgente pensarmos e implementarmos ações de transformação qualitativa da escola desde a sua estrutura e dinâmica de funcionamento e, diante dessa situação, nos remetemos a Viotto Filho (2019) quando defende a tese da necessidade de construção da escola-comunidade a partir da escola atual, sendo que esse processo de construção coletiva da escola-comunidade, salienta o autor, requer o protagonismo dos educadores e, certamente, o vice-diretor ao lado dos outros sujeitos da gestão escolar, ocupa papel central nesse processo de necessária transformação da escola atual na direção da escola-comunidade.

No contexto no qual essa pesquisadora vice-diretora trabalha, uma das atribuições que mais realizo é gerenciar conflitos entre alunos, em decorrência de problemas de comportamento, referentes a desentendimentos verbais e físicos, fato que denotam a fragmentação e a alienação presente nas relações sociais escolares.

Diante dessa realidade caótica na qual se apresenta a escola pública brasileira de forma geral, se faz necessário registrar que essa escola já foi referência nacional e lugar de educação crítica e relações sociais humanizadoras, justamente quando essa escola pública servia os filhos da elite brasileira. Portanto, sabemos que a escola tem no seu cerne a efetivação de uma educação de qualidade, e se faz necessário resgatar o papel ontológico da escola pública brasileira, o qual foi sendo diluído ao longo do tempo e tornou-se plenamente fragmentado justamente quando a escola pública tornou-se lugar dos filhos das classes trabalhadoras e oprimidas do nosso país. Temos clareza desse processo e do quanto a escola

pública tem condições de ser resgatada no seu papel de espaço de humanização dos seres humanos.

Na condição de pesquisadora e vice-diretora de escola, posso afirmar que a atribuição que mais realizou se além a conversar com as famílias dos estudantes, a fim de receber queixas a respeito do comportamento de alunos com seus respectivos filhos, ou de reclamações dos pais quanto a conduta de professores com os seus filhos, situação cotidiana na escola e que, de certa forma, desvia o papel do vice-diretor como um educador, limitando-o a um sujeito que resolve problemas cotidianos e, certamente, essa situação precisa mudar para que esse importante gestor, o vice-diretor, realize funções voltadas ao processo educativo que se apresenta na escola e o seu papel como um educador crítico que concebe a escola como escola-comunidade e espaço de superação da alienação cotidiana e ascensão às esferas do humano-genérico e às esferas mais desenvolvidas que a humanidade já conquistou.

Diante de equipamentos avariados, vidros das janelas quebrados, portas e torneiras emperradas ou qualquer outro item que esteja com defeito ou quebrado, apresenta-se na escola a vice-diretora, que deve gerenciar o processo de manutenção dos equipamentos escolares, comunicar o setor responsável para que efetue os reparos ou consertos de itens e equipamentos e, dentre essas várias e fragmentadas atividades, cabe ao vice-diretor ainda, solicitar a dedetização do espaço, diante de pragas e insetos presentes na escola para garantir a saúde dos estudantes e outros sujeitos presentes na escola e nesse processo de variadas atividades fragmentadas, desaparece o seu papel de educador e a vice-diretor torna-se um sujeito da manutenção da escola, função que deveria ser substituída por um bom e dedicado zelador de escola. Sem desmerecer o papel do zelador, é claro, torna-se evidente que diante da situação que relatamos acima, o papel da vice-diretora encontra-se imerso por inúmeras atribuições e, portanto, sem focar na sua função precípua como educador escolar membro da equipe gestora.

Nossa pesquisa junto a outros vice-diretores da Rede Municipal do Município, que realizamos por meio de aplicação de questionário e considerando os dados sistematizados em diário de campo, além de conversas pontuais com os sujeitos da pesquisa também mostra realidade similar àquela que vivo como vice-diretora de escola e, portanto, identificamos que há algo que precisa ser revisto no papel do vice-diretor como um membro da equipe gestora e educador na escola.

Na condição de vice-diretora e pesquisadora em educação, e considerando os dados

coletados ao longo do processo ilustrado por meio de conversas e diálogos com autores críticos, com o orientador da pesquisa e, sobretudo, com os sujeitos da pesquisa (outros vice-diretores), conseguimos elucidar ou aprofundar questões que encontravam-se em aberto acerca do papel, da atuação e perfil do vice-diretor de escola pública. Podemos afirmar que conseguimos realizar uma síntese coerente do processo de formação, atuação e o papel do vice-diretor de escola do município de Presidente Prudente e compreendermos os elementos essenciais para traçar o perfil desse profissional da educação escolar municipal.

Podemos afirmar, considerando os dados coletados, que o vice-diretor é um sujeito que deve estar preparado para resolver problemas do cotidiano da escola, ser ágil, rápido nas decisões e muito preparado para lidar com situações inusitadas relacionadas à administração escolar dentre tantas e variadas atividades que são requeridas para fazer a escola funcionar à contento e, sobretudo, segundo as expectativas do diretor da escola.

Posso afirmar, também, e lamentavelmente, que o cargo de vice-diretor compõe-se de um amálgama de atividades e funções que são necessárias ao bom funcionamento da escola, sem, no entanto, conferir a esse profissional uma identidade de educador e sujeito essencial na construção da autonomia, democracia e efetivação de uma escola que seja uma comunidade educativa. A função e atuação do vice-diretor encontra-se diluída entre auxiliar a direção e coordenação pedagógica e, ao mesmo tempo, atender os funcionários administrativos, assim como os estudantes seus pais e familiares, tornando o vice-diretor um ‘faz de tudo’ na escola com status de gestor, uma ação que limita-se a lidar com os problemas cotidianos da escola e prescinde, lamentavelmente, de ações educativas, humanizadoras e emancipadoras na escola.

Diante dos dados coletados junto aos nossos sujeitos da pesquisa, fica notória a necessidade de se repensar o cargo do vice-diretor, as atribuições do cargo, sua atuação e formação continuada no interior da escola, pois, atualmente, o seu papel é atuar como um ‘braço forte’ da direção, sem, no entanto, valorizar esse profissional pedagogo naquilo que é objeto de sua formação para que possa torná-lo um educador que possa estabelecer uma relação significativa e consciente com a educação escolar no plano administrativo e pedagógico, sem negligenciar ou superestimar qualquer uma dessas especificidades que tem suas características e que devem ser realizadas e cumpridas coerentemente na escola.

A forma como o vice-diretor chega na escola mostra-se adequada e democrática, pois o mesmo é eleito democraticamente, no entanto, a forma como acontece a sua preparação para atuação na escola apresenta-se muito empírica, pouco reflexiva, pouco teórica, fato que

o torna um repetidor de ações e mero elo de uma corrente gestora na qual ele, o vice-diretor sequer é preparado para fazer parte da mesma e tornar-se um sujeito ativo do processo pedagógico, administrativo, social e histórico da escola.

Ao final do nosso trabalho como pesquisadora desde o chão da escola e considerando a nossa atuação como vice-diretora e sobretudo, considerando os dados coletados junto a outras vice-diretoras, sendo que torna-se fulcral enfatizar a importância do vice-diretor na estrutura e dinâmica da escola, sujeito esse de fundamental importância na tríade gestora da educação escolar, profissional pedagogo que deve ser valorizado em sua formação pedagógica, administrativa e política.

Defendemos que o vice-diretor deve resgatar o seu papel como um educador crítico que deve ter vez e voz na escola como membro educador da equipe gestora, para compor com o diretor, orientador pedagógico e ao lado dos professores, estudantes e familiares, a construção de uma escola que efetive-se como escola-comunidade, e tornar-se um verdadeiro elo emancipador na escola, um sujeito que aglutina e catalisa as pessoas para a construção e desenvolvimento de uma escola autônoma, democrática e humanizadora, uma escola-comunidade que assuma uma pedagogia que possibilite o processo de emancipação dos sujeitos que participam da escola, inclusive da emancipação do próprio vice- diretor.

O vice-diretor trata-se de um cargo, uma função e um sujeito pouco ou quase nada conhecido pela reflexão teórica da educação escolar e, portanto, a sua atuação, o seu papel e o seu perfil devem ser conhecidos, para que as escolas saibam escolher e valorizar a atuação desse sujeito que, por ora, tem sido muito importante no funcionamento da escola, embora pouco conhecido e valorizado na sua função de educação consciente, crítico e emancipador.

Outras pesquisas devem investigar esse sujeito, o vice-diretor escolar e o seu papel na escola, para que possamos conhecê-lo, revelá-lo e, desta feita, valorizá-lo como sujeito essencial e imprescindível na educação escolar e na escola e como sujeito imprescindível no papel de educador crítico, humanizadora e emancipador ao lado dos outros educadores que encontram-se na escola.

Nossa defesa da transformação da escola atual e sua construção como escola-comunidade tem espaço essencial para a atuação do vice-diretor como um educador e gestor crítico, um sujeito que será o responsável para representar a gestão junto aos vários segmentos humanos da escola e será o mediador do processo de reflexão teórica e ação pedagógica e política na escola, aglutinando os sujeitos escolares, desde os gestores, os

professores, funcionários administrativos, estudantes, pais e familiares e outros membros da comunidade escolar, para avançarem num movimento coletivo de transformação da escola que engendrou a transformação dos sujeitos em direção à transformação da sociedade. O vice-diretor e a vice-diretora têm papel preponderante nesse processo de humanização e emancipação humana e social, essa é a nossa defesa!

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). Gestão, Financiamento e direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-78.
- ANDREOTTI, Azilde; et.al. A administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor Campinas- São Paulo: Editora Alínea, 2012.
- ANANIAS, M. A Administração Escolar no Período Imperial (1822- 1889). In: ANDREOTTI, L. Alzide (org.) História da Administração Escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor. Campinas – São Paulo: Alínea, 2010.
- ARAÚJO, Suêlde; CASTRO, Alda M. D. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: vol. 19, n. 70. Jan/mar 2011.
- ANDRADE, Belisário H. C. L. Dicionário de sinônimos da língua portuguesa. Elfez, 2001.
- BASTOS, João Batista (org.). Gestão democrática. Rio de Janeiro: SEPE, 1999.
- BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. S. Paulo: Cortez, 2000.p.147-176.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3. Ed. Atualizada. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 47-50.18
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2018.
- BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra Gouretti (org). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.
- BURAK, Dalila Maria Antoneche; FLACK, Simone de Fátima. Concepções de gestão escolar presentes no trabalho do diretor nas escolas municipais em Ponta Grossa-PR. In: JORNADA NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2011, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- CAMPANHOLE, A. ; CAMPANHOLE, H. Todas as Constituições do Brasil. São Paulo: Atlas, 1978.
- CAMPOS Francisco, Exposição de motivos.. Ministério da Educação e da Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1931 p. 3 e 5. CHAGAS, Valnir. Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois? São Paulo: Edição Saraiva, 1978.
- CARAVINA, M. S. Impacto da municipalização do Ensino Fundamental público sobre as condições de trabalho dos professores no município de Presidente Prudente – SP. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- CARVALHO, M. M. C. de. A escola e a república. São Paulo: Brasiliense, 1989.(Coleção Tudo é História).
- CARVALHO, M. M. C. de. História ,Trabalho e Educação: a educação profissional no Brasil. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.Faculdade de

Educação, 2008.

CHIAVENATO, I. Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CORRÊA, J. J. As Eleições para Diretores Enquanto Instrumento de democratização da gestão Escolar: uma análise da experiência implantada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa. ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.8, abril/junho. 2000

CUNHA, C. da. Educação e autoritarismo no Estado Novo. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1981. (Educação Contemporânea)

DEÁK, S. C. P. A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: Da Compreensão à Mudança. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, 2009.

DRABACH, N. P.; FREITAS, S. R. de. Diretores das escolas públicas brasileiras: quem são esses sujeitos? IX ANPEd Sul. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1328/134>

DERMATINI, Z. de B. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993. Disponível em: Acesso em: 21 abr. 2014.

DIAS, J. A. Sistema Escolar Brasileiro. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 127-136. OLIVEIRA, Ivana Campos y VASQUES-MENEZES, Ione.

Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cad. Pesqui.* [online]. 2018, vol.48, n.169, pp.876-900. ISSN 1980-5314.

DUARTE, N. A individualidade para-si: uma compreensão histórico-social da individualidade humana. Campinas: Autores Associados, 1983.

FARIA, L. R. A. de. O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA*, v. 3, n. 5, p. 56-71, 2011.

FERNANDES, F. A constituição inacabada: vias históricas e significado político. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FERNANDES, F. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FLACH, S. F. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, ahead of print, 2019.

GADOTTI, M. Gestão Democrática e Qualidade de Ensino. FÓRUM NACIONAL DESAFIO DA QUALIDADE TOTAL NO ENSINO PÚBLICO, 1. 28 a 30 de julho de 1997. Belo Horizonte- MG. Disponível em: Acesso em: 30 ago. 2010.

GHIRALDELLI JR., P. Filosofia e história da educação brasileira. Barueri (SP): Editora Manole, 2003.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. Democracia operária. In: GRAMSCI, A. Escritos Políticos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1. p. 245 -249.

HELLER, A. O cotidiano e a história. 6ª ed., São Paulo: Paz e Terra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

_____, A. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Edicions Península/ 62, 1987.

JACOMELI, M. R. M. PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Alínea, 2007.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. In: Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas: Cedes, nº 67, 1999, p. 112-149.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.29, n.1, jan/abr., 2003b.

KUNZ, E. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991. LEONTIEV, A. N. O Desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978a.

KUENZER, A. Z. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. *Cad. Pesqui.* [online]. 1984, n.48, pp.39-46. ISSN 0100-1574.

LEITE, Y. U. F. et al. Responsabilidades educacionais dos municípios e compromisso da Universidade com a qualidade da educação: uma experiência em andamento. NUANCES: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XVI, v. 17, n. 18, p. 101- 124, jan./dez. 2010

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. - trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978b.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIBÂNEO, O. João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, J. C. A organização e a gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10ª Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____, J.C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo – aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria R. S. (org.). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas. Papirus, 1998.

_____, J.C. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? PUC/SP, 2011.

_____, Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental.

LOURO, G. “Gênero e Magistério: identidade, história, representação”. In: CATANI, Denice et alli (orgs.). Docência, Memória e Gênero. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, Vozes. Rio de Janeiro p. 1- 6, 2004.

LÜCK, H.A Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2007.

LÜCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, H. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. Série: Cadernos de Gestão.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores. Em Aberto,

Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf. Acesso em: Maio de 2016.

MARTINS, L.M.M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARTINS, L. M. “A natureza histórico-social da personalidade”. In: Cadernos Cedes. Campinas, v.24, n. 62, p.82-99, abril / 2004.

MARTINS, M. S. C. A parceria Família-Escola: Uma proposta dos higienistas. 2005.101p. Dissertação de Mestrado na área de Educação Universidade Estadual de Maringá, Maringá

MATTOS, L. A. de. Primórdios da educação no Brasil: o período heroico.(1549-1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.E. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX,K;ENGELS F.A Ideologia Alemã.São Paulo: Livraria Editora Ciencias humanas, 1982.

MARX, K. Crítica do Programa de Gotha. Seleção, tradução e notas Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____,K. O Capital (Crítica da Economia Política) Livro 1, vol.1 , Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6ª. Edição, 1980.

MENDONÇA,E. F. Conselho gestor como elemento de gestão democrática e de controle social de políticas educacionais,Linhas críticas, Universidade de Brasília,Faculdade de Educação,Brasília,v.10,n.18,jan/jun.2004.

NARVAES, A. B. & OLIVEIRA, V. F. Magistério: profissão feminina. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Formação_De_Professores/Trabalho_0 Acesso em: 20 agosto. 2022.

OLIVEIRA, D.A. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, F. Crítica à razão dualista / O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani, In. SILVA JÚNIOR, C. A. da. Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o Simpósio de Marília. Cortez, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, A. L.; ALMEIDA, T. M. G. (org.). A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais. Curitiba: UTP, 2018. p. 63-86.

OLIVEIRA, D. Andrade; FONSECA, M. O Banco Mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (org.). Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001. p. 41-68.

OLIVEIRA, I. C. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

OLIVEIRA, F. (2004). Ser negro no Brasil: alcances e limites . *Estudos Avançados*, 18(50), 57-60. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9969>.

OLIVEIRA, B. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PARENTE, J. M. Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORRÊA, Bianca C.;

GARCIA, Teise O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PLACCO, V. M., Almeida, L. R., & Souza, V. T. O coordenador pedagógico e a formação e professores: intenções, tensões e contradições. Recuperado em 23 de setembro de 2011, de <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-coordenadoresqualitativo.pdf> Prá, J. R., & Cegatti, A. C. (2016). Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Retratos Da Escola*, 10(18). <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.660>.

PEREIRA, G. R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição L. de. A construção da administração da educação na RBAE (1983-1996). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1393-1411, set./dez. 2005.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 30.731/2020, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre a adoção de medidas temporárias emergenciais de prevenção de contágio COVID- 19, Disponível em: <http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/sp.gov.br/site/documentos/5350>.

SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. São Paulo, Centauro, 2005.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. *Educação em Revista*, Marília, v. 8, n.1, p. 21-34, 2007.

NUNES, Maria Thétis. Ensino secundário e sociedade brasileira. São Cristóvão (SE): Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 13. ed. rev. e ampl. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993.

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira – a organização escolar. Ed.rev.ampl.Campinas: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber livro, 2007.

SCHLESENER, A. H. “Esta mesa redonda e quadrada”: notas sobre gestão democrática a

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas-SP, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica. Autores Associados, Campinas, 2008.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2010.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. *Revista de Administração Educacional*, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o código de educação do estado de São Paulo. Disponível em:< <http://www.al.sp.gov.br/normal?id=131161>. Acesso em:19/01/2023.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 248 26 de julho de 1894. Aprova o regimento interno das escolas públicas. Disponível em:< <http://www.al.sp.gov.br/normal?id=137372>. Acesso em: 21/01/2023.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o código de educação do estado de São Paulo. Disponível em:< <http://www.al.sp.gov.br/normal?id=131161>. Acesso em

20/01/2023

SHUARE, M. La Psicología Soviética tal como yo la veo. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa In. LOMBARDI, J. C.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. PDE -Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-29

SAVIANI, D. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C. JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M., T. da. O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 167-185.

SECO, A. P.; ANANIAS, M e FONSECA, S. m. Antecedentes da administração escolar até a república (1930), In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 54–101, ago. 2006. Disponível em: . Acesso em : 25. janeiro. 2023.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. ed.

SILVA, G. da; SILVA, A. V. da; GOMES, E. P. da S. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. Jornal de Políticas Educacionais. V. 15, n. 01. Janeiro de 2021.

SOUZA, A. R. de. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil . RBPAE, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.

SOUZA, A. R. de. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil.

RBPAE, v. 24, 1, p. 51- 60, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/ViewFile/19238/11164>. Acesso em: 20 agosto. 2022.

SPOSITO, Marília. O povo vai à escola. São Paulo: Loyola, 1984. VIEIRA, S. L. Política educacional em tempos de transição –1985-1995. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

VIEIRA, S. L. Política educacional em tempos de transição -1985- 1995. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

VIEIRA, S. L. Educação Básica: Política e Gestão da Escola. Brasília: Liber Livro, 2009. (Série Formar).

VIEIRA; S. L. FARIAS, I. M. S. de. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

SAVIANI, D. PDE -Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009 a partir dos escritos de Antonio Gramsci. In: SCHLESNER, A. H.;

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da práxis. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

- VIEIRA, Alexandre Thomaz. Organização e Gestão Escolar: Evolução dos Conceitos. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M.E.B de; ALONSO, M. Gestão Educacional e Tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Escola - função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). Gestão da Educação - Impasses, perspectivas e compromissos. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- VIOTTO FILHO, I.A.; RIBEIRO, A.I.M. (Orgs.) [et.al.]. Educação contemporânea: caminhos, obstáculos e travessias. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- VIOTTO FILHO, I.A.T. Escola-comunidade: educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social. Tese (Livre docência). UNESP-Presidente Prudente, 2019.
- VIOTTO FILHO, I A. Psicologia Histórico-cultural: algumas contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. Revista Educere et educare, v.I, 2007, UNIOESTE/PR. Esse artigo foi apresentado no IV Seminário de Estudos e Pesquisas em textos Formação Profissional no Campo da Educação Física- NEPEF, realizado na UNESP/Bauru de 20 a 23 de novembro de 2008
- WEBER, F. (2009). A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. Horizontes Antropológicos, 15(32), 157-170. doi:10.1590/S0104-832009000200007.
- WERLE, Flávia Correa Obino. Práticas de gestão e feminização do magistério. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 126, p. 609-634, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a05n126.pdf>> Acesso em 21 abr. 2014.
- WITTMANN, L.; GRACIDO, R. Políticas e Gestão da Educação (1991-1997). Brasília: MEC/INEP, 2001.
- XAVIER, M.E.S.P. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.
- ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Teresa; ZACCUR. Professora- pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- ZOTTO, S.A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICE- A

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Ao responder este questionário a Sra. o (Sr.) estará concordando com os termos deste documento de consentimento de livre e esclarecido. Este questionário faz parte da Pesquisa de mestrado da **pesquisadora, Luciana Gomes Delagnese** e do **orientador Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho** – Campus de Presidente Prudente, que pretende mapear o perfil dos Vice- Diretores da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente. Natureza da pesquisa: a Sra.(o) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem a finalidade de compreender a importância do Vice-diretor para a Rede Municipal de Educação, identificar o impacto das decisões destes sujeitos no cotidiano da escola, junto da tríade gestora (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico). Pesquisa que tem como público alvo os vice-diretores de escola da rede municipal de Presidente Prudente. Ao participar deste estudo a Sr.^a o (Sr.) permitirá que a pesquisadora consiga mapear o perfil dos vice-diretores da Rede municipal de Educação de Presidente Prudente.

As entrevistas serão realizadas através deste formulário e é constituído com perguntas estruturadas e semiestruturadas com múltiplas escolas e outras com questões abertas. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo . Somente(a) pesquisadora e seu orientador e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

1. Confidencialidade dos Dados:

As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas Vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o perfil social, econômico e acadêmico dos Vice-diretores da Rede Municipal e identificar as expectativas dos sujeitos em relação à profissão, assim como discutir o papel, assim como a atuação do Vice-diretor no processo de democratização e construção da autonomia da

escola. Quaisquer dúvidas sobre o questionário de pesquisa poderão ser dirigidas nos seguintes telefones Luciana Gomes pesquisadora (18) 991398220 e orientador Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.(18) 996833802. Agradecemos a sua participação nesta pesquisa.

Apêndice B

Questionário aplicado pelo formulário Google Forms.

1- Qual a sua idade?

- De (25 a 30 anos)
- De (30 a 35 anos)
- De (40 a 45 anos)
- De (45 a 50 anos)
- De (60 a 65 anos)
- De 65 a 70 anos)
- Mais de 70 anos

2- Qual o seu gênero

- Masculino**
- Feminino**
- Outro

3- Qual a cor da sua pele?

- Branca
- Preta

4- Qual o seu estado civil

- Solteiro
- Casado
- Viúvo
- Divorciado
- Outro

5- Indique qual o seu curso de graduação?

- a) Há quanto tempo você concluiu o seu curso de graduação?
 - De 1 a 5 anos
 - De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 15 a 20 anos

De 20 a 25 anos

De 25 a 30 anos

a) Indique o ano de conclusão do curso de graduação ?

b) Indique onde o seu curso foi realizado?

Universidade Pública

Universidade Particular

c) Você possui pós graduação?

1- Sim fiz curso de pós graduação.

2- Não fiz curso de pós graduação.

d) Indique até três cursos de pós-graduação que possui?

e) Você possui mestrado ou doutorado?

Sim

Não

6- Quanto tempo têm de serviço no magistério?

até 3 anos

De 3 a 5 anos

De 3 a 5 anos

De 5 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 15 a 20 anos

De 20 a 30 anos

De 30 a 35 anos

Mais de 35 anos

7- Indique quanto tempo trabalha na rede municipal de Presidente Prudente.

8- Há quanto tempo trabalha nesta escola?

De 2 a 5 anos

De 5 a 10 anos

- () De 10 a 15 anos
- () De 15 a 20 anos
- () De 20 a 25 anos
- () Maior de 30 anos

9- Indique quanto tempo você está na função de Vice-diretor de Escola?

- () De 1 a 3 anos
- () De 3 a 6 anos

10- Quais as atividades que você desempenha na função de vice-diretora?

- () Substituição da diretora
- () Auxiliar o diretor de escola no desempenho das suas funções
- () Acompanhar a realização de programas e atividades de apoio administrativo
- () Participar da elaboração do Plano diretor e da proposta pedagógica da unidade
- () Atender às solicitações das professoras da escola
- () Resolver conflitos entre os alunos
- () Resolver conflitos entre os funcionários
- () Resolver conflitos das famílias
- () Outros

11- Dos Itens da Questão 10. Indique atividades que você considera prioritária na atuação do vice-diretor.

12- Você, enquanto vice-diretora, realiza alguma atividade que não foi indicada nas questões 10?

13- A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou alguma formação para você enquanto vice-diretor de escola?

14- Cite duas das suas preocupações no papel de vice-diretora de escola?

15- Quais os maiores problemas que você enfrenta como vice- diretor de escola ?

16- Indique dois pontos positivos que a pandemia trouxe para sua atuação enquanto vice-diretora?

17- Indique dois pontos negativos que a pandemia trouxe para sua atuação como vice-diretora.

18- O que pode mudar na sua atuação como vice-diretor por causa da pandemia?

19. Qual o seu papel enquanto vice-diretor, na tríade, diretor, vice-diretor e orientador pedagógico?

20. Qual a importância da sua atuação na tríade diretor, vice-diretor e orientador pedagógico para a gestão da escola?

21. Como o vice-diretor contribui para a melhoria da avaliação externa da

escola?

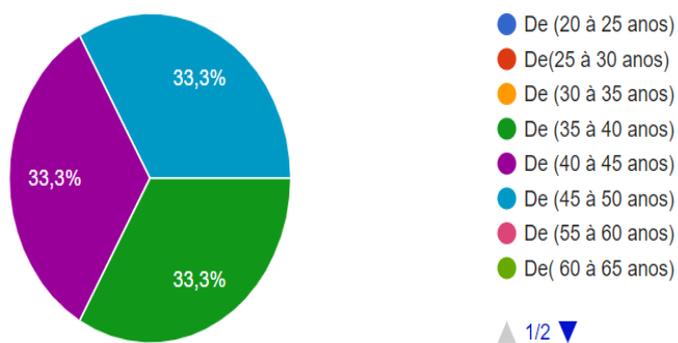
22. Como o vice-diretor colabora para a construção de uma gestão democrática e participativa na escola?

23. Como o vice-diretor contribui na construção do Projeto Político Pedagógico na escola?

24. Como você avalia o seu trabalho de vice-diretor de escola?

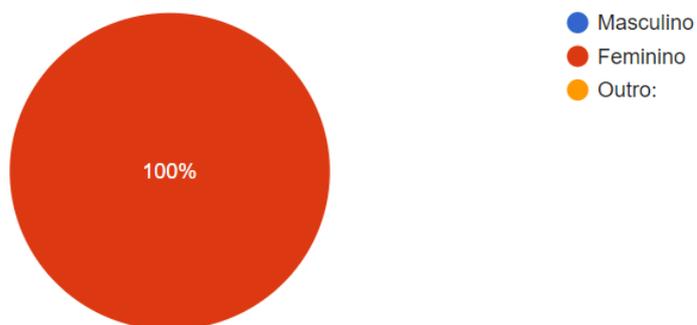
APÊNDICE B- Respostas dos Formulários

01. Qual sua idade?



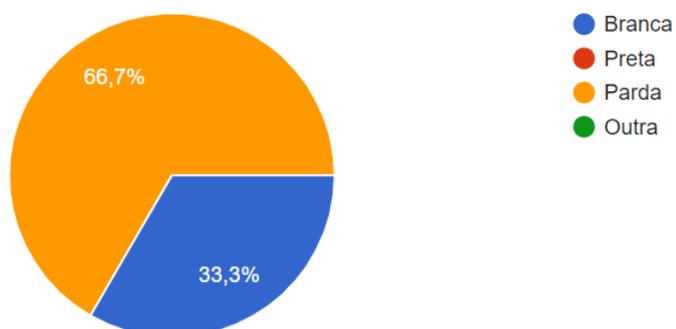
Fonte: Dados coletados na pesquisa

2. Qual o seu gênero ?



Fonte: Dados coletados na pesquisa

03. Qual a cor da sua pele?



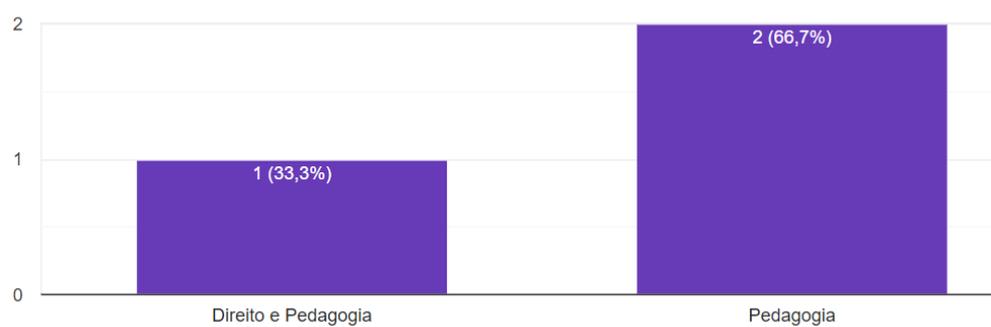
Fonte: Dados coletados na pesquisa

04. Qual seu estado civil?



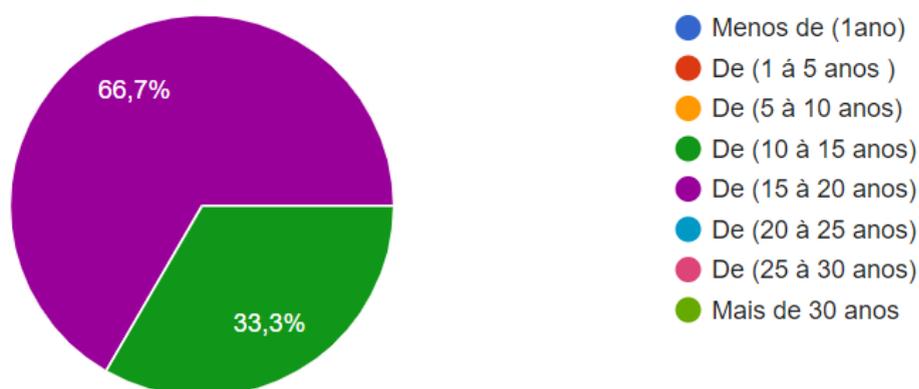
Fonte: Dados coletados na pesquisa

05. Indique qual o seu curso de graduação?



Fonte: Dados coletados na pesquisa

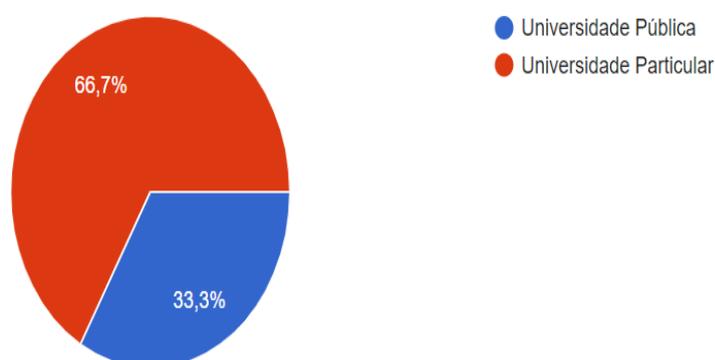
a) Há quanto tempo você concluiu seu curso de graduação?



b) Indique o ano de conclusão do curso de graduação?

- 1997 e 2004
- 2006
- 2001

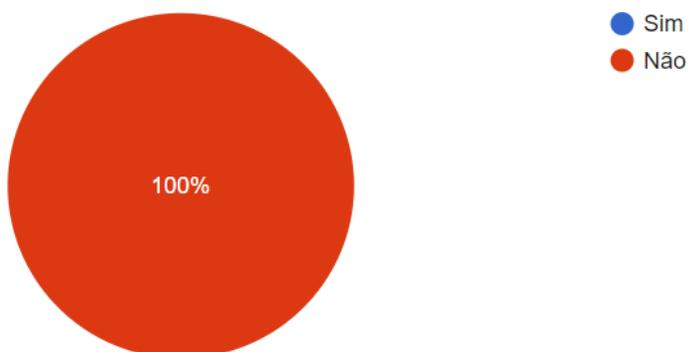
c) Indique onde o seu curso de graduação foi realizado:



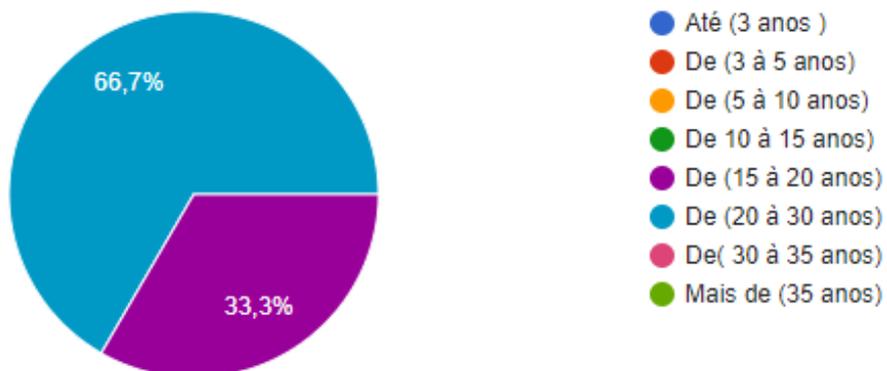
d) Indique até três cursos de pós graduação que possui:

- Interdisciplinaridade
- Gestão
- Gestão educacional
- Psicopedagogia clínica
- Alfabetização
- Psicopedagogia,
- Avaliação do Ensino e da Aprendizagem
- Educação Especial e Inclusão

e) Você possui mestrado ou doutorado?



6. Quanto tempo têm de serviço no magistério ?



8. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

