

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - FCT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉIA NUNES MILITÃO

**A COMPLEXIDADE DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO
ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Universidade do Minho
Instituto de Educação



**Presidente Prudente/SP
2015**



ANDRÉIA NUNES MILITÃO

**A COMPLEXIDADE DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO
ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Tese de Doutorado 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 Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite

**Presidente Prudente/SP
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

M588c Militão, Andréia Nunes.
A Complexidade da Administração/Gestão Escolar, Limites e Possibilidades / Andreia Nunes Militão. - Presidente Prudente : [s.n], 2015
320 f. : il.

Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Administração/Gestão Escolar. 2. Políticas Públicas Educacionais. 3. Diretor Escolar. I. Militão, Andréia Nunes. II. Leite, Yoshie Ussami Ferrari . III. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. IV. A Complexidade da Administração/Gestão Escolar, Limites e Possibilidades.

TERMO DE APROVAÇÃO




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

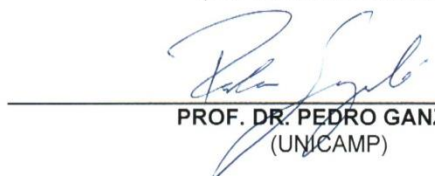
BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
ORIENTADORA


PROFA. DRA. GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN
(UNESP/MARÍLIA)


PROF. DR. CELIO DA CUNHA
(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB)


PROFA. DRA. TEISE DE OLIVEIRA GUARANHA GARCIA
(USP/RIBEIRAO PRETO)


PROF. DR. PEDRO GANZELI
(UNICAMP)


ANDRÉIA NUNES MILITÃO

Presidente Prudente (SP), 04 de fevereiro de 2015.

RESULTADO: Aprovado

DEDICO esse trabalho as duas pessoas que têm **orientado** minha vida ao longo desses anos e, que por isso, participaram tão incisivamente da sua escrita:

A **Cecília Nunes Militão**, minha mãe, a pessoa mais sábia com quem prazerosamente convivo numa distância próxima.

Ao **Fabio Perboni**, meu companheiro, por ter orientado minha vida em todas as suas dimensões.

AGRADECIMENTOS

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1981, p.33).

Entendo que os **AGRADECIMENTOS** comportam duas dimensões: uma que é de caráter acadêmico e outra de natureza pessoal. Por isso, organizei os agradecimentos em duas partes – “À Academia e Instituições” e “À família e amigos”, que entendo, foram igualmente importantes comparecer ao término de um trabalho acadêmico.

À ACADEMIA E INSTITUIÇÕES:

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)** agradeço duplamente. Um reconhecimento primeiro pelo financiamento do desenvolvimento da pesquisa “Gestão Escolar, Desenvolvimento Profissional e Qualidade da Educação” (Processo FAPESP nº 2012/02281-4), elemento fundamental para a realização da pesquisa e a conclusão do doutoramento. Agradeço também a concessão da bolsa de estudo para que eu pudesse realizar estágio de pesquisa no exterior (Bolsa BEPE – Processo nº 2013/11406-8). Destaco que os recursos financeiros disponibilizados por esta importante instituição, permitiram que eu pudesse participar de renomados eventos científicos, seja no país, seja no exterior. Ao **parecerista da FAPESP** pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e pela concordância com a realização do Estágio no Exterior.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, agradeço pela concessão da bolsa de pesquisa, ainda que por período tão breve (março/2012). No entanto, a contemplação com a bolsa permitiu que imediatamente me afastasse do trabalho para poder me dedicar integralmente à pesquisa.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP) em nome dos coordenadores do curso no período de realização desta investigação: Prof. Dr. Divino José da Silva e Alberto A. Gomes e Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Prof^a Dr^a Maria Raquel Miotto Morelatti expresso meus agradecimentos. Durante a realização do doutorado em Educação tive oportunidade de cursar disciplinas que muito me ensinaram sobre Pesquisa em Educação; participar de alguns seminários de pesquisa, de colóquios e mesmo assistir bancas de defesa de mestrado e de doutorado, que se constituíram em ricos espaços formativos.

À **direção da FCT**, especialmente, em nome do Prof. Dr. Antonio Nivaldo Hespanhol e Marcelo Messias, pela abertura ao diálogo com os discentes da pós-graduação e pelo apoio e empenho manifestos por ocasião da organização do Simpósio Paulo Freire.

Ao **Instituto de Educação da Universidade do Minho**, pela oportunidade realizar o Estágio Científico Avançado. Agradeço aos funcionários da Biblioteca: Cesar Duarte e Carlos pela atenção e cuidados prestado por ocasião da minha estadia em Braga.

Ao **Prof. Dr. Licínio Lima**, expresse minha gratidão de tê-lo como supervisor durante o Estágio Científico Avançado no IE/UMinho. Ser sua aluna constituiu-se num dos momentos mais significativos do doutoramento em Educação. Agradeço a sua generosidade no compartilhamento das ideias e, mais recentemente, pela torcida por ocasião da minha aprovação em concurso público. Suas palavras me encorajaram a terminar a tese.

Aos **docentes do Instituto de Educação da UMinho**: Licínio C. Lima, Almerindo J. Afonso, Eugénio Silva, Carlos Estêvão, Leonor Torres, Virgínio Sá por terem me propiciado a ampliação da minha visão do campo da Administração Educacional. A convivência com o Prof. Licínio me fez visualizar a concretude e profundidade necessária pelo respeito ao trabalho do educando. Ao Prof. Almerindo agradeço imensamente o compartilhamento dos saberes sobre Política Educacional e sobre a cultura portuguesa. Para além dos conteúdos, aprendi a conhecer mais a cultura portuguesa pelas suas “indicações”, em meio às anotações das aulas, estão: comer a “francesinha” do Seu João, ir ao Insólito, comer o melhor bolinho de bacalhau... Agora, terminada a escrita da tese pude concluir a leitura do livro *Carta a D.* (André Gorz), indicado por você. Agradeço todos os momentos compartilhados! Prof. Eugénio, obrigada pelo compartilhamento da sua visão sobre a situação social de Portugal, “invisível” para a maioria dos “estrangeiros”, até hoje me emociono ao lembrar da sua explicação sobre a pobreza envergonhada.

Aos **docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente**, pela oportunidade de qualificação junto a esse conceituado grupo de docentes e pesquisadores. Agradeço aos docentes “internos”: Cristiano Di Giorgi, Cláudia Lima, Maria Raquel M. Morelatti, Monica Furkotter, Alberto A. Gomes, Paulo Raboni, Divino José da Silva, Irineu A. Viotto Filho, Renata Libório, José Milton de Lima, Mauro Betti, Maria Suzana de S. Menin. Agradeço aos docentes “externos”: Antônio Bosco de Lima (UFU), Maria do Céu Roldão (Professora Associada Convidada da Universidade Católica Portuguesa), José Luís Sanfelice (Unicamp), Graziela Zambão Abdian (FC/Unesp/Marília), especialmente, pela generosidade no compartilhamento de conhecimentos e de rica bibliografia. Importante registrar que muito aprendi com muitos outros docentes, seja em eventos acadêmicos, seja nas conversas durante alguns cafés, dessa forma, obrigada a todos os docentes da área de educação!

A **Banca de Qualificação** nas pessoas dos professores: Dr. Célio da Cunha (UnB) e Dr^a Graziela Zambão Abdian. Agradeço a generosidade externada por ocasião da leitura do volumoso texto, num contexto de tantas ocupações para ambos. Agradeço, especialmente, por terem direcionado a conclusão deste trabalho.

Ao **GPFOPE**, destaco a importância formativa desse grupo de pesquisa, sobretudo, por ter se constituído num dos mais importantes espaços de formação durante a realização do doutorado. Em especial, agradeço aos professores Yoshie, Cristiano Di Giorgi, Silvio Cesar Nunes Militão e Vanda M. Lima pela generosidade com que compartilharam seus saberes.

Nesse Grupo tive a oportunidade de estudar, pesquisar e contribuir com organização de eventos.

À **Yoshie Ussami Ferrari Leite**, minha orientadora, por ter depositado em mim a confiança, o respeito, o profissionalismo necessário para a construção da tese.

À todos administradores/gestores, docentes e funcionários da **Escola Manoel de Barros** pela abertura a entrada de mais uma pesquisadora no seu espaço de trabalho.

À **APEOESP**, em nome da sua presidenta Maria Izabel de Noronha (Bebel) e aos funcionários Fortunato e Luis Paulo Clemente, expresse meus agradecimentos por terem permitido a realização da pesquisa em seu acervo documental e a disponibilização do banco de dados. Manifesto ainda o reconhecimento à Prof^a Bebel pela luta em prol de uma escola pública de qualidade tanto no espaço sindical como no Conselho Nacional de Educação.

Aos **representantes discentes** junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação por terem nos representado tão bem nesse espaço. Ao **Marcos Vinicius Francisco, Fabio Perboni e Jorge Mariano**, manifesto gratidão por terem nos mantido informados e contribuído para que conquistas importantes para os discentes se materializassem no PPGE. Em que pese às agruras de cursar disciplinas, realizar sua própria pesquisa, somadas àquelas que a vida nos coloca, assumiram mais essa tarefa.

Ao prof. Cristiano Di Giorgi agradeço por mais uma gentileza, a elaboração do *abstract*.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da FCT/UNESP, em nome da funcionária Ivonete Gomes de Andrade externo meus agradecimentos aos demais funcionários dessa seção.

A decisão de realizar o doutoramento em educação implicou também o afastamento (não intencional) de muitas pessoas e de instituições. No entanto, sou imensamente grata pela compreensão dessas pessoas, em especial, da **Turma de 1º ano de 2011 da Escola Municipal Luiz Jacob** de São José do Rio Preto. Esses alunos e alunas, bem como seus pais, mães, avós e demais responsáveis além de me incentivarem nessa empreitada, compreenderam as minhas ausências na sala de aula. Por isso, e por todo o carinho e respeito construído nessa relação, digo muito obrigada! Peço desculpas por não retornar à escola e tê-los novamente como alunos, como havia combinado eu iria dar aulas pra vocês no 4º ano.

Agradeço a **Teresa Nunes Sanches**, diretora da Escola Municipal Luiz Jacob, que para além de compreender as dificuldades que enfrentam os docentes quando desejam e decidem estudar, me incentivou sobremaneira no processo de seleção do doutorado. Ainda em 2011, cursando disciplina na condição de aluna especial, conseqüentemente tive que me ausentar por diversas vezes da escola e essas ausências foram tratadas de forma respeitosa. Agradeço ainda os bons momentos de conversa, particularmente, nos intervalos das aulas quando eu tinha a oportunidade de ouvi-la contar histórias vividas e/ou contadas.

As queridas Débora Queles, Heloísa, Telma, Sandra, Cidinha, professoras de diferentes escolas da rede pública municipal de São José do Rio Preto por terem me ensinado tanto

durante os quase 12 anos de exercício docente nessa rede de ensino. À Luciane e Rosa agradeço imensamente terem se disponibilizado a trocar horários de aula para que eu pudesse cursar disciplinas como aluna especial em diversos momentos (trocas que nem foram cobradas).

À **Simone** e **Gustavo Caldeira**, ela que inicialmente foi minha aluna no curso de Pedagogia e que junto com ele se tornaram dois adoráveis amigos! Em nome dela, externo meus agradecimentos a todos os meus queridos alunos e alunas do ensino superior, especialmente, aqueles da Unilago, com quem também aprendi. Pena não ter dado para irmos novamente à posse presidencial. Eu, por estar terminando a tese e vocês por estarem cuidando da pequena Helena.

AOS FAMILIARES E AMIGOS:

A decisão de cursar o doutorado foi amparada por muitos familiares e amigos, aos quais sou imensamente grata!

Inicialmente, agradeço a minha mãe, **Cecília Nunes Militão**, por ter oportunizado todas as condições necessárias para que eu pudesse me dedicar novamente aos estudos. Assumiu muitas “tarefas” e fez da nossa “agenda” a sua agenda! Cuidou carinhosamente do Irving, do Arnaldo e agora do Dimitri... Mãe, sem você, a vida não teria sentido e muitas coisas não seriam sequer realizadas. Para expressar a grandeza da minha mãe, cito um episódio relatado por ela: Ao ser perguntada, por que ela ia tanto na minha casa, já que eu já era casada há tanto tempo. Respondeu: minha filha não fez do casamento uma profissão. Tenho que ajudá-la para que possa fazer o doutorado. Não tenho como não ter muito orgulho de ser sua filha!

Ao meu companheiro, **Fabio Perboni**, que tem sido um grande parceiro na vida! É uma felicidade ter com quem dialogar sobre a vida, a política e sobre o trabalho acadêmico. Fabio, “Nós seremos/somos o que fizemos/fizemos juntos” (André Gorz, 2007).

Ao **Silvio Cesar Nunes Militão**, meu irmão, que foi o primeiro a me incentivar a retomar os estudos e a iniciar o doutorado. Nesse processo, dialogamos muito sobre educação, compartilhamos bibliografias, produzimos alguns trabalhos e nesse processo muito aprendi! Obrigada!

A minha irmã, **Malu Militão** e ao meu cunhado **Gabriel Giles** por estarem acompanhando nossas lutas e por toda torcida!!! E, claro que pelas muitas festas... Desculpa aí, não deu para passar o natal e ano novo na Bahia! Em breve, estaremos aí!

Ao meu irmão **Willians (Pio)**, a minha cunhada Juliana e a mais nova integrante da família, **Heloísa** que tantas alegrias tem nos dado. Todos os momentos de encontro foram importantes para recarregar as energias. Pio, obrigado por ter “cedido” a mãe nessa reta final!

A longa quilometragem (cerca de 200 mil km) percorrida nas viagens semanais que realizei para Presidente Prudente a partir de 2010 – momento que me submeti pela primeira vez a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP e, mais recentemente, ao término do doutorado (momento que meu marido mudou para Dourados/MS), me

permitiram além do conhecimento das Rodovias Assis Chateaubriand e BR/267, estabelecer vínculos de amizade. Manifesto meu carinho: ao **Marcos Vinicius Francisco** e **Hellen Thais** pela acolhida inicial na cidade, que somados ao incentivo para que eu prestasse novamente o doutorado, após ter passado pelo exame sem êxito. As amigas do PPGÉ: **Juliana Zechi** e **Loriane**, pelos momentos vividos, especialmente, em Cuba, nessa trajetória.

À **Raquel Arruda** e ao **Rafael Catão** pela acolhida em Presidente Prudente. A Raquel, digo que a melhor coisa de estar em Prudente foi poder bater papo com você sobre a vida, sobre a academia, sobre a política... E claro que tomar café, almoçar e jantar com vocês! Vou sentir saudades de Prudente, ops, da minha grande amiga Raquel!

À amiga de meia vida, **Carla Teixeira** que, estando distante milhares de quilômetros manteve-se sempre tão perto! Claro que tenho que só posso agradecer a sua amizade e compreensão. Ainda nem fui conhecer a pequena Eleonora... mas, já está na agenda/2015.

À **Glaucia Gomes**, minha amiga mais rebelde! Amiga não deu para seguir seus conselhos: não fiz tatuagem, não coloquei *piercing*... mas concluí o doutorado, isso não pode ser considerado um ato de rebeldia?

À minhas queridas amigas, **Dr^a Maria Cristina Souza** e **Dr^a Lucimara Benatti**, por muitos motivos, mas quero externar aqui a generosidade de vocês, quando eu estava na correria com a qualificação e em meio à comemoração do doutorado da Lú e da sua festa de 40 anos, criaram uma sessão de orientação para o meu trabalho. Obrigada, meninas pela generosidade de sempre!

Ao amigo **Claudio Venegas Muñoz (Claudito)**, meu mentor político! Agradeço a oportunidade de ter convivido contigo e aprendido tanto sobre a vida, sobre a política, sobre a educação popular... É um privilégio ser amiga de um dos mais importantes líderes políticos que lutou junto com Ricardo Lagos (ex-presidente do Chile) contra a ditadura militar chilena.

Aos meus queridos amigos, **Ademir** e **Iclair**, por toda nossa convivência em diferentes espaços e contextos, pelo estabelecimento de tão sólida amizade, digo, muito obrigada! Temos planos para o futuro – colocar na agenda aquela viagem para Cuba e África do Sul, agora vai dar...

Aos docentes do Serviço Social da Unilago, agradeço a amizade construída, os saberes partilhados, os momentos de sociabilidade – que foram muitos! À **Mariza de Nadai** agradeço a confiança dispensada quando decidiu me contratar como docente do curso de Serviço Social, quando eu ainda tinha cara de “professorinha”. A convivência com você me ensinou muita coisa, mas quero destacar a aprendizagem por meio do seu exemplo no respeito pelos alunos e aos docentes foram ímpares! Agradeço a **Denise Rack**, **Lucimara Benatti**, **Carlos Benatti** (que não é assistente social, mas é amigo, e, que juntamente comigo e Fabio quase virou! Até nos “agradecimentos”. Quis colocá-lo pertinho da Lú), **Maria Cristina de Souza**, **Lesliane Caputti**, **Onilda**, **Jean**, **Kleber**, **Thiago**, **Fabio**, **Maria Luiza** (*in memorian*) e tantos outros companheiros... por pouco não virei uma assistente social!

À **Andréia Malheiro Santana**, amizade nascida nesse período, eu no doutorado e ela na busca do pós-doc. Nesse ínterim, pudemos construir uma amizade e uma relação acadêmica que espero que perdure muitos anos. Felizmente, conseguimos!

Aos companheiros do grupo de pesquisa pelo carinho e amizade construída nesse período, que torço para que se propague: **Tatiane Assis Pinheiro**, que para além da universidade se tornou uma “querida” na minha vida. À **Gilvane** pelo coração generoso que se expressa no compartilhamento constante de informações e na compreensão das angústias do doutorado. E, claro, pela força dada na qualificação! Também agradeço ao **Danilo Neves** pela generosidade e apoio constante, especialmente, na gravação do exame de qualificação.

À **APEOESP – Subsede de São José do Rio Preto**, por ter se constituído num importante espaço formativo e de sociabilidade. Agradeço os momentos de aprendizagem e de luta nesses anos de participação no movimento sindical. Foi participando desse sindicato que pude participar das CONAE’s e conhecer e ter o privilégio de conhecer e ler a Revista Retratos da Escola. Em nome de Zezé, Milton, Alaíde, Ângela, Helenice, Déa, Henrique, Bofo, Ídolo, Angélica e aos demais companheiros de luta, meus agradecimentos.

Agradeço as “**segundas, terças, quartas, quintas, sextas, sábados e domingos felizes**” que tive em Portugal! Inicialmente, havíamos instituído apenas a “terça-feira feliz”, mas foi insuficiente, tivemos que ampliar para todos os dias da semana. Isso só foi possível por ter conhecido pessoas tão adoráveis como vocês: foram e são essencialmente importantes: **Gracineide Pereira dos Santos**, uma amizade construída e mantida com toda força num curto período de tempo! A docilidade centra-se toda em você. Posso afirmar que você foi uma das melhores “coisas” encontradas na Europa. Espero, em breve, reencontrá-la! A querida **Raíssa Dias**, que está aí para contrariar Marc Augè, as amizades também nascem em “não-lugares”, no nosso caso, esse não-lugar foi um shopping center. Ao maravilhosooooo, **Elias Rocha Gonçalves** que me ensinou a me divertir comigo mesma. A querida **Cândida** e **Anair** por todos os momentos culturais que desfrutamos, pela festa de despedida organizada com tanto carinho, pelo café com cuscuz! As portuguesas: **Terezinha**, por ter me acolhido tão amorosamente na sua casa, não poderia sair de Portugal sem ter degustado as suas pataniscas, as melhores de Braga! A **Elisabete**, que muito me ensinou sobre a cultura portuguesa. Agradeço as oportunidades de conversas, os pequenos-almoços, almoços e, os vinhos portugueses, saboreados na sua companhia! Aos amigos **Antônio** e **Francisco** pelas deliciosas conversas, aqui, tivemos o imbricamento de três culturas: Portugal, Angola e Brasil! Agradeço ainda ao **Jaime Farias** da UFSCar pelas “dicas e orientações” sobre a vida em Braga, foram valiosas!

Aos amigos das antigas: Rogério Andrade, Luciano Grotto, André Gonçalves, Raquelzinha, Paulino, Carlos, Julieta, Sueli ... e, tantos outros, que marcam a minha.

Termino esses agradecimentos na companhia de Paulo Freire “Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”. Obrigada a todos e a todas por ajudarem a *me fazer*!

Sapato 36 (Raul Seixas)

Eu calço é 37
Meu pai me dá 36
Dói, mas no dia seguinte
Aperto meu pé outra vez

Pai eu já tô crescidinho
Pague prá ver, que eu aposto
Vou escolher meu sapato
E andar do jeito que eu gosto

Por que cargas d'água
Você acha que tem o direito
De afogar tudo aquilo que eu
Sinto em meu peito

Você só vai ter o respeito que quer
Na realidade
No dia em que você souber respeitar
A minha vontade

Meu pai
Meu pai

Pai já tô indo embora
Quero partir sem brigar
Pois eu já escolhi meu sapato
Que não vai mais me apertar
Que não vai mais me apertar
Que não vai mais me apertar.

RESUMO

A presente tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista e encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, teve como objeto de análise a administração/gestão que se realiza no âmbito escolar. Tomamos como pressuposto que a Administração/Gestão Escolar, enquanto campo do conhecimento foi disputada por duas concepções opostas: uma que advogava que esta era tributária da Teoria Geral da Administração; e, outra, que defendia a especificidade da Administração Escolar. Ao longo do século XX, estas duas concepções polarizaram os debates sobre a Administração/Gestão Escolar e hegemonomizam o campo. A primeira procura situá-la como atividade preponderantemente técnica, prevalece nas décadas de 1960 e 1970; a segunda desponta a partir dos anos 1980, buscando a especificidade da Administração/Gestão escolar, valorizando a sua dimensão política. Esse tratamento provocou no campo de estudos e mesmo na formulação das políticas públicas educacionais, a secundarização da sua dimensão pedagógica. Procura-se responder a questão: Quais os limites e as possibilidades de atuação da administração/gestão escolar no contexto de uma escola estadual paulista? A partir desse problema, buscamos responder as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Quais as características que diferenciam a administração/gestão escolar da administração de empresas? Quais os conceitos que embasam as concepções de administração/gestão escolar presentes nas formulações da SEE/SP? Como interagem no espaço de administração/gestão escolar as dimensões técnica, política e pedagógica? Quais as ações do diretor/gestores para valorização da dimensão pedagógica no interior das escolas? A pesquisa teve como escopo analisar e compreender os processos de administração/gestão vivenciados na escola pública estadual paulista. Para alcançarmos este objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos: Identificar os conceitos de administração/gestão escolar que embasam a legislação do Estado de São Paulo; Identificar em que medida a administração/gestão escolar se concretiza no âmbito da escola; Analisar as dificuldades e desafios dos administradores/gestores escolares com vistas à complexidade de sua atuação. O referencial teórico constituiu-se das proposições que tomam a escola como objeto de análise e daqueles provenientes do campo da Administração Educacional. Com abordagem qualitativa e delineamento descritivo-explicativo, o estudo de caso elegeu como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionários e observação de uma escola. O estudo demonstrou que, embora exista uma orientação geral no nível do discurso, materializado pela presença de elementos próprios das propostas neoliberais para a educação, prevalece na política educacional paulista um caráter fragmentário, que comporta avanços e retrocessos, caracterizados numa concepção de administração/gestão inconsistente, que no campo normativo oscila entre a gestão democrática e a administração gerencial. A investigação apontou também que tanto nas formulações das políticas públicas educacionais, como nas ações dos sujeitos escolares e no campo do conhecimento há o imbricamento de uma tríade composta pelas dimensões/faces técnica, política e pedagógica, conquanto, estas três faces nem sempre estejam explícitas. Dessa forma, a complexidade da administração/gestão escolar expressa limites e possibilidades, tanto no *plano das orientações para a ação* como no *plano da ação*. Os limites se colocam sobremaneira nas ações de controle, nas definições emanadas pelos órgãos centrais do sistema, próprias da burocracia normatizadora. No *plano da ação* existe um limite próprio das demandas a que estão sujeitos os administradores/gestores, sobrecarregados de diversas incumbências do dia-a-dia da escola, tais como no atendimento aos alunos, aos pais, aos docentes, aos funcionários da escola, a empresas comerciais e, ainda, toda hierarquia da DE e da SEE/SP com as chamadas exigências “burocráticas”. As possibilidades do *plano da orientação para a ação* residem na própria centralidade que assume o papel do diretor escolar, nas fissuras dos controles burocráticos e nas determinações institucionais destinados a decisões coletivas. No *plano da ação*, o engajamento dos administradores/gestores pode levar a uma atuação significativa. Diante desse quadro, visualizamos como possibilidade latente de atuação da administração/gestão escolar a construção de uma alternativa educacional que ultrapasse os limites impostos pela perspectiva gerencialista, seja na ampliação da participação dos sujeitos nos processos decisórios, seja numa perspectiva de formação integral dos mesmos.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Administração/Gestão Escolar. Dimensão Técnica, Política e Pedagógica da Administração/Gestão Escolar. Diretor de Escola.

ABSTRACT

This thesis was developed by the Program of Graduate Studies in Education of the Faculty of Science and Technology / Universidade Estadual Paulista and is linked to the research line "Public Policy, School Organization and Teacher Education". It had as its object of analysis administration / management that takes place in schools. We take for granted that the School Administration / Management as field of knowledge was played by two opposing views: one that advocated that this was dependent on the General Theory of Administration; and another, who defended the specificity of School Administration. Throughout the twentieth century, these two concepts have polarized the debate on the School Administration / Management and hegemonized the field. The first seeks to put it as a mainly technical activity, prevalent in the 1960s and 1970s; the second emerges from the 1980s, seeking the specificity of Administration / School management, enhancing its political dimension. This treatment resulted, in the studies field and even in the formulation of educational policies, the sidelining of its pedagogical dimension. We seek to answer the question: What are the limits and possibilities of action of the administration / school management in the context of a state school in the state of São Paulo? Departing from this problem, we seek to answer the following guiding research questions: What are the characteristics that differentiate the school administration / management of business administration? What are the concepts underlying the concepts of school administration / management present in the formulations of SEE / SP? How do the technical, political and pedagogical dimensions interact within school administration / management? Which actions of the director / managers to value the educational dimension within schools? The research scope was to analyze and understand the processes of school administration / management experienced in the state public school. To achieve this overall objective, we formulated the following specific objectives: Identify the concepts of school administration / management that support the laws of the State of São Paulo; Identify to what extent the school administration / management is implemented at the school; To analyze the difficulties and challenges of school administrators / managers considering the complexity of its role. The theoretical framework consisted of propositions that take the school as an object of analysis and those from the Educational Administration field. With qualitative approach and descriptive-explanatory design, the case study elected as methodological procedure bibliographic research, documentary research, questionnaires and observation of a school. The study showed that while there is a general approach on the level of discourse, embodied by the presence of elements of neoliberal proposals for education, prevails in the state educational policy a fragmentary character, which includes advances and retreats, featuring a inconsistent conception of administration / management, that oscillates between democratic management and managerial administration. The research also pointed out that both the formulation of educational policies and the actions of school subjects as well as in the knowledge field there is the overlapping of a triad composed of the technical, political and pedagogical dimensions, though these three faces are not always explicit. Thus, the complexity of administration / school management expressed limits and possibilities, both in terms of guidelines for action and in the plan of action. The limits are placed greatly in control measures, the definitions issued by the central organs of the system, typical of the "normalizing" bureaucracy. In the action plan there is a different limit of the demands that face administrators / managers, overloaded with various tasks of the day-to-day of school, such as in service to students, parents, teachers, school staff, to commercial enterprises and also all hierarchy of DE and SEE/SP with so-called "bureaucratic" requirements. The possibilities of the plan of orientation for action reside in the very central position assumed by the role of the school principal, in the cracks of bureaucratic controls and institutional determinations for the collective decisions. In terms of action, the commitment of administrators / managers can lead to significant performance. Given this situation, we visualize as a latent possibility of administration / school management performance building an educational alternative that exceeds the limits imposed by the managerial perspective, be it the expansion of participation of individuals in decision-making, be it a perspective of integral formation of these individuals.

Keywords: Educational Policy. School Administration / Management. Technical, Educational and Political Dimensions of / School Administration Management. School Principal.

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Tabelas

Tabela 1	Autonomia dos Gestores - respostas agregadas por categoria	176
Tabela 2	Atividades desenvolvidas pelas Coordenadoras na percepção dos docentes	204
Tabela 3	Atividades desenvolvidas pela Diretora na percepção dos docentes	205
Tabela 4	Atividades desenvolvidas pelas Vice-diretoras na percepção dos docentes	206
Tabela 5	Ação das administradoras/gestoras na percepção dos docentes	207

Gráficos

Gráfico 1	Alunos matriculados na Educação Básica – Presidente Prudente	51
Gráfico 2	Escolas da Educação Básica – Presidente Prudente	52
Gráfico 3	Docentes da Pré-Escola – Presidente Prudente	52
Gráfico 4	Docentes do Ensino Fundamental – Presidente Prudente	53
Gráfico 5	Docentes do Ensino Médio – Presidente Prudente	53
Gráfico 6	Proporção de professores que atuam na escola de acordo com o sexo/gênero	63
Gráfico 7	Idade dos professores que atuam na escola	64
Gráfico 8	Renda familiar dos professores que atuam na escola – (SM R\$ 724,00)	64

Quadros

Quadro 1	Matriz de observação	35
Quadro 2	Ficha de observação	35
Quadro 3	Situação funcional dos docentes da Escola Manoel de Barros	61
Quadro 4	Formas de Propriedade e de Administração de acordo com PDRAE	109
Quadro 5	Governadores e Secretários da educação do Estado de São Paulo 1983 a 2013	120
Quadro 6	Normatização produzida no período de 1983 a 1994	123
Quadro 7	Normatizações Educacionais (Estado de São Paulo, 2004-2013)	141
Quadro 8	Conteúdo trabalhado pelos docentes nos ATPC por área da Escola Manoel de Barros	194
Quadro 9	Participação no Conselho Participativo (2013)	202
Quadro 10	Ata da reunião do Conselho de Classe e Série Participativo da Escola Manoel de Barros	203

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ADPI	Avaliação de Desempenho Profissional Individual
AFUSE	Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APEOESP	Sindicato dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
AOE	Agente de Organização Escolar
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ASE	Agente de Serviços Escolares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CEEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CENP	Coordenadoria de Normas Pedagógicas
CF	Constituição Federal de 1988
CGRH	Coordenadoria Geral de Recursos Humanos
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DE	Diretoria de Ensino
DEM	Democratas
DE/PP	Diretoria de Ensino de Presidente Prudente
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
DPME	Departamento de Perícias Médicas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato de Souza”
EM	Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GDAE	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
GOE	Gerente de Organização Escolar
GPFOPE	Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA	Ocupante de Função Atividade
PAP	Plano de Ação Participativo
PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE/Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PGE	Prêmio Gestão Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido da Mobilização Democrática Brasileira
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
TGA	Teoria Geral da Administração
TRE	Tribunal Superior Eleitoral
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDEMOM	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistérios Oficial do. Estado de São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 A ESCOLA COMO OBJETO DE ANÁLISE	38
2.1 O estudo da escola numa perspectiva sociológica	40
2.2 A Escola Manoel de Barros: primeiras aproximações	49
3 A COMPLEXIDADE DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÕES TÉCNICA, POLÍTICA E PEDAGÓGICA	68
3.1 Da Administração Geral à Administração/Gestão Escolar	72
3.2 Inflexões na/da Administração/Gestão Escolar	92
4 POLÍTICAS PÚBLICAS NUM CONTEXTO DE REFORMAS	103
4.1 Delineando as Reformas do Estado	103
4.2 Implicações da Reforma do Estado para a Educação	111
5 CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS NO TEMPO PRESENTE	116
5.1 A política educacional paulista (1983-2013)	117
5.2 Plano das Orientações para a Ação: programas e projetos para a Administração/Gestão Escolar	138
5.3 Plano da ação: Administração/Gestão Escolar na Rede Estadual Paulista	158
5.3.1 Aspectos técnicos, políticos e pedagógicos da Escola Manoel de Barros	159
5.3.2 O Plano da Ação: a diretora	171
5.3.3 O Plano da Ação: as vice-diretoras	180
5.3.4 O Plano da Ação: as coordenadoras pedagógicas	186
5.3.5 O Plano da Ação: Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo	192
5.3.6 O Plano da Ação: mecanismos de participação	199
5.3.7 O trabalho do trio gestor na percepção dos docentes	204
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	220
BIBLIOGRAFIA	229
FONTES	236
APÊNDICES	241

1 INTRODUÇÃO

Nossos conhecimentos são apenas aproximações da plenitude da realidade, e por isso mesmo são sempre relativos; na medida, entretanto, em que representa a aproximação efetiva da realidade objetiva, que existe independentemente de nossa consciência, são sempre absolutos. O caráter ao mesmo tempo absoluto e relativo da consciência forma uma unidade dialética indivisível (LUKÁCS, 1967, p. 233).

A presente tese¹ foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista e encontra-se vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, teve como objeto de análise a administração/gestão que se realiza no âmbito escolar.

A formulação inicial dessa investigação partiu de reflexões em torno de vivências pessoais da investigadora em contato com a rede pública de ensino seja na condição de professora, seja na qualidade de formadora de professores. Nesses espaços, observamos que a administração/gestão escolar² ocupa centralidade nos processos desenvolvidos no interior da escola, no entanto, percebíamos a complexidade da atividade dos administradores/gestores na relação com os docentes e com os níveis hierárquicos da administração estadual. A partir dessa percepção, nos aproximamos das discussões sobre a administração/gestão escolar em suas múltiplas dimensões, tais como a responsabilidade pela formação docente, as incumbências do dia a dia na relação com os alunos, com pais e/ou responsáveis, bem como a relação com as diferentes instâncias da administração/gestão do sistema de ensino.

Essas diferentes perspectivas, advindas de observações calcadas em inquietações próprias do exercício da profissão docente, embora sinalizassem um comprometimento com a melhoria da educação pública, estavam ainda desprovidas de rigor científico, mas nos instigaram a uma formulação inicial do problema a ser investigado. Assim,

¹ Resulta da pesquisa intitulada “Gestão Escolar, Desenvolvimento Profissional e Qualidade da Escola Pública”, financiada pela FAPESP (Processo nº 2012/02281-4), referentes à concessão de bolsa de pesquisa no Brasil e Bolsa BEPE (Processo FAPESP nº 2013/11406-8), para realização de Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, sob supervisão do Prof. Dr. Licínio Lima.

² Para esse texto adotaremos a terminologia “Administração/Gestão Escolar” por considerarmos que comporta o processo de constituição do campo de estudos no Brasil. Utilizaremos a denominação de diretor/gestor escolar para o ocupante do cargo de diretor, especificamente, e de gestor ou gestores escolares para designar o que as escolas e o sistema estadual paulista denominam de trio gestor, composto além do diretor pelos coordenadores pedagógicos e vice-diretores, que a depender do tamanho da escola podem chegar até dois vices e três professores coordenadores pedagógicos.

problematizar quais os limites e as possibilidades de ação da administração/gestão escolar, em geral, e também do diretor/gestor escolar no desempenho de suas funções tornou-se o fio condutor dessa investigação. Importante explicitar que, conquanto tivéssemos clareza da temática que pretendíamos investigar, a amplitude da área nos levou a várias revisões em torno da teoria da administração/gestão escolar.

No Brasil o campo da Administração/Gestão Escolar foi pautado pelo debate marcado ora pela aproximação ora pelo distanciamento com a Administração de Empresas. Depreende-se que desta polaridade entre o caráter técnico da ação do administrador/gestor em contraposição à sua função eminentemente política, oblitera-se a dimensão pedagógica dessa prática.

Torna-se necessário explicitar o que estamos entendendo por dimensões/faces técnica, política e pedagógica da administração/gestão escolar uma vez que estas percorrem todo o trabalho. Para essa categorização, consideramos como ações técnicas aquelas vinculadas diretamente ao controle de pessoal, controle financeiro e de controle de materiais incluindo todas as ações que servem de suporte para a escola cumprir seu objetivo. Categorizamos como atividades políticas todas as práticas que abrangem algum grau de participação da comunidade nas decisões de administração/gestão da escola. Isso envolve momentos de reuniões e diálogos entre os administradores/gestores e docentes, bem como com os alunos e com a comunidade. Por fim, como face pedagógica, consideramos aquelas que envolvem diretamente a diretora, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas com ações formativas em conjunto com os professores e também com alunos, incluindo ainda as ações disciplinares, pois estas visam não somente o respeito às normas, mas uma perspectiva de formação dos alunos.

Para construção desta tese partimos da premissa de que existe uma especificidade da administração/gestão escolar que a afasta de seu pertencimento/vinculação à administração de empresas. Dentre essas particularidades, consideramos que toda ação do diretor/gestor no interior do espaço escolar ou nos espaços externos estão imbricadas também por uma natureza pedagógica, indissociável das dimensões técnica e política da sua atuação. Dessa forma, ao explorar a temática da administração/gestão escolar e seus rebatimentos na atuação do diretor/gestor pretendemos contribuir com a reflexão sobre o conceito de “dimensão pedagógica”, pouco estudada e que se encontra em elaboração nesta tese.

Face a essa problemática, pretendemos demonstrar neste trabalho que esses três elementos compõem a ação do diretor/gestor de forma integrada, porém, são

constantemente tratadas de forma isolada seja pela prática cotidiana, seja pelas normatizações do sistema de ensino ou ainda por parte das pesquisas acadêmicas.

Considerando as transformações recentes que perpassam a sociedade e, dessa maneira, a escola pública brasileira, observam-se mudanças na atuação dos sujeitos escolares, mais precisamente entre os diretores/gestores. Acentua-se, assim, o debate sobre essa função, formas de provimento e mesmo qual a formação adequada para acender ao cargo³. Soma-se a essa contenda, a discussão em torno da sua importância no espaço escolar uma vez que “quase tudo” já está definido, reduzindo a autonomia da escola e limitando o trabalho do diretor/administrador, passando desde os currículos, as normas, até a forma de organização da escola.

Em função da complexidade da atuação dos diretores/administradores, na realidade brasileira, faz-se importante, nesta pesquisa um esforço em duas direções. O primeiro explora o contexto mais geral da Administração/Gestão Educacional e o contexto político em que se insere; um segundo aponta para a análise da administração/gestão escolar na realidade das escolas estaduais paulistas.

No que tange esse campo de investigação, surgiram nas últimas décadas muitos trabalhos com foco neste objeto particular de estudo. Para embasar essas reflexões percorremos a produção tanto no campo internacional – especialmente entre os investigadores portugueses - Lima (1998, 2002, 2008, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), Barroso (1996, 2006); e, entre nós, Sander (2002, 2007), Alonso (1978), Félix (1984), Paro (1995, 2006, 2010a), Silva Júnior (1990, 2000, 2002), buscando compreender a pluralidade e a complexidade em torno da temática.

Com essas inquietações e num processo de elaboração de um recorte temático que desse conta da complexidade da administração/gestão escolar e do trabalho do diretor/administrador escolar partimos para a realização do levantamento bibliográfico⁴ em duas plataformas – Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Repositório de Artigos SCIELO, ambos realizados no ano de 2012⁵. Para a busca, delimitamos o

³ A esse respeito consultar: ABDIAN, G.Z.; OLIVEIRA, M.E.N.; JESUS de, G. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. **Educação e Realidade**, v. 38, p. 977-998, 2013; ABDIAN, G.Z.; HOJAS, V.F.; OLIVEIRA, M.E.N. Formação, Função e Formas de Provimento do Cargo do Gestor Escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da Administração escolar. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 141, p. 399-419, 2012. SOUZA, A.R. de A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-24, jan.-abr. 2012.

⁴ As tabelas referentes ao levantamento encontram-se ao final dessa tese nos Apêndices.

⁵ Cabe ressaltar que a pesquisa com o descritor “diretor escolar” foi realizada em 2014, por ocasião das contribuições da Banca de Qualificação que sugeriu a sua introdução nas palavras-chave e, em

período dos últimos dez anos (2003-2012), e elencamos como descritores termos que consideramos pertinentes para nossa investigação tais como: administração/gestão escolar; formação contínua; diretor escolar.

Iniciamos a nossa busca pelo catálogo na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Em relação ao tema da “administração/gestão escolar”, encontramos um total de 104 trabalhos, sendo 13 de doutorado e 91 de mestrado.

Uma análise mais apurada destes trabalhos permite-nos destacar que as teses se concentram principalmente em duas instituições - PUC-SP e UFSCar -, e apenas em mais cinco (05) instituições, ao passo que as dissertações de mestrado encontram-se dispersas em 37 instituições com destaque para a UFU, PUC/SP, UNISANTOS, UCB, UNOESTE, UNISINOS, portanto, essas seis instituições concentram parte significativa das dissertações encontradas, sendo 34 (ou 37%) do total de 91 trabalhos. Deve-se ressaltar ainda que no período identificamos várias instituições com apenas uma produção, explicitando mais uma ação isolada de um pesquisador do que expressão de um grupo ou linha de pesquisa. Com relação ao ano de defesa, observamos que desde 2006 esse número é significativo sem, no entanto, apresentar uma tendência de crescimento ou de diminuição, uma vez que passamos de 14 trabalhos em 2006 para 22 em 2008, chegando a 13 em 2011.

Em relação ao conteúdo desses trabalhos verifica-se que a temática “administração/gestão escolar” tem despertado interesse por parte dos pesquisadores, ainda que a matéria seja discutida a partir de diferentes perspectivas. Do montante dos trabalhos, identificamos um total de 32 (ou 30,7%) com foco em diferentes elementos da gestão democrática, tais como a participação em conselhos escolares, às relações com a comunidade e outros elementos da prática dos gestores, professores e comunidade⁶.

Outras temáticas emergiram neste levantamento, mostrando a multiplicidade da ação da administração/gestão escolar, ligada ao uso da tecnologia, à qualidade da educação, ao uso dos resultados de avaliações externas, dentre outros. Também se compareceram análises sobre programas específicos tais como PROGESTÃO, PDDE

decorrência, houve a necessidade de procedermos tal levantamento. No Repositório de Teses da CAPES a pesquisa com o descritor retornou apenas trabalhos com datas de 2011 e 2012, conforme consta no Apêndice.

⁶ Wittmann e Gracindo (2001) e Martins (2001b) elaboraram um “Estado da Arte”, contendo abrangente trabalho de levantamento da produção acadêmica acerca das temáticas política e gestão escolar referente às décadas de 1990 e 2000. Tais estudos foram organizados a partir de esforços de pesquisadores filiados à ANPAE e com apoio da entidade.

ou ações específicas sobre administração/gestão e sustentabilidade, ou como a administração/gestão lida com questões específicas como o *bullying* ou ainda a inclusão.

Não localizamos trabalhos que tratassem especificamente da ação do diretor/gestor de escola, seja cotejando conceitos da área de administração educacional seja refletindo sobre a ação dos diretores/gestores em suas múltiplas dimensões. Ademais, os trabalhos que mais se aproximavam desta temática tinham como foco discutir, por exemplo, as representações sociais sobre diretores/gestores, abordando como os diretores/gestores se percebem ou como são percebidos pelos professores, ou ainda, qual o conceito construído socialmente de “bom gestor”. Estes estudos contribuíram para a reflexão sobre a ação do diretor/gestor escolar, sobre a administração/gestão das escolas e foram úteis para a apropriação do campo, bem como para a definição de nossos objetivos para a presente investigação.

Em relação ao descritor “formação continuada”⁷, localizamos 32 trabalhos entre dissertações e teses com focos variados. Em geral, abordavam a análise empírica de experiências de formação de professores em diversas áreas curriculares. Desse total, selecionamos três trabalhos, sendo duas teses defendidas na USP em 2009 e 2010, intitulada respectivamente “O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola”, defendida por Isaneide Domingues e “A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates”, de autoria de Elisabete Ferreira Esteves Campos, e uma dissertação vinculada à Universidade Católica Dom Bosco, defendida em 2006 por Adriana Rodrigues da Silva denominada “Professores-instrutores das escolas da rede pública municipal de Campo Grande/MS”. A análise da produção referente a esse descritor indicia que a formação continuada quando realizada nos espaços escolares é feita pelos coordenadores pedagógicos. Pode-se inferir que os diretores/gestores escolares têm atuado pouco e contribuído para a formação continuada ou ainda que esta temática tenha sido pouco investigada.

Cabe destacar que nesse levantamento, utilizamos também descritores correlatos tais como: formação continuada, formação docente, formação continuada de professores e formação contínua de docentes. Conforme dados coletados, aparecem com maior

⁷ Efetuamos também uma busca a partir do descritor “formação continuada” por entendermos que este conceito constitui-se numa das matrizes da dimensão pedagógica e, por sua vez, integra o trabalho do diretor/gestor escolar.

destaque na busca os trabalhos defendidos na USP, abarcando quase metade do total das teses e dissertações com esses descritores, sendo 15 (ou 46,8%) do total de 32 trabalhos.

Podemos notar que essa temática, embora com presença relevante no levantamento, não teve a mesma abrangência que a temática da administração/gestão escolar, ficando restrita em quantidade de trabalhos e de instituições que trataram da temática no período de 2003 a 2012.

Em relação aos artigos científicos utilizamos o portal indexador *Scielo*, efetuando a pesquisa com os mesmos descritores e o mesmo recorte temporal. Em relação aos descritores “gestão escolar” e “gestão escolar democrática” foram localizados 19 artigos, concentrados em grande medida na *Revista Ensaio: avaliação, política pública educacional*, totalizando oito (08) artigos sobre a temática. Observamos que a maior parte dos textos foi publicada nos anos de 2010 e 2012, com 10 artigos, representando mais da metade do total identificado.

Destacam-se, nestes artigos, temáticas específicas da gestão democrática, tais como os projetos políticos pedagógicos; a ação do coordenador pedagógico e do diretor em relação à violência; as propostas de reformas; e, condições de trabalho. Identificamos apenas dois artigos de autoria de Ângelo Ricardo de Souza, que tratam de forma explícita do conceito de gestão escolar, sendo um de 2009, intitulado “Explorando e construindo um conceito de gestão escolar” e, outro de 2012, denominado “A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola”.

Para a pesquisa com o descritor “formação continuada”, utilizamos outras variações que demonstraram resultados diferentes, assim foram usados: formação contínua, formação contínua de professores, formação continuada, formação continuada de docentes, formação continuada de professores, formação continuada do professor e formação contínua docente.

Depois de selecionados os artigos e eliminadas as duplicidades identificamos 39 artigos, com destaque para 20 artigos com o descritor “formação continuada” e 10 artigos com o descritor “formação continuada de professores”. Constata-se que a revista com maior número de artigos é especializada na área de ensino, versando sobre o ensino de ciências. Daqueles que mais se aproximaram da nossa investigação, destacamos um texto de 2010 de autoria de Josefa A. G. Grigoli, intitulado “A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida” e outro de 2009, de Cristiane Antunes Espíndola Zapelini, tratando da educação infantil com o título “Processos formativos

constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada”.

Percebe-se, portanto, uma lacuna em relação à atuação da administração/gestão escolar no sentido da possibilitar a formação contínua, embora trabalhos como de Gatti; Barreto e André (2009) já tenham demonstrado que a formação continuada provoca resultados mais positivos quando ocorre no próprio espaço escolar, situação em que os administradores/gestores escolares teriam uma função importante a desempenhar. Nos artigos selecionados, identificamos pesquisas sobre a formação específica de professores de matemática, de química que se preocupam com questões curriculares dessas áreas sem, no entanto, destacar como esse processo se dá no interior da escola.

Em relação ao descritor “diretor escolar”, localizamos um total de 90 teses e dissertação, destas, 66 pertencem à área da educação, enquanto outros 24 trabalhos vinculavam-se a 12 áreas diferentes, sendo a maioria da área de Administração, Ciências Sociais e Humanidade com cinco trabalhos cada uma.

Considerando apenas a área de educação os 66 trabalhos se distribuem entre 51 mestrados acadêmicos, oito (08) mestrados profissionais e sete (07) doutorados. Estes se espalham por 44 instituições, com um maior número na UFJF, que apresenta oito (08) trabalhos em nível de mestrados profissional na área de gestão e avaliação educacional. Nesse mesmo quesito, destaca-se ainda a PUC e a UFMG. Deve-se observar também que outros 37 trabalhos se espalham por 30 instituições, portanto, prevalece a dispersão em torno da produção.

Em relação às temáticas apresentadas temos ampla variedade que tem em comum o fato de investigarem a ação do diretor escolar em sua atuação. Assim, alguns trabalhos identificaram como se dá a atuação dos diretores/gestores diante de situações do cotidiano como o *bullying*, a inclusão, os processos de escolha de diretores, a gestão democrática e a participação da comunidade na gestão da escola, a descentralização de processos como a alimentação escolar e a gestão financeira. Localizamos ainda vários trabalhos que buscam analisar as políticas públicas e sua relação com a ação dos diretores, nesta categoria temos teses e dissertações que investigaram os programas de formação continuada como o PROGESTÃO, a influência do PDE escola na dinâmica de funcionamento das escolas, ou ainda, as ações dos diretores/gestores e da administração/gestão escolar diante das avaliações externas ou da implantação do sistema de ciclo escolar.

No que tange à pesquisa com o descritor “diretor escolar” e “diretor de escola” no indexador *Scielo*, nos deparamos com apenas cinco (05) artigos, número relativamente pequeno se comparado ao total de dissertações e teses produzidas sobre a temática no mesmo período. Nestes artigos identificamos também uma discussão mais conceitual sobre a prática dos diretores, tratando da função a ser desempenhada por este profissional num contexto de mudanças. Como exemplo, temos os artigos de Paro (2010b), Souza e Gouveia (2010), Abdian, Oliveira e Jesus (2013), que subsidiaram algumas das reflexões de nossa tese.

Esse levantamento contribuiu tanto para a construção do nosso banco de dados como também para que nos apropriássemos da produção desse campo de estudos. As informações advindas dos artigos, teses e dissertações foram de grande valia para o desenvolvimento de nossa pesquisa, constituindo-se não somente num aporte de consulta inicial, mas de material subsidiário ao qual retornamos em diferentes momentos da investigação. Contribuiu, dessa maneira, para travar um diálogo permanente com a produção acadêmica que abrange nossa temática, identificando perspectivas de análise e referenciais teóricos pertinentes.

A apreciação da literatura da área, em particular daquela que debruça sobre a constituição da Administração/Gestão Escolar como campo de conhecimento, justificaram a organização desse trabalho a partir de dois pressupostos:

- A Administração/Gestão Escolar, enquanto campo do conhecimento foi disputada por duas concepções opostas: uma que advogava que esta era decorrente da Teoria Geral da Administração a partir da premissa de que administrar uma escola não difere de administrar uma empresa; e, outra, que defendia a especificidade da administração escolar.
- Ao longo do século XX, a Administração/Gestão Escolar passa por dois momentos de inflexão. Um primeiro, que procura situá-la como atividade puramente técnica, presente a partir da década de 1960 perpassando a década de 1970; outra que se caracteriza a partir dos 1980 sob uma perspectiva política. Esse tratamento provocou no campo de estudos da Administração Escolar e mesmo na formulação de políticas públicas educacionais, a secundarização da sua dimensão pedagógica.

Esses pressupostos fundamentaram a organização do presente estudo em torno da seguinte tese: A escola selecionada para estudo possui bons indicadores em índices

de desempenho (como IDESP e IDEB), entretanto seu projeto societário reproduz uma sociedade desigual. Neste sentido, ao analisar a escola e sua administração/gestão percebe-se a complexidade da mesma, tendo em vista que as dimensões técnica, política e pedagógica não são neutras e trazem à tona concepções de educação e concepções sobre a ação da escola na sociedade.

O projeto societário traduz uma sociedade desigual. A escola sofre o reflexo da desigualdade que está presente na sociedade. Nesse sentido, ao considerar todas as dimensões da ação de gestão/administração, todas as ações carregam, ao mesmo tempo, uma carga pedagógica, política e técnica. Portanto, o diretor/gestor tem que ter clareza da natureza política de sua ação, que permeia tanto as ações técnicas como as pedagógicas.

O problema da investigação passa a ser o seguinte: Quais os limites e as possibilidades de atuação dos administradores/gestores escolares no contexto de uma escola estadual paulista? A partir desse problema, buscamos responder as seguintes questões norteadoras:

- Quais as características que diferenciam a administração/gestão escolar da administração de empresas?
- Até que ponto a atuação do gestor pode ser favorável ou não ao projeto emancipatório?
- Quais os conceitos que embasam as concepções de administração/gestão escolar presentes nas formulações da SEE/SP na atualidade?
- Como interagem no espaço de administração/gestão escolar as dimensões técnica, política e pedagógica?
- Quais as ações da administração/gestão escolar para a valorização da dimensão pedagógica no interior das escolas?

A pesquisa teve como escopo analisar e compreender os processos de administração/gestão vivenciados na escola pública estadual paulista. Para alcançarmos este objetivo geral, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os conceitos de administração/gestão escolar que embasam a legislação do Estado de São Paulo;
- Identificar em que medida as concepções de administração/gestão escolar, que embasam os projetos da SEE-SP, se concretizam no âmbito da escola.

- Analisar as dificuldades e desafios dos administradores/gestores escolares com vistas a complexidade de sua atuação.

Para atingir os objetivos propostos recorreremos à abordagem qualitativa que na perspectiva de Richardson e Wainwright (2006, p. 1), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Discutindo o conceito de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47 e ss.) apresentam as características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos [...] e extratos de vários tipos de documentos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” [...].

Dessa forma, a presente investigação opta pela abordagem qualitativa uma vez que esta “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11).

O nosso problema de investigação - a administração/gestão escolar - pede um contato mais intenso do investigador com o território pesquisado e com os seus diferentes sujeitos. Pretende-se, dessa forma, “[...] compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 7). Conforme a autora,

Justamente para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente. As questões novas vinham, por um lado, de uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional. Por outro lado, elas foram fortemente influenciadas por **uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça** (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 7, grifo nosso).

Para Lüdke e André (1986), o estudo do cotidiano escolar e, mais especificamente, sobre a administração/gestão escolar,

[...] pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que coloca o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que contempla os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 9).

A pesquisa em tela situa-se na linha dos estudos descritivos uma vez que “O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores [...]” (TRIVIÑOS, 2011, p. 110). Cabe destacar que, os estudos descritivos buscam “descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Para tanto, faz-se necessário “uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e a interpretação dos dados” (TRIVIÑOS, 2011, p. 110-112).

Em decorrência dos procedimentos eleitos para a pesquisa, em especial, da opção pela observação de uma escola, da pesquisa documental e do recurso do questionário, inicialmente, havíamos caracterizado nosso estudo como uma pesquisa do *tipo etnográfico*. No entanto, o contato com a produção do campo da Administração Educacional bem como o diálogo com pesquisadores da área nos possibilitou repensar o tipo de pesquisa que estávamos desenvolvendo. A partir de então passamos a caracterizar nossa investigação como um estudo de caso. Essa abordagem, analisada por diversos autores (Lüdke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994; Chizzotti, 2011; Morgado, 2012), apresenta algumas características comuns e comportam algumas fases.

Lüdke e André (1986, p. 18-20) destacam como particularidades desse tipo de abordagem propor-se: 1. Os estudos de caso visam à descoberta; 2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”; 3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4. Os estudos de caso usam uma variedade de informação; 5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7. Os relatos dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Dentre essas propriedades, chama-nos atenção, particularmente, o suposto de que “para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as

percepções, os comportamentos e as situações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

Morgado (2012, p. 56-57) considera que o estudo de caso constitui-se numa estratégia que permite “analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”.

Na perspectiva de Chizzotti (2011, p.135), o estudo de caso “objetiva reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes”.

Dentro dessa categoria, Bogdan e Biklen (1994) localizam três tipos de estudo de caso: estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica, estudos de caso de observação e histórias de vida. A partir dessa tipologia, podemos situar nossa investigação como um estudo de caso de observação, uma vez que o mesmo indica como “técnica de recolha de dados consistente a observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89).

Ancorada na perspectiva de que “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”, e ao caracterizarmos essa investigação como um estudo de caso, elegemos uma escola da rede estadual paulista, situada na cidade de Presidente Prudente, localizada no oeste do Estado de São Paulo. Para a seleção da escola a ser observada na área de abrangência da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (DE/PP) buscamos, num primeiro momento, informações por meio de consulta de um indicador educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), identificando inicialmente uma escola com avaliação alta e outra com avaliação baixa nesse índice.

Entendendo que existe um conceito socialmente construído sobre o que é ser um “bom gestor”, que supúnhamos estar embasado numa perspectiva de política de resultados, procuramos referendar essa percepção inicial para a escolha da escola a ser investigada.

Assim, a escolha da escola passou, ainda, por outros procedimentos na tentativa de captar as percepções dos integrantes do Grupo de Referência⁸, recorremos a um instrumental que solicitava aos componentes desse grupo que listassem aquelas escolas que consideravam melhores e aquelas que entendiam apresentar problemas em relação à gestão/administração. Para não ficarmos apenas com as impressões daqueles que representam a visão “oficial”, aplicamos também o mesmo instrumental junto aos representantes do sindicato da categoria Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Ambas as sondagens, apontavam para a “Escola Manoel de Barros”⁹ como sendo a melhor e para a “Escola Y” como sendo aquela que apresentava problemas de ordens diversas. Essa percepção foi corroborada pelos resultados do IDESP do ano de 2012¹⁰. Descartando a realização de análise comparativa, optamos por investigar a “Escola Manoel de Barros”, especialmente, porque na percepção dos sujeitos continha “boas práticas” de administração/gestão escolar, corroborando uma percepção inicial de que socialmente hegemoniza uma concepção de “boa” gestão/administração, que está fortemente calcada na política de resultados. A escola selecionada mantém continuamente um alto índice no IDESP e foi selecionada como objeto de análise para aprofundar o entendimento de suas práticas de gestão/administração a partir da observação de seu funcionamento.

Existe uma complexidade de fenômenos e relações que vão da política educacional, mais geral, estabelecida pelos administradores públicos até as relações mais próximas e cotidianas que se desenvolvem no espaço escolar. Não existe

⁸ Trata-se de grupo de trabalho instalado nas 91 Diretorias de Ensino, composto por professores coordenadores, diretores de escola e supervisores de ensino. Tem como objetivo precípuo acompanhar a gestão das escolas, fornecendo subsídios teóricos e práticos, especialmente, para as denominadas escolas prioritárias. Outras informações podem ser encontradas no Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores (SÃO PAULO, 2011); NASCENTE (2014).

⁹ Visando homenagear o importante poeta sul-mato-grossense, falecido recentemente (13/11/2014), nomeamos a escola por Manoel de Barros. Manoel de Barros consagrou-se como poeta somente nas décadas de 1980 e 1990, quando Millôr Fernandes passou a publicar suas poesias em jornais de circulação nacional. Durante sua trajetória recebeu diversos prêmios, dentre os quais destacamos "Prêmio Jabuti de Literatura" (1990); "Prêmio Nacional de Literatura do Ministério da Cultura (2000); "Prêmio Academia Brasileira de Letras" (2002); "Prêmio Jabuti de Literatura" (2005); "Prêmio de Literatura da Casa da América Latina/Banif" (2012). Informações retiradas das páginas eletrônicas: <http://www.dicionariompb.com.br/manoel-de-barros/bibliografia-critica;> http://pensador.uol.com.br/autor/manoel_de_barros/biografia/

¹⁰ O IDESP foi instituído no ano de 2007 e vem sendo realizado anualmente. Trata-se de um “indicador de qualidade” para aferir o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e das séries finais (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio. Para tanto, tem como critério o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar.

possibilidade de entender o fenômeno pesquisado sem buscar estabelecer as relações entre estas duas esferas, não opostas, mas complementares e dialeticamente interligadas.

A perspectiva adotada para a presente investigação tem concordância com André (1995, p. 46) ao afirmar que “O conceito de cotidiano escolar vem sendo usado num sentido muito estreito – lugar de coleta de dados. Essa concepção limitada tem produzido trabalhos *no* cotidiano da escola, mas não *sobre* o cotidiano da escola”. Nesse sentido, procuramos compreender o contexto, as normas e as ações da administração/gestão escolar, de acordo com as situações que a condicionam no cotidiano da escola e na normatização do sistema de ensino.

Outro aspecto a ser considerado em nosso trabalho é tentar estabelecer a relação entre o micro e o macrossocial, uma vez que não pretendemos nos deter apenas as relações internas. Assim, tomar a escola como objeto de análise “não implica abordá-la apenas em função de suas relações internas. Trata-se, ao contrário, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento” (ANDRÉ, 2002, p. 42).

Para responder os objetivos propostos para esta investigação optamos pelo uso de alguns instrumentos de coleta de dados. Alves (1991, p. 60) ressalta que a observação, a entrevista, o uso do questionário e a análise de documentos “são os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Estes, porém, são frequentemente complementados por outras técnicas”.

Deste modo, a execução desta pesquisa envolveu: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, realização de observação e coleta de percepção dos sujeitos por meio de questionários.

Assim, para a realização do estudo sobre a administração/gestão da escola tivemos aporte da pesquisa documental realizada. Conforme explica Gil (1999, p. 66):

[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas.

Lüdke e André (1986, p. 38) conceituam documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento

humano”. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Ao recorrermos à pesquisa documental não podemos deixar de considerar o contexto de produção dos mesmos, ou seja, “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.39). Também é preciso romper com a ideia de que os documentos contêm a ‘verdade’.

Na perspectiva adotada nessa investigação, consideramos que os documentos representam uma visão sobre os fatos/acontecimentos e que não podem prescindir da análise de outras visões. No caso específico da pesquisa sobre administração/gestão escolar é preciso considerar os documentos produzidos na esfera estadual, bem como aqueles produzidos localmente.

Adotamos também um questionário para apreender percepções dos diretores/gestores e professores da escola selecionada. Buscava-se, portanto, a apreensão de um perfil mais detalhado das práticas de administração/gestão escolar e a percepção de seus membros sobre o cotidiano da administração vivenciado na escola.

Objetivando captar os limites e as possibilidades de ação do diretor/gestor escolar, buscamos por meio da técnica de observação apreender “indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p.145). Entendemos que “[...] pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1989, p.150). Confirmando essa perspectiva, Lüdke e André explicam:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A primazia da técnica de observação reside no “fato de permitirem o registro do comportamento, tal como este ocorre” (Selltiz, 1974, p. 226). Consideramos como mais apropriado para a nossa pesquisa a observação não estruturada por permitir “[...] o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão na medida em que isso é possível” (VIANNA, 2003, p. 26).

Para sanar a desconfiança que circunda a técnica de observação, é preciso considerar alguns elementos, dentre os quais Vianna (2003) destaca que “o conteúdo da observação deve ser necessariamente delimitado, porquanto é impossível observar a todos e a tudo, registrando todos os pormenores”. Para tanto, o autor propõe algumas fases para a realização da observação. Inicialmente, aponta para a necessidade de se escolher um cenário. Assim, a “seleção de um ‘cenário’, reside em estabelecer o local onde e quando as pessoas envolvidas no processo podem ser observadas”. Em seguida, indica que haja “definição do que vai ser documentado na observação e em que casos, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo” (VIANNA, 2003, p.29).

Com relação ao aspecto descritivo da observação, deve-se considerar: 1. descrição dos sujeitos; 2. reconstrução de diálogos; 3. descrição de locais; 4. descrição de eventos especiais; 5. descrição das atividades; 6. comportamentos do observador. (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Também é recomendado que sejam separadas em “observações descritivas e reflexivas que ofereçam uma apresentação geral do campo observado; planejamento da metodologia do registro das anotações de campo”. Ressaltamos que esses cuidados facilitaram a análise posterior dos dados. Bogdan e Biklen (1994, p.91), acrescentam que “um ambiente físico bom para estudar é aquele que um mesmo grupo de pessoas utiliza repetidamente”.

Importante lembrar que não definimos *à priori* o período para a realização da observação. Esta decisão foi tomada no decorrer do processo de coleta, pois consideramos que “término da observação quando a mesma atingiu um ponto de saturação teórica, ou seja, outras observações não proporcionariam mais nenhum conhecimento” (SELLTIZ et. al., 1974).

A despeito dessa problemática, Lüdke e André (1986, p. 52), acrescentam que,

Uma outra questão relacionada à validade dos dados é a que se refere à **frequência, duração e periodicidade das observações**. Se o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informação (grifos nossos).

Com relação às notas de campo, consideramos importante “relatar o máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, *aquilo* que ocorreu, *quando* ocorreu, em relação *a que* ou *a quem* está ocorrendo, *quem* disse, *o que* foi dito e *que* mudanças ocorreram no contexto [...]” (VIANNA, 2003, p. 31).

Dessa maneira, as observações numa abordagem qualitativa, “procuram ir além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula” (VIANNA, 2003, p. 83).

Quanto ao registro das observações nos orientamos pelas indicações de Lüdke e André “A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32). Para tanto, nos valem de um roteiro (Quadro 01) para nortear a observação, bem como do caderno de campo (Quadro 02) para fazer o registro das observações.

Na construção da matriz de observação levamos em consideração os referenciais metodológicos adotados e também a identificação de diferentes espaços nos quais se desenvolvem a atuação dos administradores/gestores, o que nos permite identificar suas práticas em diferentes situações.

Quadro 01 - MATRIZ DE OBSERVAÇÃO

ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • rotina dos administradores/gestores • relação dos administradores/gestor com os professores • relação entre os administradores/gestores (coordenadores, vice-diretor, diretor) • ATPC • Reuniões de Planejamento • início e término de bimestres • impressões da pesquisadora

Fonte: organizado pela autora, 2013.

Quadro 02 - FICHA DE OBSERVAÇÃO

DATA	LOCAL	HORÁRIO início/término	DURAÇÃO	ACONTECIMENTO OBSERVADO	PERCEÇÃO DO OBSERVADOR

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2013.

Na tentativa de superar uma dinâmica meramente descritiva das práticas escolares, próprias de um estudo de caso, procuramos aprofundar três conceitos importantes para a investigação. Um primeiro identifica a escola como objeto de análise, partindo da perspectiva sociológica, propõe-se captar as dimensões de conflito, de tensões e de articulação com a sociedade, em geral, e também com os níveis

hierárquicos da estrutura administrativa. Um segundo, identifica a administração/gestão escolar como elemento dotado de especificidade, diferenciando-a da Administração de Empresas. Por último, os conceitos de “plano das orientações para a ação” e “plano da ação” se complementam para analisarmos o caráter processual da administração/gestão escolar da rede estadual paulista.

Tendo por parâmetro que, para se desenhar uma pesquisa “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 1), optamos por analisar os dados a partir desses conceitos.

Consideramos que adoção desses referenciais permite uma análise das fontes que abrange não somente o imediatamente dito, mas permite maior profundidade na análise, ultrapassando os significados manifestos, por isso, capta os significados latentes no contexto.

Ressaltamos, ainda, que assumimos no corpo desse trabalho Licínio Lima como um autor referência, considerado como aquele que serve de referência teórica para o trabalho de investigação (TELLO; MAINARDES, 2012, p. 05). Para tanto, nos valem de conceitos desenvolvidos pelo autor tais como: “plano das orientações para ação”, “plano da ação” que servem de base teórica para análise da administração/gestão escolar.

Para cumprir os objetivos e procedimentos anunciados, estruturamos o trabalho em seis partes, composta por introdução, quatro capítulos e considerações finais. A parte introdutória explicitou as opções realizadas ao longo do processo de pesquisa, apresentou a construção metodológica do trabalho e contém uma sistematização das pesquisas identificadas no levantamento bibliográfico. Procurou, dessa maneira, situar nosso estudo e demarcar a relevância dessa investigação, bem como as possíveis contribuições para a área.

Na sequência, o item 2 denominado “A escola como objeto de análise”, abordou as questões teóricas que embasam o presente trabalho. Dessa forma, assumiu a escola como objeto de análise a partir de uma perspectiva que rompe com a dicotomia das análises *macro* (das políticas) e das análises *micro* (das práticas em sala de aula). Assim, a *meso* análise tem como objeto central a escola, elemento central da nossa investigação. Apresentou, ainda, as características da escola que serviu de objeto de análise, caracterizando-a no contexto educacional da cidade de Presidente Prudente.

O terceiro item, “A complexidade da administração/gestão escolar: dimensões técnica, política e pedagógica”, tratou da administração/gestão escolar. Iniciando pela reflexão sobre os usos dos termos administração/gestão da escola e os significados atribuídos a estes, para em seguida discutir a especificidade da administração escolar e sua necessária presença como eixo central no/do funcionamento da escola. Procurou traçar um panorama das pesquisas dessa área que estão articuladas a temática de nossa investigação, distinguindo-se, assim, a Administração de Empresas da Administração/Gestão Escolar.

O quarto item, “Políticas públicas num contexto de reformas” abordou as transformações que permearam os debates sobre a administração/gestão da escola e da educação, inserida como campo da administração do Estado que passaram nas últimas décadas por reformas inspiradas no ideário neoliberal. Procurou demonstrar as orientações dessas reformas para refletir em que medida elas interferem/interferiram no contexto da administração/gestão escolar.

Compondo o item cinco dessa investigação, “Configurações da política educacional paulista no tempo presente”, apresentou as políticas educacionais implementadas pelos governos estaduais paulistas no período de 1983 a 2013, analisando o *plano de orientação para a ação* que caracterizaram os fundamentos normativos da atuação da SEE/SP. Tendo por norte que as políticas e normativos tem um caráter uniformizador, sendo os mesmos para as mais de 5500 escolas no estado, existe uma convivência tensa entre essas orientações do sistema (plano das orientações para a ação) e o cotidiano das escolas (plano da ação) que procuramos demonstrar na definição da administração/gestão e no plano da ação em que “demos voz” aos sujeitos, por meio da observação da escola, articulando os dados empíricos de nossa investigação com o entendimento da importância de integrar diferentes dimensões na análise da administração/gestão escolar.

Por fim, as Considerações Finais refletem sobre os conceitos e dados apresentados no conjunto do trabalho, procurando sintetizar os elementos que respondem às questões formuladas inicialmente para orientar a investigação em tela.

2 A ESCOLA COMO OBJETO DE ANÁLISE

De fato, ao conceptualizar-se a escola como, simultaneamente, *locus* de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras, introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do *plano das orientações para a ação*, quer do *plano da ação*, nos seus diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de ação diferentemente localizados e às diferentes categorias e atores envolvidos (LIMA, 2011a, p. 102-103).

A perspectiva da escola como objeto de estudo é recente e foi desenvolvida, sobretudo, por autores portugueses na década de 1990. Investigações realizadas por Barroso (1996) e Costa (1996) são exemplos desse esforço, somadas às reflexões de Lima (1998); Laderrière (1996); Derouet (1996); Gomes (1996); Sierra (1996); Canário (1996) e Zay (1996) inauguram uma nova abordagem sobre os estudos da escola como uma organização, passível de ser estudada e compreendida em suas mais diversas dimensões. Lima (2001, p. 09) sumariza essa abordagem:

[...] o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado (...) entre olhares macroanalíticos que desprezam as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares microanalíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas.

Nesse sentido, situamos nossa investigação escolhendo a escola como *lôcus* de produção do saber (e de relações) que influenciam de forma significativa a formação e a prática docente. Esta escolha não pressupõe ignorar as ações do Estado, mas situá-las em outra perspectiva, como um ‘ingrediente’ a mais a influenciar a dinâmica da escola.

Conforme observado por Lefebvre (1981, p. 126-7):

O que escapa ao Estado? O insignificante, as minúsculas decisões nas quais se encontra e experimenta a liberdade [...]. Se é verdadeiro que o Estado deixa fora apenas o insignificante, é igualmente verdadeiro que o edifício político-burocrático sempre tem fissuras, vãos e intervalos. De um lado, a atividade administrativa se dedica a tapar esses buracos, deixando cada vez menos esperança e possibilidades ao que podemos chamar de liberdade intersticial. De outro lado, o indivíduo procura alargar estas fissuras e passa pelos vãos.

Muitos trabalhos que estudam as políticas educacionais exploram suas consequências, suas definições, entre outros aspectos próprios de uma *macro* visão sobre a educação. No outro extremo, localizamos estudos sobre o cotidiano da sala de aula, a aprendizagem dos alunos, as ações docentes dentre outros aspectos da *micro*

abordagem que se centram nos indivíduos em diferentes aspectos de seu dia-a-dia. Porém, o que se convencionou chamar de *meso* análise, ou seja, o tratamento da escola como objeto de análise é ainda uma temática relativamente recente e menos presente nas pesquisas acadêmicas.

Para Lima (2008, p. 83), a escola como uma organização complexa em ação não pode ser considerada “simplesmente um ‘dado’ dado, uma realidade empírica de primeira ordem que seja passível de ‘captação’ imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos”. A partir desse pressuposto, o autor identifica nos trabalhos acadêmicos algumas formas de tratamento da escola que ora vem sendo abordada como: escola como categoria jurídico-formal, escola como reflexo, escola como invólucro, escola como coleção e como organização em ação.

Dentre essas tipologias, a caracterização da escola como categoria jurídico-formal é a mais recorrente, estando presente principalmente “nos estudos sobre legislação escolar e nos estudos clássicos sobre administração educacional em vários países” (LIMA, 2008, p.85). Essa perspectiva desconsidera “às diferenças dos contextos, dos actores e das suas dinâmicas de interação” (LIMA, 2008, p. 85). Cabe esclarecer que, embora façamos a análise da produção legislativa do Estado de São Paulo, nosso estudo não se reduz a esse aspecto. Na intenção de captar a organização em ação, realizamos diversas incursões à escola, em que coletamos dados por meio da observação e pela análise dos documentos produzidos internamente.

A escola também é problematizada em diversas investigações, conforme denominação de Lima (2008), por “escola como reflexo”. Nesta categoria, o autor destaca que:

Sobredeterminada por instâncias situadas a uma escala superior, seja do ponto de vista legislativo ou executivo, seja do ponto de vista da acção política e administrativa levada a cabo por agências ministeriais, estaduais, municipais ou outras, até mesmo de âmbito escolar, a escola é representada como um *locus* de reprodução, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral, das referidas estruturas, orientações e regras (LIMA, 2008, p. 85).

A abordagem da escola como invólucro, confere importância às “particularidades e da concretude inerentes a cada contexto escolar”. Dessa forma, procura afastar-se das “sobredeterminações jurídico-formais e às abordagens de tipo reflexo”. No entanto, o autor pondera:

[...] só aparentemente a presente categoria consegue realizá-lo, uma vez que, mais do que definir em profundidade um contexto, procurando a sua compreensão e interpretação aprofundadas e densas, limita-se à descrição genérica e superficial das suas características mais imediatamente evidentes (LIMA, 2008, p. 86).

Na trilha de Lima (2008, p.86) consideramos, ainda, que a escola não é “mera coleção de indivíduos e de grupos, de departamentos ou unidades organizacionais, de objectivos e estratégias, de meios e de fins, de alunos e professores”. Assumimos, dessa maneira, que a escola deve ser investigada como organização em ação, ou seja, “mais do que o estudo das estruturas e dos actores escolares, o estudo da acção em contexto escolar, seja qual for o seu domínio de intervenção e os sujeitos envolvidos na interacção social” (LIMA, 2008, p. 87).

Consideramos essas reflexões pertinentes para abordar a administração/gestão, superando a descrição genérica e superficial de sua realização, servimo-nos das teorias para interpretar em profundidade o contexto em que se desenvolve. Para tratar essa questão, dividimos esse texto em duas partes: na primeira intitulada *O estudo da escola numa perspectiva sociológica*, apresentamos as bases teóricas dessas formulações e procuramos também discutir as repercussões desse conceito no estudo da administração/gestão escolar. Na segunda parte, versaremos sobre a Escola Manoel de Barros, situando-a no contexto em que se insere. Assim, procura-se descrever e analisar algumas das características mais marcantes de seu funcionamento com base nos dados advindos da observação e do levantamento documental, objetivando apresentá-la ao leitor.

2.1 O estudo da escola numa perspectiva sociológica

As vertentes teóricas que embasam a Sociologia da Educação são as mesmas da Sociologia Geral. Portanto, suas bases teóricas são aquelas que fundamentam a sociologia. Conforme destaca J.V.A. Souza (2010, p. 01):

[...] podem ser sintetizadas em três grandes vertentes explicativas: totalidade dialética, produção de sentido e causação funcional. A cada uma dessas vertentes explicativas corresponde a obra clássica dos três autores consagrados nos estudos sociológicos, respectivamente, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

O autor enfatiza que se, “em Marx e Weber, encontramos na análise que fizeram da vida social importantes referências para a análise dos sistemas de ensino, é somente em Durkheim que encontramos, de modo sistematicamente elaborado, uma Sociologia da Educação *stricto sensu*” (J.V.A. SOUZA, 2010, p. 1).

Ao historicizar a emergência da sociologia no campo educacional, Sposito (2007) reitera que a mesma esteve “ancorada na perspectiva de Durkheim, sistematizada por Fernando de Azevedo, em seus trabalhos dos anos 1940”. Conforme a autora, a década de 1950 constitui o cenário para a incorporação do funcionalismo na educação:

[...] a década de 1950 e início de 1960, marca a forte presença dos estudos funcionalistas sobre a educação escolar, em especial Talcott Parsons, nos Estados Unidos, mas com ramificações na Europa. Em busca dos fundamentos capazes de tornar possível uma nova ordem social, a análise da realidade escolar foi realizada procurando compreender as possíveis variáveis que estariam condicionando o seu funcionamento (SPOSITO, 2007, p. 23).

A escola, objeto central da Sociologia da Educação, foi investigada “à luz das relações entre fatores internos (o currículo, a sala de aula, as relações professor/aluno) e externos (a estrutura socioeconômica, a diversidade cultural, as relações entre escola e família)” (J.V.A. SOUZA, 2010, p. 3).

A influência do pensamento sociológico sobre a produção acadêmica e a compreensão dos processos educacionais é variada. Tem destaque no cenário do período pós-guerra (1945), o denominado paradigma da reprodução. Assentado, sobretudo, no pensamento de Marx e Weber compreende “[...] a educação não como fator de reconstrução social, mas de reprodução ideológica (Althusser), cultural (Bourdieu e Passeron), de classes (Baudelot e Establet), da ordem econômica (Bowles e Gintis)” (J.V.A. SOUZA, 2010, p. 3). Concomitantemente, na Inglaterra, “centrada nos estudos do currículo, emerge uma Nova Sociologia da Educação, ou NSE, cuja tarefa é analisar como as estruturas de poder ordenam o conhecimento escolar” (J.V.A. SOUZA, 2010, p. 3).

Segue-se uma maior preocupação em compreender os processos no interior da escola, incorporando elementos da antropologia e da pesquisa etnográfica. Temos, assim, três momentos, não estanques que se interpenetram.

Sposito (2007) considera que a escola assume centralidade nos estudos sobre a reprodução social e os processos socializadores, porém a forma como essa instituição foi concebida mudou ao longo do tempo no interior das orientações teóricas.

A partir da segunda metade da década de 1960 gesta-se um pensamento crítico sistemático, assinalando transformações no campo da sociologia, em especial, expressando maior preocupação com a vida da instituição escolar. Sposito (2007, p. 23) observa que:

Esse período é marcado pelos primeiros estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu – “Os herdeiros” (1969) e a “Reprodução” (1975)-, pela análise da escola desenvolvida por Baudelot e Establet (1971), e pelas formulações do

marxismo estruturalista de Louis Althusser (s.d.). Assim, a Sociologia da Educação caracteriza-se, nesse momento, pela análise, crítica e denúncia das desigualdades escolares como uma expressão das desigualdades estruturais da sociedade capitalista.

As pesquisas de Michael Young (1971) e Basil Bernstein (1975) impulsionaram o surgimento da denominada *Nova Sociologia da Educação*. Essa abordagem é caracterizada pela diversificação teórica e pelo uso das perspectivas etnográficas. Conforme Spósito:

[...] a pesquisa e a análise se deslocam para os processos internos à instituição, tentando compreender como as rotinas, práticas, modos de ensino e aprendizagem, a seleção dos conteúdos e as interações na sala de aula entre professores e alunos constituem elementos de controle, instalaram relações de poder e produzem desigualmente, não só em decorrências das classes sociais, mas, também, de fundo étnico e de gênero (SPOSITO, 2007, p. 24).

A introdução da perspectiva etnográfica no estudo do cotidiano escolar teve predominância nas investigações sociológicas a partir da década de 1980, em especial, a partir da investigação de Rockwell e Ezpeletta (1985).

Além dessas perspectivas, consolida-se também uma interpretação que centra o estudo da escola como organização. Reconhecer a escola como realidade organizacional implica romper com visões redutoras. Considerada dessa forma a realidade é entendida em sua especificidade. Neste sentido, Canário (2005, p.52) afirma que:

O reconhecimento da especificidade organizacional do estabelecimento de ensino, da sua identidade e do seu “efeito” sobre as aprendizagens dos alunos começa a desenhar-se nos anos 70, mas só emerge, com relativa consistência, a partir dos anos 80, naquilo que passou a designar-se como um processo de “descoberta da escola”.

O referido autor afirma, ainda, que até a década de 1970 a investigação empírica se restringia “ao uso de questionários extensos. Um exemplo, desse ‘modelo’ foi o Relatório Coleman que buscava estabelecer relações estatísticas entre o perfil dos estabelecimentos escolares e os resultados dos alunos” (CANÁRIO, 2005, p. 52).

Dessa forma, passamos para uma visão “baseada numa abordagem etnográfica da vida interna dos estabelecimentos de ensino, na qual os próprios actores são chamados a participar activamente” (CANÁRIO, 2005, p. 52). Acrescenta o autor:

Repercutindo-se, quer nos discursos teóricos e políticos sobre a escola, quer nas práticas educativas, a “descoberta da escola”, a partir dos anos 80, resulta de tendências e traduz-se em consequências a três níveis fundamentais: o da investigação, o da mudança e o da formação (CANÁRIO, 2005, p. 52).

Ao nível da investigação emerge o estabelecimento de ensino como novo objeto de investigação. Essa perspectiva lança novos olhares para os atores envolvidos no

cotidiano da escola, considerando que a ação dos sujeitos não se dá como uma transmissão mecânica das políticas macro. Portanto, “Estas são mediatizadas pelo estabelecimento de ensino, que, enquanto organização social dotada de autonomia e características próprias, define o campo das microdecisões assumidas pelos professores” (CANÁRIO, 2005, p. 53).

A análise sociológica da educação considera os participantes “na perspectiva de sujeitos ativos e não unilateralmente determinados pelas estruturas”. Para tanto, recorre “a intensa observação feita no interior do aparelho escolar sobre a vida na escola e fora dela, o mundo do trabalho e das relações sociais; um processo em que análises microsociológicas juntam-se a análises macrosociológicas” buscando apreender suas relações com a estrutura social (J.V.A. SOUZA, 2010, p. 3).

Ferreira (2006, p.107) chama a atenção para a recente consolidação da Sociologia da Educação que provocaram mudanças no campo da pesquisa, em particular levaram a “lidar no seu interior com um processo de desenvolvimento e diversificação de tratamento de seu objeto empírico, os sistemas de ensino em geral, e com uma gama infundável de opções teóricas e metodológicas para a sua investigação”. A autora explica ainda que:

[...] convivem, hoje, lado a lado, uma sociologia da educação crítica com base, em geral, em algum modelo de análise marxista, e uma outra, ainda fortemente inspirada pelo modelo de análise funcionalista, com base em metodologias de pesquisa empírica. Além disso, na atualidade, afirmam-se perspectivas que rejeitam, ao mesmo tempo, ambos os enfoques, articulando-se em torno de modelos de inspiração interacionista, fenomenológica ou etnometodológica. A partir de um outro tipo de recorte, convivem, ao mesmo tempo, enfoques em sociologia da educação que priorizam as análises de caráter macrosociológico, que estabelecem relações entre a economia capitalista e a produção das desigualdades na escolarização; e enfoques microsociológicos voltados para a análise de processos sociais produzidos no nível de pequenas unidades sociais, como a sala de aula (FERREIRA, 2006, p. 108).

Portanto, a perspectiva que assumimos neste estudo situa-se entre os níveis de análise micro e macro, no que se convencionou chamar de *meso* análise, no caso, a escola como organização sociológica. Essa perspectiva coloca em foco o espaço escolar, embora existam tendências de mudanças nessa abordagem.

[...] embora os modelos de análise sociológica das organizações, também eles dotados de historicidade, não possam ser abordados de forma linear ou evolutiva, a partir de uma ideia de simples cumulatividade, a verdade é que se vem registrando uma tendência geral de focalização no sentido do estudo centrado nas estruturas para o estudo em torno das práticas, designadamente através da possível consideração das três dimensões sociais, e das suas conexões, referenciadas por Martin Albrow (1997: 138-140): o

comportamento micro-social, a composição social das organizações, a mudança macro-social (LIMA, 2011a, p. 18).

Compreender a complexidade da escola como organização exige considerar a pluralidade de modelos teóricos para dar conta de sua institucionalização que se caracteriza como um processo de longa duração¹¹. Nessa perspectiva, a concepção da escola muda de uma unidade administrativa como prolongamento da administração central para ser percebida como um local singular, articulado ao contexto em que se insere, com identidade e cultura próprias capaz de produzir modos de funcionamento e resultados educativos muito diferenciados. Neste sentido, “[...] o estabelecimento de ensino emerge como uma construção social cuja configuração e funcionamento têm como elementos decisivos a acção e interacção dos diferentes actores sociais em presença” (CANÁRIO, 2005, p. 53).

A escola contemporânea se aproxima em diferentes aspectos à generalidade das organizações complexas modernas. Para Lima (2011, p. 16), “A sociologia das organizações educativas tem se constituído a partir das contribuições da Sociologia das Organizações, da Teoria das Organizações e das Ciências da Administração” que se articulam com outros elementos tais como “as especificidades político-educativas, organizacionais e administrativas do sistema educativo e das escolas”.

A partir de meados da década de 1990, Lima passou a diferenciar os modelos organizacionais analíticos/interpretativos e modelos organizacionais normativistas/pragmáticos. O autor considera que:

Num primeiro momento apresentou-se uma distinção entre modelos organizacionais de escola ‘como construções teóricas’ e ‘como configurações socialmente construídas/em construção’, isto é, enquanto constelações de estruturas, regras e acções. Enquanto construções teóricas, os modelos organizacionais foram subdivididos em ‘modelos organizacionais de orientação para a acção’ (incluindo no seu interior os modelos ‘decretados’, ‘interpretados’ e ‘recriados’) e modelos organizacionais praticados ou em acção (expressos através dos ‘modelos em actualização’) (LIMA, 2011a, p. 16).

¹¹ Segundo Braudel, “[...] o tempo curto, à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência ... não forma toda a realidade, toda a espessura da história sobre a qual a reflexão científica pode trabalhar à vontade. A ciência social tem quase horror do evento. Não sem razão: o tempo curto é a mais caprichosa, a mais enganadora das durações. Donde, entre alguns de nós, historiadores, uma viva desconfiança relativamente a uma história tradicional, dita ocorrencial, confundindo-se a etiqueta com a história política, não sem alguma inexactidão: a história política não é forçosamente ocorrencial, nem condenada a sê-lo. Entretanto, é um fato que, salvo quadros factícios, quase sem espessura temporal, de onde recortava as narrações, salvo as explicações de longa duração de que era preciso sorti-la, é um fato que, no seu conjunto, a história dos últimos cem anos, quase sempre política, centrada no drama dos "grandes eventos", trabalhou no e sobre o tempo curto” (2005, p.45-46).

Essa construção se dá no sentido de problematizar a relação entre as normas estabelecidas e as ações do cotidiano escolar considerando que, valorizar o estudo da ação organizacional na escola não teria sentido ao se considerar que as normativas (orientações para a ação) determinam essa realidade. Não é possível ignorar que as regras uma vez elaboradas “pela ação e para a ação” se constituem em “orientações e regras existentes e disponíveis, embora de certo modo reféns de actores sociais que as convoquem, adotem e atualizem no plano da acção, o que, como se sabe, pode não ocorrer” (LIMA, 2011a, p. 17-18).

Ao assumir essa perspectiva, Lima (2011a, p.19-20) rompe com um modelo marcado por uma “excessiva fragmentação do campo, uma organização teórica de tipo dicotômico e mesmo a tradicional dificuldade de articulação de abordagens teóricas distintas no quadro de uma mesma investigação”, rompe também com a visão normativista ao considerar que “as metáforas introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações, alargando o respectivo campo e tornando-o mais heterogêneo e multifacetado”.

Consideramos, dessa maneira, que para captar o processo de funcionamento da escola temos que problematizar o *plano das orientações para a ação* e o *plano das ações* apreendendo em que medida os diretores/gestores escolares se articulam no interior da instituição para servir-se da normatização existente em sua prática cotidiana e também considerar que a própria escola pode ser produtora de orientações para seu funcionamento.

A construção do estabelecimento de ensino como objeto de estudo corresponde, a uma nova perspectiva de análise que pressupõe rearticular a relação das ciências da educação com outras disciplinas de base, especialmente, com a Sociologia, bem como enriquecer e diversificar os procedimentos metodológicos valorizando as “abordagens qualitativas de natureza etnográfica” e, dessa forma, ensejar maior pertinência entre a produção do conhecimento e a produção de práticas no terreno educativo (CANÁRIO, 2005, p. 53).

Como explicitado anteriormente e considerando a escola como organização, nos interessa investigar especificamente a ação dos diretores/gestores escolares em seu espaço de trabalho, por um lado suas especificidades, sua atuação e as relações que estabelecem com o espaço escolar e, por outro, a normatização do sistema de ensino.

Essa ação dos diretores/gestores escolares é constantemente representada no espaço escolar por meio de dicotomias que demonstram diferentes concepções e mesmo

incompreensões sobre seu trabalho. Essas análises polarizam sua atuação entre o pedagógico ou administrativo, a dimensão técnica ou dimensão política, entre o respeito às normas ou sua violação, entre outras díades, que encontramos no cotidiano da atuação dos gestores que, em síntese, demonstram visões parciais sobre sua atuação.

Neste texto procuramos romper com essas visões, considerando que não é possível apreender a administração/gestão escolar por meio dessas oposições. Compreendemos que a realidade comporta múltiplas dimensões e grande complexidade. Não se trata de criar “‘mais um’ objeto de estudo, numa lógica de mera adição, mas sim, a emergência de uma nova perspectiva de investigação que permite outra maneira de olhar a realidade” (CANÁRIO, 2005, p. 54).

Dessa forma, orientamos nossa investigação a partir da premissa que afere que a administração/gestão escolar comporta todas essas dimensões de forma simultânea, entendemos que desconsiderar essa abrangência leva a uma visão parcial e distorcida das práticas desenvolvidas no interior das escolas.

Considerando que a finalidade da escola é sua ação pedagógica e que a administração corresponde ao uso racional dos recursos disponíveis para atingir determinado fim todas as ações do diretor têm por princípio uma ligação com o pedagógico, entretanto, esse aspecto não é explicitado (PARO, 2010a).

A questão da ação pedagógica do diretor se apoia na própria definição da especificidade da escola. É importante destacar que essa percepção não está presente no cotidiano da escola, constituindo-se numa queixa dos diretores/gestores. É comum apontamentos de que o tempo gasto com “exigências burocráticas” os impede de se dedicar ao pedagógico.

Desconsidera-se que a administração/gestão da educação tem em si a finalidade pedagógica, porém os diretores/gestores não se veem como agentes ativos da ação pedagógica e podemos dizer que, isso se dá porque não se colocam como agentes ativos do processo administrativo, se restringindo a ações de preenchimento de formulários e outros procedimentos como prestação de contas.

Em relação às normas do sistema de ensino e à autonomia do diretor consideramos que na perspectiva da sociologia das organizações educativas, Lima (2002) ajuda a compreender que “[...] os actores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem [...]”.

Dessa forma, o autor entende que esses sujeitos possuem “capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras” (LIMA, 2002, p. 33). Esse posicionamento apoia-se na concepção da existência concomitante entre dois espaços de produção de políticas, denominados pelo autor de *plano das orientações para a acção* e *plano da acção*, enfatiza que:

Ao conceptualizar-se a escola como, simultaneamente, *lócus* de reprodução e *lócus* de produção de políticas, orientações e regras, introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer do *plano das orientações para a acção*, quer do *plano da acção*, nos seus diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de acção diferentemente localizados e às diferentes categorias de actores envolvidos (LIMA, 2002, p. 33).

Em relação às dimensões técnicas e política, diferentes autores tratam da questão. Nogueira (2002, p. 32) se apropria do referencial gramsciano para afirmar: “Se quisermos de fato salvar a escola, não podemos nos contentar em administrá-la: precisamos dirigí-la”. Dessa forma, separa a dimensão técnica, destinada atualmente aos administradores/gestores escolares da dimensão intelectual, refutando a ideia de que o diretor/gestor escolar limita-se apenas ao técnico, ao invés de decisor político. Afirma o autor:

Para viabilizar esta escola republicana – firmemente vinculada à cidadania e ao senso do interesse coletivo – precisamos nela atuar não como técnicos mais ou menos especializados, mas como intelectuais. Não como pessoas que se diferenciam por trabalhar mais com as ideias do que com as coisas, por dominar a palavra e habitar as regiões elevadas do pensamento abstrato. Mas como pessoas que constroem e organizam, que atuam como “persuasores permanentes” e são capazes de fixar parâmetros de sentido para os demais (NOGUEIRA, 2002, p. 32).

Corroborando com esse posicionamento, Russo (2007, p. 70) ressalta que como “concepção dominante na prática da administração escolar, o modelo burocrático de estruturação e organização do trabalho, é, em geral, apreendida como um fator que não tem influência na determinação da qualidade do ensino”. Argumenta ainda que a associação “de administração como técnica neutra e universal”, tenta legitimar que a mesma assenta-se em certa racionalidade que não interferiria na qualidade do seu produto (RUSSO, 2007).

Ainda que a normatização legal pretenda avocar uma natureza neutra, entendemos que isso não é possível porque toda legislação é produzida por sujeitos, portanto, veiculam e portam concepções de mundo. Outro aspecto a ser considerado é com relação ao fato de que a autonomia dos atores escolares sempre deve ser levada em conta, pois as “organizações são sempre as pessoas em interação social, e porque os

actores escolares dispõem sempre de *margens de autonomia relativa*,” ainda que não prevista legalmente ou não regulamentada (LIMA, 2002, p. 33).

Partindo desses aportes teóricos, podemos assumir diferentes concepções para a análise da ação dos diretores/gestores escolares e mesmo a adequação de determinado referencial para compreender essa prática no contexto em que a mesma se desenvolve.

A ação dos diretores/gestores escolares pode ser percebida em toda sua complexidade, conquanto apareça ofuscada pelas demandas diárias no cotidiano escolar. Os diretores/gestores confirmam que a “prática gestonária dominante na escola, especialmente, nas escolas públicas, é ainda, uma prática espontânea e determinada por contingências do imediato, isto é, das demandas presentes no cotidiano escolar” (RUSSO, 2007, p. 95).

Nesse processo, denota-se que:

[...] a administração escolar não tem conseguido apresentar e implementar soluções práticas para as carências da escola pública, especialmente a superação das várias formas de fragmentação presentes no seu interior. Em síntese, a administração das unidades escolares, ainda que refletindo as desfavoráveis condições de trabalho e funcionamento concretas das redes públicas de ensino, arca com o ônus da ineficiência do ensino. Não raro são os diretores e os professores responsabilizados pelos insucessos da escola pública na realização das suas finalidades (RUSSO, 2007, p. 95-96).

Em relação às práticas da administração/gestão existe uma crescente descentralização da administração, acompanhado por um discurso de que a escola deve ser administrada com a participação coletiva de diferentes segmentos “Todas essas práticas implicam em repensar o papel do dirigente como protagonista pedagógico, organizacional e político da instituição educacional” (SANDER, 2002, p. 67), opondo uma função política à neutralidade da técnica administrativa.

Denota-se, assim, que escapa aos diretores/gestores uma oportunidade maior para a reflexão sobre seu fazer diário que, apesar disso, carrega em si uma grande complexidade.

Consideramos que esse enfoque é importante como referência no tratamento das fontes, no sentido de compreender a relação dialética que se estabelece no espaço escolar entre as normas que emanam do sistema e as ações concretas do cotidiano, compreendendo a escola como foco de produção de saberes e de práticas que, em última instância, é o que pretendemos demonstrar ao longo do trabalho.

Portanto, utilizaremos esses referenciais para analisar os dados coletados, em especial, aqueles decorrentes da observação realizada no espaço escolar.

2.2 A Escola Manoel de Barros: primeiras aproximações

No intento de captar a complexidade da administração/gestão que, defendemos, comporta as dimensões técnica, política e pedagógica, optamos por estudar uma escola da rede estadual paulista conforme detalhado na Introdução.

Neste item apresentamos parte dos dados coletados no processo de observação da escola, informações provenientes da pesquisa documental, particularmente, daqueles advindos dos registros internos da instituição ao qual tivemos acesso no processo de pesquisa e também de dados públicos. Dessa forma, passamos a caracterizar o contexto onde se situa a escola - a cidade de Presidente Prudente, priorizando os elementos educacionais e aqueles referentes à escola selecionada.

Esclarecemos que antes de adentrar a escola elegida, foi necessário solicitar autorização junto a Diretoria de Ensino para realização da pesquisa. De posse desse documento, me dirigi à escola para uma primeira aproximação¹².

O primeiro contato com essa escola ocorreu durante os meses de agosto e setembro/2013, momento em que obtivemos a autorização da diretora da escola para realizarmos a investigação. Essa inserção inicial possibilitou conhecer seus profissionais, os espaços físicos bem como seus horários de funcionamento.

Durante as primeiras incursões pela escola a própria diretora da instituição nos acompanhou, fazendo questão de apresentar todos os espaços da escola e também os demais funcionários. Consideramos que essa aproximação foi importante para o estabelecimento de vínculos iniciais com os sujeitos e espaços, de modo a não provocar tanto estranhamento no processo de observação. Um cuidado tomado pela pesquisadora foi o de não ficar inicialmente por um período extenso no espaço escolar e não fazer registros na presença dos sujeitos observados.

A partir do mês de outubro/2013, iniciamos a coleta de dados por meio da técnica de observação¹³, interrompida no mês subsequente em função da pesquisadora ter ido realizar Estágio Científico Avançado em Portugal, junto à Universidade do Minho. Ao retornar ao Brasil em março/2014, retomei prontamente o processo de coleta

¹² A pesquisa intitulada *Gestão Escolar, Desenvolvimento Profissional e Qualidade da Escola Pública* foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Presidente Prudente, sob Processo CAEE nº 19571213.0.0000.5402. Os modelos dos termos de autorização e dos termos de consentimento livre e esclarecido, destinados, respectivamente à dirigente regional de ensino e à diretora da escola pesquisada, bem como para os docentes encontram-se ao final da tese como anexo.

¹³ Como se trata de descrição densa e nosso intuito é dialogar/confrontar os dados obtidos por meio da observação com aqueles conseguidos pela pesquisa documental e questionário, não apresentaremos na íntegra os registros dessas observações. Isso se justifica pelos cuidados éticos que assumimos em não expor a escola nem os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa.

por meio da observação, que se estenderam até o final do período letivo de 2014. Estas ocorreram em vários espaços e períodos de funcionamento da escola, totalizando, dessa maneira, oito meses de coleta.

Durante o período de observações, fui também analisada e observada pelos seus sujeitos. Algumas vezes fui confundida como sendo uma nova professora da escola, outras vezes como sendo estagiária e até mesmo como mãe de aluno(a), sendo identificada como pesquisadora somente após alguns meses, mesmo com todo cuidado da diretora em me levar em todos os espaços da escola e ter me apresentado como tal.

Nesse período, além da observação executei várias atividades, como aplicar provas da Olimpíada de Física, Química e de Matemática, dar recados para professores, olhar alunos, fotografar atividades da escola, ajudar na eleição do grêmio estudantil, preencher dados para a coordenação, etc.

Embora seja indicado um distanciamento das situações e sujeitos, nessas ocasiões seria difícil me recusar a ajudar, sobretudo, porque a escola esteve aberta a pesquisadora e porque os sujeitos tinham consciência que eu poderia ajudar.

A cidade de Presidente Prudente

A cidade de Presidente Prudente¹⁴ situa-se no interior do estado de São Paulo, constituindo-se em centro da microrregião de Presidente Prudente. Localiza-se a oeste da capital do estado, distando desta 558 km e ocupa uma área de 562,1 km², sendo que 16,5 km² estão em perímetro urbano.

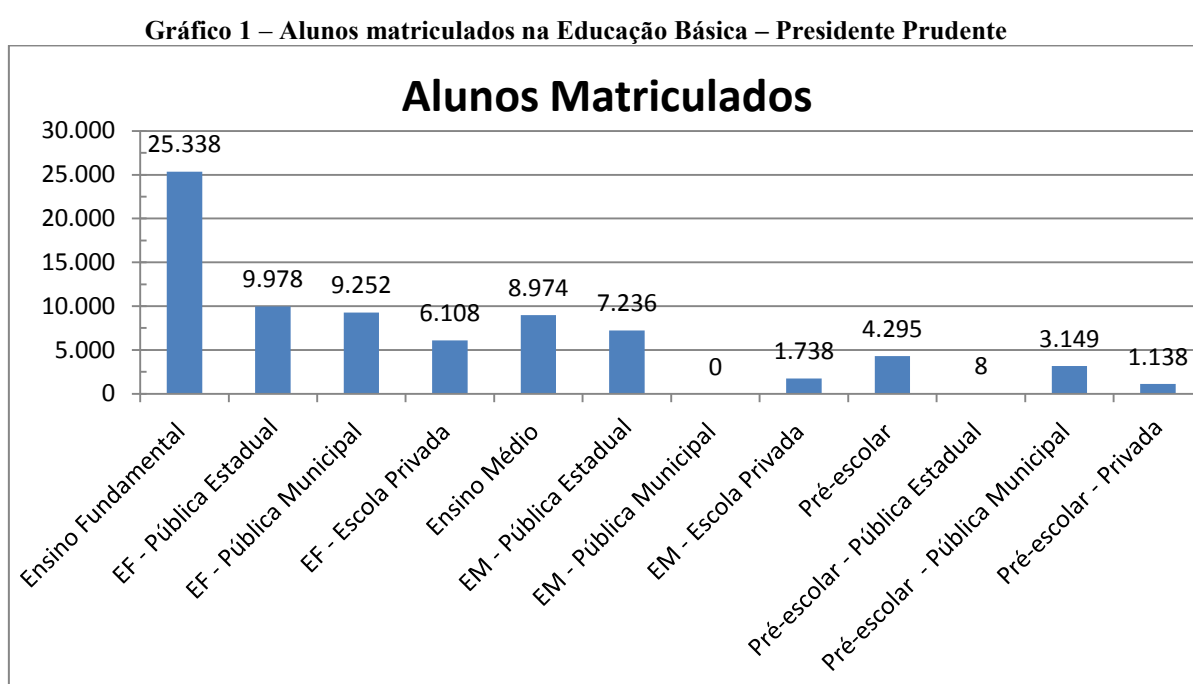
Registrando uma população de 207.610 mil habitantes em 2010, estima-se que em 2014 a população alcance o número de 220.599 (IBGE, 2014). Politicamente tornou-se município autônomo em 1921, emancipando-se de Campos Novos e Conceição de Monte Alegre, atual Paraguaçu Paulista. Vinculam-se ao município de Presidente Prudente, os distritos de Ameliópolis, Eneida, Floresta do Sul e Montalvão (Conforme Lei nº 1798 de 28/11/1921).

De acordo com dados históricos da Fundação SEADE, Presidente Prudente com menos de 100 anos, passou por um rápido processo de urbanização ao longo do século XX, processo que a alocou como principal centro econômico, político, administrativo e de serviços na região oeste do estado de São Paulo.

¹⁴ Dados provenientes da ferramenta Cidades do IBGE que reúne informações de todos os municípios brasileiros num espaço único, tais como gráficos, tabelas, históricos e mapas.

Com relação à área educacional, dados produzidos pelo IBGE/2012 indicam que a cidade conta com um total de 25.338 mil alunos matriculados no Ensino Fundamental, sendo que 9.978 encontram-se na rede estadual paulista.

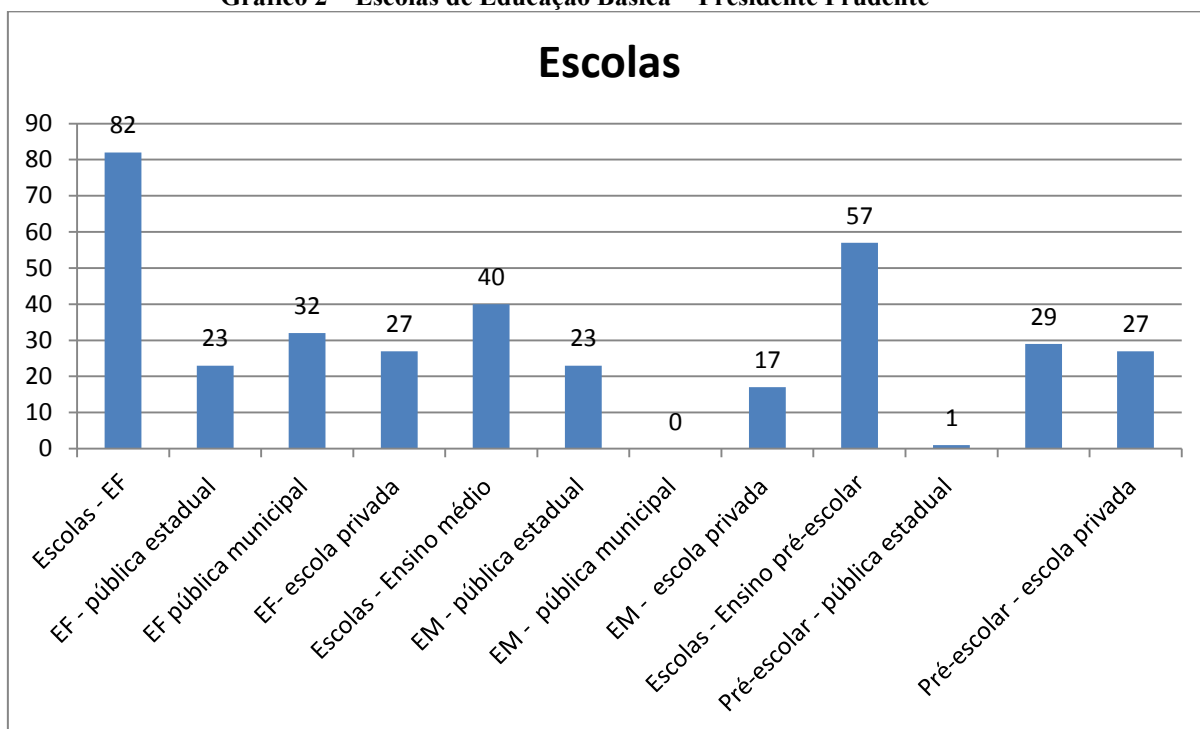
Com relação ao Ensino Médio, alcança um total de 8.974 alunos, destes 7.236 estudam na rede estadual. Esses números nos ajudam a dimensionar a importância da rede estadual na oferta destes dois níveis de escolaridade. A seguir apresentamos alguns gráficos que explicitam o número de alunos do município, por nível de ensino e por tipo de escola.



Fonte: IBGE (2012).

Os dados provenientes do IBGE (2012) indicam que a cidade tem um total de 82 escolas de EF, 23 destas pertencem à rede pública estadual, 32 à rede municipal e 27 à rede privada. Com relação à oferta do Ensino Médio, a cidade conta com 40 escolas sendo 23 da rede estadual e 17 da rede privada.

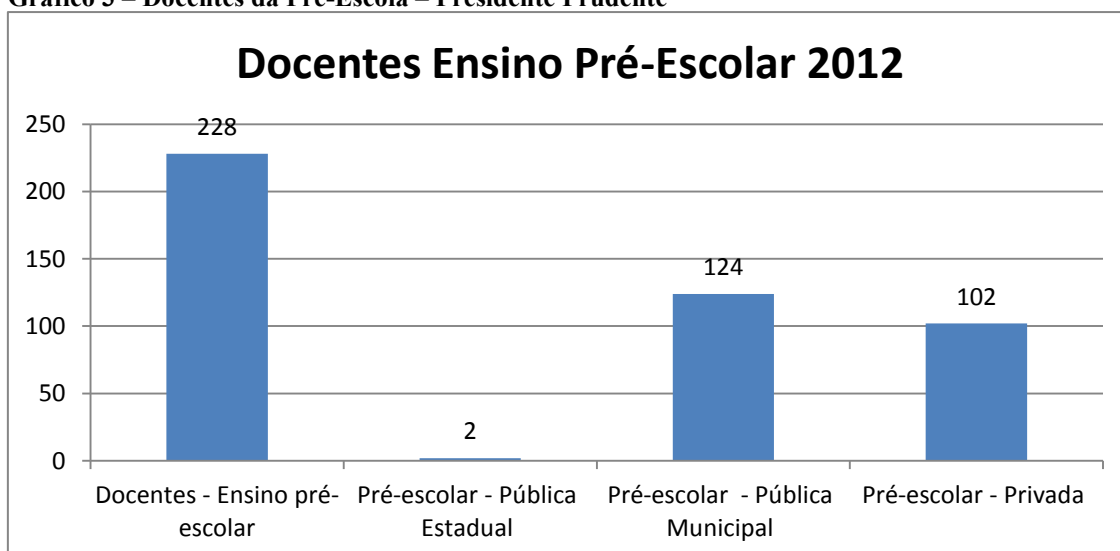
Gráfico 2 – Escolas de Educação Básica – Presidente Prudente



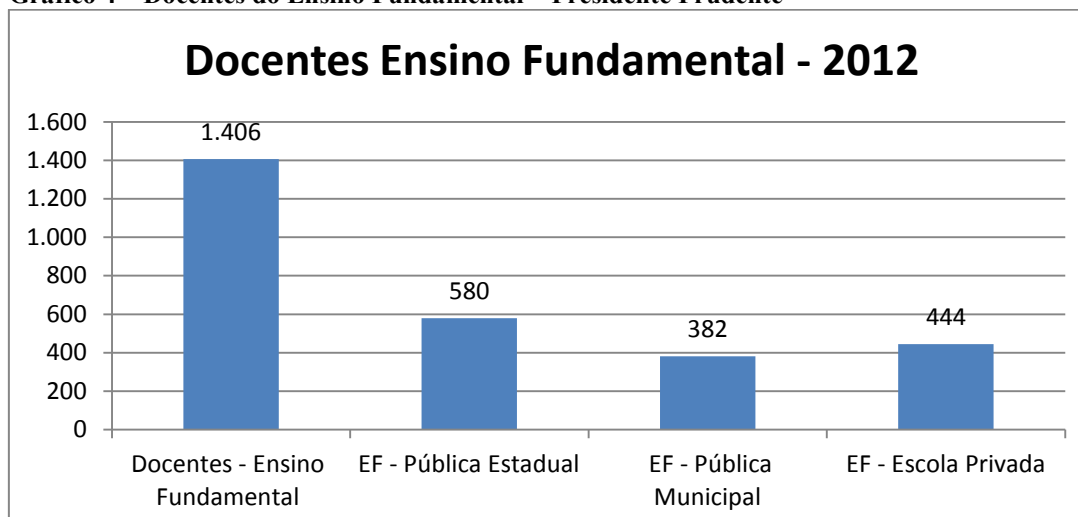
Fonte: IBGE (2012).

Com relação ao número de docentes em exercício, verifica-se que tanto no EF como no EM a maioria concentra-se na rede estadual, seguida da rede privada em ambos os níveis.

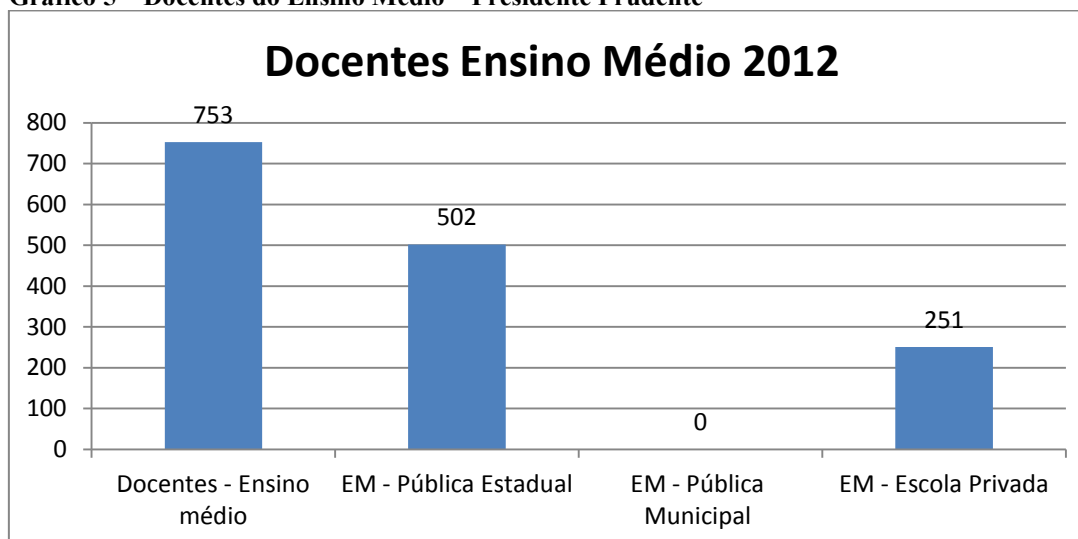
Gráfico 3 – Docentes da Pré-Escola – Presidente Prudente



Fonte: IBGE (2012).

Gráfico 4 – Docentes do Ensino Fundamental – Presidente Prudente

Fonte: IBGE (2012).

Gráfico 5 – Docentes do Ensino Médio – Presidente Prudente

Fonte: IBGE (2012).

Os dados expressos nos gráficos apresentados ajudam-nos a compreender a dimensão e a complexidade da rede estadual paulista, particularmente, pelo seu gigantismo. Também chama a atenção à importância da escola selecionada que tem em seu quadro pouco mais que 100 docentes, o que representa perto de 10% do total de docentes da rede estadual que atuam no município selecionado. Cabe ressaltar, que estamos desconsiderando que vários desses docentes atuam em mais de uma escola.

A Escola Manoel de Barros

A escola estadual “Escola Manoel de Barros” situa-se no município de Presidente Prudente e integra a Diretoria de Ensino (DE) localizada nesta cidade¹⁵. A DE é composta por 49 escolas, sendo que 29 delas estão localizadas em Presidente Prudente, seguida de Martinópolis com cinco (05) escolas, Pirapozinho com quatro (04) escolas e Regente Feijó com três (03), os demais municípios contam com apenas uma (01) escola da rede estadual. Das 29 escolas estaduais de Presidente Prudente, 28 estão localizadas na zona urbana e apenas 01 na zona rural.

A criação da Escola Manoel de Barros data da década de 1960 e está amparada legalmente pela Lei nº 8398 de 07/11/1964 e pelo Ato de Criação nº 73. No entanto, sua instalação ocorreu somente em 14/06/1966.

A Escola Manoel de Barros possui em seu quadro escolar uma diretora, duas vice-diretoras, três coordenadoras pedagógicas, sendo uma para cada segmento de ensino: Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). A escola conta ainda com uma coordenadora pedagógica específica para o Centro de Estudos de Línguas (CEL). De acordo com o Plano Quadrienal¹⁶, esta escola funciona em três turnos, sendo que o EF – Ciclo II regular é ofertado apenas no período matutino e vespertino; e o EM regular no diurno e noturno.

Atualmente, possui 22 salas de aula onde funcionam 37 classes divididas em três períodos, com um total de aproximadamente 1300 alunos, representando aproximadamente 9% dos alunos pertencentes à rede estadual no município. No mesmo espaço funciona o projeto especial de ensino de idiomas, CEL, que conta com cerca de 1200 alunos.

Para caracterizar a Escola Manoel de Barros pinçamos elementos identificados a partir da pesquisa documental, especialmente, por meio do Plano Quadrienal da Escola Manoel de Barros referente ao período de 2011 a 2014.

Com relação aos recursos físicos, consta no Plano Quadrienal da Escola Manoel de Barros (2011-2014) que a instituição possui: 20 salas de aula; 01 sala de vídeo; 01 laboratório de ciências físicas e biológicas; 01 biblioteca; 01 sala de informática; sala dos professores; 01 secretaria; 01 sala de coordenação; 01 sala de diretor; 02 salas de

¹⁵ Integram a Diretoria de Ensino de Presidente Prudente 11 municípios: Alfredo Marcondes, Alvares Machado, Anhumas, Caiabú, Indiana, Martinópolis, Pirapozinho, Presidente Prudente, Regente Feijó, Santo Expedito, Taciba.

¹⁶ Cf. Ofício nº 384/2011, aprova o Plano Quadrienal (2011 a 2014) da Escola Manoel de Barros. Consultado na escola pela pesquisadora durante os anos de 2013 e 2014.

vice-direção; 01 auditório; 02 quadras cobertas; 01 cantina; 01 cozinha/despensa; 01 sala ambiente para francês; 01 sala ambiente para japonês; 01 sala para o grêmio estudantil e APM; 01 zeladoria.

Uma das salas de aula foi transformada em sala de vídeo, equipada com ar condicionado, ventiladores, tela para projeção de data show, cerca de 50 cadeiras, equipamento de som (microfone, amplificador), televisão e DVD. Como o espaço é utilizado para exibição de filmes, documentários e projeção de *slides*, os vidros janela foram pintados de preto para escurecer o ambiente. Constam nas paredes alguns cartazes, um deles tem uma frase de Paulo Freire: “Neste lugar não há ignorantes absolutos, sábios absolutos, há encontros de pessoas que em comunhão buscam saber mais”, e outros com frases bíblicas.

Segundo o documento,

[...] as classes existentes no período da manhã são insuficientes para a demanda escolar para este período, tendo assim que estudar à tarde, muitas vezes o aluno não permanece nesta escola devido a impossibilidade de estudar de manhã causando muitas transferências. No período noturno também ocorrem muitas transferências devido aos mais variados motivos, tais como: trabalho, mudança de horário de trabalho, passes de ônibus caros (apesar de terem desconto de 50%), doenças em família, etc. (PLANO QUADRIENAL, 2011-2014).

A escola possui, além das salas de aula e espaços de circulação, um conjunto de salas onde se concentra os sujeitos responsáveis pela administração/gestão escolar, sendo uma sala destinada à diretora, duas salas de vice-direção, sala para o grêmio (que foi transformada em sala de convivência/refeição dos funcionários); sala dos professores, secretaria, sala de coordenação e almoxarifado. O acesso a esse espaço é restrito aos funcionários, professores, pais e alunos autorizados, sendo separado fisicamente por uma pequena grade.

A sala da vice-direção é clara e arejada, pois tem duas janelas que ocupam praticamente toda a parede. A sala tem um armário, um ventilador e três mesas, sendo uma destinada ao computador que tem acesso à *internet* e impressora; outra para uso dos vice-diretores e para atendimentos e outra para colocar materiais. A sala possui telefone e um sofá. Nessa sala ficam também os instrumentos musicais e alguns rádios que são utilizados em sala de aula. Sobre a mesa há várias pilhas de papéis, livros de registros de ocorrências com alunos e várias anotações.

Sobre as condições de trabalho, de todas as salas destinadas à administração/gestão, apenas a sala da vice-direção não tem ar condicionado, somente ventilador. Além do intenso calor, o fato de atender a todo o momento alunos, faz com

que a porta esteja sempre aberta. No entanto, a sala destinada às coordenadoras pedagógicas, a sala dos professores e da direção estão geralmente fechadas.

A sala da coordenação tem dois computadores com acesso à *internet*, impressoras que são utilizadas tanto pelas coordenadoras como pelos funcionários da secretaria e docentes, duas mesas para uso individual de cada coordenadora e mais duas mesas com várias cadeiras para atendimento de professores, alunos e pais; possui armários e estantes para armazenamento de materiais didático-pedagógicos; rádios, retroprojetor, jogos e materiais para alunos (cadernos, lápis, borrachas, etc.) há um quadro destinado à reserva e agendamento de uso da sala de vídeo e outro com “lembretes”, contendo datas agendadas para passeios de alunos, datas para entrega de documentos, eventos educacionais, etc. Dentre essas, destaca-se a anotação “19/10 - Um dia na escola do meu filho”. Sobre as mesas visualizam-se muitos papéis, caracterizando o que as CPs chamam de “excesso de trabalho burocrático”.

No corredor de acesso a essas salas fica a mesa de uma Agente de Organização Escolar (AOE), funcionária responsável por diferentes atividades. Este espaço é bastante estratégico para a organização escolar, pois garante ampla visibilidade dos corredores que acessam as salas de aula, ao pátio de entrada e ainda permite visualizar a rua, uma vez que é ladeada por vidro transparente. A mesa é equipada com telefone e fica próxima a campainha que abre o portão de entrada. A guarda do livro do ponto e o de registro de ocorrências escolares fica sob responsabilidade da funcionária que ocupa essa função. A funcionária que exerce essa função e fica nesse espaço também faz o atendimento àqueles que buscam falar com a equipe administração/gestão, além de “olhar” os alunos que ficam nesse espaço, ora por ter chegado atrasados, ora por ter sido retirado da sala de aula por indisciplina ou por estarem passando mal. Geralmente, esse espaço está sempre lotado, seja de pais, seja de alunos.

Nesse espaço há vários murais que, em geral, mostram uma série de informações, trazem as pautas dos sindicatos de professores e de funcionários, respectivamente APEOESP e AFUSE, dados sobre o funcionamento da escola, tais como o quadro de horários dos professores e funcionários, informes da APM da escola e também sobre os recursos provenientes de convênios FDE/PDDE, recursos próprios e a prestação de contas.

Outro mural apresenta o resumo do regimento da escola. Denota-se que a Escola Manoel de Barros confere grande ênfase para as questões de ordem disciplinar. Na percepção da VDS, a escola tem normas que de fato são seguidas. Em vários momentos,

observei que a diretora antes de matricular novos alunos, chama os responsáveis para uma conversa na qual entrega as normas para este e para o futuro aluno, ambos leem e assinam, explicitando que conhecem e estão de acordo com o regimento da escola.

Denota-se que há uma dinâmica muito rápida na escola, em especial, nos espaços de gestão, pois vice-diretora, coordenadores, gerente e demais funcionários circulam bastante, transparecendo que há muito trabalho.

Essa percepção se estende aos professores que, em todo o período de observações, nunca chegaram ou foram atrasados para a sala de aula. A equipe docente tem uma postura bastante profissional, não utilizam celulares, nem nos momentos de intervalo e não vendem nenhum tipo de produto na escola. De modo geral, quando estão na sala dos professores alguns leem jornais, revistas, panfletos do sindicato, preparam atividades para os alunos ou corrigem provas. Algumas vezes conversam de assuntos triviais, em grande medida, sobre questões de saúde.

Outro cartaz enfatiza a proibição do uso de celular no espaço escolar e, por fim, um cartaz que informa que “você está sendo filmado”. Em outro painel, constam comunicados da SEE/SP, fazendo o chamamento para que os professores e demais funcionários acessem a página eletrônica da Secretaria de Educação e se inscrevam em cursos de aperfeiçoamento. Também localizamos nesse espaço de circulação e de espera por atendimento, mensagens religiosas, tais como “quem fica de joelhos diante de Deus, fica em pé diante de qualquer dificuldade”, dentre outras.

A profusão de “textos” contendo diferentes teores confirma a complexidade da escola, pois num mesmo espaço presentifica-se diferentes concepções, passando pela normativa-legal, sindical e religiosa.

A primeira impressão que tive da Escola Manoel de Barros permaneceu até o final do período de realização das observações: trata-se de uma escola extremamente limpa e organizada, o chão chega a “brilhar” e durante todo o expediente encontramos as funcionárias da limpeza fazendo a manutenção cuidadosamente. Dificilmente encontramos algum funcionário conversando aleatoriamente, estes estão sempre atentos ao exercício de suas funções.

A forma de tratamento dos alunos pelos membros da administração/gestão, pelos docentes e pelos funcionários também chama a atenção. De modo geral, são tratados com civilidade e cortesia, em particular, destaca-se a maneira de tratamento da diretora para com os alunos, sempre gentil, costuma cumprimentar com abraços e beijos, sabe os nomes e as histórias de vida da maioria dos alunos. Habitua andar pela escola, em

especial, nos horários de intervalo, acompanhando de perto esse momento, que na percepção da diretora é o período mais suscetível a ocorrência de conflitos. Nesses momentos, costuma ser abraçada espontaneamente por diversos alunos, muitos ao vê-la se aproximam rapidamente para cumprimentá-la e/ou para sejam por ela abordados.

As demandas administrativas são maiores no período da manhã. A VD1 atende alunos, pais e pessoas externas à escola. É comum a procura da escola por outras instituições de ensino para divulgação de seus cursos, destacando-se escolas de idiomas, escolas de cursos tecnológicos e profissionalizantes, bem como cursos superiores. A escola também é bastante procurada por outros pesquisadores, já que há uma abertura da direção e dos docentes para colaborar com os mesmos. A ação das duas vice-diretoras é a de receber as propostas e informes e repassar para que a diretora tome conhecimento e defira ou não as solicitações.

***O trio gestor*¹⁷ da Escola Manoel de Barros**

Ao tomarmos a escola como *locus* primordial da nossa análise e visando delimitar o campo do nosso estudo, torna-se necessário identificarmos os sujeitos escolares, em especial, a atuação do diretor, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, que se movem no espaço escolar a ser investigado. Consideramos que a apreensão do contexto histórico-social no qual circulam os sujeitos escolares é de fundamental importância para nossa análise.

Com relação aos profissionais que atuam na escola, dados constantes no Plano Quadrienal da Escola Manoel de Barros indicam que esta tem além do Núcleo de Direção, composto pela diretora e duas vice-diretoras, conta com um Núcleo Técnico Pedagógico integrado pelas três coordenadoras, um Núcleo Administrativo constituído por uma Gerente de Organização Escolar (antiga secretária de escola), 18 Agentes de Organização Escolar (AOE), sendo 15 efetivos, 02 temporárias e 01 contratada; estes correspondem ao agrupamento dos antigos cargos de auxiliar administrativo e inspetor de alunos. A escola tem ainda um Núcleo Operacional com seis funcionários, destas 02 são cozinheiras, com vínculo empregatício com a prefeitura municipal de Presidente Prudente e 04 trabalhadores dos serviços gerais, todos terceirizados. Por fim, compõe o quadro da escola, 03 Agentes de Serviços Escolares (ASE), sendo todos efetivos, que se

¹⁷ Justificamos que a expressão “trio gestor” e “gestores” comparecerão nesta parte do texto por facilitar a sua fluência, evitando-se a repetição e possíveis incongruências. Embora tenhamos utilizado na maior parte da tese as terminologias administração/gestão escolar e diretor/gestor. Ressaltamos que a expressão ‘trio gestor’ expressa a terminologia utilizada pela SEE-SP e por isso é utilizada correntemente na escola.

dedicam principalmente às atividades de conservação e limpeza, cargo que aos poucos vem sendo substituído por mão de obra terceirizada.

A preocupação constante e direta com a vigilância dos alunos, faz com que muitas vezes sua função se aproxime das tarefas desempenhadas pelos agentes de organização escolar (AOE). A VD1 fez questão de enfatizar que todos os funcionários se articulam para acompanhar o recreio, dividindo as áreas de “atuação”, um funcionário fica no bebedouro, outro próximo ao local de retirada da merenda, outro nas escadas, outro circulando pelo pátio, etc. Para a VD1 como todos conhecem as regras da escola, não há problemas em ajudar a cumprir inclusive os funcionários da limpeza colaboram nesse momento.

Decorrente das observações realizadas emergem percepções/impressões sobre a organização escolar. Denota-se, dessa maneira, forte rigidez com relação ao cumprimento de normas e disciplina. Situações de indisciplina nas salas de aula são notificadas por escrito para as agentes de organização escolar (AOE) que, quase imediatamente, informam as vice-diretoras. Na sequência, estas chamam os alunos para uma orientação, que pode resultar em advertência ou suspensão.

A partir da aplicação de questionário junto ao trio gestor¹⁸, obtivemos o retorno de quatro (04), sendo uma (01) diretora, uma (01) vice-diretora e duas (02) coordenadoras pedagógicas. Neste caso, o recurso do questionário objetivou a obtenção de um perfil desses sujeitos e também captar elementos sobre a administração/gestão.

Em relação ao estado civil dos sujeitos investigados, depreende-se que duas são casadas, uma solteira e uma separada. A renda varia entre mais de 03 a mais de 10 salários mínimos. Desses quatro sujeitos, apenas uma não é filiada a nenhum sindicato, sendo que uma delas é associada a duas entidades. Todas as gestoras possuem duas graduações, sendo que a segunda é necessariamente em Pedagogia. Com relação à atuação profissional, destes sujeitos, três são efetivas e somente uma exerce cargo na condição de designada. Apenas uma componente do trio gestor atua em outra unidade escolar, as demais possuem vínculo apenas com esta escola.

¹⁸ Para padronizar a nomeação ao nos referirmos aos membros da escola vamos tratá-los pelo gênero feminino, uma vez que a maioria do magistério é composta por mulheres. A escola conta com uma diretora; duas vice-diretoras e três coordenadoras pedagógicas que vou ora em diante denominar por: vice-diretora 1 (VD1), vice-diretora 2 (VD2), professora coordenadora pedagógica 1 (PCP1), professora coordenadora pedagógica 2 (PCP2) e professora coordenadora pedagógica 3 (PCP3). Em função das férias da diretora, a escola contou no período observado com uma vice-diretora substituta que será nomeada por VDS. Destacamos que a SEE/SP se refere genericamente a estes profissionais como trio gestor.

A atuação do trio gestor foi observada em diferentes períodos e espaços. A VD1 cumpre horário no período da manhã, acompanhando a entrada dos alunos e docentes, essa rotina só é alterada por ocasião de convocações para comparecer à DE seja para cursos, videoconferências ou reuniões de natureza diversas. Esses momentos exigem a presença da diretora ou de um de suas vice-diretoras e ocorrem com frequência irregular, sendo mais constante no início do ano letivo e aqueles que antecedem o SARESP, pois são eventos que demandam preparação prévia da escola para se organizar as determinações da SEE-SP.

Destacamos que o critério inicial para a escolha dos espaços e tempos de observação foi de acompanhar todas as ações dos administradores/gestores dentro da unidade escolar. Nesse sentido, acompanhamos as ações das PCP, das VD's e da Diretora da escola em todos os espaços em que atuam.

No período da manhã a escola tem demandas maiores, pois é o momento que chegam materiais pedagógicos, produtos de limpeza e gêneros alimentícios, mas também há uma demanda volumosa de pais por atendimento. A VD1 retorna no final da tarde e fica até a entrada da turma do noturno momento que a VD2 vai jantar, esta cumpre horário durante parte da tarde e durante a noite. Por volta das 10hs da manhã, a diretora chega à escola, sempre cumprimentando a todos, passa na secretaria, na sala dos professores e segue para acompanhar o intervalo dos alunos. Em algumas dessas ocasiões a diretora me convidou para acompanhá-la e pude visualizar o vínculo que a diretora mantém com alunos, funcionários e docentes. A diretora fica até por volta das 14hs e retorna à noite.

Denota-se que há um equilíbrio na atuação desses três sujeitos que se comunicam por diversos meios¹⁹ (telefone, por mensagens de texto via telefone ou por bilhetes) para informar os demais sobre o cotidiano escolar. A escola nunca fica sem a presença de uma das gestoras, na maior parte do tempo conta com duas, sendo uma coordenadora e a diretora ou uma coordenadora e uma vice-diretora. Somente em curto período de tempo é possível encontrar todos esses sujeitos.

As coordenadoras pedagógicas têm horários alternados também: a PCP1 exerce a docência na rede municipal, por isso, trabalha na Escola Manoel de Barros logo nas primeiras horas da manhã, saindo por volta das 9h e retornando no final da tarde e

¹⁹ Mais recentemente passaram a utilizar o *WattsApp*, aplicativo que permite trocar mensagens pelo celular sem custos, desde que haja acesso à *internet*. Informações obtidas na página eletrônica: <http://www.whatsapp.com>

estendendo o horário até o intervalo da noite. A PCP2 trabalha parte do período da manhã e a tarde e a PCP3 que atende ao Centro de Estudos de Língua concentra mais seu horário no período da manhã e tarde. Essa organização atende as séries que ambas atuam, já que o EM é acompanhado pela PCP1 e é ofertado apenas no período da manhã e noite e a PCP2 é responsável pelo EF que funciona no período da tarde. No entanto, ambas têm demandas de atendimento de alunos, destacadamente, para acompanhar as disciplinas que estão cursando novamente, atender professores e pais.

A escola possui um número elevado de professores totalizando 123, destes 108 atuam no EF e EM e 15 no CEL, números identificados no Plano Quadrienal (2011-2014). De acordo com o documento citado, seis (06) docentes encontram-se afastados por variados motivos: uma encontra-se exercendo a função de vice-diretora, outra está readaptada na biblioteca da escola, uma exercendo a atividade docente em outra Unidade Escolar, uma afastada para a CENP e outra no CEEJA. O quadro abaixo explicita a situação funcional do corpo docente:

Quadro 03: Situação funcional dos docentes da Escola Manoel de Barros

SITUAÇÃO FUNCIONAL	QUANTIDADE DE DOCENTES	PERCENTUAL
Efetivo	52	41,3%
Estável	02	1,6%
Categoria F	16	12,7%
Categoria L	12	9,5%
Categoria O	29	23%
OFA	15	11,9%
Sem identificação	03	Não computado
TOTAL	126	100%

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados constantes no Plano Quadrienal/2011-2014.

As diversas nomenclaturas constantes no Quadro 03 e utilizadas pela rede estadual correspondem a diferentes formas de contratação e de vínculo empregatício entre os docentes e a escola, aspecto que provoca variações de um ano para outro e mesmo ao longo de um mesmo ano.

Para fins didáticos, podemos elencar as três primeiras categorias, Efetivos, Estáveis e Categoria F, como aquelas que têm um vínculo mais estável com a escola e, que, na maioria dos casos conseguem permanecer na mesma instituição de um ano para outro. Por outro lado, aqueles identificados como Categoria L, Categoria O ou Ocupante

de Função Atividade (OFA), tem vínculos precários com a escola e não têm garantidas à continuidade de seu trabalho de um ano para outro²⁰ e/ou durante o mesmo ano letivo.

Dessa maneira, verifica-se que 70 docentes estão no primeiro grupo e outros 56 no segundo grupo, enquanto 03 não estão identificados. Considerando, portanto, o total de 126 docentes 55,6% tem vínculo mais estável com a escola e 44,6% não possuem esta condição. O que pode parecer um percentual baixo de docentes “permanentes”, na verdade não é percebido dessa forma pela direção da escola. Isso se explica pelo fato dos professores Efetivos, Estáveis e Categoria F possuírem maior número de aulas e, portanto, estarem mais presentes na escola. Os professores OFA’s são aqueles que substituem os demais em seus impedimentos temporários e, por isso, só estão na escola quando algum docente tem ausência inferior a 15 dias, enquanto a categoria “O” é contratada para suprir as ausências superiores há 15 dias.

Comparativamente, dados provenientes da SEE/SP, produzidos pela Coordenadoria Geral de Recursos Humanos (CGRH), apontam que em Presidente Prudente são 1816 docentes vinculados à rede estadual de ensino. Destes, 995 (ou 54,8%) são Efetivos, 09 Estáveis e 404 (ou 22,2%) estão na condição de Categoria F, e 408 (ou 22,5%) integram a Categoria O, perfazendo um total de 1816. A SEE/SP não possui e/ou disponibiliza dados sobre os professores OFA, uma vez que estes não tem vínculo permanente com a rede estadual, sendo chamados informalmente de “professores eventuais”, pois são os que cobrem ausências menores do que 15 dias. Assim, a Escola Manoel de Barros não difere muito do perfil geral da rede estadual instalada no município de Presidente Prudente.

Um aspecto relatado pela VDS²¹ como importante para a constituição da identidade da escola é a permanência de uma mesma equipe de direção e de professores. Segundo a VDS, a maioria dos docentes que atuam na escola está enquadrada como “Efetivos”, aspecto que contribui para evitar a rotatividade, comum em muitas escolas estaduais.

No nosso entendimento, a permanência do quadro efetivo na Escola não seria um “diferencial” quando comparada a outras unidades estaduais, uma vez que os números da escola estão dentro da média da rede estadual. O que para nós não constitui uma regra geral refere-se ao fato dos membros da Escola Manoel de Barros a destacarem como um bom local de trabalho, uma vez que a prevalência de elevado

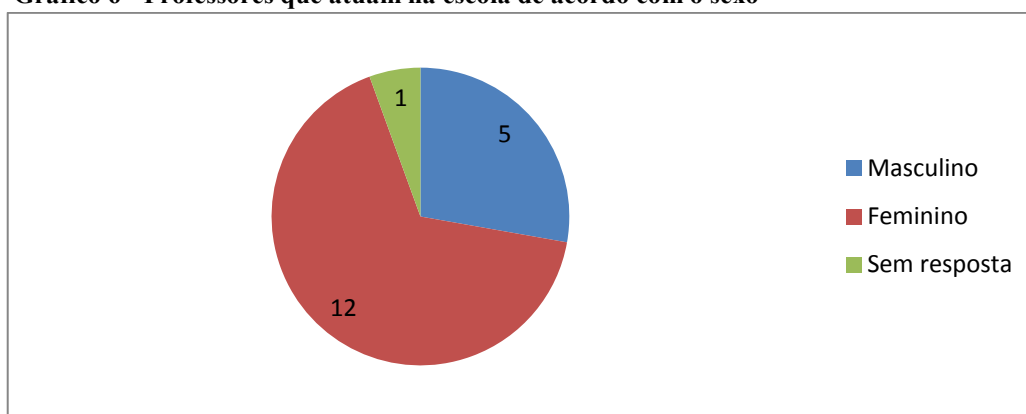
²⁰ Para mais informações sobre essas formas de contratação ver Moura (2013); Perboni e Militão (2014).

²¹ Ocupa temporariamente esta função em virtude das férias da VD2.

número de professores não efetivos eleva a rotatividade docente de um ano para outro e mesmo durante o período letivo, o que suscita dificuldades para a continuidade e estabilidade dos projetos pedagógicos da escola.

Almejando obter um perfil dos docentes da escola aplicamos um questionário com quatro conjuntos de temas: identificação, formação profissional, atuação profissional e atuação na escola investigada. O questionário foi aplicado em momento de ATPC, com anuência da diretora e das coordenadoras pedagógicas. Todos os sujeitos presentes (professores, diretora, vice-diretores e coordenadoras pedagógicas) foram convidados a participar livremente da pesquisa, no entanto, apenas 19 docentes devolveram o questionário. Esse número, aparentemente baixo, de professores em comparação ao número total de docentes vinculado à escola, justifica-se em razão de muitos docentes ministrarem aulas em outras escolas e, dessa forma, participarem dos ATPC naquelas instituições. Deve-se observar também que os docentes que ministram aulas no CEL embora façam a ATPC na Escola Manoel de Barros, o fazem em horário e local diferente dos demais professores. Essa particularidade corrobora com a tese que advoga a complexidade da escola, sobretudo, por suscitar o funcionamento de “duas escolas” num mesmo espaço. Na primeira parte, denominada de *Identificação*, buscamos dados sobre sexo, idade, estado civil, número de filhos, renda pessoal e familiar e filiação a entidades sindicais. Inicialmente, apresentamos os dados dos docentes, conforme tabela abaixo:

Gráfico 6 - Professores que atuam na escola de acordo com o sexo



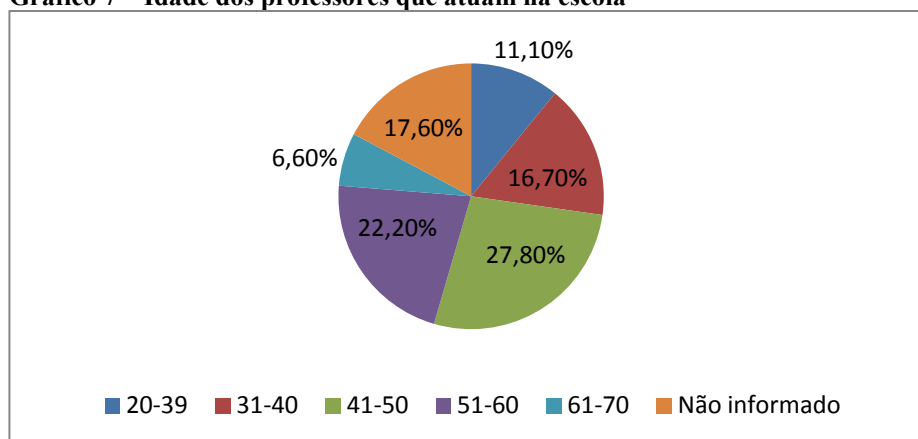
Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014. N = 18 professores.

Denota-se que, embora, predomine um perfil feminino, como a escola oferece Ensino Médio e Ensino Fundamental (anos finais), a presença de docentes do sexo

masculino é considerável em comparação com o perfil de docentes que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental Ciclo I (1º ao 5º ano).

Com relação à idade dos docentes, verifica-se a predominância na faixa etária entre 40 e 60 anos, conforme gráfico abaixo nessa faixa etária se encontram 50% dos professores:

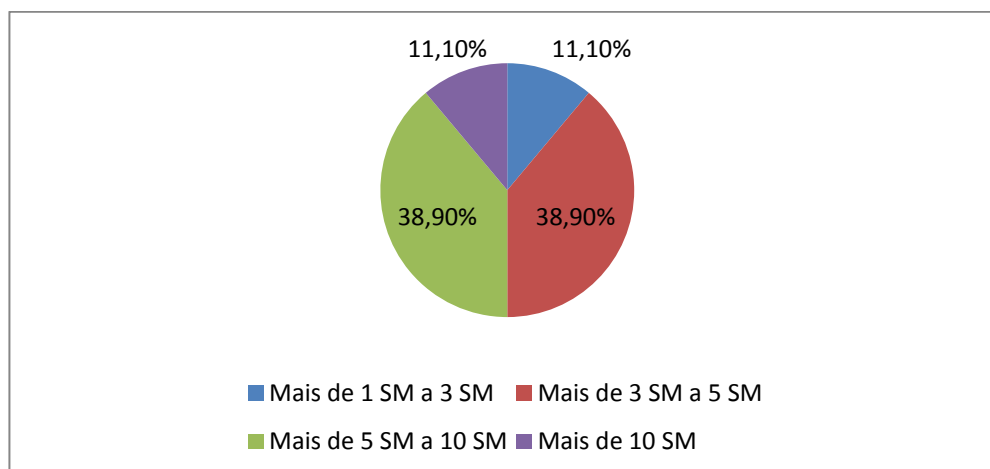
Gráfico 7 – Idade dos professores que atuam na escola



Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014. N = 18 professores.

Com relação à renda familiar, denota-se nesse quesito que a maior parte dos respondentes se enquadra num perfil de três a dez salários mínimos, totalizando 14 (ou 77,8%) dos sujeitos. No entanto, quando perguntados sobre o salário bruto dos professores, esta se altera para um a cinco salários mínimos, revelando a desvalorização salarial da categoria.

Gráfico 8 - Renda familiar dos professores que atuam na escola – (SM R\$ 724,00/2014)



Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014. N = 18 professores.

Emerge, a partir das análises desses dados, o elevado número de docentes filiados a entidades sindicais, sendo 14 professores associados à APEOESP e 01 ao Sindicato dos Servidores Municipais e apenas 04 docentes sem filiação a nenhum sindicato.

No período de observações foram também extraídas “falas”, em diálogos com os diferentes sujeitos observados, sobre a Escola Manoel de Barros. Dessas falas reproduzimos algumas que expressam as concepções dos administradores/gestores sobre a função social da escola e sobre seu próprio trabalho. Em razão do período de férias da VD2, uma professora que a estava substituindo revelou que “é uma escola como outra qualquer”. A VDS fez essa afirmação para justificar que a escola tem os mesmos problemas que as demais escolas estaduais.

De acordo com a VDS, a clientela²² da escola é composta por alunos provenientes de diferentes localidades, isso se deve ao fato da população residente no bairro onde se situa a escola ter envelhecido.

Na visão da diretora, a escola não é homogênea, há diferença de perfil e comportamento dos alunos marcados, especialmente, pela faixa etária. Assim, os alunos que frequentam o período da manhã por serem mais calmos são acompanhados pela VD1 e a diretora chega durante o intervalo desse período ficando até o intervalo das turmas do período da tarde em conjunto com a outra vice-diretora. Para a diretora, os alunos desse período por serem menores são mais barulhentos, tratam dos alunos dos anos finais EF. Revelou também que tem maior preocupação com o período noturno, pois é o período que tem maior incidência de problemas. Por isso, como medida preventiva adotou o trabalho em equipe, onde todos os funcionários acompanham os alunos, em especial, no intervalo.

Durante as observações, uma professora relatou que atribui o “sucesso” da escola ao fator histórico, ou seja, a tradição. Para ela, o fato de sobrinhos da dirigente de ensino e de deputados locais estudarem ou terem estudado na escola faz com que a instituição seja diferente. Na sua perspectiva, a escola atende uma “clientela” de classe média e classe média alta, por isso não se visualiza nesse espaço alunos negros. Para esta docente, há uma “seleção de alunos”, embora não tenha informado como isso ocorre. Espontaneamente expressou: “gosto muito da minha profissão e se fosse perguntada se

²² Mantemos, aqui, o termo ‘clientela’, por estar contido no Projeto Político Pedagógico da Escola Manoel de Barros e por ser de uso corrente na ‘fala’ dos gestores/administradores dessa escola. No entanto, cabe observar que o uso dessa expressão deriva da concepção gerencialista de escola, característica do modelo neoliberal.

a escolheria novamente, diria que sim. Mas, o que ‘mata’ é a direção e o grupo de professores”.

A escola e a direção são acusadas de selecionar e escolher os alunos. Essa percepção foi corroborada por outro docente da escola. Numa conversa informal durante o intervalo questionou “olhe, não há um aluno negro, não é estranho?”.

Esponaneamente a diretora me relatou que frequentemente é acusada de escolher os alunos, mas que isso não é verdade. Ela disse que apenas chama os pais para apresentar as normas da escola. Ressaltou que a escola tem um perfil, uma identidade e que se os pais/alunos não gostarem devem procurar outra. A emergência dessa problemática, por diferentes sujeitos escolares, revela que existe tensões e conflitos em torno da mesma.

Não raras vezes, a PCPI relatou que embora se trate de escola com localização acessível, reconhecida na cidade por não apresentar problemas de violência e possuir bons alunos têm faltado professores, em especial, para as disciplinas de Física, Química e Matemática.

De modo geral, a escola é silenciosa. O período de maior movimento de pais e alunos concentra-se nos horários de entrada, saída e de intervalo. A maioria dos alunos cumprem as normas da escola que são bastante rigorosas, iniciando pela entrada dos alunos, ocasião em que adentram o espaço escolar. Quando toca o sinal, entram e deixam as mochilas no pátio, uma vez que não é permitido levá-las para a sala de aula. Aqueles que chegam atrasados têm que esperar o início da próxima aula e a situação é registrada em livro de ocorrência. Os funcionários são bastante rigorosos no cumprimento das normas.

Ao apresentarmos descrições e impressões de algumas características da escola observada, procuramos romper com uma imagem hegemônica e universal de escola pública. Conforme Lima (2008, p. 82) “é interessante observar que a escola, numa boa parte dos trabalhos acadêmicos, surge como uma categoria omnipresente e de tipo aparentemente universal, de todos conhecida, como se tratasse de uma realidade objectiva”.

Dessa forma, consideramos que os elementos apontados servirão de subsídios para as análises que faremos nos capítulos subsequentes e tem neste item o objetivo de dar materialidade ao caso observado, porque se trata de uma escola específica, com suas próprias características. Embora estas possam ser partilhadas por outras escolas, partimos do princípio de que são características marcantes de nosso objeto de estudo.

Do ponto de vista sociológico, procuramos caracterizar a escola em seu contexto, bem como quem são os sujeitos presentes no seu fazer diário.

Cabe destacar que não se tratou de tarefa fácil, pois a administração/gestão escolar não ocorre de maneira estática num único espaço da escola e essa dinâmica é difícil de observação, pois implica literalmente “seguir” o diretor/gestor nem sempre é realizada por um único sujeito. Dessa forma, buscamos por meio da técnica de observação apreender “indícios imperceptíveis para a maioria” (GINZBURG, 1989, p.145).

3 A COMPLEXIDADE DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR: DIMENSÕES TÉCNICA, POLÍTICA E PEDAGÓGICA

De modo geral, no discurso dos tomadores de decisões e formuladores de políticas públicas para a escola básica está presente a suposição de que administrar bem o ensino escolar é apenas fazer na escola aquilo que se faz com sucesso numa empresa qualquer do sistema capitalista (PARO, 2011, p. 07).

Neste capítulo apresentamos os elementos teóricos que nos auxiliam a pensar a Administração/Gestão Escolar em suas variadas dimensões. Estas acepções foram historicamente definidas num processo de disputas em torno de conceitos e práticas. Dessa forma, procuramos problematizar a historicidade do conceito de Administração/Gestão Escolar, recuperando os elementos principais do processo de constituição desta área, detendo-se particularmente no século XX.

Importante destacar que existe um descolamento entre a teoria e as formulações que tratam da administração/gestão escolar e a política praticada nos sistemas de ensino. Considerando essas duas esferas como interligadas, porém autônomas em seu desenvolvimento, neste item trataremos especificamente da produção teórica sobre a temática.

No caso do Brasil, inicialmente, prevaleceu um caráter eminentemente técnico, predominando a denominação de Administração Escolar, sob a ótica que administrar uma escola equiparava-se a gerir uma empresa privada. Num segundo momento, a ênfase foi conferida ao aspecto político da Administração Escolar, acompanhando o processo de democratização do país, consagrou o uso do termo “gestão democrática” em oposição à Administração Escolar. Por fim, destacamos que nesta discussão ficou obliterada a dimensão pedagógica da Administração/Gestão Escolar, que foi timidamente pensada e introduzida pela presença dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas escolas.

Entendemos que a Administração/Gestão Escolar é composta por uma tríade: dimensão técnica, política e pedagógica. Conquanto, em alguns momentos históricos tenha ocorrido certa sobreposição de um elemento em detrimento de outro(s), quer seja na produção do conhecimento, quer seja na produção da legislação, defendemos a existência da complexidade desse campo de investigação/ação da política educacional. Destacamos que a apresentação de vetores de análise – técnica, política e pedagógica - cronologicamente datados, não expressa a superação de um em detrimento de outro(s),

especialmente, porque no cotidiano das escolas convivem ao mesmo tempo todas essas dimensões da Administração/Gestão escolar.

Portanto, na formulação das políticas públicas educacionais o debate sobre a Administração/Gestão Escolar está permeado dessa tensão, mesmo que seja implicitamente. Esta convivência tensa e carregada de significados é o pretendemos explorar neste capítulo, no sentido de recuperar os elementos que caracterizam teoricamente a área e que subsidiam nossa investigação empírica.

Diante da complexidade do fenômeno educacional, a Administração Educacional foi tratada por meio de concepções reducionistas, geralmente, excludentes e polarizadas. Para superar estas limitações torna-se necessário conceber a Administração/Gestão como fenômeno complexo e global com múltiplas dimensões analíticas.

Essa discussão se reveste de relevância, pois implica de forma direta muitas definições sobre o trabalho do Administrador/Diretor Escolar. Neste sentido, Souza e Gouveia (2010, p. 175) defendem que a atuação desse sujeito está permeada por uma *natureza política educacional/escolar*. Acrescentam, ainda, que a mesma comporta três faces: uma técnico-administrativa, outra política e, por fim, uma pedagógica.

A primeira, a face técnico-administrativa, compreende a tarefa do diretor “conduzir” a escola na gestão de pessoas e de materiais, o que Paro (2010b) denominou de recursos objetivos (artefatos para o trabalho) e recursos subjetivos (capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos). A segunda dimensão, a face política, se expressa na posição do diretor como “representante do poder constituído do Estado”, e, também de sua atividade de liderança e coordenação de um processo político, mesmo que às vezes o próprio diretor não se reconheça como tal (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.178). A última, a face pedagógica, curiosamente é transferida pelas normatizações dos sistemas de ensino e pelos diretores, para os responsáveis técnicos tais como os coordenadores pedagógicos ou mesmo para os docentes, sob a justificativa de que consomem maior tempo com a Administração/Gestão Escolar.

Essa discussão é fundamental para compreendermos a partir de qual referencial podemos perceber as finalidades do trabalho do diretor escolar e dos demais gestores/administradores escolares, estes geralmente alheios à este debate convivem diariamente com diferentes demandas que partem da comunidade escolar como um todo (pais, alunos, professores), da sociedade em geral (exigências e questionamentos sobre a

eficiência ou adequação da escola e de seu trabalho) e também da administração dos sistemas de ensino (regulamentação, normas e diretrizes para seu trabalho).

Cabe destacar que, essas formulações não são neutras, pois cada uma delas comporta diferentes concepções e formulações que convergem no sentido de um determinado modelo de administração/gestão escolar. A face técnico-administrativa tratada algumas vezes como “neutra” comporta todo um arcabouço que embasa determinada concepção de ensino, de aprendizagem e do próprio projeto societário da escola ou da educação de forma mais ampla. Assim, a organização técnico-administrativa que comporta toda a normatização dos sistemas de ensino e do funcionamento da escola está informada por uma determinada concepção política, que pode ser de diferentes matizes, podendo estar explicitada ou negada, mas está sempre presente.

Da mesma forma, a dimensão pedagógica não sendo neutra, contém diferentes práticas, métodos, seleção de conteúdos, dentre outros aspectos, que envolvem a relação de ensino e de aprendizagem tem também implícita ou explicitamente determinadas concepções que a embasa e a fundamenta. No campo da administração/gestão educacional convivem diferentes concepções que expressam disputas em torno de um determinado modelo/projeto de escola.

Destacamos que outros olhares sobre a administração/gestão são factíveis, uma das perspectivas de análise das organizações escolares que modificam as percepções sobre a gestão/administração da escola foi elaborada por Sander (2002). Afirma o autor que a análise das instituições educacionais deve partir de três dimensões: analítico-pedagógico, organizacional e político. Nesse sentido, a administração também deve ser entendida como prática pedagógica, como prática organizacional e como prática política:

O nível pedagógico é de natureza técnica e refere-se aos processos de ensino e aprendizagem. O nível organizacional ou burocrático refere-se à estrutura e funcionamento da instituição educacional. O nível político refere-se às relações entre a escola e o entorno em que ela funciona com suas forças econômicas, políticas e culturais (SANDER, 2002, p. 63).

Considera, ainda, o autor que “no cotidiano da escola, os educadores – professores, supervisores, avaliadores, técnicos de ensino, administradores – têm de ver com os três aspectos – o pedagógico, o organizacional e o político” (SANDER, 2002, p. 60).

A *administração como prática pedagógica* constitui-se na primeira dimensão. Na formulação de Sander (2002, p.64), “líder intelectual responsável pela coordenação do projeto pedagógico da escola, facilitando o processo coletivo de aprendizagem” seria a função desejada para o administrador escolar. Dessa forma, rompe com a imagem propalada de “profissional preocupado com a ordem, a disciplina, os horários, os formulários e as exigências burocráticas” (SANDER, 2002, p. 64).

Compondo a segunda dimensão da administração da educação temos como característica possuir uma *natureza organizacional e burocrática*. Para Sander (2002, p.64-65), “nessa dimensão, a função da administração é atender às necessidades estruturais e burocráticas das instituições educacionais”. O autor chama a atenção também para a circulação da ideia “que a rotina e a monotonia da atividade educacional produzem uma espécie de paralisia organizacional (...). Em consequência, o atual sistema de organização e gestão é incapaz de buscar soluções efetivas para os problemas da educação” (SANDER, 2002, p.65).

Com relação à dimensão de natureza organizacional e burocrática, o autor supracitado identifica algumas críticas, sendo que “Para muitos observadores, a escola é tão burocratizada que paralisa a criatividade, o julgamento profissional e a inovação”. Acrescenta ainda que “a rigidez da burocracia escolar inibe a participação dos pais e membros da comunidade na definição dos destinos da escola e na sua organização e gestão” (SANDER, 2002, p. 65). O autor considera que:

O dirigente não age isoladamente; ao contrário, para ser efetivo, necessita desenvolver parcerias e trabalhar cooperativamente. Como líder intelectual, a função principal do dirigente educacional é desenvolver um clima organizacional propício para a aprendizagem e a construção do conhecimento (SANDER, 2002, p. 66).

A natureza política é apontada por Sander (2002) como sendo o terceiro componente da administração da educação. Dessa forma, “refere-se às interfaces da escola com seu entorno externo de caráter econômico, político e cultural” (SANDER, 2002, p. 66).

Analistas do nível político-institucional argumentam que os enfoques organizacional e pedagógico de administração separou as escolas da comunidade e da sociedade. Isso significa que os pais e membros da comunidade não têm tido participação efetiva no processo decisório relacionado com a administração das escolas (SANDER, 2002, p. 66).

Corroborando com esse entendimento e apoiando-se em Sander (1993), Estêvão defende que a “postura crítica da gestão educativa procura evitar, então, a

marginalização do político do pedagógico, por um lado, e evitar, por outro, a marginalização do pedagógico do gerencial” (ESTÊVÃO, 2002, p. 87).

Para dar conta dessa proposta organizamos este capítulo em duas partes. Na primeira, *Da Administração Geral à Administração/Gestão Escolar*, discutimos as implicações e rebatimentos da Teoria Geral da Administração (TGA) para a Administração/Gestão Escolar. Na segunda seção, intitulada *Inflexões na/da Administração/Gestão escolar* historicizaremos, a partir da realidade brasileira, a constituição da Administração/Gestão Escolar, tratando das dimensões técnica, política e pedagógica. Ainda neste tópico tratamos da contenda que envolve o uso das terminologias “administração” e “gestão escolar”, considerando-os como historicamente construídos.

3.1 Da Administração Geral à Administração/Gestão Escolar

Procurando compreender a concepção de administração/gestão escolar que embasa as ações da SEE-SP e sua implementação na escola Manoel de Barros, consideramos fundamental historicizar esses conceitos. A Administração/Gestão Escolar passou a ser objeto de estudo e de discussão somente em período historicamente recente, acompanhando o processo de ampliação da educação escolar ao longo do século XX.

Uma das discussões sobre a Administração/Gestão Escolar que marcou os primórdios desse debate versou sobre a pertinência ou não da aplicação dos princípios da Administração Geral para as escolas, também denominada por Administração Científica, Administração de Empresas ou ainda Administração Capitalista. Embora consciente de que o uso desses termos represente opção teórica e conceitual distintas não nos determos neste debate por não ser o objeto desse estudo. Como opção, utilizaremos a expressão Teoria Geral da Administração, por entendermos que esse termo comporta a pretensão universalista desse pensamento e também o diferencia da especificidade da Administração Escolar.

Para compreensão desse campo de estudo abordaremos os fundamentos que marcam a Administração Geral a partir de autores como Taylor, Fayol e Mayo, bem como as leituras desses autores feitas pelos educadores que formularam os princípios da Administração Escolar como Ribeiro, Lourenço Filho, Paro e outros autores que debatem a temática como Silva Jr., Maia e Lima, dentre outros.

Inicialmente, abordaremos o conceito de administração explicitando alguns dos princípios que orientam as formulações da TGA, em seguida, destacamos as leituras dessas teorias elaboradas pelos teóricos da administração escolar para finalmente problematizar as críticas a transposição dos conceitos da TGA para a Administração/Gestão Escolar, incluindo nesta discussão uma reflexão sobre a historicidade dos próprios termos “administração escolar” e “gestão escolar”, como parte desse processo e também seu produto.

É recorrente localizarmos a associação entre Administração Geral e Administração da Educação, especialmente, quando investigadores tratam das origens desse campo educacional. No entanto, entendemos ser necessário abordar a própria Administração Geral para dirimir a ideia de um campo monolítico e sem conflitos.

A princípio apresentamos algumas considerações sobre a construção do conceito de administração, que chamamos de Administração Geral, para podermos compreender como esses princípios foram transplantados para o estudo da administração/gestão escolar.

O conceito de administração decorrente das formulações advindas da Teoria Geral da Administração caracteriza-se pelo uso da racionalidade na busca de melhores resultados para uma determinada atividade que, no caso, centrou-se na produção industrial.

Conforme Chiavenato (2000), embora sejam historicamente recentes, a empresa e a administração gestaram sua estrutura e “suas feições atuais a partir da Revolução Industrial, que ocorreu no decorrer da segunda metade do século XVIII”. No entanto, apenas no início do século XX, esta passou a se consolidar como campo de investigação, se constituindo como objeto de “estudos mais profundos da parte de alguns pioneiros, que gradativa e lentamente foram tateando, mapeando e ampliando o terreno complexo das empresas e assentando as teorias a respeito de sua adequada **administração**” (CHIAVENATO, 2000, p. 01, grifos do autor).

Considera-se que a Revolução Industrial ao modificar a estrutura do trabalho e conseqüentemente as formas produtivas, gerou a necessidade da criação de empresas modernas e da própria administração.

Dessa maneira, a Teoria da Administração (TA) acompanha esse processo de constituição histórica, surgindo no início do século XX. Segundo Chiavenato é composta por cinco fases que conferiam ênfase a determinados aspectos da empresa,

tais como nas tarefas, na estrutura organizacional, nas pessoas, na tecnologia e no ambiente (CHIAVENATO, 2000, p. 07).

A complexidade das empresas modernas, sobretudo, a partir do final do século XIX, provocou uma crescente especialização dos estudos da área, tal como assinalado por Ribeiro (1978, p.70):

[...] quanto à natureza dos empreendimentos (Administração Pública, Administração Hospitalar, Administração Industrial), quer quanto aos diferentes setores das atividades das empresas (Administração de Pessoal, Administração de Materiais, Administração Financeira) quer ainda quanto aos próprios elementos da administração (planejamento, controle, organização).

Se inicialmente “administração” exprimia “a função que se desenvolve sob o comando de outro, um serviço que se presta a outro”, mais recentemente passou a compreender “o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos organizacionais para alcançar determinados objetivos de maneira eficiente e eficaz” (CHIAVENATO, 2000, p. 03). O autor destaca:

A tarefa da Administração é interpretar os objetivos propostos pela empresa e transformá-los em ação empresarial por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da empresa, a fim de atingir tais objetivos (CHIAVENATO, 2000, p. 03).

A principal característica da Escola de Administração Científica reside na ênfase conferida às tarefas. Para tanto, apoiou-se na “aplicação dos métodos da ciência aos problemas da administração, a fim de alcançar elevada eficiência industrial”. Dentre os quais se destacam a observação e a mensuração (CHIAVENATO, 2000, p. 07).

A Escola de Administração Científica tem como principal idealizador,

Taylor, que objetivava, no início do século XX, eliminar o fantasma do desperdício e das perdas sofridas pelas indústrias americanas e elevar os níveis de produtividade por meio da aplicação de métodos e técnicas da engenharia industrial (CHIAVENATO, 2000, p. 07).

Cabe destacar que Taylor, por ser engenheiro, dedicou-se na virada do século XIX para o século XX a estudos baseados numa observação metódica do trabalho industrial, tais como “cronometragem dos movimentos elementares de cada operação e formas de sua coordenação, a ser feita de modo direto por chefes de turmas; e, indireto, por contramestres e técnicos, encarregados da manutenção do equipamento, máquinas e ferramental, e suprimento da matéria-prima” (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 44).

Salientava, assim, a importância da divisão de tarefas mediante a observação das atividades dos trabalhadores em busca de melhoria da produção. Foi um dos percussores na formulação de mecanismos de controle da produção e de melhoria da produtividade.

Dessa forma, “Os incentivos ao trabalhador eram os de pagamento por peça produzida. O conceito de eficiência correspondia ao de ‘produção por unidade de esforço’, ou ao de simples rendimento mecânico” (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 44).

A Administração Científica questionou o fato de que “escolha do método de trabalho era confiada ao próprio operário que se baseava na sua própria experiência pessoal anterior para definir como iria realizar as suas tarefas” (CHIAVENATO, 2000, p. 07). Para Taylor, essa individualização provocava enorme “disparidade de métodos de trabalhos, o que dificultava a supervisão, o controle e a padronização de utensílios e ferramentas de trabalho”. Por isso, propunha que todos operários seguissem um método planejado por profissional especializado.

Dessa forma, esse modelo de administração das tarefas se assentava na organização racional do trabalho do operário que procurava localizar o método (*the best way*) pelo qual o operário poderia se tornar eficiente. Portanto,

A **ênfase nas tarefas** é uma abordagem microscópica feita no nível do operário e não no nível da empresa tomada como uma totalidade. É uma abordagem mecanicista por envolver um conjunto de fatores (estudo de tempos e movimentos, seleção científica do operário, aplicação do método planejado racionalmente, medidas para reproduzir ou neutralizar a fadiga, estabelecimento de padrões de produção, etc.), como se cada um deles contribuísse deterministicamente para a maximização da eficiência, como se fossem dentes de uma grande engrenagem (CHIAVENATO, 2000, p. 11 – grifos do autor).

Os trabalhos de Taylor são, assim, considerados como o ponto de partida para os “estudos científicos de administração”. Portanto, sua importância para a formulação da Teoria Geral de Administração está consagrada no uso de seu nome como sinônimo para racionalização do trabalho em busca da produtividade. Assim, a ideologia *taylorista* se desenvolveu com base no pressuposto de que se é bom para a empresa é bom para outras áreas. Defendia que a mesma forma de administrar uma empresa seria aplicável para escolas, hospitais, dentre outras organizações, amparado na lógica de se produzir com o mínimo desperdício.

Os méritos de Taylor para converter-se num dos formuladores da administração moderna devem-se, ainda, ao “esforço para convencer os empresários da falácia da ideia então dominante, de que o trabalho de administração é improdutivo e onera o considerado verdadeiramente produtivo da execução direta” (RIBEIRO, 1978, p. 62). Dessa maneira, ele foi responsável pela mudança na forma de pensar as técnicas de controle sobre o trabalho, bem como sobre o planejamento desses processos. Ribeiro ressalta que:

Depois de seus longos estudos sobre as técnicas do trabalho operário, Taylor chegou (...) a formulação de sua teoria funcionalista da administração, tão rica de consequências, e segundo a qual se punha em xeque o sistema de administração puramente militar que, até então, inspirara e dominara as atividades de Economia Privada e Pública (RIBEIRO, 1978, p. 61).

Posteriormente, a ênfase passa a ser conferida à estrutura organizacional a partir do suposto de “administrar é sobretudo planejar e organizar a estrutura de órgãos e de cargos que compõem a empresa, e dirigir e controlar as suas atividades” (CHIAVENATO, 2000, p. 11). Dentre as abordagens que passam a atribuir valor a estrutura organizacional, temos a Teoria Clássica de Fayol, a Teoria da Burocracia de Weber e a Teoria Estruturalista.

Representante da Teoria Clássica da Administração, Fayol defendia “uma visão anatômica da empresa em termos de organização formal”. Nessa perspectiva, as empresas são caracterizadas por seis funções: técnica, comercial, financeira, segurança, contábil e administrativa. Chiavenato observa que:

A função administrativa, contudo, não é privativa da alta cúpula, ela se reparte proporcionalmente por todos os níveis da hierarquia da empresa. Para Fayol os elementos da administração que é a própria função do administrador são: prover (visualizar o futuro e traçar o programa de ação); organizar (constituir o duplo organismo material e social da empresa); comandar (dirigir e orientar o pessoal); coordenar (ligar, unir harmonizar todos os atos e todos os esforços coletivos) e controlar (verificar que tudo ocorra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas) (CHIAVENATO, 2000, p. 12).

A Teoria Clássica proposta Fayol tem como principal característica ser prescritiva e normativa. Portanto, visa orientar o administrador como deve conduzir-se diante das diversas circunstâncias administrativas, tendo como norte obter a máxima eficiência.

Embora Fayol tenha elaborado 14 princípios, de natureza prescritiva e normativa para a Administração, destacam-se:

- 1. Princípio da divisão do trabalho:** é o princípio da especialização necessária à eficiência na utilização das pessoas. Consiste na designação de tarefas específicas a cada um dos órgãos que compõe a organização empresarial.
- 2. Princípio da autoridade e responsabilidade:** a autoridade é o poder derivado da posição ocupada pela pessoa, o direito de dar ordens e o poder de esperar obediência; a responsabilidade é uma consequência natural da autoridade. Ambas devem estar equilibradas entre si.
- 3. Princípio da unidade de comando:** cada pessoa deve receber ordens de um e apenas um superior (chefe). É o princípio da autoridade única.
- 4. Princípio da hierarquia ou cadeia escalar:** a autoridade deve estar disposta em uma hierarquia, isto é, em escalões hierárquicos, de tal maneira que um nível hierárquico deve estar sempre subordinado ao nível hierárquico superior.
- 5. Princípio da departamentalização:** a divisão do trabalho conduz à especialização e à diferenciação das tarefas e dos órgãos, ou seja, à

heterogeneidade e à fragmentação. Para buscar homogeneidade deve-se agrupar na mesma unidade todos os que estiverem trabalhando pelo mesmo processo, para a mesma clientela, no mesmo lugar.

6. Princípio da coordenação: é a distribuição ordenada do esforço da empresa, a fim de obter unidade de ação na consecução de um fim comum (CHIAVENATO, 2000, p. 14).

Importante destacar que contemporâneo a Taylor “As contribuições de Fayol, apesar de se terem dado noutra sentido, não são menos importantes do que as de Taylor, especialmente porque vieram servir para completá-las” (RIBEIRO, 1978, p. 63).

Um dos principais aportes advindos da obra de Fayol consistiu na elaboração do conceito de administração, distinguindo-o da ideia simples de organização, no sentido de não deixar dúvidas sobre esses dois conceitos entendia que “administração é um todo de que a organização é, apenas, uma das partes” (RIBEIRO, 1978, p. 63). Esta formulação serviu de base para os continuadores da Teoria Geral da Administração. Assim, formula a clássica definição de que administrar consiste no “planejamento, a organização, o comando, a coordenação e o controle”. Lourenço Filho (1976) identifica na obra de Fayol as funções basilares da administração:

[...] indicadas com estas palavras: *prever, organizar, comandar, coordenar e controlar*. Elas sugerem a definição de objetivos e programas; a reunião de elementos pessoais e materiais necessários à produção; a articulação de esforços no sentido do progresso material e moral de cada empreendimento; e enfim, a conferência dos resultados obtidos com padrões fixados em programas prévios. A articulação geral seria feita por órgãos centrais de direção e fiscalização (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 44).

Nesta distinção, entre a simples ideia de organização e o conceito mais amplo de administração, “se apresenta como um conjunto de processos entrosados e unificados, abrangendo alguns aspectos que a organização, por si só, não poderia envolver, como os da previsão, comando e controle” (RIBEIRO, 1978, p. 63).

Para Lourenço Filho (1976, p.44), a principal contribuição das formulações de Fayol foi por “em relevo as vantagens de maior discriminação entre os problemas de execução direta dos serviços e os de sua coordenação, mediante órgãos de gestão especializados”.

Conforme Ribeiro:

A conotação de organização abrange somente o estabelecimento das bases formais das estruturas e, portanto, é estática e limitada, dando ao termo conteúdo insuficiente para significar o dinamismo e a amplitude de administração. Por isso é que, parece-nos, a concepção e o termo proposto por Fayol devem ser preferidos. Para a compreensão de um processo intermediário entre trabalho de base e objetivos a atingir, essa diferenciação se nos afigura essencial (RIBEIRO, 1978, p. 63-64).

Outra vertente que confere ênfase na estrutura organizacional é a Teoria da Burocracia, formulada por Max Weber. Na perspectiva desse autor, o termo burocracia tem “significado técnico que identifica certas características da organização formal voltada exclusivamente para a racionalidade e para a eficiência” (CHIAVENATO, 2000, p. 14).

Campos (1966, p. 09), ressalta como aspecto peculiar das modernas sociedades o caráter burocrático. Para o autor, “as dimensões gigantescas que tendem a adquirir as organizações e sua proliferação em todos os setores de atividades fizeram da burocracia instituição dominante”.

Ao abordar a burocracia, Weber (1963, p. 229-231) lista suas características e formas de funcionamento:

- I. rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas.
- II. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores.
- III. A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou em esboço. Há, porém, um quadro de funcionários e escreventes subalternos de todos os tipos. O quadro de funcionários que ocupe ativamente de um cargo “público”, juntamente com seus arquivos de documentos e expedientes, constitui uma “repartição”.
- IV. A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo.
- V. Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido.
- VI. O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial, a que se submetem esses funcionários.

Para Weber (1966, p.26):

A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseados no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia. Por outro lado, deve-se considerar que as organizações burocráticas, ou os detentores de poder que dela se servem, tendem a tornar-se mais poderosos ainda pelo conhecimento proveniente da prática que adquirem em serviço. Através da atividade no cargo ganham um conhecimento especial dos fatos e dispõem de uma bagagem de material documentário, exclusiva deles.

Segundo Costa (1996, p. 39), “o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, centralmente, um dos mais utilizados (e, eventualmente, também dos mais criticados) na caracterização quer dos sistemas

educativos, quer das escolas”. O autor supracitado elenca alguns indicadores/características da imagem burocrática da escola (COSTA, 1996, p. 39):

- centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
- regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
- previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa de organização;
- formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);
- obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, *arquivomania*);
- actuação rotineira (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
- concepção burocrática da função docente.

Weber ao formular as dimensões da burocracia (formalização, divisão do trabalho, princípio da hierarquia, impessoalidade, competência técnica, separação entre prosperidade e administração, profissionalização e funcionamento) não considerou que poderia haver disfunções. Assim, diante da imprevisibilidade da ocorrência de situações nas organizações, pode-se listar como disfunções da burocracia: despersonalização do relacionamento, internalização das diretrizes, uso da categoria como técnica do processo decisório, excesso de formalismo e de papelório, exibição de sinais de autoridade, super conformidade em relação às regras e aos regulamentos da organização, propensão dos participantes a se defenderem de pressões externas e resistências a mudanças (CHIAVENATO, 2000, p. 17-18).

Ainda dentro do espectro que confere ênfase à estrutura organizacional tem-se a Teoria Estruturalista, caracterizada pela tentativa de compatibilizar as estruturas formais e informais. Nessa ótica passou-se a considerar “que a inovação e a mudança trazem conflitos dentro das empresas, e que o conflito é um importante sinal de vitalidade dentro das organizações”. Para Chiavenato (2000, p. 19), “a administração do conflito passa a ser um elemento crucial e de múltiplas aplicações na TA”.

O enfoque nas pessoas constitui outra dimensão da Teoria Administrativa, que pode ser dividida entre Escola das Relações Humanas e Teoria Comportamental. Nessa perspectiva, considera-se que “administrar é, sobretudo, lidar com pessoas”. Dessa maneira, ao secundarizar a estrutura e as tarefas, confere centralidade aos sujeitos.

A Escola das Relações Humanas tornou-se bastante aceita, sobretudo, pela propagação das ideias de Elton Mayo e Kurt Lewin. Ao propor a democratização e

humanização na administração de empresas, esta escola se opôs aos postulados defendidos pela Escola Clássica de Taylor e Fayol.

Delorenzo Neto (1975, p.62) assinala que Mayo se destaca por um posicionamento que valoriza os “fatores não formais na organização da empresa, especialmente a importância das relações humanas. São os elementos psicossociais que predominam em seu esforço de reinterpretação, sempre tendendo à observação minuciosa dos comportamentos num esquema de micro-análise”. Considerava o operariado não como mero apêndice da máquina, mas como indivíduo que tem coração/mente e que precisa de sociabilidade, de um *ethos* colaborativo. Na busca de uma maior produtividade, propôs a criação de um clima de trabalho agradável, gestando-se o sentimento de que os funcionários faziam parte de um ‘grupo’ de uma ‘família’.

Importante destacar que os estudos e pesquisas de Mayo se baseavam nos princípios do taylorismo, ou seja, ao buscar os fatores que influenciavam a produtividade do trabalho industrial, sua principal contribuição foi identificar entre estas variáveis elementos antes não analisados, tais como:

[...] o condicionamento das atitudes do trabalhador pelos grupos de que participa; a influência nas relações de trabalho do ‘status’ do empregado, tanto dentro como fora da empresa; os efeitos das frustrações acumuladas sob a forma de fadiga monotonia; em suma, a importância da situação pessoal, na integração do trabalhador na empresa (DELORENZO NETO, 1975, p. 69).

Esses estudos “vieram a demonstrar que a eficiência do trabalho está condicionada por fatores de natureza não só econômica, mas também política, moral e social” (DELORENZO NETO, 1975, p. 69). Embora os trabalhos de Mayo possam ser considerados como continuidade de Taylor, na busca por fatores que interfiram na produtividade dos operários, ele apresenta resultados com ênfase em outros aspectos, destacando que “as relações humanas não são necessariamente fatores irracionais da produção, que escapam ao controle da gerência. Ao contrário, podem ser organizadas e planejadas, desde que, para este fim, se apliquem processos adequados” (DELORENZO NETO, 1975, p. 69).

As principais críticas às conclusões de Mayo e seu grupo são:

- 1) projeta uma imagem do trabalhador que reflete tanto a aceitação dos objetivos da direção, e sua visão dos trabalhadores, como o desejo de manipulá-los para os fins de direção; 2) não se interessa pelos modernos métodos de acomodação do conflito industrial, como a negociação coletiva; e 3) tornou-se indiferente aos sindicatos (DELORENZO NETO, 1975, p. 70).

Chiavenato (2000, p. 20) destaca que a Escola das Relações Humanas recusou os princípios propostos pela Teoria Clássica tais como “organização formal, autoridade e responsabilidade, hierarquia, unidade de comando, estudos de tempos e movimentos, eficiência, departamentalização”, colocando em seu lugar “organização informal, motivação, incentivos sociais, dinâmica de grupo, comunicação, liderança”. Para tal formulação recorreu a Psicologia e à Sociologia Industrial.

O autor supracitado destaca como contribuição dessa escola o fato de terem realizado um “esforço pioneiro rumo à humanização das empresas: a ênfase na organização informal, nos grupos sociais, nas comunicações, na motivação, na liderança, nas abordagens participativas e, sobretudo, na preocupação com a satisfação no trabalho” (CHIAVENATO, 2000, p. 20). Por outro lado, observa que:

[...] as conclusões parciais, omitindo variáveis importantes abordadas pelos clássicos, e o derrapamento para uma abordagem francamente demagógica e manipulativa levaram a Escola das Relações Humanas a um certo descrédito, principalmente por valorizar símbolos baratos e relegar a plano secundário as recompensas salariais e por tentar esconder duas lógicas diferentes: a do empresário, que procura maximizar seus lucros, e a do trabalhador, que procura maximizar seu salário.

Integrando a denominada Escola das Relações Humanas, a Teoria Comportamental tem como principal expoente Herbert Simon. Esta corrente defende que “a decisão é muito mais importante do que a execução que a sucede”, enfatizando, portanto, que a os elementos comportamentais são mais importantes do que os de ordem estrutural (CHIAVENATO, 2000, p. 21).

A Teoria da Contingência se insere na corrente da TA que confere ênfase à tecnologia. Assim, “administrar é lidar com a tecnologia, a fim de extrair dela a máxima eficiência possível” (CHIAVENATO, 2000, p. 22).

Por fim, temos mais recentemente uma perspectiva que atribui ênfase no ambiente, defendendo “que administrar é, sobretudo, lidar com as demandas do ambiente e obter o máximo de eficácia da empresa”.

A Teoria Administrativa ainda que em processo de construção durante o século XX, configurou-se no principal aporte teórico para a construção da Administração Escolar. Contudo, desconsiderou que “o objeto de estudo da administração escolar é a própria escola em sua multiplicidade de problemas e potencialidades” (PARO, 2011, p. 07). Conforme o autor supracitado:

A escola é onde se formam humanos, como seres históricos. Sua administração não se confunde com a de outra empresa qualquer. Aí os recursos são operados por sujeitos (humano-históricos), na produção de sujeitos (humano-históricos) que, no processo de produção, são ao mesmo

tempo objeto de trabalho (porque são eles que se transformam no produto) e sujeitos (autores) de sua produção. Sem levar em conta essa especificidade da unidade produtiva chamada escola, não é possível realizar uma administração que contribua para sua realização (PARO, 2011, p. 07).

As primeiras construções sobre a Administração/Gestão Escolar no Brasil têm como principais teóricos Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Lourenço Filho que embora não compartilhassem das mesmas concepções, formularam as ideias iniciais da administração/gestão escolar no país.

As primeiras formulações da Teoria Geral da Administração residem exatamente na construção de princípios para a área e da sua conceituação. Ribeiro (1978, p. 60) destaca que os rudimentos dessa prática podem ser encontrados desde o surgimento da humanidade, uma vez que tem “se esforçado para dar a seus grupos em trabalho cooperativo uma estrutura que lhes proporcione melhor rendimento”. Entretanto, essa prática não sistematizada situa-se naquilo que o autor chama de “um impulso instintivo, inato ou de uma longa elaboração da experiência social” decorrente ainda da busca pela “chamada lei do menor esforço”. Assim, a preocupação do homem com o planejamento de uma atividade para conseguir melhores resultados é algo que remonta à pré-história, e faz parte da vida em sociedade desde os primórdios da humanidade. Entretanto, essas iniciativas pouco tem relação com a prática moderna da administração.

Em análises posteriores, Paro (2010a) destacou o processo histórico que culminou nos fins do século XIX com as formulações de uma Teoria Geral da Administração. Conforme o autor:

Com o desenvolvimento continuado dessa consciência da práxis, e com sua associação, no processo prático, aos conhecimentos, técnicas e procedimentos administrativos que vão acumulando historicamente, o homem vai conseguindo cada vez mais passar do nível de uma ordem administrativa espontânea para o de uma administração reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste, de uma “teoria geral da administração” (PARO, 2010a, p. 44).

O uso consciente da racionalidade que marcaria esse estágio das sociedades mais simples para a necessidade de uma teoria da administração propriamente dita se dá na medida em que a sociedade se torna mais complexa e necessita de novos mecanismos para a produção dos resultados esperados. Na perspectiva de Ribeiro (1978), a “preocupação de uma ação mais racional se desenvolve proporcionalmente às imposições de urgências e gravidade reconhecida nas situações em que o grupo se encontra”. O autor acrescenta: “parece-nos, tem sido a guerra, pelos seus aspectos

ameaçadores à vida dos indivíduos e da sociedade, a mais eficiente causa da formulação e esforço de solução racional dos problemas do grupo” (RIBEIRO, 1978, p. 60-61).

Portanto, a atividade militar é identificada como a percussora da racionalização “não só quanto à técnica individual (treino, armamento ofensivo e defensivo), como também, quanto à grupal (tática, estratégia, hierarquia, autoridade, etc.)” (RIBEIRO, 1978, p. 61).

Segundo Paro (2010a, p. 43-44):

Em termos históricos, essa autoconsciência prática da administração não aparece imediatamente acabada na vida dos homens, surgindo somente como decorrência de um longo desenvolvimento histórico da práxis humana. Embora, desde o início, os homens se relacionassem entre si com a natureza, empregando racionalmente os recursos disponíveis – fazendo intervir, portanto, em maior ou menor grau, sua consciência ao longo de todo o processo prático -, não possuíam, entretanto, uma consciência clara desse fato.

A diferença fundamental entre a racionalidade anterior é que a Administração Geral, conforme sugere o próprio nome, se propõe a se constituir numa “teoria geral”, portanto, aplicável a qualquer prática humana coletiva na busca de racionalização para uso mais consequente dos meios disponíveis para se atingir o objetivo determinado.

Paro (2010a) reitera a historicidade desse processo:

Existia, na verdade, uma visão ainda muito demasiadamente incipiente para permitir-lhes a realização de uma administração reflexiva. Esta, entretanto, não pode dar-se de um momento para outro. É no decorrer de milhares de anos de desenvolvimento histórico que, em decorrência da própria atividade humana, vão se produzindo as condições culturais, econômicas, políticas e sociais que possibilitam ao homem captar conscientemente a maneira racional com que ele vem empregando os elementos materiais e conceptuais e o esforço humano coletivo na realização de objetivos (PARO, 2010a, p. 43).

Na perspectiva teórica da Administração, especificamente, na modernidade que se apresenta “como resultado do desenvolvimento de um longo processo histórico, que traz as marcas das contradições sociais e políticas inerentes à sociedade, para compreendê-la melhor é necessário pensarmos em sua especificidade, ou seja, o que a caracteriza em sua essência” (PARO, 2010a, p. 25). Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Essa acepção mais ampla do conceito de administração, explicitada por Paro (2010a), destaca que tanto pode existir uma prática administrativa espontânea, quanto uma prática reflexiva e consciente. Na primeira, “a utilização dos recursos, embora realizada de maneira racional, é feita mais de modo a atender às necessidades imediatas

que vão surgindo no processo prático, sem que se tenha uma visão clara e consciente de como isso se dá”. Já na segunda, “além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência” (PARO, 2010a, p. 43).

Os investigadores que se dedicaram às formulações sobre a administração/gestão escolar partiram obrigatoriamente da Teoria Geral da Administração, seja para adaptá-la à área educacional ou para refutar a validade dessa transposição de ideias.

Lourenço Filho (1976, p. 43-44) ressalta que duas vertentes de pensamento se destacam e, de certa forma, se complementam: a primeira representada pelo pensamento taylorista que “salienta a importância da divisão de tarefas, mediante observação das atividades físicas dos trabalhadores, o que facilmente se compreende por haver surgido em oficinas ainda não altamente mecanizadas”. Um segundo vetor destaca o pensamento do também engenheiro Henri Fayol, que “partiu de mais ampla noção de eficiência, fundada na ideia de que a racionalização do trabalho deveria compreender todas as partes e funções de uma empresa”.

Nas ideias de Taylor e Fayol situam-se algumas das formulações iniciais que embasaram o conceito de administração como “um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação; (...) uma atividade produtiva; (...) um conjunto de processos articulados dos quais organização é parte”. Destaca-se ainda que esse conjunto de conhecimento “pode ser tratada por método científico; (...) interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente” (RIBEIRO, 1978, p. 64). O autor reitera que:

A Taylor e Fayol se devem, pois, as mais compreensivas e decisivas contribuições para os estudos de administração: a Taylor, especialmente, a ideia de uma estrutura administrativa nova, melhor ajustada à também nova linha de técnica de produção – a administração funcional; a Fayol, a análise do processo administrativo, através das atividades de previsão, organização, comando, coordenação e controle (RIBEIRO, 1978, p. 64).

Entre as principais críticas que esse pensamento recebeu destacam-se que se a administração é “científica”, não há conflitos, o que traduz uma arrogância tecnocrática/positivista. Para Taylor, não existe o conflito, uma vez que isso prejudicaria a produtividade. Outros teóricos da administração como Follet (1997) defende que o conflito é algo inerente no interior das sociedades, portanto, mais do que evitá-lo, o ideal seria aprender a lidar com os conflitos da maneira mais produtiva.

Uma das principais críticas ao pensamento de Fayol se refere à obsessão da unidade de comando, criticada por Ribeiro em texto de 1938²³. Porém, foram as formulações desses autores que serviram de base para o desenvolvimento da Administração Geral. Um exemplo são os estudos de Mayo (1933) tendo como ponto de partida o postulado taylorista se interessou em investigar como as condições de trabalho implicavam na produtividade.

Para Ribeiro (1978, p. 95), a Administração/Gestão escolar “é uma das aplicações da Administração Geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes”. Defendia, dessa maneira, a adoção e aplicação dos princípios gerais da administração de empresas na administração das escolas afirmando que “A Administração Escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da Administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais”.

Dessa forma, não fazia distinção entre a Administração/Gestão Escolar e a Administração Geral. Para ele a escola é uma grande empresa, sobretudo, por destinar-se a “[...] atender clientela de milhões, reúne grupos e trabalhadores que somam centenas de milhares, exige financiamentos astronômicos, exige ‘produção em massa’, ‘alta produtividade’ para atender às mais variadas exigências do ‘mercado social’” (RIBEIRO, 1968, p. 27). Considerava, ainda, que a formulação de princípios da Administração/Gestão Escolar deveria partir das contribuições, princípios e métodos da Administração Geral. O próprio Ribeiro enfatiza essas influências:

Estamos de acordo com Prihoda e Dottrens no que concerne à conveniência do aproveitamento do taylorismo e do fayolismo para a formulação de problemas escolares; com Sears quanto à necessidade de se construir uma teoria da Administração Escolar; com Moehlmann quanto à condição meramente instrumental da Administração Escolar no sentido de que sua função principal é a de ajustamento das atividades de escolarização à filosofia e à política de educação (RIBEIRO, 1978, p. 63).

Embora essa perspectiva tenha se constituído como um marco na consolidação do campo da Administração/Gestão Escolar no Brasil, esse paradigma sofreu, já no final do século XX, críticas por diferentes autores. Conforme Silva Júnior:

Como se observa, nosso pioneiro nem mesmo distinguia as unidades escolares dos sistemas escolares. Em toda sua argumentação subjaz, inequivocadamente, a ideia de sistema, ainda que a referência nominal seja às escolas. Mas este não é o principal problema decorrente da argumentação de Ribeiro. Ainda mais problemáticas são as certezas que parecem fundamentar todos os seus estudos: a) a validade do conceito de “empresa escolar” e b) a

²³ Refere-se ao trabalho: RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na Administração das Escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

possibilidade de uma administração que seja aplicável à escola como a qualquer outro tipo de empresa (SILVA JR., 2000, p. 284).

Na perspectiva de Paro (2010a, p. 15), a Administração Escolar pode ser tratada a partir de duas concepções: uma que defende a adoção dos princípios e métodos da empresa capitalista e, portanto, da administração dessas empresas para a Administração/Gestão Escolar. Neste sentido, “elevando à categoria de universalidade um particular tipo de administração, historicamente determinado, produto dos condicionantes sociais e econômicos de um dado modo de produção” (PARO, 2010a, p. 16-17).

Outra que nega a “necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar” (PARO, 2010a, p. 15). Conforme o autor:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidade e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes em uma determinada situação histórica. A administração escolar está, assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes (PARO, 2010a, p. 18).

No entanto, as duas concepções ignoram “os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar” (PARO, 2010a, p. 16). Considera também que a atividade administrativa engloba o uso racional de recursos para atingir determinado fim e que “o homem sempre precisou – e sempre precisará – utilizar racionalmente os recursos com vistas à concretização de fins, não implica dizer que a atividade administrativa é imutável em todos os tipos de sociedade ao longo da história” (PARO, 2010a, p. 45).

Contudo, para o autor, não é possível aplicar os princípios da Administração Geral na Administração/Gestão Escolar, uma vez que seus objetivos, processos e métodos são distintos. Portanto, “À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração” (PARO, 2010a, p. 189-190). Essas diferenças, entretanto, não são vistas por parte significativa dos formuladores das políticas educacionais como “justificativa para se negar a aplicação da administração empresarial na escola, mas, ao contrário, como um dos passos no processo dessa aplicação (PARO, 2010a, p. 191).

Muito comum nas reformas do Estado, de inspiração gerencialista, que marcaram a década de 1990, essas formulações não são novas, se constituindo em uma atualização de um debate já existente conforme aponta Felix (1984, p. 81-82):

De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais.

Uma das consequências da aplicação dessa perspectiva teórica no cotidiano escolar é “a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar”, endossa Paro (2010a, p. 196).

Verifica-se, na argumentação que justifica essas formulações, os princípios da Administração Geral, atualizados para o debate atual, mas que impregnam todos os setores da política educacional com os princípios e métodos da Administração Geral, base da economia capitalista.

A justificativa de tal divisão (divisão do trabalho análoga à que se faz na produção industrial) é a necessidade de maior racionalidade na utilização dos escassos recursos disponíveis, propondo-se o reordenamento dos currículos e programas em bases mais funcionais e objetivas, o planejamento metuculoso e a divisão em unidades menores nas atividades didáticas, o acompanhamento do trabalho docente e discente por superiores e orientadores especificamente habilitados para essa tarefa, tudo isso visando à maior eficiência na obtenção dos objetivos educacionais (PARO, 2010a, p. 196).

A transposição de princípios provenientes do ambiente industrial para a Administração/Gestão Escolar leva a uma “mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo”. Ao contrário, provoca efeitos negativos ao que pretende “esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua formação” (PARO, 2010a, p. 196-197).

A atualidade das críticas presentes na obra de Paro (2010a) e Félix (1985) se confirmam pela penetração dos princípios gerenciais nas formulações das políticas educacionais, que partem do princípio de que a solução para os problemas da escola estão na adoção dos mesmos pressupostos adotados pelas empresas privadas e, portanto, da Administração Geral.

Esse fenômeno “repercute de forma especialmente singular é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que passa a assumir, nesse processo, posição

bastante contraditória”, ora como educador, ora como gerente ou gestor. Na condição de “educador, ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola; como gerente e responsável último pela instituição escolar têm de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, acabam por concorrer para a frustração de tais objetivos”. Observa-se que a administração central é responsável por um “número enorme de leis, pareceres, resoluções, portarias, regulamentos” que acabam por inviabilizar as “atividades do diretor, que se vê, assim, na contingência de dedicar parte considerável de seu tempo ao atendimento de formalidades burocráticas” (PARO, 2010a, p. 200).

Assim, predomina na escola:

[...] um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista. Assim, a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle atividades que aí se desenvolvem. Para facilitar essa supervisão, tal tema hierárquico é constituído de tal maneira que todos os que participam da vida da instituição – desde o pessoal de secretaria e os funcionários subalternos (serventes, inspetores de alunos, etc.), passando pelo pessoal técnico-pedagógico (orientador educacional, coordenador pedagógico, etc.), até os professores e alunos – devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob responsabilidade e obrigação de cada um (PARO, 2010a, p. 199).

Maia (2008, p. 39) reitera que existe atualidade na discussão “presente no pensamento dos diferentes autores que iniciaram uma reflexão sobre a administração escolar e sua perspectiva de concretização enquanto campo de estudos”, notadamente, pela crescente defesa da aplicação de princípios empresariais na administração dos sistemas de ensino feita após o movimento de reforma do ensino das últimas décadas.

Todo o arcabouço teórico problematizado até aqui tem seus rebatimentos nas diretrizes das políticas públicas educacionais formuladas e/ou implementadas, uma vez que estas resultam de uma complexa rede de disputas e tensões presentes na sociedade.

Como expressão dessa perspectiva, Sander (2002, p. 61) observa que “[...] especialmente nas agências internacionais de crédito, as palavras-chaves que definem a orientação intelectual no campo da organização e da gestão da educação são eficiência e produtividade”. O autor assinala, ainda, que sob muitos aspectos as ideias tidas como novas, na verdade se apresentam como “versões revisadas das teorias econômicas do capital humano e da administração para o desenvolvimento que captaram as atenções da academia educacional, nas décadas de 1950 e 1960, e perderam força nos anos de 1970 e 1980” (SANDER, 2007, p. 70).

Essa concepção granjeia força a partir das formulações presentes nas políticas educacionais dos anos 1990, provocando rebatimentos na atuação do diretor de escola que, para além de resolver questões próprias do cotidiano escolar angaria um “papel de gerente que o Estado lhe reserva, contribuindo ambos esses aspectos para fortalecer os interesses dominantes com relação à educação escolar”. Destaca-se, assim, a dimensão gerencial que “permite ao Estado um controle mais efetivo das múltiplas atividades que se realizam na escola, na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade última por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição” (PARO, 2010a, p. 203).

Na perspectiva atual, a visão dos administradores/gestores da escola como agentes administrativos dentro da lógica do sistema capitalista, leva a um processo em que as dificuldades são analisadas de forma descontextualizada, atribuindo-se suas causas a questões meramente administrativas como “incompetência de pessoas e grupos envolvidos, decisões incompatíveis com a solução” (HORA, 1994, p. 18).

Corroborando com esse posicionamento, Paro ressalta:

[...] no nível teórico, tal conservadorismo se revela no suposto básico de aplicação (na escola) dos métodos e técnicas que são específicos da empresa capitalista, no nível da prática, a dimensão conservadora se manifesta não apenas nos mecanismos gerenciais aí presentes, mas sobretudo na grande ineficiência na obtenção de seus objetivos especificamente educacionais (PARO, 2010a, p. 204).

Observa-se que as formulações teóricas apontadas não correspondem de forma mecânica às políticas implementadas, mas estabelecem com elas relações dialéticas e complexas. As práticas administrativas do campo empresarial, com suas formulações teóricas ganham influência significativa nas políticas educacionais no contexto de reformas das últimas décadas.

Nas décadas de 1990 e 2000 os debates sobre a administração/gestão educacional passaram a ser influenciados pela lógica gerencialista, principalmente após 1995 com a formulação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), cujo objetivo declarado seria a de superar a organização do Estado burocrático.

Percebe-se nitidamente que termos da Administração Geral contaminam a prática educativa e que a ideia de reforma do ensino passa a ser uma constante no cotidiano das escolas, em diferentes partes do mundo.

Considerando a ocorrência desse processo fora do Brasil, Afonso (1998) demonstra sua abrangência em outras partes do mundo, sobretudo, na Europa. Conforme o autor, estudos “tem sugerido que as reformas não estão necessariamente

orientadas para a resolução de problemas do campo educacional, embora essa possa ser a sua razão de ser” (AFONSO, 1998, p.82). Elas podem ter mais relação com crises de legitimação do Estado e com crises econômicas.

Os discursos vinculando os resultados econômicos com o rendimento escolar acompanham os “discursos de reforma que fazem apelo à excelência, à eficácia e a eficiência, à competitividade e produtividade e a outros aspectos do campo da racionalidade econômica” (AFONSO, 1998, p.116). O autor explicita, ainda, que:

[...] o aparecimento de relatórios propondo reformas na educação justificadas pelas necessidades da economia tem levado a opinião pública a aceitar que a causa principal da deterioração das condições econômicas e sociais é consequência da crise na educação (AFONSO, 1998, p.116).

Um dos marcos desse processo permeado pela necessidade de reformas da educação em nível mundial se deu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Krawczyk e Vieira (2003, p.115) apontam que “sem desmerecer o mérito da Conferência, no entanto, é importante destacar que o consenso construído nesse encontro acerca da importância de uma reforma educacional nos diferentes países se deu no marco de um novo estágio de mundialização da economia”, esse processo se dá com um novo discurso caracterizado pela apresentação do conhecimento “variável fundamental nas novas formas de organização social e econômica, trazendo como consequência o fetiche da sociedade da informação e da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção competitiva nos países latino americanos no mercado mundial” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p.115).

Da mesma forma que para Afonso (1998) ao analisar o contexto europeu, Krawczyk e Vieira (2003, p. 115) apontam as similaridades para o nosso continente, em especial, para as reformas educacionais nos países latino americanos, as quais foram justificadas:

[...] mediante a publicação de pesquisas que evidenciaram os sucessos e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais que alteram o arcabouço do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial.

De um lado, posicionaram-se acadêmicos críticos a estas formulações, principalmente, quando relacionadas ao campo educacional, de outro lado, os formuladores das políticas educacionais tiveram nesse discurso fonte de inspiração. Um exemplo são as normatizações que reformularam a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nas últimas duas décadas que emprestam do campo empresarial ideias e mesmo terminologias antes inexistentes no meio educacional. Os secretários de escola

passaram a ser designados como *gerentes*, os administradores passaram a serem *gestores*, os objetivos da escola passaram a ser guiados por *metas de desempenho*, os gestores devem ser *líderes que motivam a equipe*, para atingir as metas e, neste caso, todos são recompensados com uma *Bonificação de Desempenho*.

Abdian, Oliveira e Jesus (2013), demonstram esse mesmo processo nas normatizações emanadas pela SEE-SP que “utilizando-se de termo amplamente empregados na Administração empresarial contemporânea” entre os quais, destacam as autoras predominam os “verbos como cumprir, submeter, encaminhar, zelar, fiscalizar, e substantivos/adjetivos como autoridades superiores, subordinados, superiores, hierárquicos, resultados” (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 989).

Abandonam-se, assim, os referenciais construídos após a década de 1980, em que a construção de um projeto coletivo, era uma dos papéis do diretor, acentuando sua função eminentemente técnica. Analisando o mesmo contexto educacional de reforma, Peroni (2012) explora as nuances presentes entre o projeto neoliberal e a chamada terceira via destacando, porém, que ambos têm no modelo gerencial sua proposta para a administração/gestão da educação.

Demonstramos, nesta seção do trabalho, as contradições presentes no cotidiano escolar explicitadas nos discursos e normatizações de viés gerencial que convivem ao mesmo tempo com a organização e funcionamento da escola calcada no modelo burocrático.

Essas tensões se explicitam no espaço escolar por meio de uma racionalidade administrativa de natureza conservadora, mais próxima do modelo gerencial. No cotidiano escolar são traduzidas pela cobrança de resultados, por práticas excludentes e pela tomada de decisões de forma centralizada, dentre outras.

Por outro lado, o modelo burocrático, historicamente constituído mantém e, por vezes, amplia formas de controle sobre o processo de trabalho dos administradores/gestores e demais profissionais da educação. Esse controle se materializa na própria manutenção da normatização existente, tais como o controle sobre a contratação, sobre a aquisição de materiais diversos e outras ações do administrador/gestor escolar. A ampliação desse controle se dá pela padronização dos currículos, dos materiais pedagógicos, dos processos avaliativos, entre outros.

Em ambas as concepções se mantêm o discurso de busca por uma prática democrática, participativa e incluyente, informada por uma concepção voltada para uma

formação integral do cidadão. Embora, os significados dessas práticas sejam diametralmente opostos a depender das concepções que as informam.

3.2 Inflexões na/da Administração/Gestão Escolar

Nesta seção, a partir da realidade brasileira, historicizaremos a constituição da Administração/Gestão Escolar, tratando das dimensões técnica, política e pedagógica.

No campo teórico foi recorrente, durante todo o século XX, a contenda em torno da defesa ou da oposição às ideias de que os princípios da Administração Geral deveriam ser transplantados para as organizações escolares. Ancorado no pressuposto de que na escola deveriam ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados na empresa capitalista, tentava-se legitimar a validade dos princípios, métodos e técnicas da Administração Geral para as demais organizações. Em oposição a essa ideia se expressava a defesa da especificidade da Administração Escolar, a qual adquiriu relevo ao ser defendida por autores como: Anísio Teixeira (1968), Félix (1984); Paro (1986²⁴), Silva Jr. (2002), dentre outros.

A baliza para a ruptura dessa concepção ocorreu na década de 1980, com a publicação das obras “Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?”, de Maria de Fátima Costa Félix, e “Administração escolar: introdução crítica” de Vitor Paro e na década seguinte “A escola pública como local de trabalho” de autoria de Silva Jr. expressavam novas perspectivas de análise da Administração Escolar.

Apesar de não representar a única visão sobre a Administração Escolar, podemos considerar que, em meados da década de 1980, houve uma reconfiguração dos debates em torno da Administração Educacional rompendo com o paradigma que propugnava que administrar uma escola equiparava-se a administrar uma empresa. Conforme Silva Júnior (2002, p. 207), esse autores romperam com a “impropriedade da derivação de princípios teóricos da administração genérico-empresarial para o campo da administração escolar”.

Paro (2010a, p. 15), reitera que a adoção/transposição dos princípios e *modus operandi* da Administração Geral “se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações em geral”. Cabendo, portanto, aos autores

²⁴ Cabe destacar que neste trabalho estamos utilizando a 16ª edição do livro “Administração Escolar: uma introdução” crítica publicada em 2010. A primeira edição data de 1986.

da área educacional problematizar o que caracteriza a Administração Escolar e o que a diferencia da Administração Geral.

Inicialmente essa diferenciação foi caracterizada pela explicitação do caráter político-pedagógico da escola. Na prática das políticas educativas, porém, prevaleceu a ênfase na necessidade de se assumir a dimensão política da Administração/Gestão Escolar, como requisito básico para dar conta dos aspectos pedagógicos, embora esses apareçam em geral obliterados nesta discussão.

Outros autores trataram da mesma temática, fazendo uma crítica ao modelo que negava a peculiaridade da administração escolar. Félix (1984, p. 81), observa que “na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista ‘puramente’ técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social”. Essa postura faz com que as normas técnico-administrativas sejam vistas como autônomas em relação às determinações econômico-sociais. Paro ressalta que:

A recuperação desse caráter instrumental de *toda* administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir desta perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social (PARO, 2010a, p. 185).

Percebemos, portanto, um esvaziamento da dimensão política da ação do diretor escolar, que não se vê como agente político e nem como responsável pela dimensão pedagógica da escola, essa concepção comum no interior das escolas se coaduna com uma perspectiva de divisão análoga à que se faz na produção industrial, em busca de maior eficiência dos processos educativos.

Entretanto, como alerta Paro (2010a, p.196) na prática, “o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo”, implicando uma busca pela eficiência administrativa que tem causado mais problemas do que soluções. Nesse sentido, “esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua formação” (PARO, 2010a, p.197).

Considerando a definição apontada de que a administração é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins, a Administração Escolar tem como único objetivo possível propiciar a aprendizagem daqueles que frequentam a escola.

Essa aprendizagem tende a considerar o aluno como sujeito e tem por objetivo que o mesmo se aproprie do conhecimento socialmente acumulado.

Visto desta forma, a aprendizagem não pode se reduzir a uma concepção estreita de educação, restrita a transmissão de conteúdos, mas uma concepção de que torne o aluno sujeito de sua aprendizagem. Paro explica que:

[...] a prática da Administração Escolar, entre nós, revela-se conservadora precisamente porque mantém esses objetivos apenas no nível do discurso. No plano prático, eles acabam por ser negligenciados ou mesmo substituídos por fins que mais condizem com os interesses dominantes, como a própria sonegação do saber, ou a utilização da escola como álibi na solução de problemas sociais, ou ainda a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dominantes e desprovidos de utilidade prática para a população (PARO, 2010a, p. 226-227).

A especificidade da Administração Escolar só pode ser encontrada ao se levar em conta seus objetivos e a natureza dos processos que levam a atingir esses objetivos, o que a distancia fundamentalmente da Administração Empresarial Capitalista.

Esse debate pode ser identificado facilmente em diferentes autores, tanto do Brasil como de Portugal. G. Silva, (2006) aponta para a coexistência de duas vertentes do trabalho de administração escolar - a técnica e a política, destacando que “de um ponto de vista lógico, deveria ser enunciado pela ordem inversa, vertente política e vertente técnica, porque a técnica deveria sempre decorrer da política e não o contrário”. Considerando a distinção apontada por Formosinho; Fernandes e Lima (1988) de que a política (direção) decide e o componente técnico (a gestão) executa, “o aperfeiçoamento das técnicas de gestão e a crescente valorização da cultura técnica, esta componente tende a ganhar alguma preponderância sobre a componente política, particularmente dentro das abordagens mais tecnocráticas” (G. SILVA, 2006, p. 40).

Considera, portanto, que a administração da educação tem dupla identidade e envolve duas vertentes uma “atividade técnica e uma actividade política, e consequentemente exige competências técnicas e políticas, do que se pode extrair óbvias consequências ao nível da formação” (G. SILVA, 2006, p. 42).

Percebe-se, assim, que a dimensão pedagógica da ação do diretor/gestor escolar que foi a princípio o elemento que diferenciaria a Administração/Gestão Escolar da Administração Geral foi secundarizada pela dimensão política, também presente nesses espaços.

A explicitação da importância da face política da Administração/Gestão Escolar se consolidou na década de 1980 com a redemocratização do Brasil e foi consagrada na

legislação com mecanismos de participação democrática na administração/gestão da escola pública.

O destaque à face política da Administração/Gestão Escolar se materializou por meio de diferentes formas, entre as quais a ênfase na necessidade das instituições escolares desenvolverem de forma coletiva um Projeto Político Pedagógico (PPP), explicitando a intrínseca relação entre o pedagógico e o político na ação administrativa da escola. Segundo a LDB/1996, o PPP deve ser parte do processo de gestão democrática, envolvendo a participação dos “profissionais da educação”, conforme determinado em seu Artigo 14º:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Esse projeto deve traduzir o envolvimento de todos os membros da instituição, pois “ele define o sentido de suas ações e fixa as orientações e os meios para colocá-las em prática”. Como documento de construção coletiva tem um “caráter pedagógico que estabelece a identidade da escola (diz o que ela é), formula seus propósitos gerais (diz o que ela pretende) e descreve seu modelo geral de organização (diz como ela se organiza)” (SANTOS FILHO, 2012, p. 131).

Marcheli e Dias (2012, p. 198) defendem a necessidade da reflexão pelo professor como uma necessidade para um modelo de ensino pensado como emancipador, “ao incorporar uma autoridade funcional no processo de ensino, o educador pode facilmente e de forma irrefletida se prender aos aparelhos ideológicos encontrados no interior da teia social”. Nesse sentido, o processo de construção coletiva do projeto educativo da escola foi pensado que “ao ensinar os conteúdos curriculares, o educador tende a se colocar como agente de transmissão de ideologias políticas dominantes”.

Garcia e Correia (2009, p. 231) destacam a dificuldade de concretização destes princípios na prática escolar, uma vez que os mesmos ficaram à sob a responsabilidade de cada sistema de ensino. As autoras ao tratar especificamente da rede estadual paulista consideram que “vivenciamos, sim, um momento bastante crítico no que se refere à gestão democrática da escola pública e à garantia de uma qualidade que não esteja marcada pela lógica do mercado”, mesmo que esse panorama possa não ser generalizável.

Da mesma forma, Abdian, Oliveira e Jesus (2013, p. 989) analisando normas²⁵ que se propõem a reformar o funcionamento do sistema estadual paulista, destacam que “os dois documentos causam certo desconforto quando avaliados em confronto com as conquistas legais dos anos 1980, uma vez que neles predomina o uso de termos empresariais, cujo foco incide na hierarquia”.

Essas concepções se materializam no uso dos termos administração e gestão escolar que consideramos necessário recuperarmos, ainda, que de forma sucinta o debate, pois o mesmo expressa na prática os tensionamentos entre diferentes posições.

Cabe aprofundar as considerações sobre o que define a Administração Escolar, pois essas concepções impactam diretamente a ideia em torno de qual é o objetivo do diretor escolar em sua ação cotidiana.

Em sua origem, o termo gestão foi ressignificado a partir do conceito de autogestão, para traduzir o termo inglês *management*, substituindo-se o gerenciamento “no intuito de atenuar o caráter hierarquizante e centralizador que este termo parecia possuir”. Gerente, culturalmente se associa ao poder pessoal e individual, enquanto “o termo gestão admitiria, assim certa ambiguidade, o que permitiu o desenraizamento de sua origem” (RISCAL, 2009, p. 63).

Contudo, a literatura da área demonstra que gestão é mais associada ao setor privado para a maior parte dos países. No caso do Brasil, essa característica tem várias nuances: as expressões “gestão democrática”, “gestão educacional” e “gestão escolar” estão associadas às atividades administrativas específicas da educação. Busca-se um distanciamento do termo “administração”, que historicamente, entre nós, foi associada às atividades de Administração Geral e de Administração de Empresas. Para Lima (2011c), toda teoria geral da administração é específica. Na perspectiva da Teoria Geral da Administração, a Administração Educacional seria uma das vertentes dessa área. Conforme tratado no item anterior (2.1), a TGA foi permeada por diferentes ênfases ao longo do século XX.

Desse debate é que derivam diferentes significados para os termos “gestão escolar” e “administração escolar” e, embora comportem outras acepções em países como Portugal, no Brasil a administração educacional foi associada às práticas do período da ditadura militar e seu uso foi substituído pelo termo gestão, acompanhado

²⁵ Resolução SEE nº 70/2010 e o Decreto nº 57141/2011.

pelo adjetivo “democrática” cunhando, assim, o princípio da “gestão democrática” como uma das bases para a administração das escolas.

Porém, a acepção de gestão também adquiriu conotação negativa quando usada nos debates educacionais, uma vez que está associada à gestão empresarial, sendo este o uso mais corrente fora do Brasil. Para Silva Júnior (2002, p.203), “A mercadorização da gestão educacional é especialmente agravada por uma impregnação seletiva da lógica empresarial que a envolve”. O autor reforça, ainda, que:

A subordinação da gestão ao critério economicista faz com que este possa ser dispensado até de sua coerência interna: o que vale para a administração empresarial como requisitos mínimos de organização pode ser substituído pela “criatividade gerencial” inata ou construída de um bom “gestor” de escola. Por isso mesmo, espera-se desse gestor que concentre sua atenção nos problemas de manutenção da escola, remetendo a outras instâncias a preocupação com a qualidade do processo de ensino que se desenvolve em seu interior (SILVA JUNIOR, 2002, p. 204).

Maia (2008) aponta que esses termos foram introduzidos no debate educacional sobre administração da educação no Brasil, durante a década de 1980, especialmente após 1986 com a realização do simpósio “Democratização da Educação e Gestão Democrática da Educação”, organizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Para Gracindo e Kenski (2001, p. 204), outros sentidos do uso desses termos são possíveis de ser identificados:

Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de ‘gerência’ numa conotação neo-tecnista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como uma ‘nova’ alternativa para o processo político-administrativo da educação.

Nesta linha, Guilherme Silva (2006, p. 37) destaca que “[...] o conceito de administração, agregando as funções de gestão e direcção, tem o sentido mais amplo”.

Conforme o autor:

[...] as funções de direcção e de gestão, entendida esta como a conjugação das funções de organização, recrutamento de pessoal, coordenação, informação, etc., são efetivamente distintas e representam diferentes funções administrativas abrangidas pelo conceito mais amplo de administração. Neste quadro, a direcção ocupa-se principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, ao passo que a gestão é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objetivos fixados pela direcção (SILVA, 2006, p. 35-36).

Um exemplo apontado por Silva Jr. (2002, p. 286), sobre a contradição presente no debate da gestão democrática e da eleição de diretores: “Sintomática e paradoxalmente, essa visão foi desenvolvida e consolidada entre segmentos ditos ‘progressistas’ do movimento docente brasileiro”. Uma discussão que encaminhada “muito mais em termos de ciência política do que de ciência pedagógica acabou por gerar uma consequência perversa, certamente não procurada, mas significativamente presente na organização escolar brasileira”.

[...] se não é necessário saber administração educacional para dirigir uma escola, então não é necessário estudar administração educacional; se não é necessário estudar administração educacional, então não é necessário ensinar administração educacional, então também não é necessário pesquisar em administração educacional. Disso decorreu um quadro de estagnação no desenvolvimento dos estudos teóricos sobre administração educacional no Brasil, com sérias repercussões sobre a qualidade técnica e política das práticas desenvolvidas (SILVA JR., 2002, p. 286-287).

Observa-se que apesar de anunciada uma especificidade pedagógica na unidade escolar que, em princípio, a diferencia das empresas capitalistas, a ênfase teórica e prática das formulações da área recaíram sobre o caráter político da escola. Embora essa dimensão não deva ser desprezada voltamos às formulações do início desse capítulo para afirmar que a complexidade da administração/gestão escolar só pode ser compreendida a partir de suas três dimensões, a técnica, a política e a pedagógica.

Optamos por utilizar administração/gestão escolar por compreender que mais importante que o termo está o sentido a ele atribuído, e que esses sentidos não estão consolidados na área, havendo inclusive diferenças entre o entendimento no Brasil e em outros países, portanto, o uso Administração/Gestão Escolar expressa essa polissemia.

Partindo da premissa de que diferentes autores que tratam da temática da Administração/Gestão Escolar advogam em favor da sua especificidade, consideramos que sua diferenciação em relação à Administração Geral reside no trabalho pedagógico que é “irredutível aos critérios da administração genérico-empresarial” (SILVA JR., 2000, p. 285).

Consideramos que os aspectos pedagógicos se revestem de importância na ação do administrador/diretor, sobretudo, na relação com os docentes. Porém, é importante frisar que não existe uma definição precisa sobre o que caracteriza a face pedagógica do trabalho do administrador/gestor escolar, uma vez que não encontramos na literatura esse tratamento. Na próxima seção, a partir da pesquisa empírica, tratamos esses aspectos.

Cabe considerar que a dimensão pedagógica não se dissocia das dimensões técnica e política, as quais carregam concepções sobre o projeto de escola e de administração/gestão escolar que as embasam, estando explicitadas ou não. Assim, as práticas de administração/gestão escolar podem ser influenciadas por perspectivas de cunho gerencialista, sob uma racionalidade de cobrança de resultados; por perspectivas democráticas e progressistas, de formação integral do sujeito para uma vivência cidadã; por concepções de controle burocrático, dentre outras, que não apesar de divergentes não se excluem como influências para as práticas presentes no sistema escolar.

Esse quadro é discutido por vários autores. Paro (2010b) aponta para a relevância de se refletir a respeito da prática do diretor da escola de ensino fundamental, a partir de duas dimensões, de um lado “a crítica do atual papel do diretor, e de como a direção escolar é exercida” e, por outro lado, “a reflexão a respeito de formas alternativas de direção escolar que levem em conta a especificidade político pedagógica da escola e os interesses de seus usuários” (PARO, 2010b, p. 775-776). Em outro texto, o autor ressalta que:

[...] a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. ... A recuperação desse caráter instrumental de *toda* administração é de importância decisiva para o exame da atividade administrativa em nossas escolas, já que, somente a partir desta perspectiva, é possível conceber a possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social (PARO, 2010a, p. 185).

Paro (2010a, p. 213) também discutiu a especificidade do trabalho educacional e da administração escolar apontando, especialmente, que o processo educacional diferencia a escola de outras relações de consumo, residindo aí sua especificidade: “é próprio da atividade educativa o fato dela não poder realizar-se a não ser com a participação do educando”. Diferente da produção material que não depende da presença do consumidor, pois o aluno é ao mesmo tempo objeto do ato educativo e sujeito do mesmo, uma vez que a ‘aula’ depende de sua participação para se efetivar como processo de aprendizagem.

Ferreira (2010, p. 85), igualmente, destaca que o espaço escolar está impregnado do aspecto pedagógico:

Para mim, pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o intuito de produzir conhecimento. Porém, não é pedagógico o pensar-agir, embora muito bem organizado, incoerente com a expectativa de produção do conhecimento dos sujeitos da aula. Então, posso afirmar não haver como dissociar uma concepção de pedagógico do espaço, do tempo e do trabalho realizado pela escola.

Com base no suposto de que a educação escolar comporta especificidades, sobretudo, por seu caráter pedagógico, consideramos fundamental pensar que se a escola não é uma empresa e que o trabalho do diretor escolar também é revestido de especificidades que vão além do aspecto técnico, esse se caracteriza, sobretudo, pela dimensão pedagógica, que deve estar presente em sua prática, assim como a dimensão política.

Na literatura acerca do tema tem-se presente certo consenso em torno do “reconhecimento de que o diretor precisa ficar livre das exigências burocráticas para cuidar melhor do aspecto pedagógico do ensino” (PARO, 1995, p. 95). No entanto, na realidade mostra-se “pressionado pelas exigências burocráticas e desamparado pelos órgãos do sistema no que tange à supervisão pedagógica, o diretor se vê sem tempo nem condições para cuidar dos assuntos que dizem respeito diretamente ao processo ensino-aprendizagem” (PARO, 1995, p. 98).

Assim, permanecem contendas sobre o caráter técnico ou político da ação da Administração/Gestão Escolar. A. R. Souza (2010, p. 2), apontou outra discussão sobre “as faces administrativa e pedagógica da função. Ou colocando de outra forma: o diretor é um coordenador pedagógico geral da escola, ou o diretor é o administrador escolar, no sentido mais estrito do termo?”. Nesse sentido, “como os produtos e resultados do trabalho pedagógico são de difícil avaliação e, por isso, sobre eles recai talvez menor controle do poder público, a preocupação do Estado acaba residindo de forma mais evidente sobre os aspectos burocráticos, mais controláveis” (A. R. SOUZA, 2010, p. 2).

Problematizando esses conceitos, continua o autor:

Mas não parece fazer sentido qualquer trabalho ou tarefa do diretor escolar que estejam, em algum grau, desarticulados das razões pedagógicas da escola, ou, em outras palavras, se a função do diretor se centra nas razões pedagógicas da escola, como poderiam ser-lhe atribuídas tarefas que dificultam dar conta desses objetivos? Ao que parece **não há contradição entre as atividades administrativas *stricto sensu* e as atividades de coordenação pedagógica que são desenvolvidas pelo diretor,** porque são, no máximo, distintas faces da mesma função, contraditórias por vezes, mas nunca antagônicas (A.R. SOUZA, 2010, p. 2 – grifos nossos).

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos indagar sobre o que exatamente seria o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no âmbito da administração/gestão das escolas? No nosso entendimento, a administração comporta uma tripla dimensão que caracterizamos por técnica, política e pedagógica, mas que comportam diferentes concepções sobre a educação e sobre a escola. Essas três dimensões estão presentes

tanto em uma concepção gerencial da administração/gestão escolar, como numa concepção mais progressista e democrática.

Corroborando esse entendimento, Paro (2010a, p. 229) destaca um aspecto importante do debate sobre a ação do diretor como responsável pela administração/gestão da escola:

No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam, (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 2010a, p. 229).

Sobre uma pretensa preponderância da ação dos diretores nas questões ‘administrativas’ em detrimento do pedagógico, Silva Júnior (1990, p.68) critica essa perspectiva de atuação dos diretores, reforçando que o pedagógico não pode ser separado do administrativo, embora a percepção sobre essa divisão esteja presente.

[...] a ênfase no administrativo apresenta-se assim ao mesmo tempo como opção preferencial face às peculiaridades da disciplina e também como ‘proteção’ face ao complexo universo teórico-metodológico em que a discussão sobre a educação se desenvolve. De tal posição resulta o entendimento até aqui admitido de que é possível estabelecer as formas de realização do processo de administração da educação independentemente de uma análise mais aprofundada e conclusiva sobre as características do próprio processo educacional.

Paro (2010a, p. 201) apontava na década de 1980 para esse processo “Envolvido, assim, com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê tolhido em sua função de educador”. Dessa forma, são comuns as críticas ao sistema central e suas crescentes determinações “já que pouco tempo lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior de sua escola”.

O diretor, como administrador/gestor escolar se coloca em situação de impotência e incapacidade de atuar, situação que “diante dos problemas graves com os quais se defronta a escola, concorre para que esta tenha frustrada a realização de seu objetivo especificamente pedagógico; desse modo, deixa de cumprir sua função transformadora de emancipação cultural” (PARO, 2010a, p. 203).

Por outro lado, o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais,

reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalhos e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes (PARO, 2010a, p. 201).

Em relação à Administração Educacional existem debates sobre sua natureza, função e mesmo sua especificidade diante da “Administração Geral”. A partir disso, discutimos aqui qual é a finalidade da ação do diretor escolar nesse contexto.

[...] não obstante estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das forças e grupos dominantes na sociedade, a administração se constitui em instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir (PARO, 2010a, p. 185).

Contudo, cabe questionar: por que os administradores/gestores, mesmo entendendo que o papel pedagógico que devem desempenhar é mais importante, atuam mais marcadamente nas tarefas administrativas? É possível supor que isso deriva do fato de que os resultados da lida administrativa são mais imediatos e demandam menos investimento pessoal do diretor. Ademais, o controle sobre as questões administrativas e sobre os recursos (financeiros, materiais) concentra parte razoável do poder em disputa na escola, o que certamente também interessa ao diretor (A.R. SOUZA, 2010, p. 1-2).

Lima (2011, p. 137) enfatiza que esse processo está na complexidade da sociedade e de suas instituições, em especial o sistema escolar:

[...] é hoje consensual observar o recurso crescente a saberes especializados e a conhecimentos periciais por parte dos decisores políticos em educação e, de certo modo, trata-se de uma dimensão central nas sociedades modernas, já apontada por Max Weber a propósito da emergência e do protagonismo da dominação de tipo racional-legal, a que chamou de “burocracia”.

No caso do sistema de ensino do Estado de São Paulo, seu gigantismo é, por si só, um testemunho da complexidade de sua administração, com mais de 5500 escolas, cerca de 200 mil docentes e aproximadamente cinco (5) milhões de alunos pode-se compreender que tem dimensões maiores do que os sistemas escolares de vários países da América Latina e do Mundo.

Por sua dimensão, esta rede de ensino comporta diferentes realidades, com práticas variadas. Exploramos aqui questões conceituais sobre a Administração/Gestão Escolar e como estas influenciam e são influenciadas pelas diretrizes políticas que embasam as formulações e a prática neste campo.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS NUM CONTEXTO DE REFORMAS

Com efeito, se as reformas contemporâneas são também impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacionais e internacionais, revelando a complexidade das inter-relações entre factores económicos, culturais e políticos, a ênfase nos aspectos simbólicos e de legitimação política das reformas decorre, necessariamente, da compreensão daqueles contextos e do entendimento da especificidade daquelas transformações num determinado momento histórico (AFONSO, 2009, p. 57).

Neste capítulo discutiremos inicialmente a fundamentação das propostas de reformas do Estado, compreendidas como um processo histórico que envolve discussões não somente sobre a forma de administrar o Estado, mas também sobre a sua própria natureza e função diante dos rearranjos produtivos do mundo do trabalho e da produção capitalista. Na sequência, procuramos identificar como essas propostas se consolidam como campo do pensamento reformista no Brasil, identificando seus rebatimentos nas reformas educacionais.

Essa compreensão da articulação entre a crise econômica e as propostas de reforma do Estado, articulada às políticas públicas²⁶ educacionais tem por objetivo contextualizar nosso objeto de estudo, que assim não deve ser visto como fenômeno isolado, fragmentado, ou descontextualizado dos processos mais amplos que se desenvolvem na economia, na sociedade e na política da atualidade.

4.1 Delineando as Reformas do Estado

Observando a organização do Estado no final do século XX e início do século XXI, notamos que tiveram destaque em todo o mundo práticas de “reformas”, processo também presente no Brasil, com maior intensidade após a década de 1990. Nas reformas

²⁶ Neste trabalho, assumimos a formulação de política pública elaborada por Höfling (2001, p.13): “As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais”. As políticas públicas são entendidas também como o Estado em ação compreendendo que é a materialização da presença estatal, sob este entendimento representam as instituições e suas diferentes formas de intervir na sociedade. Entendemos que é importante romper com a concepção do senso comum presente em documentos oficiais, que colocam o Estado como agente imparcial, responsável por promover o bem comum, pois sabemos “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados” (HÖFLING, 2001, p. 35).

dos anos noventa se difunde a concepção de que “o Estado nem tem condições de financiamento nem de gerenciamento para abarcar todas as questões sociais” (LIMA, 2009, p. 27).

As teses do neoliberalismo foram fortalecidas pelo mantra de que “não há alternativa ao capitalismo”. Segundo Meszáros (2002), esta foi colocada como uma verdade óbvia e, isenta automaticamente do ônus da prova, para todos os que a afirmavam. Esse discurso se propaga não apenas pela racionalidade, mas também por uma nova representação da realidade difundida, sobretudo, pelos meios de comunicação. Como parte fundamental desse processo se apresentam as vantagens de um Estado mínimo e de menos governo na sociedade e na economia em geral. Assim,

A retórica liberal pode pregar um Estado mínimo e menos governo exatamente porque a constituição histórica da sociedade capitalista pode ser equacionada com a dispersão dos centros e poder e de governo das populações, embutidos numa série de dispositivos institucionais e em inúmeros mecanismos da vida cotidiana (SILVA, 2010, p. 18).

Em geral, essas redefinições no papel desempenhado pelo Estado, comumente denominadas de “reformas do Estado” foram iniciadas na década de 1980 nos países centrais, com destaque para os Estados Unidos e Inglaterra como resposta à crise econômica capitalista²⁷. Essas repostas à crise compreenderam notadamente elementos da reestruturação produtiva, da globalização, do neoliberalismo e da Terceira Via.

Segundo Peroni (2008, p.112-113), a reestruturação produtiva se dá pela mudança na organização da produção, provocando a redução dos postos de trabalho e mudanças no foco da hierarquia. Consolida-se a influência da administração empresarial sobre a administração pública, aproximando-se de situação já vivenciada “no taylorismo, a gestão da fábrica ditava a forma como seria a administração pública, com uma organização hierárquica e compartimentalizada”. Essas particularidades são alteradas a partir da reestruturação produtiva, pois “o trabalho passou a ser em equipe, mudou toda a forma de organização da empresa, influenciando a chamada ‘nova gestão pública’” (PERONI, 2008, p.112-113).

A globalização deslocou parte dos recursos da atividade produtiva para a financeira, reduzindo o controle do Estado sobre estes dispêndios e, conseqüentemente, diminuindo a arrecadação de impostos e subsídios disponíveis para a manutenção das políticas públicas vigentes.

²⁷ Alguns elementos das análises aqui efetuadas sobre as reformas baseiam-se nas obras que tratam da crise do capitalismo mundial, especialmente: Meszáros (2002; 2008) e Chesnais (1996).

Por sua vez, na perspectiva neoliberal o diagnóstico em torno das possíveis causas da crise não reside no funcionamento do sistema capitalista, mas sim no próprio funcionamento do Estado. Nesse sentido, a solução para o problema seria o aprofundamento da lógica capitalista para a reforma do Estado. O “mercado é que deve superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2008, p.112).

Como alternativa ao neoliberalismo, dentro da lógica capitalista, se desenvolveu a Terceira Via²⁸, inicialmente na Inglaterra em contraponto ao governo de Thatcher, comungando do mesmo diagnóstico de que a crise é do Estado e ignorando pesquisas que apontavam para sua origem no sistema produtivo.

Para os neoliberais as políticas sociais representam um entrave para o livre andamento do mercado. Dessa maneira, o neoliberalismo critica a democracia, “argumentando que ela é a responsável pela disputa por recursos públicos. O que chamamos de demandas da população os teóricos neoliberais chamam de *lobby* ou *rent seeking*” (PERONI, 2008, p. 113). Como solução, apontam não o fim da democracia formal, mas o seu esvaziamento caracterizado pela diminuição da abrangência das instituições públicas, sobretudo, por estas serem permeáveis à correlação de forças em um período democrático.

Para a Terceira Via, o problema também se concentra no Estado, no entanto, a estratégia para superá-lo confere maior ênfase à participação do “terceiro setor”. Diferencia-se, portanto, do neoliberalismo porque considera que “é preciso aprofundar e radicalizar a democracia”. Entretanto, se aproxima do mesmo ao definir que o responsável pela crise é o Estado e, portanto, “acaba propondo o repasse de responsabilidades, principalmente na execução de políticas sociais do Estado, para a chamada sociedade civil” (PERONI, 2008, p.114). Conforme a autora,

A sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar – como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais – ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil (PERONI, 2008, p. 114).

²⁸ A discussão dessas diferenças não se constitui em objeto de análise desse trabalho. Para um maior aprofundamento do tema, conferir: Giddens (2007), Neves (2010) e Peroni (2003; 2012).

Contudo, se a formação do Estado, da sociedade e da economia nos países centrais²⁹, periféricos e semiperiféricos não se deram da mesma forma, os sintomas e processos da crise também não. Nos países centrais a formação do Estado do Bem-Estar fundamentado no keynesianismo a partir de meados do século XX favoreceu o “fortalecimento de um sistema democrático, no caso latino-americano o modelo foi oferecido como uma concessão da totalidade social (o Estado Nacional) em benefício dos setores ‘menos favorecidos’” (BIANCHETTI, 1999, p.43). No Brasil, por exemplo, não se desenvolveu plenamente direitos básicos que na Europa foram garantidos pelo Estado por meio de mobilização popular, tais como saúde e educação para todos. Deste modo, o discurso da redução do Estado ou do Estado mínimo aqui convive com a necessidade de ampliação do atendimento a demandas solucionadas nos países centrais há décadas.

A chamada “reforma do Estado” perpassou os governos latino-americanos em dois momentos: inicialmente com a ofensiva neoliberal sobre a organização do Estado e num segundo momento, quando “esboçou-se uma suposta alternativa ao caos provocado pelas políticas neoliberais, representando uma mudança parcial de rota mediante o reconhecimento da gravidade da situação socioeconômica reinante em alguns Estados nacionais” (SILVA, 2003, p. 66-67).

A influência das ideias keynesianas ainda que não consolidadas nos países periféricos ou semiperiféricos, foram atacadas e perderam a hegemonia para um ideal monetarista. Temos, portanto, um conflito permanente entre estas duas concepções permeando as políticas sociais, expressando mais a tensão do que a superação de uma corrente de pensamento pela outra.

No caso do Brasil, podemos situar nesse primeiro período o Governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB/1995-2002) e, no segundo, o último Governo de Lula (PT/2003-2010). A reorientação das políticas de Estado nos anos 1980 e 1990, principalmente, no governo FHC, sob a concepção de um Estado gerencial, se caracterizam por “delegar o poder de decisão (normativo e de supervisão) aos órgãos administrativos, dando-lhes maior autonomia para contratar empresas privadas para execução das políticas; estabelecer uma separação entre formulação e implementação de políticas” (SILVA, 2003, p. 81).

²⁹ Antunes (2008) aborda as repercussões das reformas educacionais no contexto europeu, em que se destaca uma maior articulação supranacional e conseqüentemente menor autonomia das definições para os Estados Nacionais.

Embasados por estas considerações iniciais, abordaremos as propostas de Reforma do Estado no Brasil a partir de 1995, conscientes de que existem manifestações anteriores, utilizaremos esta data como marco, considerando a formalização das propostas de reforma do Estado materializadas nacionalmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)³⁰ de 1995, documento que embora não tenha sido aplicado em sua totalidade, orienta debates sobre o mesmo até o presente, seja para defender, seja para refutar o seu conteúdo.

Este documento apresenta três estratégias principais: a primeira refere-se à “privatização”, com a transferência para o setor privado de propriedades pertencentes ao setor público, especialmente, “com vistas a transformá-lo em uma instituição de e para o mercado”. A segunda denomina-se “terceirização” e corresponde ao processo de repasse para o setor privado de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio às atividades desenvolvidas pelo Estado. Por fim, a “publicização” compõe a terceira estratégia que “consistiria na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 101).

O PDRAE apresenta-se como “uma resposta consistente ao desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas” (BRASIL, 1995, p. 11). Como estratégia central para atingir esse objetivo, dissemina-se que a situação de crise tem seu cerne no próprio Estado brasileiro, diferentemente das décadas de 1920 e 1930, em que “o mau funcionamento do mercado que trouxe em seu bojo uma crise econômica de grandes proporções. Já nos anos 80, é a crise do Estado que põe em cheque o modelo econômico em vigência” (BRASIL, 1995, p. 09-10). Apresenta como solução a alteração na forma de administrar o Estado, ou seja, “a superação da administração pública burocrática” (BRASIL, 1995, p. 11).

Para fundamentar suas propostas o “plano” explicita três estágios do desenvolvimento do Estado: o patrimonialista, o burocrático e o gerencial. Apresenta o modelo de administração pública patrimonialista como superado a não ser pela persistência de certos “vícios e resquícios” a serem extirpados, tais como a corrupção e o nepotismo, elementos “inerentes à esse tipo de administração”, considerando que no

³⁰ O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em reunião em 21 de setembro de 1995. Eram integrantes da Câmara da Reforma do Estado: Clóvis Carvalho (Presidente, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado), Paulo Paiva (Ministro do Trabalho), Pedro Malan (Ministro da Fazenda), José Serra (Ministro do Planejamento e Orçamento) e o Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel (Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas).

patrimonialismo, o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano e os seus auxiliares, servidores, possuem *status* de nobreza real. Com a consolidação do sistema capitalista e com o desenvolvimento da democracia “a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável” (BRASIL, 1995, p. 15).

Em relação ao Estado Burocrático, se de um lado, o reconhece como necessário uma vez que no passado “constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo” (BRASIL, 1995, p. 06). Por outro lado, o documento enfatiza os problemas desse modelo no período final do século XX, uma vez que “o sistema introduzido, ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente” (BRASIL, 1995, p. 06) diante das transformações que acompanham o processo de globalização econômica. Assim,

Administração Pública Burocrática - Surge na segunda metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista. Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-legal. Os controles administrativos visando evitar a corrupção e o nepotismo são sempre a priori (BRASIL, 1995, p. 15).

Como alternativa à Administração Pública Burocrática, defende-se a adoção do modelo Administrativo Gerencial, com a “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (BRASIL, 1995, p. 12). Aponta, dessa maneira, uma das diferenças da administração gerencial em relação à administração burocrática, especialmente, pela “forma de controle, que deixa de se basear nos processos para se concentrar nos resultados” (BRASIL, 1995, p. 16). Desta forma:

Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial (BRASIL, 1995, p. 17).

Para sintetizar suas propostas, o documento apresenta um quadro contendo três formas de propriedade e duas formas de administração, relacionando esses dois elementos com os setores de atividade do Estado brasileiro, divididas entre núcleo

estratégico, atividades exclusivas, serviços não-exclusivos e a produção para o mercado, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 04 – Formas de Propriedade e de Administração de acordo com PDRAE

	FORMA DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO	
	Estatal	Pública Não Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
Núcleo Estratégico (Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público)					
Atividades Exclusivas (Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Segurança Pública, Seguridade Social Básica)					
Serviços Não-Exclusivos (UNIVERSIDADES, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus)					
Produção para o Mercado (Empresas Estatais)					

Fonte: Brasil, 1995, p. 48.

Visualiza-se a introdução de vários elementos próprios da linguagem da administração empresarial na proposta de Reforma do Aparelho do Estado que passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. Assim, apresenta como ideal da administração pública gerencial três estratégias, sendo a primeira “para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade”. A segunda “para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados” e, por último, o “controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados” (BRASIL, 1995, p. 17).

O próprio documento enfatiza a competição como objetivo “no interior do próprio Estado, quando há a possibilidade de estabelecer concorrência entre unidades internas”. Esse intento é estabelecido por meio da “descentralização e a redução dos níveis hierárquicos” e com uma administração pública “permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil”, elementos que conforme destaca o próprio documento, inspiram-se “na administração de empresas, mas não pode ser confundida com esta última” (BRASIL, 1995, p. 17).

Em relação à educação, a proposta a caracteriza como serviço não exclusivo do Estado que, portanto, deve ter como modelo de propriedade a “pública não estatal”,

definida como “constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, 1995, p. 43).

O documento é didático ao abordar as características desse tipo de propriedade que não se confunde com as tradicionais formas existentes (privada ou a estatal), situando-se entre elas com a pretensa agilidade do setor privado, mas sujeito ao controle social que seria mais eficiente pela participação da sociedade. Portanto,

Não é a propriedade estatal porque aí não se exerce o poder de Estado. Não é, por outro lado, a propriedade privada, porque se trata de um tipo de serviço por definição subsidiado. A propriedade pública não-estatal torna mais fácil e direto o controle social, através da participação nos conselhos de administração dos diversos segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que favorece a parceria entre sociedade e Estado (BRASIL, 1995, p. 43).

Ao elencar os objetivos para essas atividades, denominadas de não exclusivas do Estado, fica claro que essa proposta foi apenas parcialmente adotada, pois não se consolidou o processo que define como publicização. Sobre esse, o PDRAE estabeleceu a meta de:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de “**publicização**”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em **entidades de direito privado**, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p. 43).

Percebe-se que o termo “publicização” se constitui, na visão dos críticos da proposta, como um eufemismo de privatização. Apesar do controle da propriedade não ser privado, seu funcionamento está embasado nestes princípios e o controle não é estatal, mas social, embora não fique claro como seria a participação da sociedade no controle dos serviços.

Consideramos importante a transcrição destes objetivos, pois esse documento apesar de não ter sido implementado em sua integralidade deu forma a uma proposta que se encontra em disputa na sociedade sendo que seus princípios podem ser identificados em diferentes documentos da administração/gestão escolar do estado de São Paulo, ainda, que de forma fragmentada e dispersa. Essa presença parece ser maior no campo do discurso (e da formação) sobre a administração/gestão escolar do que na sua normatização formal-legal, aspecto que trataremos no capítulo 5.

4.2 Implicações das Reformas do Estado para a Educação

Inúmeros autores se debruçaram sobre as reformas educacionais no Brasil e em países da América Latina tais como: Adrião (2001); Gentili e T. T. Silva (2010); Krawczyk e Vieira (2008); R. P. Oliveira (1999); Peroni (2003), dentre outros. Sob diferentes perspectivas, investigaram os significados das transformações ocorridas nas duas últimas décadas. As reformas educativas se inserem num contexto mais amplo de reformas do Estado que, por sua vez, são respostas a uma situação de crise originada nos anos 1970 e 1980 e, que se caracterizam não exclusivamente, mas majoritariamente pelo caráter neoliberal de suas propostas. Concordamos com Peroni (2008, p. 111), que a “política educacional é parte da redefinição do papel do Estado, quer dizer, não a entendemos como uma relação de determinação, mas como partes de um mesmo movimento deste período particular do capitalismo”.

A situação de mudanças nas políticas educacionais é apontada como expressão de uma crescente visão neotecnicista. T.T. Silva (2010, p.16), corroborando com esse entendimento, destaca as semelhanças entre a ofensiva conservadora atual na área educacional e as políticas públicas ligadas “aos projetos educacionais da ditadura militar. Aparentemente, por exemplo, as ideias envolvidas no conceito de qualidade total podem ser remontadas àquilo que se convencionou chamar, naquela conjuntura, de tecnicismo educacional”. Por outro lado, este mesmo autor ressalta que não se pode tratar os dois momentos históricos como expressão de um mesmo processo, pois as analogias e aproximações “serão profundamente enganosas se não levarem em conta as profundas mudanças na configuração global do campo econômico, social e político” (T. T. SILVA, 2010, p.17).

Entendemos, dessa maneira, que os movimentos de reforma ao buscar redefinir o papel do Estado, não se restringem ao campo educacional, “embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social” (T.T. SILVA, 2010, p. 13).

Dessa maneira, o campo educacional além de ser uma das áreas de atuação do Estado, tem potencial importante de formação de novas perspectivas na sociedade. Neste sentido,

O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (T.T. SILVA, 2010, p. 13).

Visualiza-se um processo de redefinição nas áreas da moralidade pública, de conduta e de assistencialismo social. Esse processo não é central ao projeto neoliberal, mas essas perspectivas são convergentes com suas finalidades, uma vez que “desloca formas mais radicais, mais públicas e mais políticas de categorizar e definir o político e o social, reduzindo, por conseguinte, ainda mais o espaço em que alternativas mais abertamente transgressivas” (T.T. SILVA, 2010, p. 14).

Essa nova forma de organização da vida política e social opera no cotidiano por meio de um processo de despolitização, em que questões políticas e sociais passam a ser tratadas como técnicas. Assim, em várias áreas e também no setor educacional, não está em debate ou não se depara com “lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas com questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais” (T.T. SILVA, 2010, p. 18). O autor argumenta ainda que,

[...] a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professores/as e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos ‘atrasados’ e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos (T.T. SILVA, 2010, p. 18-19).

Evidente que esse diagnóstico da realidade leva à prescrição de soluções que lhe correspondam. Dessa forma, o debate se reduz “a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas” (T.T. SILVA, 2010, p. 19).

Ao analisarmos os princípios da Reforma do Estado - de inspiração marcadamente neoliberal - e as propostas dessa corrente de pensamento específicas para a área educacional, em especial, a administração/gestão das escolas e dos sistemas de ensino percebe-se que:

[...] embora se tenha usado a palavra privatização para caracterizar as propostas de reestruturação educacional neoliberal, ela é inapropriada porque não se trata apenas de privatizar, isto é, de entregar a educação à iniciativa privada – mas de fazer a educação pública funcionar à semelhança do mercado, algo um tanto diferente [...] (T.T. SILVA, 2010, p. 23).

Alguns autores³¹ utilizam o conceito de “quase-mercado”, termo abrangente que inclui diferentes situações e combina controle e/ou subsídios estatais com mecanismos de mercado. Esse termo procura dar conta de novas situações em que não se tem uma ação estatal propriamente dita, nem uma típica situação de mercado.

Diferentemente de outros países que avançaram no campo da normatização e da legalidade do sistema com base no neoliberalismo, aqui não se disseminaram, por exemplo, as ideias dos *vouchers* e da *escola charter* calcadas na defesa da liberdade de escolha dos pais. Assim, a melhora do sistema está embasada nos conceitos de “mercado”, de “escolha” e do “direito do consumidor”, conceito-chave na visão neoliberal.

Ao analisarmos mais detidamente os elementos da reforma educacional no Brasil, podemos situá-la a partir da segunda metade da década de 1990, embora algumas políticas nesse sentido já se perfilassem nos anos anteriores. Dessa forma,

No ideário da reforma buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola, no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado e a premente necessidade de reverter o quadro e exclusão e desigualdade educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 47).

O federalismo brasileiro que, historicamente³², se caracterizou pela centralização do poder, tem na década de 1990 as tensões próprias desse modelo marcadas pelas contradições entre regional e nacional, bem como entre autonomia e responsabilidade.

Krawczyk e Vieira (2008, p. 52), observam que “isso resultou, no caso da educação, em um processo de recentralização/descentralização, pelo qual o Estado concentrou a direção e o controle de todo o sistema e passou a partilhar o provimento desse serviço com a sociedade”. Ademais, destaca-se que essa reforma “se caracterizou pela municipalização do provimento do ensino fundamental, pela implantação de parâmetros curriculares e de um sistema de avaliação institucional comuns para todo o país” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 52).

³¹ Formulações sobre o conceito “quase-mercado” e seus rebatimentos para as políticas educacionais podem ser encontradas em: R.P. OLIVEIRA (2003); SOUSA e R.P. OLIVEIRA (2003); VANDERBERGHE (2002); BERTOLIN (2011).

³² No Brasil, diferentemente de outros países da América Latina, após a Independência (1822) o Estado Brasileiro se organizou de forma centralizada na figura do Imperador. O debate sobre a descentralização e federalismo se fortaleceu com a proclamação da República, embora a estrutura de poder tenha permanecido fortemente centralizada. Para um aprofundamento sobre o federalismo no Brasil e seus reflexos sobre a educação, ver: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

Estas reformas partiram “das proposições do campo progressista, representado pelos movimentos sociais, e configura-se em programas e ações de governos que re-significam as proposições populares”, conforme observado por Lima (2009, p.19).

Tem-se, assim, um processo em que a União centralizou as definições sobre as diretrizes gerais para a educação, tais como o currículo, a avaliação dos resultados e definições sobre o financiamento, ao mesmo tempo em que “ampliava a responsabilidade dos estados e municípios sobre a gestão e provimento da educação à população em todos os níveis” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p.53). Cabe observar que, até a primeira década do século XXI, os recursos foram canalizados prioritariamente para o ensino fundamental.

Neste sentido, Ganzeli (2013, p.47) destaca os mecanismos criados para atuação conjunta entre os entes federados, afirmando que as “reformas da área da educação incorporaram paulatinamente o contratualismo”, marcados pela formulação (e financiamento) de projetos e programas pelo governo federal e, eventualmente, pelos governos estaduais para a adesão ‘voluntária’ dos municípios.

Considerando que um dos pilares do modelo gerencial de administração pública seria o controle social sobre o desempenho dos servidores e dos serviços públicos, na condição de cidadão-cliente, podemos dizer que uma das dificuldades para o avanço das reformas reside na “herança patrimonialista [que] continuou predominando nas relações sociais e políticas e o Estado permaneceu incapaz de garantir a gestão democrática e os direitos civis” (GANDINI; RISCAL, 2010, p. 59).

Considera-se que, entre nós, não se desenvolveu plenamente nem os direitos sociais do *Welfare State*, nem o Estado Burocrático, pois o Estado brasileiro continuou fortemente preso ao patrimonialismo e ao clientelismo. Assim, internamente ocorreria um amálgama das formas políticas patrimonialistas persistentes com as necessidades capitalistas impostas de fora (GANDINI; RISCAL, 2010, p.41).

Para Faoro (1989), esse processo, marcado pelas necessidades impostas pelo capitalismo internacional, constrangeram a economia interna a avançar segundo um ritmo mais acelerado no âmbito da esfera política. Todavia, os interesses de ordem patrimonialista impediriam o desenvolvimento de uma democracia liberal nos moldes dos países centrais.

Se, em linhas gerais, podemos dizer que vários elementos presentes na proposta do PDRAE não se concretizaram, não podemos, entretanto, desconsiderar suas

formulações como inspiração para as reformas educacionais das últimas décadas, aspectos que discutiremos no próximo capítulo.

Importante considerar as influências da racionalidade fundante da proposta do PDRAE, sobre a administração/gestão das escolas, uma vez que o sentido de muitas alterações ocorridas nas últimas décadas se fundamenta na lógica de ampliação do controle hierárquico sobre o trabalho escolar, em contraposição de uma ampliação de espaços de decisão. Aos administradores/gestores escolares cabe o papel de executores ou de reprodutores das ordens emanadas pelo sistema. Estes numa perspectiva crescentemente gerencialista e inspirada em modelos da administração empresarial, são responsabilizados pela execução dos novos ordenamentos, mas não de sua formulação.

5 CONFIGURAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PAULISTAS NO TEMPO PRESENTE

Para um tratamento objetivo da atividade administrativa escolar é preciso, portanto, que a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes (PARO, 2010a, p. 18).

A epígrafe selecionada ajuda-nos a justificar o recorte temporal. Situamos a abordagem a partir de 1983 por entendermos que se trata de momento conturbado para a formulação das políticas públicas de modo geral e, das educacionais, especificamente. Assim, enquanto no país gestava-se um período político de viés democrático visando, dentre outros aspectos, a ampliação da participação e a garantia de direitos sociais; em nível mundial, a perspectiva neoliberal avançava na contramão daquilo que tentávamos construir no Brasil.

Dessa maneira, abordar as políticas educacionais³³ do Estado de São Paulo requer uma retomada, ainda que concisa, da conjuntura política, econômica e social do período que abrange 1983 até 2013, uma vez que foi a partir da década de 1980 que o magistério paulista conquistou importantes avanços. A investigação elege como marco final o ano de 2013, totalizando um período de trinta anos. Dessa forma, percorremos governos dirigidos hegemonicamente por dois partidos políticos - PMDB e PSDB -, que por assumirem perspectiva política diferente, trataram a educação e, particularmente, a administração/gestão escolar de modo diferente.

Advertimos que discutir as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo na contemporaneidade, período denominado pelos historiadores de *história do tempo presente*³⁴ não é tarefa fácil, sobretudo, porque envolve o uso de variados tipos de fontes. Neste capítulo exploramos a documentação produzida pelos diferentes governos

³³ Importante destacar que existem análises sobre as políticas públicas mais ou menos “estadocêntricas”. Neste sentido, Asprella (2013, p. 93), coloca: “Las políticas educativas enunciadas en los máximos niveles de gobierno responden a grandes modelos que en su repercusión, en términos directos y diários, en el sistema educativo, media una “gran cocina” de interpretaciones e intervenciones. En todo caso esas definiciones políticas confrontan con otras fuerzas equivalentes también llamadas “políticas educativas” aunque non tengan el reconocimiento oficial a través de una Ley, una circular normativa o un reglamento. Se trata de las naturalizaciones históricas de otras políticas educativas”.

³⁴ De acordo com Agnès Chauveau e Philippe Tétart (1999, p.8), “Questionar a história do presente de maneira exaustiva exigiria, entretanto, um verdadeiro aprofundamento comparativo das diferentes vias de pesquisa próprias à epistemologia, à historiografia ou à metodologia de nossa especialidade. Para ser completo, seria pois necessário determinar um projeto mais vasto que aproximasse e confrontasse testemunhos e análises muito numerosos de historiadores – de um corpo temático e arquivístico representativo”.

estaduais, bem como os documentos produzidos pela escola, a produção bibliográfica atinente à temática, dados provenientes da observação e questionário.

Le Goff (1999, p.99-100) elenca alguns problemas de se optar por trabalhar com a história do tempo presente. O primeiro refere-se às dificuldades de se acessar as fontes e os documentos, sobretudo, pela excessiva quantidade. Todavia, se “Muitas fontes ficam inacessíveis muito tempo. As fontes da história imediata não são imediatas”. Dessa forma, acessar os documentos produzidos nessas três últimas décadas, não foi tarefa fácil, especialmente porque se encontram dispersos e não estão ainda arquivados em órgãos públicos. Uma segunda problemática advém da “implicação pessoal, da inevitável subjetividade que se impõe na história imediata”, uma vez que como sujeitos participamos ou não da escolha dos dirigentes políticos do estado em questão.

Cabe esclarecer, ainda, que o conceito de *plano das orientações para a ação*, formulado por Lima (2011a), permeará as análises do corpus documental estabelecido pelos sucessivos governadores paulistas que ora nos propomos problematizar, portanto, está implícita em nossa investigação que as normas ditadas não correspondem a uma ação mecanicamente reproduzida na escola.

Dessa forma, neste capítulo pretendemos aprofundar as especificidades da política estadual paulista, compreendendo a relação dialética que se estabelece entre o *plano das orientações para a ação*, expressa pelas normas, leis e regulamentos e o *plano da ação*, que se desenvolve aqui calcado no que “*a escola é*” no momento da investigação.

Além de captar esse movimento tenso e, por vezes, contraditório entre esses dois planos, procuramos refletir sobre os significados de cada um deles, ou seja, em qual sentido se pensam as normas, se regulamentam as práticas e as concepção sobre a administração/gestão escolar e, ao mesmo tempo, como se desenvolve a ação dos administradores/gestores, entendendo esses dois processos como interligados, mas não como esquematicamente determinados em uma relação de causa e efeito.

5.1 As Políticas Educacionais Paulistas (1983 - 2013)

Considerando que as reformas educacionais não se dão num vazio e que as escolas e os sistemas de ensino inserem-se num contexto mais amplo da sociedade, torna-se necessário discutir, mesmo que apenas em seus aspectos gerais, como se desenvolveram as políticas públicas educacionais no/do estado de São Paulo.

Entendemos que estas se inserem no movimento geral do Brasil, mas também possui suas peculiaridades.

Dessa maneira, o tratamento das dimensões da administração/gestão escolar implica recuperar, ainda que de forma sucinta, a política educacional do estado de São Paulo. Tomando como marco a década de 1980, abordaremos o período que compreende os anos de 1983 a 2013, período que abrange os governos ligados ao PMDB e PSDB, cuja tônica se assentou respectivamente no período democrático e na reforma do Estado a partir da lógica neoliberal. Ressalta-se que ambos os contextos influenciaram sobremaneira a formulação das políticas públicas educacionais.

Para cumprir esse objetivo historicizaremos as gestões dos governadores do estado no período selecionado, priorizando a análise do campo educacional e seus possíveis rebatimentos no tratamento e ordenamento legal destinado à administração/gestão escolar.

Conforme Sanfêlice (2010, p. 147):

Embora se convencie dizer que a vida partidária dos políticos brasileiros não se define exatamente por uma forte identidade ideológica deles com os respectivos programas dos partidos aos quais pertencem, no presente caso a afirmação não se aplica vigorosamente. Os últimos governantes do executivo paulista tiveram e, na medida do possível, continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum.

A pertinência de se tratar, ainda que brevemente, da influência político-partidária justifica-se porque “são os partidos políticos, quando por meio de seus integrantes assumem o poder, em última instância, os grandes definidores das políticas sociais, das quais a política educacional faz parte” (BORGES, 2002, p.5). Dessa maneira, os partidos políticos “ao elaborarem as leis de ensino, nos diversos níveis de poder legislativo e ao traçarem diretrizes e programas educacionais quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo” (GRACINDO, 1994, p.20) que elaboram a política pública em todas esferas de poder.

Borges (2012, p.12) destaca que “apesar da existência do descrédito lançado sobre os partidos políticos desde seu surgimento na cena política nenhuma democracia no mundo funciona sem partidos políticos, sendo eles o fundamento da competição representativa”. No caso da educação, o autor ressalta que:

[...] a ação política dos especialistas e intelectuais (no caso: professores, administradores escolares, supervisores, enfim os educadores) fica sob a determinação, então, dos programas partidários e dos governantes, sob a forma de ocupação de cargos nos diversos escalões de comando (secretaria, coordenadorias e departamentos), ou de participação nos órgãos colegiados

(Conselho Estadual de Educação, Conselho de Planejamento Educacional), ou ainda, como administradores regionais, sub-regionais e locais (BORGES, 2002, p.6-7).

Ao elencar as diversas funções dos partidos políticos, Seiler (2000, p. 30-36), destaca a formulação de programas e de políticas para o governo. Estas, geralmente, são registradas em cartório, publicizadas em atos políticos, pois são as mesmas que garantem ou não a adesão de outros partidos e de apoiadores durante a campanha eleitoral. Embora reconheçamos a importância de tais textos, neste estudo nos debruçaremos apenas sobre os documentos produzidos pelos governos estaduais paulistas do período demarcado, que nem sempre guardam correspondência com aqueles propostos por ocasião dos pleitos eleitorais.

A década de 1980 abrigou mudanças importantes com relação ao sistema político brasileiro. A partir de 1979, foi permitida a legalização de partidos políticos que, até então atuavam na clandestinidade, muitas vezes recolhidos em partidos políticos legalizados. O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) exerceu esse papel abrigando militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB), entre outros líderes históricos, que se reuniram em torno de Leonel Brizola (PDT) e de Miguel Arraes (PSB)³⁵.

Para Borges (2002, p. 28), “a alteração maior no cenário partidário foi a criação, em 1988, do *Partido da Social Democracia Brasileira*, o PSDB, formado quase integralmente por egressos históricos do PMDB”.

Para o estudo e categorização dos partidos políticos deve se considerar “o modelo de estado e de sociedade que cada um preconiza, o regime político que cada um deseja, a forma de governo pelo qual cada um opta e a doutrina que cada um abraça” (GRACINDO, 1994, p. 85). Esses cuidados permitem indiciar a natureza das políticas públicas educacionais defendidas por cada partido.

Assim, ao analisar a política educacional no/do estado de São Paulo, temos que considerar que apesar de haver algumas descontinuidades, o mesmo grupo político governou o estado desde a redemocratização, composto pelo PMDB e o PSDB, formado por dissidentes do primeiro. No quadro 05 apresentamos uma síntese contendo os ocupantes de cargo de governador e seus respectivos secretários estaduais de educação, bem como os principais programas da área educacional. Para tanto, selecionamos a partir de dois critérios, aqueles que foram destacados pelos próprios governantes como

³⁵ Miguel Arraes se filiou ao PSB após 1990, não sendo um dos fundadores do partido veio a se tornar num dos mais expressivos representantes da sigla.

símbolos de seus governos na área educacional, identificados pela divulgação que receberam. Um segundo critério incluiu aqueles programas que provocaram rebatimentos significativos sobre a administração/gestão escolar.

QUADRO 05 – Governadores e Secretários de Educação do Estado de São Paulo 1983 a 2013

GOVERNADOR	SECRETARIO DE EDUCAÇÃO	PARTIDO	PERÍODO	PRINCIPAIS PROGRAMAS
André Franco Montoro	Paulo de Tarso Santos Paulo Renato C. Souza José A. Pinotti Luiz C. Bresser Pereira (por 25 dias)	PMDB	1983 a 1986	-Ciclo Básico de Alfabetização ³⁶ - PROFIC
Orestes Quércia	Chopin T. de Lima Wagner G. Rossi José Goldemberg Carlos E. Aldo Martins	PMDB	1987 a 1990	- PROFIC
Luiz Antonio Fleury Filho	Fernando G. de Moraes Luis Patrício C. do Prado Filho (6 dias) Carlos E. Aldo Martins	PMDB	1991 a 1994	- Escola Padrão
Mário Covas	Rose Neubauer	PSDB	1995 a 1998	- Divisão da rede - Municipalização - Progressão continuada - SARESP
Mário Covas	Rose Neubauer	PSDB	1999 a 2000	- Bônus aos docentes vinculado à assiduidade
Geraldo Alckmin	Rose Neubauer Gabriel Chalita (2001)	PSDB	2000 a 2002	- Escola da Família
Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita	PSDB	2003 a 2006	- Teia do Saber - Rede do Saber - Bolsa mestrado - Programa Letra e Vida
Cláudio Lembo	Maria Lúcia M. C. Vasconcelos	DEM	2006 a 2007	
José Serra	Maria Helena Guimarães de Castro Paulo Renato de Souza Paulo R. F. Padula (2 semanas)	PSDB	2007 a 2010	- IDESP - Bônus a todos os funcionários, vinculado ao IDESP - Prova como critério para progressão salarial - Currículo Oficial, com apostilas nas escolas - EFAP
Geraldo Alckmin	Herman J. C. Voorwald	PSDB	2011 a 2014	- Escola de Tempo Integral - ETI
Geraldo Alckmin	Herman J. C. Voorwald*	PSDB	2015 a 2018*	

Fonte: elaborado pela autora a partir de pesquisa bibliográfica e documental (2013; 2014). (*) Em curso.

³⁶ Instituído pelo Decreto nº 21.833 de 28/12/1983. A partir desse ato legal, altera a fase de alfabetização para um período de dois anos letivos, com supressão da reprovação.

O Quadro 05 evidencia que o PMDB³⁷ teve representantes no cargo de governador por 12 anos ininterruptos, seguido do PSDB³⁸ por 20 anos com representante eleito recentemente para completar mais um mandato que, ao término de 2018, totalizará 24 anos com um mesmo partido político no governo de um estado. Enquanto as administrações do PMDB foram caracterizadas por um viés democrático, com ênfase na ampliação da participação e do diálogo com o magistério paulista, os governos do PSDB foram estreitando esse diálogo e assumindo uma tônica neoliberal.

O ciclo do PMDB (1983-1994), à frente do governo estadual assentou-se numa ampliação da perspectiva democrática - conferindo ênfase à descentralização e participação -, demandas próprias do período pós-ditadura civil-militar. Nesse cenário, de abertura à participação, foi oportuno para o partido (PMDB) ocupar esse espaço, em meio à sociedade.

Em meio à efervescência da primeira eleição direta para governador do estado, o PMDB apresenta Montoro como candidato e passam a elaborar a “Proposta Montoro” com apoio da categoria educacional e de intelectuais ligados as diversas universidades públicas paulistas. Dessa construção, resultam algumas mudanças: criação de um novo Estatuto do Magistério e de um novo Estatuto dos Funcionários Públicos; a criação de um Fórum Estadual de Educação (BORGES, 2002).

Para Borges (2002, p.10), no Governo Montoro “houve um equilíbrio entre as ações efetuadas mediante leis, decretos e resoluções dos secretários, e nota-se claramente a convivência de diversos projetos descentralizados (ou desconcentrados) e dois projetos específicos de natureza intervencionista na rede escolar: o Ciclo Básico de Alfabetização e o PROFIC”.

Outra ação desencadeada no governo Montoro foi à discussão e construção do novo Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 444/1985), o qual segundo Machado (1998, p. 43-44), “foi objeto de um processo de discussão levado até as Unidades Escolares e de negociações entre governo e representações das entidades de classe”.

A despeito de não haver nesse período histórico o recurso da reeleição, outro candidato proveniente do PMDB acende ao cargo de governador do estado. Com

³⁷ Conferir, dentre outros trabalhos: BORGES (2002). O autor constata que “O PMDB constituiu-se como partido político em 1980, sucedendo o MDB, e, enquanto fazia oposição ao regime militar instalado no Brasil, elaborou seu programa, consequentemente abrangendo a educação juntamente com as demais áreas de atenção” (BORGES, 2002, p.5).

³⁸ Cabe destacar que o período administrado pelo PSDB só foi interrompido em função de Geraldo Alckmin renunciar para concorrer às eleições presidenciais. Assim, num pequeno interregno (31 de março de 2006 a 01 de janeiro de 2007) Cláudio Lembo, então vice-governador e integrante do DEM, assume o cargo.

relação à educação, Borges (2002) esclarece que no Governo Quéricia (1987-1990) “prevaleceram os decretos do governador e houve maior caracterização da descentralização e desconcentração da administração da educação”.

Durante o Governo Quéricia foram criadas as Oficinas Pedagógicas em todas as Delegacias de Ensino. Aspecto que particularmente interessa neste estudo, uma vez “ensejou a mudança de ótica da Secretaria em relação a esses órgãos regionais, dando importante passo em direção à reflexão pedagógica, criando nesses órgãos não somente espaço, mas o tempo para isso” (BORGES, 2002, p. 260). Dessa maneira, prossegue o autor, “os Grupos de Supervisão Pedagógica, acrescidos dos assistentes Pedagógicos tiveram que deixar um pouco suas funções técnicas e administrativas, para se debruçarem sobre conteúdos ensinados nas escolas e suas metodologias” (BORGES, 2002, p. 260).

Posteriormente, no início do Governo Fleury (1991-1994), foi constituído o Núcleo de Gestão Estratégica objetivando preparar a Proposta de Reforma do Ensino Paulista. Sobre essa questão, Machado (1998, p.27) evidencia que este Núcleo tinha como escopo principal “apresentar projetos de reforma administrativa da Pasta e do ensino da rede pública estadual”. Ao examinar o Programa de Reforma do Ensino Paulista, Machado (1998, p.27-28) constata que o próprio documento perfilha:

[...] apesar do 1º grau achar-se universalizado no Estado, a expansão da rede de ensino não foi acompanhada do desenvolvimento de infra-estrutura educacional, que a valorização dos docentes foi insuficiente, que as Universidades não foram devidamente incorporadas ao processo de transformação do ensino e que a máquina administrativa é anacrônica e que, portanto, é esse o quadro a ser enfrentado e superado pelo Estado através do Núcleo de Gestão Estratégica.

Com relação ao ensino de 1º grau, foi proposto o modelo denominado “escola-padrão” que, na análise de Machado (1998, p. 28), representou “um dos aspectos da reforma, passou a ser uma espécie de carteira de identidade do programa”. A autora destaca que houve resistências com relação à denominação “escola padrão”, sobretudo, por parte dos sindicatos ligados ao magistério paulista. Dentre as críticas à esse programa estava o fato de abranger inicialmente apenas 306 escolas em toda rede estadual e a preocupação de estigmatizar as demais, já que o próprio governo vinculava essa nomenclatura “a um novo padrão de qualidade”.

Citado por Machado (1998), o documento formulado pela SEE/SP, justificava ainda “tem sentido inverso à padronização. Ela deverá ser o reverso da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima” (SE-SP, 1991, p.3). Para a referida autora,

Ao eleger o fortalecimento da unidade escolar como um dos pilares da reforma, a SE torna a questão da autonomia nuclear como nova forma de organização em que a dicotomia administrativo X pedagógico seja superada, pois esses dois aspectos compõem um mesmo universo de relações não hierarquizadas (MACHADO, 1998, p.29).

Na análise de Machado (1998), tanto o discurso como as ações da SEE/SP priorizaram a alfabetização e a reforma curricular. Em relação à política educacional, Borges (2002, p. 9) identificou algumas similaridades entre os governos Montoro, Quéricia e Fleury. Dentre as quais aponta:

- Ações descentralizadas, desconcentradas e com algum nível de participação;
- Preocupação com o atendimento a todas as crianças no ensino fundamental e com o aluno trabalhador (urbano e rural);
- Expansão do atendimento à demanda escolar em todos os níveis;
- Controle das instituições privadas de educação;
- Projetos visando a melhoria da qualidade do ensino.

Depreende-se que os governos do PMDB avançaram ao promover a ampliação do atendimento educacional e a adotar princípios próprios do período democrático, especialmente, a democratização dos processos pedagógicos no interior da escola. O Quadro 06 apresenta um comparativo entre tais governos, detendo-se no quantitativo de normas expedidas entre 1983 e 1994. Em que pese serem elevados, estes números não superam aqueles produzidos mais recentemente conforme veremos no Quadro 07.

Quadro 06 – Normatização produzida no período de 1983 a 1994

Tipo de legislação	Governo Montoro	Governo Quéricia	Governo Fleury
Leis*	76	67	251
Decretos*	328	275	791
Resoluções**	47	31	117

Fonte: Elaborado a partir de dados de Borges (2002). (*) Refere-se apenas a área da educação; (**) Nesse caso, não está especificada, pois o autor elenca apenas aquelas selecionadas para sua análise.

Após um período de 12 anos à frente do governo estadual, o PMDB é sucedido pelo PSDB, assim, o Governo Mario Covas, o primeiro deste partido no estado, representou uma mudança na condução da política educacional, conferindo ênfase às propostas de reforma, alinhados com as propostas do governo federal. Composto as primeiras ações do novo governo, logo ao assumir o mandato de governador, suprimiu as Divisões Regionais de Ensino por meio do Decreto nº 39.902 de 01 de janeiro de 1995. Conforme Dantas (2013, p. 41), essa medida provocou “o fortalecimento e responsabilização da Diretoria de Ensino, almejada com o enxugamento da máquina

administrativa, teve como premissa a desconcentração para tornar o poder de decisão mais próximo das escolas”.

Destacamos seus aspectos principais: municipalização do EF, implementação da avaliação externa, implantação da progressão continuada. Para dar conta desta nova demanda, ao menos no campo do discurso, as exigências passaram a ser outras, contando com seleção dos dirigentes regionais de ensino por meio de prova escrita e elaboração de Planos de Trabalho pelos três primeiros colocados. Para “a Secretária de Educação Rose Neubauer, o Dirigente Regional passaria a ser um executivo certificado pelo Estado para ocupar esse posto” (DANTAS, 2013, p. 41). Aqui, já é possível vislumbrar a introdução de expressões provenientes da administração de empresas nos discursos e normas governamentais.

Na perspectiva de Militão (2010, p. 4):

Em relação à desconcentração e descentralização de recursos e competências, por sua vez, a ênfase recaía na reorganização da estrutura da SEESP (de modo a eliminar a multiplicidade de escalões intermediários de acesso às escolas, como Delegacias de Ensino – DEs, Divisões Regionais de Ensino – DREs e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP; a excessiva distância entre as escolas e os órgãos de decisão; a extinção da execução de tarefas semelhantes por órgãos diferentes e a superposição de competências entre os órgãos centrais) e na busca de novas parcerias para a prestação de serviços educacionais.

Somaram-se a esse processo, alterações na própria estrutura da rede estadual, portanto, induzindo a racionalização da organização, “objetivando uma revolução na produtividade dos recursos públicos, efetivada a partir da extinção das escolas-padrão e das 18 Divisões Regionais de Ensino e da reorganização da rede, realizando-se a municipalização do ensino e o cadastramento dos alunos” (DANTAS, 2013, p. 40).

Posteriormente, em 1996, por meio do Decreto Estadual nº. 40.673, estimula-se os municípios a aderirem a convênios com o Estado, induzindo, dessa forma, à municipalização do ensino (OLIVEIRA; GANZELI, 2001, p. 95).

Conforme Dantas (2013, p.42):

Em 1996, lançou-se o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Municípios, um convênio que deu início à transferência de prédios e equipamentos escolares, pessoal docente e técnico-administrativo, recursos financeiros e matrículas das primeiras séries do ensino fundamental aos Municípios.

O processo de municipalização do ensino paulista, uma das principais mudanças educacionais da contemporaneidade, foi iniciado ainda no Governo Covas. Sob a premissa de que os problemas educacionais eram oriundos e mesmo gerados pelo tamanho da rede, o qual dificultava sua gestão financeira, pedagógica e administrativa.

Ratificando essa constatação, Dantas (2013, p.41-42) destaca que de acordo com os dados oficiais a SEE/SP “responhia por 87,5% do Ensino Fundamental, sendo que em 1994 dos 654 (sic) Municípios existentes apenas 64 atendiam uma pequena parcela do Ensino Fundamental”.

O estudo de Militão (2010, p.11) sobre o processo de municipalização, evidenciou que a normatização do FUNDEF pelo governo federal foi o grande motivador do processo. Assim “a ‘decisão’ pela municipalização do ensino fundamental no Estado foi claramente motivada pelo enfoque predominantemente economicista” influenciado, sobretudo, pelo FUNDEF.

No âmbito estadual as condições para a municipalização do EF no Estado de São Paulo foram produzidas a partir da elaboração das Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, em especial, pelo Decreto Estadual nº. 40.473/1995, que dentre outros aspectos, sinalizava para a reorganização das escolas “separando as quatro primeiras séries das demais, na expectativa de que os Municípios assumissem as escolas que correspondem ao antigo ‘primário’” (MILITÃO, 2010, p.6).

De acordo com Dantas (2013, p.41):

O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual foi instituído por meio do Decreto nº 40.473, estabelecendo-se a separação entre escolas de 1ª e 4ª séries, escolas de 5ª a 8ª série e de 2º Grau. Tal medida foi vista como garantidora da escolarização de oito anos com qualidade para todos os alunos, vez que corrigiria as distorções no atendimento à demanda, nas necessidades de construções e aumento de quadros docentes e administrativos.

Entre estas medidas, destacamos o processo de municipalização, o qual possibilitou uma descentralização administrava das ações ao passo que a criação do sistema de Avaliação do Rendimento da Educação do Estado de São Paulo (SARESP), representou um significativo processo de centralização, impondo padrões de aprendizagem e um currículo oficial para todas as escolas. Temos, portanto, um discurso que favorece a autonomia da escola e uma prática de contínuo monitoramento e controle do funcionamento do sistema e da aprendizagem dos alunos, conseqüentemente, também do trabalho dos profissionais das escolas.

Denota-se que, ao final do primeiro mandato, e, em consonância com o viés neoliberal, o Governo Covas na tentativa de responder a sociedade sobre a crise educacional, passa a responsabilizar os docentes pelas mazelas da educação. Esse

discurso acentuou-se na mídia vinculado a institucionalização do bônus³⁹, pago aos docentes pelo “compromisso que demonstrava em relação a educação”.

Identificado por “A escola de cara nova”, o principal mote do Governo Covas caracterizava-se por “atuar sobre os altos índices de evasão e repetência escolar”. Esse programa alterava a organização do ensino fundamental para Ciclo I (1ª a 4ª séries) e Ciclo II (5ª a 8ª séries). De acordo com Ramos (2013, p.543), “em cada ciclo, a forma de evolução escolar do aluno começou a se dar por progressão continuada, de modo que este tenha passado a “progredir” sucessivamente dentro de seu ciclo, ano a ano, supostamente segundo o seu ritmo de aprendizagem, rompendo com o veículo da reprovação escolar”.

Como desdobramento do Programa “A escola de Cara Nova” foi proposta a ação denominada “A construção da Proposta Pedagógica da Escola”. Intencionava-se, assim, que cada escola pudesse “[...] verificar as suas conquistas avaliando o quanto caminhou na consolidação das mesmas, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho” (SÃO PAULO, 2000, p. 5).

Ao historicizar a política educacional implementada no período de 1995 a 2012, Dantas (2013) ressalta que esta advém de um ‘continuum’ de reformas, cuja lógica está ancorada na Reforma do Estado. Esse ciclo de reformas educacionais inicia-se no Estado de São Paulo com a eleição de Mário Covas para governador. A partir deste momento, o cargo de governador assumiu elementos do conservadorismo, aspecto transplantado para as políticas educacionais. Essa tônica pode ser vislumbrada pelo próprio discurso proferido na posse do cargo:

Vale dizer, temos duas frentes de combate: a primeira consiste em eliminar o descaso burocrático, a ineficiência técnica, o inchaço da máquina, os desperdícios inaceitáveis, a desordem nas finanças; visa a proceder a uma reengenharia do Estado para torna-lo capaz de cumprir suas funções (...) **Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão.** Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica. Vamos transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde,

³⁹ Inicialmente instituído pela Lei Complementar nº 891 de 28 de dezembro de 2000, o Bônus era pago aos docentes de acordo com o critério de assiduidade. Teve seus critérios alterados em 2008 (Lei Complementar nº 1078 de 17 de dezembro de 2008), passando a incorporar aos critérios de pagamento dados da avaliação externa dos alunos.

escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados (COVAS, M. Discurso de Posse, 1995, p. 2-3 - grifos nossos).

Do discurso de posse poderia se depreender os rumos do Governo Covas. Este se caracterizou por medidas administrativas e pedagógicas que englobaram a racionalização administrativa, o enxugamento da máquina e mudanças no padrão de gestão, deixando explícita uma opção política pautada pela concepção gerencialista.

Para Dantas (2013), a Gestão Covas (1995-1998) e a Gestão Covas/Alckmin (1999-2002) devem ser vistas como momentos históricos em que o eixo estruturante das reformas educacionais se desloca para as orientações neoliberais emergentes.

Conforme demonstrado em nossa pesquisa, esse mesmo discurso se manteve e até se acentuou nos governos posteriores, embora a aplicação das reformas seja eivada de contradições e de resistências. Aprofundou-se, no âmbito das formulações do sistema de ensino, uma concepção de escola conservadora, avessa às transformações profundas em sua estrutura, pautada crescentemente pelos resultados, pela eficácia, pela eficiência e por outros elementos que desconsideram a necessidade da constituição de um projeto emancipador, no qual a escola teria um papel central.

Sanfelice (2010, p. 149), também considera que “a reforma educacional paulista ensejada pelo PSDB teve suas mais profundas intervenções no governo de Mário Covas, com a Secretária de Educação Tereza Roserlei Neubauer da Silva”. Corroborando com esse posicionamento, Ramos (2013, p.542) ressalta que entre 1995 e 1998, caracterizado pelo Governo Covas no Estado de São Paulo, estabeleceu “como ‘a grande diretriz’ de sua administração educacional ‘a revolução na produtividade dos recursos públicos’ (SÃO PAULO, 1995b, s/p), bem como fixou a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino como eixos básicos de ação no setor”.

Para Dantas (2013, p. 39), “As diretrizes centrais da política educacional do Estado de São Paulo nessa gestão estão contidas no Comunicado da SE de 22 de março de 1995, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 23/03/95”.

Militão (2010, p.4) destaca que esse documento elaborado para nortear a política educacional no quadriênio 1995-1998 apresenta como dificuldades,

[...] a ineficiência e ineficácia do sistema de ensino paulista, traduzidas na baixa qualidade do ensino oferecido; nos altos índices de evasão e repetência escolar; na estrutura gigantesca, morosa e centralizadora da SEESP; na duplicidade de instâncias de decisões; na ausência de mecanismos de controle

e de avaliação sobre o sistema de ensino; e na sobrecarga da esfera estadual em relação à municipal no tocante a oferta do ensino fundamental e médio.

A partir de um diagnóstico da administração pública e, em particular, a que tange a educação, constata, dentre outros aspectos, a ineficiência e a obsolescência da SEE/SP o Governador Mário Covas propõe:

[...] o governo estadual assume-se como articulador e integrador de um projeto estratégico para a educação paulista, cabendo à Secretaria de Educação um papel de liderança, incumbindo a esta a formulação de uma política de educação que integre diferentes aspectos, tais como os recursos humanos, físicos, materiais e o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado. Ou seja, cabendo-lhe o papel de administrador (DANTAS, 2013, p. 39).

Dantas (2013, p.39) indica que ao lado da “substituição do termo administração por gestão nos discursos educativos oficiais e na produção teórica da área, em sintonia com os princípios da administração empresarial, houve, na realidade, uma separação entre os aspectos técnicos e os aspectos políticos da prática administrativa”.

Ratificando a política educacional gestada pelo PSDB, o Governo Alckmin passa a conferir ênfase a cursos de formação continuada à distância tais como o Programa de Formação Teia do Saber, Programa Rede do Saber, Programa de Formação Letra e Vida, Programa Bolsa Mestrado, dentre outros.

Emerge, ainda, “vários programas e projetos educacionais com forte apelo social (Programa Escola de Tempo Integral, Programa Escola da Família, Projeto Superação Jovem, Projeto Justiça e Educação etc.)” (RAMOS, 2013, p.546). Essa ação política indica:

Todavia, esta alteração também foi estrategicamente usada para particularizar o novo governo, que buscava enfatizar as ideias de “acesso” e de “cidadania” como suas marcas diferenciais, tendo em vista a impopularidade da gestão anterior frente aos baixos resultados de qualidade que o ensino apresentou ao longo dos anos nas avaliações de sistema (RAMOS, 2013, p.547).

Nesse contexto, o Governo Alckmin passa a difundir em seus discursos e programas a concepção educacional ancorada numa perspectiva de “escola do acolhimento”. Tácita à essa visão educacional, a escolha de Gabriel Chalita como secretário de educação, referenda “uma nova atribuição à escola paulista, a de sua natureza psicossocial e afetiva, pautado no pressuposto de que ‘a educação é afetiva’ e que, portanto, só se daria ‘no campo do respeito, da inclusão e do amor’, bem como num ambiente acolhedor” (RAMOS, 2013, p.546-47).

Ao optar por concorrer às eleições presidenciais, o governador Alckmin afasta-se do mandato, sendo substituído pelo então vice-governador Cláudio Lembo (DEM).

Conquanto sejam partidos pertencentes a um mesmo campo político, essa substituição rompe pela primeira vez desde que o PSDB assumiu o governo do estado, em 1995, com a hegemonia do partido, ainda que de forma provisória e, com poucos reflexos na condução geral das políticas públicas educacionais.

Com novo pleito eleitoral em 2006, novamente o PSDB assume a gestão do estado. No Governo José Serra ocupa, respectivamente, a secretaria de educação: Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza. Exercendo uma gestão bastante conflituosa com a classe docente, especialmente, com o sindicato da categoria (APEOESP), a Prof.^a Maria Helena Guimarães de Castro formula e publiciza “10 Metas para a Melhoria da Qualidade da Educação Estadual”:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. Redução de 50 % das taxas de reprovação na 8ª série;
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ªséries);
- 8. Programas de Formação Continuada e capacitação da equipe;**
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;
10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SÃO PAULO, 2014c - grifo nosso).

A presença da Meta 8 “Programa de formação continuada e capacitação da equipe”, continua a conferir centralidade a “capacitação” dos profissionais da escola como possível solução para a melhoria da qualidade da educação, mesmo adotando a terminologia “formação continuada” utiliza “capacitação” o que nos remete a concluir que há uma oscilação entre uma perspectiva de formação centrada na escola e que se desenvolve ao longo da profissão e outra de teor gerencialista.

Essa contenda foi abordada por Ana Maria Saul (1995, p.5) em meados da década de 1990. A autora defendia que “O paradigma que entende a formação de professores como sinônimo de ministrar altas doses de teoria que, por simples atos de transferência, serão aplicados à prática, está totalmente esgotado”. No entanto, estado da arte sobre as políticas docentes no Brasil, realizado por Gatti, Barreto e André (2011) identificou que,

No que tange os **tipos de ações de formação continuada**, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (2011, p. 198 – grifo das autoras).

Denota-se, dessa maneira, que após quase duas décadas, a constatação em torno do esgotamento dos processos formativos de caráter instrumental ainda permanecem.

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 198) deve-se considerar que “Ao abordar as modalidades de formação continuada, é mais importante discutir como são conduzidas as ações formativas do que como são nomeadas, porque o “como” evidencia mais claramente a concepção de formação subjacente”. De outro lado, Marin (1995, p. 13) defende que “[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”.

Antecipando-se ao debate dos especialistas, Freire defendia que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). Para o autor, a própria “natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...]” (FREIRE, 2001a, p.39).

A formação continuada de professores e mais recentemente de administradores/gestores escolares recebeu e continua a receber diferentes denominações como reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação centrada na escola, formação em serviço, dentre outras. Consideramos que a discussão destes termos, ultrapassa o simples debate semântico, envolve concepções e opções políticas.

Para Gatti (2008) não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Assim, encontra-se sob esta mesma denominação desde cursos realizados após a graduação até atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância.

Marin (1995, 13), ao recuperar o sentido da expressão ‘reciclagem’, aponta que o termo “[...] sempre esteve muito presente, sobretudo na década de 1980, seja nos

discursos cotidianos e órgãos de imprensa seja como qualificador de ações de órgãos públicos e privados, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação”.

A incorporação dessa terminologia na área educacional tem estreita relação com “[...] a proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p. 14).

Ao problematizar a ideia de ‘aperfeiçoamento’, Marin (2000, p. 17) ressalta que “A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”.

Freire (2001a, p.72) já alertava na década de 1990 para os perigos desses modelos de formação que “Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido”. Trata-se, portanto, de uma política de formação calcada no controle do trabalho docente.

Para Marin (1995, p. 19), o uso do conceito/expressão ‘educação continuada’ é mais abrangente, podendo “[...] ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo [...]”. No entanto, na análise dos documentos, não encontramos essa expressão.

Para a execução das referidas metas, foram propostas diversas ações, das quais destacamos a criação da função professor coordenador e o fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação desse modelo de gestão.

Assim,

[...] o que temos no momento em pauta na política educacional paulista é o projeto “São Paulo Faz Escola” baseado na “Nova Agenda da Educação Pública do Estado de São Paulo” que se constitui daqueles itens listados anteriormente como ações para uma escola melhor. Um dos itens refere-se à divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. De fato, gradativamente vem se materializando a nova proposta curricular na rede estadual (SANFELICE, 2010, p. 150).

A política educacional do Governo Serra elabora a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (Cf. Resolução SE nº 76/2008). A adoção dessa proposta adquire caráter de obrigatoriedade, devendo

servir de “guia” para a formulação do projeto pedagógico das escolas, além de representar certo “resgate” da linha educacional do Governador Mário Covas.

A ênfase desse processo se materializou na padronização do currículo, que conta com material específico distribuído aos professores e alunos, incluindo orientações didáticas e atividades a serem desenvolvidas, ao longo do ano, divididas por bimestre.

Concomitantemente, o Governo Serra lança os programas “Ler e Escrever” que focaliza a melhoria do ensino de língua portuguesa e o Programa “São Paulo faz Escola”. Todavia, esses programas “estruturavam, em si, a nova proposta curricular do Estado, bem como a difundiam nas escolas por meio de materiais didático-pedagógicos voltados para gestores, professores, coordenadores e alunos” (RAMOS, 2013, p.548).

Condicionados à melhoria dos resultados educacionais, particularmente, nas áreas de língua portuguesa e matemática, foi alterada a “premiação” denominada bônus para os profissionais do magistério. A partir desse momento, os critérios passaram a incluir meta de desempenho a serem atingidas por cada escola no do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Aumentando a regulação da educação e, em consonância, com a perspectiva meritocrática, formalizou mudanças na área educacional. Nessa ótica, destaca-se a criação do Programa de Qualidade da Escola e criação do IDESP que se articula a imposição de um “currículo oficial” - o Currículo do Estado de São Paulo e a Bonificação por Resultados, materializando, assim o foco na dimensão quantitativa.

Particularmente, chama nossa atenção o texto da Resolução SE nº 74/2008 que explicita como objetivo “II - fixar **metas específicas para a qualidade** de ensino de cada unidade escolar **que orientem os gestores escolares** na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem” (SÃO PAULO, 2008 - grifos nossos).

Cabe destacar que o Governo Serra provocou imenso descontentamento do magistério paulista, pois sua política educacional pautou-se na lógica de responsabilização docente, uma vez que grande parte dos programas propostos pelo governador alijava a categoria dos debates e propunha interferir mais incisivamente no funcionamento da escola.

Neste sentido, contrariando o sindicato, instituiu o Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério a partir da aprovação de prova de conhecimentos por área de atuação. A principal crítica da APEOESP residia no fato de que a Lei

Complementar nº1097, de 27/10/2009, regulamentada pelo Decreto 55.217 de 21/12/2009, não possibilitava o aumento salarial para todos os professores que obtivessem bons resultados nessa avaliação, mas apenas para uma parcela deles. Ratificando essa postura, em 2009, foi criado o programa “Mais Qualidade na Escola”.

Palma Filho (2010, p. 168) identifica no referido programa as cinco ações principais:

1. Criação da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo, que propõe a utilizar a rede do saber já existente e criada na gestão Chalita e fazer ampla utilização da modalidade de educação a distância, combinada com atividades práticas e presenciais na rede escolar. Valer-se-á ainda de parcerias com universidades públicas e privadas de São Paulo; incorporação da experiência acumulada em vários programas de apoio às escolas públicas por ONGs e fundações privadas;
2. Mudança no modelo de ingresso dos profissionais do magistério: curso de formação após o processo seletivo;
3. Criação de duas novas jornadas para os professores: 40 horas e 12 horas semanais;
4. Abertura de Concurso Público e criação de 50 mil novos cargos efetivos;
5. Exame para os professores temporários como parte dos requisitos na escolha de aulas.

Na perspectiva de ampliar a capacitação dos docentes e demais profissionais da educação, o Governo Serra instituiu a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo (EFAP) por meio do Decreto 54.297/2009. A EFAP passa a organizar e fazer a gestão de diversos cursos de formação continuada que, em sua ampla maioria, são ofertados na modalidade à distância e semipresencial. No entanto, esvazia a função de órgãos como a CENP.

Em 2010, o Governador José Serra se afasta do cargo para concorrer à Presidência da República, sendo substituído pelo vice-governador Alberto Goldman também pertencente aos quadros do PSDB. Com relação à pasta da Educação, o novo governador manteve o secretário de educação anterior (Paulo Renato de Souza). Este programa, dentre outros aspectos, inclui um Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II, vinculado à recém-criada EFAP. Este curso passou a constituir fase obrigatória para aprovação e ingresso na carreira do magistério. Assim, após passar na etapa de “provas”, o docente aprovado deveria realizar na modalidade à distância um curso de formação com o recebimento de bolsa.

Ao retornar ao comando do estado em 2011, o Governador Alckmin gera expectativas em meio aos educadores, especialmente por nomear um professor pertencente aos quadros da UNESP, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, para secretário da educação.

Tentando imprimir uma imagem positiva junto ao magistério paulista e sindicatos da categoria, propõe uma série de reuniões organizadas em polos regionais com representantes de dirigentes regionais de ensino, de supervisores, de diretores de escola, de coordenadores pedagógicos e de docentes. Cabe destacar que estas reuniões abrangeram as 91 Diretorias Regionais de Ensino do estado. Todavia, embora tenha buscado a participação dos professores, sabe-se que para participar destas reuniões os docentes eram “selecionados” pelos diretores da unidade, pois só era permitida a participação de um docente por escola. Se na perspectiva da SEE/SP, estes encontros possibilitavam o diálogo mais próximo com os servidores, do ponto de vista da APEOESP representava uma tentativa de deslegitimar o sindicato como interlocutor.

Recentemente, o atual governador Geraldo Alckmin lançou um novo programa que tem como objetivo colocar a rede estadual “entre as melhores do mundo” até 2030. Na prática, porém, esse projeto contém poucas inovações, uma vez que apenas agrega ações que já estão em curso e as coloca sob nova denominação.

No novo mandato, mais precisamente em 15 de outubro de 2011, o Governador Alckmin divulgou o Programa “Educação - Compromisso de São Paulo”. A data de lançamento do programa é bastante emblemática, coincide com o Dia dos Professores e aponta como “finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011c). Engloba também o mencionado programa, a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), que é composta pelo SARESP, Prova Brasil e SAEB.

Por fim, nesse período temos o Decreto nº 57.141/2011 que versa sobre a organização da própria SEE/SP. Dentre os princípios norteadores temos:

- I. foco no desempenho dos alunos;
- II. formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;
- III. gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
- IV. concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
- V. articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
- VI. integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
- VII. monitoramento e avaliação contínua de resultados;
- VIII. atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
- IX. escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem (SÃO PAULO, 2011a).

No nosso entendimento, as únicas inovações significativas do Governo Alckmin consistiram na implantação de escolas de tempo integral (ETI) programa proposto inicialmente para 16 escolas de ensino médio e que possuía como meta atingir

300 escolas até o ano de 2014, ou aproximadamente 6% do total da rede composta por cerca de 5500 escolas. Em paralelo, estabeleceu-se a denominação de *escolas prioritárias*, reunindo sob esta nomenclatura aquelas que apresentam baixo rendimento nas avaliações externas, abrangendo pouco mais de 1200 escolas. Contudo, essas ações não estão articuladas entre si. Essas escolas, inicialmente voltadas apenas para o EM, tem uma organização curricular diferenciada e os docentes lotados nela recebem 50% de adicional salarial por dedicação integral por 40h, independente do total de aulas ministradas (esse percentual foi depois alterado para 75%). Muitos projetos desenvolvidos nas ETI são formulados ONG, ligados ao setor empresarial da educação, por isso e devido ao fato da gratificação não atingir os demais professores da rede estadual, o referido projeto vem recebendo críticas por parte do sindicato.

Autores como Martins (2011) e Palma Filho elaboraram algumas sínteses do sistema estadual de educação a partir de leis e decretos. Martins (2011, p. 79) analisou um conjunto de decretos, leis, resoluções e deliberações publicadas no compêndio de legislação sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SEE) com o título Unificação dos dispositivos legais e normativos relativos ao ensino fundamental e médio (SÃO PAULO, 2008). Para a autora, essa coletânea intencionava unificar o volumoso número medidas legais que regulamentam as escolas, sendo elaborada no final de 2008. A referida coletânea está organizada em cinco títulos: “I da gestão organizacional; II da gestão pedagógica; III da gestão da vida escolar; IV da gestão de pessoal; V da gestão do prédio escolar” (MARTINS, 2011, p. 79).

A primeira autora identificou no Estado de São Paulo a presença de dois movimentos - um que compreende o período de 1982-1995 e outro que abrange os anos 1995-2009. Conforme a autora,

De 1982 – quando o governo de oposição liderado por André Franco Montoro venceu as eleições – até 1995 (ao assumir o governador Mário Covas), as propostas que pautavam a agenda do governo do estado de São Paulo para a área da educação indicavam intenções políticas que seriam aprofundadas apenas a partir desse período: reorganização político-administrativa da SEE, com fechamento de órgãos regionais, concentração de diretorias de ensino e consolidação do processo de municipalização de ensino; fortalecimento (no discurso) da autonomia administrativo-pedagógica de diretorias de ensino e unidades escolares; medidas que visavam diminuir os índices de repetência e de evasão de alunos foram aprofundadas, com a ampliação, sobretudo, de programas especiais destinados à melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem e nas avaliações de larga escala; medidas de reorganização nos procedimentos burocrático-administrativos e financeiros entre os órgãos centrais, regionais, unidades escolares e as instâncias municipais; transformação do conselho de escola em órgão deliberativo; medidas que ampliaram a participação de famílias e da sociedade no processo de recuperação e melhoria da qualidade do ensino

público paulista, instituindo ação conjunta entre a Associação de Pais e Mestres (APM), o setor privado e demais entidades da sociedade civil. Nenhum instrumento legal específico regulamenta a autonomia escolar (ao contrário do que ocorre em Portugal), dessa forma, o enorme arcabouço legal e normativo do estado de São Paulo configura uma profusão de medidas difusas que impactam as possibilidades e os limites de seu exercício, muito mais do que ocorre em Portugal (MARTINS, 2011, p. 80).

Palma Filho (2010), num balanço da política educacional do estado nos últimos 25 anos, considera que ocorreram muitas ações, algumas pontuais, outras provocaram mudanças estruturais na organização e funcionamento do setor educacional,

[...] como, por exemplo, a reorganização da rede física, que preparou o terreno para a municipalização do ensino fundamental, e a instituição do regime de estudos denominado Progressão Continuada. No período governado pelo PMDB merece destaque a criação do Ciclo Básico (CB), com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização inicial de crianças e, desse modo, reduzir os preocupantes índices de repetência na primeira série do ensino fundamental (54,0%) na rede pública estadual. A instituição do CB provocou a necessária revisão dos conteúdos curriculares, dando ensejo ao processo de construção das Propostas Curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio. Foi também reestruturada a carreira do magistério com a sanção pelo governador Franco Montoro do Estatuto do Magistério, depois de ampla negociação com as entidades representativas do magistério paulista. No governo Fleury Filho houve mais uma tentativa de se enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da educação pública. Refiro-me ao programa denominado “Escola-Padrão”, desativado no início do governo Mário Covas. Foi também nesse governo que se instituiu pela primeira vez um programa permanente de avaliação do desempenho de crianças e adolescentes, com a criação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Mas, indiscutivelmente, as medidas de maior impacto foram a instituição do regime de estudos chamada Progressão Continuada e a Municipalização do Ensino, esta alavancada pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). (PALMA FILHO, 2010, p. 153-54).

Nesse contexto, é prática recorrente a cada sucessão do cargo de governador a publicização de seus atos administrativos, mais como marca do governo do que propriamente como um conjunto de ações articuladas sob uma mesma fundamentação. Com um forte apelo midiático, a política educacional paulista vem priorizando temas como avaliação de aprendizagem e a política de formação dos professores e administradores/gestores escolares.

Garcia caracteriza como “projétismo” a prática da “utilização intensiva de propaganda e do marketing [que] provoca o deslocamento do eixo da política educativa para ações e programas que possam trazer visibilidade imediata”. Nesse sentido, é difícil, numa primeira análise, captar o sentido dos projetos e programas que se multiplicam em quantidade e variedade. O autor continua, caracterizando a “gestão educacional pelas interrupções e não pela cumulatividade. A continuidade se dá por descontinuidade e interrupções” (GARCIA, 2009, p. 115).

Denota-se que “o uso do marketing como forma de convencer desloca o eixo do debate do mérito intrínseco das proposições para a melhor técnica de convencimento do grande público” (GARCIA, 2009, p. 115). Assim, não têm sido incomuns a publicização das medidas adotadas pelos diferentes governos paulistas. Essa postura revela, como observado pelo autor, a preocupação por parte dos governantes de “incutir no grande público a convicção que essas providências são responsáveis pela melhoria da qualidade de ensino”.

Corroborando com esse entendimento, Sanfelice (2010, p.153) coloca:

No mais, a política educacional do Estado de São Paulo vem se caracterizando por empreendimentos pontuais, nem sempre duradouros, de efeitos midiáticos e de duvidosos resultados qualitativos. Os profissionais da educação da rede pública que trabalham hoje com contratos precários, os baixos salários quando comparados nacionalmente e a ausência de um Plano Estadual de Educação são questões essenciais, não solucionadas pelos últimos governos, que comprometem profundamente o trabalho docente, a aprendizagem do aluno e o papel de um Estado educador.

Assim, temos que considerar que existe um campo de tensões e conflitos que fazem com que as reformas não tenham na prática a mesma racionalidade e aplicabilidade que se projeta ao nível do discurso. As propostas do PDRAE, que objetivavam transferir as atividades da área educacional para o setor não estatal, foram concretizadas, pelo menos nas escolas estaduais de educação básica, que continuam sendo de propriedade estatal. Percebemos que outras propostas do documento pouco avançaram como, por exemplo, a ideia de estabelecer “uma maior autonomia e uma consequente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços” (BRASIL, 1995, p. 44).

Considerando que a autonomia não é um conceito absoluto, uma vez que toda autonomia é relativa, podemos considerar que no cotidiano dos administradores/gestores e da escola podem ocorrer movimentos de ampliação ou de redução da autonomia. Sob esse entendimento, constata-se que os administradores/gestores do sistema estadual paulista continuam no campo legal-formal com autonomia reduzida e rígido controle sobre seu trabalho. Essa constatação entra em contradição com o discurso gerencialista, que privilegia o controle sobre os resultados e não sobre os processos. Embora o discurso e mesmo os cursos de formação continuada privilegiem proposições embasadas em ações gerenciais, denota-se uma contradição, pois também sistematizam e propugnam uma ação de gestão democrática e, em ambos os casos um dos pré-requisitos é a existência de um grau de autonomia que continua

ausente, o diretor/gestor ou a escola continuam submetidos a um controle dos processos que permitem pouca autonomia para sua ação cotidiana.

Conquanto exista um discurso de responsabilização dos administradores/gestores pelos resultados da escola, pouco foi feito no campo legal para implementar os mecanismos descritos no PDRAE que incluem controle de recursos materiais e humanos e implicaria, segundo o próprio documento a mudança na forma de contratação, que seguiria um modelo mais próximo ao da iniciativa privada. As escolas continuam submetidas a um sistema confuso, disperso e fragmentado, composto por práticas reformadoras que convivem com outras quase seculares.

Na próxima seção discutiremos parte da vasta normatização, intencionando localizar elementos específicos sobre a administração/gestão escolar. Para efetuar essa busca, elencamos duas categorias principais, sobre as quais passaremos a discorrer. A primeira se refere às normatizações que definem os critérios de atuação do trio gestor e a segunda abarca a política de formação de administradores/gestores no estado de São Paulo.

5.2 Plano das Orientações para a Ação: programas e projetos para a Administração/Gestão Escolar

Nesta seção discutiremos as normatizações que regulam a atuação dos administradores escolares, produzidas pela SEE/SP. Para a análise da documentação, assumiremos o conceito de *plano das orientações para a ação organizacional* proposto por Lima (1998). Na perspectiva do autor, esta dimensão analítica confere destaque às estruturas formais e informais. Assim, “As estruturas formais são simultaneamente veiculadas por, e veiculadoras de, as orientações normativas produzidas pela administração central. De um ponto de vista oficial só elas existem, e de igual modo em todas as escolas” (LIMA, 1998, p. 164).

Para o autor, tem sido recorrente nos estudos sobre a escola a redução da análise apenas a essa dimensão:

A carência de estudos organizacionais e sociológicos da escola como organização, a falta de conhecimento dos modos de organização não exclusivamente formal e a própria tradição centralista-burocrática transformada em convicção e em teoria explicativa sem exame teórico e empírico, justificarão provavelmente uma fixação no plano das orientações e a redução deste à dimensão jurídica e formal (LIMA, 1998, p. 160).

Cabe ressaltar que embora neste item estejamos privilegiando a análise da política educacional e da sua administração/gestão a partir do *plano das orientações para a ação*, não estamos descartando a importância de se analisá-la também a partir do *plano da ação organizacional*, dimensão que será desenvolvida no próximo item deste capítulo. Portanto,

uma análise organizacional da escola exclusivamente centrada nestas estruturas configurará um tipo específico de focalização que designaremos por focalização normativa, mais dependente do estudo do que *deve ser* (do ponto de vista da administração central), do que propriamente daquilo que os actores possam entender que *deve ser* e, ainda, daquilo *que é*. É, portanto, uma análise típica dos estudos que elegem o modelo burocrático (racional-legal) como ponto de partida teórico e que, no plano da ação organizacional, procuram identificar os desempenhos em conformidade, ou os eventuais *desvios e disfunções* (LIMA, 1998, p. 165).

Isso não significa que a dimensão contida no *plano das orientações para a ação* tenha menor importância, uma vez que ela representa a face oficial da organização. Entendemos que ela deve ser conhecida e estudada, porém não pode ser tomada como a única face. Dessa forma,

Constituem um quadro construído e fixado em torno dos objectivos oficiais da organização (*para* a organização), são atribuidoras de significado normativo à acção organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências. Em termos de procura de racionalidade estamos perante o modelo racional-legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade (*a priori*) do sistema, do ponto de vista da sua administração centralizada. As regras formais obrigam a um *desempenho* em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização (LIMA, 1998, p. 165).

O estado de São Paulo embora faça parte de um sistema federativo, tem competência para produzir uma legislação educacional complementar. Assim, toda a produção normativa e regulamentadora educacional paulista são publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DO). Para dimensionarmos as possíveis mudanças educacionais do sistema estadual paulista torna-se necessário recorrermos a:

[...] textos políticos e programáticos, propostas e documentos preparatórios, textos jurídicos e normativos, textos reguladores produzidos em diversas instâncias na sequência da aprovação dos *grandes textos*, textos que registam decisões e acções empreendidas localmente e institucionalmente [...] (LIMA, 2011, p. 166a).

A partir da análise da legislação produzida nas últimas décadas visualiza-se a ocorrência de modificações do tipo jurídico-normativo, produzidas por decisores políticos que estão fora do ambiente escolar. Tais mudanças têm sempre como característica a tentativa de uniformização das organizações escolares. Portanto, trata-se de documentos “[...] que comportam orientações para a acção, regras formais-legais que

projectam e antecipam, no plano discursivo, certos cursos de acção, soluções estruturais e morfológicas, de alcance universal, servidas pela força da imposição normativa [...]” (LIMA, 2011, p. 166).

Não constitui característica da educação pública paulista a normatização por meio de “grandes textos”, ao contrário, tem sido marcada por um conjunto volumoso e fragmentado de normativos legais. Portanto, por “[...] *pequenos textos* e ofícios que redizem e desdizem, que ora alcançam visibilidade semelhante ou superior face às suas matrizes, ora são remetidos para a penumbra [...]” (LIMA, 2011, p. 169).

A excessiva produção normativa-legal indicia a predominância por parte daqueles que a formulam de se considerar a escola mais como espaço de reprodução das decisões políticas do que espaço de produção e reconstrução desses normativos, dessa maneira, entende os atores como sujeitos passivos.

No nosso entendimento, o quantitativo de textos regulamentadores e o seu teor revelam mais do que uma possível fragilidade educacional, mas uma opção política que confere maior importância a decisões periféricas do que a decisões políticas de grande impacto. Essa questão foi tratada por Lima (2011, p.174):

A produção de uma regra, qualquer que seja o seu estatuto e a instância que a produziu, não garante obrigatoriamente, e automaticamente, a sua reprodução por parte de quem age e toma decisões, mesmo no caso das acções subsequentes, e não sincrónicas, empreendidas pelos seus produtores originários.

Intencionando captar a política estadual durante a última década, realizamos levantamento documental dos principais normativos emanada da SEE/SP e seus órgãos auxiliares, abrangendo leis complementares, leis ordinárias, portarias, resoluções, decretos, instruções e comunicados, entre os anos de 2004 e 2013.

Para elucidar essa questão, elaboramos o Quadro 07 que nos permite visualizar a quantidade de normativos publicados acerca da educação paulista produzidos na última década:

Quadro 07 – Normatizações Educacionais (Estado de São Paulo, 2004-2013)

Tipo de legislação	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013⁴⁰
Resoluções da SE (Secretaria de Educação)	27	27	35	40	70	76	70	83	64	51
Resoluções Conjuntas (com outras secretarias estaduais)	-	-	-	-	-	-	-	-	05	01
Resoluções Diversas	14	17	43	31	36	36	14	30	16	09
Projeto de Lei Complementar	10	18	15	16	16	15	12	08	07	06
Projeto de Lei	80	57	42	47	27	09	01	05	31	04
Portarias DRHU	04	06	06	05	05	06	13	07	02	03
Portarias Diversas	19	17	16	10	10	19	09	16	41	13
Parecer	05	05	01	06	01	04	03	03	-	01
Lei Complementar	08	04	07	13	12	06	05	04	05	02
Lei	07	21	21	15	17	08	03	09	08	03
Instrução Diversa	08	02	06	09	25	18	10	17	02	04
Instrução Conjunta CGRH-CGEB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Instrução CGRH ⁴¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Concursos	30	27	28	26	31	21	57	27	29	03
Comunicados	12	08	-	03	08	04	-	01	02	04
Comunicados do DPME ⁴²	-	-	-	-	-	-	-	04	04	08
Comunicados Diversos	13	22	57	78	149	92	65	47	94	23
Decretos	48	27	29	51	43	44	40	26	32	14
Comunicado DRHU	14	12	20	18	25	21	17	12	04	-
Total	299	270	326	368	475	379	319	299	346	151

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Numa primeira análise, que não se atém ao conteúdo das normativas, mostra números de certa forma surpreendentes. Dessa forma, podemos inferir a dificuldade dos diretores escolares e demais dirigentes dos níveis intermediários da hierarquia educacional em acompanhar tamanha profusão de documentos que, em princípio, organizam e determinam a forma de funcionamento das escolas e do sistema de ensino como um todo. A partir da totalidade dos documentos temos uma média de um por dia em vários anos. Considerando que temos 200 dias letivos ou cerca de 250 dias úteis durante o ano, chegamos a uma marca mais impressionante em 2008 com 475 novas determinações, perfazendo praticamente duas a cada dia de trabalho das escolas.

⁴⁰ Os dados do ano de 2013 são parciais, referem-se ao primeiro semestre.

⁴¹ A Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) substituiu o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) em reformulação administrativa da SEE/SP implantada em 2013.

⁴² O Departamento de Perícias Médicas (DPME) foi criado a partir do desmembramento do DRHU, para cuidar especificamente das questões relativas ao atendimento médico de professores afastados ou ingressantes.

Levando em consideração que resoluções, decretos e pareceres são de menor importância no ordenamento jurídico e que as leis são mais estruturantes, temos ainda um número significativo. Enquanto no ano de 2010 teve-se um número menor de aprovação de novas leis, representando menos de 10 novas leis ao ano (08 no total), durante os anos de 2006, 2007 e 2008, observamos mais de 28 novas leis, ou seja, uma média de mais de duas novas leis a cada mês.

Verifica-se, assim, que a escola não tem estrutura administrativa suficiente para acompanhar a profusão de novas regulamentações, em que pese terem conhecimento das mesmas.

Na trilha de Lima (1998, 2002, 2011a, 2011b), entendemos que as análises sobre as instituições escolares tenderam a privilegiar mais os aspectos normativos, ou seja, preocuparam-se mais com o que estava “prescrito” para ocorrer no interior dessas organizações, obliterando o que a escola “estava sendo”. Portanto, ao apontar “como deve ser”, se enredam numa perspectiva normativista.

A partir da análise dos documentos depreende-se que embora esteja em curso um processo de desmaterialização da documentação educacional, esta tem se avolumado, o que tem provocado um mal estar, pois a sensação é a de que não se consegue realizar tudo o que vem sendo emanado.

A excessiva normatização retira a responsabilidade dos governantes, proponentes das mesmas, pois coloca para a sociedade que estão pensando a educação e que estão tomando medidas para a sua melhoria. Na maior parte das vezes responsabilizando os administradores/gestores escolares e professores pelas mazelas da educação. Concordamos, portanto, com Êstevão (2002, p. 85) ao afirmar que “a sacralização do *locus* da gestão que induz reverência e legítima deve, portanto, ser objeto de uma desconstrução analítica, a fim de impedir visões ingenuamente redentoras das organizações e expor, pelo contrário, as suas potencialidades emancipadoras”.

Nesse mesmo sentido, Lima (2011b, p.78) aponta para a incoerência de um discurso de modernidade administrativa que prega uma superação da burocratização, estigmatizada como característica de ineficiência da administração pública, ao passo que vários observadores tem:

[...] chamado a atenção para a carga ideológica da crítica pretensamente pós-burocrática, não só pela celebração mais ou menos épica das virtudes da gestão privada empresarial... mas especialmente pela sua incapacidade de dar conta de vários elementos que melhor parecem ser interpretados à luz da radicalização de certas dimensões da burocracia weberiana, e não da sua superação, que aqui designo de hiperburocracia.

Essa percepção se confirma também no caso da rede estadual paulista, na qual o discurso da modernidade administrativa da gestão empresarial calcado nos referências da administração gerencial dominam o discurso reformista ao passo que se acentuam controles burocráticos dos processos desenvolvidos no interior da escola.

Para tratar da categoria sobre “atuação dos diretores/gestores escolares” percorremos a produção normativa gestada na última década. Dessa forma, organizamos a apresentação dessas orientações e normas de forma a demonstrar como a SEE/SP orienta a ação do diretor de escola, dos vice-diretores e dos coordenadores pedagógicos, pois são esses os sujeitos responsáveis pela administração/gestão da escola.

Iniciamos pelo diretor/gestor escolar, pois esse é considerado o responsável legal pela escola, sendo posto nos organogramas como seu principal administrador/gestor. Nessa direção, localizamos diversas resoluções, decretos e comunicados que tratam das responsabilidades e da função do diretor de escola, evidenciando que ao longo desse período tiveram algumas alterações. Observamos que existem, sobretudo, nos últimos dez anos, alterações mais significativas no que se refere ao perfil esperado dos diretores, apresentados por ocasião dos concursos públicos para o cargo do que em sua atuação na escola.

Por ocasião do concurso de provas e títulos para diretor escolar realizado em 2000, contavam exigências de formação específica em pedagogia ou pós-graduação (mestrado ou doutorado) e oito anos de exercício no cargo, além do domínio de conteúdo centrado no conhecimento da legislação nacional sobre a educação como o estabelecido pela a CF/88, o ECA, a LDB, o FUNDEF e os PCN e, principalmente, a legislação e normas do sistema estadual⁴³ que regulamentam o funcionamento da escola,

⁴³ Algumas das normas que regulamentam estes temas estão nos seguintes normativos: **Comunicados SE/CENP: A construção da proposta pedagógica da escola.** 2000; **A escola de cara nova: sala-ambiente.** 1997; **Projeto escola nas férias: mais uma oportunidade de aprender; subsídios.** 1998; **As Leis Complementares (LC) n.º 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista; **LC n.º 836, de 30 de dezembro de 1997.** Institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas; **LC n.º 180**, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a instituição do sistema de administração de pessoal e dá providências correlatas; a **Lei n.º 500**, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. **Alguns decretos e resoluções** como o **Decreto n.º 12.983**, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres **Resolução SE n.º 95, de 21 de novembro de 2000.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. **Deliberações e indicações do Conselho Estadual de Educação** como a **Deliberação CEE n.º 05, de 03 de maio de 2000.** Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. **Indicação CEE n.º 08/97 e Deliberação CEE n.º 09, de 30 de julho de 1997.** Institui no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

organizando o currículo, a progressão continuada, o plano de carreira, a contratação de funcionários, a organização do SARESP, das APM e o atendimento dos portadores de necessidades especiais.

Posteriormente, em 2006, a SEE/SP divulgou novo comunicado, o qual estabelecia o perfil para aqueles que desejassem ocupar o cargo de diretor escolar. Neste documento, permaneceram os mesmos requisitos anteriores e uma ênfase na necessidade de articulação com a comunidade e implementação da gestão democrática, entre outros elementos, determina que o diretor de escola deva ter um perfil profissional que lhe possibilite:

- Propor e planejar ações que, voltadas para o contexto socioeconômico e cultural do entorno escolar, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola.
- Valorizar a **gestão participativa** como forma de fortalecimento institucional e de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.
- Articular e executar as políticas educacionais, **na qualidade de líder e mediador** entre essas políticas e a proposta pedagógica da escola, construídas no coletivo da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2006a – grifos nossos).

Percebe-se que, entre vários princípios, sobressai uma tônica geral de fortalecimento da participação social na escola, denominada pelo documento de “gestão compartilhada e integradora da atuação dos colegiados, da família e da comunidade” (SÃO PAULO, 2006a). Decorrida uma década da aprovação da LDB/96, a concepção de gestão democrática passa a ser aos poucos substituída por gestão participativa nos normativos estaduais.

Os documentos produzidos pela SEE-SP apontam para uma concepção de direção expressam mais uma perspectiva gerencialista e economicista, que aproxima o diretor escolar de um gerente empresarial, encarregado de executar as formulações que são produzidas centralmente. O diretor, portanto, é aquele que fiscaliza, cobra, motiva e integra toda a equipe e a comunidade, para fazer a escola cumprir as determinações emanadas centralmente.

Em 2009, calcada na lógica de formular competências e habilidades, necessários a cada cargo, a SEE/SP, apresenta uma lista com 10 competências e 22 habilidades que devem ser dominadas pelos diretores e que passariam a ser referência dos concursos públicos e nas provas de promoção⁴⁴.

⁴⁴ A Prova de Promoção garantia adicional salarial de 25% a um quinto dos diretores que obtivessem as melhores notas, em nível estadual, na prova de promoção. Esta normatização foi alterada para 12,5% de aumento salarial a todos os diretores com nota superior a 6,7,8 ou 9 dependendo do nível ocupado na tabela salarial.

As habilidades destacadas se referem a um conjunto de conhecimentos mais teóricos do que práticos, incorporando a linguagem das competências e habilidades sem, no entanto, alterar significativamente o conhecimento tradicionalmente exigido para o cargo, como, por exemplo, a habilidade listada como “H25”:

[...] compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais (i) congresso nacional; (ii) âmbito nacional e governo federal; (iii) governos estaduais e municipais; (iv) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação (SÃO PAULO, 2009c).

Essa resolução foi alterada no ano seguinte pela Resolução SE 70/2010, mudando o perfil almejado para os profissionais da educação. Dessa forma, apresentou significativas diferenças em relação à anterior, imprimindo uma linguagem mais próxima do mundo empresarial, instituiu a gestão por cinco (05) dimensões “de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros” (SÃO PAULO, 2010b). O documento estabelece, ainda, o que se espera do diretor nessa “gestão eficiente” em cada uma dessas dimensões e estabelece elementos que caracterizam cada uma delas. Essa resolução assume significativa importância uma vez que passa a orientar as ações que se seguiram em relação à formação dos administradores/gestores e os documentos emitidos pela secretaria em relação à administração/gestão escolar.

Essas medidas centram-se mais no campo do discurso e da formação, uma vez que determina o perfil esperado para os ocupantes do cargo, mas não alteraram no curto prazo o funcionamento da escola. Sua presença foi sentida no cotidiano dos diretores, principalmente, na intensificação de cursos de formação promovidos pela SEE/SP.

Mesmo anteriormente a esse processo de reestruturação institucional, a SEE já apontava para mudanças sobre como definia e o que esperava de seus profissionais. A análise da Resolução SE nº70, de 26-10-2010, normatiza o perfil desejado para os profissionais da educação desde professores até administradores/gestores, indicando quais competências e habilidades são requeridas para o provimento dos cargos.

A resolução destaca que o trabalho do diretor deve ser realizado em parceria com o supervisor de ensino. Dentre as atribuições gerais para os diretores escolares, enfatiza que este deve:

[...] em sua esfera de competência, garantir, a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2010b).

A atribuição específica do diretor de escola, de acordo com este documento, está dividida em: área de resultados educacionais, área de planejamento e gestão democrática; área pedagógica; área de gestão de pessoas e área de gestão de serviços e recursos. Embora o referido documento explicita outras áreas destinadas à atuação dos administradores/gestores, tais como planejamento e gestão democrática, pedagógica, ‘gestão de pessoas’ e a área de gestão de serviços e recursos, verificamos que a ênfase da ação formativa tem sido, sobretudo, na dimensão dos resultados pedagógicos, com foco nas repercussões do processo educativo diante das avaliações externas. Nesta perspectiva, o documento supracitado indica como competência geral necessária aos diretores de escola “compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados” e “compreender os sistemas e processos de avaliações externas”.

Esse documento foi modificado pela Resolução SE nº 52 de 2013. Tratando especificamente do diretor de escola, está contido nessa Resolução o Anexo B que dispõe:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao Diretor promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem [...] (SÃO PAULO, 2013f).

Indubitavelmente, existe uma constante tentativa de ampliação de mecanismos característicos de uma administração pública gerencial que, apontamos aqui, convivem com toda uma estrutura burocrática e com uma cultura de controle de processos que, em essência, contrariam os “mandamentos” gerencialistas.

Dentre os diversos elementos que indiciam para um nível de controle centralizado na SEE/SP, a qual caracteriza um processo de hiperburocratização, pode ser observado na resolução que regulamenta as visitas dos Professores Coordenadores de Oficina Pedagógica (PCOP), profissional que trabalha nas DE e devem orientar, no campo pedagógico, os trabalhos desenvolvidos nas escolas. Cabe ressaltar que profissionais são responsáveis apenas por uma determinada disciplina ou área do conhecimento.

As visitas às escolas devem ser autorizadas pelos Dirigentes Regionais de Ensino e “o número de deslocamentos, por DE, para o conjunto de PCOPs, não poderá

ser inferior a 64 e superior a 180 saídas mensais; [...] os deslocamentos serão realizados por todos os PCOPs da DE, respeitados os limites por PCOP, de, no mínimo 4 e, no máximo 10 saídas mensais” (SÃO PAULO, 2010e).

Por outro lado, temos como exemplo da ampliação dos controles sobre os resultados, característicos da lógica gerencialista, os quais se materializam em medidas de responsabilização dos administradores/gestores pelos resultados atingidos pela escola. No contexto de finalização desse trabalho, foi aprovada nova lei que estava em debate a mais de um ano, instituindo a Avaliação de Desempenho Individual (ADPI), avaliação do trabalho dos diretores de escola a ser realizada anualmente (SÃO PAULO, 2015).

Nas discussões que antecederam a aprovação dessa medida cogitou-se a possibilidade de demissão dos diretores mal avaliados, o que acabou por não constar na redação final, que determina dois elementos a serem avaliados “1. do desempenho do servidor nas atribuições e nas competências gestoras e de liderança requeridas para o exercício do cargo e necessárias à elaboração e implementação do Plano de Gestão da Escola; 2. dos resultados das respectivas unidades escolares” (SÃO PAULO, 2015). Para os diretores com avaliação insatisfatória na ADPI, a referida lei estabelece ao mesmo a participação obrigatória no “Programa de Desenvolvimento Profissional a ser promovido pela Secretaria da Educação, sem prejuízo do exercício de suas atribuições”. Esse programa “deverá abordar, especialmente, as dimensões da atuação do servidor que apresentaram vulnerabilidade no ‘Resultado do Ciclo Avaliativo’” (SÃO PAULO, 2015). Em contrapartida, todos os diretores passam a receber um adicional de 35% sobre o salário inicial da carreira.

Observa-se que apesar do diretor escolar ter uma autonomia relativamente pequena para suas ações, com controle dos processos, centralizados e determinados fora da escola, o desempenho insatisfatório da mesma será atribuído a seu processo de gestão, e como solução para essa “deficiência” deverá passar por curso para sanar suas vulnerabilidades. Assim, acentua-se a responsabilização dos diretores pelos resultados, ao mesmo tempo em que se mantém, ou mesmo acentua-se o controle sobre os processos no interior da escola.

No campo mais imediato de atuação dos administradores/gestores uma das características advindas das alterações introduzidas nesta última década está na ampliação, ainda que pequena, do poder do diretor dentro do espaço escolar, em

detrimento, do Conselho de Escola, que foi aos poucos esvaziado de importantes atribuições.

Destacamos dois elementos desse processo, a começar pela escolha do vice-diretor, cargo instituído a partir da Lei nº444/1985, em substituição ao assistente de direção. De acordo com esta lei, a escolha do vice-diretor seria uma incumbência do diretor que, entretanto, deveria passar pela aprovação prévia do Conselho de Escola. Esse profissional necessitava, ainda, de três anos de experiência e licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar; sua única função, estabelecida na lei, constituiria substituir o diretor escolar em seus impedimentos e ausências. Atualmente esse profissional é nomeado e desligado da função a critério do diretor, sem necessidade de aprovação pelo Conselho Escolar.

Em relação aos coordenadores pedagógicos ocorreu processo parecido, porém com maior destaque para a ampliação do conhecimento técnico exigido desse profissional. No ano 2000, a SEE/SP centralizou o processo de escolha, retirando em parte essa atribuição do Conselho de Escola, ao estabelecer uma fase anterior no processo de escolha e indicação desse profissional. Dessa forma, criou uma etapa constituída de uma prova elaborada pelas próprias Diretorias de Ensino em que se considerava apto à função, o docente com ao menos 50% de aproveitamento. Os docentes enquadrados nesta condição ficavam habilitados a participar das etapas seguintes, que incluía: a apresentação de proposta de trabalho para o Conselho de Escola e sua indicação para o cargo por esse colegiado. Importante observar que, a dispensa desse profissional por não corresponder às atribuições também dependia de avaliação feita pelo Conselho de Escola, ou seja, se constituía como uma decisão coletiva.

Dentre os requisitos exigidos para a função estão a licenciatura plena e o exercício docente por três anos na rede estadual, Assim, temos quatro etapas:

- I - realização de prova em âmbito de Diretoria de Ensino;
- II - credenciamento, em nível de Diretoria de Ensino, para apresentação de proposta de trabalho junto a unidades escolares da própria Diretoria ou de outras;
- III - elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar;
- IV - indicação pelo Conselho de Escola da unidade pretendida (São Paulo, 2000 b).

Destaca-se em documento que atualiza esses dispositivos⁴⁵ com vigência a partir de janeiro de 2008, alterações na forma de escolha dos coordenadores, eliminando completamente a participação do Conselho de Escola do processo que continuou a contar com a prova escrita, instituída em 2000, seguida de entrevista em que participam diretores de escola e supervisores de ensino designados pelo dirigente regional. Todos coordenadores que estavam em atividade no final de 2007, tiveram que se submeter a esse processo para continuar em suas funções.

Seguindo a mesma lógica de centralização do processo de ampliação do poder do diretor, o desligamento do coordenador pedagógico também deixou de ser competência do Conselho de Escola. Assim, “na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino” (São Paulo, 2007). Portanto, o Conselho de Escola não participa nem do processo de escolha do coordenador, nem de sua dispensa da escola, que depende em última instância do diretor da escola a quem cabe, em conjunto com o Supervisor de Ensino avaliar anualmente seu desempenho.

Essas medidas se somam a outras que tem o mesmo princípio centralização das decisões e menor participação do coletivo escolar. Destacamos duas alterações elaboradas ao final de 2008, transformando a relação da escola com a SEE/SP, a partir da criação do IDESP, como parte do Programa de Qualidade da Escola⁴⁶, acompanhada da obrigatoriedade da adoção da Proposta Curricular do Estado⁴⁷. A partir dessas medidas, a escola teve reduzida sua autonomia de definir sua proposta curricular, bem como os objetivos de seu trabalho que, passaram a ser, ao menos no nível formal, atingir as metas estabelecidas pelo novo índice de desempenho e sobre as quais se atrelou parte da remuneração dos profissionais da escola.

Aos poucos, outros elementos se unem a estes, conforme avançam as propostas de reformas no sistema estadual paulista. No caso das coordenadoras pedagógicas sobressaem nos documentos que determinam seu perfil e suas funções, a partir desse momento, vinculadas às questões de “acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos”. Incorporando elementos das novas propostas de avaliação externa desenvolvidas pelo estado, os coordenadores passam a tem entre suas tarefas

⁴⁵ São Paulo, 2007.

⁴⁶ São Paulo, 2008b.

⁴⁷ São Paulo, 2008d.

“acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola em sua proposta pedagógica” (SÃO PAULO, 2006b).

Assim, entre suas atribuições se destacam uma visão de participação em que desaparece a perspectiva de uma construção coletiva e passa, a constituir preocupação do coordenador garantir um “trabalho produtivo” dos docentes. O documento explicita, dentre outros aspectos, a tarefa de “assegurar a participação ativa de todos os professores [...] garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador” (SÃO PAULO, 2007a).

Nos objetivos do trabalho do professor coordenador pedagógico já se observa uma maior dose de intervencionismo na ação dos docentes e menor ênfase em práticas coletivas e participativas. Percebemos que os objetivos dos coordenadores são

Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
Intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos (SÃO PAULO, 2007a).

Numa análise geral, objetivando apreender todo esse arsenal de leis, decretos, resoluções e demais normativos emanados da SEE/SP, identificamos o que Lima (2011d) conceitua por ‘hiperburocracia’, pois contraditoriamente à alegada modernidade gerencial que daria ao administrador/gestor autonomia no processo e controle sobre os resultados, verificamos o contrário, com o estabelecimento de um controle cada vez mais rigoroso dos processos de administração/gestão da escola e ampliação também dos controles sobre seus resultados. Um exemplo dessa prática encontra-se na profusão de documentos que procuram regular diferentes momentos da escola, como o planejamento realizado no início e no meio do ano. O que prevalece é uma orientação extremamente direcionada em que a SEE/SP estabelece os dias das atividades, sua pauta e padroniza os conteúdos, por meio de material distribuído para ser “estudado” pelos docentes e “apresentado” pelos administradores/gestores como o comunicado sobre o planejamento escolar no início do ano de 2013. Conforme o documento, “Visando garantir espaço de reflexão para análise dos resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo, a ser realizada de 18 a 22/02, fica alterado o período de Planejamento Escolar para os dias 27 e 28 de fevereiro e 1º de março” (SÃO PAULO, 2013g).

Denota-se que a “pauta” para o planejamento escolar do ano já está decidida: “refletir sobre” a AAP, prova feita pelos alunos uma semana antes, o que aparentemente

parece constituir um momento de construção coletiva de um processo próprio da escola, mas é fortemente direcionado pela SEE/SP, uma vez que existe roteiro próprio a ser seguido nestes debates. O comunicado enfatiza “a necessidade de que, nesses dias, sejam discutidos os vários aspectos que envolvem a **gestão pedagógica da escola**, conforme documento **Orientações para o Planejamento Escolar**, disponível no portal da SEE e enviado a todas as DE’s” (SÃO PAULO, 2013g - grifos nosso). O documento indica ainda que as Escolas de Tempo Integral terão uma programação diferenciada, que, entretanto, também será disciplinada por orientação geral.

Pelas “orientações” mencionadas, percebe-se a imposição de um roteiro de trabalho, que ao ser cumprido pela escola, não deixa muito espaço para uma elaboração própria e autônoma de seus próprios processos decisórios.

Não podemos confundir o sentido atribuído ao termo burocracia, pelo senso comum, que o vincula aos processos de preenchimento de papéis, formulários e procedimentos de controle. Nesse campo existe há alguns anos um processo de desburocratização do sistema de ensino que “introduz medidas desburocratizantes na recepção de documentos no âmbito da Administração Pública do Estado de São Paulo”, (SÃO PAULO, 2008)⁴⁸ estabelecendo a informatização e padronização ou eliminação da necessidade de formulários relativos à vida funcional dos profissionais do ensino e ao registro escolar dos alunos. Esses processos não se confundem com a forma de administração/gestão da administração do sistema, que mantém ou até amplia características do sistema burocrático, ao mesmo tempo em que paradoxalmente introduz um discurso da lógica gerencial.

Em alguns momentos, sob a justificativa da necessidade de informatização dos processos, se procede às padronizações que, na prática, retiram autonomia, antes atribuída à escola. Como exemplo desse processo, em 2007, decidiu-se padronizar a forma de registro do rendimento dos alunos, numa escala de 0 a 10, sob a justificativa de que consulta junto às escolas mostrou que 55% das unidades “optaram pela escala”. Assim para que “registros efetuados em sistemas informatizados possibilitem procedimentos unificados que assegurem melhor e adequado monitoramento dos dados lançados” (SÃO PAULO, 2007b) decidiu-se que a opção de 45% das escolas consultadas, que adotavam outras formas de registro do rendimento escolar, seria

⁴⁸ Outras medidas tem objetivo de racionalizar a legislação e normativos existentes como as **Resoluções SE nº63** de 20/08/2008, **Resolução SE nº02** de 19-01-2009 e **Resolução SE nº 61** de 20/08/2009 que em conjunto revogam resoluções em desuso referentes ao período de 1948 a 2007.

desconsiderada e todos os registros de rendimentos passariam a ser padronizadas na nova escola.

O que pode parecer um pequeno detalhe embute, na verdade, concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Por ocasião da implantação da progressão continuada em 1998, se optou por dar autonomia às escolas para registrar os rendimentos dos alunos, uma vez que os mesmos não serviriam mais de base para aprovação ou reprovação dos alunos, 17 anos depois, sob alegação da necessidade de padronização por conta da informatização se optou por retornar a uma forma única de anotar o rendimento dos alunos, pela escala de 0 a 10.

Para dimensionar a atual política de formação da SEE/SP, analisamos a seguir alguns dos documentos elaborados para a formação de administradores/gestores. A consulta dos normativos legais sinaliza para a mudança em torno das políticas de formação, que amplia o foco para a formação continuada com maior prioridade a formação dos gestores.

Ao analisarmos os programas de formação de administradores/gestores do Estado de São Paulo, torna-se importante destacar que a EFAP⁴⁹, responsável pela formação continuada, mantém diversas parcerias com instituições públicas e privadas. De acordo com texto do *site* são “dedicadas ao fomento à educação”. Como exemplo dessas parcerias, são indicadas: “USP, UNICAMP, UNESP, Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council, Corpo de Bombeiros, Microsoft, Intel e Comgás”.

A EFAP mantém uma página eletrônica para o programa “Rede do Saber” onde traz a relação dos cursos de formação que oferece. Dentre aqueles que se encontra em funcionamento localizamos o MBA Gestão Empreendedora – Educação que já se encontra na terceira edição. Novamente destaca-se que a ênfase dada pelo curso é:

A intenção é promover ações de formação continuada aos gestores, garantindo o desenvolvimento de uma visão estratégica, com aquisição de competências gerenciais e habilidades de liderança que possibilitem uma atuação bem-sucedida, alavancando os resultados do rendimento dos alunos matriculados na rede de escolas públicas do Estado de São Paulo, conforme a atual política educacional que atua com programas, projetos e ações focados na análise e na utilização de resultados (SÃO PAULO, 2013c)

⁴⁹ Decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010 Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, em substituição à CENP e organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas.

Em relação à efetivação da demanda de formação, os informativos da EFAP demonstram que a ênfase se dá por meio de cursos em ambientes virtuais, videoconferências e encontros presenciais. Também elabora os cursos que passaram a ser uma exigência para o ingresso por concurso público, o que no nosso entender visa doutrinar os futuros profissionais à lógica da gestão e do ensino voltados para resultados.

Acompanhando as alterações em torno da concepção de administração/gestão escolar e dos critérios de atuação dos diretores/gestores, verifica-se que o atual governo vem colocando em ação, de forma concomitante, diferentes programas com foco na formação dos administradores/gestores escolares (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico), de forma a responsabilizá-los pelos resultados das escolas, em especial, as avaliações externas. Neste sentido, essas ações somam-se às tradicionais políticas de formação docente, centrando nos trabalhadores as responsabilidades ou ‘peso’ pela melhoria da qualidade da educação.

A partir do lançamento do Programa de Governo denominado ‘Educação - Compromisso de São Paulo’, em 2011, houve uma intensificação sobre o trabalho dos administradores/gestores escolares bem como sobre sua formação. O referido programa se configura como um “guarda-chuva” que abarca todas as ações do governo anunciadas para a melhoria do ensino. No nosso entendimento, explicita mais uma marca de governo do que propriamente um conjunto de ações articuladas sob uma mesma fundamentação.

Em que pese à importância da formação continuada de todos os profissionais da educação, os termos adotados para esse Programa não parecem corresponder à continuidade de práticas de formação, reforçando o que afirmou Garcia (2009), a apresentação do programa se assemelha mais a uma ‘peça de *marketing*’ do que a uma descrição da importância da formação como algo permanente.

A ação inédita da Secretaria da Educação “Melhor Gestão, Melhor Ensino” faz parte do programa Educação – Compromisso de São Paulo. O objetivo é envolver cerca de 65 mil educadores da rede estadual paulista dos anos finais – 6º ao 9º ano – do Ensino Fundamental em uma série de ações voltadas para o aprimoramento das competências que beneficiará cerca de 1,7 milhão de alunos. A iniciativa receberá um investimento de quase R\$ 30 milhões (SÃO PAULO, 2013a).

Observa-se que, embora haja uma profusão de cursos com diferentes nomenclaturas, a concepção presente nos mesmos centra-se em “obter os melhores

resultados na gestão de uma escola, universidade ou rede de ensino”, conforme explicitado nos objetivos do curso *Master em Gestão Escolar*:

O curso é presencial, tem duração de 3 semestres e, apesar de ter como referência sólida base teórica, dá ênfase aos aspectos práticos e atuais da gestão de escolas e secretarias de educação. Disciplinas como Educação à Distância e Novas Tecnologias, Gestão Estratégica e Ferramentas Estatísticas para Gestão Educacional compõem o currículo (SÃO PAULO, 2013d).

Outro curso elencado pela SEE/SP, oferecido na modalidade de pós-graduação *lato sensu* com total de 390 horas, sendo a maior parte organizada em ambiente virtual e com seis encontros presenciais refere-se ao *Gestão para o Sucesso Escolar*, promovido pela Escola de Formação de Professores e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP). Embora seja acompanhado pela Fundação Lemann, o curso foi elaborado e certificado pela Universidade Anhembi-Morumbi, explicitando uma simbiose entre universidades privada e órgãos internacionais.

O GSE tem como objetivo transformar o gestor em um disseminador de conhecimentos e um agente na formação de equipes cooperativas nas escolas, cujas lideranças deverão estimular: a mudança como componente orgânico da vida escolar; o acompanhamento permanente dos processos de tomada de decisão; o estabelecimento de acordos entre os diferentes atores do processo educacional (SÃO PAULO, 2013d).

Como critério para participação no curso requer-se que os diretores estejam em exercício em escolas que ofereçam os anos finais do Ensino Fundamental e que sejam pertencentes à Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP).

Também localizamos no *site* informações sobre o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), ofertado em parceria entre secretarias estaduais e municipais de educação e o CONSED e que “já contou com apoio e cooperação da Fundação FORD, da Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED e da Fundação Roberto Marinho”. De acordo com informações disponibilizadas em ambiente virtual, destina-se a “capacitação de lideranças escolares”. Assim, “foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estados da Educação, no final da década de 90, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno”.

Denota-se, dessa forma, que a SEE/SP tem privilegiado a formação dos administradores/gestores escolares, utilizando-se para tanto de vários instrumentos: cursos de pós-graduação em parceria com universidades públicas e privadas,

videoconferências, reuniões de capacitação nas Diretorias de Ensino e elaboração de materiais específicos para os gestores, sendo o maior exemplo os Cadernos dos Gestores.

A administração/gestão escolar na atualidade tem sido norteadas a partir de dois programas: Plano de Ação Participativo para Escolas (PAP), integrante do “Programa Educação - Compromisso de São Paulo” e Prêmio Gestão Escolar (PGE), organizado pelo CONSED em parceria com as secretarias estaduais de educação de diversos estados. O tutorial do PAP destaca que a SEE/SP vem realizando ações com o objetivo de propagar “novos modelos de gestão escolar”. Destaca, dessa forma, como exemplos:

São exemplos o *Progestão*; os *Planos de Gestão e Ação* quadriennais elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas; e os *Grupos de Referência*, que promovem um processo descentralizado e sistemático de orientação técnica e de acompanhamento a professores e gestores. Trata-se de uma proposta fundamentada na formação e na prática profissional de cada um dos integrantes, na construção de uma cultura de análise de práticas gestoras a partir da integração, participação, colaboração, cooperação, pautada num processo reflexivo dialógico, com foco na aprendizagem do aluno (SÃO PAULO, 2012, p. 5).

A percepção de um movimento de deslocamento da centralidade da formação continuada de professores para a formação continuada de administradores/gestores é reforçada pelo documento do PAP que destaca:

A melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos tem sido o foco central dessas iniciativas, as quais têm como alvo a atuação dos gestores (Diretores, Vice-Diretores, Supervisores de Ensino e Dirigentes Regionais) e das equipes escolares. Em seu conjunto, essas iniciativas procuram disseminar uma nova cultura de gestão, democrática, participativa e orientada ao alcance de resultados (SÃO PAULO, 2012, p. 5).

Na mesma perspectiva do PAP, localizamos no documento interno da escola propostas para três tipos de gestão: de pessoas, pedagógica e participativa. Com relação à gestão de pessoas, propõe:

[...] o núcleo de direção assume o desafio de transformar a escola em um polo de estudos, de crescimento formativo, informativo, crítico e cidadão. Para isso o núcleo coordena horários, condições físicas, regimento escolar, recursos humanos, recursos financeiros, elaboração, execução e procedimentos avaliativos. Torna-se necessário fortalecer a participação e o trabalho coletivo com compromisso e competência de todos que contribuem nesse processo, através do acompanhamento e orientação sistemática e adequada (PLANO QUADRIENAL, 2011-2014).

Da mesma forma, em relação à gestão pedagógica o documento aponta que “os gestores e o corpo docente desta UE têm priorizado a gestão pedagógica em todos os âmbitos educativos, entendendo ser de extrema relevância para o sucesso e qualidade do ensino” (PLANO QUADRIENAL, 2011-2014).

Os planos de ensino da escola são elaborados coletivamente pelos professores de cada área, que discutem e avaliam as prioridades e objetivos de cada disciplina, levando em consideração os PCNs para o EM, PCNs do EF e os Descritores de Competência do SAEB. É analisado também o tipo de clientela que a escola recebe no início de cada ano letivo e os em continuidade (PLANO QUADRIENAL, 2011-2014).

Com relação à gestão participativa, o mesmo documento sinaliza: “Uma vez que existem vários participantes relacionados à escola, adotamos um modelo democrático de gestão. Um modelo no qual todos têm acesso e a capacidade de decidir” (Plano Quadrienal, 2011-2014).

Considerando o *plano das orientações para a ação* como toda a normatização do sistema de ensino e também aquela produzida pela própria escola, entendemos que no *plano das ações* muitas das orientações constantes no Plano Quadrienal não se materializam como práticas concretas.

Verifica-se que, enquanto no *plano das orientações para a ação* são valorizadas a gestão democrática, a formação continuada, no *plano das ações* não se observa tais práticas. O documento assinala, ainda, que “são promovidas na escola ações de formação continuada e em serviço, para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como para elevar a motivação e autoestima dos profissionais, tendo em vista a melhoria de atendimento às necessidades cotidianas” (PLANO QUADRIENAL, 2011-2014).

Por fim, temos o mais recente programa de formação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), intitulado “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino”⁵⁰, que traz como objetivo melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, dando ênfase ao ensino de matemática e português.

O programa, oferecido por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP) e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), tem foco na gestão escolar e no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa e de matemática. O intuito é melhorar o desempenho dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental nessas duas áreas do conhecimento, que são a base para a aprendizagem das demais disciplinas (SÃO PAULO, 2013a).

No entanto, ao analisarmos o formato desse curso, verificamos que o referido programa carrega limitações, pois se constitui em mais um curso ofertado na modalidade semipresencial, com carga horária reduzida de 60hs, somado ao fato de não

⁵⁰ Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/compromisso-sp>

estar clara qual a diferença que apresenta em relação aos outros cursos e programas implementados pela própria SEE/SP nos últimos anos.

Não obstante a literatura especializada apontar que “não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas” (LIMA, 2002, p. 51), pelo exposto, no caso do estado de São Paulo as constantes edições de novos projetos destinados à formação de administradores/gestores têm se traduzido em velhas práticas.

Isso se traduz na dificuldade em conseguir a adesão dos sujeitos que se encontram no “chão da escola”, uma vez que os mesmos não se identificam como autores das modificações. Muitos docentes e mesmo os administradores/gestores, citaram durante as observações que medidas da SEE-SP são estabelecidas “de cima para baixo”, são “impostas” ou “decididas” fora da escola. Na perspectiva de Lima (2002, p. 51), “não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; essas práticas são influenciadas por múltiplos factores, objectivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos modelos decretados”.

Os documentos avaliados indiciam que “a gestão emerge fundamentalmente como uma terapia que permite resolver as questões anómalas verificadas ao nível do funcionamento da organização, por adopção, através por exemplo do contágio institucional, das estruturas que se institucionalizam na sociedade (empresarial) como conducentes à qualidade ou à excelência” (ESTÊVÃO, 2002, p. 84). Dessa forma, o grande volume de cursos direcionados aos administradores/gestores editados pelo governo paulista colocam a gestão num “lugar reverencial”, sendo tratada como a solução para todos os males da educação.

Se durante as décadas de 1980 e 1990 se responsabilizava os docentes pelas mazelas educacionais e como solução para todos os problemas educacionais, receitando-se cursos de “treinamento” e “capacitação”, agora, tornou-se lugar comum atribuí-las aos administradores/gestores escolares, o que, por um lado, retira a responsabilidade da administração/gestão educacional em propor as políticas públicas educacionais de forma mais ampla, por outro, coloca a gestão localizada apenas no âmbito da escola, anunciada com um papel redentor, como tem sido recorrente no estado de São Paulo.

5.3 Plano da Ação: a Administração/Gestão Escolar na rede Estadual Paulista

Tendo como parâmetro as questões teóricas que marcam distintas concepções sobre a Administração/Gestão Escolar, propomos neste subitem partir dessas formulações para analisar as observações realizadas sobre/no cotidiano dos diretores/gestores da Escola Manoel de Barros.

A presente investigação considera a construção do campo do conhecimento, trazendo para a análise as concepções formuladas por diversos especialistas da Administração/Gestão Escolar, tanto estrangeiros como brasileiros. Dessa forma, pretende-se demonstrar que embora essa área seja marcada por sua complexidade, predominou na literatura e na formulação das políticas educacionais mais os aspectos técnicos e políticos em detrimento dos pedagógicos. No entanto, recusando uma visão maniqueísta, defendemos que a administração/gestão escolar comporta essas três dimensões.

Conforme tratado nas seções anteriores, em decorrência do processo histórico prevaleceram determinados posicionamentos sobre a Administração/Gestão Escolar, estabelecidos inicialmente com base na Teoria Geral da Administração no limiar do século XX, sofrendo forte contestação nas décadas de 1970 e, especialmente, na década de 1980.

Dessa forma, temos, desde então, uma convivência tensa, de um lado, para consolidar os dispositivos legais de gestão democrática e, de outro, no sentido oposto de reforçar uma visão gerencialista, inspiradas pelos princípios da Administração Geral, impondo o caráter técnico sobre o trabalho dos diretores/gestores escolares.

A descrição e análise da observação realizada na Escola Manoel de Barros teve por objetivo identificar os processos e tarefas desempenhadas pelos administradores/gestores, bem como abordar as relações estabelecidas entre estes sujeitos e a comunidade escolar. Pretendemos, dessa maneira, demonstrar que as dimensões técnica, política e pedagógica estão imbrincadas e podem ser identificadas no cotidiano escolar. Embora nem sempre esteja explicitada estas três faces que integram o trabalho dos diretores/gestores apreendê-las constitui-se em tarefa fundamental para compreendermos as políticas educacionais.

Algumas formulações apontam para a prevalência de aspectos técnicos, principalmente, aqueles relacionados ao trabalho do diretor/gestor escolar. No *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (2010) o verbete “diretor escolar”, designa que “a direção escolar é uma função desempenhada na escola, por um

trabalhador docente, que tem a tarefa de dirigir a instituição, por meio de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos”. No entanto, essa função tem se centrado mais nos aspectos administrativos, comumente, designados por burocrático ou técnico, do que nas questões de ordem política e pedagógica.

Outro aspecto que permeia o debate em torno da direção escolar refere-se à discussão sobre a natureza do trabalho do diretor, que pode ser considerada como um cargo ou como uma função. Ao ser tratado como uma função “tal ofício é para ser desenvolvido por um trabalhador da educação detentor do cargo docente e que, temporariamente, ocupa a função de dirigente escolar” (A.R. SOUZA, 2010, p. 1), configurando-se, dessa maneira, numa tarefa política. Se entendermos como um cargo, estaremos assumindo que é necessário ter um perfil técnico e não político.

Com organização diferente da maioria dos estados, a rede estadual paulista trata o provimento do cargo de diretor por meio de concurso público, evidenciando que almeja um perfil mais técnico para esse profissional. Neste sentido, como pré-requisitos para exercer essa função é obrigatório ter ministrado aulas por um período de cinco anos, ter curso superior em Pedagogia e ter sido aprovado em concurso público de provas e títulos.

Contudo, em outras regiões do Brasil, considera-se que a direção escolar engloba “predominantemente um **fazer** ocupado pela política educacional/escolar, cujas atribuições esperadas do sujeito que ocupa tal função não são identificáveis mediante provas e títulos, como se faz em um concurso público” (A.R. SOUZA, 2010, p. 1-2. - grifos nossos).

Considera-se que essa concepção provoca rebatimentos também na formação desses sujeitos e na sua necessária relação com a prática. Paro (2010b, p. 776) destaca que,

[...] a explicitação e a crítica das atuais funções do diretor devem ter presente a contradição que consiste em ter um diretor cuja formação, atribuições e atuação prática foram concebidas para um papel de simples gerente, sem nenhuma explicitação nem reflexão a respeito de sua característica de agente político.

5.3.1 Aspectos técnicos, políticos e pedagógicos da Escola Manoel de Barros

Os dados provenientes da observação realizada na Escola Manoel de Barros foram classificados a partir de dois conjuntos de informações. O primeiro abarca as atividades específicas de cada membro da administração/gestão escolar. Apresentamos,

portanto, ações da diretora, das vice-diretoras e das professoras coordenadoras pedagógicas. O segundo foi organizado a partir dos espaços institucionais observados, compreendendo as ATPCs e os espaços de participação coletiva tais como o Conselho Participativo e o Grêmio Estudantil.

Optamos por apresentar as observações, em sua maior parte, na forma descritiva⁵¹, seguindo o modelo de registro inicial, com a reprodução de falas de alguns sujeitos e anotações e impressões da pesquisadora. Entendemos que, dessa maneira, se torna mais presente para o leitor os elementos do cotidiano da administração/gestão escolar.

A análise dos dados produzidos a partir da empiria centra-se na identificação das dimensões/faces que caracterizam as ações de administração/gestão escolar, tais como a técnica, a política e a pedagógica. Para essa categorização, consideramos como ações da dimensão administrativa aquelas vinculadas diretamente ao controle de pessoal, controle financeiro e de controle de materiais incluindo todas as ações servem de suporte para a escola cumprir seus objetivos.

Categorizamos como ação da dimensão política todas as práticas que abrangem algum grau de participação da comunidade nas decisões de administração/gestão da escola. Isso envolve as reuniões dos diretores/gestores com os docentes, com os alunos e com a própria comunidade, bem como as instâncias participativas da escola como o Grêmio Estudantil, APMs, Conselho de Escola, sindicatos, dentre outras.

Como dimensão pedagógica, identificamos as ações que envolvem diretamente a diretora, vice-diretoras e professoras coordenadoras pedagógicas em atividades de formação em conjunto com os professores e também com os alunos, incluindo nestas as ações disciplinares, pois estas visam não somente o respeito às normas, mas a formação dos alunos e a garantia de condições para que os docentes exerçam suas atividades.

Importante considerar essas categorias não como elementos estanques, uma vez que as mesmas no contexto escolar são indissociáveis. Em nossa análise são utilizadas como recurso analítico, para favorecer a compreensão da complexidade do trabalho do administrador/gestor. Deve-se ressaltar que as dimensões técnico-administrativa, política e pedagógica comportam diferentes orientações e concepções que orientam as ações, estando elas explícitas ou não. Dessa forma, podemos identificar práticas

⁵¹ Para tanto, nos apoiamos no formato elaborado por Paro (2000, p. 17), especialmente por considerarmos que “uma versão reduzida poderia subtrair passagens significativas do trabalho” realizado por ocasião das observações. Ver: PARO, V.H. **Por dentro da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

progressistas, gerencialistas, burocráticas e de outras matrizes, condicionando as ações sujeitos num mesmo contexto escolar.

Inicialmente apresentamos alguns elementos que caracterizam o cotidiano da escola, considerando que nele podemos identificar todas as faces, passamos a destacar algumas ações comumente ligadas a face política da atividade dos administradores/gestores.

Essas ações se organizam a partir de diferentes entendimentos do conceito de educação. No conjunto da escola, pode ser partilhada ou não uma determinada concepção de educação a qual orienta as ações no sentido de promover determinados tipos de aprendizagens, consideradas significativas. Ao passo que outras aprendizagens podem ser relegadas a um segundo plano, especialmente, por não estar contemplada na concepção hegemônica de escola/educação assumida num determinado espaço educacional.

Observa-se que apesar da legislação prever a oferta de educação gratuita para todos desde a promulgação da Constituição Imperial de 1824, a realidade permanece muito distante dos discursos e determinações legais. O Brasil continua sem atender demandas educacionais que a maioria dos países europeus, países da América do Norte e até alguns da América do Sul já solucionaram há muitos anos. Esse distanciamento já foi examinado por estudiosos e “todos concordam que na raiz dessa dubiedade cultural está um processo político mais elaborado, de manter as distâncias sociais solidamente estabelecidas no processo colonizador inicial” (GARCIA, 2007, p. 80).

Os contornos da percepção de crise no sistema educacional estão inseridos na própria dinâmica de transformação social, política e econômica da sociedade e ao modelo educacional que acompanhou este processo. Para Tedesco (2007, p. 121):

[...] as substanciais modificações que a atividade educativa está sofrendo, tanto na organização escolar como nas propostas curriculares, afetam diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Na maior parte dos casos estas mudanças são percebidas mais como ameaça do que como nova oportunidade.

O antigo modelo educacional baseado na sequência e na hierarquia era transmitido para a criança na família e na escola, que pressupõe uma lógica única e dominante, na qual são estabelecidos os graus e as etapas. Este modelo hoje não existe mais, levando à debilidade na mensagem socializadora da escola, rejeitada pelos alunos. Assistimos a uma perda do significado social da escola. Conforme Tedesco (2007, p.25):

O sistema educacional que hoje consideramos tradicional teve sua origem no final do século passado [XIX] e respondeu simultaneamente às exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados nacionais e às exigências econômicas de construção do mercado.

Com as mudanças que afetaram a sociedade e a educação ao longo do século XX a escola passou a sofrer críticas em relação à qualidade. Para Beisiegel (2005) estas críticas podem ser classificadas em dois padrões de certa forma opostos. De um lado, uma crítica conservadora, destaca a perda dos padrões de qualidade do passado e defende a volta de elementos existentes no passado tais como o exame de admissão e os mecanismos de seleção da escola, destacando sua função social de encaminhar o jovem para a escola superior. Por outro lado, setores progressistas avançam na crítica ao processo de democratização das oportunidades. Esta perspectiva centra-se na questão ideológica do sistema escolar, que se ampliou atingindo todos os segmentos da sociedade.

Estas duas críticas, ainda que não de forma direta, correspondem a posicionamentos diversos quanto ao encaminhamento que deve ser dado para solucionar estes problemas. Neste sentido, o “universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos está dividido e polarizado em duas visões opostas a respeito dos fins da educação e de como atingi-los” (SINGER, 1996, p.05). A primeira, chamada de civil democrática, não vê contradição entre a formação do cidadão e a preparação para o mercado de trabalho, pois o preparo para a vida adulta envolve as dimensões profissional, familiar, esportiva, artística dentre outras. A segunda visão, denominada produtivista, concebe a educação como “preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho”, enfatizando a importância do que os economistas chamam de acumulação de capital humano. Neste sentido, educar seria instruir e desenvolver no indivíduo faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho (SINGER, 1996, p.05-06).

Na racionalidade técnica torna-se necessário encaixar a realidade nas categorias previamente elaboradas. Em decorrência, dados relevantes não são levados em conta por estar fora do modelo, às situações e análises ficam limitadas. Não são considerados, por exemplo, as finalidades do ensino ou suas consequências sociais. A racionalidade técnica se expressa também pela prática de esvaziar o debate da perspectiva política,

usando apenas a justificativa científica e/ou técnica, de forma a ‘despolitizar’ (CONTRERAS, 2002).

Singer (1996, p.13) defende que o ensino escolar deve “[...] proporcionar aos filhos de pais educados a oportunidade de sucedê-los em posições econômicas e sociais que têm determinados níveis de escolaridade como pressupostos [...]”. Para o autor, a universalização democratizou apenas o acesso, pois ao manter a mesma concepção norteando a escolarização, manteve a escola voltada para os filhos da elite.

Este sistema, hierarquizado na sequência primário, secundário, superior colocava na capacidade evolutiva dos sujeitos e também no lugar que ocuparia na hierarquia social a responsabilidade pela permanência e continuidade dos estudos. A crise do sistema educacional tradicional esta em sua incapacidade em manter a sequencialidade e a hierarquização do passado.

Esse debate se reproduz no campo da Administração/Gestão Escolar em que as concepções sobre educação e sobre a escola informam como deve ser a administração/gestão do sistema escolar para atingir os objetivos propostos dentro do arcabouço explicativo de cada uma.

Considerando que todas as faces (técnico-administrativa, política e pedagógica) podem ser permeadas por diferentes concepções educacionais, os instrumentos, instâncias e processos também se apresentam suscetíveis a diferentes orientações. Por vezes, orientações díspares convivem num mesmo tempo e espaço.

A administração/gestão escolar granjeia na década de 1990 diversos instrumentos auxiliares com vistas à ampliação da participação dos sujeitos escolares. Abdian, Oliveira e Jesus (2013) localizam essa mudança a partir da formulação das Normas Regimentais Básicas pelo Conselho Estadual de Educação:

Reiteram a presença daquele órgão colegiado e atestam ainda a existência do Conselho de Classe e Série como órgão colegiado e de duas instituições auxiliares de ensino: a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Neste documento (São Paulo, 1998), embora se identifique um Título integral à gestão democrática, presentes os órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino, há também referência à composição detalhada da organização escolar por níveis hierárquicos, cujo primeiro se constitui o núcleo de direção – o diretor e seu vice. O Título V do documento respeita à organização técnico-administrativa da escola, declarando que ela “[...] é responsabilidade de cada estabelecimento e deverá constar de seu regimento” (ABDIAN, OLIVEIRA, JESUS, 2013, p. 987).

No entanto, observamos no contexto da Escola Manoel de Barros que tais instrumentos de participação na administração/gestão escolar são acionados mais pelos diretores/gestores e docentes do que por pais e alunos, prevalecendo à perspectiva

disciplinar e punitiva. Para Pinto (1996, p. 114), por desconhecimento e falta de clareza em torno “das atribuições e do poder deste órgão, ele perde o seu potencial emancipador e corre-se o risco de que ele seja instrumentalizado por aqueles segmentos mais articulados no interior da escola”.

Um exemplo desse processo foi a convocação do Conselho de Escola (CE) para tratar do caso de um determinado aluno que havia feito ameaças a uma aluna e a professora durante a aula. O tratamento desse caso gerou um clima de tensão e nervosismo, mas também propiciou a articulação da diretora com as coordenadoras pedagógicas e com os professores. Por solicitação da diretora⁵² a PCP1 teve que elaborar um relatório descritivo sobre a situação, o que a deixou muito tensa e preocupada, especialmente, com a redação - pediu para que eu lesse e a ajudasse a corrigir -; também levou por diversas vezes para a diretora ler.

O fato da mãe do referido aluno ter ido a Defensoria Pública provocou maior preocupação por parte da PCP1. A mãe alegou que o filho está sendo alvo de preconceito por parte da escola em razão de seus problemas de saúde. Tomando conhecimento da proporção do problema, a PCP1 ficou durante todo o período da tarde elaborando um relatório descritivo para ser encaminhado ao Conselho Tutelar. A diretora, demonstrando apreensão com essa situação, se reuniu com as PCP1 e PCP2 para tratar do assunto.

No dia da reunião do CE já dava para se notar um clima tenso. A PCP2 comentava a todo o momento que estava preocupada com o “Conselho de hoje”. Já havia sido informada que a mãe viria acompanhada por uma advogada. De certa forma, essa atmosfera “mais pesada” também contaminou a ATPC, pois os docentes que fazem parte do CE não participaram da mesma, uma vez que estavam reunidos com a diretora e VD1, discutindo o problema e possíveis estratégias para solucionar o caso. A PCP2 ao chegar ao local que estava sendo realizado a ATPC informou “que o Conselho ocorrerá em primeira chamada às 19h e em segunda chamada às 19h30, mas a mãe estava na escola junto com o advogado desde as 18h30”⁵³.

A VD1 comentou que nessa escola é muito comum pais e professores questionarem judicialmente a escola. Tais situações se tornaram tão corriqueiras que a

⁵² Conforme explicitado no Capítulo 1, optamos por utilizar o gênero feminino para o tratamento dos sujeitos escolares por considerarmos que estas constituem a ampla maioria na área educacional.

⁵³ Não pude acompanhar a reunião do CE, pois a PCP1 disse que se permitisse a minha entrada teria que permitir a entrada da advogada da mãe do aluno que estava indo para o conselho e que a escola informou que somente os membros do conselho podem participar.

escola passou a consultar um escritório de advocacia que presta serviços para a escola quando os casos são mais complexos. O fato de a escola contar com assessoria jurídica indicia a constância de situações como a descrita, mas também o despreparo dos diretores/gestores em lidar com tais circunstâncias.

Denota-se, dessa maneira, que o Conselho Escolar expressa um campo político de participação dos representantes dos docentes e diretores/gestores escolares, que diante de um problema concreto se manifestam e deliberam coletivamente e se antecipam à resolução de problemas.

Entretanto, esse processo eminentemente político, está eivado de especificidades técnicas, como uma possível ação judicial do caso. Acrescentam-se ainda as manifestações da VD1 e da diretora no sentido de se preocuparem com os aspectos formais da decisão, que podem ser notadas em dois momentos. Inicialmente a VD1 comentou com as coordenadoras pedagógicas que a diretora não havia gostado dos relatórios escritos pelos professores, pois tinham muitos erros ortográficos e faziam uso do corretivo. A PCP2 disse que não poderia fazer nada, pois eram relatórios dos professores. Outro aspecto que provocou descontentamento por parte da diretora foi a ausência de muitos docentes na reunião do CE, a que a PCP2 comentou: “acho que faltou bastante gente porque foram dois conselhos seguidos”.

Explicita-se, por esse exemplo, que não existe um campo técnico-administrativo dissociado do político e do pedagógico. Entendemos que essas três faces/dimensões da administração/gestão são indissociáveis e carregam em si determinadas concepções, as quais orientam as ações dos sujeitos em seu cotidiano e, que muitas vezes, não são racionalizadas ou mesmo tem essas concepções explicitadas.

No caso relatado, cabe destacar que, por haver problemas com dois alunos, optou-se por reunir o CE em dias separados. Esse elemento enseja que mesmo os pais/responsáveis que participam do CE não foram chamados para ajudar a solucionar o caso; participam apenas os pais dos alunos envolvidos diretamente na situação.

Na sequência, a diretora foi à sala da coordenação e disse que não gostou dos relatórios dos professores, destacando que “não tem condições de enviá-los para a Promotoria, pois estão cheio de erros, teve até professor que passou corretivo”. Orientou a PCP2 que pedisse o mais rapidamente possível para os professores passarem a limpo tais relatórios, pois a DE estaria ligando e cobrando o seu envio. Destacou também que precisam mandar a pasta desse aluno que foi expulso no Conselho realizado no dia anterior. Embora, legalmente não existam mecanismos de expulsão, mas sim um

processo de transferência compulsória que, depende da matrícula do aluno em outra escola.

A análise desse acontecimento permite indiciar que a ação dos diretores/gestores da escola é complexa, pois interpenetram ao mesmo tempo os elementos político, técnico e pedagógico. Assim, uma decisão legítima do Conselho de Escola passa a ser criticada não pelo seu conteúdo ou sua legitimidade, mas pelo seu aspecto formal. Por outro lado, não se coloca em discussão o caráter excludente dessa ação ou mesmo o papel da escola diante desse processo. Existe um cotidiano que se autonomiza como prática corrente, em que os alunos que não se moldam ao modelo de escola preconizado são convidados a se retirarem, sob a justificativa de prejudicar os demais. Subjaz a essa lógica uma ênfase no desempenho escolar que, dessa forma, é preservado, mesmo que não seja para todos os alunos.

Torna-se necessário considerar que do ponto de vista da legalidade é a diretora que responde pela escola e, portanto, assume uma função de intermediação entre a DE, o poder judiciário e as decisões tomadas pelo coletivo da organização educativa, o que caracteriza a face técnica de seu trabalho e justifica sua preocupação com tais aspectos. Ressalte-se, ainda, a dimensão pedagógica expressa nesse exemplo. A emergência do problema levou a diretora, vice-diretoras e professoras coordenadoras pedagógicas a se debruçarem na trajetória escolar do aluno. Para tanto, consultaram seus boletins escolares de várias séries/anos, bem como o livro de registro de ocorrências disciplinares.

Com relação à organização do trabalho da equipe gestora, constatamos que há uma divisão de trabalho entre diretora, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas. No caso da Escola Manoel de Barros, por ser de grande porte verificamos, ainda, o envolvimento dos demais funcionários, em especial, os Agentes de Organização Escolar (AOE)⁵⁴, nas tarefas da “administração/gestão”, tais como orientar alunos, pais e professores, acompanhar o intervalo, entrada e saída dos alunos, dentre outros.

A observação do/no cotidiano escolar permitiu identificar a divisão de tarefas para a atuação dos administradores/gestores escolares. À diretora cabe mais a função de representar a escola em espaços públicos, tais como no Conselho Tutelar, na Promotoria Pública, na Defensoria Pública, no Fórum, nas delegacias e mesmo junto à imprensa.

⁵⁴ Estes profissionais podem atuar na secretaria das escolas ou no acompanhamento dos alunos. Substituem os antigos inspetores de alunos e os trabalhadores das secretarias da escola.

Frequentemente são convocados a comparecer à DE para receberem orientações, formações e discutirem problemas da escola.

Às vice-diretoras compete o tratamento dos problemas disciplinares, sejam aqueles envolvendo alunos, sejam aqueles concernentes aos professores e funcionários, a aplicação do Regimento da Escola, a resolução de problemas administrativos do cotidiano.

As coordenadoras-pedagógicas são responsáveis por conduzir as reuniões de ATPCs, preparar estudos e pautas para esses encontros; atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, dentre outros, ligados mais diretamente às questões pedagógicas da administração/gestão, seja em relação aos alunos ou em relação aos professores, pelo menos no plano das orientações para a ação.

Em relação à dimensão política um aspecto a considerar é que, mesmo com a existência dos espaços de participação como o Conselho de Escola, há uma preocupação em compartilhar grande parte dos acontecimentos da escola com a diretora. Para exemplificar essa percepção, passo a descrever uma situação observada: a diretora ao chegar à escola é rapidamente procurada pela PCP1 que a informou sobre a dispensa de classes/turmas mais cedo porque estava chovendo. Percebe-se nestas relações uma hierarquia pré-determinada, a qual estabelece uma clara indicação da diretora como fonte de decisões, e mesmo quando estas são tomadas sem seu conhecimento existe a preocupação de lhe informar de modo a validar a ação realizada. Corroborando com nossa análise, Tardif e Levasseur (2011, p.20), destacam que

A escola efetivamente não é diferente de outras grandes organizações de serviços públicos. Ela se ancora num trabalho coletivo simultaneamente compartilhado e dividido entre inúmeras categorias de agentes que intervêm em diversos lugares e momentos do processo de trabalho: compartilhado, por todos estes agentes contribuem em princípio, para uma obra comum, que é a instrução e a socialização dos alunos, através do *continuum* escolar, o que forçosamente necessita das atividades de coordenação ente si, bem como dos mecanismos e dos controles que os regem; dividida, porque estes agentes são responsáveis por tarefas diferentes e, enfim, porque eles ocupam espaços e tempos de trabalho específicos e posições institucionais diferentes e, em última análise porque possuem formações, competências, saberes, funções e estatutos diferentes em suas relações com os alunos.

Verifica-se que durante o período da tarde a escola é mais barulhenta e há mais ocorrências envolvendo questões comportamentais de alunos. Isso pode estar associado a faixa etária dos alunos, pois nesse período temos apenas as classes/turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Para ilustrar, apontamos uma situação que acompanhamos nesse período. Alguns alunos colocaram chiclete na cadeira da

professora, tendo a mesma que ir embora para trocar de roupa. Na tentativa de descobrir os autores da ação a VDS foi para a sala de aula conversar com a turma sobre o episódio. Retornando para sua sala, comentou que iria aguardar a diretora para decidirem se dariam suspensão coletiva para todos os alunos.

Os problemas disciplinares geram uma ampla procura dos diretores/gestores escolares pelos pais/responsáveis logo no início do período da manhã. Em casos de advertência, o aluno(a) só entra para a sala de aula se um dos responsáveis comparecer à escola para tomar ciência da situação. Durante as observações notamos que pais/responsáveis apoiam essa ação da direção/gestão da escola. Aspecto interessante, pois mesmo tendo que se ausentarem dos seus trabalhos, comparecem a escola em qualquer momento, atendendo a convocação da direção/gestão, sem expressar qualquer contrariedade.

Entre as ocorrências disciplinares mais frequentes que levam os alunos para atendimento na sala da vice-direção/direção identificamos: uso do celular em sala de aula, conversas excessiva na sala de aula, falta de materiais de uso na aula. Em casos excepcionais, devido a pequenos acidentes ocorridos no espaço escolar. Como exemplo dessa situação, relatamos o ocorrido com uma aluna que tropeçou e quebrou um dente. Ao tomar conhecimento da situação, a VD1 imediatamente foi conversar com a aluna para verificar se ela estava bem, pediu gelo a uma funcionária para colocar na boca da aluna. Na sequência, telefonou para a mãe da aluna para explicar a situação, acalmando-a e, em seguida, permitiu que a mesma falasse por telefone com a filha. O cuidado e a cordialidade no tratamento dos alunos, pais e/ou responsáveis é uma constante na ação dos administradores/gestores escolares. Denota-se que é uma postura comum entre os funcionários da escola.

Com relação à norma de retirar os alunos da sala de aula, alguns funcionários (AOE e vice-diretora) compartilharam do posicionamento de que deve ser revisto esse procedimento, pois enquanto esperam para serem atendidos pela direção, ficam “bagunçando” - aspecto que não foi observado pela pesquisadora. Nas situações por mim acompanhadas, presenciei que os alunos ficavam sentados, aguardando calmamente a sua chamada pela diretora/gestoras escolares. Talvez essa reclamação esteja associada a fato de que a retirada de alunos da sala de aula provoque uma demanda maior de trabalho para os AOE e mesmo da vice-direção.

Denota-se por estas descrições, que não é tarefa fácil separar a face pedagógica da técnica e da política, pois neste caso podemos constatar a interligação do aspecto

pedagógico (os alunos com problemas disciplinares fora da sala de aula); com o aspecto técnico (que envolve os procedimentos e normatizações determinados pela escola para tratar desses casos); e o aspecto político (pela forma de participação dos diferentes segmentos nestas definições) da administração/gestão. Todas essas faces são influenciadas pela concepção de educação e de escola que estão presentes no espaço escolar, materializadas em seus normativos e também nos normativos do sistema escolar.

Verifica-se, dessa maneira, que no cotidiano dos administradores/gestores escolares a presença de atividades que se relacionam mais diretamente à questões técnicas, com relação ao funcionamento da escola e sua relação com a DE e outros setores da sociedade. Percebe-se também uma demanda intensa de trabalho em que variadas questões são tratadas quase que, simultaneamente, pelos membros da administração/gestão da escola.

Essa simultaneidade provoca interrupção das ações. Tal situação pode ser vislumbrada quando o Jornal “O Imparcial” telefona para a escola solicitando uma entrevista. A ligação foi erroneamente direcionada para a sala da coordenação, a PCP1 ao atender o telefonema informou que entrevistas só podem ser realizadas pela diretora da escola e desligou o telefone. Na sequência, a VD1 foi à sala da coordenadora em busca de informações sobre o significado da expressão “CQC”, nome de uma das chapas que concorreu a eleição do grêmio, uma vez que a diretora estava ao telefone dando entrevista para o referido jornal. A VD1 estava em conjunto com a gerente tratando de algumas questões da escola, despacharam alguns comunicados internos, tais como avaliação da nutricionista da SEE/SP sobre o funcionamento da cozinha, questionando a não existência de cardápio, e sobre a videoconferência que versaria sobre o pagamento do bônus. Na sequência uma AOE acompanhou uma professora substituta até a sala da vice-direção.⁵⁵ A VD1 orientou a nova professora sobre as regras para alunos e para professores, dando ênfase à proibição do uso de celular por alunos e docentes, ao uso de roupas adequadas para ambos no espaço escolar. Também informou sobre os horários de ATPC e entregou um resumo das normas da escola à professora para que tome ciência das mesmas. Outra atribuição da VD1 nesta escola é fazer e organizar os livros de ata da escola. Estava fazendo as atas das reuniões de APM e

⁵⁵ Essa nova professora iria assumir as aulas de um professor que está afastado por motivos de saúde. Segundo a VD1, o professor titular sofreu um acidente de trânsito a caminho do trabalho e acionou o Estado para que reconheça o episódio como acidente de trabalho, já que se encontra impossibilitado de andar e, portanto, de ministrar aulas.

justificou que os seus membros não têm tempo para fazer, então, ela “dá uma força” e ajuda. Também fez questão de enfatizar que gosta desse tipo de trabalho.

A diretora foi à sala dos professores e com muito entusiasmo conversou com alguns professores questões mais pessoais. Próximo ao término do intervalo comunicou que teria no período da tarde videoconferência para tratar do bônus na DE. Mas que iria telefonar para a DE para verificar se era convocação, se não fosse, não iria, porque o bônus da escola é resultado de trabalho e ela preferia ficar na escola para trabalhar. Disse que para 2015, esperava que o bônus fosse de 15 mil reais. Depois que ela saiu da sala, uma professora comentou com outra que “ninguém pensa que para alguns ganharem 15 mil, outros *zeram*, não recebem nada”. Podemos captar que há tensões latentes no interior da escola, no entanto, essas raramente emergem por meio de falas.

Com o intuito de demonstrar que no cotidiano escolar o administrador/gestor tem uma gama variada de afazeres que consomem seu tempo integralmente. Por isso, é comum dizerem que “não têm tempo para muita coisa”, que seu dia de trabalho é sempre o de “apagar incêndios”, traduzindo um sentimento de constante “fazer” sem um tempo para reflexões mais profundas sobre o que representa esse “fazer”. Também não se observa entre esses sujeitos conversas de cunho pessoal, verifica-se que todo o tempo é realmente consumido com problemas escolares.

Consideramos que para uma melhor compreensão das vivências desses sujeitos no interior da escola é importante uma sistematização e interpretação das observações, feitas a partir das percepções da pesquisadora e guiada pelo referencial teórico da pesquisa. Para cada um dos responsáveis pela administração/gestão, apresentamos algumas atividades que desempenharam no período observado. Optamos por não seguir a cronologia dos fatos, mas agrupá-los de acordo com as categorias das tarefas que expusemos acima, ou seja, nas dimensões técnica, política e pedagógica. Essa divisão nem sempre é fácil, pois conforme demonstraremos, uma mesma ação está arraigada por estas três faces em maior ou menor medida, por isso esta classificação tem apenas um caráter de análise, para problematizar e refletir sobre o tema.

Entendemos que para captar a administração/gestão da escola selecionada torna-se necessário observar mais do que a ação do diretor escolar individualmente, é preciso também ampliar essa observação para a ação dos vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos, que compartilham a administração/gestão da escola e são denominados pela SEE/SP de “trio gestor”.

5.3.2 O Plano da Ação: a diretora

Apresentamos, nesta seção as observações e análises realizadas a partir da rotina da diretora da Escola Manoel de Barros. Salientamos que, de modo geral, ocorrem muitas repetições em torno do seu ‘fazer’.

As demandas diárias da Escola Manoel de Barros, revelam a presença da face pedagógica do trabalho da diretora, uma vez que muitas das suas ações envolvem as questões pedagógicas. Essas são variadas e, geralmente, se articulam com questões formativas, portanto, tem um caráter pedagógico.

Assim, é de costume chegar à escola por volta das 10hs, caminhar cumprimentando todas as pessoas que encontra inclusive os alunos que estão sentados nos bancos no corredor que dá acesso as salas da direção, à espera do horário da próxima aula ou por estarem aguardando para conversar com algum membro da direção em função de terem cometido algum ato de indisciplina.

Numa situação específica, ao se deparar com uma aluna chorando, logo quis saber o que havia ocorrido. Em seguida, foi à sala dos professores dar “bom dia”, num clima positivo cumprimentou os docentes que lá estavam e chamou a professora de francês para lhe informar sobre as nove vagas de intercâmbio internacional que a escola conseguiu a partir da sua interferência. O horário de trabalho da diretora permite que esteja presente na escola nos três períodos de funcionamento, acompanhando, dessa forma, os momentos de maior probabilidade de ocorrências. Uma das ações pedagógicas realizadas diariamente pela diretora é acompanhar o intervalo dos alunos. Esse momento, segundo ela, é importantíssimo para manter o contato com os alunos e prevenir possíveis ocorrências de indisciplina. Enquanto caminhava pelo pátio, vários alunos vieram espontaneamente cumprimentá-la, abraçá-la e beijá-la de forma bastante afetiva. Uma aluna disse que estava com saudades da diretora e que fazia tempo que não a via. Essa observação pode estar associada ao fato da diretora ter retornado de férias há poucos dias. Ou mesmo pelo vínculo que estabeleceu com os discentes.

Durante um desses horários de intervalo, que acompanhei o trabalho da diretora, a mesma ao visualizar um determinado aluno, comentou que ele estava envolvido com drogas até pouco tempo atrás, mas que ela o havia “salvado”, após muitas conversas. Enquanto caminhávamos pelo pátio, mostrou outro aluno que, no seu relato, convenceu a retirar um *piercing* que utilizava na língua. Cabe destacar que durante todos os meses em que realizei observações na/sobre a escola presenciei a diretora, os horários de intervalo e essas manifestações de carinho de ambas as partes.

Verifiquei que sempre que se aproximava o horário do intervalo, a diretora começava a olhar constantemente para o relógio. Chegou a dizer para um aluno que estava atendendo: “minha função é ficar olhando banheiro”. Ao aproximar-se o momento de bater o sinal foi para frente do banheiro masculino e pediu as chaves para uma funcionária para trancá-los. Segundo ela, muitos alunos deixam para ir ao banheiro após bater o sinal e o horário de intervalo é para ser usado para isso também, por isso que tranca.

Após o intervalo foram dispensadas duas salas por falta de professores. A diretora e um AOE ficaram no corredor observando a saída desses alunos. Nesse momento um aluno veio correndo o qual foi segurado e orientando pela diretora de que não deveria correr naquele local.

O cotidiano de trabalho da diretora é marcado por algumas rotinas que expressam a face técnica de seu trabalho, uma vez que legalmente ela é a responsável última pelo andamento da escola. Para acompanhar as demandas diárias da escola, logo após sua chegada à escola, um dos funcionários da secretaria se dirige até sua sala e deixa uma pasta denominada “direção” ou “pasta amarela” para que a diretora tome conhecimento e defira ou não os documentos que aguardam o seu parecer. Nesses encaminhamentos se misturam diferentes demandas, incluindo aquelas de ordem externa, tais como pedidos da DE, de outras entidades, de empresas privadas e também encaminhamentos internos relativos aos docentes, aos funcionários e aos alunos da própria escola. Em algumas ocasiões, a diretora consulta uma das vice-diretoras, a gerente ou mesmo um funcionário (AOE) para ter mais elementos antes de tomar uma determinada decisão. Praticamente todos os acontecimentos chegam à direção, sobretudo, aqueles que envolvem alunos. Numa das observações realizadas, a diretora não se encontrava na escola, pois havia sido convocada pelo Oficial de Justiça a comparecer ao Fórum para resolver problemas envolvendo alunos da escola.

Em última instância, cabe à diretora administrar tensões, cumprindo os objetivos da escola e a legislação pertinente, o que destaca sua função técnica, mas também a dimensão política de seu trabalho, na busca de consensos para manter, na medida do possível, maior grau de harmonia no funcionamento da escola.

Uma das ações mais valorizadas pela diretora refere-se ao processo de matrícula de novos alunos. Numa das mesas de sua sala há um volume considerável de solicitações, mas a diretora analisa um por um antes de deferir ou não o ingresso. Geralmente, chama os pais/responsáveis para uma conversa anterior para saber do

histórico e perfil do aluno, realizando uma espécie de entrevista. Notamos que é da prática da administração/gestão dessa escola entregar no ato da matrícula cópia do Regimento Escolar para que os pais/responsáveis e alunos leiam e assinem se estiverem de acordo.

Corroborando essa percepção, a diretora atendeu uma aluna acompanhada de sua mãe que vieram à escola em busca de vaga. Como eu me encontrava na sua sala fazendo observação, a diretora se dirigiu a mim, justificando que embora a Dirigente de Ensino houvesse orientado todas as escolas a não aceitar novas matrículas, bem como não fazer transferências em função do término do ano letivo, ela iria assumir o risco e fazer a matrícula dessa aluna, pois a mesma a “conquistou”. A aluna relatou que pretende cursar medicina e trouxe seu boletim de notas da escola anterior, onde segundo a diretora que o examinou, constavam notas altas.

Enquanto mãe e filha liam a declaração e o Regimento Escolar, a diretora telefonou para a gerente de organização escolar solicitando que ela viesse até sua sala. Com a chegada desta funcionária, a diretora disse que ela mesma cuidaria dessa matrícula e orientou a mãe que ao retornar para trazer o restante da documentação exigida pela escola, que entregasse discretamente na secretaria da escola. Essa situação pode indiciar aquilo que alguns membros da comunidade escolar apontam: que a escola “seleciona” alunos. Essa percepção também circula em parte da sociedade local. No entanto, com exceção dessa situação, não presenciamos nenhuma outra situação que nos levasse a confirmar as percepções apontadas.

Passa pelo crivo da diretora a decisão sobre o que será levado aos alunos, uma vez que de vários pedidos de empresas e entidades que chegam até a escola solicitando contato direto com os alunos poucos são autorizados, sob a alegação de que interrompem e atrapalham o andamento das aulas, ou mesmo, por serem de natureza comercial. Um dos poucos pedidos autorizados foi proveniente do Tribunal Regional Eleitoral (TRE). Como se tratava de ano eleitoral (2014), a escola autorizou a realização de uma palestra para os alunos dos anos finais do EM que versava sobre a importância do ato de votar.

Entretanto, constatamos que a maior demanda em torno do trabalho da diretora/gestores escolares, que categorizamos como pedagógica, envolvem as questões disciplinares com alunos. Incluímos essas ações como face pedagógica da ação da diretora por compreender que estas envolvem atividades de formação dos estudantes, como o exercício da tolerância, a imposição de limites, o aprendizado da convivência e

da participação coletiva, entre outros aspectos, que podemos chamar educação para a cidadania.

Enquanto nos períodos da manhã e tarde as vice-diretoras atendem os pais ou responsáveis, no período noturno, a diretora faz diretamente esse acolhimento e acompanhamento. Para exemplificar, uma mãe veio solicitar a transferência do filho do período diurno para o noturno em função do aluno ter conseguido trabalho. A diretora disse que a noite era “complicado”, referindo-se aos problemas comportamentais dos alunos. Na sequência, telefonou para a secretaria da escola e pediu para um funcionário trazer até sua sala a “pasta amarela” de matrícula, na qual verificou existir uma vaga. A mãe fez questão de enfatizar para a diretora que ela poderia ficar tranquila quanto ao comportamento do seu filho, pois “é obrigação de pai e mãe olhar os filhos”.

Numa das observações realizadas na sala da direção pude ver a pauta da reunião prevista para o dia 04/10/13, denominado pela SEE/SP de “Dia do SARESP”, data introduzida no calendário escolar para que a escola discuta os resultados e pense em estratégias para melhorar os resultados das avaliações. Nesse dia, os alunos são dispensados e em função da preparação das atividades, as coordenadoras pedagógicas foram convocadas para participar de videoconferência na DE para obterem mais informações e instruções sobre o SARESP.

Percebe-se, por meio desses exemplos, que a face pedagógica da ação da diretora está presente no contato direto com os alunos por ocasião da matrícula, no exercício diário de acompanhamento dos alunos no intervalo ou os chamando para conversar na sua sala, bem como nas ações com os docentes, como o planejamento do Dia do SARESP. Uma ação diferenciada dessa diretora situa-se no fato de chamar alunos para orientação na sua sala. Nesses momentos, é comum ouvi-la valorizando os diferentes potenciais dos alunos. Comumente, os diretores são associados a sujeitos autoritários que só entram em contato com os alunos para dar bronca, constituindo-se mesmo numa “ameaça” seria para a sala da direção. Ilustrando essa postura, a diretora chamou um aluno para elogiar seu desempenho numa determinada competição de atletismo e com a ajuda da VD1 buscou novas orientações para que ele pudesse novamente participar de um campeonato.

Em decorrência da seleção de alunos que também frequentavam o CEL, a diretora chamou os alunos que foram classificados e que, por isso, haviam obtido como prêmio uma viagem para a Europa para parabenizá-los. Por fim, em outra situação, a

diretora pede para uma AOE chamar na sala de aula uma aluna que havia obtido boas notas.

Essas ações também abrangem a sala de aula, principalmente, em questões disciplinares que possam comprometer a aprendizagem dos alunos. Sendo muitos os casos observados nesta direção, relatamos dois exemplos: o primeiro, quando dois alunos procuraram a diretora para fazer uma reclamação. Antes de iniciar essa conversa, a diretora chamou a VD1 para acompanhar. Os alunos relataram que uma determinada professora é “muito boa”, mas tem alguns alunos que durante a aula ficam gritando “truco” e atrapalhando a aula da professora. Enfatizaram que vieram procurar a direção, pois ficam com “dó” da professora que não toma atitude, nem coloca os alunos “bagunceiros” para fora. Ambas ouviram o relato dos alunos e disseram que iriam analisar a situação. Segundo a VD1, um dos alunos alvo dessas reclamações já se encontra de suspensão e que o mesmo manifestou que quer a transferência para outra escola. Assim, a diretora e a VD1 concluíram que o referido aluno deve estar transgredindo porque não quer ficar na escola e que o problema seria resolvido em breve. Em outra situação, a diretora estava comentando com a VD2 o caso de uma aluna e chamou a PCP2 para participar da conversa. Disse que uma aluna veio procurá-la por estar preocupada com as notas da disciplina de Química, pois o professor efetivo encontra-se de licença-saúde e a escola não havia conseguido um professor substituto. Coincidentemente, o professor titular retornou à escola nesse dia e a diretora disse estar aliviada. Chama a atenção que mesmo havendo curso de formação de professores para a área de Química na UNESP localizada nesta cidade, faltam professores substitutos para a disciplina e, neste caso, constatamos a limitação do poder do diretor e demais gestores escolares para interferir no processo, uma vez que a atribuição de aulas é decidida e feita por critérios previamente definidos pela SEE/SP e sobre os quais a diretora tem pouca influência.

Essa questão pode ser apreendida pela própria percepção dos diretores sobre sua autonomia no cargo. Em pesquisa realizada⁵⁶ com diretores escolares, constatamos que “os diretores da DE/PP, compartilham da percepção de que têm grande autonomia em

⁵⁶ Projeto de pesquisa “Desenvolvimento Profissional do Gestor Escolar na Perspectiva da Pesquisa-Ação: das Representações à Reorganização Escolar”, derivado do Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores apresentado pela Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de São Paulo, em julho de 2011. Teve como objetivo investigar o processo de desenvolvimento profissional dos gestores escolares, visando uma melhor qualificação da escola pública. Integrantes: Yoshie Ussami Ferrari Leite (Coordenador), Maria Suzana de Stefano Menin, Vanda Moreira Machado Lima, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Silvio César Nunes Militão, Juliana Aparecida Matias Zechi, Andréia Nunes Militão, Fábio Perboni, Patrícia Cralev Azevedo.

seu trabalho cotidiano. Porém, numa análise mais acurada [...] sobre autonomia foi possível depreender percepções, difusas e até opostas sobre a temática” (PERBONI et.al., 2013, p. 1298). Nesta pesquisa, constatou-se que de 41 diretores pesquisados 26 (ou 63,4%) destacam as restrições normativas de sua autonomia, localizadas na legislação e no sistema de ensino, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Autonomia dos Gestores - respostas agregadas por categoria

Categorias	Freq.	%	%
RESTRIÇÕES NORMATIVAS			
relativa à legislação	16	39,0	63,4
relativas ao sistema	10	24,4	
AUTONOMIA PARTILHADA			
com coletivo	03	7,1	14,6
com professor	01	2,4	
com equipe gestora	02	4,8	
AUTONOMIA RESTRITA			
ao aspecto financeiro	02	4,8	19,5
ao aspecto educacional	01	2,4	
aos métodos de execução	01	2,4	
devido situação funcional	01	2,4	
devido às condições de trabalho	01	2,4	
devido às diversas demandas	01	2,4	
devido à falta de democracia	01	2,4	
NÃO JUSTIFICOU	01	2,4	2,4
TOTAL	41	100	100

Fonte: PERBONI et.al. (2013, p. 1299).

A partir deste agrupamento, é possível inferir que para a maioria dos diretores existem restrições quanto ao exercício da autonomia, tanto pela normatização do sistema de ensino quanto pela obediência à legislação, agregando 63,4% das respostas obtidas. Nessa perspectiva, 19,5% das respostas apontaram para uma autonomia restrita por diferentes condicionantes que limitam o trabalho do diretor. Outras, representando 14,6% das respostas, permitem dizer que o diretor tem sua autonomia pessoal limitada uma vez que esta é exercida em nível coletivo, com a equipe gestora ou com outros segmentos da escola, apontando para uma perspectiva de partilha do poder de decisão (PERBONI et.al. 2013, p. 1299).

Destacando a face política da administração/gestão, percebe-se a complexidade de administrar/gerir uma escola, pois somada à quantidade de sujeitos que fazem a

administração/gestão e as relações que estabelecem entre si, verifica-se nesse processo situações onde decisões apresentam “conflitos” de poder, que nesse caso são sanados por meio da imposição do poder de mando sobre a escola hierarquicamente estabelecido.

Conforme Tardif e Levasseur (2011, p. 20), o trabalho coletivo na escola é dinâmico e concebido como campo organizacional de forças compostas por poderes organizacionais, simbólicos, políticos e jurídicos e por relações sociais marcadas pela “competição ou de colaboração, de subordinação ou de igualdade, de distância ou de afastamento que se instauram entre os agentes (indivíduos e grupos)”.

Destacamos como exemplo, situação entre tantas outras observadas, quando um grande volume de pais passou a telefonar para a escola em busca de informações sobre a necessidade de comparecerem à escola. Diante dessa situação, a VD1 informou à diretora que também não estava sabendo de nenhuma “convocação” de pais/responsáveis para tratar de problemas de alunos. A partir dessa informação, a diretora pediu para a VD1 se desculpar com os pais/responsáveis e informar que a vice-diretora que os atendeu é substituta, e que, por isso ou por não conhecer as regras da escola, deu informação equivocada. Na sequência, a diretora reclamou para a VD1 que a VDS não compartilha o que acontece no período que está responsável, por isso, ocorrem problemas como esse. Depreende-se dessa situação, que há um vínculo de confiança maior entre a diretora e a VD1 que, juntas, anularam uma decisão tomada pela VDS.

Transparece ainda que o trabalho da VDS não tem amparo da diretora, nem dos demais funcionários. Essa percepção foi comprovada ao final da nossa pesquisa na escola, pois em decorrência das férias de uma das vice-diretoras outra professora a substituiu.

Esse exemplo traduz a existência de uma intensa hierarquia em que situações de divergência que são resolvidas pelo poder de mando, concentrado nas mãos da diretora. Denota-se, assim, que tudo que ocorre no espaço escolar deve ser informado à diretora, sinalizando que as vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas têm autonomia muito limitada.

Compondo a dimensão pedagógica, destacou-se também a ação de incentivar os alunos a estudarem, na concepção da diretora, isso pode ser conseguido pela premiação de bons resultados. Sem entrar no mérito de tal posicionamento, está expressa uma ação pedagógica por conter objetivos de “ensinar ou inspirar os alunos pelos bons exemplos”. Isso pode ser percebido em dois exemplos interligados, de premiação interna entre os

bons alunos, vinculados a uma recompensa de uma universidade da cidade. O primeiro refere-se a premiação chamada “Honra ao Mérito”, que acontece em todos bimestres, constituindo-se num momento em que os alunos que se destacaram e tiveram as notas mais altas ganham uma espécie de “diplominha”. O segundo refere-se a uma bolsa de estudo para o ensino superior numa instituição privada da cidade.

Segundo a diretora, a referida universidade passou a publicar um edital com critérios para premiar os melhores alunos. A diretora informou, ainda, que esta instituição lhe consultou sobre o formato e critérios para esse edital e depois de ouvi-la desenvolveu a ideia. Por isso, anualmente a instituição distribui uma bolsa de estudos com desconto de 50% da mensalidade para o melhor aluno da escola.

Essas ações expressam ao mesmo tempo, a dimensão política contendo elementos de “propaganda” da escola. Assim, verifica-se a emergência da face política da administração/gestão escolar que busca envolver a comunidade em apoio à escola, por meio de uma construção e veiculação de imagem positiva em torno da escola.

A articulação entre as ações pedagógicas e sua divulgação é conduzida diretamente pela diretora. Corroborando com essa análise, a diretora telefonou para a AOE pedindo para que fosse chamar um determinado aluno, pois queria conversar com ele sem detalhar o assunto. Enquanto aguardava, comentou comigo que se trata de aluno que pratica atletismo e foi premiado na modalidade de salto em distância em vários campeonatos, inclusive no exterior. Como o aluno estava prestes a participar de novo campeonato, dessa vez, em Belém (PA), ela queria conversar com ele para incentivá-lo, bem como para pegar seus dados pessoais, já que intencionava enviar uma nota para a coluna social do Jornal “O Imparcial”. A diretora costuma dar visibilidade para ações e sujeitos da escola, por isso, mantém contato com a imprensa local constantemente.

Constata-se que atrelada à face pedagógica que procuramos demonstrar em relação à ação da diretora também está presente sua face técnica e administrativa, que conforme destacamos são indissociáveis. Apresentamos três exemplos. O primeiro refere-se à premiação com viagem para o exterior obtida pelos alunos da escola, em razão da “intervenção” da diretora que ao entrar em contato com a supervisora de ensino para compartilhar a conquista da escola, verificou que a supervisora ao invés de ficar feliz e dar parabéns pela conquista da escola, ao contrário, a supervisora “esfriou” e não demonstrou entusiasmo com a situação. Verifica-se, dessa forma, que as relações institucionais entre a Escola Manoel de Barros e a DE estão imbuídas de tensões e envolvem dificuldades.

Também notamos que a diretora demonstra muita satisfação com o funcionamento do CEL na escola. Relatou que quando esse projeto foi proposto pela SEE/SP nenhuma escola da cidade quis recebê-lo, pois entendiam que seria um trabalho a mais para a escola e conseqüentemente para seus sujeitos. Porém, ela considera ser algo muito positivo sendo mais um mérito da escola em ter acolhido esse projeto.

Por fim, ao decidir sobre a realização do “Dia do SARESP”, já tratado no início desse subitem, uma ação pedagógica, por envolver os professores na discussão dos resultados da avaliação externa feita pelos alunos, a diretora me mostrou a pauta do encontro que ficou pronta e deveria ser entregue na DE. Ao receber pedido dos professores da escola para cumprir horário direto, sem intervalo para o almoço na sexta-feira, Dia do SARESP, diretora considerou não haver problemas da escola se organizar dessa forma, desde que cumprissem os objetivos da reunião. Na sequência, foi até a sala das coordenadoras para conversar sobre o horário. Percebe-se que essa ação pedagógica tem que ter o aval tanto da diretoria de ensino, que é informada sobre seu conteúdo, como da diretora da escola que autoriza ou não a mudança do horário previamente agendado para a mesma.

Denota-se, dessa maneira, a complexidade da ação da diretora da escola, isto é num mesmo processo se apresenta sua face pedagógica, técnica e política, além de envolver a definição do poder de decidir, que em muitos casos está nas mãos da diretora e, em outros, é compartilhado com diferentes segmentos/sujeitos da escola, ou ainda, está nas instâncias hierarquicamente superiores à escola como a DE e/ou SEE.

Outras ações da diretora transparecem mais a face técnica e se inserem no cumprimento de exigências formais, próprias da burocracia do sistema. Estas consomem tempo significativo dos diretores/gestores. Ao passar na sala da vice-direção para tomar ciência dos acontecimentos ocorridos durante o período da tarde, a VD1 informou à diretora que precisou solicitar ajuda para digitar novamente do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pois a DE telefonou para informar que a escola preencheu errado. É recorrente ouvir o *trio gestor* reclamar da interferência das questões “administrativas”, sobre o pedagógico, uma vez que determina o funcionamento da escola, particularmente, a insuficiência de funcionários e mesmo de docentes, aspectos que prejudicam ou dificultam o funcionamento da escola.

A diretora relatou que sente uma sobrecarga de trabalho e que irá se aposentar no próximo ano, pois está cansada em função de problemas de saúde que teve

recentemente (câncer nos rins e cirurgia na cabeça para retirar um aneurisma), mas também pela excessiva carga de trabalho que tem na escola.

5.3.3 O Plano da Ação: as vice-diretoras

O trabalho da VD1 parece centrar-se no funcionamento da escola, em especial, as questões sobre a disciplina dos alunos e ao cumprimento das funções pelos funcionários. Com relação aos alunos, acompanha de perto a entrada, o intervalo e a saída dos alunos. Embora não se verifique um contato com o corpo docente, demonstra ter uma proximidade maior com os funcionários. Dessa forma, durante o expediente, frequentemente, se dirige verbalmente aos funcionários além de ir aos seus locais de trabalho.

Seguindo os critérios explicitados no início deste item, sua atuação se concentra mais nos aspectos técnico e pedagógico da escola, com maior incidência sobre os primeiros, conforme verificado em nossas observações.

A demanda de trabalho das vice-diretoras é mais intensa em torno do atendimento de alunos, principalmente, no tratamento de questões decorrentes de indisciplina, acresce-se a este trabalho o atendimento aos demais funcionários, em particular, aos da limpeza e secretaria. Transparece uma preocupação maior com o acompanhamento dos horários de entrada/intervalo/saída dos alunos. Mas, não percebi uma aproximação com os docentes. Parece haver maior proximidade entre as vice-diretoras e as demais funcionárias do que com os professores. Por outro lado, as relações entre os CP e os professores são mais estreitas. Isso se deve as reuniões de ATPC, a própria dinâmica da organização escolar, pois a maioria dos documentos que os docentes precisam entregar são organizados e controlados pelas professoras coordenadoras pedagógicas.

A VD1 é rapidamente informada sobre vários acontecimentos da escola, um exemplo disso, é que um comentário feito por um aluno à inspetora, dizendo que queria ir embora, pois não havia mais aulas interessantes, foi rapidamente compartilhado pela funcionária à VD1. Situações que envolvem as condições físicas dos alunos também passam pela decisão da VD1. Numa das ocasiões de observação, presenciei uma aluna passando mal a qual foi levada até a sala da vice-direção. A VD1 orientou que a aluna ficasse sentada próxima a sua sala para que pudesse observá-la enquanto aguardava seus pais chegarem.

Com relação aos funcionários da limpeza, chama a atenção à postura da VD1, pois costuma consultá-los sobre as marcas e a quantidade de materiais que estas necessitam para exercer suas funções. Atualmente, a compra desses materiais é feita via *internet*, num *site* próprio para compras disponibilizado pela SEE/SP.

O cotidiano de trabalho da VD1 é permeado pela execução de muitas tarefas. Ao chegar à escola às 7 horas da manhã a VD1 acompanhou a entrada dos alunos e na sequência passou a preencher várias atas em sua sala. Ela comentou que essa tarefa, geralmente, fica a cargo dela. Ao mesmo tempo, estava elaborando um ofício para liberar o prédio para ser utilizado na próxima semana em razão da realização de um concurso público.

Em seguida, telefonou para uma funcionária e pediu para que ela viesse até a sua sala. Então, explicou: “no dia 15 de outubro estamos pensando, pensando não porque já está resolvido. Vai ter jogos interclasse e depois o almoço de comemoração do Dia dos Professores, que será por adesão. Então, preciso que você faça uma lista com os nomes dos professores, quantas aulas terão no dia; colocar essa quantidade na frente para ele definir o horário que devem chegar à escola na terça-feira”. Denota-se uma profusão de atividades simultâneas e com teores diferentes, depois de dar essa orientação para a funcionária, telefonou para a mãe de determinada aluna que, no dia anterior trouxe para frente da escola pessoas estranhas. Pediu para a mãe não alimentar esse comportamento porque não tem como ela saber quem são as pessoas que estão circulando em torno da escola.

A VD1 me mostrou uma lista contendo a relação de todo/as alunos/as que estavam no dia anterior acompanhadas de pessoas estranhas na porta da escola e que iria entrar em contato com todos os responsáveis. Informou também que tem cerca de 700 alunos da manhã saindo às 12h e 600 alunos do período da tarde entrando, então a circulação e fluxo de pessoas é muito grande, justificando os cuidados com que transita na frente da escola.

A funcionária da limpeza entrou várias vezes na sala da vice-direção, sempre para fazer alguma consulta sobre a limpeza ou para informar alguma mudança. Disse que pediu para trocar os aromas dos produtos de limpeza e que iria aproveitar a semana do Conselho Participativo para limpar os vidros do lado de dentro das salas; também perguntou se poderia retirar um painel contendo trabalhos de alunos. A VD1 perguntou sobre a limpeza dos ventiladores e a funcionária informou que essa parte é realizada

pela “empresa” (serviço terceirizado). Então, a VD1 comentou que seria bom que ela lembrasse a diretora sobre necessidade de cobrar a empresa.

Em seguida, telefonou para a secretaria para chamar um determinado funcionário, para o qual pediu que fizesse cópia dos dados de um aluno e que já colocasse no arquivo. Tratava-se de uma ficha do Conselho Tutelar.

Enquanto permaneci na sala da vice-direção, as duas funcionárias não pararam de limpar o ambiente onde ficam todas as salas da direção. A VD1 foi para o computador que já estava ligado e entrou numa página eletrônica que continha lista de materiais de limpeza. A VD1 chamou as duas funcionárias da limpeza e perguntou se faltavam materiais de limpeza que ela já estava fazendo a lista e aproveitaria para acrescentar. As funcionárias pediram apenas para incluir a compra de espanadores. A VD1 questionou as funcionárias porque não estava sendo colocado saco de lixo no espaço onde é servida a merenda. Depois que as funcionárias saíram, disse para mim, que teria que orientá-las, pois não deviam saber dessa necessidade.

Denota-se que a VD1 exerce forte influência junto aos funcionários, sejam os da limpeza, sejam os que trabalham na secretaria e demais AOE (antigos inspetores). O contato diário por tempo prolongado e o compartilhamento de informações, dúvidas e orientações contribuem para que tenham maior proximidade. A VD1 é muito presente na escola, costuma ficar além do seu horário trabalhando e mesmo quando está em casa e/ou de férias costuma telefonar ou enviar mensagens para a escola. A VD1 chegou a comentar que mesmo à noite e na sua hora de almoço costuma realizar alguma atividade da escola, mas que faz isso porque gosta muito do seu trabalho, que faz por ter compromisso com a escola. Por exemplo, relatou que durante o seu período de almoço foi ao correio colocar correspondências da escola e passou na DE para pegar os comunicados.

Sua atuação se concentra muito mais na dimensão técnico do que na política e pedagógica, assumindo a operacionalização sobre as compras e a manutenção da escola, mesmo que em última instância, essa responsabilidade tenha que ser validada pela diretora.

Num outro dia acompanhei a VD1 em suas atividades cotidianas, depois de realizar algumas tarefas em sua sala, foi circular pela escola, passou rapidamente pela secretaria e pela sala da coordenação. Ao retornar à sua sala atendeu uma funcionária que informou que caiu um vidro da sala da 7^a série e que os alunos estavam preocupados, pois não foram eles. A VD1 já tinha conhecimento dessa situação, pois os

alunos do período da tarde haviam retirado a ‘massinha’ que segura os vidros. Pediu que um funcionário viesse a sua sala, momento em que chegaram as funcionárias da limpeza que queriam falar com a VD1, mas o funcionário da secretaria disse que “estava na frente” e que tinha muitos pedidos de transferência e históricos para fazer. Diante da situação, a VD1 disse para o funcionário: “você me quebrou, ia pedir para você colocar a massinha nos vidros”. Ele disse que poderia orientar outro funcionário. A VD1 concluiu que nem adiantava chamar a vidraçaria que por ser um serviço pequeno não viriam à escola.

Enquanto resolvia essa questão, a inspetora a aguardava na porta; as duas funcionárias da limpeza também estavam esperando e o telefone estava tocando. Na sequência, chegou a PCP2 para informar que alguns professores não entregaram os papéis com notas enfatizando que já está cansada de cobrar. A PCP2 deixou alguns papéis com a VD1 para que ela conferisse. A coordenadora informou também que havia duas professoras abonando nesse dia, o que gerava problemas nas salas de aula.

Outra AOE veio consultar a VD1 sobre o que deveria fazer, pois um aluno havia se machucado durante a aula de Educação Física e estava reclamando de dor. Segurando a funcionária o próprio aluno havia dito que não adiantava telefonar para a mãe dele porque esta estava cuidando da sua avó e que seu pai estava trabalhando, portanto, não havia que pudesse busca-lo. Disse, ainda, que como era ‘maior de idade’, poderia ir embora sozinho. A VD1 orientou a funcionária: “esquece o que ele está falando e liga para a mãe. Tenho certeza que ela vai dar um jeito”. Na sequência ligou para fazer um orçamento com uma equipe que organiza festas, para decidir sobre os encaminhamentos da festa do dia dos professores.

Verifica-se que entre tantos afazeres, sobressaem os aspectos técnicos, embora esteja presente também uma face pedagógica como no momento em que a VD1 recebeu dois representantes de uma empresa de cursos profissionalizantes que vieram solicitar autorização para passar nas salas de aula divulgando os cursos de línguas e conversar com os alunos. A VD1 pediu que eles deixassem os panfletos que ela preferia conversar antes com a diretora e que ela só poderia autorizá-los com a permissão da diretora. Ela fez uma cópia dos materiais e disse: “não quero desanimá-los, mas são poucas as possibilidades deles irem às salas de aula, pois os professores não gostam de ter suas aulas interrompidas”. Pediu para eles passarem na secretaria após alguns dias para ver o despacho do pedido. Em seguida, ela pediu para que a funcionária da secretaria

colocasse a solicitação na pasta amarela da diretora. Pasta onde ficam todas as solicitações que a diretora precisa dar ciência.

Parte significativa do tempo de trabalho da VD1 está associada a questões que envolvem as demandas dos funcionários da escola, tanto aqueles de apoio como os docentes. Numa situação observada, a VD1 foi informada pela gerente que chegaram à escola ao mesmo tempo três merendeiras para trabalhar no período diurno, mas que faltavam funcionárias para atuar no período noturno. Deve-se ressaltar que as merendeiras eram terceirizadas, mas com o concurso realizado recentemente pela prefeitura, seriam funcionárias da prefeitura que prestariam esse tipo de serviço nas escolas estaduais. Por solicitação da VD1, a gerente telefonou para o setor de merenda da prefeitura e foi informada que a própria escola poderia fazer o remanejamento de horário das funcionárias. Então, ela comentou: “e se ninguém quiser vir trabalhar à noite?” “O que faço?”. A VD1 disse que foram convocadas pela prefeitura 80 merendeira, mas que somente 50 delas assumiram e, destas, várias desistiram logo no início do trabalho. Portanto, há um problema de merendeiras na rede estadual como um todo, pois esta não realiza mais concursos para o preenchimento dessa função que é ocupada por meio de parcerias com as redes municipais e/ou serviço terceirizado de empresas privadas. A VD1 conseguiu acordar com uma das merendeiras que ela voltaria à noite até que a Secretaria de Educação Municipal desse um posicionamento final sobre a questão.

Até mesmo questões como se as cozinheiras devem ou não fazer a merenda, passa pelo crivo da VD1. Numa ocasião observada, a cozinheira veio até a sala da VD1 informar que o freezer estava com muita carne armazenada. Pediu orientação sobre como organizar o cardápio para o dia. A VD1 pediu que ela consultasse no período da tarde a VD2, pois ainda não sabia se a cozinha piloto mandaria ou não alguma refeição pronta.

Em função do Dia do SARESP, momento em que não haveria aulas, mas avaliação dos resultados do ano anterior, as funcionárias da limpeza vieram consultar a VD1 se poderiam, nesse dia, dividir os horários de trabalho. A VD1 disse que consultaria a diretora e depois lhes daria um retorno. As funcionárias costumam informar a VD1 até ações corriqueiras como tirar uma toalha da mesa para lavar.

Outra funcionária se dirigiu a sala da VD1 pedir para entrar cinco minutos mais tarde e sair cinco minutos mais tarde, justificou que esse pedido era para não perder o ônibus. A vice prontamente concordou com a alteração.

A inspetora veio informar que um pai de aluno estava vindo buscá-lo, pois o mesmo ficou até tarde no computador e, por isso, não estava conseguindo acompanhar a aula.

Ao se aproximar o horário de intervalo dos alunos, notei que todos os funcionários, inclusive os da limpeza, se mobilizam para ajudar a cuidar dos alunos. A VD1 já saiu para circular pelo pátio e a diretora também. Enquanto a VD1 é mais ríspida com os alunos e só interage diretamente para dar ‘brincas’, a diretora demonstra mais proximidade, estabelece conversas espontâneas para saber como estão os alunos, demonstrando conhecê-los bem. Ao término do intervalo, a VD1 retornou para sua sala e foi estudar uma lei a pedido da PCP2. Enquanto isso a inspetora trouxe um aluno que estava conversando muito e usando celular na sala de aula para a VD1 orientar. A VD1 foi até a sala da coordenação entregar o documento lido e corrigido. Disse que as coordenadoras sempre pedem que ela corrija os documentos emanados pela escola. Outra prática diária da VD1 é ir até a sala da direção informar todos os acontecimentos ocorridos na ausência da diretora. Percebe-se, dessa maneira, que a VD1 possui forte atuação na escola e tem conhecimentos de todos os problemas. Assim, todos recorrem a ela, seja para informá-la sobre o que aconteceu na escola, seja para solicitar sua autorização.

Raras vezes presenciei docentes e/ou funcionários chegarem atrasados na escola. Numa dessas situações, a AOE veio avisar a VD1 que um determinado docente estava atrasado. Prontamente, a VD1 foi até a sala dos professores e consultou um docente que estava de “janela”, aguardando o início do horário da sua aula, se ele poderia adiantar sua aula, proposta imediatamente aceita pelo referido professor. Chama a atenção à rapidez com que a VD1 resolve imprevistos do cotidiano escolar, demonstrando conhecimentos dos horários dos docentes e aulas que cada classe teria, aspecto que facilita resolver problemas como o descrito.

A VDS também circula bastante pela escola, das vice-diretoras é a que demonstra ter maior proximidade com o corpo docente, aspecto que se deve ao fato de ocupar temporariamente esse cargo em razão das férias, ou licenças de outras administradoras/gestoras da escola. Costuma entrar várias vezes na sala dos professores onde estabelece diálogos com os demais docentes.

Em relação às questões ligadas diretamente à atuação pedagógica o trabalho da vice-direção parece circunscrever-se mais ao funcionamento da escola, em especial, a questão da disciplina. Dessa forma, parte significativa do tempo de trabalho na escola

manifesta maior preocupação com a vigilância direta e constante dos alunos. Às vezes, parece exercer a mesma função dos AOE's.

Em situações atípicas como passeios externos à escola, a VD1 demonstra grande preocupação. A VD1 estava preocupada e foi consultar se a coordenadora iria acompanhar os alunos até o ônibus, pois iriam realizar um passeio para assistir uma peça de teatro no SEST/SENAT. Segundo a VD1, essa atividade, por integrar o “Programa Cultura é Educação”, tem o transporte e o lanche custeados pelo Estado.

Uma situação inusitada chegou até a vice-direção: um aluno fez a prova de física no lugar de outro aluno, ambos foram suspensos. No entanto, a mãe de um desses alunos telefonou para a escola reclamando que o filho está perdendo aula e que a escola não está deixando o seu filho vir estudar. Na perspectiva da VD1, foi a mãe e o próprio aluno que decidiram que ele não frequentaria as aulas, pois não há nenhum impedimento, bastando a mãe comparecer à escola juntamente com o aluno para tomar ciência dos fatos ocorridos. Informou, ainda, que há um Conselho de Normas que se reúne para tratar e decidir sobre o caso e que enquanto isso ela não poderia interferir ou tomar nenhuma medida para não se sobrepor ou tirar as funções do Conselho.

O exemplo anterior e a fala da VDS compõem ações da dimensão política compreendendo que as relações estabelecidas na escola fazem parte dessa dinâmica observamos uma fala da VDS, ao afirmar que “a tarefa de direção não é fácil, porque tem que administrar pais, alunos, funcionários e professores”. Na sua percepção todos os docentes deveriam exercer essa função, por isso, disse que já sugeriu à direção para que faça um rodízio para a substituição do cargo de vice-diretor.

Nesses dois aspectos, o primeiro referente ao relacionamento com a comunidade interna e o segundo com a comunidade externa quem assume maior protagonismo é a vice-diretora da escola.

5.3.4 O Plano da Ação: as professoras coordenadoras pedagógicas (PCPs)

A sala da coordenação pedagógica, local de trabalho das PCP1 e PCP2 constitui outro espaço significativo da administração/gestão da escola. A escola conta ainda com mais uma coordenadora destinada ao CEL, a qual não compartilha a mesma sala e horários, pois o Centro de Línguas tem uma estrutura e organização próprias dentro do espaço da escola.

Durante todo o horário de funcionamento da escola há intenso movimento de professores e alunos na sala da coordenação, sobretudo, em função de ser nessa sala que se armazena os livros dos alunos, bem como outros materiais pedagógicos (cadernos, papéis, retroprojektor, dentre outros). Também fica nessa sala um painel onde os professores marcam os dias e horários que necessitam utilizar a sala de vídeo.

As coordenadoras pedagógicas têm como uma de suas atribuições servir como elo entre a escola e a DE, principalmente, em relação às questões pedagógicas, mas uma das queixas comuns desses profissionais se dá em relação à grande quantidade de formulários e documentos pelos quais são responsáveis.

As coordenadoras pedagógicas têm contato mais direto com os professores e também com as vice-diretoras. Verifica-se que, há maior proximidade e contato entre as coordenadoras e a VD1 do que com a diretora. Na maioria das vezes, as coordenadoras a procuram para tirar dúvidas sobre calendário, ausência de professores, faltas de alunos, indisciplina, uso e compra de materiais, etc. No entanto, durante as observações, não verifiquei professores em busca de alguma orientação pedagógica.

Também pude notar que as coordenadoras e vice-diretoras utilizam a sala de convivência dos funcionários para lancharem ao invés da sala dos professores. Talvez esse fato sinalize mais a identificação como funcionário, no caso administrador/gestor, do que como professor.

A função de coordenador pedagógico - oficialmente denominado de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) - pode ser exercida após o docente passar por um processo seletivo, com prova escrita, em que são cobrados conhecimentos pedagógicos. Ao se tornar apto a exercer esta função, passa por uma avaliação feita por meio de entrega de projeto e entrevista feita por uma comissão composta por no mínimo três pessoas das quais obrigatoriamente está o diretor da escola e um supervisor de ensino. O PCP, portanto, mantém seu cargo de professor e exerce a função de Coordenação Pedagógica nas escolas por tempo indeterminado, sendo que a cessação dessa função pode se dar a qualquer tempo a pedido do próprio coordenador ou a critério da administração e, neste caso, o coordenador volta ao seu cargo de professor.

A PCP2 compartilhou, durante uma das observações realizadas, que chegou a Presidente Prudente em 2001 e passou a atuar como professora de Língua Portuguesa, exercendo posteriormente diferentes funções ao longo desse período: coordenadora, substituta de direção, formadora do Programa Letra e Vida e também ocupando cargo

na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). A PCP1 exerce também o cargo de professora na rede municipal.

Sobre sua atuação na Escola Manoel de Barros a PCP2 informou que atua nessa escola desde 2011 como professora, e a partir de 2012 assumiu a função de coordenadora. Em sua percepção dos cinco componentes de gestão⁵⁷, a mais difícil é a gestão de pessoas. Entende que a “gestão financeira é fácil, é só ter transparência, fazer pesquisa, prestar contas. A gestão pedagógica que é a vértebra da escola ainda é mais tranquila”. No entanto, considera que “a Escola Manoel de Barros por ter fama de ser a melhor escola da cidade leva os professores a crescerem e se acharem. Muitos têm dois cargos, são efetivos nessa escola, quase todos têm mestrado e doutorado e trabalham em escolas particulares. É muito difícil lidar com eles, pois não é lidar com *qualquer professor*”.

Embora tenha feito essas observações, relatou que nunca teve problemas com nenhum docente, já que eles a respeitam. No entanto, lembrou a situação ocorrida recentemente durante a ATPC quando uma professora foi ríspida com a outra coordenadora, em razão da discussão sobre a comemoração do dia dos professores e que ao ser chamada a atenção pelo excesso de conversa.

Uma das principais responsabilidades das coordenadoras é a condução dos ATPCs, que se realizam semanalmente com todos os docentes da escola. Segundo a PCP2, geralmente os ATPCs são planejados em conjunto com a outra coordenadora. No entanto, na reunião ocorrida no dia anterior a esta observação, isso não foi possível, pois a diretora a pedido dos professores dispensou da ATPC da semana passada para que eles entregassem as notas.

Em suas atividades diárias, identificamos que as ações preponderantemente pedagógicas estão mais concentradas nas ATPCs, analisadas ao final deste item, porém no cotidiano da escola as coordenadoras têm uma atuação na dimensão pedagógica restrita, de modo geral, ficam entregando materiais pedagógicos para os alunos à pedido dos docentes que se encontram em sala de aula, ou ainda, tabulando dados para enviar para a DE.

Em outros momentos, verificamos que é comum o atendimento de alunos que veem em busca de materiais pedagógicos, por conta própria, tais como livros, cadernos,

⁵⁷ Segundo documentos da SEE/SP os cinco tipos de gestão são: gestão pedagógica; gestão dos recursos humanos; gestão participativa; gestão dos recursos físicos e financeiros; e gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem. Para uma análise dessas formulações, consultar: ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS (2013).

canetas, dentre outros, mas também esclarecimentos sobre notas, entrega de atestados para abonar faltas e outras questões que se inserem mais na face administrativa e que poderiam ser respondidos pela secretaria da escola. Acreditamos que a proximidade e vínculos afetivos entre alunos e as coordenadoras levam os alunos a procurarem as mesmas na busca de quaisquer informações que necessitam sobre esses aspectos.

O trabalho das coordenadoras envolve, assim, mais ações de apoio que, em essência, expressam mais sua face técnica, uma vez que se concentram em atividades que não requerem conhecimentos da área pedagógica, mas sim uma ação de apoio aos docentes, como preenchimento de documentos, entrega de cópias dentre outras atividades que apresentam essas características.

Da mesma forma que a diretora, as coordenadoras são procuradas por alunos para queixas sobre aspectos eminentemente pedagógicos. Dessa forma, um grupo de alunos procuram a PCP2 para reclamar de um professor substituto da disciplina de matemática que, segundo relato dos alunos, deu como atividade em sala de aula um “desafio” e usou como critério para nota 0 ou 10. Os alunos questionavam a dimensão ética do docente, já que não havia meio termo, portanto, havia discrepância de nota entre os alunos. A coordenadora convidou os alunos a irem para sua sala, onde registrou a reclamação e informou que conversaria com o referido docente.

Assim, as coordenadoras são procuradas a todo o instante para atender diferentes demandas que se inserindo mais na esfera de informar alunos e docentes sobre diferentes assuntos. Como, por exemplo, um momento em que a PCP1 foi procurada por um aluno, mas ela disse que o chamaria depois, pois preferia atendê-lo em conjunto com uma determinada professora e outra aluna veio em seguida reclamar que uma professora retirou o cartaz da chapa do grêmio que ela fez para colocar no mural, mas a PCP1 disse que foi retirado porque havia muitos erros de português. A aluna insistiu e questionou o fato de não ser consultada sobre a retirada do mesmo.

Em outro momento, observamos que uma professora foi chamada para dar ciência que um aluno não fez a prova. Mas, a professora informou que tal aluno fez no dia anterior. Em outra oportunidade uma professora da disciplina de matemática veio solicitar se poderia imprimir uma cópia da prova na sala da coordenação para que pudesse xerocar para os demais alunos, sendo autorizada pela PCP1.

A PCP1 foi procurada por um professor substituto para que lhe explicasse como preencher a caderneta. Também foi procurada por três alunos que vieram em busca de informações sobre a uma disciplina em dependência (DP), mas a coordenadora disse

que iria mais tarde à sala explicar para todos os alunos. Também foi possível observar que vários professores foram pegar a pasta com a relação de alunos que têm que cumprir DP em suas disciplinas.

Em outras ações fica mais difícil distinguir a ação técnica das pedagógicas. Para exemplificar esse processo: a pedido da PCP1, as funcionárias da limpeza começaram a organizar os armários da sala da coordenação, mas como tinham que organizar os *Cadernos dos Alunos* por disciplina estavam com dificuldades e solicitaram auxílio da coordenadora. Em momento distinto, a PCP1 chamou uma das funcionárias da escola (AOE) para fazer os gráficos com os resultados da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)⁵⁸ para que ela pudesse apresentar na reunião de ATPC.

Denota-se que a maioria das demandas guardam relação direta com uma face pedagógica da ação da administração/gestão escolar e outras que exigem pouca qualificação da área especificamente pedagógica que podemos situar mais no campo da área técnica e de apoio ao trabalho dos docentes.

Nas observações tornou-se claro, entretanto, que muitas das questões que expressam as ações dessa face técnica da escola estão concentradas mais nas ações da vice-direção, embora aí também tenhamos identificado a presença das outras dimensões (política e pedagógica).

Ao mesmo tempo em que percebemos que as demandas administrativas se orientam pelas necessidades pedagógicas, também se constata a hierarquia presente no relacionamento estabelecido entre o *trio gestor*, em que a diretora está situada como aquela que decide em última instância uma série de questões que são depois encaminhadas pelas VDs e PCPs.

Considerando tratar-se de cargo relativamente novo no organograma da rede estadual paulista⁵⁹ e considerando que a tal denominação por “gerente de organização escolar” causou certo desconforto em meio à categoria profissional, especialmente, por sua associação à administração de empresas. Observamos em algumas ocasiões o trabalho dessa profissional, antiga secretária de escola, e verificamos que esta permanece como responsável pela parte relativa à efetivação de matrículas, transferências, emissão de certificados de conclusão de curso, além da contagem de

⁵⁸ Prova organizada pelas Diretorias de Ensino, nos moldes da avaliação do SARESP é realizada anualmente no início do ano letivo para orientar o trabalho pedagógico da escola.

⁵⁹ Cargo Criado pela Lei Complementar 1144, de 11-07-2011. Segundo Resolução SE nº 39 de 11-06-2013 entre as aproximadamente 5500 escolas estaduais existiam exatamente 4799 já com o cargo de Gerente de Organização Escolar implantado. As quais aparecem nominadas na referida resolução, por extinguir-se nelas o cargo de Secretário de Escola.

pontos e pagamento dos professores. Em decorrência da realização de concurso público para provimento do cargo de professores (2013), a gerente foi bastante procurada seja via telefone, seja pessoalmente, já que estava responsável pela contagem de pontos dos docentes. Numa das situações acompanhadas por mim, uma professora da escola procurou a gerente para obter informações sobre sua contagem de pontos. A gerente informou que a professora terá que ir pessoalmente a todas as escolas que ministrou aulas buscar documentos comprobatórios, pois é uma nova exigência do concurso público.

Na visão da gerente, a mudança na nomenclatura da sua função representa mais uma medida administrativa, pois é um cargo novo que ninguém sabe ainda para que serve. Destacou, apenas, que com essa alteração, teve que fazer uma certificação para assumir a função como designada e a partir da sua aposentadoria não haverá mais o cargo de secretário escolar, portanto, trata-se de um cargo em extinção na rede estadual paulista.

Durante uma das visitas da supervisora de ensino à escola, as AOE que atuam na secretaria escolar identificaram que um aluno havia falsificado a letra de um dos funcionários num formulário que autorizava a sua troca de sala. Embora as AOE tivessem o direcionamento para frequentar aulas numa determinada turma esse aluno alterou e passou a frequentar outra sala. Isso só foi possível, porque os funcionários entregam para o próprio aluno a autorização para que ele entregue ao professor representante da classe. A partir do estranhamento dessa professora acerca da quantidade de alunos da turma e entendendo que seria mais adequada a entrada do aluno em outra sala, então questionou os funcionários da secretaria que após analisarem o documento perceberam que houve alteração na letra do funcionário. Nesse momento, a PCP2 estava na secretaria e sugeriu que passassem o caso para a diretora. Dessa forma, notamos que a gerente atua estritamente nas questões técnicas e administrativas da escola que dão suporte ao pedagógico, mas que não interfere diretamente na relação pedagógica incluindo a resolução de eventuais problemas com os alunos.

A presença da supervisora na escola parece não alterar o comportamento dos funcionários e professores. Nessas visitas, a gerente e os AOE aproveitam para tirar dúvidas, tais como o caso de uma docente da escola que possui dois cargos na Escola queria descontar as faltas do TRE; outro professor questionava que no dia programado para o planejamento da escola ele teria apenas duas aulas, se teria que cumprir horário durante todo o dia.

Geralmente, no final do ano letivo, a supervisora vem à escola fazer a conferência dos históricos dos alunos concluintes. Esse processo é inicialmente conferido, conjuntamente pela gerente e pela diretora/gestora da escola. Após essa conferência, a supervisora tem que inserir os dados dos alunos aptos para certificação no sistema GDAE, via internet, mas como o sistema na escola é muito lento e a *internet* cai a todo o momento, ela ficou insistindo. Trata-se de uma forma de evitar problemas, pois a escola vivenciou recentemente o caso de um aluno que não havia concluído o EM e falsificou o certificado para ingressar no Ensino Superior, mas a instituição superior percebeu a fraude e comunicou a escola.

Sobre a relação do funcionamento da escola e as normas que a regem a gerente expressa sua percepção de que “na legislação tudo está certo, mas quem faz a legislação não considera a realidade da escola e da clientela”.

Outra percepção da gerente, compartilhada à mim, é que a escola pública passou a ser muito procurada por alunos de escolas privadas, em especial, devido as vantagens conferidas nos processos seletivos tais como cursos gratuitos *online*, pontuação para o vestibular, etc.

5.3.5 O Plano da Ação: Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

Na Escola Manoel de Barros as reuniões de ATPC ocorrem as segundas e terças-feiras, das 18h às 18h50 na sala de vídeo. Nesse espaço ocorrem somente as ATPCs dos docentes que atuam no EF e EM, pois os docentes do CEL se reúnem numa sala defronte a sala de vídeo. Normalmente os professores sentam-se enfileirados e vão chegando aos poucos, uma vez que boa parte deles sai direto da aula para essa reunião, as quais são dirigidas pelas duas coordenadoras, a do EF e a do EM.

O Comunicado CGEB/CGRH de 27/2/2014 apresenta a seguinte normatização: “uma hora no mínimo, deverá ser cumprida de forma coletiva, podendo as demais reuniões ser distribuídas em até dois dias semanais e ser organizadas, ouvidas as coordenadoras pedagógicas, por segmento/área de conhecimento ou disciplina”.

A Resolução SE nº 8 de 19/1/12 indica que os docentes que tem mais de 28 aulas com alunos devem cumprir três (03) aulas (50 minutos) de ATPC, os docentes que tem de quatro (04) a 27 aulas com alunos devem cumprir duas (02) aulas de ATPC. Em consonância com essa normatização, a totalidade dos docentes da escola cumprem duas ou três aulas, sendo apenas uma coletiva.

Estes comunicados alteram em parte outro Comunicado da CENP de 29/1/2008, o qual destaca “o horário de cumprimento das HTPC, a ser organizado pelo professor coordenador, deverá assegurar que todos professores do segmento de ensino participem num único dia da semana em reuniões, de no mínimo, duas horas consecutivas”. Esse mesmo documento apontava as exceções, permitindo em caso de inviabilidade de uma única reunião semanal com todos os professores as mesmas deviam contemplar dois dias e quando mesmo isso fosse inviável a escola teria que justificar à DE.

Cabe esclarecer que não há nessa escola a prática de estabelecer uma pauta organizada com os conteúdos a serem trabalhados com os docentes, nem mesmo a construção coletiva desta. Indicia, dessa maneira, que não há planejamento e estudo por parte das CP e demais membros da direção nesse sentido.

No entanto, há um livro de atas destinado ao registro dos ATPC coletivos e por área, onde constam o desenvolvimento destes e como o horário foi utilizado pelos docentes. Nesse livro atas consta também o “Plano de Trabalho da Coordenação” para o ano de 2014. Dentre as atividades propostas para as ATPCs constam: o currículo da rede estadual, SARESP, avaliação da aprendizagem e *bullying* a partir do uso de filmes, dinâmicas, estudos de textos, tematização da prática. Do proposto, no plano da ação, verificou-se apenas o estudo de algum dos textos.

Na Escola Manoel de Barros as segundas e terças-feiras, os docentes devem cumprir 1 hora de ATPC na escola com seus pares de área. As observações realizadas permite-nos constatar que usam o referido horário para corrigir e elaborar provas e atividades, preparar jogos, arrumar armários, preencher cadernetas, outros utilizavam o computador que tem acesso à *internet* para fazer cursos online disponibilizados pela própria SEE/SP ou outros.

Enquanto os professores cumpriam horário de ATPC na sala dos professores, a PCP1 foi até a sala levar um termo para os professores assinarem, optando se queriam ou não uma professora auxiliar na sala. Uma professora comentou que seria melhor ter sala de reforço do que o professor auxiliar, uma vez que esta fica apenas três aulas e que nem sempre vem em momentos de continuidade de matéria. Enfatizou também que já argumentou sobre a importância da sala de reforço, mas que a direção alega que não há salas de aula disponível para isso. Mas, na sua percepção a escola prioriza muito o CEL em detrimento da “escola”.

Com relação às ATPCs por área/disciplina, o registro de conteúdo é realizado pelo próprio docente. No entanto, a consulta aos livros de atas permitiu verificar que, de

modo geral, os docentes não a preenchem, apenas assinam. Dentre os conteúdos trabalhados no período de ATPC pelos professores que preencheram, constam: análise do rendimento escolar do EM (Inglês/Português); preparação de avaliação; preparação de atividade para 8ª série sobre “crise de 1929”; correção das Avaliações em Processo (português, matemática e simulado SAEB); tabulação do SAEB/matemática; preenchimento de ficha individual periódica, dentre outros.

Abaixo listamos algumas pautas trabalhadas nas ATPCs, verifica-se a prevalência de assuntos pedagógicos nas propostas de pautas.

Quadro 08 – Conteúdo trabalhado pelos docentes nos ATPC por área da Escola Manoel de Barros

DATA	PAUTA	PROFESSORES PRESENTES	PROFESSORES AUSENTES
03/09/2013	Professores de matemática e PCP1: conhecer o sistema Guaxi de trabalhos de casa que será implementado para os 3º anos do EM na disciplina de matemática. Demais docentes: corrigir a AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo).	33	02
10/09/2013	Solicitação aos professores que façam um relatório sobre o aluno LPA (1º H, nº 40) para que seja enviado a psicóloga por solicitação da mãe. Apresentação dos vídeos (06 DVDs) que chegaram da DE do “Programa Cultura é Currículo”. Solicitação aos professores para que ao bater o sinal para troca de aula que não demorem, pois os alunos ficam nos corredores.	32	07
07/10/2013	Apresentação aos professores do material “Prevenção também se ensina” e início da atividade “No seu lugar”.	41	06
11/11/2014	Informações gerais sobre o interclasses; questionário do Tribunal de Contas sobre o SARESP para os professores preencherem; pré-conselho dos 3º anos e 9º ano.	42	08 (03 licença)
19/11/2013	Vice-diretora discutiu alguns pontos do Regimento Escolar com os docentes e coordenação (promoção, promoção parcial e retenção).	32	06 (01 licença)
17/02/2014	Reforço; Eleição professor representante de sala; Eleição Representante de Escola/APEOESP; Projeto Ensino Médio Inovador (PROEMI); Calendário Escolar.	12	-
25/02/2014	Levantamento dos possíveis projetos a serem inscritos no PROEMI: sala de projeção para “Cinema na escola”; “Festival de Talentos”; “Projeto Meio Ambiente”; “Projeto Copa é Cultura”; passeios a Usina Primavera, ao Morro do Diabo, Parque Ecológico, Planetário, teatros, Museu da Língua Portuguesa e Estação Catavento.	14	- (01 licença)
10/03/2014	Informações gerais: Inscrições para ENCEJA/Prova de EF; Vacinação HPV; Exame de Acuidade Visual (datas por turmas); Concurso “Vamos trabalhar a dengue”; Inscrições para Olimpíada de Língua Portuguesa; Dia Mundial da Água haverá apresentação de trabalhos realizados no ano passado.	14	01

10/03/2014	Estudo teórico da bibliografia para o concurso de diretor e para prova de mérito.	33	03 (01 licença, 01 afastamento para exercer direção)
17/03/2014	Apresentação do Projeto PIBID (Iniciação à Docência) pela Prof. ^a Dr ^a Marcia R. C. Lima da UNESP. Foi informado que as quartas-feiras alunos da Educação Física virão para a escola trabalhar com a professora da mesma disciplina com vistas a melhoria da qualidade de ensino nesta disciplina. Recado da APEOESP; Orientações para correção da Avaliação em Processo.	34	06

Fonte: Pesquisa realizada, 2013 e 2014.

A análise das temáticas pautadas revela que em sua maioria não tem um sentido de deliberação ou mesmo de decisão sobre as questões apresentadas. Identificamos desde solicitações aos docentes, informes diversos, até correção de avaliações externas. Essa sistemática demonstra que este espaço serve a uma série de atividades, porém em sua maioria, são elaboradas e pensadas fora da escola e comunicadas aos docentes, como tarefas a cumprir.

Eventualmente o espaço também é utilizado para estudos coletivos conforme, um dos ATPCs observados quando foi discutido o texto de Júlio Groppa de Aquino sobre indisciplina. Segundo a PCP2, a escolha desse texto justifica-se porque o autor consta na bibliografia de concursos estaduais e na prova de mérito. Dessa forma, observa-se que mesmo essa ação tem como condicionante uma decisão externa à escola, na definição dos textos que são objetos de avaliações dos docentes. A PCP2 expôs o texto a partir do uso de *slides* e entregou um resumo impresso para todos os docentes. A PCP2, se referindo ao modelo de ATPC que estão realizando - comentou com a PCP1 que os professores do CEL “adoraram” a ideia de usar a ATPC para estudo e pediram para fazerem junto.

Nos registros prevalecem aspectos que enfatizam as faces pedagógica, técnico-administrativa e política da administração/gestão escolar, embora conforme já assinalado, estas estão presentes em maior ou menor grau em diferentes momentos. Destacamos como exemplo as pautas dos dias 17/02/2014 e 25/02/2014, nas quais se visualiza a presença dessas três dimensões nas decisões sobre o PROEMI. A dimensão política a partir de uma decisão coletiva sobre o uso dos recursos; a dimensão técnica explicita-se pelos critérios e normas que regem o mesmo, determinadas por instâncias externas à escola; e, a face pedagógica determinando o objetivo final do projeto a ser desenvolvido pelos professores com os alunos durante o ano.

Uma das primeiras ATPC que acompanhei teve a participação da VD1 que iniciou a reunião dizendo que eles iriam estudar o Estatuto do Funcionário Público e analisar alguns elementos do regimento que foram indicados pela dirigente regional de ensino para que possam rever e embasar o da escola.

Embora as duas coordenadoras estivessem presentes, quem apresentou e propôs a pauta foi a VD1. Enquanto a vice-diretora falava, foi passada uma lista de presença com nome e disciplina para os professores assinassem. Nesse dia, a ATPC se iniciou com 20 docentes, chegando depois mais dois professores. Como se tratava de início de ano letivo, os professores questionaram quais seriam os dias de reunião do Conselho Escolar, se o dia 28 de outubro seria feriado e se poderiam fazer uma atividade cultural num dos dias do Conselho para poder caracterizar como dia letivo. Como muitos professores começaram a falar ao mesmo tempo e em tom elevado, tumultuando a reunião, a VD1 solicitou que prestassem atenção, demonstrando descontentamento com a situação. Chegou a dizer que “quando algum professor mandar alunos porque está conversando, vai mandar de volta pra sala de aula”. Nesse momento, uma professora respondeu de forma ríspida que ela estava falando do relatório e que alguns professores o teriam que fazer. A VD1 disse: “então, se não querem falar do dia 15, tudo bem”.

A VD1 interrompeu e perguntou se poderiam parar para decidirem sobre o almoço do dia dos professores. Depois de certa discussão, votaram e ganhou a proposta de que a confraternização seria na própria escola e com churrasco. Alguns professores se manifestaram que seria bom contratar uma equipe ou *buffet* para não terem que fazer nada no dia. Na sequência, surgiu outra polêmica em torno da participação ou não dos funcionários nesta comemoração. Alguns professores enfatizaram que deveria ser apenas para professores, pois “é o dia do professor, os funcionários tem seu dia que é 28 [de outubro]”. Outra professora comentou que os funcionários deveriam ser convidados a participar por adesão. Outra docente alertou que o clima ficaria ruim, que dividiria o grupo se não convidá-los. Ao mesmo tempo em que alguns docentes se posicionavam publicamente, outros falavam em tom baixo com outros colegas. Enquanto os docentes se retiravam da sala em razão do término do horário, a PCP1 comentou comigo que a alteração do horário, dividido em dois dias com menor tempo de duração, dificultou o trabalho dos coordenadores, pois não dá para terminar nenhuma atividade.

Para finalizar a discussão, a VD1 disse que iria buscar mais informações para decidir sobre o dia 15 de outubro e que as “meninas”, referindo-se as coordenadoras pedagógicas, iriam fazer uma atividade. Como havia decorrido praticamente todo o

período da ATPC, disse que o estudo do Estatuto do Funcionário Público e o Regimento Escolar seriam tratados na próxima semana.

Depreende-se que nenhuma das temáticas anunciadas foi trabalhada nessa reunião de ATPC. Portanto, parte desse tempo é consumida com o repasse de informações advindas da direção, da DE e da SEE/SP.

Ao final da ATPC, a PCP1 assumiu a condução, informando que chegaram alguns materiais da DE que tratavam de questões próprias da adolescência e sexualidade. Embora soubesse que não daria tempo de terminar propôs uma atividade que fizera numa oficina na DE e que deveria replicar com os professores da escola, iniciou e disse que terminariam na reunião seguinte. A PCP2 já havia organizado cartões contendo histórias de vida de seis alunos adolescentes. Pediu para os professores se dividirem em grupos de seis e que após lerem os conteúdos dos cartões, proporem um final para cada história. Enquanto os professores se organizavam, disse que era possível realizar a atividade com os alunos e que não deveria ser feita apenas pelas disciplinas de Ciências e Biologia, poderia ser proposta por docentes que se sentissem à vontade com o tema/atividade. Enquanto os professores realizavam as atividades, as duas coordenadoras circularam pelos grupos.

A VD1 permaneceu na sala durante toda a reunião e muitos professores aproveitaram sua presença para resolver alguma questão pessoal. Dessa forma, deixaram de se envolver integralmente na atividade proposta pelas coordenadoras.

Antes do término da ATPC, um professor avisou que teria que sair. Terminado o horário, a maioria dos professores saiu apressadamente em função de terem de ministrar aula na sequência. Alguns colocaram as cadeiras de volta no lugar, mas somente dois grupos permaneceram na sala até terminar a atividade, demonstraram que estavam envolvidos e gostando de realizá-la. Após terminarem ainda ficaram conversando com as coordenadoras.

Prevalece nas ATPCs a face pedagógica e técnica da ação dos PCPs e também da VDs, embora o tempo destinado a questões pedagógicas sejam conduzidas prioritariamente pelas PCPs e as de caráter técnico ficam à cargo das VDs. Nesse espaço é possível verificar a separação intencional das dimensões e atribuições de cada membro da administração/gestão escolar.

Assim percebe-se que existe uma tentativa de separação por parte da diretora/gestores em separar a dimensão pedagógica, técnica e política, entre seus integrantes sem, entretanto, uma discussão sobre a indissociabilidade desses elementos.

Percebemos mais claramente a ênfase nesses aspectos com a observação contínua de várias reuniões, destacamos os momentos de formação docente, dos ATPCs, que são conduzidos pelas PCPs, procurando o uso desse tempo para debater e operacionalizar o trabalho pedagógico da escola.

As coordenadoras e direção costumam fazer concessões no cumprimento do horário pelos docentes para que estes pudessem organizar as notas e faltas. Essa postura leva em conta que nos momentos de encerramento de bimestre há uma intensificação do trabalho.

De modo geral, a diretora e as VDs não participam dos ATPCs, somente quando têm que transmitir ou tratar de algum assunto importante que implica o posicionamento da direção, sua participação em geral restringe-se mais ao repasse de informes da DE e da SEE/SP.

Em uma reunião a VD1 veio para a sala de vídeo acompanhar a ATPC, mas ficou conversando diretamente com as coordenadoras antes de se dirigir aos docentes. Enquanto isso, os grupos retomaram a atividade. O grupo que estava mais próximo a mim estava mais envolvido com a dinâmica. Foi possível ouvi-los sobre a questão da sexualidade e dos homossexuais. Um professor disse “é estatístico, a cada 100 pessoas, 10 são *gays*”. Acrescentou olhando para a sala: “nessa sala três são *gays*”. Durante a dinâmica, somente uma das coordenadoras circulou entre os grupos.

A PCP2 informou os docentes do EM que devem preencher até a próxima semana a pesquisa sobre ciências e tecnologia solicitada pela SEE/SP. O endereço eletrônico está no mural na sala dos professores.

Nesse mesmo espaço, é comum o diálogo e os questionamentos dos docentes sobre fatos variados da escola, como uma professora questionando porque não estão vindo mais os jornais para a sala dos professores. Afirmou que “ano passado era comum encontrar logo no início da manhã os exemplares de dois jornais de circulação nacional sobre a mesa na sala dos professores e era comum ver docentes lendo os mesmos”.

Acompanhei uma das reuniões, indicadas na ata, que discutiu a destinação das verbas do PROEMI, (Programa Ensino Médio Inovador) que conforme destacamos envolveu a dimensão técnica, política e pedagógica da ação de administração/gestão escolar. Observamos que os debates sobre essa temática envolvem concepções distintas sobre a participação do grupo nas decisões e as ações pedagógicas da escola, mesmo que implícitas nos diversos posicionamentos. Para exemplificar, nesta reunião, a PCP1 solicitou que os professores se reunissem em grupos por área de atuação para

elaborarem os projetos para o ano, pois a escola receberia uma verba de 60 mil reais referentes a 2013 e mais 60 mil reais do PROEMI. Mas, enquanto a PCP1 insistia que os docentes deveriam se reunir em grupos para decidirem e planejarem os projetos. Vários professores diziam que seria melhor fazerem coletivamente. Para solucionar esse impasse a VD1 teve que intervir: “acho que a PCP1 tem razão. Por exemplo, a escola precisa de um laboratório e os professores dessa área tem que se reunir para ver o que precisa e fazer um projeto. Se eu fosse da Educação Física iria pedir a reforma da quadra. Então é melhor reunir por grupo”.

Ainda nessa reunião, a VD1 reclamou que o Estado mandou as câmeras para colocar na escola, mas não previu os custos com a mão de obra e a fiação causando uma dificuldade para a escola por não tem recursos para instalar os equipamentos. Aproveitando, essa fala a PCP1 disse que o governo só envia instruções sobre o esporte a ser trabalhado no currículo, mas não manda os equipamentos e materiais necessários para a atividade.

5.3.6 O Plano da Ação: mecanismos de participação

Uma das atividades onde aparece eminentemente a dimensão política da administração/gestão escolar são os espaços de participação coletiva de decisões. Destacamos, aqui, a ação do trio gestor na condução das eleições do Grêmio Estudantil e na condução do Conselho de Classe e Série, denominado na escola como Conselho Participativo⁶⁰.

Precedendo o dia da eleição, as coordenadoras colocaram cartazes informativos nas salas dos professores, dando ênfase aos dias em que as chapas dos alunos passariam nas salas de aula para fazer divulgação de seus projetos. Apenas duas chapas se candidataram e pareceu-me que os alunos que a compunham foram estimulados pelos membros da direção/gestão que selecionou aqueles alunos considerados adequados para tal espaço.

⁶⁰ Este Conselho se constitui como uma adaptação do Conselho de Classe e Série, elaborado pela própria escola, é realizado bimestralmente, com mecanismos de incentivo à participação conjunta de pais, alunos e professores, juntamente com os administradores/gestores. Durante uma semana a escola tem como única atividade a realização desse conselho que reúne todos os envolvidos com cada sala de aula, de acordo com cronograma estabelecido previamente.

Por ocasião da eleição do Grêmio, a PCP1 me convidou para acompanhar e ajudar a fotografar o processo. Na ausência de uma funcionária, me pediu para que eu acompanhasse as listas de assinatura de votação.

A eleição ocorreu no pátio de entrada da escola, onde foram colocadas duas mesas com listas de assinatura por série/ano. A PCP1 ficou numa mesa e uma funcionária em outra coletando as assinaturas. Enquanto isso, as AOE chamavam duas salas por vez e ajudavam a olhar a fila. Em fila, por classe, o aluno assinava, pegava a ficha de votação e após votar, depositava a cédula na urna. Durante o processo vários alunos demonstraram não estar compreendendo o que estavam fazendo, especialmente os alunos do ensino fundamental. A qualquer barulho, a PCP2 chamava a atenção rispidamente. No período da tarde, em que frequentam as turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano os alunos em sua maioria nunca participaram de processo semelhante explicitavam muitas dúvidas. Alguns me perguntaram o que é votar em branco; outro em qual chapa era para votar; outro se teria trote e *halloween* na escola e também quando saberiam o resultado.

A VD1 veio perguntar para a PCP1 quando iriam fazer a apuração da eleição do grêmio. Esta respondeu que estava esperando a outra coordenadora chegar para ajudar. Nesse momento, a VD1 questionou qual era o horário da PCP2. A PCP2 chegou a escola às 9h45. Logo que chegou foi para o computador juntamente com a outra coordenadora preencher os resultados da AAP para enviar para a DE que teria que ser enviada por *email* e em cópia impressa.

Uma situação envolvendo uma “aluna do grêmio” que estava fora da sala de aula foi relatada por uma funcionária para a VD1. Segundo a AOE no momento em que ela chamou a atenção da aluna, esta respondeu grosseiramente. A VD1 saiu imediatamente para conversar com a aluna. O tratamento “aluna do Grêmio” pode indicar tanto uma expectativa em torno do comportamento desses alunos, esperando-se deles “exemplos” positivos pra os demais ou pode indicar certo preconceito acerca dos seus membros, já que a aluna “respondeu” demonstrando certa rebeldia.

Assim, percebemos que o grêmio estudantil, em concepção deveria ser um espaço de representação e de protagonismo dos estudantes acaba por se converter em mais um “trabalho” para os diretores/gestores escolares que conduzem e disciplinam todo o processo, esvaziando seu sentido político e acentuando um caráter de tutela do mesmo como mais uma tarefa da face técnica do trabalho dos diretores/gestores.

Outro espaço de participação refere-se ao Conselho Participativo. Esse processo dura uma semana, período que não tem aula, mas os alunos são convocados a

comparecerem com seus pais/responsáveis. Em caso de ausência do aluno no dia agendado para a realização do Conselho da sua turma, o mesmo fica com faltas/aula durante toda a semana. Participam do Conselho Participativo professores, administradores/gestores, pais, alunos e funcionários. A presença da diretora ou de um dos vices e da coordenadora que acompanha a etapa – EF ou EM – é obrigatória, pois a mesma repassa os recados e informes da escola, expõe o desempenho da turma de maneira geral, apresenta gráficos de desempenho por disciplina e ao final lê em voz alta as notas de cada aluno por disciplina. Cada turma tem um professor representante, responsável pelo acompanhamento direto e para mediar os possíveis problemas. Geralmente, esse professor faz uma fala sobre a classe, logo após coordenadora e diretora falarem.

Na percepção da VDS, a escola conta com uma boa participação dos pais, pois a diretora costuma fazer reuniões com os mesmos. Também relatou que na escola o Conselho de Classe funciona e que tem ampla participação de pais e de alunos.

O Conselho Participativo é dividido entre EF e EM, cada um desses níveis tem uma coordenadora responsável que deve necessariamente estar presente. Cada classe tem um horário previamente marcado com início e término da reunião, compreendendo um período de uma (01) hora. Essa informação é afixada nos murais da escola e repassada para os pais/responsáveis por meio de bilhete impresso.

Segundo a diretora, o Conselho Participativo é realizado na escola há três ou quatro anos. Na sua visão, trata-se de um momento em que o professor líder da turma fala da classe de modo geral e de alguns alunos em específico. Os alunos, demais professores e pais podem se manifestar nesse momento. Na percepção da diretora há uma forte participação dos pais e responsáveis.

Destarte seja enfatizada pelos membros da escola a existência de ampla participação no Conselho Participativo, especialmente por parte dos pais/responsáveis, a consulta às atas dessas reuniões indicou baixa participação, tanto dos alunos quanto dos seus responsáveis, no sentido de envolvimento com decisões sobre os rumos da escola ou discussões sobre o processo de aprendizagem. Dessa forma, a “participação”, ressaltada pela diretora, parece se referir mais à presença dos mesmos que a outros significados do termo.

No entanto, vimos de maneira positiva à criação desse espaço e mesmo a tentativa de construção de uma maior participação tanto por parte da comunidade como

dos docentes e administradores escolares, o quadro 09 apresenta uma síntese do quantitativo de participantes no Conselho Participativo.

Quadro 09 - Participação no Conselho Participativo (2013)

Série/Classe	Total de alunos	Faltas/ alunos	Pais presentes	Professores presentes	Gestores presentes
1° A	43	15	04	08	VD2 - PCP2
1° B	46	16	16	08	VD1 - PCP2
1° C	41	10	16	10	VD1 - PCP2
1° D	50	25	04	08	VD2
1° E	42	09	15	11	VD1
1° F	43	08	12	08	VD2- PCP2
2° A	42	10	10	10	VD1 - PCP2 (LS*)
2° B	41	16	14	10	VD1 - PCP2 (LS)
2° C	44	23	08	10	VD1 - PCP2 (LS)
2° D	50	10	12	09	VD1 - PCP2 (LS)
2° E	49	10	-	11	VD1 - PCP2 (LS)
2° F	42	14	13	09	VD1 - PCP2 (LS)
2° G	49	12	11	09	VD2 - PCP2 (LS)
2° H	52	17	08	09	VD2 - PCP2 (LS)
3° A	39	08	07	11	VD1- PCP2 (LS)
3° B	42	09	-	08	VD1 - PCP2 (LS)
3° C	40	05	10	09	VD1 - PCP2 (LS)
3° D	39	12	04	05	VD1 - PCP2 (LS)
3° E	47	11	10	07	VD2 - PCP2 (LS)
3° F	38	13	09	06	VD1 - PCP2 (LS)
3° G	49	14	06	07	VD2 - PCP2 (LS)

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da consulta ao Livro Ata do Conselho de Classe e Série Participativo da Escola Manoel de Barros, 2013; (*) LS = Licença Saúde.

Durante observação na sala dos professores, um docente perguntou em voz alta se alguém sabia o dia que seria o Conselho Participativo. Rapidamente uma professora conferiu no seu caderno e disse as datas. Uma professora defendeu que devia acabar com essa história de ter pai e aluno nos conselhos e principalmente ser realizado em uma semana. Outra professora defendeu que esse modelo é melhor porque fica menos corrido. Outra docente expressou que devia ter o conselho, mas sem pai e sem aluno.

Dessas falas depreende-se que não há consenso sobre a realização e formato dos Conselhos Participativos. A participação/presença dos pais e mesmo dos alunos parece incomodar mais aos professores. Talvez isso se explique pelo fato de historicamente não termos estabelecidos uma relação mais democrática no tratamento dos problemas dos alunos/familiares no interior da escola, que sempre foi hegemonicamente “espaço para os especialistas”.

Ao consultarmos o Livro Ata do Conselho de Classe Participativo⁶¹ do EM, verificamos que a escrita e o conteúdo de todas as classes são os mesmos, mudando-se

⁶¹ Abertura do livro 05/08/2013, 100p.

apenas os nomes dos docentes, alunos, notas e faltas. Por isso, transcreveremos apenas uma.

Quadro 10 - Ata da reunião do Conselho de Classe/Série Participativo da Escola Manoel de Barros

Ata da reunião do Conselho de Classe e Série Participativo da Escola Manoel de Barros da 1ª série C do período da manhã do 2º bimestre de dois mil e treze. Aos seis dias do mês de agosto de 2013 reuniram-se alunos, pais de alunos, professores da classe e equipe gestora para analisarem os rendimentos dos alunos. A professora coordenadora do EM abre a reunião agradecendo a presença de todos, principalmente dos pais pois a presença dos mesmos é muito importante para o acompanhamento da vida escolar de seus filhos, pois a parceria escola e família só traz melhoras no comportamento e no rendimento de cada aluno.

DP - é informado aos alunos e seus pais que é muito importante que os alunos realizem as atividades de dependência dentro dos prazos marcados pelos professores e essas atividades devem ser realizadas dentro do bimestre em curso.

AP - também temos os alunos com aproveitamento de estudos que devem ficar atentos ao número de faltas.

Reforço que se iniciou no 2º bimestre com o professor auxiliar dentro da sala de aula auxiliando os alunos que apresentaram dificuldade nas disciplinas de Português e Matemática, continuará ocorrendo para aqueles que os professores acharem necessário.

Os pais foram informados que na semana de 12 a 16/08 ocorrerá nova Avaliação da Aprendizagem em Processo, para averiguação se houve melhoras nos resultados apresentados na primeira avaliação que foi bastante preocupante, principalmente em matemática, após a aplicação no plano de ação realizados pelos professores junto aos alunos, essa avaliação ocorrerá no horário normal de aulas, não havendo suspensão de atividade.

No dia 26/08 será realizada a Conferência do Meio Ambiente que será aberta a comunidade, será das 14h às 17h (será preparada pelo EF mas o EM pode auxiliar com ideias e prestigiar).

Do dia 27/08 a 01/09 não haverá aulas devido a solicitação do prédio para os jogos regionais dos idosos.

Dando continuidade a VD1 apresenta os professores da classe que estão presentes e a funcionária da secretaria.

Apresenta os gráficos de rendimentos por disciplinas em colunas azul satisfatório e vermelho insatisfatório, fazendo comparação do rendimento do 1º e 2º bimestre. (utiliza data show para projetar)

Dando continuidade foi feito a leitura individual dos alunos sendo registrado as disciplinas em que não obtiveram êxito e demais informações para posterior intervenção da coordenação junto aos pais de alunos e alunos: n°02, geografia, física e matemática; n°04, matemática, educação física e inglês [...].

Em seguida foi aberto aos pais para individualmente conversar com os professores e assinarem a ficha CE 11/96.

Encerrada a presente reunião segue as assinaturas dos professores presentes, inclusive a minha VD1 que lavei a presente ata.

Segue colada a lista de presença com três colunas: nome do aluno, assinatura do aluno e assinatura do responsável.

Fonte: Transcrição de Livro Ata pela pesquisadora em 2014.

Desse registro observamos que o objetivo da reunião em cada sala está totalmente vinculado ao ‘passar informações’, entre as quais os pais/responsáveis se destaca o rendimento escolar dos alunos, e outras informações gerais sobre a escola, como festividades, eventos e avaliações externas, sem a preocupação com outras discussões sobre o funcionamento da escola.

5.3.7 O trabalho do trio gestor na percepção dos docentes

Considerando que a atuação das coordenadoras, da diretora e vice-diretora encontra-se articulada de acordo com uma hierarquia e uma tentativa de divisão de tarefas, procuramos captar a percepção dos professores sobre as principais atividades desenvolvidas por esses profissionais na escola.

Perguntamos aos docentes como percebiam as atividades do *trio gestor* em relação a quatro atividades: a primeira refere-se à ação pedagógica com os próprios docentes, as ações técnicas, as ações disciplinares com alunos, que incluimos também como uma ação pedagógica e, por último, ações externas à escola que também se inserem no campo do técnico. Apresentamos abaixo os resultados dessas questões nas tabelas 02, 03 e 04.

Perguntamos a 18 docentes e obtivemos o retorno de 12 questionários completos, sobre qual a porcentagem de tempo que o coordenador dedica as seguintes atividades:

Tabela 2 – Atividades desenvolvidas pelas COORDENADORAS na percepção dos docentes													
SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Média
Ações pedagógicas (com professores)	60	10	20	70	20	40	40	30	80	30	60	20	40
Ações administrativas	-	60	40	5	10	50	10	50	-	50	20	15	28,2
Ações disciplinares (com alunos)	40	10	40	20	40	-	40	-	20	5	10	50	22,9
Ações Externas (DE, compras, etc)	-	20	-	5	30	10	10	20	-	15	10	15	13,5

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Inicialmente percebe-se uma grande variação entre as respostas. Assim, os sujeitos 1 e 11 indicam que os coordenadores dedicam 60% de seu tempo a ações pedagógicas com professores, os sujeitos 4 e 9 indicam que esse tempo vai de 70% a 80%. No outro extremo, os sujeitos 2, 3, 5 e 12 indicam que apenas 10% a 20% do tempo do coordenador é dedicado a essas atividades. Na mesma perspectiva, a percepção dos docentes quanto a ação administrativa dos coordenadores varia de nenhum tempo dedicado a essa atividade (sujeitos 1 e 6) até mais da metade da ação dos coordenadores dedicada a essas ações (sujeitos 2, 6, 8 10).

Observando-se o conjunto de respostas percebemos que existe uma percepção de que o coordenador pedagógico tem a maior parte de seu tempo (40%) dedicado a ações pedagógicas com os professores, seguida por ações administrativas (28,2%), ações

disciplinares com alunos (22,9%) e ações externas à escola (13,5%). Considerando as ações disciplinares com alunos como parte do trabalho pedagógico das coordenadoras, chegamos a um percentual médio de 62,9% do tempo dos coordenadores dedicados a essas tarefas.

Esse número por si mesmo não traz uma dado conclusivo, uma vez que a compreensão dos docentes sobre o que é uma ação pedagógica carrega grande disparidade. Porém, ao comparar com as ações da diretora notamos que existe uma diferença, porém não muito significativa. Ao tabularmos as respostas dos docentes à mesma questão em relação ao trabalho da diretora tivemos as respostas demonstradas na tabela 03.

Tabela 3 – Atividades desenvolvidas pela DIRETORA na percepção dos docentes													
SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	MÉDIA
Ações pedagógicas (com professores)	50	5	10	50	10	30	30	10	25	10	50	10	24,2
Ações administrativas	20	40	30	20	20	20	20	10	25	50	20	50	27,1
Ações disciplinares (com alunos)	30	20	30	20	50	40	30	40	50	10	20	20	30
Ações Externas (DE, compras, etc.)	0	35	30	10	20	10	20	40	0	30	10	10	17,9

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Dessa forma, como nas ações dos coordenadores percebemos a mesma variação entre a percepção dos docentes sobre a ação da diretora da escola. Temos os sujeitos 2, 3, 5, 8, 10 e 12 que apontam para 5% ou 10% do seu tempo a ações pedagógicas com professores, enquanto outros (sujeitos 1, 4 e 10) destacam que metade do tempo da diretora é dedicado a essas atividades. A mesma variação entre as percepções dos diferentes sujeitos também se percebe em relação às outras atividades.

Por outro lado, ao destacar as médias entre os 12 respondentes, notamos uma percepção difusa entre os docentes, quando comparadas as atividades das coordenadoras e da diretora. Essa última é vista como mais dedicada às ações disciplinares com os alunos (30% do tempo) e às ações administrativas (27% do tempo). Nessa tabela mostramos que na percepção dos docentes em relação a ação dos diretores está mais distribuída em diferentes dimensões, enquanto os coordenadores tem maior concentração na ação de formação direta com os docentes.

Se aglutinarmos as ações pedagógicas com docentes e as ações disciplinares com alunos como a face pedagógica da ação da diretora chegamos a uma média de 54,2% de

seu tempo dedicado a ações pedagógicas, isso na percepção dos docentes, o que não comprova a ideia difundida no senso comum de que os diretores de escola só tem tempo de atuar nas questões administrativas, sem se dedicar aos aspectos pedagógicos.

Acreditamos que isso se deve, em parte, a pouca reflexão sobre o que se enquadra exatamente nessa ação pedagógica da administração/gestão escolar, que procuramos contemplar no questionamento como ações disciplinares com alunos e pedagógicas com docentes. No senso comum essa dimensão aparece mais vinculada à ação docente em sala de aula, diretamente com os alunos.

Comparando as ações dos vice-diretores com os diretores notamos que na percepção dos docentes estes se dedicam mais as e ações disciplinares com alunos e ações administrativas 32,5% e 31,7% respectivamente, enquanto comparado com o diretor são respectivamente de 30% e 27,1%, uma pequena diferença.

Na Tabela 4 apresentamos os mesmos dados em relação ao trabalho das vice-diretoras.

Tabela 4 – Atividades desenvolvidas pelas VICE-DIRETORAS na percepção dos docentes

SUJEITOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Média
Ações pedagógicas (com professores)	40	10	35	20	10	20	20	10	25	10	40	10	20,8
Ações administrativas	20	50	35	50	10	20	20	30	25	50	20	50	31,7
Ações disciplinares (com alunos)	40	20	30	20	70	30	50	30	50	10	30	10	32,5
Ações Externas (DE, compras, etc.)	0	20	0	10	10	30	10	30	0	30	10	30	15

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Da mesma forma, se aglutinamos os dois itens que consideramos como a face pedagógica da ação da vice-direção, temos um total de 53,3% do tempo das vice-diretoras dedicados às ações pedagógicas, um percentual muito próximo aos 54,2% da diretora pouco menor que das coordenadoras pedagógicas de 62,9%.

Mas podemos concluir que não existe por parte dos docentes uma percepção significativamente diferente sobre essas faces do trabalho do *trio gestor*, mesmo se consideramos a pergunta direta sobre o tempo gasto com atividades administrativas em que os percentuais foram de 28,2%, 27,1%, e 31,7%, respectivamente para as coordenadoras pedagógicas, a diretora e as vice-diretoras. Percentual levemente superior para as vice-diretoras, que em nossa observação tem uma ação mais direta na

administração/gestão dos funcionários da escola, esse aspecto, entretanto, não se reflete na percepção dos docentes.

Em relação à face política dos gestores observamos também uma percepção dos docentes sobre a forma de decisão da administração/gestão escolar em relação às instâncias superiores. Perguntamos aos docentes: *Como os gestores se manifestam quando discordam de medidas vindas de “cima para baixo”?* Neste caso, as respostas variaram entre, cumprir as exigências (43,5%), ou a maior parte que percebe que nesses momentos o *trio gestor* prefere o diálogo, com os professores (34,8%) ou apenas entre si (21,7%) totalizando (56,5%) dos docentes que consideram o diálogo como estratégia de ação dos administradores/gestores nestes casos e confirmando uma percepção de que as normatizações passam por um processo de debate, aceitação ou recusa e posterior adaptação antes de serem implementadas nas escolas.

Tabela 5 - Ação das administradoras/gestoras na percepção dos docentes		
Como os gestores se manifestam quando discordam de medidas vindas de “cima para baixo”?		
	Frequência	Percentual
Conversa com demais membros da direção da UE	5	21,7 %
Conversa com professores	8	34,8 %
Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes	-	-
Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar.	10	43,5 %
Fica em silêncio, apesar da insatisfação	-	-
Reclama com o sindicato	-	-
Conversa pelos corredores	-	-
Não cumpre abertamente as normas exigências com as quais não concorda	-	-
Total	23	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014. - N = 18 professores

Destacamos que essas percepções dos docentes se somam às observações e às teorias sobre o a administração/gestão escolar e em síntese demonstram que as três dimensões citadas não podem ser dissociadas da prática dos administradores/gestores, embora esse processo aconteça na prática a diversidade de respostas dos professores sobre o tema mostra que não fica claro nem mesmo para os professores da escola, como se divide o trabalho entre o *trio gestor*.

O que observamos é que nas normas e mesmo na prática existe uma tentativa de separação entre as atividades de cada um, dos mesmos da administração/gestão escolar, a qual se torna pouco efetiva, pois todos dividem as tarefas de forma a solucionar os problema e atender as demandas da escola sem manter uma rígida divisão de tarefas proposta.

Sobre essas três dimensões, na literatura, destacamos que as abordagens que apontam para sua ligação, de formas diversas. Souza e Gouveia (2010, p.175) destacam uma perspectiva de análise dessas:

A natureza do trabalho do dirigente escolar é, essencialmente, política. Todavia, ela é de política educacional/escolar. Os diretores têm a tarefa de conduzir o processo político que é a gestão da escola, porém são cobrados com base em padrões muito distintos acerca dessa natureza (político-pedagógica) e tais padrões de referência sobre como se comportar na condução de uma escola não são emersos da função social da escola. Ao contrário, o que parece ocorrer é uma cobrança sobre o dirigente escolar tomando por base uma face técnico-administrativa da sua função [...].

Os autores destacam ainda que a face técnico-administrativa é aquela sobre a qual os administradores e gestores são mais cobrados “o acompanhamento de fluxo escolar discente, a gestão de pessoal (lotação, frequência, avaliação etc.), levantamentos e cobranças de recursos materiais junto aos canais competentes, dentre outros vários trabalhos” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.177-178). São elementos que devem ser objeto de formação do administrador/gestor educacional, mas que não comparem em muitos cursos.

Essa leitura da face administrativa como a mais importante e que caracteriza um bom desempenho do gestor/administrador é um equívoco, pois “[...] tal face é complementar à natureza da função dirigente e à função social da escola. Porém, dali deriva parte considerável das cobranças feitas por programas de formação para atuação no enfrentamento de problemas decorrentes dessa face” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.178).

Ao tratar da face política, Souza e Gouveia destacam que nela os “diretores não se reconhecem como sujeitos”, não existe um movimento de formação para essa atuação. Assim,

A liderança reclamada por essa face deriva, em alguma medida, da posição que exerce o diretor como representante do poder constituído, do Estado. De outro lado, ela também advém da posição de comando institucional que é própria à função do dirigente, dado que é responsável, como vimos, pela coordenação de um processo político que é a gestão escolar (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.178).

Por fim, ao tratar da face pedagógica os autores destacam que “[...], a despeito de ser reconhecida por (quase) todos como a mais importante face do trabalho do diretor escolar, os diretores alegam que não têm tempo ou condições para dar conta das tarefas desse campo” (SOUZA; GOUVEIA, 2010, p.178). Embora essa percepção seja comum entre os administradores/gestores, ao observarmos o cotidiano da escola percebemos

que, existe uma clara hierarquia e uma divisão de tarefas entre os membros da direção, mas não podemos afirmar que não exercem uma função pedagógica.

Com certa predominância da ação das coordenadoras pedagógicas na ação mais direta com os professores e da diretora e vice-diretoras em ações mais diretas com os alunos podemos considerar que todos têm uma parte significativa voltada para ações pedagógicas, embora essa percepção não seja clara, pois não existe um conceito delimitado claramente sobre o que consiste esta ação pedagógica.

As coordenadoras, ao preencherem formulários destinados à DE, ao elaborar apresentação aos professores trabalham com dados das Avaliações feitas pelos alunos (AAP ou SARESP) está atuando em uma dimensão pedagógica. Podemos considerar que esse processo é burocrático, imposto por instâncias superiores, que essas avaliações se baseiam em concepções equivocadas, que vão contra os princípios de autonomia e desenvolvimento dos princípios políticos pedagógicos da escola, mas está claro que dentro da concepção hegemônica na SEE se tratam de ações pedagógicas.

Da mesma forma, o estudo de textos e de normas recomendados pela SEE e DE são conduzidos pelas coordenadoras pedagógicas como momento de formação docente, mesmo podendo contestar os fundamentos dessa formação se trata de um momento em que exercem a face pedagógica de seu trabalho. Em relação a diretora e vice-diretoras também têm variadas tarefas em seu dia-a-dia que não consideram como eminentemente pedagógicas. O maior exemplo disso compreende o longo tempo despendido com questões disciplinares com alunos, abrangendo conversas com o próprio aluno, diálogos com os pais, dar conselhos, punições (advertências/punições) para os casos mais graves, mediação dos conflitos ente alunos e entre estes e os professores. Essas tarefas, seguramente, consomem a maior parte do tempo desses profissionais e não às compreendemos como pertencentes apenas à face técnica de seu trabalho e nem mesmo à face política, pois envolve a formação desses alunos, o respeito às normas, à aprendizagem da convivência e a tolerância da diferença, entre outras características que podemos circunscrever à face pedagógica da administração/gestão.

Conforme aponta Paro (2010b, p. 774):

A intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral não é recente, mas tem-se exacerbado ultimamente, configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar. Assim, apesar de importantes medidas *ad hoc*, levadas a efeito nas últimas décadas com o intuito de democratizar a escola e sua direção (eleição de diretores, conselhos de escola etc.), a escola básica, em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se

“modernizar” administrativamente pautando-se no mundo dos negócios, com medidas como a “qualidade total” ou como a formação de gestores – capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade do mercado.

Consideramos que a contestação dessa lógica empresarial, advinda da TGA, confere à ênfase aos aspectos políticos da administração/gestão escolar, pois ao nível do discurso essa perspectiva empresarial também dá destaque à aprendizagem do aluno. Porém, a função dos administradores/gestores é despida de sua face política é acentuada em seus aspectos técnicos. Assim, como discurso contra hegemônico se destaca essa diferença, acabando por obliterar a dimensão pedagógica da administração/gestão escolar.

Destacamos, ainda, que concebemos que a atuação dos administradores/gestores em sua face pedagógica deveria ocorrer de forma diferente do que se dá na prática observada, que acabamos de descrever.

A dimensão pedagógica e técnica do Conselho Participativo, aparentemente despido de sua face política, pode ser captada por um trecho significativo de suas atividades, no qual observamos sua orientação de acordo com as concepções de administração/gestão formuladas pela SEE. Parte da reunião é destinada à apresentação dos

[...] gráficos de rendimentos por disciplinas, em colunas azul satisfatório e vermelho insatisfatório, fazendo comparação do rendimento do 1º e 2º Bimestre (utiliza data show para projetar). Dando continuidade foi feito a leitura individual dos alunos, sendo registrado as disciplinas em que não obtiveram êxito e demais informações para posterior intervenção da coordenação junto aos pais de alunos e alunos (Ata Conselho Participativo, 3º Bimestre de 2013).

Outros momentos de participação envolvendo os professores e a administração/gestão também são cerceados pela normatização e se resumem a decisões de adesão a programas do governo federal ou estadual que, na maior parte das vezes, se concentram no debate sobre o uso de recursos vinculados a esses programas, como o relatado no caso do PROEMI. Nesses momentos, as decisões são cerceadas pelos “aspectos técnicos” das normas para uso dos recursos, de tal maneira que existe poucas oportunidades reais de escolha e decisão, restam aos docentes apenas “escolher” a melhor forma de aderir ao que está sendo proposto ou perder os recursos vinculados ao programa específico.

Dessa forma, consideramos que a compreensão das políticas públicas educacionais passa pela investigação de suas implicações na escola, pois é nesse cenário que elas produzem seus efeitos e, conforme procuramos demonstrar, se constitui como espaço de conflitos, de reelaborações de um ‘fazer diário’, que na maioria das vezes, não é atingindo pelas normatizações na forma como estas foram pensadas, pois não é um espaço de reprodução ou de simples aplicação de determinações, mas um espaço de construção e reelaboração de práticas, numa convivência constante, às vezes tensa, entre a tradição, sua história e seu modo de funcionamento e o “novo” que pode ser expresso por necessidades da sociedade, normatizações ou mesmo aquilo que lhe querem impor a partir de fora por meio de alterações nas políticas públicas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o objetivo, por excelência, da escola é a produção de educação, é preciso que tenhamos claro esse conceito (PARO, 2012, p. 58).

A educação, especialmente, a partir das duas últimas décadas assumiu importância no espaço público estabelecendo-se na agenda política da atualidade. As políticas públicas educacionais passaram a ser debatidas a partir de distintas abordagens, envolvendo parcelas amplas da sociedade, para além dos educadores, muitos outros setores se envolveram no encaminhamento desses debates.

Neste trabalho, retomamos a discussão acerca da constituição do campo da administração/gestão escolar no Brasil, procurando abranger as transformações mais recentes dessa área como também suas constituições históricas visando, sobretudo, abordar como se dão os rebatimentos desses dois aspectos na ação do diretor/gestor escolar.

O estudo foi balizado por um recorte espacial, no qual priorizamos o sistema estadual paulista e, por um recorte temporal (1983-2013), em que buscamos historicizar as políticas e programas para a educação paulista nos diferentes governos estaduais. Sem desconsiderar uma análise da política mais geral, tivemos o intento de compreender o contexto em que se insere uma escola específica. A observação da Escola Manoel de Barros contribuiu para buscarmos respostas para os objetivos que orientam nossa investigação, tais como constatar como se dá a aplicação dos preceitos legais da administração/gestão escolar na prática cotidiana da escola; e, refletir sobre as dificuldades, desafios e potencialidades da administração/gestão escolar, buscando identificar como se concretizam neste espaço as formulações das políticas públicas.

A própria complexidade do campo da Administração/Gestão Escolar, bem como da escola como organização educativa, confirmaram e indicaram alguns limites e algumas possibilidades da administração/gestão escolar para seu trabalho cotidiano. Nesse processo imbricam-se diferentes perspectivas e concepções dos próprios administradores/gestores, da comunidade escolar e também as concepções que embasam a normatização do sistema de ensino.

Partindo desses elementos, procuramos nessas considerações refletir sobre três aspectos fundamentais: o primeiro sobre os conceitos de administração/gestão escolar

que embasam a legislação do Estado de São Paulo; um segundo, aborda como essas concepções se concretizam no âmbito da escola e, por fim, como se apresentam as dificuldades e desafios dos administradores/gestores escolares com vistas à complexidade de sua atuação.

Ao tomarmos a escola como objeto de análise, recorreremos às formulações de Lima (1998). Partimos, portanto, de uma *meso* análise, identificando a escola como *locus* da pesquisa e a administração/gestão como objeto de investigação.

Nesse processo, não nos circunscrevemos apenas aos “muros da escola”, ao contrário, buscamos identificar as relações estabelecidas, tanto na perspectiva interna, do espaço escolar, como na perspectiva externa com a comunidade local e os níveis hierárquicos do sistema. Ademais, assumimos a necessidade de entender a escola como instituição inserida na sociedade, mas que internamente possui sujeitos interagindo em múltiplas dimensões. Sob essa perspectiva, a compreensão da escola como organização pressupõe conhecê-la, visitá-la, apreender seus processos, ação dos sujeitos envolvidos, bem como as relações que estabelecem entre si, com a sociedade e com a hierarquia do sistema.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi fundamental a apropriação de alguns conceitos que deram sustentação aos contextos em que se debate na atualidade a administração/gestão educacional.

Dessa maneira, entendemos não ser possível compreender essas questões sem abordar as reformas do Estado que ganharam contornos mais nítidos, sobretudo, no Brasil a partir de meados da década de 1990. Essas reformas, embasadas nos princípios do neoliberalismo incidiram-se, particularmente, sobre a administração pública, difundindo necessidades de superação da administração burocrática pela administração gerencial. Em síntese, uma transformação de paradigmas da administração pública desenvolvida durante o século XX. Essa mudança se materializa na redução da ação do Estado em benefício de uma maior presença de mecanismos de mercado e de empresas privadas como provedores de serviços e produtos antes exclusivos ou prioritários da ação estatal.

No caso específico da educação estas propostas não implicaram na retirada do Estado, ao contrário, provocaram a sua permanência, mas com novos mecanismos de administração/gestão, que emulem uma suposta superioridade dos mecanismos de mercado na administração pública, com ênfase na competição, no foco e controle dos resultados e na agilidade nos processos decisórios.

Em oposição a esta perspectiva, diferentes autores trabalharam com a construção do campo da administração/gestão escolar e com especificidades que a diferenciam da administração de empresas. Partindo dessas formulações, observamos que a diferenciação entre a administração/gestão da educação da administração/gestão das empresas capitalista é exatamente sua finalidade que, em última análise, é a formação de um ser humano, propósito que não pode ser comparado, mensurado e controlado como a produção de bens e serviços de uma empresa privada.

Em que pese essas ponderações sobre a especificidade da administração/gestão escolar, o enfoque que a aproxima da administração de empresas e que empresta desta, mecanismos de gestão e, principalmente, elementos da linguagem e das práticas empresariais podem ser identificados na condução do sistema educacional do Estado de São Paulo. Ao longo das últimas três décadas ocorreu um descolamento das temáticas em debate e nos programas e projetos implementados. As proposições que visavam institucionalizar práticas democráticas e participativas ou ampliar a autonomia das escolas em maior ou menor escala pelos governos Montoro, Quéricia e Fleury (1983-1994) sofreram uma inflexão a partir dos governos de Covas, Alckmin e Serra (1995-2010).

Nesse contexto, adquire centralidade à busca pela eficácia e eficiência na administração/gestão do sistema estadual de educação, materializada na descentralização e municipalização do ensino, na bonificação dos professores por critérios de assiduidade ou de produção de resultados, medidas acompanhadas pela centralização do currículo e pela criação do IDESP como parâmetro de desempenho de escolas e seus profissionais.

Ressaltamos que não coube em nossas explicações à busca de relações mecânicas de causa e efeito, mas tão somente a perspectiva de compreender o contexto mais amplo em que se insere a administração/gestão da escola, considerando que esta, como organização complexa, não é espaço de simples reprodução da normatização elaborada centralmente. A escola se constitui como espaço de reelaboração e construção de práticas.

Denota-se que, embora exista uma orientação geral no nível do discurso e da presença de elementos próprios das propostas neoliberais para a educação tais como a centralização das práticas, o controle dos resultados, a unificação dos currículos, o que prevalece na política educacional paulista é seu caráter fragmentário, que mostra mudanças e permanências que oscilam entre as concepções de gestão democrática,

formuladas na década de 1980 e as concepções da administração gerencial, característica das reformas dos anos 1990, mantendo elementos de ambas no contexto escolar.

Assim, verificamos que no espaço escolar existe uma interação complexa das três dimensões na atividade dos administradores/gestores - a política, a técnica-administrativa e a pedagógica. No entanto, no campo do discurso não está consolidada essa percepção, uma vez que não estão claras ao conjunto da comunidade escolar quais concepções embasam as ações em cada uma dessas dimensões.

No nosso entendimento a prática do *trio gestor* está impregnada da face pedagógica e também de forte carga (cobrança) de seus aspectos técnico-administrativos que, por sua vez, são indissociáveis de determinada concepção política, no sentido mais amplo do termo.

Buscando captar o sentido mais largo que marca a administração/gestão escolar, entendemos que a ênfase nos resultados mensuráveis da ação pedagógica e o esvaziamento da participação democrática são exemplos que evidenciam uma determinada concepção de escola e de ensino. Caracterizada como gerencialista ou neoliberal, esta marcada pela despolitização dos conteúdos e discussões, sempre apresentados despidos de contradições e carregados de uma pretensa neutralidade técnica-administrativa que não permitem a explicitação da contradição ou o debate acerca dos seus princípios.

Dessa forma, a face política apresenta-se sob uma perspectiva de cerceamento marcada por limites legais ou por práticas arraigadas e respaldadas pela 'tradição'. Para exemplificar, temos as eleições do grêmio estudantil totalmente '*gerenciada*' e conduzida pela direção da escola, de acordo com as normas do sistema, ou ainda, o Conselho Participativo que, também seguindo a normatização existente envolve pais, alunos, professores e membros da direção da escola, mas efetivamente se concentra em questões pedagógicas e não tem poder de decisão sobre a administração/gestão da escola.

Outros elementos observados também indiciam a orientação da escola a partir da concepção gerencialista, com o foco nos resultados da escola, nos testes e índices oficiais. Os mecanismos de controle de matrícula dos alunos constituem um exemplo da presença da lógica gerencialista na escola investigada, uma vez que o mesmo privilegia aqueles com melhor rendimento.

Denota-se que no ‘plano da ação’ a rotina da Escola Manoel de Barros se desenvolve guiada pelas orientações que vinculam a qualidade do ensino ofertado pela escola aos seus resultados, mensurados pelo IDEB/IDESP. A partir desses elementos apontamos para a impossibilidade de dissociação entre a face política, pedagógica e técnico-administrativa da administração/gestão escolar, bem como a sua ação em favor de determinada concepção de escola.

Do arcabouço observado, descrito e analisado procuramos captar, ainda, os limites e as possibilidades de atuação dos diretor/gestor escolar. Sem pretensões conclusivas, essa construção do trabalho ensejou algumas restrições e limites que se impõe à ação dos diretores/gestores.

Os limites se expressam na centralização das ações de controle, nas definições emanadas dos órgãos centrais do sistema como o currículo centralizado, a avaliação externa dos alunos, a administração/gestão dos recursos humanos, dentre outros aspectos da burocracia normatizadora do sistema.

Por outro lado, se colocam possibilidades ao trabalho dos administradores/gestores, que se expressam em espaços institucionais formalmente existentes e também na ação do que Lima (2011a) denomina de *plano da ação*, com práticas não formais e informais.

Concluimos, com os limites e possibilidades em relação ao *plano das orientações para ação* e também no *plano da ação*. Em relação ao primeiro, o *plano das orientações para a ação*, os limites se expressam na própria burocracia e normatização do sistema. Por outro lado, as possibilidades podem ser localizadas na própria centralidade que assume o papel do diretor escolar. Nas fissuras da burocracia existem condições, ao menos no plano formal, para uma atuação dos administradores/gestores de forma a garantir uma atuação significativa.

Assim, as contradições estão presentes, pois apesar de acentuar o caráter gerencial e colocar o diretor como centro do processo de gestão e como líder da equipe, ao mesmo tempo, limita sua autonomia em gerir as verbas, os recursos humanos, o currículo e vários aspectos significativos da prática, tornando-o um mero repassador das determinações oficiais.

Por outro lado, permanece toda uma regulação que mantém como princípio da educação pública a autonomia da escola e a gestão democrática como elementos a serem perseguidos pela prática de administração/gestão da escola.

No segundo aspecto, o *plano da ação*, embora exista um limite próprio das demandas a que estão sujeitos os administradores/gestores, sobrecarregados de muitas incumbências do dia-a-dia da escola, com atendimento aos alunos, aos pais, aos docentes, aos funcionários da escola, às empresas que à procura além de toda a hierarquia da DE e da SEE/SP com as chamadas exigências ‘burocráticas’. Assim, existe uma dificuldade própria da ‘falta de tempo’ e também de espaço institucional destinado à reflexão sobre a ação, sua organização mais estratégica e sua avaliação sistemática, que levam alguns administradores/gestores a se verem como ‘apagadores de incêndio’, sempre envolvidos com demandas urgentes.

Segundo Rios (2003), para além do domínio da técnica, entendida como o conjunto de saberes necessários para a atuação; e do compromisso político, entendido como ‘fazer bem’ sua prática, é fundamental ao educador o compromisso ético, pois “ignorar as pessoas de seus estudantes e a condição em que vivem, não possibilita pensar ... ou agir, no sentido da mudança” (RIOS, 2003, p. 59-60).

Dessa modo, colocamos como uma das possibilidades de ação dos administradores/gestores um compromisso ou mesmo engajamento para a implementação de uma efetiva gestão democrática, prevista em mecanismos como o PAP, o PPP e mesmo leis maiores como a CF/88 e a LDB/96. Também se colocando como agentes que favoreçam uma ação articulada da escola, como espaço de formação contínua, por meio da reflexão, não somente sobre o fazer diário, mas sobre a ação estratégica de toda a comunidade escolar em sua ação pedagógica, técnica e política.

Para dar suporte à administração/gestão escolar, num cenário marcado por constantes transformações, se estabeleceram novos padrões de atuação para os diretores/gestores escolares. Conforme apontamos ao longo deste estudo, estas se materializaram, sobretudo, nas políticas de formação de diretores/gestores e também na normatização da atuação do *trio gestor*. Essas mudanças estiveram/estão alinhadas com as propostas de Reforma do Estado Gerencial, embora convivam com normativas, em princípio, contraditórias com esses objetivos. Esses aportes foram fundamentais para compreender o contexto em que se desenvolvem as políticas públicas educacionais e subsidia a análise da administração/gestão da escola.

Cabe ainda problematizar o conceito de educação, uma vez que “um dos fundamentos mais determinantes do fracasso da escola básica é precisamente o equívoco da delimitação da educação o que dela se espera” (PARO, 2012, p. 58).

Neste sentido, a concepção de educação que “parece prevalecer na orientação das políticas públicas e que acaba por estruturar a forma de ser da própria escola básica é aquela adotada pelo senso comum que a vê como mera transmissão de conhecimento e informação” (PARO, 2012, p. 58). Essa concepção de ensino se configura em contradição com o que determina a LDB/96, em seu artigo primeiro, ao afirmar como propósito da educação “o pleno desenvolvimento do educando”. Ao observarmos as ações da SEE/SP em respeito à avaliação escolar constatamos que “quando se trata de averiguar em que medida essa finalidade está sendo cumprida só se avalia (e muito precariamente) a aquisição de conhecimento” (PARO, 2012, p. 59).

Paulo Freire (1983, p. 67), apontou crítica definitiva a este modelo, ao definir a educação bancária⁶², na qual “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. O autor constata que a concepção de educação pode servir a uma prática transformadora ou ao contrário, reforçar as estruturas vigentes. Neste último caso, cabe ao processo educacional tornar os seres humanos mais passivos, adaptá-los ao mundo, pois “quanto mais adaptados para a concepção bancária, tanto mais educados, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 1983, p. 72). Destarte, a prática transformadora caminha no sentido contrário, ao mostrar ao indivíduo as possibilidades de transformação da realidade em que vive.

Ao identificarmos o conceito de educação presente na escola observada, que se coloca no ponto de vista do senso comum “amplamente adotado nas políticas públicas para o ensino básico [constatamos que] é muito pouco apropriado para a formação de cidadãos numa sociedade democrática” (PARO, 2012, p. 61). Dessa forma,

[...] renuncia-se definitivamente à beleza e à grandiosidade de uma relação pedagógica construtora de personalidades humano-históricas, em que o educador, agindo como sujeito, e com base na ciência e na técnica, propiciam condições para que o aprendizado se realize a partir da ação intencional e desejada do educando (PARO, 2012, p. 61).

Da organização escolar observada, verificamos que a administração/gestão se aproxima do modelo burocrático em sua lógica de controle dos processos, porém apresenta elementos ou adaptações provenientes da lógica de Reforma do Estado da década de 1990, marcada pela gestão por resultados, pela disciplinarização dos espaços e ênfase nas avaliações externas. Denota-se ausência desta, como foco de planejamento e de organização de suas faces técnico-administrativa, pedagógica e política, as quais se concentram em outras esferas da administração do sistema de ensino, cabendo a escola

⁶² As características da educação bancária foram tratadas por Paulo Freire (1983, p. 67-68).

uma atividade incessante, marcada pelo tarefismo, uma vez que carece de reflexão própria. Os objetivos da própria escola e do ensino de forma mais ampla não são objeto de análise ou de discussão nos fóruns internos da escola ou mesmo fora dela, uma vez que os mesmos são dados *à priori* pela organização do sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G.Z.; OLIVEIRA, M.E.N.; JESUS, G. de. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

____; HOJAS, V.F.; OLIVEIRA, M.E.N. Formação, Função e Formas de Provimento do Cargo do Gestor Escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da Administração escolar. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 141, p. 399-419, 2012.

ADRIÃO, T. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 2001.

____; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

AFONSO, A.J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: UMinho, 1998.

____. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel-Educ, 1978.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, M.E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, F. **A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida**: actores, processos, instituições. Subsídios para o debate. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

APPLE, M.W. **Teachers and texts**: a political economy of class and gender relations in education. New York: Routledge, 1992.

ASPRELLA, G. La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). In: TELLO, C. G. **Epistemología de la Política Educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado das Letras, 2013a.

BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

____. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. pp. 117-146.

BERNSTEIN, B. **Class, Codes and Control: Toward a Theory of Educational Transmissions**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. V. 3

_____. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERTOLIN, J.C.G. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 237-248, mai./ago. 2011.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BORGES, Z.P. **Política e educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas, SP: Graf. FE/Unicamp; Hortograph, 2002.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 153-165, julho/2001.

_____. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008.

BRAUDEL, F. História e ciências sociais. A longa duração. In: BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. Trad. Jacó Guinsburg e Tereza da Mota. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CHAUVEAU, A.; TÉTART, P. Questões para a história do presente. In: CHAUVEAU, A.; TÉTART, P. (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo Xamã, 1996.

CHIAVENATO, I. **Administração: teoria, processo e prática**. 3. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: 4ª ed. Vozes, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: Edições ASA, 1996.

DANTAS, G.K.G. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial**. Tese (Doutorado em Educação) – Marília UNESP, 2013.

DELORENZO NETO, A. **Sociologia aplicada à administração: sociologia das organizações**. 4ª e. São Paulo: Atlas, 1975.

ESTÊVÃO, C.A.V. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral: previsão, organizadora, comando, coordenação, controle**. [tradução para o português de Irene de Bojano e Mario de Souza]. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FÉLIX, M. de F.C. **Administração Escolar: um problema educativo e empresarial**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRA, L.S. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010, 23 (1), pp. 81-98.

FERREIRA, N.S.C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da 'cultura globalizada'. In: FERREIRA, N.S.C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, R.A. Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 7, 105-120.

FOLLET, M.P. **Profeta do Gerencialismo**. Rio de Janeiro: Editora QualityMark, 1997.

FORMOSINHO, J; FERNANDES, A.S.; LIMA, L. (1988a). Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas. in: **CRSE. Documentos Preparatórios II**. Lisboa: ME/GEP, pp. 139-170.

_____. (1988b) Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas. In: **CRSE. Documentos Preparatórios II**. Lisboa: ME/GEP, pp. 171-236.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4.ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GANZELI, P. Regime de colaboração e Plano Nacional de Educação: política de Estado ou política de Governo. In: MARTINS, A.M.; CALDERÓN, A.I.; GANZELI, P. GARCIA, T. de O.G. (org.) **Políticas e Gestão da Educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GARCIA, T. de O.G.; CORREA, B.C. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GARCIA, W. E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S.(org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, W. E. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Políticas Públicas e Gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análise**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

_____; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P.A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13ªed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIDDENS, A. (org.). **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas,

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. Gestão de Políticas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: WITMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.) **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Ed. Autores Associados, 2001.

_____. **O escrito, o dito e o feito: educação e partidos políticos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios de participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.

KRAWCZYK, N.R.; VIEIRA, V.L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____; VIEIRA, V.L. Estudos comparados nas análises e sobre política educacional na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut e WANDERLEY, Luiz Eduardo. **América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFEBVRE, H. **O fim da História**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1981.

_____. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo, Ática, 1991.

LE GOFF, J. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. In: CHAUVEAU, A.; TÉTART, P. (orgs.). **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

LIMA, L. C. (org.). **Perspectivas de análise organizacional das escolas**. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2011c.

_____. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, 12 (2): 82-88, maio/agosto 2008.

_____. **A Escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal. (1974-1988)**. 2ª. Ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1998.

_____. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **C. Administração Escolar: estudos**. Porto: Porto Editora, 2011b.

_____. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, M. P.; KETELE, J. M. de. **Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo**. Porto: Porto Editora, 2011d.

_____. Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In: LIMA, L. C. (org.). **Perspectivas de análise organizacional das escolas**. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manuel Leão, 2011c.

_____. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 7ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo?** São Paulo: Editora Senzala, 1967.

LUNA, S.V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, L.M. **Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MAIA, G. Z.A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.1, p.31-50, jan/abr. 2008.

MARCHELLI, P.S.; DIAS, C.L. Projeto didático: dimensão didática do projeto educativo. In: SANTOS FILHO, J.C. dos. (org). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARIN, A.J. (org.). **Educação Continuada**: reflexões e alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

_____. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

MARTINS, A.M. Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil/Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011a. p. 69-98.

_____. **Estado da Arte**: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008). Brasília: Liber Livro, 2011b.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MAYO, E. **The human problems of an industrial civilization**. New York: The Macmillan Company, 1933

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILITÃO, S.C.N. Municipalização do ensino no contexto do FUNDEF: o caso do estado de São Paulo. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL** “Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual formação?”, 2010. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Trabalho/12_45_09_MUNICIPALIZACAO_DO_ENSINO_NO_CONTEXTO_DO_FUNDEF_O_CASO_DO_ESTADO_DE_SAO_PAULO.PDF Acesso em 21 de dezembro de 2014.

MORGADO, J. C. **O Estudo de Caso na Investigação em Educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MOURA, C.B. de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

NASCENTE, R. M. M. O papel dos Grupos de Referência na formação de gestores (as) escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 09, p. 14-26, 2014.

NEVES, L.M.W. (org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, M. A. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, C. de; GANZELI, P. O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba. In: GIUBILEI, S. (org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas: Alínea, 2001. p. 93-138.

OLIVEIRA, R.P.de; SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: OLIVEIRA, R.P.; CATANI, A.M. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PALMA FILHO, J.C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan./jun., 2010.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010b.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica**. 16ª. Ed. São Paulo: Cortez: 2010a.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. (org.). **Administração Escolar à luz dos clássicos da Pedagogia**. São Paulo: Xamã, 2011.

_____. A qualidade da Escola Pública: a importância da gestão escolar. In: VIANA, F da S. et. al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PERBONI, F.; MILITÃO, A.N. A fragmentação da carreira docente no estado de São Paulo: implicações para o exercício docente. In: MARQUES, E.P. de S.; MACHADO, V. de M. (org.). **Políticas Públicas Educacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil**. Curitiba: CRV, 2014.

_____; LIMA, V.M.M.; MILITÃO, A.N.; MILITÃO, S.C.N. **Gestão Democrática e Autonomia: concepções dos diretores de escola da DE/PP**. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7394_4679.pdf> Acesso em 10/05/2014.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PINTO, J.M. de. R. **Administração e Liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

RAMOS, G.P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **RBPÆ**, v. 29, n.3, p. 537-556, set/dez. 2013.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na Administração das Escolas Públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

_____. Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON, M. & MASCARO, C.C. **Administração escolar**. Salvador: ANPAE, 1968.

_____. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Edição ver. Anotada e ampl. Por João Gualberto de Carvalhos Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978.

RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. Disponível em: <<http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2006.

RIOS, T.A. **Ética e Competência**. 13ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

RISCAL, S.A. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **A Escola: relato de um processo inacabado de construção**. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

_____; EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v. 66, n. 152, p. 106-119, jan./abr. 1985.

_____; EZPELETA, J. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

RUSSO, M. H. Contribuições da Administração Escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, C. et al. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (p. 69-97)

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livros, 2007.

_____. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N.S.C. (orgs.). **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANFELICE, J.L. A Política Educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SANTOS FILHO, J.C. dos. Projeto Educativo Escolar: conceito, fundamentação teórica e níveis de concreção. In: SANTOS FILHO, J.C. dos. (org). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAUL, A.M. Apresentação. **Cadernos Cedes**. Campinas, nº 36, 1995.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo: ANPED, 1996.

SEILER, D. L. **Os partidos políticos**. Brasília: Editora da UNB/Imprensa Oficial do Estado, 2000.

SELLTIZ, C.; JAHODA; DEUTSCH; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: E. P. U., 1974.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. Administração educacional no Brasil: a municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. **Revista Portuguesa de Educação**, 2000, 13(1), pp. 283-297.

_____. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

SILVA, G. R. da. **Modelos de formação em administração educacional. Um estudo centrado na realidade portuguesa**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2006.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13ªed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUSA, S.Z.L.; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, set/2003, v. 24, n. 84, p. 873-895.

SOUZA, A.R. de A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 159-24, jan.-abr. 2012.

_____. Diretor escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____; GOUVEIA, A. B. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAYLOR, F.W. **Princípios de Administração Científica**. Trad. de Arlindo Vieira Ramos. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2007.

TELLO, C. G., MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 20 (9), 2012.

TEIXEIRA, A.S. Natureza e função da administração Escolar. In: TEIXEIRA, Anísio, MASCARO, C. C., RIBEIRO, J. G., BREJON, M. **Administração escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA. ANPAE, 1968, p.9-17.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 20ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

VANDERBERGHE, V. Combinación de los controles burocrático y de mercado en educación: ¿una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado? In: NARODOWSKI, M. et al. (Orgs.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

_____. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, E. (org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966. pp. 16-27.

WITTMANN, L.C.; GRACINCO, R.V. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

YOUNG, M. **Knowledge and control: New directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, T. **Educação e Produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã. 2006.

AGUIAR, S. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno**. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2013.

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora de professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999. 203 p.

ANDRÉ, M.E. D; SIMÕES, R.H.S.; CARVALHO, J.M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez., 1999.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R.V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). 7^a. ed. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas, e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BUSH, T. **Theories of Educational Administration**. London, Harpe & Row, 1986.

_____. Theories of Educational Management. Version 1.1: Sep. 15, 2006. Disponível em <http://cnx.org/content/m13867/1.1/>

CAMPOS, E. (org.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M. de M.R.; MIZUKAMI, M. da G.N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. pp. 139-152.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. 2^a ed. **A pesquisa quantitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHAKUR, C.R de S.L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. **Paidéia**, 2005, 15(32), 397-407.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6^a.ed. São Pulo: Cortez, 2009.

CUNHA, M.I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, C.R.J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Porto Alegre, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, jul./dez. de 2002.

DI GIORGI, C.A.G. et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores critico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>.

ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. Glossário. Brasília: Editora Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP/RIES, 2006. Vol. 2.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D.A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FORMOSINHO, J. O sistema educativo. Conceitos Básicos, **Cadernos de Administração Escolar**, Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação, 1986.

FORTE, A. M.; FLORES, M.A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, nº 147, p. 900-919. Set./dez. 2012.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GALVÃO, A.; GOMES, C. A.; CAPANEMA, C., CALIMAN, G.; CÂMARA, J. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.

GAMBOA, S.A.S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GANDINI, R. P. C. Burocracia. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

____; RISCAL, S.A. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: Oliveira, D.A.; Rosar, M.F.F. **Política e Gestão da Educação**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARCIA, W. Demandas retardatárias em tempos difíceis. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Políticas Públicas e Gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análise**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livros Editora, 2012.

____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº37, jan./abr., 2008.

____. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

____; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIOVANI, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32621998000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jan. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100005>.

GULICK, L. **Notes on the theory of organization**. With special reference to government in the United States, In: Papers on the Science of Administracion. New York: Columbia University, 1937.

HARGREAVES, D. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. **Teaching and teacher education**, 10, 4, 1994, pp. 423-438.

HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

____; FEHER, F. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, jan/abr., 2009.

____. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: _____ (Ed.). **La función docente**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.

MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada: reflexões e alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000.

____. “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções”. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, 1995.

MARTINEZ, J. C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MELO, A. A. Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 69-82.

MELO, M. T. L. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). 7 ed. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas, e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MILITÃO, S.C.N. **O processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo: uma análise do seu desenvolvimento na região de governo de Marília**. 2007. 228f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Sept. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-11X1993000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2011.

MORGADO, J. C. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 345-361, jul. 2014.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). **Profissão Professor**. 3ª ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, C. de et. al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Gestão da Educação: União, Estado/DF, município e escola. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Política e Gestão da Educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, D. A. O. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – UNICAMP. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 2.

PAPI, S. de O.G. e MARTINS, P.L.O. As Pesquisas Sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, J. M. de R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. **ACTAS DO PROFMAT98**. Lisboa: APM, 1998.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. - 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, R. M. **Os desafios da formação continuada de professores que ensinam matemática no ensino médio em um cenário de reorganização curricular**. São Paulo. 2010. Dissertação (Universidade Bandeirante de São Paulo).

SÁ, V. I. M. de. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do diretor de turma**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1995. (Dissertação de Mestrado).

SAUL, A. M. Apresentação. **Cadernos Cedes**. Campinas, nº 36, 1995.

SILVA, A. M. **Uso do computador no processo de ensino e aprendizagem: norteadores teórico-metodológicos da prática de professores dos anos iniciais da rede municipal de São José do Rio Preto**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Presidente Prudente: [s.n], 2011.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

STOER, S.R. Sociologia da educação e formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 26, 2008, 71-84.

TEIXEIRA, A. S. Educação no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976.

TELLO, C. G. **Epistemologia de la Política Educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado das Letras, 2013a.

_____. La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción de conocimiento y el EEPE. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 749-770, maio/ago. 2013c.

_____. Las epistemologías de la política educativa notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: Tello, César. **Epistemologia de la Política Educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado das Letras, 2013b.

THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, v.49, n.1, p.45-50, 1984.

_____. Crítica metodológica, investigação social & enquete operária. São Paulo: Editora Polis, 1987.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6.ed. São Pulo: Cortez, 2009.

URWICK, L. **The Elements of Administration**. London: Sir Isaak Pitman & Sons. Ltd, 1950.

VIEIRA, S. L. Escola-função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). 7ª ed. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas, e compromissos. São Paulo: Cortez, 2009.

YOUNG, M. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. **Educação & Realidade**. V.14, n.1, jan/jun, 1989, p.29-39.

FONTES

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CASA CIVIL. Centro de Documentação e Arquivo. **Discurso de Posse do Governador Mário Covas**. 01 de janeiro de 1995. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1995_m%C3%A1rio_covas_discurso%20de%20posse.pdf Acesso em: 15 de dezembro de 2014. (FUNDAÇÃO MÁRIO COVAS)

CONSED. **Prêmio Gestão Escolar 2012 - Manual de Orientações**. Disponível em <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao>>. Acesso em 18 jan. 2013.

CONSED. **Prêmio Gestão Escolar 2012 - Manual de Orientações**. Disponível em <<http://www.consed.org.br/index.php/progestao>>. Acesso em 18 jan. 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Comunicado SE 1995**. "Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de Janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 1998" (Comunicado de 22/03/95, publicado no Diário Oficial do Estado de 23/03/95b).

SÃO PAULO. Governador. **Discurso de posse no Governo do Estado de São Paulo**. Primeiro Mandato - 1º de janeiro de 1995, Pronunciamentos. 1995a. Mário Covas. Fundação Mário Covas, Disponível em: <<http://fmcovas.org.br/mariocovas/pronunciamento4.html>>. Acessado em: 13 set 2006.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 27, de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **A construção da Proposta Pedagógica da Escola - A escola de cara nova**: Planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000a. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p001-017_c.pdf. Acesso em: 18 abr. 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 35, de 07.04.2000 b**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 14, de 2002**. Dispõe sobre a realização das provas de Avaliação de Ciclo - SARESP-2001. Diário Oficial Poder Executivo.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **SARESP 2002. Conhecendo os Resultados da Avaliação**. Volume 1. Imprensa Oficial do Estado. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Comunicado concurso Público Diretor de Escola** – DO 15/03/2006a. Vol. 116 , nº49, Poder exc I seção I.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo **Resolução SE nº 66**, de 03/10/2006b. Dispõe sobre o credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE 88**, de 19 de dezembro de 2007a. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 20/12/2007.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº30** de 10-05-2007b. Dispõe sobre registro do rendimento escolar dos alunos das escolas públicas da rede Estadual.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Sumário Executivo Saesp 2007**. v.1. São Paulo, 2008c.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 74, de 2008b**. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.078 de 17 de dezembro de 2008a**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE 76** de 07-11-2008d. Dispõe sobre a implementação da Proposta curricular do Estado de SP para o EF e EM nas escolas da rede estadual.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Decreto nº 52.658**, de 23/01/2008e. Introduce medidas desburocratizantes na recepção de documentos no âmbito da Administração Pública do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009a**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 06/05/2009, p.01, Seção 1.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Matrizes de Referência para a Avaliação Saesp: língua portuguesa/Secretaria da Educação; coordenação geral**, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE 90** de 03/03/2009c. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competência e habilidades requeridos para supervisores de ensino e diretores de escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do concurso de promoção, de que trará a Lei Complementar nº 1097/2009.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2010a**. Organiza a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 20/04/2010, p.04, Seção 1.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 70 de 26 de outubro de 2010b**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 27/10/2010, p.26-27, Seção 1.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Decreto nº 56.460, de 30 de novembro de 2010c**. Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, e organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo: 01/12/2010, p. 120, Seção I.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Decreto nº 56.460**, de 30 de novembro de 2010d. Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, em substituição à CENP e organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE 37 de 13 de abril de 2010e**. Dispõe sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos Professores coordenadores de Oficinas Pedagógicas – PCPs nas Unidades Escolares.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Decreto nº 57.141**, de 18 de julho de 2011a. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 58**, de 23 de agosto de 2011b. Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010. Diário Oficial do Estado de São Paulo: 24/11/2011, p. 25, Seção I.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Decreto nº 57.571**, de 02 de dezembro de 2011c. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução SE nº 72, de 2012a**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Sumário Executivo Saesp 2011**. v.1. São Paulo, 2012b.

SÃO PAULO. (Estado). **Educação lança "Melhor Gestão, Melhor Ensino", com foco em 65 mil docentes da rede.** Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-investe-r-30-milhoes-em-programa-voltado-para-65-mil-educadores-da-rede-estadual>>. Acesso em 30 jan. 2013a.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas.** 2012. Guia Para Elaboração, 1 v. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoesdegoverno/educacao/#compromisso-de-sao-paulo>>. Acesso em: 13 fev. 2013b.

SÃO PAULO. (Estado). **MBA Gestão Empreendedora.** Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Not%C3%ADciasConte%C3%BAdo/tabid/369/language/pt-BR//IDNoticia/1401/Default.aspx>>. Acesso em: 15 fev. 2013c.

SÃO PAULO. (Estado). **Gestão para o Sucesso Escolar.** Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/53/arquivos/Regulamento_gestao_suc_escolar_atualizado_09_03.PDF>. Acesso em: 15 fev. 2013d.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Comunicado Conjunto CIMA-CGEB, de 1º-7-2013e** - Avaliação da Aprendizagem em Processo – Quinta Edição – Segundo Semestre de 2013 – Avaliação Diagnóstica SAEB - DOE 04/07/13, p. 51, São Paulo, 2013e.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Resolução nº 52** de 2013f, Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação. Que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processo seletivos, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Comunicado CGEB de 29/01/2013g.** Alteração no período de Planejamento Escolar

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica.** São Paulo, 2014. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014a.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **O professor coordenador de apoio à gestão pedagógica (PCAGP) Orientações.** São Paulo, 2014b. Disponível em: <<http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/>> Acesso em: 03 jun. 2014b

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Uma nova Agenda para a Educação Pública:** 10 metas para 2010. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/index.htm#>> Acesso em: 03 jun. 2014c.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.256**, de 6 de janeiro de 2015. Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

APÊNDICE A

Levantamento Bibliográfico

Quadro 1 – Teses e Dissertações -Descritor: Gestão Escolar – 2003 a 2012 – Total 107

Título	Autor	Ano	Universidade	Nível
A concepção de gestão e a melhoria da escola	Alexandre Thomas Vieira	2005	PUC SP	D
A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas	Luciana Rosa Marques	2006	Universidade Federal de Pernambuco	D
Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil	Relma Urel Carbone Carneiro	2006	UFSCar	D
Perfil da Gestão Escolar no Brasil.	Angelo Ricardo de Souza	2007	PUC SP	D
Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais	Valeria Moreira Rezende	2007	PUC SP	D
Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva.	Thaís Cristina Rodrigues Tezani	2008	UFSCar	D
A escola e seu meio social: dois sistemas estruturalmente acoplados?.	Heike Schmitz	2008	UFBA	D
Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais.	Marilene Andrade Ferreira Borges	2009	PUC SP	D
Sustentabilidade das escolas municipais de ensino fundamental: estudo de caso em Ubatuba, Estado de São Paulo, Brasil	Maria Luiza Camargo Pinto Ferraz	2009	USP	D
Formação online de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas dos diários de bordo	Ana Maria Di Grado Hessel	2009	PUC SP	D
A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar	Selene Maria Penaforte Silveira	2009	UFC	D
Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online	Renata Portela Rinaldi	2009	UFSCar	D
A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública	José Dujardis da Silva	2010	UNICAMP	D
Voluntariado na escola pública: lendas e lições do caminho.	Ana Gabriela Austregésilo Nepomuceno	2004	UFPE	M
Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão	Thaís Cristina Rodrigues Tezani	2004	UFSCar	M
Os coordenadores de cursos de graduação, a avaliação e a articulação com o ensino médio: o caso dos cursos de ciências contábeis do Distrito Federal	Adalberto Lucas Capanema	2004	UNISANTOS Universidade Católica de Santos	M
Colegiado escolar: um cenário democrático, cenas autoritárias	Carlos Alberto Ferreira Danon	2005	UNEB Universidade do Estado da Bahia	M
Gestão democrática na escola pública: um estudo em escolas do município de Juazeiro	Maria Edgleuma de	2005	UFPE	M

do Norte – CE.	Andrade			
Eleição de diretores escolares no município de São Carlos: propostas e polêmicas	Dalgisa dos Santos Brito de Souza	2005	UFSCar	M
Estado e políticas de gestão financeira para a escola pública: a autonomia da escola no PDDE	Luizete Cordovil Ferreira da Silva	2005	UFPA	M
Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana.	Janssen Edelweiss Nunes Fernandes Teixeira	2006	UFBA	M
A contribuição do planejamento estratégico para a gestão participativa: uma análise a partir da percepção dos dirigentes das escolas estaduais públicas.	Luciano Pimentel de Oliveira	2006	UFBA	M
Gestão escolar, poder local e formação cidadã: equação possível?	Jaqueline Santana Nascimento dos Santos	2006	UNIFACS Universidade Salvador	M
Projeto professor nota 10: um impacto na prática de formação continuada de professores no Distrito Federal.	Maria José Coutinho Moreira	2006	UCB Universidade Católica de Brasília	M
A gestão da escola na formação de pedagogos: aprender a administrar ou aprender a resistir	Virgínia Pires da Silva	2006	PUC SP	M
Influência do organograma administrativo e dotação orçamentária na eficácia da gestão escolar: estudo de caso nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades	Luiz Carlos Estrella Sarmiento	2006	UFRRJ	M
Participação do conselho deliberativo escolar na democratização da gestão da escola.	Tomaz Silveira dos Santos	2006	UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina	M
Questionando o papel dos especialistas em educação frente à democratização da gestão	Carlos Alberto Xavier Garcia	2006	UFSCM Universidade Federal de Santa Maria	M
Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): o processo de gestão da escola pública da rede estadual de Campo Grande, MS (2002 - 2005)	Fabio Reis Coronel	2006	UCDB Universidade Católica Dom Bosco	M
Eleição de diretores: a participação dos segmentos escolares no processo de democratização da gestão escolar	Noemi Alencar Araripe Cordeiro	2006	UFC Universidade Federal do Ceará	M
Dimensões da tecnologia e efeitos na rede de ensino: um estudo pautado na implementação do Projeto Trilha de Letras nas escolas da rede pública estadual de São Paulo.	Gilda Inêz Pereira Piorino	2006	PUC SP	M
Efeitos da gestão escolar e características	Leandro	2006	UFC	M

individuais do diretor determinantes do desempenho dos estudantes do ensino fundamental brasileiro	Oliveira Costa			
Gestão democrática e cultura organizacional na escola pública das Minas Gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990.	Fernanda Motta de Paula Resende	2006	UFU	M
Empoderamento na escola: estudo de experiência de gestão escolar em unidade da rede pública de ensino da Bahia	Claudia Dias Silva	2007	UFBA	M
Gestão democrática e relação escola-comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz, Florianópolis, SC	Neiva Maria da Rosa Pacheco	2007	UNISINOS Universidade do Vale do Rio do Sinos	M
Conselho de Classe e Série: tensões, acertos e desacertos na construção da gestão democrática	Tania Maria de Almeida Buchwitz	2007	Universidade Metodista de São Paulo	M
Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais	Eny da Luz Lacerda Oliveira	2007	UCB Universidade Católica de Brasília	M
O enfoque da gestão democrática da escola no canal educativo TV Escola.	Geciolda de Souza Campos	2007	UnB	M
A gestão como fator de sucesso de uma escola de ensino médio: estudo de caso	Hellen Cristina Cavalcante Amorim	2007	UCB Universidade Católica de Brasília	M
Gestão escolar e as tecnologias da informação e comunicação: análise das percepções de diretores escolares para o trabalho com as TICs	Mariana Cristina de Almeida Vieira	2007	UNICAMP	M
A dimensão pedagógica do papel do diretor na gestão escolar: análise do Progestão - programa de capacitação a distância para gestores escolares da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo	Edna Maria Gomes da Silva Bueno	2007	Universidade Católica de Santos	M
Gestão Escolar Democrática: desafios e possibilidades da educação contemporânea	Gisele Jorge Reis da Costa	2007	SOC. EDUC. BRAZ CUBAS	M
Práticas emancipadoras e gestão escolar: desafios de uma construção	Célia Regina Appio	2007	Universidade Regional de Blumenau	M
A construção da gestão participativa na escola: um estudo de caso.	Virginia Fernandes Cavazzani	2007	Universidade Católica de Santos	M
O administrativo e o pedagógico na gestão escolar	Maria das Graças Freire Formiga	2007	Universidade Metodista de São Paulo	M
A gestão escolar na perspectiva democrática. Elementos Teóricos e Instrumentos Institucionais de Gestão a Partir da Constituição Federal de 1988	Manoel Pinto Santos	2007	UFMA	M
Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da pedagogia de projetos	Neusa Aparecida Basso de	2007	UNOESTE	M

	Almeida			
A reforma do Estado e a cultura da gestão empresarial na escola pública	Leila D arc de Souza	2007	UnB	M
Gestão escolar: desafios dos novos tempos	Maria Rita Kaminski Ledesma	2008	UNICAMP	M
Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança: possibilidades, limites e aprendizados de uma experiência pedagógica na Zonal C, em Tucano-BA	Josimara Santos Miranda	2008	UFBA	M
O Diretor de Escola Pública que profissional é este?	Maria Aparecida Fava Igreja	2008	Universidade Metodista de São Paulo	M
O projeto pedagógico como instrumento de gestão de uma escola	Maria Jeanette Pereira de Amorim Martins Ribeiro	2008	UCB Universidade Católica de Brasília	M
Gestão educacional: possibilidades e limites da atuação democrática e participativa do diretor	Sandra Nara Neves	2008	UNIVERSIDA DE TUIUTI DO PARANÁ	M
Auto-avaliação institucional numa escola pública básica da rede estadual de São Paulo	Sandro Ricardo Coelho de Moraes	2008	PUC CAMP	M
Gestão democrática da escola: análise e proposição a partir de uma perspectiva gramsciana	Edmir Aparecido Bergamo	2008	UNIVERSIDA DE TUIUTI DO PARANÁ	M
O atendimento às demandas da escola analisadas por ex-gestores/participantes da educação pública	Robson da Silva Pereira	2008	PUC SP	M
Estrutura, organização e políticas de gestão nas escolas rurais da rede pública municipal de Uberlândia, no período 2001-2004	Marília das Graças Nascimento Maruyama	2008	UFU	M
Gestão estratégica da educação no Colégio da Polícia Militar da Bahia: realidades e perspectivas	Copérnico Mota da Silva	2008	UFAL Universidade Federal de Alagoas	M
Prática e teoria da gestão escolar de uma escola de ensino básico	Maisa Kugler Rodrigues	2008	UNIVERSIDA DE CIDADE DE SÃO PAULO	M
Participação da comunidade no contexto escolar: expectativas e entendimento dos diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca - ciclo I.	Maria Luiza Franco Nery Machado	2008	PUC SP	M
A gestão da educação para o lazer no contexto escolar: um estudo de caso	Myriam de Andrade Caminha Costa	2008	UNOESTE	M
Diretor de Escola: Gerente ou Educador? Possibilidades e Limitações do Desenvolvimento da Função Pedagógica em uma Escola Pública Estadual Paulista	Izilda Castellani Do Amaral	2008	Universidade Metodista de São Paulo	M
Experiências sociais e lógicas de ação política: etnografia da participação estudantil	Rodrigo Manoel Dias da	2008	UNISINOS Universidade do	M

na escola pública	Silva		Vale do Rio do Sinos	
Formação e prática de gestão escolar com o uso das tecnologias	Renata Bancovsky	2008	PUC SP	M
A utilização democrática e pedagógica de páginas criadas em ambientes virtuais para a comunicação entre equipe gestora e a comunidade de escolas estaduais	Joana Vera Simacek Paulesini	2008	PUC SP	M
Formação continuada de gestores em Minas Gerais: um estudo a partir da experiência do Progestão no município de Uberaba de 2003 a 2006	Alcione Wagner de Souza	2008	UFU	M
A gestão escolar na perspectiva da inclusão	Roberta Silva Boaventura	2008	UNOESTE	M
Programa de capacitação a distância de gestores escolares: PROGESTÃO no Estado do Pará: um estudo sobre a implementação do curso de especialização, no período de 2001 a 2002	Danielle Xabregas Pamplona Nogueira	2008	UnB	M
Projeto Político-Pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades	Thaís Carvalho Zanchetta Penteadó	2009	PUC-CAMPINAS	M
Análise da atuação dos diretores de escola na perspectiva do patrimonialismo	Ana Paula Franzini Peres	2009	UFSCar	M
O ensino fundamental noturno: gestão e funcionamento	Elvira Neta Souza Reis	2009	UCG Universidade Católica de Goiás	M
Gestão da escola pública: representação social de professores do ensino fundamental	Rosinete Bloemer Pickler Buss	2009	Universidade Regional de Blumenau	M
Indicadores da gestão atual das escolas particulares de ensino médio no município de Florianópolis	Kélen Gonçalves de Abreu	2009	UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina	M
A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo	Clareane Lima Carneiro Brisac	2009	UNINOVE	M
A evolução das escolas católicas de ensino médio de Brasília: gestão e competitividade	Roberta Valéria Guedes de Lima	2009	UCB Universidade Católica de Brasília	M
Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA	Carlos André Sousa Dublante	2009	UFMA	M
Gestão feminina nas escolas da sociedade educação e caridade	Sônia Machado de Oliveira	2010	UNISINOS	M
A prática social dos gestores como fator de sucesso da escola	Marco Aurélio Guimarães Gonçalves	2010	UNISANTOS Universidade Católica de Santos	M
Uso dos resultados de avaliações externas na escola do jardim Conceição: possibilidades e desafios	Renato Augusto da Silva	2010	UNIVERSIDADE DE CIDADE DE SÃO	M

			PAULO	
O projeto pedagógico e a autonomia da escola	Elisangela Gama Mamedio Vieira	2010	Escola Superior de Teologia	M
As novas configurações do trabalho docente: implicações na qualidade do ensino e nos processos participativos da gestão escolar	Fernanda Arantes Moreira	2010	UFU	M
Educação ambiental em Cubatão: das diretrizes legais às práticas pedagógicas	Paulo Bueno Guerra	2010	Universidade Católica de Santos	M
O papel do coordenador pedagógico na melhoria da educação básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa	Sidnéia Macarini Martins	2010	UNOESTE	M
O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática	Reinaldo Ortiz de Souza	2010	UNIOESTE	M
O perfil dos diretores e da gestão de escolas públicas urbanas das capitais brasileiras: um estudo a partir do SAEB 2003	Hebe Brito de Oliveira	2010	UERJ	M
Gestão escolar e alfabetização de crianças na escola pública	Rute Regis de Oliveira da Silva	2010	UFRN	M
As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa	Lúcia de Fátima Gomes de Lelis	2010	UFPB	M
As eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia: 2000 - 2004	Elzimar Maria Domingues	2010	UFU	M
Gestão democrática da educação: a eleição direta para dirigentes de escolas públicas de educação básica do Rio Grande do Norte (2003-2006)	Maria Aldeiza da Silva	2010	UFRN	M
Implicações da cultura de participação do trabalho cooperado dos sem-terra assentados na gestão da escola: a gestão escolar como reflexo da realidade	Charles Luiz Policena Luciano	2010	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	M
A construção social do conceito de Bom gestor	Marli Campos	2010	FURB Universidade Regional de Blumenau	M
A (contra) reforma da educação pública em minas gerais: O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise	Josiane Cristina dos Santos	2010	UFJF	M
Bullying: noções e ações dos gestores de escolas públicas estaduais da GERED Itajaí, SC.	Anelise Escaravaco	2011	UNISINOS Universidade do Vale do Itajaí	M
Olhar no espelho: o que os gestores escolares pensam sobre si	Isabella Maria Nunes Ferreirinha	2011	UNISINOS Universidade do Vale do Itajaí	M
Características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos na rede municipal de Campinas	Paula Pondian Tizzei	2011	UNICAMP	M
Gestão democrática da escola e a perspectiva	Tatiane	2011	UFSCar	M

da aprendizagem dialógica.	Cristina Bianchini			
Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios	Regina Rita da Silva Santos	2011	UNOESTE	M
A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática: um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE	Thales André Silveira Salvetti	2011	USP	M
Plano de desenvolvimento da educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar	Cleonice Halfeld Solano	2011	UFJF	M
Gestão escolar democrática: discursos de transformação ou conservação?	Simone Vieira de Melo Shimamoto	2011	UFU	M
Fragmentos do cotidiano da ação gerencial em uma escola da rede municipal de Vitória (ES)	Roberta Alvarenga de Almeida Vargas	2011	UFES	M
O processo de escolha de dirigentes escolares e seus reflexos na gestão municipal da educação em Novo Hamburgo/RS (2001-2009)	Silvana Maria Ramos Escosteguy	2011	UNISINOS Universidade do Vale do Rio do Sinos	M
Coordenação Pedagógica: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética	Andrey Felipe Cé Soares	2011	UNIVALI	M
Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo	Mirna de Lima Medeiros	2011	USP	M
Efeitos do Programa Dinheiro Direto na Escola na gestão escolar	Kátia de Cássia Santana	2011	UFV	M

Fonte: Levantamento elaborado pela autora - *SciELO*

Tabela 1 – Teses e Dissertações – Descritor: Administração/Gestão Escolar			
Universidade	Trabalhos		
	Doutorado	Mestrado	Total
PUC-SP	05	06	11
UFSCar	03	04	07
UFU	-	07	07
UNISANTOS	-	06	06
UCB	-	05	05
UNOESTE	-	05	05
UFBA	01	04	05
UNISINOS	-	05	05
UNIMetodista	-	04	04
UNICAMP	01	03	04
UFPE	01	02	03
UFCE	01	02	03
UNB	-	03	03
FURB	-	03	03
USP	01	02	03

OUTROS¹	-	30	30
TOTAL	13	91	104

Fonte: Consulta aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, 2012.

**Tabela 2 – Teses e dissertações –
Descritor: Administração/Gestão Escolar – Ano de Defesa**

Ano	Número de trabalhos
2004	03
2005	05
2006	14
2007	16
2008	22
2009	13
2010	18
2011	13
Total	104

Fonte: Consulta aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, 2012.

Quadro 2 – Teses e Dissertações - Descritor: Formação Contínua – 2003 a 2012 – Total 33

Titulo	Autor	Ano	Universidade	Nível
O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola	Isaneide Domingues	2009	USP	D
A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio	Wanderson Ferreira Alves	2009	USP	D
Música na escola: desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública	Iveta Maria Borges Avila Fernandes	2009	USP	D
Tirando o coelho da cartola: a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente	Anne Louise Scarinci	2010	USP	D
A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates	Elisabete Ferreira Esteves Campos	2010	USP	D
Formação contínua de professores de língua inglesa no Brasil: a prática reflexiva crítica em questão	Magali Saddi Duarte	2011	UFG	D
O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador	Antonio Costa Andrade Filho	2011	USP	D
Formação contínua de professores de ciências: motivações e dificuldades vividas num curso de formação contínua a distância	Paulo Sergio Garcia	2011	USP	D
Dificuldades de alunos ingressantes na	Valéria Cordeiro	2011	USP	D

¹ Refere-se a universidades que aparecem com uma ou duas dissertações, sendo uma das universidades: UNIVALE, UFES, UFPB, UERJ, UNIOESTE, Escola Superior de Teologia, UNINOVE, UCE, UCDB, UFRRJ, UNEB, UFPA, UNIFACS, UFAL e duas dissertações oriundas da UFSM, UDESC, UFMA, UNITUIUTI, PUCAMP, UNICID, UFRN, UFJF.

universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária	Fernandes Belletati			
O papel da reflexão sobre a prática no contexto da formação continuada de professores de Matemática	Rogério Marques Ribeiro	2005	PUC SP	M
A importância do lúdico na formação de educadores: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo - MEB da Faculdade de Educação da USP	Jany Elizabeth Pereira	2005	USP	M
Professores-instrutores das escolas da rede pública municipal de Campo Grande MS: as relações entre a capacitação recebida e a sua prática pedagógica na sala de informática	Adriana Rodrigues da Silva	2006	UCDB Universidade Católica Dom Bosco	M
Estudo de caso de um professor participante do programa de formação contínua em serviço via internet Teachers Links	Marta Janete Malacrida	2006	PUC SP	M
Política de formação contínua de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas.	Adriana de Freitas Rheinheimer	2006	UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí	M
Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	Adriana Bauer	2006	USP	M
Formação contínua de professores: um contexto e situações de uso de tecnologias de comunicação e informação	José Joelson Pimentel de Almeida	2006	USP	M
Características da complexidade do ambiente e do processo contínuo de formação de estratégias e a relação entre ambos	Elson Alves Antunes	2006	UnB	M
Formação continuada de professores: aplicabilidade de um programa	Josete Guariento Carvelli	2007	UNOESTE	M
A representação social dos professores das séries iniciais do ensino fundamental do município de Cáceres-MT sobre aprender com o uso da tecnologia digital	Tania Maria Maciel Guimarães	2007	Universidade Católica Dom Bosco	M
HTPC: horário de trabalho pedagógico coletivo ou horário de trabalho perdido?	Paula Raquel Gonçalves De Sousa	2007	Universidade Metodista de São Paulo	M
Investigando geometria: aprendizagens de professoras da educação infantil	Maiza Lamonato	2007	UFSCar	M
Espaços de formação contínua: considerações sobre a profissão do professor de geografia na sociedade do capital	Francisco José Pereira da Silva	2007	UECE Universidade Estadual do Ceará	M
Equipa: um coletivo docente reflexivo e transformador na escola pública	Tatiana Schuhl dos Santos	2008	UNISINOS Universidade do Vale do Rio do Sinos	M
A coordenação pedagógica no ensino médio:	Sílvia Cristina	2008	Universidade	M

acompanhar o trabalho pedagógico ou apagar incêndios?	Pantano dos Santos		Metodista de São Paulo	
Formação contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA	Ariane Gomes de Lima	2008	USP	M
A participação de professores de inglês da rede pública de ensino em um curso de formação contínua	Renata Almeida Martins	2009	PUC SP	M
Formação contínua de professores de educação física no estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?	Bruno Gonçalves Lippi	2010	USP	M
Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua	Rafael Ferreira Silva	2010	USP	M
Uso do território, descentralização e criação de redes no teatro vocacional: aspectos da práxis teatral do artista-orientador	Claudia Alves Fabiano	2010	USP	M
O supervisor escolar no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita	Rosângela de Almeida Costa	2011	PUC SP	M
Formação continuada de professores da Educação Infantil: Um estudo a partir do curso Encontros de Leitura realizado no Município de Sinop/MT	Jaqueline Sandra Diel	2011	Universidade Metodista de São Paulo	M
Educação em saúde: avanços e dilemas na trajetória de formação contínua do programa de educação e saúde de Rio do Sul/SC	Roselita Sebold	2011	FURB Universidade Regional de Blumenau	M

Fonte: Levantamento elaborado pela autora -.Banco de teses da capes

Tabela 3 – Teses e Dissertações – Descritor: Formação Contínua			
Universidade	Trabalhos		
	Doutorado	Mestrado	Total
USP	08	07	15
PUC-SP	-	04	04
METODISTA de SP	-	03	03
UCDB	-	02	02
UFG	01	-	01
UNIVALE	-	01	01
UNB	-	01	01
UNOESTE	-	01	01
UFSCar	-	01	01
UECE	-	01	01
UNISINOS	-	01	01
FURB	-	01	01
TOTAL	09	23	32

Fonte: Consulta aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, 2012.

**Tabela 4 – Teses e dissertações –
 Descritor: Formação Contínua – Ano de Defesa**

Ano	Número de trabalhos
2004	-
2005	02
2006	06
2007	05
2008	03
2009	04
2010	05
2011	07
Total	32

Fonte: Consulta aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, 2012.

Quadro 3 – Teses e Dissertações - Descritor: Desenvolvimento Profissional – 2003 a 2012 – Total 81

Título	Autor	Ano	Universidade	Nível
Historia e memória das alfabetizadoras: desenvolvimento profissional.	Vania Aparecida Martins Bernardes	2005		D
A escrita no processo de formação continua do professor de matemática	Maria Teresa Menezes Freitas	2006	UNICAMP	D
Formação continuada de professores de física: enfrentamento de problemas reais	Sandro Rogério Vargas Ustra	2006	USP	D
Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação	Marúcia Patta Bardagi	2007	UFRGS	D
Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em inicio de carreira	Renata Prenstteter Gama	2007	UNICAMP	D
Melhoria do atendimento público: desenvolvimento profissional de agentes educacionais multiplicadores	Adriana Thomé Yázigi Abrão	2007	PUC SP	D
A prática do desenvolvimento humano em empresas: uma (re)significação do coaching pela atenção ao cuidar de ser	Cristiane Vaz de Moraes	2007	USP	D
Paradoxos da credibilidade organizacional na era mediática	Lícia Arena Egger Moellwald	2007	PUC SP	D
Formação de professores leigos em serviço: um estudo sobre saberes e praticas docentes em geometria	Maria Elidia Teixeira Reis	2007	UNICAMP	D
Reflexão sobre a Prática: Argumentos e Metáforas no Discurso de um Grupo de Professores de Cálculo	Antonio Luis Mometti	2007	PUC SP	D
O desafio do desenvolvimento profissional docente: análise da formação continuada de	Angélica da Fontoura Garcia	2007	PUC SP	D

um grupo de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, tendo como objeto de discussão o processo de ensino e aprendizagem das frações	Silva			
Docência no ensino superior: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional	Amali de Angelis Mussi	2007	PUC SP	D
A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria	Benedita de Almeida	2007	USP	D
Um trem chamado desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio	Carmem Lúcia Lascano Pinto	2008	UNISINOS Universidade do Vale do Rio do Sinos	D
Da elaboração de um artigo multimídia - à formação de uma comunidade de aprendizagem: um olhar para o desenvolvimento profissional	Tânia Margarida Lima Costa	2008	PUC SP	D
Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores	Sydione Santos	2008	UFSCar	D
Formação docente para a educação superior - nas trilhas de uma política institucional	Sofia de Evaristo Menescal Barreira	2009	UFC	D
Formação de professores envolvendo a prova matemática: um olhar sobre o desenvolvimento profissional	Melanie Lerner Grinkraut	2009	PUC SP	D
Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online	Renata Portela Rinaldi	2009	UFSCar	D
Saliência de papel, valores de trabalho e tarefas de desenvolvimento de carreira	Maria Celia Pacheco Lassance	2010	UFRGS	D
Tirando o coelho da cartola: a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente	Anne Louise Scarinci	2010	USP	D
A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores	Rosenaide Pereira dos Reis Ramos	2011	UFSCar	D
O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional	Ivete Cevallos	2011	PUC SP	D
Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores	Viviane Preichardt Duek	2011	UFRN	D

A influência do escritório de gerenciamento de projetos no desenvolvimento de competências do gerente de projetos	Marcelo Foresti de Matheus Cota	2011	USP	D
Inovação na licenciatura: cartografando uma reforma curricular	Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo	2004	UFPA	M
Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica: Um estudo sobre a formação continuada de professores na cidade de Alagoinhas - Bahia	Gerusa do Livramento Carneiro Oliveira Moura	2004	UNEB Universidade do Estado da Bahia	M
As contribuições do processo de implementação do projeto para o ensino de Ciências "ABC na educação científica - a mão na massa" para o desenvolvimento profissional de uma professora de pré-escola	Carolina Rodrigues de Souza Miranda	2004	UFSCar	M
Tem gente jovem atrás da máquina: a educação profissional em uma fábrica de calçados : um estudo de caso.	Adelmar Alberto Carabajal	2005	UFRGS	M
Desenvolvimento profissional de professoras de matemática em Araguaína-Tocantins: cruzando caminhos, rompendo barreiras e fazendo história	Roseli Araújo Barros Costa	2005	UFPA	M
O papel da reflexão sobre a prática no contexto da formação continuada de professores de Matemática	Rogério Marques Ribeiro	2005	PUC SP	M
Construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados na Radep virtual: desafios para a educação superior	Thiago da Silva Weingärtner	2005	UFSM	M
Formação de professores nas instituições federais de ensino superior do estado do RS: um estudo multicase	Gilsania Biasus	2006	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	M
O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiado no Atheneu Norte-Riograndense	Vivianne Souza de Oliveira	2006	UFRN	M
Implicações do estudo de mestrado na prática docente	Adnilra Selma Moreira da Silva Sandeski	2006	UNISINOS Universidade do Vale do Rio do Sinos	M
Formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos	Mariglei Severo Maraschin	2006	UFSM Universidade Federal de Santa Maria	M
Formação de formadores de professores de matemática: Identificação de possibilidades e limites da estratégia de organização de	Armando Traldi Júnior	2006	PUC SP	M

grupos colaborativos				
Autonomia vigiada: caminhos para a Construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar De Campo Grande-MS	Ailton Souza de Oliveira	2007	Universidade Católica Dom Bosco	M
Estudo sobre aprendizagens no ensino superior sob a ótica de profissionais da área de administração	Milton Pignatari Filho	2007	Universidade Presbiteriana Mackenzie	M
Programa Ensino Médio em Rede: fase I sob a ótica de professores da rede pública estadual de Carapicuíba	Magali Borges	2007	Universidade Presbiteriana Mackenzie	M
O desenvolvimento do cantor lírico numa abordagem de base psicanalítica: reflexões sobre uma proposta de trabalho	Camila Flaborea	2007	PUC SP	M
Quem forma quem? : Instituição dos sujeitos	Rosaura Angelica Soligo	2007	UNICAMP	M
Interdisciplinaridade e modelagem matemática: saberes docentes em movimento na formação de professores	Maria Fátima Cursino Borges	2007	UFU	M
Adaptação à transição de carreira na meia-idade: um estudo exploratório sob o enfoque do locus de controle	Alessandra Quishida	2007	USP	M
Papel da pós-graduação no desenvolvimento de competências: um trabalho sob a ótica dos mestres em administração	Maira Vasconcelos Nogueira	2007	PUC SP	M
Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS)	Ana Paula da Rosa Cristino	2007	UFSM	M
Formação Docente - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica	Sergio Marcos Zurita Fernandes Filho	2007	PUC SP	M
Desenvolvimento profissional do professor: um estudo diagnóstico das necessidades de formação dos professores do curso de ciências contábeis da UEPG.	Sandro Rogério Camargo	2007	PUC SP	M
Desenvolvimento de carreira de jovens trabalhadores: dimensões psicossociais	Ângela Carina Paradiso	2008	UFRGS	M
Coaching: um estudo exploratório sobre a percepção dos envolvidos: organização, executivo e coach	Marcos Aurélio de Araujo Ferreira	2008	USP	M
Caminhos de professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental	Rosa Maria de Freitas Rogério	2008	USP	M
Elaboração de um instrumento de autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários	Bárbara Maria Barbosa Silva	2009	UFRGS	M

Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes	Mariana Cristina Pedrino	2009	UFSCar	M
A Auto-Eficácia em Estudantes Universitários: Um estudo de tradução e validação da Career Decision Self-Efficacy Scale	Ana Lucia Araujo Borges	2009	UFU	M
Práticas de Formação Continuada no Desenvolvimento Profissional do (a) Professor (a) em Início de Carreira	Eliana Wanessa Lima Tabosa	2009	UFPE	M
As repercussões do Projeto Veredas na formação de professores do município de João Pinheiro de 2002 a 2005	Adriana de Freitas Bento	2009	UnB	M
De estudante a profissional: a transição de papéis na passagem da universidade ao mercado de trabalho	Cláudia Sampaio Corrêa da Silva	2010	UFRGS	M
O ensino de matemática para alunos cegos: o olhar de uma professora	Juliana Rocha Silva	2010	Universidade Presbiteriana Mackenzie	M
Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas	Marcos Antonio Nascimento	2010	Universidade Presbiteriana Mackenzie	M
Auto-eficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários	Luciana Rubensan Ourique	2010	UFRGS	M
Níveis de desenvolvimento profissional docente: limites e possibilidades de uma leitura piagetiana	Iracema de Jesus Souza	2010	UFBA	M
Desenvolvimento profissional e relatos de vida de professores de química: um estudo de caso múltiplo	Josely Cubero Bonardo	2010	USP	M
Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente	Margarete Schmoel Lichtenecker	2010	UFSM	M
Desenvolvimento profissional de professor(a) e reflexividade na educação infantil: diário de aula e reflexão da ação pedagógica	Luciene Matos de Souza	2011	UFS Universidade Federal de Sergipe	M
Programa de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas: fatores que determinam a contratação de jovens aprendizes	Jorge dos Santos Gurgel	2011	UECE Universidade Estadual do Ceará	M
A Aula de geografia nas séries finais do ensino fundamental: estudo de caso em escolas municipais em São Luís (MA).	Ana Gissele da Silva Santos	2011	UFRGS	M
O pensamento geométrico em movimento: um estudo com professores que lecionam	Cirléia Pereira Barbosa	2011	UFOP	M

matemática nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública de ouro preto (MG)				
A educação física no ciclo II do ensino fundamental: refletindo sobre indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência com um professor experiente	Paulo Henrique Leal	2011	UFSCar	M
Aprendizagem da profissão na prática da profissão: um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade	Marco Antonio Espirito Santo	2011	Universidade Presbiteriana Mackenzie	M
Carreira: visão acadêmica e práticas do mercado de trabalho relatadas pela publicação Guia Você S/A Exame as melhores empresas para você trabalhar	Fernanda Aroni	2011	USP	M

Fonte: Levantamento elaborado pela autora - Banco de teses da CAPES

Quadro 4 – Teses e Dissertações - Descritor: Condições de Trabalho – (2003 a 2012)
Total 119 – 18 sobre Docente

Título	Autor	Ano	Universidade	Nível
Gestão e trabalho pedagógico: um estudo sobre o sentido do trabalho para gestores e docentes de escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Campinas	Neusa Lopes Bispo Diniz	2008	UNICAMP	D
Progressão continuada: mais um capítulo da reformulação do ensino no Estado de São Paulo	Regina Helena Lombardo Perez	2009	UNICAMP	D
As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras	Emilia Peixoto Vieira	2011	UNICAMP	D
A eficácia do conceito de trabalho decente nas relações trabalhistas	Lucyla Tellez Merino	2011	USP	D
O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo	Adriana Cunha Padilha	2012	UFSCar	D
A voz do professor: relação entre distúrbio vocal e fatores psicossociais do trabalho	Célia Regina Thomé	2006	PUC SP	M
Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero	Cecy Maria Martins Marimon Gonçalves	2008	PUC SP	M
Corpo docente - corpo doente uma reflexão sobre a qualidade de vida e sua importância no contexto educacional	Zilda Amélia De Assis	2008	Universidade Metodista de São Paulo	M
A educação na reestruturação produtiva do capital: um estudo sobre as reformas educativas e seu impacto no trabalho docente na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (2003-2008)	Lucia Elena Pereira Franco Brito	2008	UFU	M

O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência	Wanda Maria Braga Barros	2008	PUC CAMPINAS	M
Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)	Juliana Regina Basilio	2010	UNICAMP	M
As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	Gláucia Fabri Carneiro Marques	2010	UFJF	M
Disfonia em professores municipais: aspectos clínicos, ocupacionais e de qualidade de vida	Iara Barreto Bassi	2010	UFMG	M
Síndrome de Burnout e sua relação com condições de trabalho, estado nutricional e de saúde em professores do ensino médio estadual	Luiz Carlos Gomes Júnior	2010	UFV	M
Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência	Rosangela Aparecida Silva da Cruz	2011	UFSCar	M
Avaliação da qualidade de vida de professores do ensino fundamental: influência das variáveis sócio-demográficas	Mosiah Araújo Silva	2011	UFG	M
Sintomas de BURNOUT em profissionais de enfermagem e sua correlação com reajustamento social e condições de trabalho	Cristophen Ribeiro	2012	Universidade Metodista de São Paulo	M
O professor universitário na sociedade administrada: expressões da violência no ensino superior privado	Carlos Eduardo Ramos	2012	USP	M

Fonte: Levantamento elaborado pela autora -.Banco de teses da CAPES

Quadro 5 – Artigos por ano Descritor: Diretor de Escola

Título	Nome	Data	Nível	Universidade
Regulação educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares de minas gerais	Silva, Maria Juliana De Almeida e	01/02 /2011	D	UFMG
Gestão escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia	Rosa, Jose Paulo da	01/01 /2011	D	PUCRS
Impacto de programas de formação continuada da secretaria estadual de educação de São Paulo na gestão escolar	Salomao, Maria Silvia Azarite	01/03 /2011	D	UNESP -Ar
Gestão de qualidade: o desafio da contemporaneidade	Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz	01/12 /2012	D	UFMG
O diretor e as avaliações praticadas na escola	Lima, Erisevelton Silva	01/12 /2011	D	UNB
Concepções de gestão nos programas do instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do estado e da sociedade civil	Costa, Marilda de Oliveira	01/09 /2011	D	UFRS

Escola, organização social e família: um diálogo possível.	Pompeia, Silvia Maria	01/06 /2011	D	PUC
Eleição direta para diretor escolar: desafio à democratização da gestão	Pereira, Lucenil da Rocha.	01/09 /2012	M	UFPR
O processo de escolha de dirigentes escolares e seus reflexos na gestão municipal da educação em Novo Hamburgo/RS. (2001 2009)	Ramos, Silvana Maria	01/10 /2011	M	UNISINOS
Eleição para diretores escolares em minas gerais: a experiência de um município da zona da mata	Souza, Maria Jose de.	01/05 /2011	M	UFV
Plano de trabalho gestor: e o efetivo desenvolvimento das atividades da gestão escolar	Dantas, Catia Veronica Nogueira.	01/12 /2011	M	UNESB
O que representa a formação para o trabalho de bons diretores	Leite, Mariana de Paula	01/06 /2011	M	UNIV. CAT. de Petrópolis
O gestor e a organização do espaço escolar: interação e integração	Magro, Emerson	01/08 /2012	M	UNOESTE
Gestão democrática da escola pública: o jogo para além das regras	Scalabrin, Ionara Soveral	01/06 /2012	M	UNIV.DE PASSO FUNDO
Diretor de escola: novos desafios, novas funções?	Ribeiro, Helena Cardoso	01/08 /2012	M	UFJF
Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios.	Santos, Regina Rita da Silva	01/08 /2011	M	UNOESTE
Gestão democrática do ensino público: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola	Antunes, Jose Adilson Santos	01/12 /2012	M	UFSM
O plano de desenvolvimento da escola - PDE e a gestão dos recursos financeiros: implantação da metodologia de planejamento estratégico do programa FUNDESCOLA na escola municipal comunitária de Canabrava/Salvador - BA	Santos, Ana Marcia Lima	01/08 /2012	M	UNESB
Avaliação institucional na escola pública de educação básica: possibilidades para aprimoramento da gestão escolar	Pinha, Maria Luiza de Sousa	01/08 /2012	M	UNOESTE
Uso de sistema informacional na escola: um estudo em representações sociais	Soares, Elisabete Ferreira	01/11 /2011	M	UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE SANTOS
Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na primeira república (1906 1924)	Oliveira, Sandra Maria de	01/08 /2012	M	UFU
A gestão escolar e o paradigma multidimensional da administração da educação.	Arruda, Cleberson Pereira	01/09 /2012	M	PUC GOIÁS
Como os modelos de escolha de dirigentes incidem na gestão escolar?	Mendes, Carolina Soares	01/04 /2012	M	UNB
Bullying e algumas propostas de ações de enfrentamento dessa problemática	Schuchardt, Eleonor	01/04 /2012	M	CENTRO UNIVERSITÁRIO O SALESIANO DE SÃO PAULO
O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise	Mota, Maria Creusa	01/07 /2011	M	UNB

Processo de eleições diretas para escolha de gestores escolares no município de Guanambi: uma análise sobre a participação	Silva, Josias Benevides da.	01/05 /2011	M	UNESB
Educação inclusiva: demanda outra formação de professores e cultura escolar?	Millar, Priscilla Riddell	01/03 /2011	M	UFF
As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem - MG	Lima, Marcos Wellington de	01/08 /2011	M	UFMG
A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004).	Pereira, Hildete da Silva	01/09 /2011	M	UCDB
Bullying: noções e ações dos gestores de escolas públicas estaduais da 17ª GERED / Itajaí (SC).	Escaravaco, Anelise	01/09 /2011	M	UNIVALI ITAJAÍ.
Arthur Ramos e a criança-problema como criança escorraçada: psicanálise, civilização e higiene mental escolar no antigo distrito federal (1934-1939).	Papadopoulos, Catia Regina	01/04 /2011	M	PUC - RJ
A política de ciclos em uma escola da rede estadual no município de Juara - Mato Grosso.	Brandini, Edilamar da Silva	01/05 /2011	M	UFMT
O programa nacional de alimentação escolar no espírito santo: tensões entre estado e mercado no processo pioneiro de terceirização	Rodrigues, Paulo da Silva	01/06 /2011	M	UFES
Formação para diretor escolar da educação básica: o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná	Teixeira, Marilza Aparecida Pereira	01/03 /2011	M	UFPR
Gestão escolar democrática: participação e função da escola	Oliveira, Edilma Moura de	01/03 /2011	M	CENTRO UNIVERSITÁRIO O SALESIANO DE SÃO PAULO - AMERICANA
A presença de Luiz Damasco Penna na delegacia regional de ensino de santos do estado de São Paulo (1932 1957)	Pasquarelli, Silvio Luiz Santiago.	01/11 /2012	M	UNIVERSIDAD E CATÓLICA DE SANTOS
O programa gestão nota 10 do IAS: aproximações com a gestão da qualidade total (GQT) e o movimento das escolas eficazes.	Pinheiro, Denise.	01/08 /2012	M	UNESP - RIO CLARO
Educandário coronel Felício: a participação militar na educação pública da fronteira Brasil Paraguai (1951-1980)	Souza, Fernando dos Anjos	01/11 /2012	M	UFGD
Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas	Oja, Aline Juliana	01/02 /2011	M	UFSCAR
A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar	Almeida, Simone de	01/03 /2011	M	PUC SP
O provimento de cargos de diretores e as práticas patrimonialistas em municípios inscritos no programa escola de gestores MEC/UFSCAR em São Paulo	Bernardi, Renata Serafim	01/03 /2012	M	UFSCAR
O gestor escolar e o PROGESTÃO-DF: os reflexos da formação na aprendizagem dos alunos	Cabral, Marília Lima	01/03 /2012	M	UCB
Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação	Wiebusch, Eloisa Maria	01/01 /2011	M	PUCRS
Escola democrática: a participação dos alunos na	Paixao, Gleice Aline	01/08	M	UCB

gestão financeira da escola	Miranda da	/2012		
O trabalho docente na escola integrada	Coelho, Jose Silvestre	01/08 /2011	M	UFMG
IDEB da rede municipal de ensino de Barra Mansa: análise das ações dos gestores	Silva, Flordelia Rodrigues da	01/07 /2012	M	UNIVERSIDAD E ESTÁCIO DE SÁ
O curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão: um olhar inclusivo na formação dos alunos	Sousa, Dolores Cristina	01/09 /2012	M	UFM
Um estudante cego no curso de licenciatura em musica da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física	Melo, Isaac Samir Cortez de	01/11 /2011	M	UFRN
O grêmio estudantil de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo e a relação no processo de formação da cidadania dos alunos.	Curado, Amalia Galvao Idelbrando	01/02 /2012	M	PUC/SP
.A ação do gestor na formação continuada da escola - um espaço de construção para uma escola democrática.	Santana, Luzinete Rodrigues da Silva	01/04 /2011	M	UFMT
Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da rede estadual paulista, em relação ao trio gestor.	Colaco, Maria de Fatima.	01/10 /2012	M	PUC/SP
O transtorno de déficit de atenção (TDAH) na escola: compreensão de professores do ensino fundamental	Coas, Danielly Berneck	01/03 /2011	M	UNIVERSIDAD E DO OESTE DE SANTA CATARINA
Educação de tempo integral do campo: novos tempos e significados	Costa, Nilce Rosa da	01/05 /2011	M	UCB
Conselhos escolares na educação infantil: a experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras	Wendler, Cintia Caldonazo	01/09 /2012	M	UFPR
Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum	Otero, Natacya Munarini	01/03 /2012	M	UFGD
Assistência social, ONG e escola pública: desafios da avaliação em um projeto sócio-educativo	Carneiro, Juliana Daros	01/02 /2011	M	PUC-CAMPINAS
Avaliação e desempenho de aluno surdo na Prova Brasil: um estudo de caso	Corradi, Jose Angelo	01/05 /2011	M	UEM
Praticas de in(ex)clusão: o currículo da escola de aprendizes artífices de Santa Catarina (1909-1922)	Marques, Sidelia Suzan Ladevig	01/12 /2012	M	UNIVERSIDAD E REGIONAL DE BLUMENAU
Gestão estratégica e participativa: uma alternativa para a rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora, MG	Miranda, Joselia Barbosa	01/08 /2012	Mestrado Profissional (MP)	UFJF
A formação continuada dos diretores escolares no contexto da política pública das avaliações externas	Andrade, Edvania de Lana Moraes	01/10 /2012	MP	UFJF
SAERJINHO: desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o estado do RJ	Gilson, Rosane de Barros Alves	01/11 /2012	MP	UFJF
Avaliação qualitativa dos resultados do programa educacional de atenção ao jovem numa escola estadual de Uberlândia (MG)	Andrade, Claudia Cristina Veloso	01/10 /2012	MP	UFJF

Atribuições de diretor de escola pública: desafios para a formação.	Santos, Danielle Teodoro dos.	01/10 /2012	MP	UFJF
A superintendência regional de ensino de Diamantina e o PROGESTÃO: apropriações de uma política de formação continuada	Silva, Lana Rogeria da	01/07 /2012	MP	UFJF
Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de caso em duas escolas públicas da superintendência regional de ensino de montes claros	Maia, Gisele Costa	01/07 /2012	MP	UFJF
O programa de formação de gestores do Ceará: a proposta do curso de especialização e as práticas de gestão.	Assis, Isla Marcia Vidal de	01/10 /2012	MP	UFJF

Fonte: Levantamento elaborado pela autora - Banco de teses da CAPES

Tabela 05 – Teses e dissertações por área - Descritor: Diretor de Escola	
Áreas	Teses e dissertações
Educação	66
Administração	5
Sociais e Humanidades	5
Letras	3
Ensino de Ciências e Matemática	2
Ensino Aprendizagem	2
Outros	7
TOTAL	90

Fonte: Consulta repositório Banco de Teses da Capes, 2014.

Tabela 06 – Teses e dissertação por instituição - Descritor: Diretor de Escola		
Instituição	Mestrados	Doutorados
UFJF	9	
PUC	3	1
UFMG	2	2
UCB	3	
UNB	2	1
UNEB	3	
UNOESTE	3	
Outros (30 instituições)	34	3

Fonte: Consulta repositório Banco de Teses da Capes, 2014.

Quadro 6 – Artigos em Periódicos - Descritor: Gestão Escolar (2003 – 2012) – Total 19

Título	Autor	Ano	Revista
A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola	Souza, Ângelo Ricardo De	Abr 2012, vol.17, no.49, p.159-174	Rev. Bras. Educ.,
Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais	Oliveira, Eny da Luz Lacerda and Alencar, Eunice Maria Lima	Dez 2010, vol.14, no.2, p.245-260	Psicol. Esc. Educ. (Impr.),

	Soriano de		
Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador	Penteado, Thaís Carvalho Zanchetta and Guzzo, Raquel Souza Lobo	Dez 2010, vol.22, no.3, p.569-577	Psicol. Soc
Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?.	Lopes, Rosilene Beatriz and Gomes, Candido Alberto	Jun 2012, vol.20, no.75, p.261-282	Ensaio: aval.pol.públ. Educ.,
A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008	Martins, Angela Maria and Sousa, Sandra Zákia	Mar 2012, vol.20, no.74, p.9-26	Ensaio: aval.pol.públ. Educ.,
Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo.	Galvão, Afonso et al.	Set 2010, vol.18, no.68, p.425-442	Ensaio: aval.pol.públ. Educ.,
Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores.	Trigo, João Ribeiro and Costa, Jorge Adelino	Dez 2008, vol.16, no.61, p.561-581.	Ensaio: aval.pol.públ. Educ
Education reform, race, and politics in Bahia, Brazil.	Reiter, Bernd.	Mar 2008, vol.16, no.58, p.125-148.	Ensaio: aval.pol.públ. Educ.,
A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores.	Chripino, Alvaro and Chripino, Raquel S. P	Mar 2008, vol.16, no.58, p.9-30	Ensaio: aval.pol.públ. Educ
Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar	Marques, Luciana Rosa.	Dez 2006, vol.14, no.53, p.507-525	Ensaio: aval.pol.públ. Educ.,
A escola de qualidade para todos:abrindo as camadas da cebola.	Gomes, Candido Alberto.	Set 2005, vol.13, no.48, p.281-306.	Ensaio: aval.pol.públ.Educ.,
Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.	Souza, Ângelo Ricardo de.	Dez 2009, vol.25, no.3, p.123-140	Educ. rev.,
O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais	Fernandes, Maria José da Silva.	Dez 2012, vol.38, no.4, p.799-814	Educ. Pesqui.,
A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares.	Marques, Luciana Rosa.	Dez 2012, vol.33, no.121, p.1175-1194	Educ. Soc
Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano.	Alves, Wanderson Ferreira	Mar 2010, vol.31, no.110, p.17-34	Educ. Soc.,
A utilização do conhecimento em	Barroso, João.	Dez 2009, vol.30,	Educ. Soc

política: o caso da gestão escolar em Portugal.		no.109, p.987-1007.	
A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.	Oliveira, Dalila Andrade.	Dez 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144	Educ. Soc.,
A educação também passa pela ciência da informação: contribuições possíveis	Bergo, Cláudia R. Coelho	Dez 2007, vol.36, no.3, p.77-82	Ciência da Informação
Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?.	Veiga, Ilma Passos Alencastro	Dez 2003, vol.23, no.61, p.267-281.	Cad. CEDES

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Tabela 7 – Artigos
Descritor: Administração/Gestão Escolar

Revista	Número de trabalhos
Ensaio: avaliação, política pública educacional	08
Educação & Sociedade	04
Educação e Pesquisa	02
Revista Brasileira de Educação	01
Revista Psicologia Escolar Educacional	01
Psicologia e Sociedade	01
Educação em Revista	01
Caderno Cedes	01
Total	09 Revistas
	19

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Tabela 08 – Artigos por ano
Descritor: Administração/Gestão Escolar

Ano	Número de trabalhos
2003	01
2004	01
2005	01
2006	01
2007	-
2008	03
2009	02
2010	05
2011	-
2012	05
Total	19

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 7 – Artigos em Periódicos, Descritor: Gestão Escolar Democrática – 2003 – 2012 – Total 1

Autor	Título	Ano	Revista
Paro, Vítor Henrique.	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola	Dez 2010, vol.36, no.3, p.763-778.	Educ. Pesqui

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 8 – Artigos em Periódicos - Descritor: Formação Continua (2003 – 2012) – Total 05

Autor	Título	Ano	Revista
Neira, Marcos Garcia	Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação	Abr 2006, vol.16, no.33, p.101-110.	Paidéia (Ribeirão Preto),
Zanotto, Maria Angélica do Carmo and De Rose, Tânia Maria Santana	Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua.	Jun 2003, vol.29, no.1, p.45-54	Educ. Pesqui.,
Grigoli, Josefa A. G. et al.	A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida.	Abr 2010, vol.40, no.139, p.237-256	Cad. Pesqui
Duarte, Vanda Catarina.	Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa.	Abr 2004, vol.34, no.121, p.139-168	Cad. Pesqui
Gatti, Bernardete A.	Formação continuada de professores: a questão psicossocial.	2003, no.119, p.191-204	Cad. Pesqui.,

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 9 – Artigos em Periódicos - Descritor: Formação Continua de Professores, 2003 - 2012 – Total 01

Autor	Título	Ano	Revista
Dias, Aurora and Vieira, Celina Tenreiro	A supervisão na formação contínua de professores de matemática e o desenvolvimento profissional.	Abr 2012, vol.26, no.42a, p.65-86	Bolema,

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 10 – Artigos em Periódicos - Descritor: Formação Continuada – 2003 – 2012 – Total 20

Autor	Título	Ano	Revista
Eitelven, Adriane Angheben and Fronza, Cátia de Azevedo	"Batizando e ressignificando práticas pedagógicas" no ensino da língua materna: o papel da formação continuada	2012, vol.12, no.1, p.11-29	Rev. bras. linguist. apl.,
Carvalho, Janete Magalhães	O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada	Abr 2005, no.28, p.96-107	Rev. Bras. Educ
Righi, Marisa, Marin,	Formação	Dez 2012, vol.34,	Rev. Bras. Ciênc.

Elizara Carolina and Souza, Maristela da Silva	continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010	no.4, p.875-890	Esporte,
Loureiro, Walk and Caparróz, Francisco Eduardo	O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de Vitória a respeito de sua formação continuada.	Mai 2010, vol.31, no.3, p.23-42.	Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.),
Leite, Lucia Pereira and Aranha, Maria Salete Fábio	Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial	Ago 2005, vol.21, no.2, p.207-215	Psic.: Teor. e Pesq.,
Fasanello, Marina Tarnowski and Porto, Marcelo Firpo de Souza	A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte: uma prática pedagógica na educação básica.	Dez 2012, vol.23, no.3, p.123-131	Pro-Posições,
Dall'Acqua, Maria Júlia Canazza	Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil	Abr 2007, vol.17, no.36, p.115-122	Paidéia (Ribeirão Preto),
Chamon, Edna Maria Querido de Oliveira.	Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada	Dez 2006, no.44, p.89-109	Educ. rev.,
Dantas, Osmarina Maria dos Santos, Santana, André Ribeiro de and Nakayama, Luiza	Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental.	Set 2012, vol.38, no.3, p.711-726.	Educ. Pesqui.,
Souza, Denise Trento Rebello de	Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência	Dez 2006, vol.32, no.3, p.477-492	Educ. Pesqui
Giordan, Marcelo.	A internet vai à escola: domínio e apropriação de ferramentas culturais	Mar 2005, vol.31, no.1, p.57-78.	Educ. Pesqui.,
Carvalho, José Sérgio et al	Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações.	Dez 2004, vol.30, no.3, p.435-445.	Educ. Pesqui.,
Cruz, Gilmar de Carvalho et al	Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos	Dez 2011, no.42, p.229-243	Educ. rev.,
Pretto, Nelson De Luca and Riccio, Nícia Cristina Rocha	A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais.	Mai 2010, no.37, p.153-169.	Educ. rev
Cunha, Renata Barrichelo and Prado, Guilherme do Val	A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a	2007, no.30, p.251-264.	Educ. rev

Toledo			
Gasque, Kelley Cristine Gonçalves Dias and Costa, Sely Maria de Souza	Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada	Dez 2003, vol.32, no.3, p.54-61.	Ciência da Informação
Barcelos, Nora Ney Santos and Villani, Alberto	Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada.	Abr 2006, vol.12, no.1, p.73-97	Ciênc. educ. (Bauru),
Souza, Lucia Helena Pralon de and Gouvêa, Guaracira	Oficinas pedagógicas de ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores	Dez 2006, vol.12, no.3, p.303-313.	Ciênc. educ. (Bauru),
Lima, Kênio E. C. and Vasconcelos, Simão D.	O professor de Ciências das Escolas Municipais de Recife e suas perspectivas de educação permanente.	2008, vol.14, no.2, p.347-364.	Ciênc. educ. (Bauru),
Luz, Sueli Petry da and Balzan, Newton César	Programa de Formação Continuada para Docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese.	Mar 2012, vol.17, no.1, p.11-41.	Avaliação (Campinas),

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 11 – Artigos em Periódicos - Descritor: Formação Continuada de Docentes – 2003 – 2012 – Total 01

Autor	Título	Ano	Revista
Silva, Paula Cristina da Costa	Capoeira nas aulas de educação física: alguns apontamentos sobre processos de ensino-aprendizado de professores	, Dez 2011, vol.33, no.4, p.889-903	Rev. Bras. Ciênc. Esporte

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 12 – Artigos em Periódicos - Descritor: Formação Continuada de Professores – 2003 – 2012 – Total 10

Autor	Título	Ano	Revista
Canen, Ana and Xavier, Giseli Pereli de Moura	Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.	Dez 2011, vol.16, no.48, p.641-661.	Rev. Bras. Educ.,
Rodriguez, Vicente and Vieira, Marcelo	Descentralização e formação continuada de professores na RMC	Ago 2012, vol.23, no.2, p.67-90.	Pro-Posições
Zapelini, Cristiane Antunes Espíndola	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação	Ago 2009, vol.20, no.2, p.167-184	Pro-Posições,

	continuada		
Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues and Tancredi, Regina Maria Simões Puccinelli	A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva	Ago 2005, vol.15, no.31, p.239-247	Paidéia (Ribeirão Preto),
Stubbs, Harriett S	The development of a constructivist socio cultural model of professional development from 1970s to 2011.	June 2011, no.40, p.107-123	Educ. rev.,
Sant'Ana, Claudinei de Camargo, Amaral, Rúbia Barcelos and Borba, Marcelo de Carvalho	O uso de softwares na prática profissional do professor de matemática.	2012, vol.18, no.3, p.527-542	Ciênc. educ. (Bauru),
Altarugio, Maisa Helena and Villani, Alberto	A experiência de uma formadora de professores de Química: analisando suas ações e reflexões num curso de educação continuada.	2010, vol.16, no.3, p.595-609	Ciênc. educ. (Bauru),
Rodrigues, Carla Gonçalves, Krüger, Verno and Soares, Alessandro Cury	Uma hipótese curricular para a formação continuada de professores de Ciências e de Matemática.	2010, vol.16, no.2, p.415-426.	Ciênc. educ. (Bauru),
Gabini, Wanderlei Sebastião and Diniz, Renato Eugênio da Silva	Os professores de química e o uso do computador em sala de aula: discussão de um processo de formação continuada.	2009, vol.15, no.2, p.343-358.	Ciênc. educ. (Bauru),
Cinquetti, Heloisa Chalmers Sisle and Carvalho, Luiz Marcelo de	As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos	2004, vol.10, no.2, p.161-171	Ciênc. educ. (Bauru),

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 13 – Artigos em Periódicos - Descritor: Formação Continuada do Professor – 2003 – 2012 – Total 01

Descritor: Formação Continuada do Professor – 2003 – 2012 – Total 01			
Autor	Título	Ano	Revista
Toledo, Elizabete Humai de and Vitaliano, Célia Regina	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual.	Jun 2012, vol.18, no.2, p.319-336	Rev. bras. educ. espec.,

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 14 – Artigos em Periódicos - Descritor: Formação Continuada Docente – 2003 – 2012 – Total 01

Autor	Título	Ano	Revista
Xavier, Giseli Perelide Moura and Canen, Ana	Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro.	Dez 2008, vol.19, no.3, p.225-242	Pro-Posições,

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

**Tabela 09 – Artigos
Descritor: Formação Contínua²**

Revista	Número de trabalhos
Ciência Educ. (Bauru)	08
Educação e Pesquisa	05
Educação em Revista	04
Paidéia	03
Caderno de Pesquisa	03
Revista Brasileira de Educação	03
Pro-posições	03
Rev. Bras. de Ciência do Esporte	02
Bolema	01
Revista Bras. de Linguística	01
Psicologia Teoria e Pesquisa	01
Ciência da Inf.	01
Avaliação (Campinas)	01
Total	13 Revistas
	36

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

**Tabela 10 – Artigos por ano
Descritor: Formação Contínua**

Ano	Número de trabalhos
2003	04
2004	03
2005	04
2006	04
2007	02
2008	01
2009	02
2010	04
2011	03
2012	09
Total	36

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

² Consideramos indistintamente os descritores formação contínua, formação continuada, formação contínua de professores, formação continuada de professores, formação continuada de docentes, formação contínua de docentes.

Quadro 15 – Artigos em Periódicos - Descritor: Desenvolvimento Profissional

Descritor: Desenvolvimento Profissional de Professores– 2003 – 2012 – Total 01			
Autor	Título	Ano	Revista
Reali, Aline Maria de Medeiros Rodrigues and Tancredi, Regina Maria Simões Puccinelli	A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva	Ago 2005, vol.15, no.31, p.239-247.	.Paidéia (Ribeirão Preto),
Descritor: Desenvolvimento Profissional do Professor – 2003 – 2012 – Total 01			
Autor	Título	Ano	Revista
Chakur, Cilene Ribeiro de Sá Leite	O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental	Dez 2005, vol.15, no.32, p.397-407	Paidéia (Ribeirão Preto),
Descritor: Desenvolvimento Profissional Docente – 2003 – 2012 – Total 01			
Autor	Título	Ano	Revista
Zanotto, Maria Angélica do Carmo and De Rose, Tânia Maria Santana	Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua	Jun 2003, vol.29, no.1, p.45-54	Educ. Pesqui.,

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2012.

Quadro 16 – Artigos em Periódicos - Descritor: Condições de Trabalho – 2003 – 2012 – Total 01

Descritor: Condições de Trabalho Docente – 2003 – 2012 – Total 01			
Autor	Título	Ano	Revista
Araújo, Tânia Maria de and Carvalho, Fernando Martins	Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos	Ago 2009, vol.30, no.107 p.427-449	Educ. Soc
Descritor: Condições de Trabalho – 2003 – 2012 – Total 10/164			
Autor	Título	Ano	Revista
Simões, Marcia and Latorre, Maria do Rosário Dias de Oliveira	Prevalência de alteração vocal em educadoras e sua relação com a auto-percepção	Dez 2006, vol.40, no.6, p.1013-1018.	Rev. Saúde Pública
Porto, Lauro Antonio et al	Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores	Out 2006, vol.40, no.5, p.818-826	Rev. Saúde Pública
Sanches, Solange	Trabalho doméstico: desafios para o trabalho decente	Dez 2009, vol.17, no.3, p.879-888	Rev. Estud. Fem
Luchesi, Karen Fontes, Mourão, Lucia Figueiredo and Kitamura, Satoshi	Ações de promoção e prevenção à saúde vocal de professores: uma questão de saúde coletiva	Dez 2010, vol.12, no.6, p.945-953	Rev. CEFAC
Choi-Cardim, Karin, Behlau, Mara and Zambon, Fabiana	Sintomas vocais e perfil de professores em um programa de saúde vocal	Out 2010, vol.12, no.5, p.811-819	Rev. CEFAC

Guimarães, Valeska Nahas, Soares, Sandro Vieira and Casagrande, Maria Denize Henrique	Trabalho docente voluntário em uma Universidade Federal: nova modalidade de trabalho precarizado?.	Set 2012, vol.28, no.3, p.77-101	Educ. rev
Nogueira, Ana Lúcia Horta	Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais	Dez 2012, vol.33, no.121, p.1237-1254	Educ. Soc
Delcor, Núria Serre et al.	Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.	Fev 2004, vol.20, no.1, p.187-196	Cad. Saúde Pública,
Alves, Thiago and Pinto, José Marcelino de Rezende	Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte	Ago 2011, vol.41, no.143, p.606-639	Cad. Pesqui
Lennert, Ana Lúcia	Condições de trabalho do professor de Sociologia	Dez 2011, vol.31, no.85, p.383-403	Cad. CEDES

Fonte: Consulta aos Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, 2014.

Quadro 17 – Artigos em Periódicos - Descritor: diretor escola – 2003 – 2012 – Total 3

Descritor: Diretor escolar			
Autor	Título	Revista	Ano
PARO, Vitor Henrique	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.	Educação e Pesquisa	Dez. 2010
SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa	Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente	Educação Revista	2010
JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da	As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo	Cadernos EBAPE	Jun. 2012,

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2014.

Quadro 18 – Artigos em Periódicos - Descritor: diretor de escola – 2003 – 2012 – Total 2

Descritor Diretor de escola			
Autor	Título	Revista	Ano
CATTONAR, Branka	Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola	Educação Revista	Dez 2006
ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; JESUS, Graziela de.	Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências	Educação e Realidade	Set 2013

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2014.

APÊNDICE B

Resoluções SEE/SP 2004-2013

Quadro 01 – Resoluções da SEE/SP (2004)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDO
Resolução SE 1, de 6-1-2004	As aulas de Educação Artística e de Educação Física , previstas na matriz curricular do ciclo I do EF das escolas estaduais, serão desenvolvidas, em todas as séries, por professor portador de licenciatura plena específica.
Resolução SE 15, de 17-1-2004	Quando ocorrer ingresso ou remoção de Supervisor de Ensino deverá ser observada a ordem inversa à da classificação em vigência para a cessação das designações.
Resolução de 27-4-2004	Homologa o Concurso Público de Provas e Títulos, por nomeação, para provimento de cargos de Professor Educação Básica II - SQC-II-QM/SE, nas disciplinas de Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português e Química (Classificação Final-Lista Geral e Lista Especial).
Resolução SE 12, de 10-2-2004	Dispõe sobre prorrogação de afastamentos de funcionários a Pasta.
Resolução SE 16, de 17-2-2004	Compete aos Coordenadores de Ensino, na sua área de atuação, cassar cursos e estabelecimentos particulares de ensino fundamental, médio e educação profissional de nível técnico, observados os procedimentos estabelecidos em normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação quanto à autorização de funcionamento de estabelecimentos e cursos.
Resolução SE 21, de 8-3-2004	Cria no âmbito da Secretaria da Educação o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino - Região de Araçatuba.
Resolução SE 22, de 10-3-2004	Transferir para as Administrações Municipais, em cumprimento aos objetivos do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento ao Ensino Fundamental, as escolas e classes estaduais constantes dos Anexos, que integram a presente resolução.
Resolução SE 23, de 16-3-2004	Dispõe sobre a criação de Comissão para o desenvolvimento do "Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade".
Resolução SE 24, de 17-3-2004	Fica instituída, na Secretaria de Estado da Educação, a Campanha Água é Vida - um incentivo à economia de água nas escolas da rede estadual de ensino. Parágrafo único - O incentivo a que se refere o caput deste artigo será de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), a ser gasto pela escola, por meio de sua Associação de Pais e Mestres, para aprimoramento do seu projeto pedagógico e/ou melhoria do prédio escolar.
Resolução SE 42, de 5-5-2004	Dispõe sobre estudos de reforço e de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.
Resolução SE 43, de 12-5-2004	O Secretário da Educação, considerando a legislação em vigor e a necessidade de assegurar o acesso dos alunos às Escolas Públicas Estaduais, resolve: Artigo 1º - O transporte dos alunos da rede estadual de ensino será garantido àqueles residentes em locais fora da área de abrangência da escola onde estão matriculados, preferencialmente em áreas rurais ou de difícil acesso.
Resolução SE - 63, de 16-7-2004	Os interessados em exercer as atribuições, em substituição ou em cargo vago, das classes de Suporte Pedagógico, nos termos desta resolução, deverão inscrever-se nas Diretorias de Ensino, nos 10 (dez) primeiros dias úteis do mês de agosto de cada ano
Resolução SE 71, de 10-8-2004	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2005 na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE 72, de 13-8-2004	Considerando a necessidade de adequar o número de cargos de Supervisor de Ensino à realidade das Diretorias de Ensino, em face da reorganização de que trata o Decreto nº 48.583, de 02 de abril de 2004
Resolução SE 76, de 30-8-2004	Dispõe sobre os estágios de estudantes de Ensino Médio e dá providências correlatas.
Resolução SE 97, de 4-11-2004	No processo de atendimento à demanda do Ensino Médio, as autoridades educacionais deverão observar a seguinte ordem: I - alunos da própria escola, em continuidade de estudos; II - alunos concluintes da 8ª série de Ensino Fundamental de escolas públicas, prioritariamente da mesma área de abrangência; III - demais candidatos para a 1ª série do Ensino Médio; IV - candidatos à matrícula por transferência nas demais séries.
Resolução SE 101, de 18-11-2004	A avaliação será realizada no dia 25 de novembro, nos períodos da manhã, tarde e noite e abrangerá obrigatoriamente todas as escolas e alunos do ensino regular

	matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual de ensino, além dos alunos das escolas municipais e particulares que aderiram à proposta de participação.
Resolução SE 105, de 1-12-2004	Dispõe sobre Bolsa Mestrado.
Resolução SE 106, de 2-12-2004	As escolas estaduais deverão organizar o calendário, de forma a garantir, na implementação da proposta pedagógica, o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar e a carga horária anual estabelecida para o período diurno e/ou período noturno, respeitada a correspondência quando for adotada a organização semestral.
Resolução SE 112, de 20-12-2004	Para a pontuação de que trata a alínea "a" do inciso III deste artigo não será considerado o tempo de serviço trabalhado fora da Unidade Escolar, em designações, nomeações, readaptações e outros afastamentos, a qualquer título, exceto o exercido em órgãos centrais da Pasta ou nas Diretorias de Ensino e Oficinas Pedagógicas e os afastamentos junto a Prefeitura Municipal em virtude de convênio decorrente do programa Ação de Parceria Educacional Estado- Município.
Resolução SE 113, de 21-12-2004	Altera dispositivos da Resolução SE 6/03, que dispõe Sobre o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas.
Resolução SE 134, de 16-12-2003	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. O Diretor de Escola, no processo inicial, fará a atribuição aos titulares de cargo compatibilizando as cargas horárias das classes e das disciplinas, bem como os horários e turnos de funcionamento da escola, com as respectivas jornadas de trabalho, inclusive nas situações de acumulação de cargos públicos, desde que com legitimidade e sem detrimento, de ordem legal, aos demais docentes.
Resolução SE 93, de 15-10-2004	Dispõe sobre integração das ouvidorias da Secretaria da Educação
Resolução, de 10-2-2004	Autorizando, nos termos do artigo 69 da Lei 10.261/68 e artigo 15, inciso II, da Lei 500/74, observado o disposto no Decreto 52.322/69, o afastamento dos integrantes do QM, QAE e QSE, para comparecer, na condição de associados, aos eventos organizados pelas respectivas entidades de classe, conforme seguinte cronograma.
Resolução nº 2, de 17-02-2004.	Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão.
Resolução de 10-2-2004	Autorizando, nos termos do artigo 69 da Lei 10.261/68 e artigo 15, inciso II, da Lei 500/74, observado o disposto no Decreto 52.322/69, o afastamento dos integrantes do QM, QAE e QSE, para comparecer, na condição de associados, aos eventos organizados pelas respectivas entidades de classe, conforme seguinte cronograma: ENTIDADE EVENTO PARTICIPANTES DIA MÊS AFUSE Reunião de representantes de Um representante 12 março Unidades de Trabalho - RUTS e por período 16 abril de Conselheiros Regionais (dois por escola)

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 02 – Resoluções da SEE/SP (2005)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDOS
Resolução SE 2, de 14-1-2005	Dispõe sobre prorrogação de afastamentos de servidores da pasta.
Resolução SE 1, de 13-1-2005	As Diretorias de Ensino deverão adotar as seguintes providências: I - relacionar os alunos de cada escola estadual que serão transportados no ano, constantes do Anexo I, obedecendo ao cronograma da matrícula anual; II - conferir os documentos e os dados apresentados pelas escolas estaduais e pelas Prefeituras Municipais, em face da exigência do Decreto Nº 40.722, de 20/03/1996, e as informações constantes nos formulários integrantes desta resolução, preenchendo e remetendo via e-mail, às Coordenadorias de Ensino o Anexo IV e os demais às Diretorias de Ensino: 1- Anexo I - Formulário I - Listagem de alunos transportados 2- Anexo II - Formulário II – Rotas 3- Anexo III - Formulário III Quadro resumo do Município (preenchimento pelas Prefeituras Municipais) 4- Anexo IV - Formulário IV - Quadro resumo por Diretoria de Ensino".

Resolução SE - 1, de 22-3-2005	Dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.
Resolução SE 6, de 28-1-2005	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais.
Resolução SE 7, de 1-2-2005	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período noturno, nas escolas estaduais.
Resolução SE - 11, de 11-2-2005	Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental nas escolas estaduais. O ensino fundamental será estruturado em oito séries anuais, em regime de progressão continuada, por meio de dois ciclos: I - Ciclo I, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries; II - Ciclo II, correspondente ao ensino de 5ª a 8ª séries.
Resolução SE - 11, de 11-2-2005	Autorizando, nos termos do artigo 69 da Lei 10.261/68 e artigo 15, inciso II, da Lei 500/74, observado o disposto no Decreto 52.322/69, o afastamento dos integrantes do QM, QAE e QSE, para comparecer, na condição de associados, aos eventos organizados pelas respectivas entidades de classe (APEOESP).
Resolução SE - 14, de 17-2-2005	Dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude O Projeto Escola da Juventude tem como objetivos: I - oferecer uma alternativa de estudo para jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, preferencialmente, nos fins de semana, integrada ao Programa Escola da Família, de modo a ampliar o acesso aos estudos do Ensino Médio dos jovens com escassas possibilidades de frequentar as várias modalidades de cursos ofertadas pelas escolas estaduais durante a semana.
Resolução SE 15, de 22-2-2005	Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.
Resolução SE 16, de 1-3-2005	Dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino As escolas que mantêm ensino fundamental, com dois turnos diurnos, incluirão na jornada escolar aulas complementares de enriquecimento curricular, além das já previstas nas respectivas matrizes curriculares. Artigo 2º. As aulas de enriquecimento curricular compreendem: I - projeto de leitura para todos os alunos do ciclo II II - projeto de recuperação para alunos do ciclo I e II, que apresentem dificuldades de aprendizagem.
Resolução SE - 21, de 22-3-2005	O processo de Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, far-se-á na conformidade da pontuação estabelecida para cada um dos componentes dos fatores Atualização, Aperfeiçoamento e Produção Profissional definidos pela presente resolução.
Resolução SE 24, de 5-4-2005	A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4º, inciso III c.c. o artigo 6º, inciso IV e V do Estatuto Padrão Anexo ao Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004. Artigo 2º - A parceria que constará de projeto e protocolo de intenções, modelo anexo a esta resolução, deverá ser aprovada pelo Conselho de Escola e poderá abranger ações de conservação e manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço escolar aos alunos.
Resolução SE 32, de 19-4-2005	alterada a alínea "a" do § 1º do artigo 5º da Resolução SE nº 15/05, que passa a ter a seguinte redação: "a) os concluintes do ciclo I que foram promovidos com recomendação ou obrigatoriedade de recuperação paralela desde o início do ano letivo."
Resolução SE 46, de 13-7-2005	Estabelece diretrizes para a organização curricular das classes de ensino fundamental e médio em funcionamento na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor- Febem/SP.
Resolução SE - 62, de 9-8-2005	Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica. Artigo 1º - As ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação

	<p>Técnica, desenvolvidas por órgãos da Secretaria da Educação e ou com sua aprovação, são definidas como:</p> <p>I - Curso: conjunto de estudos, oficinas, vivências, encontros, fóruns, seminários, workshops, videoconferências, aulas, conferências, palestras ou outros, realizados também no exterior, presenciais ou à distância, que tratem de determinada unidade temática, constituinte de um todo, previamente definido e estruturado.</p> <p>II - Orientação Técnica: ação articulada ou reunião, de caráter sistemático ou circunstancial, que subsidie a atuação profissional na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativo e técnico-pedagógicos e curriculares da educação básica.</p> <p>Artigo 2º - Os Cursos, de que trata o inciso I do artigo 1º, caracterizam-se como de atualização, aperfeiçoamento ou especialização, na seguinte conformidade:</p> <p>I - Curso de Atualização, aquele que tem como objetivo complementar a formação do profissional no respectivo campo de atuação, ampliando e aprimorando conhecimentos, com duração igual ou superior a 30 horas, promovido por instituições de ensino superior devidamente reconhecidas, órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação, entidades representativas de classe, instituições públicas estatais, instituições públicas não estatais e entidades particulares;</p> <p>II - Curso de Aperfeiçoamento, aquele que tem como objetivo a ampliação de conhecimentos em determinada(s) disciplina(s) ou área de estudos, desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 180 horas, conforme legislação vigente;</p> <p>III - Curso de Especialização, aquele que tem como objetivo o aprofundamento de conhecimentos em determinada área do saber, desenvolvido, exclusivamente, por instituições de ensino superior, com duração mínima de 360 horas.</p>
Resolução SE - 63, de 12-8-2005	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental no ano letivo de 2006, na Rede Pública de Ensino.
Resolução SE - 64, de 12-8-2005	Os órgãos subsetoriais do Sistema de Administração de Pessoal da Secretaria da Educação deverão adotar as providências necessárias para a emissão do Cartão de Identidade Funcional - CIF. Artigo 2º - A emissão do Cartão de Identidade Funcional dar-se-á quando do exercício do servidor nos casos de nomeação ou admissão.
Resolução SE 86 – 16-11-2005	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano de 2006, nas escolas da rede estadual.
Resolução SE 87 – 29-11-2005	Dispõe sobre a instalação de Diretoria de Ensino na região da Avaré.
Resolução SE 89 – 9-12-2005	Dispõe sobre o projeto de escola em tempo integral.
Resolução SE – 90, de 9 de dezembro de 2005.	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.
Resolução SE 90 – 9-12-2005	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de aulas e classes ao pessoal docente do quadro do magistério.
Resolução SE 91 – 13-12-2005	Acrescenta dispositivo a Resolução SE 6/2003 que dispõe sobre o funcionamento do Centro de Línguas.
Resolução SE 92 – 13-12-2005	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2006, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução de SE 11-2-2005	Autorizando, nos termos do artigo 69 da Lei 10.261/68 e artigo 15, inciso II, da Lei 500/74, observado o disposto no Decreto 52.322/69, o afastamento dos integrantes do QM, QAE e QSE, para comparecer, na condição de associados, aos eventos organizados pelas respectivas entidades de classe, conforme seguinte cronograma. (APEOESP)

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 03 – Resoluções da SEE/SP (2006)

Resoluções	Conteúdo
Resolução SE 29 – 11-5-2006	Intervenção na APM da EE Seminário Nossa Senhora da Glória. Publicação da comissão de funcionários.

Resolução SE 22 – 23-3-2006	Dá nova redação aos artigos 6 e 7 da SE nº 14 de 17/2/2002 dispõe sobre o Projeto Escola da Juventude.
Resolução SE 1, de 04 de janeiro de 2006	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de projetos e modalidades de ensino aos docentes do Quadro do Magistério.
Resolução SE 28 – 11-5-2006	Dispõe sobre a participação da SEE no Programa Memória de José Bonifácio de Andrada e Silva, Patriarca da Independência do Brasil.
Resolução SE 29 – 19-6-2006	Dispõe sobre situação dos servidores de órgãos da SE.
Resolução SE 34 – 19-6-2006	Cria no âmbito da SE o Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, na Diretoria de Ensino – Região de Marília.
Resolução SE 38 – 21-6-2006	Prorroga o prazo para funcionamento do Programa Especial de formação inicial em serviço.
Resolução SE 39 – 26-6-2006	Altera dispositivos da Resolução SE nº 131 de dezembro de 2003 que dispõe sobre Bolsa Mestrado.
Resolução SE 43 – 5-7-2006	Dispõe sobre o processo de cadastro de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do EF no ano letivo de 2007, na rede pública de ensino.
Resolução SE 48 – 12-7-2006	Dispõe sobre a constituição de Comissão de Estudos das Carreiras do Magistério e dos Servidores da Educação.
Resolução SE 60 – 31-08-2006	Constatada a necessidade de funcionamento em 03 (três) turnos diurnos, a equipe escolar deverá elaborar calendário escolar específico, que assegure o cumprimento da carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas ao longo de 06 (seis) dias letivos.
Resolução SE 66 – 03-10-2006	Dispõe sobre o credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 69 – 26-10-2006	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar de EM, para o ano de 2007, nas escolas da rede estadual e dá providências correlatas.
Resolução SE 75 – 07-11-2006	Dispõe sobre a constituição da Comissão de Estudos sobre o projeto “Centro de Referência para Autismo e outros transtornos invasivos do desenvolvimento”.
Resolução SE 1, de 04-01-2006	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de projetos e modalidades de ensino aos docentes do Quadro do Magistério.
Resolução SE 2, de 11-1-2006	Estabelece diretrizes para organização curricular do ensino fundamental e médio, no período noturno, nas escolas estaduais.
Resolução SE 7, de 18-1-2006	Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral
Resolução SE 8, de 26 de janeiro de 2006	<p>O Secretário da Educação, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a necessidade da oferta de condições, que agilizem o atendimento aos alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais; - o disposto no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; - a política de ação governamental, que prevê o atendimento dos alunos da rede pública com necessidades educacionais especiais, pautada no princípio da inclusão; <p>§ 1º - A terminalidade prevista no <i>caput</i> deste artigo somente poderá ocorrer em casos plenamente justificados, com a participação e a anuência da família, por solicitação docente em requerimento dirigido ao Diretor da Escola.</p> <p>§ 2º - O Diretor da Escola designará comissão composta por três educadores da equipe escolar, dentre os quais, preferencialmente, um professor com formação na área da respectiva necessidade educacional, para avaliar o processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno e emitir parecer conclusivo, a ser ratificado pelo Conselho de Classe e Série, aprovado pelo Conselho de Escola e visado pelo Supervisor de Ensino.</p> <p>§ 3º - A escola deverá articular-se com os órgãos oficiais ou com as instituições que mantenham parceria com o Poder Público, a fim de fornecer orientações às famílias no encaminhamento dos alunos a programas especiais, voltados para o desenvolvimento de atividades, que favoreçam sua independência e sua inserção na sociedade”.</p>
Resolução SE 77 – 29-11-2006	Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral.
Resolução SE 78 – 30-11-2006	Altera dispositivo da Resolução SE nº 66, de 3 de outubro de 2006, que dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de Professor

	Coordenador, em escolas da rede estadual.
Resolução SE 79 – 30-11-2006	Dispõe sobre atribuição de classes de 1ª e 2ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental e dá providências.
Resolução SE 82 – 11-12-2006	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo.
Resolução SE 83 – 20-12-2006	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2007, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 87 – 28-12-2006	Dispõe sobre a complementação de carga horária relativa às aulas ministradas pelo pessoal docente.
Resolução SE 75 – 27-04-2006	Prorroga prazo de validade de concurso público.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 04 – Resoluções da SEE/SP (2007)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDO
Resolução SE 35 – 30-05-2007	Dispõe sobre o módulo de pessoal das Diretorias de Ensino para provimento de cargos e/ou preenchimentos de funções. As DE contarão com uma Assistência, que atuará nas áreas técnico-administrativas, pedagógica e de planejamento.
Resolução SE 79 – 21-11-2007	Estabelece orientações e procedimentos para a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes em educação especial.
Resolução SE - 05-03-2007	Autoriza o afastamento dos integrantes do QM, QAE e QSE, para comparecer, na condição de associados, aos eventos organizados pelas respectivas entidades de classe.
Resolução SE 30 – 10-05-2007	Dispõe sobre o registro de rendimento escolar dos alunos das escolas públicas da Rede Estadual.
Resolução SE 45 – 23-07-2007	Dispõe sobre o cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do EF no ano letivo de 2008 na rede pública de ensino.
Resolução SE 08 – 31-01-2007	Dispõe sobre transferência de escolas e classes estaduais, objeto da parceria educacional Estado/município, em dezembro de 2006.
Resolução SE 11 – 02-02-2007	Disciplina a concessão de auxílio-transporte às prefeituras municipais para garantir o acesso à escola pública estadual.
Resolução SE 29-03-2007	Dispõe sobre o grupo de trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
Resolução SE 31 – 16-05-2007	Dispõe sobre ações referentes ao programa de inclusão escolar – Cape.
Resolução SE 34 – 30-05-2007	Dispõe sobre a aplicação de dispositivo da Resolução SE 73/2003, relativo a situações de ingresso e de remoção na classe de supervisor de ensino.
Resolução SE 42 – 06-07-2007	Designa membros da Comissão Central do Projeto Bolsa Mestrado de que trata a Resolução SE 131/2003.
Resolução SE 52 – 06-08-2007	Dispõe sobre autorização, instalação e funcionamento de Centros de Estudos de Línguas – CELs.
Resolução SE 61 – 24-09-2007	Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da rede estadual.
Resolução SE 64 – 01-10-2007	Dispõe sobre a transferência de escolas e classes estaduais, objeto de parceria educacional Estado/município, em junho de 2007.
Resolução SE 67 – 02-10-2007	Constitui grupos de estudos para elaboração de propostas sobre as atribuições do supervisor de ensino.
Resolução SE 66 – 02-10-2007	Altera a Comissão Central do Projeto de Bolsa Mestrado.
Resolução SE 68 – 18-10-2007	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP – SARESP 2007.
Resolução SE 73 – 26-10-2007	Dispõe sobre o horário de trabalho dos servidores em exercício nas unidades escolares da SEE.
Resolução SE 74 – 05-11-2007	Dispõe sobre intervenção na Associação de Pais e Mestres da EE “M.M.D.C.”.
Resolução SE 75 – 06-11-2007	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano de 2008, nas escolas da rede estadual.
Resolução SE 76 – 08-11-2007	Institui grupo de trabalho para definir o modelo gerencial da Rede do Saber.

Resolução SE 80 – 29-11-2007	Dispõe sobre a instalação da DE – Região de Penápolis e dá providências correlatas.
Resolução SE 81 – 30-11-2007	Altera dispositivos da Resolução SE 35/2007 que dispõe sobre o módulo de pessoal das Diretorias de Ensino.
Resolução SE 83 – 04-12-2007	Dispõe sobre a expansão do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
Resolução SE 86 - 19-12-2007	Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo A Secretária de Estado da Educação.
Resolução SE 87 - 19-12-2007	Dispõe sobre o calendário escolar para o ano de 2008, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 88 - 19-12-2007	Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Nas UE a Coordenação Pedagógica será compartilhada com o Diretor de Escola e o Supervisor de Ensino. O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: I – Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; II- Atuar no sentido de tomar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; III- Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional. IV – Assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e investigador. V – Organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem.
Resolução SE 89 - 19-12-2007	Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do EF, em escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 90 - 19-12-2007	Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 91 - 19-12-2007	Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da SE. A SE considerando: - a necessidade de se assegurar um fluxo coerente de diretrizes pedagógicas entre todos os órgãos que atuam na assessoria, no gerenciamento e sustentação de medidas necessárias à melhoria da qualidade do ensino na rede estadual. - a importância da DE como a principal instância gestora responsável pela articulação pedagógica entre a Unidade Escolar e os diferentes órgãos da administração centralizada. - a complexidade, a amplitude e a diversidade dessa área de atuação que demanda para sua efetiva operacionalização, a disponibilidade de professores de diferentes áreas curriculares que possam atuar nas oficinas curriculares, particularmente, subsidiando os supervisores de ensino da DE na área da assistência técnico-pedagógica.
Resolução SE 92 - 19-12-2007	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais.
Resolução SE 2 - 12-01-2007	Altera dispositivo da Resolução SE 08 de 06 de janeiro de 2006 (trata do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado).
Resolução SE 36 - 06-06-2007	Dispõe sobre as atribuições de classes de 3ª e 4ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.
Resolução SE - 30, de 10-5-2007	Dispõe sobre registro do rendimento escolar dos alunos das escolas públicas da Rede Estadual. Art. 1º - a partir de 2007, nas escolas da rede estadual, as sínteses bimestrais e finais dos resultados da avaliação do aproveitamento do aluno, em cada componente curricular, serão expressas em escala numérica de notas em números inteiros de 0 (zero) a 10 (dez), com arredondamento para o número inteiro imediatamente superior.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 05 – Resoluções da SEE/SP (2008)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDOS
Resolução SE 74 –	Fica instituído, o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de

06-11-2008	Desenvolvimento da Educação do Estado de SP – IDESP, indicador de qualificação das escolas estaduais paulistas.
Resolução SE 97, de 23-12-2008	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério
Resolução SE 11 – 31-01-2008	Inclui os Anexos I (sala de recursos/itinerância portfólio de atendimento descritivo inicialmente anual de observação de aluno); Anexo II (sala de recurso/itinerância, ficha de acompanhamento diário do aluno) e Anexo III (sala de recursos/itinerância, ficha de acompanhamento bimestral e individual do aluno).
Resolução SE 79 – 07-11-2008	Altera a Resolução SE nº66, de 02/09/2008, que dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, de 09/11/2007 que disciplina o Estágio Probatório dos Integrantes do Quadro do Magistério da SEE.
Resolução SE 27 – 11-03-2008	Dispõe sobre o módulo de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE 83 – 25-11-2008	Estabelece diretrizes para a organização curricular do EF e do EM nas escolas estaduais.
Resolução SE 30 – 14-03-2008	Autorizando, nos termos dos art. 69 da lei 10.261/68 e art. 15, inciso II da lei 500/74, observado o disposto no decreto 52.322/69, o afastamento dos integrantes do QM, QAE e QSE, para comparecer na condição de associados, aos eventos organizados pelas respectivas entidades de classe (Afuse, Apase, Apeoesp, CPP e Udemo).
Resolução SE 2 – 11-01-2008	Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho, para elaborar projeto de consolidação das leis e demais normas estaduais relativas ao EF e EM.
Resolução SE 3 – 17-1-2008	Suspende pelo prazo que determina os efeitos de dispositivo da Resolução SE nº 131 de 4/12/2003 e constitui grupo de trabalho (bolsa mestrado).
Resolução SE 24 – 07-01-2008	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
Resolução SE 7 – 28-01-2008	Dispõe sobre prorrogação de afastamento de servidores da pasta.
Resolução SE 8 – 30-01-2008	Dispõe sobre permanência de Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª séries do EF.
Resolução SE 9 – 30-01-2008	Dispõe sobre a concessão de adicional de local de exercício para as unidades escolares da rede estadual.
Resolução SE 10 – 31-01-2008	Altera a redação do art. 4º da Resolução SE nº 88/2007 (referente aos requisitos para Professor Coordenador).
Resolução SE 11 – 31-01-2008	Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 12 – 31-01-2008	Dispõe sobre a implementação de cursos de EM de Formação Básica e profissional nas escolas públicas estaduais.
Resolução SE 16 – 11-02-2008	Dispõe sobre a aplicação de recursos financeiros referentes ao convênio celebrado nos termos do Decreto nº 36.546/93, alterado pelos Decretos nº 40.904/96, nº 41.814/97 e nº 49.507/05 (transferência de recursos financeiros para os municípios de Registro e Nazaré Paulista).
Resolução SE 17 – 11-02-2008	Dispõe sobre a aplicação de recursos financeiros referentes ao convênio celebrado nos termos do Decreto nº 36.546/93, alterado pelos Decretos nº 40.904/96, nº 41.814/97 e nº 49.507/05 (transferência de recursos financeiros para os municípios de Indaiatuba e Palmeira D'Oeste).
Resolução SE 18 – 11-02-2008	Dispõe sobre a autorização, instalação e funcionamento de CELs em Ourinhos.
Resolução SE 19 – 11-02-2008	Dispõe sobre a autorização, instalação e funcionamento de CELs em Sertãozinho.
Resolução SE 20 – 13-02-2008	Dispõe sobre a concessão de gratificação pela prestação de serviço extraordinário na aplicação de provas do processo seletivo regional de provas e títulos para a contratação temporária de servidores para preenchimento de funções-atividade de Agente de Organização Escolar e de Agente de Serviços Escolares.
Resolução SE 21 – 15-02-2008	Altera dispositivos da Resolução SE nº 147 de 29/12/2003, que dispõe sobre a organização e funcionamento das Escolas Indígenas no sistema de ensino do estado de São Paulo.
Resolução SE 26 – 05-03-2008	Altera a Resolução SE nº 06 de 24/01/2008 que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
Resolução SE 29 –	Altera anexos da Resolução SE nº 9 de 30/01/2008 (trata da identificação das UE da

14-03-2008	rede estadual para fins de concessão do Adicional de Local de Exercício).
Resolução SE 31 – 24-03-2008	Altera dispositivo da Resolução SE nº 11 de 31/01/2008 (trata da terminalidade que poderá ocorrer em casos plenamente justificados mediante relatório de avaliação pedagógica, com a participação e a anuência da família”).
Resolução SE 37 – 25-04-2008	Institui o Programa ACESSA Escola para atendimento dos alunos, professores e servidores da Escola da rede estadual do Ensino.
Resolução SE 40 – 13-05-2008	Dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
Resolução SE 47 – 10-06-2008	Dispõe da concessão de Adicional de Local de Exercício aos Centros de Atendimento Socioeducativo da Fundação CASA.
Resolução SE 48 – 10-06-2008	Dispõe da concessão de Adicional de Local de Exercício para as unidades educacionais da rede estadual.
Resolução SE 50 – 16-06-2008	Dispõe sobre a evolução funcional dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar da SEE.
Resolução SE 52 – 26-06-2008	Dispõe sobre a transferência de escolas e classes estaduais, objeto da Parceria Educacional Estado/município, em dezembro/2007 e janeiro, fevereiro, março, abril e maio de 2008 (Presidente Prudente teve 07 escolas transferidas de forma total das classes).
Resolução SE 55 – 24-07-2008	Fixa o módulo de supervisor de ensino das diretorias de ensino.
Resolução SE 56 – 31-07-2008	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vagas e matrícula para o atendimento à demanda escolar do EF no ano de letivo de 2009, na Rede Pública de Ensino, excetuando-se o município que será objeto de resolução específica.
Resolução SE 57 – 01-08-2008	Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de suporte pedagógico do quadro do magistério.
Resolução SE 58 – 10-06-2008	Institui Comissão Permanente de Estudos para implementação do Programa Justiça e Educação: uma parceria para a cidadania.
Resolução SE 60 – 12-08-2008	Altera a Resolução SE nº 40, de 13/05/2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de ensino.
Resolução SE 63 – 20-08-2008	Revoga resoluções SE que especifica (de 1978 a 2007). A Secretária da Educação, à vista do que lhe representou chefe de gabinete, e considerando: - a existência nesta Pasta de inúmeras resoluções em desuso, por força das mudanças ocorridas nas situações que disciplinam; - a necessidade de se enxugar o acervo de atos desta secretaria, imprimindo maior racionalidade e eficiência à aplicação das normas aos casos concretos; - a importância de se revogar expressa e nominalmente todo ato em desuso ou mesmo já revogado ou tacitamente, mas não nominado, para facilitar a tarefa dos gestores escolares, supervisores e dirigentes regionais de ensino. - a necessidade de se adequarem as normas desta Pasta às diretrizes e bases da educação nacional e às exigências da moderna gestão pública.
Resolução SE 64 – 29-08-2008	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado
Resolução SE 66 – 02-09-2008	Dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, de 09/07/2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do QM da SEE.
Resolução SE 68 – 24-10-2008	Dispõe sobre o levantamento de vagas para o concurso de remoção do quadro de apoio escolar – QAE.
Resolução SE 69 – 30-10-2008	Dispõe sobre o Processo Seletivo Simplificado para classificação de docentes e candidatos, no processo de atribuição de classes e aulas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 70 – 31-10-2008	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do Ensino Médio, para o ano de 2009, nas escolas da rede estadual.
Resolução SE 73 – 06-11-2008	Institui Grupo de Trabalho para elaborar o Plano Estadual de Educação.
Resolução SE 75 – 06-11-2008	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao SARESP-2008.
Resolução SE 76 – 07-11-2008	Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de SP para o EF e EM nas escolas da rede estadual.
Resolução SE 77 – 07-11-2008	Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho para manter atualizada a unificação de dispositivos legais e normativos estaduais, relativos ao EF e médio.

Resolução SE 78 – 07-11-2008	Dispõe sobre a delegação de competência para exercer supervisão de ensino em instituições que especifica.
Resolução SE 79 – 07-11-2008	Altera a Resolução SE nº66 de 02/09/2008 que disciplina o Estágio Probatório dos Integrantes do QM da SEE.
Resolução SE 82 – 21-11-2008	Cria a Comissão Central do Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado de que trata a Resolução SE 64/2008.
Resolução SE 84 – 25-11-2008	Altera a Resolução SE 75/2008 quanto às datas de realização das provas de avaliação relativas ao SARESP-2008.
Resolução SE 85 – 26-11-2008	Dispõe sobre os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, implementados, em 2008, na rede estadual de ensino, em parceria com o Centro de Estudos de Educação Tecnológica “Paula Souza”.
Resolução SE 86 – 28-11-2008	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da rede estadual.
Resolução SE 87 – 01-12-2008	Dispõe sobre concessão de gratificação pela prestação de serviço extraordinário para a correção das provas realizadas pelos alunos no SARESP.
Resolução SE 88 – 03-12-2008	Institui Grupo de Trabalho para Análise, Acompanhamento e Avaliação dos Projetos de Pesquisa da Bolsa Mestrado/Doutorado.
Resolução SE 90 – 08-12-2008	Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade Alfabetizadora.
Resolução SE 91 – 08-12-2008	Dispõe sobre a constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização no âmbito do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
Resolução SE 93 – 12-12-2008	Estabelece diretrizes para reorganização curricular do EF nas escolas estaduais de Tempo Integral.
Resolução SE 94 – 22-12-2008	Institui Núcleo de Pesquisa – Laboratório de Ideias com objetivo: I – fornecer subsídios para o planejamento e acompanhamento de políticas desenvolvidas pela SE. II – disseminar o conhecimento acadêmico aos gestores de políticas educacionais e à comunidade escolar.
Resolução SE 95 – 22-12-2008	Dispões sobre prorrogação de afastamento de servidores da pasta.
Resolução SE 96, de 23-12-2008	Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior.
Resolução SE 97, de 23-12-2008	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 06 – Resoluções da SEE/SP (2009)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDOS
Resolução SE 15 – 18-02-2009	Dispõe sobre a criação e organização de salas de leitura nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 4 – 4-02-2009	Estabelece diretrizes para a organização curricular das classes de EF e ou de EM, em funcionamento em instalações da Fundação CASA.
Resolução SE 13 – 10-02-2009	Estabelece diretrizes para organização curricular dos Centros de Educação Supletiva e das Teles salas nas escolas estaduais.
Resolução SE 14 – 10-02-2009	Altera a Res. SE nº1, de 14/01/2009, que dispõe sobre a elaboração de calendário escolar para o ano de 2009, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 18 – 4-03-2009	Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 19 – 13-03-2009	Institui o Programa Cultura e Currículo.
Resolução SE 20 – 23-03-2009	Cria Comissão Interna de Leitores Críticos do Material Didático de Suporte ao currículo de 5ª a 8ª séries do EF e do EM, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
Resolução SE 21 – 26-03-2009	Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das UE da SEE, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela ÇC nº 1078, de 17/12/08, para o exercício de 2008.
Resolução SE 22 – 27-03-2009	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da SE, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº1078, de 17/12/2008, seus

	critérios de apuração e avaliação.
Resolução SE 5 – 18-10-2009	Tornando sem efeito a Resolução SE nº 61, de 20/08/2009, publicada no DO de 21/08/2009, na parte que revogou a Res. SE nº 17, de 8/11/1972 (Res. 71).
Resolução SE 38 – 19-06-2009	Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 97 – 18-12-2009	Dispõe o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino.
Resolução SE 1 – 14-01-2009	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2009, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 2 – 19-01-2009	Complementa o ementário de resoluções revogadas pela Res. SE nº 63/2008.
Resolução SE 8 – 3-02-2009	Estabelece diretrizes para organização curricular dos Centros Estaduais Supletivo e das Teles salas nas escolas estaduais.
Resolução SE 8 – 19-06-2009	Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 22 – 27-03-2009	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da SE, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078, de 17/12/2008, seus critérios de apuração e avaliação.
Resolução SE 23 – 27-02-2009	Estabelece normas relativas a Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078, de 17/12/2008.
Resolução SE 24 – 27-03-2009	Institui comissão para apuração dos indicadores específicos para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078, de dezembro de 2008.
Resolução SE 25 – 27-03-2009	Dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de metas.
Resolução SE 26 – 27-03-2009	Dispõe sobre fixação das metas para os indicadores específicos das UE da SE, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2009.
Resolução SE 32 – 15-05-2009	Define, no âmbito da SEE, a instância administrativa que exercerá as atribuições de órgão Gerenciador das Atas de Registro de Preços do Departamento de Suprimento Escolar.
Resolução SE 34 – 15-05-2009	Disciplina a concessão de auxílio – transporte às prefeituras municipais para o acesso de alunos à escola pública estadual.
Resolução SE 39 – 07-07-2009	Dispõe sobre a criação de classes hospitalares.
Resolução SE 40 – 8-07-2009	Dispõe sobre o estágio de estudantes do Ensino Médio.
Resolução SE 41 – 8-07-2009	Altera a Res. SE nº 18 de 04/03/2009 que dispõe sobre estudos de repercussão nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 42 – 14-07-2009	Cria o Comitê Central da Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.
Resolução SE 44 – 17-07-2009	Dispõe sobre delegação de atribuições.
Resolução SE 45 – 17-07-2009	Altera dispositivos da Res. SE nº 73, de 6/11/2008, que institui Grupo de Trabalho para elaborar o Plano Estadual de Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE 47 – 20-07-2009	Dispõe sobre a atribuição, em caráter excepcional, das Salas ou Ambientes de Leitura, nos casos que especifica.
Resolução SE 48 – 24-07-2009	Dispõe sobre a implementação, nas UE estaduais, das diretrizes dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos estabelecidas pela Deliberação CEE nº 82/2009.
Resolução SE 55 – 11-08-2009	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento a demanda das escolas do EF no ano letivo de 2010, na Rede Pública de Ensino do Estado de SP.
Resolução SE 56 – 12-08-2009	Institui o Projeto “Construindo a Cidadania” nas classes de EF e EM em funcionamento nas Unidades de Internação UIs da Fundação CASA.
Resolução SE 57 – 12-08-2009	Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar de 2009.
Resolução SE 58 – 13-08-2009	Altera a Res. SE nº 30, de 30/04, publicada a 01/05/2009, que dispõe sobre a realização das provas relativas ao SARESP-2009, em seu art. 2º, Anexo I.
Resolução SE 59 – 13-08-2009	Dispõe sobre medida preventiva de afastamento temporário de servidoras gestantes, nas escolas da rede pública estadual.

Resolução SE 61 – 20-08-2009	Revoga resoluções SE que especifica (abrangendo o período de 1948 a 1980).
Resolução SE 62 – 20-08-2009	Dispõe sobre a transferência de escolas e classes estaduais, objeto da parceria educacional Estado/Município, em dezembro/2008 e 1º/semestre/2009 (trata das escolas estaduais transferidas para as administrações municipais – Pres. Prudente teve 3 escolas incluídas nessa lista: EE Placídio Braga Nogueira; EE Ver. Pedro Tofano e EE Profª Celestina de Campos T. Teixeira – todas de 1º a 4º).
Resolução SE 63 – 20-08-2009	Dispõe sobre autorização para fotografar alunos e escolas da rede estadual.
Resolução SE 66 – 21-08-2009	Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionarem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais.
Resolução SE 67 – 1-10-2009	Delega competência para celebração de contratações por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1093, de 16/07/2009 (trata de contratações temporárias de servidores, para suprir necessidade de servidores, nas unidades escolares da rede pública estadual).
Resolução SE 68 – 01-10-2009	Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a LC nº 1093, de 16/07/2009 e dá providências correlatas.
Resolução SE 69 – 01-10-2009	Dispõe sobre a composição do Comitê Gestor para elaboração de provas.
Resolução SE 70 – 2-10-2009	Altera a composição da Comissão Central do Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.
Resolução SE 73 – 21-10-2009	Dispõe sobre convocação de docentes para reassumir o exercício das respectivas funções.
Resolução SE 74 – 23-10-2009	Cessa com os efeitos da designação dos servidores de que trata a Res. SE nº 74, de 5/11/2007, alterada pela Res. SE nº 34, de 2/4/2008, e dá providências correlatas.
Resolução SE 75 – 29-10-2009	Dispõe sobre a participação de docentes na aplicação das provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de SP – SARESP-2009 nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 76 – 29-10-2009	Dispõe sobre procedimento para o registro de transferência de alunos das escolas estaduais no sistema de Cadastro de Alunos da SEE.
Resolução SE 77 – 30-10-2009	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do EM, para o ano de 2010, nas escolas da rede estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE 78 – 30-10-2009	Dispõe sobre a concessão de gratificação pela prestação de serviço extraordinário, para a correção de provas realizadas pelos alunos em 2009, no SAESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP.
Resolução SE 79 – 03-11-2009	Dispõe sobre a constituição de Comissão de Supervisão e Acompanhamento das Áreas Temáticas previstas na elaboração de provas de concursos e processos seletivos de profissionais da educação da rede estadual de ensino.
Resolução SE 80 – 03-11-2009	Dispõe sobre a definição de perfis de competência e habilidade requeridas para professores da rede estadual e bibliografia para exames e concursos.
Resolução SE 82 – 05-11-2009	Altera dispositivos da Res. SE 73, de 21/10/2009, que dispõe sobre a convocação de docentes para reassumir o exercício das respectivas funções.
Resolução SE 83 – 5-11-2009	Dispõe sobre diversificação curricular no EM, relacionada à língua estrangeira moderna.
Resolução SE 85 – 10-11-2009	Altera os incisos I e II do art. 4º da Res. SE nº 30, de 30/4/2009, e o § 2º do art. 1º da Res. SE nº 75, de 29/10/2009, relacionados ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP – SARESP/2009.
Resolução SE 86 – 30-11-2009	Acrescenta as alíneas “q” e “r” ao inciso I do art. 3º da Res. SE 79 de 3/11/2009. (refere-se a nomeação de professores para Educação Indígena e para o Centro de Estudos de Línguas).
Resolução SE 87 – 30-11-2009	Dispõe sobre as competências e as habilidades nas provas do Processo Seletivo de Professor/Candidatos Temporários para atuarem nos Centros de Estudos de Línguas – CELs e nas Escolas Estaduais de Educação Indígena.
Resolução SE 88 – 30-11-2009	Fica prorrogado até o dia 31/01/2010 o prazo estabelecido na Res. SE nº 45, de 17/7/2009, que alterou a Res. SE nº 73, de 6/11/2008 (Grupo de Trabalho).
Resolução SE 89 – 1-12-2009	Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Ouvidoria da SEE.

Resolução SE 90 – 03-12-2009	Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para supervisores de ensino e diretores de escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1097/2009.
------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 07 – Resoluções da SEE/SP (2010)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDOS
Resolução SE 32, de 23-02-2010	Dispõe sobre o valor do índice de cumprimento de metas das UEs e administrativas da SE, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR referente ao exercício de 2009.
Resolução SE e 07-12-2010	Tornando insubsistente a Resolução SE 73, de 6, publicada em 7/12/2010.
Resolução SE de 9/11/2010	Homologa, com fundamento no art. 9º da Lei 10.403, de 6/7/1971, o Parecer CEE 475/2010, que aprova a celebração do Convênio autorizado pelo Decreto 56.343, de 28/10/2010, entre o Estado de SP, por intermédio da SEE e o Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público do Estado de SP - IAMSPE.
Resolução SE, 4/1/2010	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2010, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 2, de 05-01-2010	Acrescenta o subitem 2.15 ao Anexo da Res. SE 80, 3/11/2009, que dispõe sobre a definição de perfis de competências e habilidades requeridas para professores da rede pública estadual e bibliografia para exames e concursos.
Resolução SE 4, de 13-01-2010	Altera dispositivos da Res. SE 83, de 5 de novembro de 2009, que dispõe sobre diversificação curricular no EM, relacionada à língua estrangeira moderna.
Resolução SE 12, de 2-02-2010	Dispõe sobre a criação da Comissão Especial de Análise e Validação de documentos de apoio ao currículo do EF e EM, das escolas estaduais.
Resolução SE 14, de 2-02-2010	Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas – ACD, nas UEs da rede estadual pública.
Resolução SE 15, de 3-02-2010	Institui o Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar, nas classes de EF e EM em funcionamento nas Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA.
Resolução SE 16, de 5-02-2010	Dispõe sobre atribuição de aulas das salas ou ambientes de leitura.
Resolução SE 18, de 5-02-2010	Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família.
Resolução SE 19, de 12-02-2010	Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de SP.
Resolução SE 20, de 17-02-2010	Atribui responsabilidades pelas informações lançadas nos sistemas de informação corporativos da SEE.
Resolução SE 21, de 17-02-2010	Dispõe sobre o exercício de docentes em Oficinas Pedagógicas e em posto de trabalho de Professor Coordenador.
Resolução SE 22, de 17-02-2010	Dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício a unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE 23, de 18-02-2010	Dispõe sobre atribuição de setores de trabalho a supervisores de ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE 24, de 2-03-2010	Dispõe sobre a concessão de gratificação pela prestação de serviço extraordinário aos integrantes do Quadro de Apoio Escolar da SE, nas condições que especifica.
Resolução SE 24, de 19-02-2010	Homologa, com fundamento n art. 9º da Lei 10.403, de 6/7/71, a Deliberação CEE 95/2010 que estabelece normas para certificação de alunos de EM através do ENCCEJA/ENEM-2009.
Resolução SE 25, de 05-03-2010	Altera dispositivos da Res. SE 27, de 11/03/2008, que dispõe sobre o módulo de pessoal nas UE da rede estadual de ensino.
Resolução SE 26, de 05-03-2010	Dispõe sobre o exercício de docentes nas funções que especifica.
Resolução SE 30, de 22-03-2010	Institui Comissão Especial para recebimento de recursos de que trata o § 1º do art. 6§ da Res. SE 23, de 2/3/2009, que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078 de 17/12/2008.
Resolução SE 31, de 22-03-2010	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da SE, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC 1078 de 17/12/2008, seus critérios de apuração e avaliação.

Resolução SE 33, de 23-03-2010	Altera dispositivos da Resolução SE nº 83, de 5/11/2009, que dispõe sobre diversificação curricular do EM, relacionada à língua estrangeira moderna.
Resolução SE 34, de 23-03-2010	Dispõe sobre a fixação de metas para indicadores específicos das unidades escolares da SE, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078 de 17/12/2008, para o exercício de 2010.
Resolução SE 37, de 13-04-2010	Dispõe sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas – PCPs, nas unidades escolares.
Resolução SE 38, de 15-04-2010	Altera dispositivo da Res. SE nº 20, de 23/3/2009.
Resolução SE 39, de 5-05-2010	Delega atribuições à Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de SP, no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, para o fim e nas condições que especifica.
Resolução SE 41, de 14-05-2010	Altera o art. 2º da Res. SE 33, de 15/5/2009, que disciplina a concessão de transporte para assegurar o acesso dos alunos à escola pública estadual.
Resolução SE 43, de 17-05-2010	Dispõe sobre o pagamento de bonificação por resultados.
Resolução SE 44, de 24-05-2010	Dispõe sobre cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 45, de 25-05-2010	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, da UE que especifica, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078, de dezembro de 2008.
Resolução SE 48, de 2-06-2010	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP – SARESP/2010.
Resolução SE 49, de 04-06-2010	Altera a Res. SE 34, de 15/05/2009, que disciplina a concessão de auxílio-transporte às Prefeituras Municipais para garantir o acesso de alunos à escola pública estadual.
Resolução SE 50, de 10-06-2010	Regulamenta a aplicação do disposto no Decreto nº 55.848, de 24/05/2010, que trata do funcionamento das repartições públicas estaduais nos dias que especifica e dá providências.
Resolução SE 60, de 13-08-2010	Institui a Comissão Especial para Elaboração de nova proposta de reorganização e desenvolvimento curricular do EF de 9 (nove) anos das escolas estaduais.
Resolução SE 61, de 11-08-2010	Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do EF, no ano letivo de 2011, na rede estadual pública de ensino do Est. de SP.
Resolução SE 62, de 18-08-2010	Altera dispositivos da Res. SE 21 de 22, publicada em 23/3/2005 e republicada em 31/3/2005, que dispõe sobre a Evolução Funcional pela via não acadêmica dos integrantes do QM.
Resolução SE 63, de 23-09-2010	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das UE que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultado – BR, instituída pela LC nº 1078, de 12/08.
Resolução SE 64, de 28-09-2010	Prorrogação de prazo de validade de concurso público.
Resolução SE 65, de 29-09-2010	Altera dispositivos da Res. SE 37, de 13/04/2010, que dispõe sobre as ações de acompanhamento realizadas pelos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas – PCOPS nas UE.
Resolução SE 66, de 30-09-2010	Constitui a Comissão Especial de Avaliação de Desempenho – CEAD, da SE.
Resolução SE 70, de 26-10-2010	Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.
Resolução SE 71, de 05-11-2010	Estabelece normas para o atendimento à demanda escolar do EM, para o ano de 2011, nas escolas da rede estadual.
Resolução SE 72, de 03-10-2010	Constitui Comissão Especial para analisar denúncias e reclamações relativas ao SARESP, Sistema do Rendimento Escolar do Estado de SP – 2010.
Resolução SE 74, de 06-12-2010	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2011, nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 76, de	Disciplina o encaminhamento de expedientes e processos ao Conselho Estadual de

17-12-2010	Educação.
Resolução SE 77, de 17-12-2010	Dispõe sobre prorrogação de afastamento de servidores da Pasta, e dá providências correlatas.
Resolução de 06-04-2010	Homologa deliberação CEE 97/2010 que fixa normas para credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação à distância, no EF e EM para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio no sistema de ensino do Estado de SP.
Resolução de 31/03/2010	Homologa o primeiro processo de Promoção dos Integrantes do Quadro do Magistério da SEE de SP, de 2010.
Resolução SE 3, de 13-01-2010	Dispõe sobre alterações na organização dos cursos de EJA, mantidos pelas escolas estaduais.
Resolução SE 5, de 14-01-2010	Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no EM, das escolas da rede estadual.
Resolução SE 7, de 22-01-2010	Altera dispositivos da Res. SE 93 de 12/12/2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular no EF das Escolas em Tempo Integral.
Resolução SE 8, de 22-01-2010	Dispõe sobre a classificação de docentes e candidatos à contratação temporária no processo seletivo para atribuição de classes e aulas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE 10, de 28-01-2010	Altera §4º art. 3º, §5º do art. 5º e o Anexo I da Res. SE 98 de 23/12/2008, que estabelece diretrizes para a organização curricular do EF e do EM nas escolas estaduais.
Resolução SE 11, de 28-01-2010	Altera a Res. SE 98, de 29/12/2009 que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classe e aulas ao pessoal docente do QM.
Resolução SE 12, de 2-02-2010	Dispõe sobre a criação de Comissão Especial de Análise e Validação de Documentos de Apoio ao Currículo do EF e Médio, das escolas estaduais.
Resolução SE 13, de 2-02-2010	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de projetos da Pasta aos docentes do QM.
Resolução SE 53, de 24-06-2010	Altera dispositivos da Resolução SE 88, de 19/12/2007 e da Res. SE 21 de 17/2/2010 que dispõem sobre a função gratificada do Prof. Coordenador.
Resolução SE 54, de 30-06-2010	Altera dispositivo e anexos da Res. SE 48, de 2/6/2010, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao SARESP-2010.
Resolução SE 16, de 05-02-2010	Dispõe sobre a atribuição de aulas nas Salas ou Ambientes de Leitura e dá providências correlatas.
Resolução SE 29, de 19-03-2010	Dispõe sobre a atuação de docentes nas funções que especifica.
Resolução SE 52, de 15-06-2010	Dispõe sobre a transferência de escolas e classes estaduais, objeto da Parceria Educacional Estado/Município, no 2º semestre/2009 e 1º semestre/2010.
Resolução SE 18, de 5-02-2010	Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 08- Resoluções da SEE/SP (2011)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDOS
Resolução SE 1, de 03-1-2011	Homologa o Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor de Educação Básica II – SQC-II – QM/Se, realizado à vista da autorização governamental exarada no Processo nº 299/0100/09 e do despacho publicado no DOE de 15/09/2009, com a Classificação Final (lista geral e lista especial), publicada no DOE de 26/06/2010 da qual serão eliminados os candidatos não aprovados na 3ª etapa do concurso.
Resolução SE 1, de 20-1-2011	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar.
Resolução SE 2, de 28-1-2011	Altera a Resolução SE-77 de 18/12/2010 que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do QM.
Resolução SE 3, de 28-1-2011	Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do QM.
Resolução SE 4, de 28-1-2011	Acrescenta parágrafo ao art. 3º da Resolução SE-93, 8/12/2009, que dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, das escolas da rede pública estadual.
Resolução SE 5, de 03-1-2011	Altera a Resolução SE-93 de 12/12/2008, que estabelece diretrizes para a reorganização curricular do EF das Escolas de Tempo Integral.

Resolução SE 6, de 28-1-2011	Redireciona as diretrizes do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar nas classes do EF e EM em funcionamento das Unidades de Internação – UIs, da Fundação CASA, instituído pela Res. SE-15, de 3/3/2010.
Resolução SE 7, de 10-2-2011	Constitui Grupo de Trabalho para elaborar propostas de reestruturação do Estatuto do Magistério Paulista e dos Planos de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes dos Quadros do Magistério e do Apoio Escolar.
Resolução SE 8, de 15-2-2011	Altera dispositivos da Resolução SE nº88, de 19/12/2007 e da Resolução SE nº 77 de 18/12/2010 (sobre atribuição de aulas).
Resolução SE 9, de 15-2-2011	Altera a Comissão Especial de Análise e Validação de documentos de apoio ao currículo do Ensino Fundamental e Médio, criada pela Resolução SE nº 12 de 2/2/2010.
Resolução SE 10, de 21-2-2011	Institui a Equipe Técnica de Modernização dos Serviços de Gestão Escolar.
Resolução SE 11, de 28-2-2011	Incorpora novo membro ao Grupo de Trabalho constituído para elaborar propostas de reestruturação do Estatuto do Magistério Paulista e dos Planos de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes dos QM e de Apoio Escolar.
Resolução SE 13, de 03-03-2011	Altera o anexo que integra a Resolução SE-70 de 26/10/2010, que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos pelos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos.
Resolução SE 15, de 14-03-2011	Altera o art. 4º da Res. SE nº 21, de 8/3/2004 e 34 de 19/06/2006, que tratam dos Núcleos de Apoio Pedagógico e Produção de Braille para atendimento às pessoas com Deficiência Visual, respectivamente, nas Diretorias de Ensino de Araçatuba e Marília.
Resolução SE 16, de 21-03-2011	Dispõe sobre a idade mínima para matrícula inicial nos cursos de EJA no EF mantidos pelas escolas estaduais.
Resolução SE 17, de 22-03-2011	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.
Resolução SE 18, de 28-03-2011	Altera a Resolução SE 1 20/01/2011 que dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar.
Resolução SE 20, de 30-03-2011	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituídas pela Lei Complementar nº 1078 de 17/12/2008.
Resolução SE 21, de 30-3-2011	Dispõe sobre o indicador global das Unidades Escolares e do valor do índice de cumprimento de metas das UE e administração da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de bonificação por Resultado – BR, referente ao exercício de 2010.
Resolução SE 22, de 07-04-2011	Altera dispositivos da Resolução SE 18 de 5/2/2010, que dispõe sobre a consolidação de diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família.
Resolução SE 23, de 20-04-2011	Dispõe sobre a situação funcional dos integrantes do QM, do QAE e do Quadro da Secretaria de Educação readaptações.
Resolução SE 24, de 20-04-2011	Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 06 de 28/01/2011, que redireciona as diretrizes do Projeto Revitalizando a Trajetória Escolar nas classes do EF e do EM em funcionamento nas UIs – Unidades de Internação da Fundação CASA, instituído pela Resolução SE 15 de 3/2/2010.
Resolução SE 25, de 26-04-2011	Designa membros do Núcleo de Educação Indígena instituído pela Res. SE 44 de 18/04/1997.
Resolução SE 27, de 09-05-2011	Disciplina a concessão de transporte escolar para assegurar aos alunos o acesso às escolas públicas estaduais.
Resolução SE 28, de 12-05-2011	Disciplina a concessão de auxílio-transporte às Prefeituras Municipais para garantir aos alunos acesso à escola pública estadual.
Resolução SE 29, de 17-05-2011	Institui Comissão Especial para recebimento de recursos de que trata o §1º art. 9º da Res. SE 20 de 30/03/2011 que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela LC nº 1078 de 17/12/2008.
Resolução SE 31, de 26-05-2011	Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado por docência nas escolas da rede de ensino.
Resolução SE 32, de 26-05-2011	Dispõe sobre a atuação e movimentação dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar – QAE e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, das UE da rede estadual de ensino.
Resolução SE 33, de 27-05-2011	Dispõe sobre a transferência de escolas e classes estaduais, objeto de Parceria Educacional Estado/Municipal, no 2º semestre/2010 e 1º semestre/2010.
Resolução SE 35, de	Constitui Comissão de Estágio Supervisionado.

02-06-2011	
Resolução SE 38, de 09-06-2011	Dispõe sobre a composição do Grupo Técnico de Acompanhamento e da Comissão de Coordenação do Programa SP Educando com Saúde.
Resolução SE 39, de 10-06-2011	Acrescenta art. À Res. SE nº 37, de 25/04/2008, que institui o Programa ACESSA ESCOLA para atendimento aos alunos, professores e servidores das escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 40, de 15-06-2011	Dispõe sobre a designação dos facilitadores do Programa SP Educação com Saúde, nas diretorias de ensino da capital.
Resolução SE 41, de 15-06-2011	Dispõe sobre a realização das provas da avaliação relativa ao SARESP/2011.
Resolução SE 42, de 30-06-2011	Institui Comitê Gestor para acompanhar a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE/MEC, nas escolas públicas estaduais de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.
Resolução SE 43, de 06-07-2011	Altera a composição do Núcleo de Educação Indígena de que trata a Resolução SE nº 25, de 26/04/2011.
Resolução SE 44, de 07-07-2011	Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar anual das escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 45, de 08-07-2011	Altera a composição da Comissão de Estágio Supervisionado criando pela Resolução SE nº 35 de 2/6/2011.
Resolução SE 46, de 11-07-2011	Dispõe sobre regularização de vida escolar de alunos procedentes de escolar e cursos cassados.
Resolução SE 47, de 12-07-2011	Dispõe sobre a regulamentação do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, instituído pelo decreto nº 57.121, de julho de 2011.
Resolução SE 50, de 02-08-2011	Estabelece o cronograma da implantação gradativa de que trata o art. 3º das Disposições Transitórias do Decreto nº 57.141, de 18/07/2011 que dispõe sobre a reorganização da secretaria da educação.
Resolução SE 51, de 04-08-2011	Regulamenta o decreto nº 55.080 de 25/11/2009, que dispõe sobre o fornecimento de alimentação escolar aos alunos da rede pública estadual.
Resolução SE 52, de 09-08-2011	Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QSA, da Secretaria de Educação.
Resolução SE 53, de 11-08-2011	Institui o Comitê Gestor do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – CG-REDE, para acompanhar, avaliar e propor ações relativas à articulação entre EM e a Educação Profissional Técnica de nível médio, no âmbito da SE.
Resolução SE 54, de 12-08-2011	Dispõe sobre a celebração de convênios com instituições, sem fins lucrativos, atuantes, atuantes em educação especial.
Resolução SE 55, de 16-08-2011	Define os procedimentos e critérios do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar/Ano 2012, para o cadastramento e o atendimento à demanda do EF, na rede pública de ensino do Estado de SP.
Resolução SE 58, de 23-08-2011	Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de SP – EFAP, aprovada pelo Decreto nº 56.460 de 30/11/2010.
Resolução SE 59, de 30-08-2011	Institui o Comitê Executivo para conduzir e coordenar a implantação da nova estrutura organizacional da SE.
Resolução SE 60, de 30-08-2011	Institui Comissão Paritária (com finalidade de propor critérios e procedimentos para o sistema vigente de progressão de integrantes do Quadro do Magistério).
Resolução SE 61, de 31-08-2011	Cria o Grupo de Trabalho para elaborar o Calendário Anual de Atividade da SE.
Resolução SE 63, de 27-09-2011	Dispõe sobre a Comissão Paritária instituída pela Resolução SE 60 de 30/08/2011 (datas das reuniões da comissão).
Resolução SE 64, de 29-09-2011	Dispõe sobre delegação de competências na área da administração de pessoal.
Resolução SE 69, de 14-10-2011	Institui o Grupo de Apoio à Diretoria de Ensino – GADE.
Resolução SE 70, de 21-10-2011	Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual.
Resolução SE 72, de 26-10-2011	Estabelece normas relativas ao atendimento à demanda escolar de EM, para o ano letivo de 2012, nas escolas da rede estadual.
Resolução SE 73, de 18-04-2011	Dispõe sobre a premiação de alunos concluintes de EM das escolas estaduais que obtiverem os melhores resultados na prova do Saresp/2011.

Resolução SE 74, de 24-11-2011	Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.
Resolução SE 75, de 30-11-2011	Dispõe sobre a ocupação dos cargos das DE.
Resolução SE 76, de 01-12-2011	Constitui Comissão Especial para analisar denúncias e reclamações relativas ao SARESP/2011.
Resolução SE 77, de 06-12-11	Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de EJA, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAS.
Resolução SE 78, de 06-04-2011	Designa Comissão de Trabalho, para acompanhar e monitorar as ações concernentes à realização da premiação de alunos concluintes do EM, das escolas estaduais, que obtiveram os melhores resultados na prova SARESP/2011.
Resolução SE 79, de 08-12-2011	Institui Comissão Especial (com finalidade de propor critérios para regulamentar os institutos de progressão e da promoção dos servidores).
Resolução SE 80, de 12-11-2011	Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da SEE, pelas unidades que compõem a sua estrutura de organização.
Resolução SE 81, de 16-12-2011	Estabelece diretrizes para a organização curricular do EF e EM nas escolas estaduais.
Resolução SE 84, de 22-12-2011	Altera dispositivos da Res. SE 44, 7/7/2011 que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar anual das escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 85, de 27-12-2011	Dispõe sobre prorrogação de afastamento de servidores da Pasta.
Resolução SE 3, de 28-01-2011	Dispõe sobre o processo de atribuições de classe, turmas e aulas de Projeto da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério.
Resolução SE 55, de 25-05-2011	Prorroga o prazo estabelecido no art. 3º da Resolução SE 47, de 27/04/2012.
Resolução SE 85, de 27-12-2011	Dispõe sobre a prorrogação de afastamento de servidores da pasta e dá providências correlatas.
Resolução SE 88/2011	Dispõe sobre procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério.
Resolução SE 89, de 29-12-2011	Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas do pessoal docente do Quadro do Magistério.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 09 – Resoluções da SEE/SP (2012)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDOS
Resolução SE 2, de 12-1-2012	Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual
Resolução SE 3, de 13-1-2012	Dispõe sobre o processo seletivo de integrantes do Quadro do Magistério para atuação no projeto especial “Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral”.
Resolução nº 4, de 30 01 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução SE 5, de 19-1-2012	Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas.
Resolução SE 7, de 19-1-2012	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências.
Resolução SE 8, de 19-1-2012	Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino.
Resolução SE 10, de 23-01-2012	Altera dispositivos da Resolução SE Nº 03/2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério, e dá providências correlatas.
Resolução SE 12, de 31-01-2012	Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, de que trata a Lei Complementar Nº 1.164/2012, e dá providências correlatas.
Resolução SE 14, de 7-2-2012	Dispõe sobre a celebração de convênio com entidades de fins não econômicos, para proporcionar atendimento e apoio a alunos com deficiência, matriculados em escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica e considerando o disposto no Decreto 57.730, de 4 de janeiro de 2012.

Resolução SE 16, de 8-2-2012	Acrescenta dispositivo à Resolução SE 44, de 7 de julho de 2011, que dispõe sobre a elaboração do calendário escolar anual das escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 17, de 8-2-2012	Dispõe sobre o calendário de reuniões da Comissão Paritária instituída pela Resolução SE 60, de 30.8.2011.
Resolução SE 8, de 19-01-2012	Altera a composição do Conselho Geral do Núcleo de Educação Indígena de que trata o artigo 6º do Regimento Interno do Núcleo de Educação Indígena, aprovado pela Resolução SE 27, de 7.4.2005.
Resolução SE 21, de 10-2-2012	Dispõe sobre a implementação do Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APMs, instituído pela Lei 14.689, de 4 de janeiro de 2012.
Resolução SE 22, de 14 -2-2012	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.
Resolução SE-23, de 23-2-2012	Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino.
Resolução SE 30, de 14-3-2012	Altera a composição da Comissão Central do Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado.
Resolução SE 31, de 16-3-2012	Dispõe sobre o ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada, e dá providências correlatas.
Resolução SE 33, de 21-03-2012	Institui o Programa Apoio Curricular a Alunos e Egressos do Ensino Médio, da rede pública estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE 34, de 27-3-2012	Altera a composição da Comissão Paritária instituída pela Resolução SE nº 60, de 30.8.2011.
Resolução SE nº 35, de 28-3-2012	Altera dispositivos da Resolução SE nº 20, de 30 de março de 2011, que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.
Resolução SE 36, de 29-3-2012	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2012.
Resolução SE 37, de 30-3-2012	Dispõe sobre a autorização de pagamento da Bonificação por Resultados – BR da Secretaria da Educação, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2011.
Resolução SE 41, de 9-4-2012	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
Resolução SE 42, de 10-4-2012	Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.
Resolução SE 43, de 12-4-2012	Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 58, de 23-08-2011, que dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº56.460, de 30-11-2010.
Resolução SE 44, de 12-4-2012	Altera dispositivos da Resolução SE nº 2, de 12-01-2012, que dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual.
Resolução SE 46, de 25-4-2012	Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas.
Resolução SE 47, de 27-4-2012	Cria Grupo de Trabalho para elaborar o Plano Estadual de Educação Empreendedora.
Resolução SE 49, de 10-5-2012	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições do Centro de Aplicação de Avaliações, da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, e do Centro de Educação de Jovens e Adultos, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.
Resolução SE 50, de 14-5-2012	Altera a subordinação do Núcleo de Educação Indígena – NEI/SP, criado pela Resolução SE 44, de 18.4.1997.
Resolução SE 51, de 16-05-2012	Altera dispositivos da Resolução SE 18, de 5.2.2010, que dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas.
Resolução SE 52, de 22-5-2012	Altera a composição do Comitê Gestor de que trata a Resolução SE 42, de 30-06-2011, e dá providência correlata.

Resolução SE 53, de 22-5-2012	Dispõe sobre a concessão de Adicional de Local de Exercício a unidades escolares da rede estadual de ensino.
Resolução SE 55, de 25-5-2012	Prorroga o prazo estabelecido no artigo 3º da Resolução SE 47, de 27-04-2012. O Secretário da Educação resolve: Artigo 1º - Fica prorrogado, até 29-06-2012, o prazo estabelecido no artigo 3º da Resolução SE 47, de 27-04-2012, que cria Grupo de Trabalho para elaborar o Plano Estadual de Educação Empreendedora.
Resolução SE 58, de 4-6-2012	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições do Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia das Diretorias de Ensino.
Resolução SE 59, de 4-6-2012	Dispõe sobre o detalhamento de atribuições dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, na área de Tecnologia Educacional.
Resolução SE - 60, de 30-8-2011	Institui Comissão Paritária no âmbito da Secretaria da Educação, com a finalidade de propor critérios e procedimentos para o sistema vigente de progressão de integrantes do Quadro do Magistério.
Resolução SE 61, de 6-6-2012	Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011.
Resolução SE 63, de 11-6-2012	Dispõe sobre reuniões da Comissão Paritária instituída pela Resolução SE 60, de 30.8.2011. - As reuniões da Comissão Paritária terão prosseguimento nos dias 15 e 26 de junho e 3 de julho, do ano em curso, a partir das 9 horas, no Gabinete do Secretário da Educação.
Resolução SE 64, de 13-6-2012	Dispõe sobre a regularização de vida escolar de jovens e adultos privados de liberdade, em estabelecimentos penais, e dá providências correlatas.
Resolução SE-66, de 19-6-2012	Altera dispositivos da Resolução SE nº 38, de 9 de junho de 2011, que dispõe sobre a composição do Grupo Técnico de Acompanhamento e da Comissão de Coordenação do Programa SP Educação com Saúde.
Resolução SE-67, de 19-6-2012	Altera dispositivo da Resolução SE nº 81, de 4 de novembro de 2009, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CELs, e dá providências correlatas.
Resolução SE-68, de 19-6-2012	Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas.
Resolução SE 69, de 27-6-2012	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.
Resolução SE 72, de 4-7-2012	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2012.
Resolução SE 73, de 5-7-2012	Dispõe sobre reuniões da Comissão Paritária instituída pela Resolução SE 60, de 30.8.2011.
Resolução SE 74, de 19-7-2012	Dispõe sobre a realização do Censo Escolar, no âmbito do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.
Resolução SE 80, de 6-8-2012	Define procedimentos e critérios do Programa de Matrícula Antecipada/Chamada Escolar/Ano 2013, para cadastramento de alunos e atendimento à demanda do ensino fundamental, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo
Resolução SE-81, de 7-8-2012	Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
Resolução SE-82, de 14-8-2012	Altera a matriz curricular constante do Anexo que integra a Resolução SE nº 12, de 31.1.2012, que institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.
Resolução SE 84, de 22-8-2012	Dispõe sobre reuniões da Comissão Paritária instituída pela Resolução SE nº 60, de 30-8-2011. As reuniões da Comissão Paritária terão prosseguimento nos dias 5 e 19 de setembro do ano em curso, a partir das 15 horas, no Gabinete do Secretário da Educação.
Resolução SE 87, de 4-9-2012	Dispõe sobre a composição do Conselho Consultivo e da Câmara Técnica de Acompanhamento que integram o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto 57.791, de 14-02-2012, e dá providências correlatas.
Resolução SE 90, de	Dispõe sobre a avaliação do desempenho dos alunos das escolas estaduais que

4-10-2012	oferecem Ensino Médio Integral e dá providências correlata.
Resolução SE 91, de 11-10-2012	Fica criada, na Secretaria da Educação, Comissão de Governança, com a finalidade de planejar, implantar e acompanhar o processo de integração estratégica, técnica e operacional entre a Secretaria da Educação e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, visando à articulação de ações conjuntas no atendimento à rede estadual de ensino.
Resolução SE 93, de 29-10-2012	Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar do ensino médio, para o ano letivo de 2013, nas escolas da rede estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE-94, de 5-11-2012	Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar do ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, na modalidade integrada, para o ano letivo de 2013, nas escolas da rede pública estadual, e dá providências correlatas.
Resolução SE 95, de 29-11-2012	Dispõe sobre a composição do Comitê Gestor do Programa Escola da Copa.
Resolução SE 96, de 30-11-2012	Dispõe sobre o processo de avaliação das equipes escolares e estabelece os critérios para permanência de profissionais nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.
Resolução SE 103, de 26-12-2012	Dispõe sobre prorrogação de afastamento de servidores da Pasta, e dá providências correlatas.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

Quadro 10 – Resoluções da SEE/SP (2013)

RESOLUÇÕES	CONTEÚDOS
Resolução SE nº 3, de 18 de janeiro de 2013	Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.
Resolução SE-41, de 18-6-2013	Dispõe sobre a Comissão Especial de Avaliação de Desempenho – CEAD, da Secretaria da Educação, constituída pela Resolução SE nº 66, de 30-9-2010.
Resolução SE-32, de 17-5-2013	Dispõe sobre as atribuições do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, em diretorias de ensino, e dá providências correlatas.
Resolução SE-36, de 6-6-2013	Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual.
Resolução SE-38, de 7-6-2013	Dispõe sobre idade mínima para matrícula em cursos da Educação de Jovens e Adultos mantidos pela Secretaria da Educação.
Resolução SE-39, de 11-6-2013	Dispõe sobre a identificação das unidades escolares que contarão com a função de Gerente de Organização Escolar.
Resolução SE-40, de 11-6-2013	Altera a composição da Comissão Especial instituída pela Resolução SE nº 79, de 8-12-2011.
Resolução SE-42, de 18-6-2013	Dispõe sobre a tramitação de processos de contratação de serviços terceirizados.
Resolução SE-43, de 18-6-2013	Dispõe sobre a oferta de estudos de reforço e/ou recuperação a alunos das escolas estaduais, no recesso escolar, e dá providências correlatas.
Resolução SE 45, de 10-7-2013	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2013.
Resolução SE-47, de 17-7-2013	Altera a composição da Comissão Paritária, instituída pela Resolução SE nº 60, de 30-8-2011.
Resolução SE nº 49, de 19-7-2013	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.
Resolução SE 52, de 14-8-2013	Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.
Resolução SE 53, de 19-8-2013	Dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR e dá providências correlatas.
Resolução SE 57, de 29-8-2013	Altera dispositivo da Resolução SE 17, de 22-03- 2011, que dispõe sobre o Projeto Bolsa Mestrado/ Doutorado.
Resolução SE 60, de 30-8-2013	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.

Resolução SE 61, de 30-8-2013	Dispõe sobre a oferta de estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular a alunos das escolas estaduais, aos sábados, e dá providências correlatas.
Resolução SE 62, de 6-9-2013	Acrescenta dispositivos à Resolução SE 1, de 14.1.2013, que institui o Programa de Inspeções Médicas, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE 63, de 11-9-2013	Dispõe sobre a autorização de professores da rede estadual de ensino para participação da Olimpíada Colegial Guarulhense.
Resolução SE 64, de 11-9-2013	Cria Grupo de Trabalho para tratar do tema “Lei de Responsabilidade Educacional”, objeto de projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional e de discussão no Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, nos termos da presente resolução.
Resolução SE 65, de 16-9-2013	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
Resolução SE 66, de 20-9-2013	Institui a Comissão Especial para concessão do Prêmio Intercâmbio Internacional.
Resolução SE 67, de 20-9-2013	Institui o Programa Presença, no âmbito da Secretaria da Educação, tem por finalidade proporcionar aos docentes adidos, de cada escola estadual, oportunidades diferenciadas de promover o desenvolvimento integral dos alunos, aos quais serão oferecidas experiências educativas diversas, ocupando tempo e espaços físicos disponíveis na unidade escolar.
Resolução SE-69, de 30-9-2013	Dispõe sobre o atendimento à demanda escolar do ensino médio, para o ano letivo de 2014, nas escolas da rede estadual,
Resolução SE 1, de 14-1-2013	Institui o Programa de Inspeções Médicas, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
Resolução SE 2, de 18-1-2013	Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas.
Resolução SE 3, de 18-01-2013	Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.
Resolução SE 4, de 18-01-2013	Dispõe sobre a oferta de curso médio técnico, na modalidade integrada, de que trata a Resolução SE 78, de 30.7.2012.
Resolução SE-5, de 31-1-2013	Dispõe sobre o calendário das unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral.
Resolução SE 7, de 19-1-2013	Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências.
Resolução SE-7, de 31-1-2013	Altera a composição das Comissões Regionais do Projeto Bolsa Mestrado/Doutorado
Resolução SE 8, de 1-2-2013	Dispõe sobre reuniões da Comissão Paritária instituída pela Resolução SE 60, de 30.8.2011.
Resolução SE 9, de 8-2-2013	Dispõe sobre regulamentação do disposto no Decreto 21.074, de 12-07-1983, que institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP.
Resolução SE 11, de 14-2-2013	Dispõe sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, nas escolas da rede estadual que oferecem ensino médio, e dá providências correlatas.
Resolução SE-13, de 1-3-2013	Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 3, de 18-1-2013, que dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação – Compromisso de São Paulo. “VI – escolas que mantêm os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio poderão contar com 1 (um) Professor Coordenador de apoio à gestão pedagógica da escola, 1 (um) Professor Coordenador dos anos finais do ensino fundamental, e 1 (um) Professor Coordenador das séries do ensino médio.” (NR).
Resolução SE 14, de 13-3-2013	Dispõe sobre premiação a participantes de eventos que especifica. Artigo 1º - Será concedido prêmio aos alunos concluintes do ensino médio regular, das escolas da rede pública estadual, que tenham realizado todas as provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2011 e aos alunos medalhistas de ouro e respectivos professores, da Olimpíada de Matemática/2011.
Resolução SE 15, de 14-3-2013	Altera o artigo 2º da Resolução SE nº 12, de 2 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a criação de Comissão Especial de Análise e Validação de Documentos de Apoio ao Currículo do Ensino Fundamental e Médio, das escolas estaduais.
Resolução SE-18, de 4-4-2013	Altera dispositivo da Resolução SE nº 3, de 18 de janeiro de 2013, que dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.

Resolução SE-30, de 16-5-2013	Dispõe sobre a convocação da II CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA e dá providências correlatas.
Resolução SE-31, de 16-5-2013	Altera dispositivos da Resolução SE nº 77, de 6.12.2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAS.
Resolução SE-33, de 20-5-2013	Constitui Grupo de Trabalho para definir diretrizes relativas à política de Educação Integral no Programa Educação – Compromisso de São Paulo.
Resolução SE-34, de 21-5-2013	Cria Grupo de Trabalho para tratar de assuntos relacionados à Rede do Saber.
Resolução SE-35, de 3-6-2013	Altera dispositivo da Resolução SE nº 3, de 18 de janeiro de 2013, que dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.
Resolução SE 51, de 13-8-2013	Dispõe sobre a criação do Conselho de Educação Escolar Quilombola e dá providências correlatas.
Resolução SE-21, de 9-4-2013	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.
Resolução SE-22, de 18-4-2013	Institui o Programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, no âmbito da Secretaria da Educação.
Resolução SE-23, de 18-4-2013	Dispõe sobre a ocupação de dependências próprias de zeladoria nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

Fonte: elaborado pela autora, 2014.

APÊNDICE C

Instrumental de Coleta de Dados
Questionário para administradores/gestores, professores

Instrumental de Coleta de Dados**I. IDENTIFICAÇÃO**

1. Sexo: feminino masculino

2. Idade: _____ anos

3. Estado civil

- Vive com companheiro
 Viúvo
 Separado
 Casado
 Divorciado
 Solteiro

4. Raça/ cor

- Branco (a)
 Pardo (a)
 Negro (a)
 Indígena

5. Tem filhos

SIM NÃO

Quantos: _____

6. Renda familiar: (Salário mínimo R\$ 724,00)

- Até 1 salário mínimo
 Mais de 1 SM a 3 SM
 Mais de 3 SM a 5 SM
 Mais de 5 SM a 10SM
 Mais de 10 SM

7. Seu salário bruto corresponde a: (Salário mínimo R\$ 724,00)

- Até 1 salário mínimo
 Mais de 1 SM a 3 SM
 Mais de 3 SM a 5 SM
 Mais de 5 SM a 10SM
 Mais de 10 SM

8. É filiado a algum sindicato?

- UDEMO
 APEOESP
 SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS
 OUTRO? _____

II. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tipo de escola em que você realizou a escolarização básica (Ensino Fundamental e Médio)?

- () públicas () privadas
() maior parte pública () maior parte privada

2. Você cursou o Magistério em nível de Ensino Médio/CEFAM/HEM?

- () Sim () Não () Incompleto

O ano de conclusão do curso foi _____

Qual? _____

3. Formação no nível superior (Primeira graduação)

Nome do curso:

Nome da Faculdade:

Concluiu o curso no ano de _____.

A Faculdade que você cursou é:

- () Federal () Estadual () Municipal () Privada

Segunda Graduação

Nome do curso:

Nome da Faculdade:

Concluiu o curso no ano de _____

A Faculdade que você cursou é:

- () Federal () Estadual () Municipal () Privada

4. Você cursou ou está cursando pós-graduação?

- () sim () não

Que tipo?

() **Aperfeiçoamento: (mais de 180hs)** () em andamento () concluído em _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Carga Horária: _____ horas.

- () A distância () Presencial () Semipresencial

() **especialização (mais de 360hs):** () em andamento () concluído em _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Carga Horária: _____ horas.

- () A distância () Presencial () Semipresencial

() **mestrado:** () em andamento ou () concluído em _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

- () A distância () Presencial () Semipresencial

() **doutorado:** () em andamento ou () concluído em _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

- () A distância () Presencial () Semipresencial

- () **Outro (s).** Qual (is)? _____
 Nome do Curso/Área: _____
 () em andamento ou () concluído em _____
 Instituição: _____
 Carga Horária: _____ horas.
 () A distância () Presencial () Semipresencial

5. Os cursos de formação continuada tem sido ofertados por:

- () MEC () Secretaria Estadual de Educação
 () Secretária Municipal de Educação () Universidades públicas
 () Universidades privadas () Sindicatos
 () Outro, qual? _____

III – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual (is) a (s) disciplina (as) que são sua área de atuação nesta escola?

2. Qual o nível de ensino que você atua?

- () EF () EM () EF e EM

3. Em quantas unidades educacionais trabalha atualmente?

- () Apenas nesta unidade educacional
 () Em 2 unidades educacionais
 () Em 3 unidades educacionais
 () Em 4 ou mais unidades educacionais

4. No seu cargo na escola você é:

- () Efetivo () Contrato temporário () Substituto

5. Turno de trabalho: () manhã () tarde () noite

6. Exerce outra atividade remunerada ligada a educação?

- () Não () Sim, na Rede Municipal de Ensino
 () Sim, na Rede Estadual de Ensino () Sim, na Rede Privada de Ensino
 () Sim, na Rede Federal de Ensino
 () Outro. Qual? _____

7. Quanto tempo você já atuou em outras funções na rede estadual?

Função	Tempo de trabalho	Instituição Pública	Instituição Privada
Professor			
Coordenador Pedagógico			
Supervisor de Ensino			
Outras. Qual _____			

8. Já atuou em outras redes de ensino?

Função	Tempo de trabalho	Instituição Pública	Instituição Privada
Professor			
Coordenador Pedagógico			
Supervisor de Ensino			
Outras. Qual _____			

9. Você é a principal fonte de renda de sua família.

Sim Não

10. Em uma escala de 1 a 5 qual é seu sentimento em relação ao seu salário.

- 5 - Muito satisfeito por se tratar de remuneração compatível com minha dedicação ao trabalho.
- 4 – Conformado, pois o salário é baixo, mas compatível com minha dedicação ao trabalho.
- 3 - Indiferente
- 2 – Insatisfeito, por se tratar de remuneração injusta em vista de sua dedicação e preparação para o trabalho.
- 1 – Muito insatisfeito pois a remuneração é insuficiente para manter um padrão digno de vida.

IV – ATUAÇÃO NA ESCOLA

1. Em sua opinião os gestores consomem a maior parte da sua jornada de trabalho na escola com quais atividades?

2. Considerando a jornada de trabalho dos COORDENADORES. Como você dividiria o tempo que ele gasta em cada tipo de atividades, considerando que o total da jornada de trabalho corresponde a 100% do tempo.

- (%) Ações pedagógicas (com professores)
- (%) Ações Administrativas
- (%) Ações disciplinares (com alunos)
- (%) Ações externas (DE, Compras, Fórum, etc).

3. Considerando a jornada de trabalho do DIRETOR. Como você dividiria o tempo que ele gasta em cada tipo de atividades, considerando que o total da jornada de trabalho corresponde a 100% do tempo.

- (%) Ações pedagógicas (com professores)
- (%) Ações Administrativas
- (%) Ações disciplinares (com alunos)
- (%) Ações externas (DE, Compras, Fórum, etc).

4. Considerando a jornada de trabalho do VICE DIRETOR. Como você dividiria o tempo que ele gasta em cada tipo de atividades, considerando que o total da jornada de trabalho corresponde a 100% do tempo.

- (%) Ações pedagógicas (com professores)
- (%) Ações Administrativas
- (%) Ações disciplinares (com alunos)
- (%) Ações externas (DE, Compras, Fórum, etc.

5. Considerando a ação dos gestores na formação de professores comente os processos e conteúdos relativos à:

a) atuação dos coordenadores (as):

b) atuação do diretor (a):

c) atuação do vice-diretor (a):

6. Quais são as dificuldades que você encontra em sua atuação cotidiana da escola?

7. Você percebe ações DE/PP ou da escola no sentido de receber formação para sanar suas dificuldades?

8. Como o *Trio Gestor* participa de seu processo de formação?

9. Você acha que as normas (leis, decretos, resoluções, etc) emanadas da SEE e da ALESP contribuem ou dificultam o trabalho dos GESTORES? Por quê?

10. Você acha que as normas (leis, decretos, resoluções, etc) emanadas da SEE e da ALESP contribuem ou dificultam a FORMAÇÃO DOS DOCENTES NA ESCOLA? Como?

11. Você considera que a instituição do cargo de GERENTE na escola mudou alguma coisa dinâmica do trabalho na escola? Por quê?

12. Como os gestores se manifestam quando discordam de medidas vindas da SEE, ‘de cima para baixo’. (ASSINALE QUAIS ACHAR PERTINENTE)

- () Conversa com os demais membros da direção da unidade educacional
- () Conversa com os professores
- () Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes
- () Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar
- () Fica em silêncio, apesar da insatisfação
- () Reclama com o sindicato
- () Conversa pelos corredores
- () Não cumpre abertamente as normas e as exigências com as quais não concorda
- () Outros

13. Principal responsável pela cobrança do trabalho dos gestores escolares

- () SEE () supervisores
 () professores () pais
 () funcionários () alunos
 () outros _____

14. Qual sua opinião sobre a política estadual e formação docente?

- () Não conheço a atual política estadual de formação docente.
 () Insatisfeito e precisa ser reformulada.
 () satisfeito, mas deve ser melhorada.
 () insatisfeito, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade.
 () satisfeito, pois afereceboas oportunidades de formação em serviço.

15. Considerando as frases abaixo marque um X no item mais adequado

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Eu levar atividades da escola para realizar em casa.				
Eu me sinto frustrado com meu trabalho.				
Eu penso em parar de trabalhar na educação.				
Eu sinto que tenho muito a contribuir com a educação.				
Eu penso que em outra profissão eu utilizaria melhor minhas capacidades.				
Eu penso que a educação me proporciona grandes satisfações.				
Eu penso que se eu tivesse que recomeçar minha carreira eu escolheria a educação novamente.				

16. Em relação à sua atuação como você se sente em relação aos seguintes temas/áreas

	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente Preparado	Despreparado
Domínio dos conteúdos				
Manejo de novas tecnologias				
Avaliação da Aprendizagem				
Comunicação com os Pais				
Trabalho em Equipe				
Domínio dos aspectos administrativos da escola				
Planejamento de seu trabalho.				

17. Em relação a sua escola como você considera os seguintes aspectos

	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Ventilação				
Iluminação				
Tamanho das salas de aula				
Equipamentos				
Sala de Informática				
Biblioteca				
Recursos Pedagógicos				

18. Marque um X em todas as opções que se encaixam em sua perspectiva profissional. Em relação ao futuro você pretende nos próximos anos:

- Continuar na mesma função.
- Fazer concurso para outra rede de ensino.
- Mudar de função nesta rede de ensino.
- Aposentar-me.
- Mudar de profissão.
- Aumentar minha carga horária para ampliar minha renda.
- Diminuir minha carga horária para ter mais tempo livre.
- Fazer um curso de pós-graduação

APÊNDICE D

Tabulação -Dados dos Questionários

I – Identificação

Tabela 01 – Proporção de professores que atuam na escola de acordo com o sexo

	Sexo		
	Masculino	Feminino	Sem resposta
Total	5	12	1
Frequência	27,7%	66,6%	5,5%

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 02 – Idade dos professores que atuam na escola

Anos		Frequência
20-30	2	11,1 %
31-40	3	16,7 %
41-50	5	27,8 %
51-60	4	22,2 %
61-70	1	06,6 %
Não informado	3	17,6 %
Total	18	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 03 – Estado Civil dos professores que atuam na escola

Estado Civil		Frequência
Vive com companheiro	2	11,1 %
Viúvo	1	5,6 %
Separado	1	5,6 %
Casado	10	55,6 %
Divorciado	2	5,6 %
Solteiro	2	5,6 %
Total	18	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 04 – Proporção de filhos dos professores que atuam na escola

	Tem filhos		
	Não	Sim	Não informado
Frequência	6	11	1
Percentual	33,3 %	61,1 %	5,6 %

Quantidade	Frequência	Percentual
1 filho	3	27,3 %
2 filhos	3	27,3 %
3 filhos	4	36,4 %
5 filhos	1	9,1 %
Total	10	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 05 – Renda familiar dos professores que atuam na escola – (SM R\$ 724,00)

Salário Mínimo	Frequência	Percentual
Mais de 1 SM a 3 SM	2	11,1 %
Mais de 3 SM a 5 SM	7	38,9 %
Mais de 5 SM a 10 SM	7	38,9 %
Mais de 10 SM	2	11,1 %
Total	18	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 06 – Salário Bruto dos professores que atuam na escola – (SM R\$ 724,00)

Salário Mínimo	Frequência	Percentual
Mais de 1 SM a 3 SM	5	27,8 %
Mais de 3 SM a 5 SM	8	44,4 %
Mais de 5 SM a 10 SM	4	22,2 %
Mais de 10 SM	0	0,0 %
Não informado	1	5,6 %
Total	18	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 07 – Docente como principal renda da família

Professor (a) é principal renda da família			
	Sim	Não	Não informado
Frequência	6	11	1
Percentual	35,3 %	64,7 %	

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 08 – Proporção de Professores de acordo com filiação ao sindicato*

Filiado a um sindicato		
Quantidade	Frequência	Percentual
UDEMOM	0	0 %
APEOESP	14	73,7 %
Servidores Públicos Municipais	1	21,1%
Não Filiado	4	5,6%
Total	19	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores *19 respostas

II - Formação Profissional

Tabela 09 – Proporção de professores por tipo de escola da formação Básica

Tipo	Frequência	Percentual
Pública	16	88,9 %
Privada	1	5,6 %
Maior parte Pública	0	0 %
Maior parte Privada	1	5,6 %
Total	18	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 10 – Proporção de professores que cursaram magistério nível médio

	Sim	Não
Frequência	3	15
Percentual	16,7 %	83,3 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Tabela 11 – Dados da primeira graduação dos professores

Curso	Tipo de Instituição				Ano
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Biologia	-	-	-	X	1972
Ciências Fis/Bio	-	-	-	X	1983
Arte	-	-	-	X	1984
Matemática	-	X	-	-	1989
Matemática	-	X	-	-	1989
Letras	-	-	-	X	1993
Educação Física	-	X	-	-	1998
Matemática	-	-	-	X	1999
Matemática	-	X	-	-	2003
Matemática	-	X	-	-	2003
Física	-	X	-	-	2012
História	X	-	-	-	2012
Química	-	-	-	X	-
nf	-	-	-	X	-
nf	-	X	-	-	-
Totais	1	06	-	07	-

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 14 professores

Tabela 12 – Professores que cursaram pós-graduação

Curso	Tipo de Instituição			Totais
	Presencial	a distancia	Semipresencial	
Aperfeiçoamento (180hs ou mais)	04	02	03	09
Especialização (360hs ou mais)	05	-	02	07
Mestrado	02	-	-	02
Doutorado	-	-	-	-
Totais	11	02	05	18
Não informado				07

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 11 professores

Tabela 13 – Entidade/Órgão promotores de curso de formação continuada

	Frequência	Percentual
MEC	2	12,5 %
SEE	9	56,3 %
SME	-	0
Univ. Pública	2	12,5 %
Univ. Privada	2	12,5 %
Sindicatos	1	6,3 %

Total	16	100 %
--------------	-----------	--------------

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 13 professores

III – Atuação Profissional

Tabela 14 – Disciplina e nível de ensino de atuação dos professores

Curso	Tipo de Instituição		
	EF	EM	EF e EM
História	1	1	1
Arte	1	-	-
Matemática	2	2	3
Física	-	2	-
Português	1	1	-
Inglês	1	1	-
Ciências	1	-	-
Química	-	1	-
Biologia	-	1	-
Educação Física	-	-	1
Não informado	2	3	1
Totais	09	12	06

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 14 – Disciplina e nível de ensino de atuação dos professores

Curso	Tipo de Instituição		
	EF	EM	EF e EM
História	1	1	1
Arte	1	-	-
Matemática	2	2	3
Física	-	2	-
Português	1	1	-
Inglês	1	1	-
Ciências	1	-	-
Química	-	1	-
Biologia	-	1	-
Educação Física	-	-	1
Não informado	2	3	1
Totais	09	12	06

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 15 – Atuação profissional

	Número de escolas que trabalho					Turno de trabalho			
	1 escola	2 escolas	3 escolas	4 escolas	Total	Um turno	Dois turnos	Três Turnos	Total
Efetivo	12	2	1		15	2	11	2	15
Temporário	2			1	3	1	1	1	3
Total	14	2	1	1	18	3	12	3	18

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Tabela 16 – Exercício de outra atividade remunerada – vinculada à educação

	Frequência	Percentual*
Não	14	77,8 %
Rede Municipal de Ensino	-	
Rede Estadual de Ensino	3	60 %
Rede Federal de Ensino	-	
Rede Privada de Ensino	2	40 %
Total de respostas	19	

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores –

*Percentual dos que não exercem outra atividade remunerada calculado sobre o total de professores (18) e percentual dos que atuam em outra atividade calculado sobre os que declararam que exercem essas atividade (05 respostas).

Tabela 17 – Sentimento do professor em relação ao seu salário

Escola	Descrição	Freq.	Perc.
5	Muito satisfeito por se tratar de remuneração compatível com minha dedicação ao trabalho	-	-
4	Conformado, pois o salário é baixo, mas compatível com minha dedicação ao trabalho	-	-
3	Indiferente	-	-
2	Insatisfeito, por se tratar por remuneração injusta em vista de minha dedicação e preparação para o trabalho	9	50 %
1	Muito insatisfeito, pois a remuneração é insuficiente para manter um padrão digno de vida.	9	50 %
	Total	18	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Tabela 18 – Principais atividades desenvolvidas pelo COORDENADOR percepção dos docentes

	Sujeitos												Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ações pedagógicas (com professores)	60	10	20	70	20	40	40	30	80	30	60	20	40
Ações administrativas	-	60	40	5	10	50	10	50	-	50	20	15	28,2
Ações disciplinares (com alunos)	40	10	40	20	40	-	40	-	20	5	10	50	22,9
Ações Externas (DE, compras, etc)	-	20	-	5	30	10	10	20	-	15	10	15	13,5

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Tabela 19 – Principais atividades desenvolvidas pelo DIRETOR na percepção dos docentes

	Sujeitos												Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ações pedagógicas (com professores)	50	5	10	50	10	30	30	10	25	10	50	10	24,2
Ações administrativas	20	40	30	20	20	20	20	10	25	50	20	50	27,1
Ações disciplinares (com alunos)	30	20	30	20	50	40	30	40	50	10	20	20	30
Ações Externas (DE, compras, etc.)	0	35	30	10	20	10	20	40	0	30	10	10	17,9

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Tabela 20 – Principais atividades desenvolvidas pelo VICE-DIRETOR na percepção dos docentes

	Sujeitos												Média
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ações pedagógicas (com professores)	40	10	35	20	10	20	20	10	25	10	40	10	20,8
Ações administrativas	20	50	35	50	10	20	20	30	25	50	20	50	31,7
Ações disciplinares (com alunos)	40	20	30	20	70	30	50	30	50	10	30	10	32,5
Ações Externas (DE, compras, etc.)	0	20	0	10	10	30	10	30	0	30	10	30	15

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Tabela 21 - Ação dos gestores na percepção dos professores

Como os gestores se manifestam quando discordam de medidas vindas de “cima para baixo”?

	Frequência	Percentual
Conversa com demais membros da direção da UE	5	21,7 %
Conversa com professores	8	34,8 %
Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes	-	-
Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar.	10	43,5 %
Fica em silêncio, apesar da insatisfação	-	-
Reclama com o sindicato	-	-
Conversa pelos corredores	-	-
Não cumpre abertamente as normas exigências com as quais não concorda	-	-
Total	23	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.
N = 18 professores

Tabela 22 - Principal Responsável pela cobrança do trabalho dos gestores escolares

	Frequência	Percentual
SEE	14	60,9 %
Supervisores	6	26,1 %
Professores	2	8,7 %
Pais	1	4,3 %
Funcionários	-	-
Alunos	-	-
Total	23	100%

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 23 - Opinião dos docentes sobre a política estadual de formação docente

	Frequência	Percentual
Não conheço a atual política estadual de formação docente	1	6,3 %
Insatisfeito e precisa ser reformulada	8	50,0 %
Satisfeito, mas deve ser melhorada	1	6,3 %
Insatisfeito, pois não contempla a maioria dos docentes em atividade	5	31,5 %
Satisfeito, pois oferece boas oportunidades de formação em serviço	1	6,3 %
Total	16	100 %

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 24 - Percepções dos docentes sobre seu trabalho

Marque o item quem mais adequado em relação às frases.

	Sempre	Frequentem ente	Raramente	Nunca
Eu levo atividades da escola para realizar em casa	11 (61%)	7 (39%)	-	-
Eu me sinto frustrado com meu trabalho	1 (6%)	9 (50%)	6 (33%)	2 (11%)
Eu penso em parar de trabalhar na educação	2 (11%)	8 (44%)	5 (29%)	3 (17%)
Eu sinto que tenho muito a contribuir com a educação	12 (67%)	3 (17%)	3 (17%)	-
Eu penso que em outra profissão eu utilizaria melhor minhas capacidades	4 (22%)	4 (22%)	8 (44%)	2 (11%)
Eu penso que a educação me proporciona grandes desafios	3 (17%)	4 (22%)	10 (57%)	1 (6%)
Eu penso que se eu tivesse que recomençar minha carreira eu escolheria a educação novamente	2 (11%)	4 (22%)	3 (17%)	9 (50%)

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 25 - Percepções dos docentes sobre sua formação**Marque como se considera em relação às seguintes áreas/temas**

	Muito preparado	Preparado	Razoavelmente preparado	Despreparado
Domínio dos conteúdos	10 (57%)	8 (44%)	-	-
Manejo de novas tecnologias	4 (22%)	3 (17%)	10 (57%)	1 (6%)
Avaliação da aprendizagem	2 (11%)	13 (72%)	3 (17%)	-
Comunicação com os pais	3 (17%)	13 (72%)	2 (11%)	-
Trabalho em equipe	6 (33%)	11 (61%)	1 (6%)	-
Domínio dos aspectos administrativos da escola	1 (6%)	9 (50%)	6 (33%)	2 (11%)
Planejamento de seu trabalho	7 (39%)	11 (61%)	-	-

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 26 - Percepções dos docentes em relação à estrutura da escola

	Excelente	Bom	Regular	Ruim
Ventilação	2 (11%)	6 (33%)	7 (39%)	3 (17%)
Iluminação	6 (33%)	8 (44%)	3 (17%)	1 (6%)
Tamanhos das salas de aula	3 (17%)	7 (39%)	4 (22%)	4 (22%)
Equipamentos	1 (6%)	8 (44%)	7 (39%)	2 (11%)
Sala de Informática	1 (6%)	8 (44%)	5 (29%)	4 (22%)
Biblioteca	3 (17%)	6 (33%)	6 (33%)	3 (17%)
Recursos Pedagógicos	1 (6%)	7 (39%)	5 (29%)	5 (29%)
Número de Funcionários	2 (11%)	10 (57%)	4 (22%)	2 (11%)

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

Tabela 27 – Perspectiva dos docentes em relação ao futuro**Marque a frase que melhor expressa o que você pretende para os próximos anos**

	Frequência	Percentual
Continuar na mesma função	6	19,4%
Fazer concurso para outra rede de ensino	1	3,2%
Mudar de função nesta rede de ensino	4	12,9%
Aposentar-me	11	35,5%
Mudar de profissão	5	16,1%
Aumentar minha carga horária para ampliar minha renda	1	3,2%
Diminuir minha carga horária para ter mais tempo livre	2	6,5%
Fazer um curso de pós-graduação	1	3,2%
Total	31	

Fonte: Dados coletados na pesquisa, Questionário, 2014.

N = 18 professores

COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIO (QUESTÕES ABERTAS)

Quadro 1 – Perguntas Abertas – Resposta 1

1. Em sua opinião os gestores consomem a maior parte da sua jornada de trabalho na escola com quais atividades?

P1 – Na parte burocrática.
 P2 – Cuidando da indisciplina.
 P3 – Disciplina dos alunos.
 P4 – Subsidiando todos os problemas do cotidiano escolar, entre professores X alunos, alunos X alunos, de forma que caminhe e atinjamos nossos objetivos.
 P5 – Administrando problemas de indisciplina dos alunos e problemas burocráticos da escola.
 P6 – Reuniões, projetos que na maioria não são postos em prática.
 P7 – NR.
 P8 – Resolvendo questões burocráticas.
 P9 – NR.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – Administração e elaboração de metodologia de ensino.
 P14 – NR.
 P15 – NR.
 P16 – Planejamento de atividades.
 P17 – Correção de provas do governo (SARESP, AAP).
 P18 – NR.

Quadro 2 – Perguntas Abertas – Resposta 2

2. Considerando a ação dos gestores na formação de professores comente os processos e conteúdos relativos à: ATUAÇÃO DOS COORDENADORES.

P1 – Razoável.
 P2 – NR.
 P3 – A atuação das coordenadoras está muito presa às questões administrativas e de alunos. Porém, elas tem (sic) apresentado esporadicamente atividades de caráter formativo. Percebe-se que não há planejamento das ações.
 P4 – Cumpre com suas atribuições de forma melhor possível.
 P5 – Sempre traz temas atuais sobre educação e legislação nas reuniões de ATP's.
 P6 – Não tem.
 P7 – NR.
 P8 – Bom.
 P9 – Não há.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – Boa.
 P16 – Atuação é boa. Os coordenadores sempre estão tentando melhorar a formação do professor, por meio de discussões e reflexões.
 P17 – NR.
 P18 – Muito boa.

Quadro 3 – Perguntas Abertas – Resposta 3

3. Considerando a ação dos gestores na formação de professores comente os processos e conteúdos relativos à: ATUAÇÃO DO DIRETOR.

P1 – Razoável.
 P2 – Gestão da escola.

P3 – Bastante voltada para questões administrativas e disciplinares, delegando às coordenadoras as questões relacionadas à formação de professores.
 P4 – Cumpre suas atribuições da melhor maneira possível.
 P5 – NR.
 P6 – Não tem.
 P7 – NR.
 P8 – Muito bom.
 P9 – Não há.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – Boa.
 P16 – Desconheço.
 P17 – NR.
 P18 – Ótima.

Quadro 4 – Perguntas Abertas – Resposta 4

4. Considerando a ação dos gestores na formação de professores comente os processos e conteúdos relativos à: ATUAÇÃO DO VICE-DIRETOR.

P1 – Razoável.
 P2 – NR.
 P3 – São dois vice-diretores, mas em ambos os casos não há uma participação dos mesmos no processo de formação de professores, estão mais envolvidos em questões administrativas e disciplinares (de alunos).
 P4 – Cumpre suas atribuições da melhor forma possível.
 P5 – NR.
 P6 – Não tem.
 P7 – NR.
 P8 – Muito bom.
 P9 – Não há.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – Boa.
 P16 – Indisciplina dos estudantes.
 P17 – NR.
 P18 – Ótima.

Quadro 05 – Perguntas Abertas – Resposta 5

5. Quais são as dificuldades que você encontra em sua função cotidiana da escola?

P1 – Falta de materiais adequados e a parte burocrática.
 P2 – NR.
 P3 – A falta de tempo, na jornada, para o trabalho coletivo e para o espaço de reflexão da prática pedagógica.
 P4 – A indisciplina, desmotivação de estudos por parte dos alunos, desinteresse dos pais.
 P5 – Muitos alunos por sala (40) tendo 16 salas de aula, portanto, 640 alunos.
 P6 – A dificuldade é a indisciplina dos alunos.
 P7 – NR.
 P8 – Pouco tempo para pensar em novas metodologias e muito tempo em sala de aula.
 P9 – (falta de) Espaço para trabalhar no coletivo e principalmente com os pares da mesma disciplina.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.

P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – Nenhum.
 P16 – Indisciplina dos estudantes.
 P17 – NR.
 P18 – Nenhuma.

Quadro 06 – Perguntas Abertas – Resposta 6

6. Você percebe ações da DE/PP ou da escola no sentido de receber formação para sanar suas dificuldades?

P1 – Considero como regular.
 P2 – NR.
 P3 – Não.
 P4 – Sim, até um certo limite, onde passa também ser limitada pelos direitos dos alunos.
 P5 – Raramente.
 P6 – Não.
 P7 – NR.
 P8 – Não percebo.
 P9 – Não.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – NR.
 P16 – Sim.
 P17 – NR.
 P18 – Sim.

Quadro 07 – Perguntas Abertas – Resposta 7

7. Como o trio gestor participa de seu processo de formação?

P1 – Regular.
 P2 – Um pouco.
 P3 – Considero que o trio gestor tem pouca participação no meu processo de formação, pois por iniciativa própria desenvolvo atividades voltadas para minha formação continuada.
 P4 – Com disponibilidade e suporte.
 P5 – Compartilhando informações nas reuniões de ATPC's.
 P6 – Informando sobre cursos.
 P7 – NR.
 P8 – Não participa.
 P9 – Não há.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – Sim.
 P16 – Tentando garantir a qualidade do ensino. Ao menos há uma postura em tentar valorizar o trabalho docente.
 P17 – NR.
 P18 – NR.

Quadro 08 – Perguntas Abertas – Resposta 8**8. Você acha que as normas (leis, decretos, resoluções, etc.) emanadas da SEE e da ALEP contribuem ou dificultam o trabalho dos gestores? Por quê?**

- P1 – Às vezes sim, às vezes não. A maioria são apenas burocrática (sic).
 P2 – NR.
 P3 – Depende, existem normas que contribuem e outras que dificultam o trabalho dos gestores. Por exemplo, as normas que regem a contratação de professor substituto (categoria O) tem dificultado o trabalho dos gestores, pois em virtude destas normas, somado a outros fatores, os gestores tem tido muita dificuldade em contratar professores substitutos eventuais (para poucos dias de substituição).
 P4 – Dificultam o nosso trabalho, porque não os conhecem, para os nossos superiores somos incapazes e fazemos pouco, e gastamos dinheiro e nos investimos pouco. Somos desvalorizados.
 P5 – NR.
 P6 – Na maioria dificultam...
 P7 – NR.
 P8 – Dificultam, pois cada escola deve ter sua autonomia.
 P9 – Precisamos saber das leis assim poderíamos entender melhor.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – Dificulta, deveria ser favorável à escola, dar mais liberdade para a escola agir.
 P16 – Com o atual governo: DIFICULTAM. Pois são ações que sucateiam o trabalho em equipe.
 P17 – NR.
 P18 – NR.

Quadro 09 – Perguntas Abertas – Resposta 9**9. Você acha que as normas (leis, decretos, resoluções, etc.) emanadas da SEE e da ALESP contribuem ou dificultam a formação dos docentes na escola? Como?**

- P1 – Dificultam mais do que contribuem.
 P2 – NR.
 P3 – Como na questão anterior, cito o exemplo das normas que regem o projeto Bolsa Mestrado da SEE. Inicialmente (cerca de 4 anos) o projeto garantia ao professor a opção de afastamento de parte de jornada durante o período de duração do curso de mestrado, posteriormente (e vale até a presente data), novas normas foram publicadas e a possibilidade de afastamento foi suspensa. Portanto, normas que contribuíam com o processo de formação foram alteradas e passaram a dificultar tal processo. Na atual conjuntura acredito que não existam tantas normas que facilitem o processo de formação dos professores.
 P4 – Os novos decretos, normatizam emendas e propostas que só nos humilham e prejudicam.
 P5 – NR.
 P6 – Acho que faltam mais discussão e falta de informação sobre leis, decretos, resoluções.
 P7 – NR.
 P8 – Dificultam, pois não temos formação no horário de trabalho, ou seja, ela ocorre no horário livre.
 P9 – Não contribuem.
 P10 – NR.
 P11 – NR.
 P12 – NR.
 P13 – NR.
 P14 – NR.
 P15 – Neutro.
 P16 – Com o atual governo: DIFICULTAM. Pois são ações que sucateiam o trabalho em equipe.
 P17 – NR.
 P18 – NR.

Quadro 10 – Perguntas Abertas – Resposta 10

10. Você considera que a instituição do cargo de gerente na escola mudou alguma coisa na dinâmica do trabalho na escola? Por quê?

P1 – Não.

P2 – NR.

P3 – Após a instituição do cargo de gerente na escola também houve, no caso de minha escola, o preenchimento de quadros de funcionários que estava defasado. Não sei se foram os dois fatos, mas parece que agilizou o trabalho na secretaria.

P4 – Não porque não interfere objetivamente em nossa vida.

P5 – Não, porque só mudou o nome de secretária para gerente é como “6” e meia “dúzia”.

P6 – Não mudou nada.

P7 – NR.

P8 – Não, porque a rotina continua sem alterações.

P9 – Não!

P10 – NR.

P11 – NR.

P12 – NR.

P13 – NR.

P14 – NR.

P15 – Melhora o desempenho do trabalho na secretaria.

P16 – Desconheço.

P17 – NR.

P18 – NR.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Gestão escolar, desenvolvimento profissional e qualidade da escola pública”

Pesquisadora: Prof.a. Andréia Nunes Militão

1. Natureza da pesquisa: o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar a gestão escolar e sua relação com o desenvolvimento profissional docente e uma escola da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, na busca de uma nova qualidade para a escola pública.

2. Participantes da pesquisa: Gestores da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, Gestores de uma escola estadual de PP e professores da rede estadual de SP.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora aplique questionário e realize entrevistas e observe atividades da escola em diferentes momentos. Em ambos os instrumentos serão explorados os seguintes itens: questões perfil e formação profissional; dificuldades encontradas no desempenho de suas atividades; principais atividades desenvolvidas e condições de trabalho.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora do projeto ou o comitê de ética em pesquisa CEP-FCT/UNESP. Os contatos telefônicos e eletrônicos se encontram ao final desse termo.

4. Sobre o instrumento de coleta de dados: a aplicação dos questionários será realizada na escola, em horário previsto para reunião, ou em espaços previamente agendados entre você e a pesquisadora.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos dados e sua identidade não será revelada em nenhuma publicação dos resultados ou mesmo nos relatórios elaborados pela pesquisadora.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a melhor compreensão da complexidade do espaço escolar e a superação das dificuldades. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados e a entrega do trabalho final para conhecimento da escola.

8. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante: Nome : _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Andreia Nunes Militão

Presidente Prudente, 10/03/2014

Pesquisadora

Andreia Nunes Militão

Telefone: 18 – 9 8190 4344

Email: andreianmilitao@terra.com.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo/ Vice-

Coordenadora: Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório .

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br