



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Presidente Prudente

MÁRCIA REGINA BORGES

**DIRETORES ESCOLARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE
ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE: PERFIL E PAPEL
DESTES PROFISSIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA**

Presidente Prudente
2024

MÁRCIA REGINA BORGES

**DIRETORES ESCOLARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE
ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE: PERFIL E PAPEL
DESTES PROFISSIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA**

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

Linha de pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Presidente Prudente
2024

B732d	Borges, Márcia Regina Diretores escolares do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente: perfil e papel destes profissionais na escola pública / Márcia Regina Borges. -- Presidente Prudente, 2024 236 p. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite 1. Educação. 2. Escolas Públicas. 3. Escolas Públicas Organização e Administração. 4. Diretores Escolares. 5. Sistemas de escolas municipais. I. Título.
-------	---

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

Essa ficha não pode ser modificada.

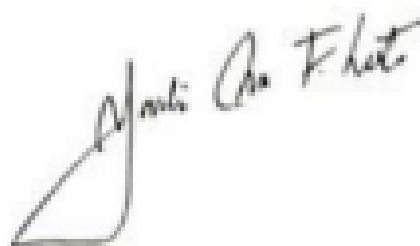
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DIRETORES ESCOLARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE: PERFIL E PAPEL DESTES PROFISSIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA

AUTORA: MÁRCIA REGINA BORGES

ORIENTADORA: YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE (Participação Virtual) Departamento de Educação / UNESP/Presidente Prudente

Prof. Dr. ANGELO RICARDO DE SOUZA (Participação Virtual) Departamento de Planejamento de Administração Escolar / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Profa. Dra. CRISTIANE MACHADO (Participação Virtual) Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais / Universidade Estadual de Campinas

Presidente Prudente, 23 de fevereiro de 2024

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Aparecido e Celina, por terem acreditado no sonho de ter uma filha professora.

Ao meu marido, Claudemir, pois sem seu apoio, a jornada agora concluída teria sido imensuravelmente mais difícil.

Ao meu filho, João Antônio, meu pequeno tesouro.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

a Deus, por me conceder a oportunidade de viver esse momento, culminância de um sonho acalentado há tantos anos;

a toda minha família, pela compreensão nas ausências e momentos de impaciência, que não foram poucos;

a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite, pelos ensinamentos em nossa longa jornada juntas, desde o meu ingresso na iniciação científica. Por ter acreditado na minha capacidade para concluir essa pesquisa, apesar de todas as dificuldades, apesar de termos nos deparado com uma pandemia no caminho, a qual só foi possível contornar com muita resiliência e parceria;

ao Prof. Dr. Edimar Aparecido da Silva, pelo apoio generosamente oferecido desde o processo seletivo;

a Prof^a. Dr^a. Tamara de Lima, pelas dicas preciosas e pela paciência em compartilhar seus conhecimentos sempre que solicitei;

a todos os colegas do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE), pelas colaborações ao texto e pelas discussões que tanto enriqueceram meu percurso até a conclusão deste trabalho;

aos diretores escolares do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, que se dispuseram a doar seu tempo e compartilhar suas experiências e angústias respondendo ao questionário da pesquisa;

aos funcionários da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, pelo excelente trabalho prestado, em especial aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação, pelo acolhimento e orientações;

aos amigos Sérgio Eduardo, Francielle, Elisa, Roberta, Eneida, Lidiane, Gisele, Vanessa e Vera Sônia, pelas conversas que me provocaram reflexões importantes, me permitindo aprofundar a análise das respostas obtidas;

ao Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza e Prof^a. Dr^a. Cristiane Machado, pelas contribuições fundamentais feitas a essa pesquisa no Exame de Qualificação e por terem aceitado participar da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari pela participação valiosa e empática na banca de defesa.

A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)

Resumo

Nesta pesquisa parte-se do pressuposto que no cenário da escola pública brasileira, em que pese a previsão legal da implementação da gestão democrática, o diretor continua sendo o responsável final pela articulação e desenvolvimento da proposta pedagógica. A permanência deste profissional numa posição central na instituição escolar, observada na experiência profissional da autora como diretora, pode ser explicada tanto por uma questão cultural como a partir dos entraves burocráticos colocados à participação da comunidade na escola. Considerando sua relevância na configuração da política escolar, faz-se necessário, portanto, dar maior visibilidade a este profissional no contexto da pesquisa educacional, estudando, em especial, sua atuação na escola pública. Assim, esta pesquisa, inserida na linha “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), nasceu do questionamento: quem são os diretores das escolas municipais de Presidente Prudente e como eles percebem seu papel a frente de uma instituição de ensino pública? A sistematização do perfil dos diretores foi realizada com base em dados como: tipo de vínculo empregatício (efetivo, substituto ou contratado), idade, gênero, cor/raça declarada, formação, estado civil, salário, funções anteriores à educação, tempo de trabalho na educação, tempo como diretor e na unidade atua, dentre outros. Além dos dados objetivos, o estudo enfoca as percepções dos sujeitos sobre seu papel na escola, assim como as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da gestão. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental da legislação municipal e aplicação de questionário. A coleta de dados teve como objetivo construir o perfil dos profissionais e captar as percepções sobre a escola e a gestão escolar por meio das questões abertas. A análise do ideário dos diretores foi realizada por meio da categorização das respostas e também pelo cruzamento de dados. O cruzamento de dados e respostas possibilitou analisar em profundidade as percepções, dificuldades e desejos dos sujeitos. A pesquisa apresenta dois resultados diversos, conforme o foco de análise empreendido. A partir dos dados objetivos dos questionários, foi construído um perfil com as informações pessoais, de formação e das condições da vida profissional dos diretores, que permitiu responder à questão sobre quem são estes profissionais, ou seja, como se caracteriza o grupo de diretores do ponto de vista dos aspectos que mais e menos se destacam entre os sujeitos. Já a partir da interpretação das respostas às questões abertas, a pesquisa revelou o contexto de trabalho dos diretores do Sistema Municipal de Ensino e suas preocupações. Assim, enquanto os dados da parte objetiva demonstram que os diretores possuem formação específica, experiência e capacidade técnica para lidar com as demandas da função, as dificuldades expressadas indicam que se sentem sobrecarregados e excessivamente responsabilizados pelo órgão gestor. A prevalência do aspecto técnico constatada, bem como a consequente secundarização dos aspectos pedagógicos, demonstram o resultado da experiência do grupo, na medida em que foi isso que aprenderam por meio de suas vivências na escola e é isto também o que lhes é exigido no dia a dia. Trata-se, portanto, de uma prática dominada pela técnica que pode ser explicada por um contexto em que o modelo de gestão é eminentemente gerencial. A intenção da autora é que a pesquisa possa contribuir com a produção de conhecimento sobre o perfil e o papel dos diretores de escola, oferecendo dados para pensar as políticas públicas municipais e a formação continuada destes profissionais, considerando as limitações e conflitos inerentes ao seu trabalho.

Palavras-chave: Diretor de Escola. Perfil do Diretor. Gestão Escolar. Escola Pública. Política Educacional.

Abstract

This research assumes that in the Brazilian public school scenario, despite the legal provision for the implementation of democratic management, the school principal remains ultimately responsible for articulating and developing the pedagogical proposal. The permanence of this professional in a central position in the school, observed in the author's professional experience as a principal, can be explained both by a cultural issue and by the bureaucratic obstacles placed on the community's participation in the school. Considering its relevance in the configuration of school policy, it is therefore necessary to give greater visibility to this professional in the context of educational research, studying, in particular, its performance in public schools. Thus, this research, inserted in the line "Training of Education Professionals, Educational Policies and Public Schools" of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Science and Technology of the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP), was born from the question: who are the principals of municipal schools in Presidente Prudente and how do they perceive their role at the head of a public educational institution? The systematization of the principal's profile was carried out based on data such as: type of employment relationship (permanent, substitute or contracted), age, gender, declared color/race, training, marital status, salary, functions prior to education, working time in education, time as principal and working in the unit, among others. In addition to objective data, the study focuses on the subject's perceptions of their role in the school, as well as the difficulties encountered in the development of educational administration. This research has a qualitative approach and was developed through bibliographical research, documentary analysis of municipal legislation and questionnaire application. Data collection aimed to build the profile of professionals and capture perceptions about the school and school administration through open questions. The analysis of the principal's ideas was carried out by categorizing the responses and also by crossing data. The crossing of data and responses made it possible to analyze in depth the subjects' perceptions, difficulties and desires. The research presents two different results, depending on the focus of analysis undertaken. Based on the objective data from the questionnaires, a profile was constructed with personal information, training and professional life conditions of the principals, which allowed answering the question about who these professionals are, that is, how the group of directors of the point of view of the aspects that stand out most and least among the subjects. From the interpretation of the answers to the open questions, the research revealed the work context of the principals of the Municipal Education System and their concerns. Thus, while the data from the objective part demonstrate that principals have specific training, experience and technical capacity to deal with the demands of the role, the difficulties expressed indicate that they feel overloaded and excessively held responsible by the management body. The prevalence of the technical aspect observed, as well as the consequent secondaryization of the pedagogical aspects, demonstrate the result of the group's experience, in that this is what they learned through their experiences at school and this is also what is required of them on the day a day. It is, therefore, a practice dominated by technique that can be explained by a context in which the management model is eminently managerial. The author's intention is that the research can contribute to the production of knowledge about the profile and role of school principals, offering data to think about municipal public policies and the continued training of these professionals, considering the limitations and conflicts inherent to their work .

Keywords: School Principal. Principal's Profile. Educational Administration. Public School. Educational Politics.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Quadros	Página
Quadro 1: Descrição das teses e dissertações selecionadas (2001-2023)	42
Quadro 2: Roteiro para fichamento das teses e dissertações	46
Quadro 3: Concepções de organização e gestão escolar	84
Quadro 4: Cursos de especialização relacionados à função de diretor	150
Quadro 5: Cursos de mestrado e doutorado concluídos pelos diretores	152
Quadro 6: Atividades exercidas antes do magistério	155
Quadro 7: Outras funções exercidas antes da direção	157
Quadro 8: Tempo de atuação nas funções anteriores à direção	157
 Tabelas	
Tabela 1: Levantamento quantitativo de teses e dissertações (2001-2023)	42
Tabela 2: Principais temas abordados pelos trabalhos selecionados	47
Tabela 3: Faixa etária dos diretores	140
Tabela 4: Diretores por idade e escolaridade	146
Tabela 5: Licenciatura(s) cursada(s) pelos diretores	147
Tabela 6: Diretores por tempo como professor e tempo na direção escolar	163
Tabela 7: Diretores por tempo na função e escolaridade	164
Tabela 8: Diretores por tempo de atuação na direção e tempo na escola atual	166
Tabela 9: Diretores por tempo na escola atual e tipos de escolas	170
Tabela 10: Distribuição dos diretores por tipos de escola conforme preferência pessoal	172
Tabela 11: Motivos da preferência dos diretores pela etapa de ensino	173
Tabela 12: Motivos da escolha por se tornar diretor	177
Tabela 13: Percepções sobre o papel do diretor na escola pública	184
Tabela 14: Dificuldades encontradas no desempenho da direção escolar	192
Tabela 15: Desejos dos diretores	199
Tabela 16: O que os diretores gostariam que a Seduc oferecesse	203
 Figuras	
Figura 1: Gráfico sobre o gênero declarado pelos diretores	141
Figura 2: Gráfico sobre autodeclaração de cor/raça	142
Figura 3: Gráfico sobre o estado civil	143
Figura 4: Gráfico sobre número de filhos	144
Figura 5: Gráfico sobre grau de escolaridade	145
Figura 6: Gráfico sobre tipos de instituição de ensino superior frequentadas pelos diretores	148
Figura 7: Gráfico sobre modalidades de ensino das licenciaturas cursadas	149
Figura 8: Gráfico sobre cursos de especialização realizados (relacionados à função de diretor)	149
Figura 9: Gráfico sobre pós-graduação <i>stricto sensu</i>	152
Figura 10: Gráfico sobre exercício de atividade profissional antes do magistério	154
Figura 11: Gráfico sobre funções exercidas na educação antes de ingressar na direção	156

Figura 12:	Gráfico sobre tempo de atuação como professor	160
Figura 13:	Gráfico sobre tempo de atuação como diretor de escola	161
Figura 14:	Gráfico sobre tempo de atuação na escola atual	165
Figura 15:	Gráfico sobre vínculo empregatício	168
Figura 16:	Gráfico sobre tipos de escolas em que atuam os diretores (por etapas de ensino)	169
Figura 17:	Gráfico sobre preferência dos diretores pela etapa de ensino em que atuam	171
Figura 18:	Gráfico sobre rendimento financeiro mensal dos diretores	174
Figura 19:	Gráfico sobre desempenho de outra atividade remunerada	175

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADIN	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AE	Administração Escolar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ASSOM	Assistência Social Municipal
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCIM	Centro de Convivência Infantil Municipal
CE	Conselho de Escola
CF	Constituição Federal
CIEM	Centro Integrado de Educação Municipal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COMED	Conselho Municipal de Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NGP	Nova Gestão Pública
OP	Orientador Pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
PRUDENPREV	Sistema Municipal de Previdência
QM	Quadro do Magistério
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SINTRAPP	Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente e Região
SM	Salário Mínimo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA CONHECER E REFLETIR SOBRE O SER DIRETOR ESCOLAR.....	26
1.1. Levantamento bibliográfico e documental.....	27
1.2. Perspectiva teórica: a teoria crítica.....	28
1.3. A abordagem qualitativa e dispositivo de pesquisa.....	32
1.4. Análise de dados.....	37
2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE PODE ENSINAR QUEM CHEGOU ANTES?.....	39
2.1. Procedimentos metodológicos.....	39
2.2. Resultados e discussões.....	41
2.3. Considerações finais.....	64
3. O DIRETOR ESCOLAR E O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	66
3.1. A democratização da escola pública e o papel do diretor escolar.....	67
3.2. Da Administração à Gestão Escolar.....	74
3.3. A gestão democrática e a função do diretor.....	86
3.4. Influências do gerencialismo na atuação do diretor escolar.....	92
3.5. Questões sobre o desempenho e a responsabilidade do diretor na busca por um trabalho “que faz bem”.....	97
3.6. Sintetizando: o papel do diretor na escola pública atual.....	101
4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E O DIRETOR ESCOLAR.....	108
4.1. Histórico do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.....	109
4.2. Estatuto do Servidor Público (Lei Complementar nº. 05/1991).....	113
4.3. Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei nº. 79/1999).....	118
4.4. Regimento Comum das Escolas Municipais (Decreto nº. 13.489/1999).....	127
4.5. O papel do diretor escolar e a legislação.....	135
5. OS DIRETORES ESCOLARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: PERFIL DO GRUPO E PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO DIRETOR NA	

ESCOLA PÚBLICA.....	139
5.1. Perfil dos diretores municipais.....	140
5.1.1. Informações pessoais.....	140
5.1.2. Dados sobre a formação dos diretores.....	144
5.1.3. Dados sobre a vida profissional dos diretores.....	154
5.2. Percepções dos diretores sobre sua função e sobre a escola pública.....	177
5.2.1. Motivação para o cargo	177
5.2.2. Percepção sobre o papel do diretor	183
5.2.3. As dificuldades encontradas no desempenho do trabalho	191
5.2.4. Os maiores desejos expressos pelos diretores	199
5.2.5. O que os diretores gostariam que Seduc oferecesse	203
5.2.6. Com a palavra, os diretores	209
5.3 Síntese do capítulo.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	217
REFERÊNCIAS.....	222
APÊNDICES.....	232
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO – DIRETORES MUNICIPAIS.....	232

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva a elaboração de um perfil dos diretores do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, considerando minha própria experiência profissional como diretora de escola pública municipal.¹ O perfil a ser construído pretende ser um retrato abrangente do universo dos diretores escolares, abordando o levantamento de dados pessoais, profissionais e de formação e analisando as percepções dos sujeitos sobre seu papel² na escola pública, bem como as expectativas e dificuldades encontradas no exercício da gestão escolar.

Esta pesquisa trata, sobretudo, de procurar dar visibilidade ao universo e às experiências dos diretores escolares, a partir do entendimento de que são profissionais que, em última instância, articulam, tanto junto à equipe escolar quanto junto aos atores externos, a política escolar e o desenvolvimento da proposta pedagógica no âmbito da instituição de ensino. O que se busca é compreender o universo desses profissionais, muitas vezes silenciados pelas exigências do modelo de gestão gerencialista atualmente em voga.

O dispositivo utilizado para a coleta de dados para esta investigação foi um questionário com questões objetivas e abertas, com o intuito de construir um perfil com os dados pessoais e profissionais dos diretores, bem como de captar as percepções dos diretores em relação ao seu trabalho, ou seja, captar o entendimento dos profissionais sobre seu papel

¹ Ao iniciar, é necessário fazer duas observações sobre a terminologia utilizada: a) o termo “sistema”, em referência ao Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente se faz por força da Lei 9.243/2016, lei municipal datada de 25 de novembro de 2016, assinada pelo então prefeito Milton Carlos de Mello, que instituiu e organizou o sistema municipal de ensino, determinando órgãos integrantes do sistema e seu funcionamento. Até a publicação desta lei, o termo utilizado para denominar o conjunto das escolas municipais era “rede municipal”, sem fazer referência a um sistema maior, que inclui outros órgãos, como o Conselho Municipal de Educação. b) a adoção do termo “diretores” denota algumas escolhas feitas no contexto da pesquisa. Devido à expectativa de captar os dados pessoais dos diretores sem ter como objetivo um estudo de gênero, optei pelo uso de “diretores” para denominar todo o grupo, ainda que as mulheres estejam presentes em número significativamente maior nele. Já a escolha pelo termo “diretores” e não “gestores” se deve ao fato de que na legislação municipal, o cargo é nomeado “diretor de escola”, além disso, a documentação corrente no Sistema Municipal, quando cita “gestores” se refere tanto ao diretor quanto ao vice-diretor e ao orientador pedagógico.

² Sobre a expressão “papel do diretor”, ressalto que não a uso no sentido sociológico de “papel social”, como empregado por Alonso (1979), em obra em que trata o papel do diretor escolar numa abordagem sistêmica, fazendo uma análise da escola como organização (sistema social) em que cada um desempenha um papel determinado, definidos em termos de expectativas de ação em relação ao sujeito. Minha intenção não é discorrer sobre as expectativas sociais sobre o diretor, portanto, uso a expressão “papel do diretor” numa dimensão política, com o objetivo de analisar as respostas dos diretores para captar como eles se vêem diante da função social da escola pública e de sua dinâmica. É fundamental pontuar que esta pesquisa não aborda visões externas (da sociedade) e nem busca fazer uma prescrição sobre o papel do diretor, e sim analisar como o próprio profissional se vê e se posiciona na escola.

dentro de uma instituição de ensino pública. Em suma, a intenção foi desvelar o universo dos diretores das escolas municipais, quem são esses sujeitos, como pensam, como se veem e o que desejam em seu contexto de trabalho.

Para pontuar devidamente a motivação da pesquisa, é necessário, em primeiro lugar, retroagir no tempo para situar minha própria experiência na escola pública, como estudante, docente e finalmente como diretora, pois esse relato é fundamental para fornecer o contexto para o posicionamento que assumo neste trabalho.

Iniciei minha história como estudante da escola pública da rede estadual de Presidente Prudente em 1986, na então Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professora Maria Luiza Bastos, aos sete anos. Lembro-me que antes disso já pedia aos meus pais para ir para a escola, mas, como era costume na época, meus pais decidiram aguardar a idade de início do ensino fundamental para realizar a matrícula.

O ambiente escolar sempre me encantou. Eu era aquela criança que pedia para ir à escola mesmo doente. Sempre apresentei bom rendimento e interesse por tudo o que acontecia na escola. Como caçula de cinco irmãos, cresci vendo meus pais, ele comerciante autônomo e ela dona de casa, se esforçando para garantir que os filhos estudassem o máximo possível, o que na época significava concluir o “colegial” (atual ensino médio), pois pagar a faculdade era um sonho distante para a família. Ainda criança, acompanhei minha irmã mais velha trabalhando para pagar a faculdade de Direito noturna e sendo aprovada em um concurso público logo após formada.

Concluí o ensino médio na mesma escola em que estive durante todo meu percurso escolar. Ao final desta etapa, após desistir de prestar vestibular para Comunicação Social pela impossibilidade de arcar com as despesas na universidade privada, eu me sentia desanimada com a ideia de conseguir um emprego no comércio, possibilidade de trabalho que meu pai vislumbrava para mim naquele momento. Acabei ingressando, após alguma hesitação, aos 17 anos, no curso de Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP (FCT/UNESP) de Presidente Prudente, em 1997. O incentivo para chegar à universidade pública veio por meio de uma professora de História que foi minha professora durante anos e que eu admirava muito.

Ao ingressar na Pedagogia, fiquei entusiasmada com as disciplinas da base teórica do curso. O ambiente universitário significava para mim, vinda de uma família de pais com pouco estudo (ambos estudaram apenas até o final do quarto ano do ensino fundamental, o chamado “primário”), mas que valorizavam muito o conhecimento e a informação, um mundo de novas possibilidades.

No terceiro ano da graduação iniciei um estágio remunerado em um projeto social da Prefeitura em um bairro distante. Neste período, as dificuldades da rotina de trabalhar e estudar pesaram e vivi meses de incerteza e queda no rendimento da faculdade. Essa fase foi superada com a desistência do estágio para o ingresso na iniciação científica, por meio da obtenção de uma bolsa de monitoria me proporcionou mais tempo para estudar e vivenciar a experiência da pesquisa acadêmica.

Permaneci na iniciação científica até o final da graduação, em 2001. As viagens e eventos realizados nesta época marcaram minha trajetória universitária, gerando meu interesse em dar continuidade à experiência na pesquisa educacional no mestrado acadêmico. Na época da iniciação científica, participei ativamente da vida universitária do campus, fazendo parte do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia, o que me aproximou das discussões políticas no cenário educacional e me proporcionou conhecer movimentos sociais (como Movimento dos Sem Terra). Não tenho dúvida de que os conhecimentos dessa fase da graduação foram determinantes para a formação da minha identidade pessoal e profissional.

Em 2002 continuei na FCT/UNESP para cursar a Habilitação para o Magistério da Educação Infantil. Nesse ano trabalhei como estagiária da Secretaria Municipal de Educação por alguns meses, enquanto esperava para ingressar como professora de ensino fundamental, visto que eu já havia passado no concurso público (também em 2002). No início de 2003, ingressei como professora da rede municipal, atuando na 1ª série (correspondente ao 2º ano do ensino fundamental hoje, de acordo com a atual organização do ensino fundamental de nove anos), em uma escola da zona norte de Presidente Prudente. Pelas circunstâncias da vida pessoal e profissional, o projeto de tentar o mestrado acadêmico saiu de cena temporariamente na minha vida nos anos seguintes, porém ficou guardado na memória, parte dos sonhos de uma vida que me trouxe até aqui.

Permaneci como professora dos anos iniciais na mesma escola de 2003 a 2012, atuando com turmas de alfabetização e reforço escolar. Meu início como docente, ao ingressar apenas com os conhecimentos adquiridos na graduação, foi um tanto penoso, porém o universo da alfabetização me fascinou e, depois de um período de adaptação, senti que havia me encontrado profissionalmente. Acabei me apegando bastante ao ambiente da escola e à equipe, criei raízes profissionais e afetivas, a ponto de ter sido uma difícil decisão tentar mudar.

Em 2012 prestei o concurso para direção relutante, inclusive me lembro de ter feito a inscrição no último dia do prazo. O sucesso no concurso foi uma surpresa que me encheu de orgulho e incerteza. Era chegada a hora de esvaziar os armários e mudar de fase, o que me

parecia um tanto assustador. Enfim, no início do ano letivo de 2013 fui nomeada e tomei posse no cargo de diretora efetiva, o que deu um novo sentido para minha vida profissional e minha forma de enxergar a escola pública.

Após alguns anos me deparando cotidianamente com os dilemas profissionais impostos pela gestão escolar, a motivação para estudar o universo dos diretores no mestrado acadêmico surgiu da reflexão sobre a complexidade do trabalho desempenhado por este profissional na escola pública. Ao iniciar na gestão, percebi como minha experiência de quase dez anos como docente dos anos iniciais era insuficiente para suprir as demandas da direção, confirmando que para exercê-la a contento é necessário ter acesso à formação inicial e continuada, bem como passar pela experiência de lidar com os desafios do dia a dia da escola. Acredito que principalmente devido à falta de formação na área da gestão, pois não a tive na minha formação inicial, vivenciei diversos dilemas e dificuldades ao longo da minha experiência como diretora que me impulsionaram a pesquisar o ser diretor escolar no sistema municipal.

Assim, após o ingresso no mestrado, a primeira tarefa foi a realização de um levantamento bibliográfico que teve como objetivo conhecer as pesquisas realizadas sobre o diretor escolar como objeto de estudo nos últimos anos na academia. Retomando comentário anterior sobre dar visibilidade às questões relacionadas à função e atuação do diretor escolar, é importante acrescentar que esta foi uma necessidade verificada quando realizei este levantamento bibliográfico das teses e dissertações.

O levantamento bibliográfico realizado (apresentado no segundo capítulo desta dissertação) possibilitou uma visão ampla das pesquisas sobre o diretor escolar no período de 2001 a 2023. Os dados foram pesquisados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por meio de buscas com os seguintes descritores: diretor escolar, gestor escolar, papel do diretor e perfil do diretor.

Descartadas as pesquisas que não tratavam especificamente do diretor como objeto de estudo, foram selecionados 43 trabalhos, sendo 30 dissertações e 13 teses, nas duas bases de dados citadas. As 43 pesquisas foram organizadas nas seguintes categorias: atuação do diretor no cotidiano escolar (13 trabalhos), identidade profissional do diretor (7), perfil do diretor (6), função e papel do diretor (6), memórias (3), questões de gênero (2), provimento do cargo (2), subjetividade (2), mal-estar docente em gestores (1) e formação continuada de diretores (1).

O levantamento bibliográfico revelou uma prevalência de estudos que traziam o diretor escolar como participante ou sujeito de pesquisas que tratavam de diversos temas, porém que não abordavam o ser diretor como objeto da investigação. As pesquisas apontadas

pelo descritor “papel do diretor”, por exemplo, fazem relação entre a função do diretor e diversos temas (tecnologia na escola, educação sexual, formação de professores, dentre outros), sugerindo a responsabilidade do diretor por tudo o que acontece na escola, porém sem discutir o que é ser diretor na escola pública, sem refletir sobre seu *papel político* e sobre o trabalho em si.

A maioria das pesquisas encontradas relaciona a atuação do diretor com a gestão democrática e com o gerencialismo trazido pelas políticas educacionais neoliberais, analisando essa relação a partir da teoria crítica. Nestes trabalhos, foi possível observar uma tendência prescritiva que se apresenta, sobretudo, em estudos sobre a gestão democrática e sobre o provimento do cargo de diretor, com a defesa da eleição como forma mais adequada para garantir a participação da comunidade na escola. Esses trabalhos apontam como deve ser a escola e como deve agir o diretor, deixando de lado a busca por uma análise da realidade, ou seja, de como o diretor atua na concretude de seu cotidiano.

Buscando outra perspectiva, procurei neste levantamento focar nos trabalhos que investigaram o diretor como objeto de pesquisa por meio do olhar para ele como sujeito, considerando as práticas de gestão efetivadas no cotidiano escolar. Apesar do número reduzido, foi possível encontrar alguns trabalhos nesse sentido, que estudaram a função, as experiências e a identidade de diretores escolares.

Como resultado do levantamento realizado, é possível afirmar que ele evidencia a relevância do diretor como profissional que articula a proposta pedagógica e todo o trabalho cotidiano realizado na escola, mas que também demonstra uma lacuna no sentido de que o papel político do diretor e suas experiências são pouco explorados nas pesquisas acadêmicas. Essa pesquisa partiu, portanto, dessa percepção da necessidade de abordar o contexto de trabalho dos diretores escolares com foco no perfil do grupo de diretores municipais e também discutindo seu papel na escola.

Assim, o problema da pesquisa surgiu da intenção de fazer uma investigação sobre os diretores das escolas públicas municipais que retratasse a realidade dos profissionais não apenas do ponto de vista censitário, mas que também abordasse as dificuldades e expectativas em relação ao cotidiano escolar. Para tanto, a questão-problema elencada foi: **quem são os diretores das escolas municipais de Presidente Prudente e como eles percebem seu papel a frente de uma instituição de ensino pública?**

A questão-problema apontada, que sugere a necessidade de explorar o universo dos diretores a partir da construção de um perfil e da abordagem do entendimento dos profissionais sobre seu papel na escola, foi fundamentada também, além do levantamento

bibliográfico, em estudos teóricos na área da gestão escolar. Estes estudos tiveram como propósito compreender o ser diretor escolar, sua função e papel numa perspectiva histórica dentro da educação pública brasileira.

Considerando essa perspectiva histórica, é possível observar mudanças sensíveis ao longo do tempo em relação às expectativas sociais sobre o diretor escolar, acompanhando o processo de democratização do acesso da escola e também o aprofundamento dos estudos no campo da Administração/Gestão Escolar.

Desde a consolidação da Administração/Gestão Escolar como campo teórico dentro da pesquisa em educação, há diferentes entendimentos entre os autores sobre o papel do diretor de escola, tanto em relação a sua função social, como quanto a sua atuação dentro da instituição de ensino. Em sua tese, Souza (2006), demonstra que esse entendimento varia de acordo com a perspectiva adotada pelos teóricos, se da vertente clássica ou da vertente crítica.

De acordo com Souza (2006), para os autores clássicos da administração escolar, o diretor é, sobretudo, um técnico que deve desempenhar a principal função administrativa da instituição escolar de forma a propiciar meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse entendimento do diretor com papel prioritariamente administrativo e politicamente neutro, surge no bojo dos primeiros estudos sobre a então denominada Administração Escolar (AE), nos anos 30. A visão do diretor focado nas tarefas administrativas e burocráticas como forma de garantir a eficiência e a eficácia da escola é presença constante nos estudos clássicos da Administração Escolar, pois são obras que partem da Teoria Geral da Administração para embasar a Administração Escolar.

Embora seja necessário considerar que a sistematização dos estudos da Administração Escolar representou grande avanço em relação às concepções da escola tradicional, a evolução das ideias sobre a gestão escolar deixou claro que o tecnicismo que foi a base dessa vertente não foi capaz de responder aos desafios históricos da escola.

Os autores da vertente crítica da AE colocaram em evidência a partir dos anos 80 trabalhos em que rejeitam o primado do tecnicismo na administração da escola e, portanto, na função do diretor. A crítica é sobre a visão politicamente neutra que se tinha da administração escolar até então, como se a escola não sofresse influências externas e como se seus problemas pudessem ser totalmente resolvidos pela implantação de técnicas administrativas, pela busca da eficiência e da eficácia.

Diante do predomínio da técnica nos estudos da vertente clássica, os autores críticos surgem para advogar a dimensão política da gestão escolar, colocando para o diretor a necessidade de um posicionamento político para a redefinição dos objetivos e dos métodos da

escola. Para eles, a escola deve superar a realização de uma educação reprodutivista, buscando uma reformulação geral (em termos de currículo, gestão, métodos de ensino e avaliação, dentre outros aspectos) que a levará a se voltar para os interesses da classe trabalhadora, visando a transformação social.

Nesse contexto de defesa da dimensão política da gestão escolar e da denúncia de que o tecnicismo dito “neutro” na verdade contribui para a escola reprodutivista, que serve como conservadora da ordem capitalista, Paro (2010), apresenta em sua obra **duas contradições** que são constantes no cotidiano do diretor escolar e sobre as quais ele deve se posicionar.

Em primeiro lugar, o autor coloca que há uma *aparente* contradição entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica no trabalho do diretor escolar. Paro explica que essa suposta contradição é um equívoco, uma armadilha imposta pelo tecnicismo e o excesso de burocracia na instituição escolar. A cisão entre as duas dimensões é um equívoco porque os dois aspectos são complementares dentro da função do dirigente. O administrativo dá meios ao pedagógico e é o pedagógico que garante a obtenção do objetivo final da instituição escolar, que é a formação dos alunos. A administração é uma atividade-meio e o trabalho pedagógico é a atividade-fim para a obtenção dos objetivos, mas também engloba o aspecto administrativo porque é forma de se chegar ao objetivo final da escola.

A separação entre o aspecto administrativo e o pedagógico é um mito gerado pela supervalorização das tarefas administrativas na função do diretor. O aspecto administrativo é supervalorizado quando se enxerga o diretor escolar como o gerente de uma empresa capitalista, sendo que a lógica da empresa é gerir da melhor maneira os recursos, racionalizando-os, buscando eficiência e eficácia de forma a aumentar os lucros gerados pela produção. Essa correlação entre o diretor escolar e o gerente capitalista perde todo o sentido se considerarmos a especificidade do trabalho pedagógico, que trabalha não com obra-prima (objeto) e sim com sujeitos que participam da construção da própria aprendizagem. Assim, é necessário pontuar que o objetivo da escola não é “gerar lucro” (o que poderia ser relacionado, no contexto da escola atual, com o alcance de resultados elevados nas avaliações externas), e sim formar o ser humano para atuar como cidadão crítico.

A outra contradição apontada por Paro (2010) é o dilema do diretor entre atender as necessidades do Estado (defendendo a política educacional ditada pelas instâncias superiores) ou as necessidades da comunidade escolar, buscando melhorias para a escola. Nesta contradição está contida a escolha que deve ser feita pelo diretor e que traduzirá seu posicionamento político: entre ser um “preposto do Estado” (Paro, 2015) ou um gestor voltado para as necessidades da instituição escolar, que busca proporcionar os melhores meios

para que os alunos atinjam uma aprendizagem plena, de acordo com as demandas de sua classe social.

Acredito que as duas *supostas* contradições apontadas explicitam as dificuldades e desafios encontrados pelo diretor de escola no exercício cotidiano de seu trabalho³. As limitações e problemas que as envolvem tornam extremamente necessária uma tomada de posição por parte do dirigente, dando a ele uma base para suas ações. Considerando a necessidade dessa tomada de decisão sobre os caminhos da gestão, Souza (2006), defendendo a administração como mediação dos interesses dos diferentes segmentos presentes na escola, apresenta a seguinte definição sobre direção e diretor escolar:

(...) a direção escolar é compreendida como uma função desempenhada na escola, com a tarefa de dirigir a instituição, através de um conjunto de ações e processos caracterizados como políticos-pedagógicos. Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar. (Souza, 2006, p. 153)

Esta definição evidencia a dimensão política do trabalho do diretor escolar, tal como defenderam os autores críticos. É necessário, portanto, que o diretor da escola pública tenha consciência desse inexorável papel político que desempenha, agindo intencionalmente em busca de uma educação de melhor qualidade para todos.

Ao analisar a evolução do perfil e do papel do diretor escolar no Brasil, Souza (2006) afirma que ambos se modificam à medida que o contexto social e a escola mudam. Tendo em vista essa variação histórica, nos últimos anos, com o contexto brasileiro marcado pelo recrudescimento do neoliberalismo como marca da política econômica e pelo gerencialismo como modelo de gestão imposto pelo Estado à escola pública, é certo dizer que houve uma complexificação ainda maior do trabalho do diretor escolar (Parente, 2016). Diante desse

³ Acerca das contradições elencadas por Vítor Paro (2010), é necessário ressaltar que, ainda que não sejam consenso entre os estudiosos da área, elas traduzem um imaginário presente entre os diretores, visto que ambas se relacionam com dificuldades concretas para o exercício da gestão escolar, como o excesso de tarefas administrativas e a falta de recursos. Conforme citado, o próprio autor (Paro, 2010) esclarece que a contradição entre o administrativo e o pedagógico é um mito, pois as dimensões são complementares na busca por concretizar os objetivos de aprendizagem da escola. Já a contradição entre o Estado e a comunidade, que apresenta a ideia de que o diretor muitas vezes figura como preposto do órgão gestor, é controversa por conter a ideia do binarismo, de uma suposta luta do bem contra o mal travada entre a população e o Estado. Refletindo sobre a necessidade de rejeitar esse binarismo, convém lembrar que o terreno da política pública, incluindo as políticas educacionais e a destinação de recursos, é regido por forças políticas antagônicas em interação constante. Assim, tendo em vista os pressupostos da teoria crítica que embasa este trabalho, é fundamental que o diretor se posicione politicamente, não como em uma luta do bem contra o mal, mas como defensor do direito a uma educação pública de qualidade, o que pode vir a exigir dele atitudes reivindicatórias de melhores condições de trabalho ou de recursos adicionais para a escola, o que irá colocá-lo numa posição contrária a do dito preposto.

cenário em que predominam os interesses do neoliberalismo, os desafios da escola pública se tornam cada vez mais duros, a começar pela falta de investimento estatal para subsidiar necessidades básicas, causando toda série de precariedades.

No contexto das políticas educacionais neoliberais, o Estado encarrega o diretor com uma função que, senão nova, aparece com força renovada: a de gerente da produtividade de uma escola que tem sua qualidade de ensino medida pelos índices das avaliações externas. É o conceito do **gerencialismo** que surge para exigir do diretor que faça a escola “render”, subir nos índices de avaliação externa, mesmo com cada vez menos recursos disponíveis para a manutenção da instituição. É assim que Freitas (2018) coloca essa dinâmica de pressão sobre a gestão da escola e, portanto, sobre o diretor:

A educação é isolada de seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. (Freitas, 2018, p.37)

O que se vê nesse processo colocado por Freitas é a reafirmação do discurso tecnicista, nos moldes da vertente clássica da Administração Escolar, de que todos os problemas da escola serão resolvidos desde que se façam ajustes internos, ou seja, se adeque os mecanismos de administração com vistas à eficiência e eficácia, como se faz na empresa capitalista. É na busca por estes ajustes internos, focando apenas nas “variáveis intraescolares” e desconsiderando as condições externas (incluindo as de gestão de sistema de ensino) que impactam os resultados, que ocorre a responsabilização da escola. Nesse sentido, o que se tem, na prática, é a responsabilização da equipe escolar, principalmente dos gestores, por um eventual mau desempenho, principalmente em relação aos resultados das avaliações externas.

Diante de um cenário tão complexo, para não dizer adverso, acerca das condições da escola pública sob as determinações do gerencialismo, acredito que a relevância social desta pesquisa está na disposição em conhecer o contexto de atuação dos diretores de escola, por meio da construção de um perfil amplo, que vai além da descrição dos dados e analisa suas crenças, expectativas e dificuldades.

Para empreender essa busca dos sentidos nas respostas dos diretores, parto do conceito de “administração escolar transformadora” formulado por Paro (2012), que remete à ideia de fazer da gestão escolar um instrumento para que a escola pública promova uma educação emancipadora para os filhos da classe trabalhadora. A ideia da administração escolar

transformadora se alia ao compromisso político do diretor escolar, considerando a necessidade de um posicionamento crítico em relação às desigualdades e injustiças sociais.

Diante dessa opção por pesquisar o perfil e o papel dos diretores escolares, considero necessário reafirmar a crença de que a pesquisa acadêmica só faz sentido em termos de relevância social ao ter como suporte um posicionamento político progressista, que almeja uma sociedade mais justa e democrática. É sabido que uma suposta “neutralidade política” no meio educacional tem como consequência reforçar as relações de desigualdade e opressão, assim, o posicionamento político é urgente e necessário.

No contexto desta pesquisa, este posicionamento significa defender uma gestão escolar voltada para a concretização de uma escola pública transformadora, que cumpre sua função social de formação integral dos jovens, tanto no aspecto do ensino de conteúdos significativos como na formação para o exercício crítico da cidadania. É necessário acrescentar que para atingir esse duplo objetivo, a escola pública precisa de recursos, precisa de investimento e atenção do ponto de vista das políticas públicas e essa é outra defesa a qual não posso me furtar.

A partir do objetivo geral, *construir um perfil dos diretores escolares do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente contendo os dados pessoais e profissionais e as percepções sobre o papel destes profissionais na escola pública, englobando suas expectativas e dificuldades*, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir teoricamente sobre o papel do diretor escolar no contexto atual da escola pública;
- Analisar os documentos legais e normas que embasam a atuação dos diretores das escolas públicas municipais em Presidente Prudente, refletindo sobre a influência da normatização no cotidiano do diretor;
- Caracterizar o perfil pessoal e profissional dos diretores das escolas públicas municipais;
- Compreender como os diretores entendem seu papel na escola pública, destacando suas expectativas e dificuldades no desempenho da sua função na unidade escolar.

Procurando contemplar o objetivo geral e os objetivos específicos, este trabalho está organizado em cinco capítulos, como segue:

O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, com o detalhamento dos passos empreendidos em busca dos objetivos estipulados.

O segundo capítulo traz o levantamento bibliográfico dos trabalhos acadêmicos que foi realizado com o objetivo de conhecer melhor o diretor escolar como objeto de estudo e dimensionar a pesquisa em termos da produção científica atual sobre ele.

No terceiro capítulo proponho uma reflexão teórica sobre o papel do diretor na escola pública, a partir de uma revisão histórica da função, relacionando-a as vertentes clássica e crítica da Administração/Gestão escolar.

No quarto capítulo abordo o contexto do Sistema Municipal de Ensino, com foco nos documentos que embasam as ações do diretor escolar, como o Estatuto do Magistério e o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente.

No quinto capítulo apresento os resultados da pesquisa empírica, englobando os dados censitários, ou seja, o perfil dos diretores municipais e as percepções captadas pelas questões abertas do questionário.

Para concluir, espero que esta pesquisa, buscando auxiliar na construção de um diagnóstico do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, possa contribuir para a composição de políticas públicas mais efetivas em responder aos problemas das escolas e também às necessidades formativas dos diretores escolares.

1. PERCURSO METODOLÓGICO: CONSTRUINDO UM CAMINHO PARA CONHECER E REFLETIR SOBRE O SER DIRETOR ESCOLAR

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)

O trecho de Paulo Freire, ainda que escrito para fazer referência aos saberes necessários para a docência, traz um entendimento que pode ser estendido também à pesquisa científica, ao destacar a importância da atitude de busca incessante e genuína pelo conhecimento. Se a pesquisa é algo inerente ao ensino, a pesquisa feita no âmbito da educação, por um profissional da educação, deve ser comprometida com o ensino, com a escola e com o devido rigor científico.

Para o bom desenvolvimento de uma pesquisa científica, é necessário que o pesquisador tenha consciência do seu problema de pesquisa e dos objetivos do estudo, o que vai determinar os passos a serem seguidos, a partir do referencial teórico, e definir a metodologia a ser utilizada. É preciso ainda que o pesquisador explicita e seja coerente com seu posicionamento político em relação ao objeto estudado. A coesão de todos esses elementos é o que define, segundo Mainardes e Tello (2016), a “consistência” e a “coerência interna” de uma pesquisa. Assim, uma vez definido o problema da pesquisa, a perspectiva teórica e o posicionamento epistemológico (base para análise dos dados), o pesquisador tem a sua frente a tarefa de desenhar o seu percurso de pesquisa, o que envolve a tomada de decisões sobre abordagem e método.

Pensando nessas tomadas de decisões, que em seu conjunto determinam o “enfoque epistemometodológico”⁴ de uma investigação, o objetivo deste capítulo é caracterizar o percurso metodológico desta pesquisa, isto é, sua abordagem, a perspectiva teórica, os dispositivos selecionados para coleta de dados e a forma de análise a ser empregada. A seguir apresento os

⁴ De acordo com Mainardes e Tello (2016), o enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE) possui três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica (perspectiva teórica), o posicionamento epistemológico (posicionamento político do pesquisador, que deriva da perspectiva teórica) e o enfoque epistemometodológico (modo como se constrói metodologicamente a pesquisa, que deve ser coerente com os dois elementos anteriores). É interessante ressaltar que os autores trabalham com esses componentes analíticos no contexto de pesquisas sobre política educacional, porém, é possível considerar que a postura de vigilância epistemológica a partir do cuidado com o enfoque epistemometodológico é algo que pode ser estendido à outras áreas.

itens citados, as escolhas metodológicas feitas no contexto desta pesquisa, organizados da seguinte forma: início por comentar o levantamento bibliográfico e documental e os estudos teóricos realizados; em seguida, apresento a perspectiva teórica adotada; o terceiro item trata da abordagem da pesquisa e dos dispositivos selecionados e, por fim, no quarto item, apresento as formas de análise dos dados.

1.1-Levantamento bibliográfico e documental

O ponto de partida da pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico para conhecer as concepções teóricas em relação ao objeto de estudo. A intenção deste levantamento foi situar o diretor de escola como objeto de estudo dentro da pesquisa educacional, bem como refletir sobre o ideário que envolve a área da Administração/Gestão Escolar, uma vez que é a área de atuação do profissional enfocado nesta investigação.

Em relação ao levantamento das pesquisas acadêmicas, procurei situar o diretor de escola como objeto de estudo abordando a produção científica sobre ele dentro de um recorte temporal. Para isso, realizei um levantamento bibliográfico específico nas bases de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O levantamento teve como base os procedimentos metodológicos descritos por Lima e Miotto (2007). As fontes selecionadas foram teses e dissertações acadêmicas (excluindo dissertações de mestrados profissionais), no período de 2001 a 2023. Os termos selecionados como descritores para a busca dos trabalhos foram: diretor escolar, gestor escolar, papel do diretor e perfil do diretor.

No levantamento realizado na BDTD, encontrei um total de 864 produções, sendo 694 dissertações e 152 teses, das quais foram selecionadas 26 dissertações e 10 teses para análise. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontradas 511 produções, sendo 415 dissertações e 96 teses, das quais selecionei 4 dissertações e 3 teses. Diante do total de pesquisas encontradas, portanto, foram selecionadas 43, sendo 30 dissertações e 13 teses, entre as duas bases de dados citadas. Essas 43 pesquisas foram organizadas nas seguintes categorias: atuação do diretor no cotidiano escolar (13 trabalhos), identidade profissional do diretor (7), perfil do diretor (6), função e papel do diretor (6), memórias (3), questões de gênero (2), provimento do cargo (2), subjetividade (2), mal-estar docente em gestores (1) e formação continuada de diretores (1).

Durante o levantamento, foi possível observar que a maioria das pesquisas do período relaciona o trabalho do diretor com a gestão democrática ou com o gerencialismo como forma

de gestão dentro das políticas neoliberais, sendo que estes estudos procuram abordar ambos os temas a partir de uma perspectiva crítica. Como busquei manter o foco nas pesquisas que investigavam o diretor como objeto de pesquisa, considerando seu perfil e papel na escola, a quantidade de trabalhos selecionados se mostrou bastante reduzida em relação ao número de pesquisas encontradas.

O contato com pesquisas recentes sobre o diretor escolar possibilitou observar como o objeto vem sendo tratado na academia, fazer aproximações e estabelecer diferenças em relação ao meu projeto inicial. As reflexões suscitadas permitiram delimitar o problema de pesquisa e ajustar objetivos e metodologia. Também por meio do levantamento foi possível perceber uma lacuna nas pesquisas na área, ou seja, a constatação da falta de pesquisas enfocando especificamente o ser diretor e seu papel dentro na escola pública. Nesse sentido, considero que esta pesquisa oferece relevante contribuição ao produzir dados sobre o perfil do diretor e ao trazer suas experiências para a discussão na academia.

Além do levantamento dos trabalhos acadêmicos, foram realizados no decorrer da pesquisa estudos teóricos de bibliografia da área da Administração/Gestão Escolar, com o objetivo de compreender as vertentes de estudos na área e a evolução das ideias sobre a função do diretor na escola pública brasileira. O resultado destes estudos compõe o capítulo teórico desta dissertação.

Buscando subsidiar o conhecimento do contexto de atuação dos diretores das escolas municipais, foi realizada também uma análise documental em fontes da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, a saber, o Estatuto do Servidor Público Municipal, o Regimento Comum das Escolas Municipais e o Estatuto do Magistério de Presidente Prudente. O objetivo da análise documental foi explicitar a organização do Sistema Municipal de Educação do Município, suas normas e o que elas determinam em relação a atuação do diretor de escola. Assim como o levantamento bibliográfico e a fundamentação teórica, a análise documental compõe um capítulo específico deste trabalho.

1.2 – Perspectiva teórica: a teoria crítica

Iniciei meu percurso de pesquisa sobre o diretor escolar tendo como fundamento os autores críticos da área da Administração/Gestão Escolar. Ao estudar a tese de Souza (2006), compreendi a distinção entre os autores da vertente clássica e crítica da área, o que logo de início possibilitou o posicionamento da pesquisa como um estudo ancorado na teoria crítica, visto a intenção de pesquisar o perfil e o papel dos diretores escolares a partir do pressuposto

de que é possível realizar uma gestão escolar transformadora, ideia que deriva do conceito de “escola transformadora/emancipadora”, postulado pelos autores críticos.

Devido a esse posicionamento, faz-se necessário definir o que significa a teoria crítica que dá suporte a este trabalho. De acordo com Losada e Casas (2008), a teoria crítica ou “macromolde crítico”, como denominado pelos autores, é fortemente influenciada pelas teses marxistas e tem como valor primordial desvelar e denunciar as injustiças sociais sofridas pelas pessoas em qualquer época ou sociedade. Os autores críticos propõem a não-aceitação das condições sociais predominantes, devido às injustiças e desigualdades encontradas. Para os autores citados, “el macromolde crítico representa um interés eminentemente emancipatório.” (Losada e Casas, 2008, p.55). Esse interesse emancipatório significa libertar o indivíduo da alienação e da subjugação em relação às condições de vida desiguais, o que carrega em si, em última instância, uma proposta de transformação social. Trata-se, em suma, de uma inerente proposta de resistência ao contexto social que está dado, ao *status quo*.

Ao abordar o macromolde crítico, Losada e Casas (2008) distinguem o enfoque marxista clássico (de Marx, Engels, Lenin e Gramsci), dos enfoques críticos contemporâneos, que abarcam diversos autores e visões. De acordo com os autores, (Losada e Casas, 2008), os diferentes enfoques críticos contemporâneos buscam uma revisão e evolução das teses de Marx, ou mesmo a construção de um arcabouço teórico com premissas próprias, porém sem abandonar a perspectiva da crítica ao sistema capitalista e à estrutura social por ele produzida.

Segundo Losada e Casas (2008), o enfoque marxista sofreu modificações ao longo do século XX, por meio da influência da chamada Escola de Frankfurt, cujo conjunto de autores críticos podem ser divididos em duas gerações: a primeira, situada de 1930 a 1950, na qual se destacaram Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Eric Fromm e a segunda geração (a partir de 1960 até a atualidade), tendo como expoente principal Jürgen Habermas. Sobre Habermas, os autores afirmam:

Entre los contemporáneos, Iurgen Habermas sobresale como uno de los pensadores que más ha pretendido reformular el horizonte emancipatorio del marxismo y trascender la mera reproducción económica como la variable explicativa de los fenómenos Sociales. (Losada e Casas, 2008, p. 272)

Assim, Losada e Casas (2008) destacam que, apesar de terem apontado Habermas como “eixo” da segunda geração da Escola de Frankfurt, este teórico foi se distanciando do marxismo e mesmo da tentativa de revisionismo das teses de Marx ao longo do tempo, ao aprimorar sua teoria sobre comunicação racional. Convém ressaltar que, segundo os autores citados, embora tenha se distanciado do marxismo, “Habermas no abandona el compromiso

de los teóricos críticos originales con el papel contestatario y transformador que debe cumplir la teoría (crítica)...” (Losada e Casas, 2008, p.272).

Para caracterizar o enfoque marxista clássico e os enfoques críticos contemporâneos, Losada e Casas (2008) apresentam alguns conceitos principais de cada um. São conceitos principais do pensamento marxista clássico: forças de produção, modos de produção, relações de produção, classe burguesa, classe proletária, luta de classe e contradição. A esse conjunto de conceitos clássicos, Losada e Casas (2008) explicam que os autores críticos contemporâneos acrescentaram novas ideias e conceitos, tais como: emancipação, democracia, cidadania, modernidade e racionalidade. Os autores críticos contemporâneos buscaram superar o marxismo clássico, sem, no entanto, abandonar o caráter transformador da teoria crítica. De forma geral, a evolução proposta pelos autores contemporâneos está em superar o mero reprodutivismo e vislumbrar possibilidades de ampliação da democracia e da racionalidade nas sociedades modernas. (Losada e Casas, 2008)

Ainda sobre a diversidade de abordagens dos enfoques críticos contemporâneos, Losada e Casas (2008) explicam que, além dos autores da segunda geração da Escola de Frankfurt, estes enfoques englobam as obras de diversos autores que são considerados adeptos da teoria crítica, porém não do marxismo (seja ele ortodoxo ou revisionista), como Michel Foucault e Noam Chomsky.

A teoria crítica na concepção dos autores contemporâneos vem ao encontro dos pressupostos desta pesquisa, da necessidade de olhar a escola pública sob o ponto de vista da não-aceitação dos obstáculos encontrados para a educação dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, da perspectiva da transformação social. A teoria crítica carrega uma visão de homem, de educação e de escola que determina meu posicionamento neste estudo, principalmente por entender a instituição escolar como ambiente fundamentalmente contraditório, em que é possível tanto reproduzir a ordem social vigente como torná-lo uma instância de emancipação para as gerações mais jovens por meio da socialização adequada do saber historicamente construído pela humanidade.

Esse desvelamento da escola como espaço contraditório é a base do conceito de escola transformadora citado no início deste item. Esse conceito postula que a instituição escolar não pode ser considerada mera reprodutora da ordem social capitalista, como afirmaram os teóricos crítico-reprodutivistas (Saviani, 2019), mas é possível trabalhar a partir das contradições existentes dentro da própria escola no sentido de desempenhar um trabalho pedagógico que atenda aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, realizando um ensino voltado aos interesses de classe ao unir ensino de boa qualidade e formação para o exercício

crítico da cidadania. Assim, por meio do oferecimento de uma educação pública de excelência aos filhos dos trabalhadores, a escola estaria desempenhando seu papel “transformador”, contribuindo para a transformação social com vistas a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir desse conceito de escola transformadora com base na teoria crítica de orientação marxista, Paro (2012) desenvolveu a ideia da necessidade e da possibilidade da revisão dos pressupostos da administração escolar⁵, tendo como objetivo buscar sua especificidade, diferenciando-a em relação a administração de empresas e fazendo surgir assim uma administração escolar transformadora, ou seja, voltada para a construção de uma escola pública que contribui para a emancipação dos estudantes e, consequentemente, colabora com a transformação da sociedade.

É importante destacar que buscar a especificidade da administração escolar não significa negar a administração em si. Ainda que seja necessário ressaltar que a administração da escola deve se diferenciar da administração da empresa capitalista no sentido de que a educação não é uma mercadoria, o lugar da competência técnica e da administração, como “utilização racional de recursos para a realização de fins” (Paro, 2012, p. 206) na gestão escolar precisa ser destacado. Assim, o alcance dos objetivos da escola em termos de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados só se dará de forma plena mediante o uso racional dos recursos disponíveis.

Sobre o uso racional dos recursos e a necessidade de garantir a competência técnica na administração escolar, Paro (2012), afirma que é fundamental buscar formas de administrar a escola que garantam sua racionalidade interna (a eficiência na utilização dos recursos disponíveis) e externa (que chama também de racionalidade social e está ligada ao desempenho da escola em face dos estudantes, isto é, ao alcance dos objetivos de aprendizagem). É interessante notar que o autor explica a importância de não confundir “competência técnica” com “tecnicismo”, que ele define como “hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem consideração para com os fins a que ela exatamente deve server.” (Paro, 2012, p. 208)

Como responsável final pela condução do trabalho realizado, o diretor está no centro da discussão sobre a necessidade de se buscar a especificidade da administração escolar. De acordo com Paro (2012), a atuação na direção escolar pode estar voltada aos interesses da elite ou da classe trabalhadora, dependendo do direcionamento dado à administração da

⁵ Mantenho neste item a expressão “administração escolar” devido a ser a que Vítor H. Paro usa em seu livro, fruto de sua tese de doutorado e cuja primeira edição é datada de 1986.

escola. Nesse sentido, para a consecução de uma administração escolar transformadora, é necessário que o diretor aja com intencionalidade, partindo de um compromisso político com a classe trabalhadora. A partir desse compromisso, cabe ao diretor colocar em prática uma “administração reflexiva” (Paro, 2012, p. 206), concretizada a partir da cooperação entre os diversos segmentos da escola e sempre vislumbrando o alcance de objetivos ancorados em uma proposta de educação emancipatória.

Nesta pesquisa, portanto, de acordo com os pressupostos da teoria crítica tal como apresentados por Paro (2012), defendo a necessidade de que o diretor tenha como objetivo de seu trabalho a construção de uma escola de boa qualidade a serviço dos interesses da classe trabalhadora, voltada para a transformação da realidade. A teoria crítica embasa a ideia de que o diretor de escola supere a visão tecnicista e conservadora de que é mero “preposto do Estado”, apenas um executor da política educacional ditada pelos órgãos gestores. É necessário superar a visão do diretor como parte da engrenagem do sistema e passar a compreender o papel político deste profissional no cotidiano escolar.

Compreendo que o diretor escolar, embora tenha o dever funcional de cumprir e fazer cumprir uma série de atribuições regimentais dentro da escola, inclusive garantir a supervisão disciplinar e dos funcionários, faz opções que determinam se seu trabalho é voltado a interesses conservadores ou progressistas. Neste sentido, entendo que o diretor, ao usufruir da porção de autonomia que lhe cabe dentro da escola, não pode ser visto como mero executor das normas e da política educacional emanada pelo órgão gestor, pelo contrário, deve ser visto como sujeito que faz escolhas e pode fazer a diferença por meio das relações que estabelece e que articula no cotidiano escolar.

1.3 – A abordagem qualitativa e dispositivo de pesquisa

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois é a que atende aos objetivos da investigação no que diz respeito à captação das percepções dos sujeitos, procurando, além de descrever o que foi relatado, interpretar as suas falas em busca dos sentidos das experiências vividas.

De maneira geral, a abordagem qualitativa é aquela que busca a compreensão e a interpretação dos fenômenos da realidade. O pesquisador em Ciências Humanas não deve tentar mensurar os fenômenos que observa, deve procurar interpretá-los, conhecer suas diferentes nuances e seus significados, por isso meu caminho será o da abordagem qualitativa.

Os defensores da “tese da peculiaridade das ciências humanas” (Santos Filho, 2001, p. 15), advogavam que as ciências que têm no homem e na sociedade seu objeto de estudo deveriam buscar um método científico específico, já que a diversidade humana e social seria demasiadamente complexa para ser abordada por meio dos métodos das ciências naturais.

A inadequação da aplicação do método das ciências naturais às ciências humanas fica evidente na forma como uma e outra entendem a relação sujeito-objeto. Se nas ciências naturais existe um distanciamento desejado entre sujeito e objeto, nas ciências humanas deve ocorrer uma relação de engajamento e recriação do objeto por parte do pesquisador, com o intuito de interpretá-lo. Para Santos Filho:

Enquanto as ciências naturais podem se livrar de sua projeção mental por causa da natureza inanimada de seus objetos de estudo, as ciências humanas dependem dessa recriação como a verdadeira base para sua abordagem do conhecimento. Os objetos das ciências humanas não são entidades físicas ou processos externos, mas manifestações da mente. (Santos Filho, 2001, p. 27)

A aproximação com o objeto de estudo é uma tentativa de realizar uma “compreensão interpretativa” das mentes dos indivíduos envolvidos na pesquisa, o que seria, por fim, a tarefa principal do pesquisador em ciências humanas (Santos Filho, 2001). Essa busca pela compreensão do outro pode acontecer mediante o estudo interpretativo de diversas fontes, tais como linguagem, gestos, arte, política, leis, dentre outras. O trabalho a partir de fenômenos e produções eminentemente humanas demonstra que o objetivo do pesquisador social será sempre a busca da compreensão sobre a sociedade e não a criação de leis científicas gerais, finalidade das ciências naturais.

A abordagem qualitativa busca a compreensão e a interpretação do real e leva em consideração a subjetividade tanto dos investigados quanto do pesquisador, admitindo que este tome posição em relação ao objeto do estudo. Para Souza e Kerbaudy (2017) o foco desta abordagem está na interpretação dos fenômenos, considerando que “os fatos que estão circunscritos à ação humana não podem ser quantificáveis, mas sim, devem ser interpretados a partir de sua singularidade, considerando a particularidade de cada contexto.” (Souza e Kerbaudy, 2017, p. 30).

Em consonância com os pressupostos da abordagem qualitativa, o objetivo geral estipulado para esta pesquisa foi a *construção de um perfil dos diretores contendo os dados pessoais e profissionais e também as percepções sobre o papel na escola pública, suas expectativas e dificuldades*. Para atingir tal objetivo, observou-se a necessidade de elencar como dispositivo de pesquisa a aplicação de questionário com questões objetivas e também questões abertas, dando margem para os sujeitos se manifestarem com liberdade. Assim, a

aplicação do questionário foi utilizada para o levantamento dos dados censitários que integram o perfil do grupo e também para captar as percepções dos diretores por meio das questões abertas. O questionário utilizado pode ser observado no Apêndice A.

Em relação à coleta dos dados objetivos dos diretores, na parte censitária do questionário, destaco que representa uma etapa descritiva da pesquisa. Procurando definir a pesquisa descritiva, Gil (2008) afirma que:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. (Gil, 2008, p.28)

A construção do perfil dos diretores com base nos dados objetivos coletados, apresentando a caracterização do grupo, visa preencher uma lacuna sobre o conhecimento acerca destes profissionais dentro do Sistema Municipal de Ensino. Dentro da questão-problema da pesquisa, essa caracterização do grupo pretende responder ao questionamento que se refere a “quem são os diretores municipais”. Esses dados objetivam, em última instância, oferecer informações que possam embasar políticas públicas voltadas para os diretores do Sistema Municipal de Ensino.

A respeito da proposta de construção de um “perfil” dos diretores, é importante lembrar as palavras de Souza (2006) para descrever seu trabalho de elaboração de um perfil dos diretores escolares em nível nacional, que traduzem a perspectiva que adoto ao me referir à etapa censitária desta pesquisa:

A compreensão do conceito de perfil neste trabalho coincide com a ideia de leitura das faces de um fenômeno, representando algo que carrega consigo características gerais desse determinado fenômeno, mostrando os seus modelos distintos. A constituição do perfil se edifica a partir da análise dos diferentes tipos, visando à identificação e caracterização da heterogeneidade com vistas à classificação em grupos mais homogêneos, com a intenção de, a partir desses grupos, conhecer as especificidades, o que diferencia e o que similariza os indivíduos componentes de cada grupo (Souza, 2006, p.177)

Como visto no trecho de Souza (2006), a elaboração do perfil deve fornecer um panorama das características gerais do grupo pesquisado, porém esta pesquisa pretendeu ir além. A construção do perfil com dados censitários foi apenas uma parte do retrato que pretendi elaborar sobre os diretores. Como tratado adiante, na seção sobre a análise dos dados,

procurei contextualizar e problematizar o perfil elaborado, bem como as percepções emanadas pelos sujeitos, tendo em vista o referencial teórico da pesquisa.

Conforme o cronograma da pesquisa, foi realizado um pré-teste para avaliar o questionário elaborado. Responderam ao pré-teste quatro membros do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar – GPFOPE, sendo dois homens e duas mulheres, com experiência como diretores escolares. A partir dos comentários e sugestões dos respondentes, foi possível sanar algumas incoerências observadas no questionário.

Após as devidas autorizações, a aplicação do questionário ocorreu por meio do envio de um formulário eletrônico (*Google Forms*), aos diretores pelo e-mail institucional de 59 das 60 unidades escolares.⁶ Os diretores das escolas públicas municipais (inclusive as escolas de gestão compartilhada⁷, que totalizam 9 unidades) foram convidados a responder o questionário, independentemente do tipo de vínculo (efetivo, substituto ou contratado) e da etapa atendida pela escola (educação infantil ou ensino fundamental). Convém mencionar que as 3 (três) creches filantrópicas, chamadas de “escolas conveniadas” não fazem parte desta pesquisa por não serem consideradas legalmente como instituições públicas, ou seja, são instituições privadas que recebem subsídios públicos (conforme o Parágrafo 2º do artigo 19 da Lei 9.394/96).

O questionário apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em seu início, para que os potenciais sujeitos conheçam os termos de participação na pesquisa e optem pela adesão ou não. Para o levantamento do perfil foram solicitados no questionário dados como: tipo de vínculo empregatício (efetivo, substituto ou contratado), idade, sexo, cor/etnia declarada, formação, estado civil, número de filhos, salário, funções ocupadas antes de atuar na educação, tempo de trabalho na educação e como diretor de escola e tempo de trabalho na escola atual. Já as questões abertas abordaram os seguintes temas: motivação para

⁶ É importante mencionar que o questionário foi enviado às escolas municipais após a devida aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da FCT/Unesp (Parecer Nº 5.582.231, de 15/08/2022). Ao ser submetida ao Comitê de Ética, a pesquisa já havia sido aprovada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente para ser realizada no âmbito das escolas municipais. Das 60 unidades municipais, foi excluída da pesquisa a unidade em que atuo, considerando que seria inadequado que eu respondesse ao questionário.

⁷ As escolas públicas do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente se dividem em dois modelos de administração: são 51 escolas de educação infantil e ensino fundamental de administração direta e 9 escolas de “gestão compartilhada”, assim chamadas por serem administradas indiretamente por entidades qualificadas como “organizações sociais”. A entidade privada qualificada com OS celebra um contrato de gestão específico com a Prefeitura Municipal que determina os termos da parceria, a partir do qual recebe o financiamento para a administração das escolas. Atualmente, a entidade privada qualificada como OS para administração de escolas em Presidente Prudente é a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes, conforme o Decreto Nº 31.607/2021. A lei municipal que regulamenta a qualificação de entidades como organizações sociais é a Lei Nº 7.284/2010. Fonte: <http://presidentepudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=55765> (Acesso em 06/12/2022).

ingressar no cargo, percepção sobre o papel do diretor, dificuldades encontradas no desempenho da direção, desejos como diretor e o que gostaria que a Seduc lhe oferecesse. Após as questões, foi ofertado um espaço como possibilidade para cada participante deixar uma mensagem final.

A aplicação do questionário ocorreu no período de abril a julho de 2023, com prazo inicial para resposta até maio (um mês). É importante pontuar que no prazo inicial, apenas 32 diretores contribuíram enviando suas respostas. Após isso, o prazo foi prorrogado e foram feitas outras tentativas para conseguir a colaboração dos sujeitos, principalmente por meio do envio do formulário em vários grupos de mensagens de texto e por mensagens de texto individuais. Após meu pedido, também a Secretaria Municipal de Educação reforçou a divulgação da pesquisa, convidando os diretores a participar e enviando o formulário pelo sistema interno de memorando digital.

Após todas essas tentativas, a coleta de dados foi encerrada no início de julho, com a devolutiva de 42 profissionais, num universo de 59 profissionais convidados a participar (71%).⁸ Ressalto que coleta de dados foi um processo lento e difícil, ainda que eu faça parte do grupo pesquisado como diretora de escola municipal, portanto, com longo convívio com os sujeitos. Diante desse fato, é importante refletir sobre as dificuldades enfrentadas na relação da academia com os profissionais da educação básica, ou seja, na aversão que estes profissionais aparentam sentir em relação à pesquisa educacional.

A meu ver, os profissionais se sentem invadidos em seu domínio profissional, como se os pesquisadores tivessem como objetivo apenas se aproveitar de seus dados sem oferecer nenhuma contribuição para a escola ou para a categoria. Nesse sentido, parece fundamental que a academia repense tanto os modos de se fazer pesquisa na educação básica, como o retorno oferecido aos seus sujeitos e à sociedade como um todo.

Cabe destacar que entendo que no momento em que respondeu ao questionário, cada diretor compartilhou sua experiência trazendo uma história que não é só dele, ou seja, é uma história vivida com a equipe escolar, com as pessoas que atuam no órgão gestor, com as normas e os obstáculos impostos pela estrutura do sistema de ensino. Portanto, ao expor suas experiências, os diretores apresentaram uma visão do cotidiano das escolas que aborda o coletivo, ainda que numa perspectiva subjetiva.

Assim, acredito que essa visão, ou melhor, essas percepções dos diretores que abrangem também o coletivo da educação municipal, permitiram visualizar os diversos

⁸ Outros detalhes sobre a aplicação do questionário e os resultados obtidos estão apresentados no Capítulo 5 deste trabalho.

desafios enfrentados nas escolas. A relevância dos dados obtidos, portanto, demandaram uma análise atenta e responsável, no sentido de evitar tanto o enfoque prescritivo quanto uma visão parcial do contexto. Eis o desafio posto para a etapa da análise dos dados.

1.4 – Análise dos dados

A análise dos dados coletados por meio do questionário ocorreu, num primeiro momento, pelos resultados da tabulação automática realizada pela ferramenta eletrônica (*Google Forms*). A análise dos dados objetivos foi feita a partir dos gráficos construídos com os percentuais das respostas dos diretores a cada questão. Para algumas questões da parte censitária da pesquisa, a interpretação desses gráficos foi suficiente para passar as informações necessárias para a construção do perfil dos diretores. Em outras situações, o gráfico fornecido pelo *Google Forms* não se mostrou eficiente para demonstrar o dado solicitado, assim, foi necessário construir gráficos em formatos diferentes.

É importante salientar que durante a construção do perfil, como a proposta da pesquisa não era apenas quantificar e descrever as informações procurei contextualizar e discutir os dados objetivos, como as informações pessoais dos sujeitos. A análise desses dados procurou encontrar aspectos em comum e singularidades no perfil dos diretores municipais, buscando refletir sobre as características do grupo.

Em alguns casos, no tratamento dos dados fornecidos pelas questões abertas, foi necessário combinar respostas para completar as informações oferecidas, pois elas se apresentaram incompletas (como nas questões sobre as funções exercidas antes da direção e por quanto tempo cada função foi exercida).

Para as questões abertas que solicitaram dados de formação e vida profissional, os dados obtidos foram organizados em tabelas para apresentar as informações. Já as questões abertas que solicitaram as percepções dos sujeitos foram analisadas a partir de seu conteúdo, com a elaboração de categorias de respostas. Segundo Gil (2008) o estabelecimento de categorias é um trabalho que se torna menos ou mais complexo de acordo com o tipo de pesquisa:

Em muitas situações, o estabelecimento de categorias é tarefa bastante simples. É o caso das pesquisas cujo planejamento envolveu a construção de hipóteses e que tiveram os dados obtidos a partir de instrumentos padronizados. Já nas pesquisas desenvolvidas sem hipóteses explícitas e com o auxílio de instrumentos não padronizados, essa tarefa se torna consideravelmente mais difícil. Nestes casos, torna-se conveniente selecionar uma amostra das respostas obtidas e a partir daí construir hipóteses que sirvam de princípio de classificação. (Gil, 2008, p. 157)

Gil (2008) afirma que o agrupamento de respostas em categorias deve atender a algumas regras básicas, a saber: o conjunto de categorias deve seguir um princípio geral de classificação; o conjunto de categorias deve ser suficiente para incluir todas as respostas e as categorias devem ser mutuamente exclusivas. O autor (Gil, 2008) ressalta que se deve evitar estabelecer um número alto de categorias, pois isso dificulta a análise e interpretação dos dados. Outra recomendação importante é a criação de uma categoria residual para eliminar categorias que envolvam poucos elementos, como é o caso da categoria “outras respostas”.

O cruzamento de dados, realizados na etapa final da análise, teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre os sujeitos, numa perspectiva de pesquisa analítica. O recurso utilizado foi cruzar os dados do perfil para criar tipologias que permitissem discutir as percepções apresentadas. Os tipos criados a partir das variáveis do perfil permitiram um estudo comparativo das respostas abertas fornecidas pelos diretores, tornando a análise das informações mais apurada. Os dados objetivos foram, desta forma, utilizados como referência para refletir sobre as ideias expressadas pelos sujeitos. É importante ressaltar ainda que em todos os casos, os dados empíricos foram interpretados à luz de pesquisas realizadas anteriormente tendo o diretor escolar como objeto de estudo.

2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE PODE ENSINAR QUEM CHEGOU ANTES?

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.
(Paulo Freire – Pedagogia da Autonomia)

O presente capítulo apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o objetivo de observar e analisar as pesquisas sobre o diretor escolar como objeto de estudo no período de 2001 a 2023.

A proposta do levantamento surgiu da necessidade de conhecer as pesquisas recentes sobre o diretor escolar, a fim de embasar esta pesquisa de mestrado, de acordo como seu objetivo geral de construir um perfil dos diretores de escolas municipais, bem como analisar suas percepções sobre o papel do diretor na escola pública.

O desafio na produção deste estudo foi selecionar pesquisas que se dedicassem, portanto, diretamente ao perfil e/ou ao papel do diretor de escola pública. Durante a realização deste trabalho, a perspectiva de análise foi direcionada pela teoria crítica, que fundamenta a compreensão do papel do diretor de escola que permeia esta pesquisa.

Este capítulo segue organizado da seguinte maneira: descrição dos procedimentos metodológicos empregados na realização do levantamento, apresentação dos resultados e considerações finais, destacando o que pode ser observado ao analisar em conjunto as pesquisas sobre o diretor no período e comentando a relevância deste trabalho para a minha pesquisa.

2.1- Procedimentos metodológicos

O levantamento teve como ponto de partida os procedimentos metodológicos descritos por Lima e Mioto (2007), em artigo que trata da necessidade de se observar o rigor científico nas pesquisas bibliográficas. De acordo com as autoras, que se referem ao levantamento bibliográfico como “revisão de literatura” (Lima; Mioto, 2007, p. 38), ela é pré-requisito para a realização de qualquer pesquisa e visa fornecer dados sobre o objeto de maneira ampla, o que possibilita melhor reconhecimento e delimitação do estudo.

As autoras diferenciam revisão de literatura de pesquisa bibliográfica por terem profundidade e objetivos diversos, porém apresentam procedimentos que podem fundamentar ambas. Assim, apresentam quatro parâmetros a partir dos quais parte a busca de informações: **temático, linguístico, principais fontes e cronológico** (Lima; Miotto, 2007, p. 41). Esses parâmetros são critérios orientadores para o momento da busca nas bases de dados e foram utilizados como filtros nos campos de busca oferecidos pelos *sites*.

Com relação ao parâmetro temático, que diz respeito aos estudos que apresentam temas correlatos à nossa pesquisa, defini os seguintes descritores como estratégia de busca: *diretor escolar, gestor escolar, papel do diretor e perfil do diretor*. O parâmetro linguístico escolhido foi o idioma português, pois a intenção foi pesquisar estudos nacionais sobre o assunto. As fontes selecionadas foram teses e dissertações acadêmicas (excluindo dissertações de mestrados profissionais), no período de 2001 a 2023, sendo esse o intervalo de tempo definido como parâmetro cronológico.

O período escolhido para este parâmetro se justifica por se iniciar alguns anos após a promulgação da LDB (Lei 9.394/1996), ou seja, a hipótese levantada foi que a partir de 2001 a então nova legislação educacional federal já fazia sentir seus efeitos nas pesquisas acadêmicas do campo. A opção por estender o período até 2023 foi fundamentada na necessidade de buscar os trabalhos mais recentes, principalmente pela suposição que houve uma lacuna na publicação de pesquisas acadêmicas durante a pandemia Covid-19⁹, durante os anos de 2020 e 2021.

Realizei o levantamento primeiramente na base de dados Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo uma busca separada com cada descritor elencado. Optei por fazer a busca usando as palavras da expressão entre aspas (exemplo: “papel do diretor”), pois percebi que dessa forma conseguiria mais resultados do que usando os operadores booleanos (*AND*, *NOT* e *OR*). Para aprofundar a busca, no momento de pesquisar os descritores “papel do diretor” e “perfil do diretor”, optei por usar o recurso da BDTD de buscar os descritores apenas nos títulos dos trabalhos, o que trouxe resultados mais significativos. Ainda em

⁹A pandemia COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (chamado SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez em Wuhan, China, em dezembro de 2019. A pandemia teve início no Brasil em 26 de fevereiro de 2020, após a confirmação do primeiro caso em São Paulo. Durante a pandemia, em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em todos os países atingidos pela doença e os estudantes de todos os níveis de ensino passaram a realizar atividades remotas. Até setembro de 2023, segundo o Ministério da Saúde, mais de 705 mil pessoas morreram de Covid-19 no Brasil. Em 05 de maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde decretou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19. Fontes utilizadas: Wikipédia: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Ministério da Saúde do Brasil – Painel Coronavírus: <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em 18 de setembro de 2023

relação a esta etapa do levantamento de trabalho por títulos, vale ressaltar que a busca na base da Capes apresentou, em sua maioria, trabalhos que já haviam sido encontrados na busca na BDTD.

A pesquisa com cada descritor nas bases de dados revelou resultados bastante diversos entre si, ou seja, enquanto o descritor *diretor escolar* e *gestor escolar* apresentaram uma gama extensa e variada de resultados, trazendo estudos com diferentes temáticas envolvendo o diretor, os descritores *perfil do diretor* e *papel do diretor*, apresentaram uma quantidade bem menor de resultados. Dessa forma, foi justamente dentre estes últimos, a partir da pesquisa com os descritores mais restritos, que foi possível identificar alguns estudos correlatos ao meu projeto de pesquisa.

É importante ressaltar que o direcionamento para esse levantamento foi olhar com atenção para todos os resultados, procurando não só os estudos correlatos, como muitas vezes é a opção dos pesquisadores, mas trabalhos que pudessem enriquecer esta pesquisa ao demonstrar tendências de estudo, ou ainda proporcionar um entendimento de várias nuances a respeito do objeto diretor escolar.

A seleção das pesquisas para fichamento foi feita, portanto, por meio da busca dos descritores citados, a partir da qual os trabalhos foram selecionados inicialmente pela análise dos títulos. Diante da quantidade de trabalhos que se apresentaram por meio da busca com os descritores mais amplos (*diretor escolar* e *gestor escolar*), procurei manter o foco em pesquisas que apresentavam o diretor como objeto de estudo, ainda que não tivessem uma relação direta com o perfil e o papel do diretor. Assim, como dito acima, procurei selecionar trabalhos que pudessem enriquecer esta pesquisa, entendendo que seria o caso de pesquisas que investigavam o diretor em relação a sua função e papel como agente social na escola, sua identidade profissional e sua atuação concreta na escola.

2.2- Resultados e discussões

A tabela abaixo apresenta o total de trabalhos encontrados a partir dos procedimentos metodológicos descritos:

Tabela 1: Levantamento quantitativo de teses e dissertações (2001-2023)

BASE DE DADOS	TRABALHOS ENCONTRADOS		TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS		TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS
	D	T		D	T	
BDTD	694	152	846	26	10	36
Capes	415	96	511	15 - 11* = 4	7 - 4* = 3	7
TOTAL	1.109	248	1.357	30	13	43

*Trabalhos repetidos em ambas as bases de dados.

Fonte: organizado pela autora, com base no banco de dados da pesquisa.

Conforme colocado na Tabela 2, foram encontradas na BDTD um total de 846 produções a partir da estratégia de busca construída, sendo exatamente 694 dissertações e 152 teses, das quais foram selecionadas 26 dissertações e 10 teses para análise e fichamento. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontradas 511 produções, sendo 415 dissertações e 96 teses, das quais selecionei 4 dissertações e 3 tese para análise e fichamento.

É importante ressaltar que, dentre o total de trabalhos selecionados, 15 deles se repetiram em ambas as bases de dados, sendo 11 dissertações e 4 teses. Dessa forma, somando as bases de dados e excluindo os trabalhos repetidos, ao todo foram selecionados 43 trabalhos, sendo 30 dissertações e 13 teses. A descrição completa dos trabalhos selecionados encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 1: Descrição das teses e dissertações selecionadas (2001-2023)

ANO	BASE DE DADOS	TIPO	TÍTULO	AUTOR	IES
2003	BDTD	D	A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual	Lopes, Natalina Francisca Mezzari	UNICAMP
2006	BDTD	D	A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar	Francisco, Iraci José	PUC-SP
2006	BDTD	D	Políticas educacionais e a gestão escolar: os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública	Szabelski, Edilene Moro	PUC-PR
2006	Capes	T	Perfil da Gestão Escolar no Brasil	Souza, Angelo Ricardo de	PUC-SP
2007	BDTD	D	O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje	Arf, Fabiana Aparecida	UNESP

2009	BDTD	D	Inventário memoriográfico das experiências de diretoras da rede estadual de ensino público circunscrita à Superintendência Regional de Ensino de Itajubá – Minas Gerais – 1960-1980	Gonçalves, Celina Claret de Sousa	PUC-SP
2009	BDTD	T	Projeto de vida e constituição da identidade: um estudo com diretores de escola pública	Cunha, Delcimar de Oliveira	PUC-SP
2009	BDTD	D	Em cena: empoderamento de mulheres diretoras	Frazão, Maria das Dores Cardoso	UFMA
2010	BDTD	D	A construção social do conceito de “bom” gestor	Campos, Marli	FURB-SC
2010	BDTD	D	Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola	Silva, Tathiana Gouvêa da	PUC-SP
2010	BDTD	D	O perfil dos diretores e da gestão de escolas públicas urbanas das capitais brasileiras: um estudo a partir do SAEB 2003	Oliveira, Hebe Brito de	UERJ
2011	BDTD	D	As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem/MG	Lima, Marcos Welington de	UFMG
2011	BDTD	D	Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)	Hojas, Viviani Fernanda	UNESP
2011	BDTD	D	Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores 2010	Costa, Sônia Gláucia	UNB
2012	BDTD	D	Diretor de escola: novos desafios, novas funções	Ribeiro, Helena Cardoso	UFJF
2012	BDTD	D	O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola	Terto, Daniela Cunha	UFRN
2012	BDTD	D	O mal-estar docente em gestores escolares	Mazon, Cátia Cristina Xavier	UNESP
2012	BDTD	T	A gestora escolar entre a prática e a gramática	Cruz, Rúbia Cristina	UNICAMP
2013	BDTD	T	O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar	Fraiz, Rosana Cristina Carvalho	UNESP
2014	BDTD	T	Diretores de escola: o que fazem e como aprendem	Mello, Marcia Maria de	UFSCar
2014	BDTD	D	As representações sociais dos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente-SP sobre seu papel e sobre a escola pública	Azevedo, Patrícia Cralcev	UNESP
2015	Capes	D	Educador e gestor ou educador vs gestor? Os dilemas e tensões de uma gestão escolar gerencialista	Bayer, Liane de Oliveira	UFABC
2016	BDTD	D	Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas funções	Silveira, Caroline Rodrigues	UFSCar
2016	BDTD	D	A intensificação do trabalho do diretor escolar	Braga, Luíz Ricardo Pereira de Almeida	UNB
2016	BDTD	D	O diretor de escola e a produção de subjetividade: desafios da democratização da escola pública	Almeida, Nathália Suppino	UFSCar

				Ribeiro de	
2016	BDTD	D	O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara	Bertochi, Patrícia Ribeiro Tempesta	UFSCar
2016	BDTD	T	Experiência, escuta e diálogo: uma descrição compreensiva-hermenêutica na constituição do ser-gestor-escolar	Oliveira, Alexsandra dos Santos	UFES
2017	BDTD	T	Entre rastros, lembranças e palavras: a constituição profissional e pessoal da gestora, no cotidiano escolar	Rodrigues, Andréa De Andrade Marangoni	UNICAMP
2017	BDTD	D	Trajetória de vida e práticas de gestão escolar	Santos, Bianca Bezerra dos	UFPE
2017	BDTD	T	O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional	Marangoni, Ricardo Alexandre	METHODIST A-SP
2017	Capes	D	Atuação do diretor escolar na perspectiva multireferencial	Arruda, Maritza Waleska	UERN
2019	BDTD	D	Perfil da gestão e dos gestores nas escolas estaduais da região da AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil	Soligo, Marinez Gasparin	UNIOESTE
2019	BDTD	T	Percursos: práticas dos diretores de escola da rede municipal de São Paulo	Sanches, Sandra Maria	PUC-SP
2019	BDTD	T	Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais	Monteiro, Mariana Kubilius	UNICAMP
2020	BDTD	D	Constituindo-se diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960.	Jardim, Rosângela de Souza.	Univ. de Caxias do Sul
2021	BDTD	T	A profissionalidade dos(as) diretores(as) escolares em tempos de nova gestão pública.	Bertochi, Patrícia Ribeiro Tempesta	UFSCar
2022	BDTD	D	“Aprendendo a ser diretora de escola sendo”: um olhar para as aprendizagens de diretoras iniciantes	Lima, Carla Valéria Farias	UFSCar
2022	BDTD	D	Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?	Caputi, Débora Rosangela Philomeno	PUC-SP
2022	BDTD	D	“Gestão escolar e o perfil do diretor de escola na rede municipal de ensino de São Paulo” - Uma contribuição aos estudos sobre Teoria da Gestão Escolar.	Souza, Maria Isabel Vieira de	PUC-SP
2022	Capes	D	Diretoras escolares: memórias e vestígios das ações administrativa e pedagógica em Paranaíba, MS (1970-1990).	Silva. Adriana Ribeiro de Brito e	Univ. Est. do MS.
2022	Capes	T	Construções identitárias de diretores de escola da rede municipal de ensino de Rio Claro.	Bissoli, Lúcia Maria Sciarra	Unesp/IB-Rio Claro.
2022	Capes	T	O diretor escolar na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no Município de Belém-PA	Santos, Carmem Lúcia	UFPA
2023	Capes	D	A função do diretor escolar: percepções de diretores em escolas de Lages/SC.	Marques, João Daniel Muniz	Univ. do Planalto

					Catarinense
--	--	--	--	--	-------------

Fonte: organizado pela autora, sendo: D = Dissertação e T = Tese.

Por meio do levantamento por títulos, de acordo com os dados apresentados no quadro, é possível destacar algumas informações gerais a respeito das pesquisas selecionadas:

- Houve um maior número de trabalhos selecionados a partir do ano de 2009, sendo que 2022 foi o ano de publicação mais comum entre estes trabalhos, com 4 dissertações e 2 teses, totalizando 6 estudos. É possível perceber também que o número de dissertações selecionadas é bem superior ao de teses, sendo 30 dissertações e 13 teses;

- Pela análise das Instituições de Ensino Superior (IES) de origem das teses e dissertações, a maioria dos trabalhos é de instituições da região Sudeste, especialmente do Estado de São Paulo: dos 43 trabalhos selecionados, 26 são de instituições paulistas. Os demais de estudos são de instituições diversas, provenientes das cinco regiões brasileiras. Os dados da origem dos trabalhos reforçam a afirmação da solidez da pesquisa educacional não apenas no Sudeste e Estado de São Paulo, mas principalmente nas universidades públicas paulistas, às quais pertence a maioria dos trabalhos selecionados neste levantamento.

- Praticamente todas as teses e dissertações analisadas estão fundamentadas na abordagem qualitativa. Dos 43 trabalhos analisados, 35 são de abordagem qualitativa, embora isso nem sempre esteja explicitado no resumo. Em apenas 2 dos trabalhos as autoras afirmam que adotaram uma abordagem diferente: Oliveira (2010) afirma que sua abordagem é quantitativa e Soligo (2019) coloca que optou pela abordagem qualiquantitativa. Já em relação aos trabalhos de Mazon (2012); Jardim (2020); Bertochi (2021); Souza (2022); Silva (2022) e Santos (2022), a abordagem metodológica do estudo não foi explicitada em termos de abordagem qualitativa/quantitativa.

- Quanto aos instrumentos utilizados para coleta de dados, vários foram citados, principalmente: análise documental (20 ocorrências); entrevistas semiestruturadas (13 ocorrências); entrevistas (sem especificação – 12 ocorrências); pesquisa bibliográfica (12 ocorrências); questionários (11 ocorrências); entrevistas narrativas (6 ocorrências) e observação (6 ocorrências). Outros instrumentos citados nos trabalhos: observação participante; entrevista não-diretiva; entrevista não-estruturada; entrevista compreensiva; entrevista aberta; estudo demográfico; relatos orais; diário de campo e grupo focal. É interessante notar que os pesquisadores podem nomear de diversas formas os mesmos instrumentos de pesquisa (como no caso da especificação das entrevistas), porém, para evitar

equivocos neste levantamento, optei por quantificar as ocorrências da citação dos instrumentos usando a nomenclatura tal como apontada pesquisa.

Para a realização dos fichamentos, foi adotado um roteiro baseado nas orientações propostas por Lima e Miotto (2007, p. 42). No entanto, o instrumento utilizado nesta pesquisa apresenta algumas adaptações em relação ao roteiro original das autoras. Conforme sugerido por elas, o roteiro deve ser flexibilizado e ajustado de acordo com as necessidades da pesquisa. Dessa forma, dado que o objetivo deste levantamento não era realizar uma análise aprofundada, mas obter dados gerais das pesquisas, optou-se por elaborar um roteiro simplificado. O Quadro 2 abaixo mostra o roteiro utilizado, que visou abranger as informações mais relevantes de cada trabalho:

Quadro 2: Roteiro para fichamento das teses e dissertações:

Nº de ordem:	
Data da análise:	
A. Análise geral da obra selecionada	Base de dados consultada:
	Título do estudo mapeado:
	Tipo de documento: () livro () tese () dissertação () trabalho completo em anais de evento () artigo científico () Outro. Qual? _____
	Palavras-chave:
	Autores do estudo mapeado (nome completo de todos os autores, sem abreviação):
	Instituição dos autores:
	Ano de publicação:
	Tipo de mídia: () impressa: cidade da editora e nome da editora: (X) digital/mídia eletrônica: <i>home page</i> do acesso e data do acesso:
B. Análise do conteúdo da obra selecionada	Problema do estudo mapeado:
	Objetivos do estudo mapeado:
	Abordagem metodológica do estudo mapeado:
	Procedimentos metodológicos:
	Participantes do estudo mapeado:
	Referencial teórico do estudo mapeado:
	Resultados obtidos pelo estudo mapeado:

	Principais referências do estudo mapeado:
	Outras informações:

Fonte: Elaborado pela autora.

Para analisar as obras, realizei os seguintes procedimentos de pesquisa indicados no artigo de Lima e Miotto: *leitura de reconhecimento do material bibliográfico e leitura exploratória* (Lima; Miotto, 2007, p. 41). A leitura de reconhecimento ocorreu na fase da busca por títulos nas bases de dados e a leitura exploratória foi a fase de manipulação dos textos completos dos trabalhos, pesquisando as informações do roteiro para compor os fichamentos. Devido ao grande número de trabalhos selecionados, optei pela análise dos resumos e quando este não atendia ao levantamento das questões propostas no roteiro, passei à leitura de outros itens, como sumário, introdução, percurso metodológico e considerações finais. Cabe ressaltar que, pelo fato de ter me deparado com muitos resumos com ausência de informações fundamentais sobre as pesquisas, foi necessário recorrer aos demais itens das obras na maioria dos casos.

Para realizar a análise do conteúdo das teses e dissertações, os trabalhos selecionados foram classificados por temas, conforme possibilidade indicada por Lima e Miotto (2007, p. 43). Segue abaixo o quadro quantitativo dos trabalhos agrupados por temas:

Tabela 2– Principais temas abordados pelos trabalhos selecionados:

ORDEM	TEMA	QUANTIDADE
1	Atuação do diretor no cotidiano escolar	13
2	Identidade profissional do diretor	7
3	Perfil do diretor	6
4	Função e papel do diretor	6
5	Memórias	3
6	Questões de gênero	2
7	Provimento do cargo	2
8	Subjetividade do diretor	2
9	Mal-estar docente em gestores	1
10	Formação continuada	1
Total		43

Fonte: organizado pela autora, com base no banco de dados da pesquisa.

Na sequência apresento uma síntese das pesquisas selecionadas, com o objetivo de compreender o desenvolvimento das pesquisas sobre o diretor escolar no período determinado.

O tema **atuação do diretor no cotidiano escolar** é o que engloba o maior número de trabalhos (13 estudos). Embora com enfoques diferentes, esses trabalhos têm como ponto em

comum a análise da atuação do diretor no cotidiano escolar. A dissertação de Francisco (2006) teve como objetivo compreender a atuação do diretor de escola pública do Estado de São Paulo e analisar as exigências administrativas impostas a esse profissional. O pressuposto da autora é que as tarefas administrativas dificultam o olhar do diretor para outros campos da escola, especialmente para a dimensão pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida por meio de aplicação de questionário e observação em três escolas, além de estudos de documentos e entrevista com uma diretora. Os resultados da pesquisa corroboraram a hipótese de que o diretor é demasiadamente exigido pelas tarefas administrativas. Segundo a autora, os dados confirmam a complexidade da atuação do diretor, no sentido de que as exigências administrativas tiram o foco da dimensão pedagógica da função.

A dissertação de Silva (2010) teve como objetivo identificar, compreender e descrever as ações dos diretores escolares, bem como responder o que motiva tais ações e quais suas implicações. A pesquisa da autora ocorreu com quatro diretoras de escolas estaduais de ensino fundamental da cidade de São Paulo. O referencial teórico da pesquisa foi a teoria de Max Weber sobre ação social e burocracia e os conceitos de ação e prática de Gimeno Sacristán. A análise das ações dos diretores indicou que eles realizam sete tipos de ações: de assessoria pedagógica e profissional, de clima social, de coordenação, de controle, de distribuição de informações, de gestão e de representação. As ações dos diretores exercem um impacto direto na organização escolar, em sua estrutura social, física e administrativa, ao mesmo tempo que são a base da experiência dos sujeitos da equipe e fonte de mudança ou manutenção das estruturas que compõem a cultura escolar.

Ribeiro (2012), investigou em sua dissertação a rotina dos diretores em escolas que conseguem evolução no desempenho dos alunos ao longo do ano letivo. Além da análise da rotina, outro objetivo foi observar como o próprio diretor se vê diante do desafio de oferecer uma educação de qualidade. A autora entrevistou duas diretoras de escolas que obtiveram bons resultados na Provinha Brasil de 2009, observando a importância das relações interpessoais na escola e como elas favorecem a intervenção pedagógica junto aos professores. A pesquisa indica o não atendimento das solicitações feitas à secretaria de Educação e os recursos financeiros como problemas significativos da escola. Ainda, reforça a importância da formação e da qualificação do diretor, de maneira que ele contribua para a construção de uma escola de qualidade, entendida aqui como aquela que apresenta um bom desempenho nas avaliações externas.

Terto (2012) trabalhou com a ideia de intensificação do trabalho do diretor escolar a partir da adoção das políticas gerencialistas. O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho do

diretor frente às mudanças na gestão escolar ao longo das duas últimas décadas, partindo do pressuposto que essas demandas geraram mais tarefas, levando à intensificação do trabalho, com ênfase na dimensão administrativo-financeira em detrimento da dimensão político-pedagógica da função. A autora desenvolveu entrevistas semiestruturadas com diretores escolares, tendo como referencial teórico a Teoria Histórico-Crítica. A pesquisa concluiu que a intensificação do trabalho do diretor de fato ocorreu no contexto do gerencialismo e que o aumento das exigências na gestão escolar não foi acompanhado pela melhoria nas condições de trabalho e carreira dos profissionais. A autora apontou que a responsabilização do diretor gera grande demanda burocrática, que secundariza a dimensão político-pedagógica da gestão escolar, podendo comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Cruz (2012) tomou como objeto de estudo o diretor escolar na complexidade do cotidiano para discutir seu processo de formação no ambiente de trabalho. A autora desenvolveu a pesquisa utilizando narrativas com diversos profissionais da equipe escolar e abordou o tema por meio de três histórias retiradas do cotidiano da escola. Segundo a pesquisadora, de cada história foi extraída uma lição para o exercício da gestão, que seriam os resultados da pesquisa. Conforme a autora, as lições são: i) ainda que seja procedente de uma visão tradicional de gestão, é responsabilidade do diretor gerir os conflitos relativos aos espaços e tempos na escola; ii) é imprescindível o contato constante com a comunidade para que a gestão democrática seja efetivada; iii) as políticas públicas que são expressas por meio de judicialização precisam ser revistas, para que as soluções não sejam personalizadas.

A tese de Mello (2014) analisou a atuação do diretor no cotidiano da escola para discorrer sobre seu desenvolvimento profissional. Os objetivos da tese foram ampliar a compreensão sobre os diretores como categoria profissional, bem como imergir no contexto de atuação e desvendar o rol de afazeres que caracteriza a prática cotidiana da gestão. Para a pesquisa, foram entrevistadas seis diretoras de uma rede municipal do interior paulista. Segundo a autora, a pesquisa permitiu identificar que a gestão escolar é caracterizada por um corpo próprio de conhecimentos que se constitui não apenas na formação inicial em Pedagogia, mas principalmente a partir do exercício da função. Para favorecer o desenvolvimento profissional dos diretores, destaca-se a importância das trocas com os pares e a necessidade de uma formação continuada baseada nas necessidades formativas dos profissionais.

A intensificação do trabalho do diretor foi o foco da dissertação de Braga (2016). O autor partiu do pressuposto que a implantação de políticas gerencialistas, como o Plano de Desenvolvimento da Educação 2007 (PDE), provocou o aumento das atribuições do diretor

escolar. O objetivo da pesquisa foi analisar as atribuições que teriam provocado essa intensificação. A pesquisa abrangeu o período de 2007 a 2013 e foi realizada em escolas participantes da Prova Brasil na rede municipal de Bom Jesus da Lapa/BA. Foram realizadas entrevistas com diversos atores da rede municipal, de dentro e de fora das escolas, inclusive com membros do Conselho Municipal de Educação e sindicato. Os resultados demonstraram que houve mudança no papel do diretor escolar após a implementação do PDE. Segundo o autor, os dados coletados evidenciaram a consolidação gradual das políticas de educação dentro do modelo gerencialista, pautado pela reforma do estado. De acordo com Braga (2016), é possível inferir que as mudanças na política educacional intensificaram o trabalho na escola, em especial o do diretor, que passou a sofrer pressão em relação ao desempenho dos alunos nas avaliações externas.

A dissertação de Bertochi (2016) abordou as percepções dos diretores da educação infantil sobre o cotidiano escolar, procurando responder se eles percebem a natureza pedagógica do seu trabalho. A autora adotou a técnica de triangulação dos dados, coletados a partir da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa evidenciou o diretor escolar como um profissional sobrecarregado e demasiadamente responsabilizado. Os diretores destacaram que as atividades pedagógicas não são prioridade em seus cotidianos, visto que as tarefas burocráticas se sobrepõem. No caso dos diretores da educação infantil, este problema apareceu com mais intensidade, pois a equipe gestora é reduzida em relação às equipes de escolas de ensino fundamental. Esse dado reforça a ideia de que a escola de educação infantil seria apenas um local de cuidado, sem caráter educativo. Quanto às formações feitas pelos diretores, não foram citadas como significativas, demonstrando a necessidade de que a formação continuada do gestor dialogue com as práticas do trabalho diário da gestão.

A tese de Rodrigues (2017) resgatou a trajetória profissional da pesquisadora como diretora de escola, tratando-se, portanto, de uma pesquisa autobiográfica. O objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos atribuídos por educadores às cenas do cotidiano escolar registrado em fotografias. Rodrigues (2017) utilizou as narrativas dos funcionários da escola sobre as imagens, cotejando-as com a própria narrativa de atuação como gestora. Dentre os resultados obtidos, a autora apontou: i) o diretor é aquele que estimula o grupo a trabalhar por objetivos comuns; ii) a escola é lugar de formação para todos os profissionais que nela atuam; iii) organizar a escola coletivamente torna o trabalho do diretor mais produtivo e representativo; iv) os registros fotográficos podem ser usados como recursos narrativos e reflexivos do fazer pedagógico; v) narrar histórias profissionais possibilita adquirir

consciência sobre o próprio trabalho, sendo uma forma de captar o sentido das escolhas e do lugar ocupado na escola.

Arruda (2017) pesquisou o trabalho do diretor escolar a partir da abordagem multirreferencial do filósofo Jacques Ardoino. O objetivo da pesquisa foi propor a contribuição dessa abordagem para a atuação do diretor de escola. A autora utilizou como instrumentos o diário de campo, observação e entrevistas narrativas com diretores. Ela concluiu que existe o entendimento da importância das ações pedagógicas na atuação do diretor escolar; porém, na prática, isso não ocorre devido à demanda de trabalho burocrático e pelo fato de que esse profissional não consegue ter um olhar plural para o processo educacional, de maneira que haja reflexão sobre a atuação. Segundo a autora, é importante compreender que o olhar pedagógico vai além da realização de ações administrativas ou pedagógicas, devendo abranger todos os aspectos que envolvem a escola.

A tese de Sanches (2019) investigou como os diretores articulam seus conhecimentos para encaminhar as questões do dia a dia na escola. Nesse trabalho, discute-se sobre a contradição entre o administrativo e o pedagógico na atuação do diretor e também sobre as políticas educacionais gerencialistas no Estado de São Paulo. Segundo a autora, a pesquisa possuiu cunho etnográfico e foi desenvolvida por meio de entrevistas e observação em duas escolas da rede municipal de São Paulo. Segundo a autora, a formação mais significativa dos diretores se dá por meio de experiências pessoais e situações que eles vivenciam no cotidiano da escola. Os dados também permitiram inferir que os fundamentos das ações dos diretores e suas condutas estão ancorados menos em conhecimentos científicos e mais nas experiências anteriores que compõem seus *habitus* em diversas situações enquanto professores. Tais vivências anteriores se revelam determinantes para os posicionamentos e estratégias desenvolvidas pelos diretores para administrar a escola.

A tese de Santos (2022) procurou analisar como se configura a atuação do diretor nas escolas públicas de ensino fundamental em Belém-PA, no período de 2013 a 2020. A pesquisadora afirma que o referencial teórico-metodológico de seu trabalho partiu de uma abordagem ancorada no materialismo histórico-dialético. Os dados da pesquisa são oriundos de pesquisa bibliográfico-documental e da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a 10 sujeitos de duas escolas públicas de ensino fundamental, pertencentes a diferentes funções. O foco do trabalho foi investigar a atuação do diretor com relação à gestão democrática, portanto, em levantar as percepções dos diferentes sujeitos sobre como se desenvolvem os mecanismos da gestão democrática na escola, como o conselho escolar. Como resultados da pesquisa, a autora aponta que a maioria dos entrevistados demonstrou

compreender a atuação do diretor como mais voltada para a decodificação das orientações da Secretaria de Educação. As dificuldades de implementação da gestão democrática ficaram demonstradas pelos seguintes dados: os conselhos escolares não têm participação direta na gestão das escolas e o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico não tem contado com a participação da comunidade escolar. Sobre a atuação dos diretores, o estudo revelou que entre 2013 e 2020 a autonomia existente nas escolas era relativa, sendo controlada e direcionada pela Secretaria de Educação. A autora aponta ainda que pode identificar experiências democráticas e de gestão participativa nas escolas, apesar das adversidades. Considerei este trabalho bastante relevante, por partir da problemática da Nova Gestão Pública e das políticas educacionais vigentes para discutir as relações de poder na escola e reafirmar a necessidade de participar popular na gestão escolar.

Lima (2022) partiu da ótica de diretoras iniciantes para investigar como se caracteriza as aprendizagens dessas profissionais no cotidiano escolar. Ela investigou a questão da constituição da profissionalidade de diretoras que estão nos seus três primeiros anos de atuação no cargo. O dispositivo de pesquisa foi a realização de entrevistas com 5 diretoras iniciantes da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo-SEDUC. Segundo a autora, os aportes teóricos de sua pesquisa foram: o contexto da administração escolar; a escola pública como local de trabalho e de aprendizagem; características do início no cargo, saberes e aprendizagens permanentes. A autora concluiu que há inúmeras dificuldades que marcam o início da atuação das diretoras. A pesquisadora afirma que, de forma análoga às professoras, as diretoras também iniciam o trabalho em escolas difíceis, sendo que as atividades burocráticas e as relações são os aspectos mais desafiadores. A superação das dificuldades por meio das aprendizagens que se realizam no próprio ambiente escolar faz com que essas mulheres permaneçam no cargo, aprendendo enfim a serem diretoras. O auxílio que se desenvolve entre pares também aparece no estudo como recurso importante para superação das dificuldades iniciais.

Quanto aos trabalhos com o tema **identidade profissional do diretor** foram selecionadas sete pesquisas. A tese de Cunha (2009) investigou as situações significativas da história de vida que contribuíram para a constituição da identidade de duas diretoras de escola pública e as circunstâncias que envolveram seus projetos de vida. O objetivo principal da pesquisa foi compreender como os sujeitos escolhem e agem em direção aos próprios projetos de vida. A pesquisa analisou as escolhas profissionais das diretoras, seus motivos e as mudanças ocorridas ao longo da carreira. Segundo a autora, o percurso profissional das diretoras, da maneira como se entrelaçou às histórias de vida, demonstrou o estreito vínculo

entre profissional e pessoal na carreira docente. Assim, os resultados da pesquisa evidenciaram que os projetos de vida devem ser considerados na tentativa de compreensão dos projetos de trabalho que embasam a ação dos educadores.

A tese de Oliveira (2016) desenvolveu um estudo da constituição da identidade do diretor escolar. O objetivo da pesquisa foi descrever compreensivamente, em uma dimensão hermenêutica, a experiência de duas gestoras de escola pública. A pesquisa privilegiou, segundo a autora, a experiência, a escuta e o diálogo para pensar o “ser-gestor-escolar”. Os resultados da pesquisa mostraram que a constituição da identidade do gestor escolar não é um fenômeno linear. O diretor escolar se constitui no ir e vir do desempenho de diferentes funções, realizando tarefas administrativas, pedagógicas, financeiras, dentre outras. Essa identidade também é marcada pela atuação nos conflitos surgidos na gestão da escola e envolve aspectos como objetividade/subjetividade e impessoalidade/intersubjetividade, compondo um fenômeno de diversas faces.

A dissertação de Santos (2017) buscou analisar como a trajetória pessoal dos gestores interfere nas práticas de gestão, bem como relacionar a influência da formação pessoal aos diferentes perfis gestores que se configuram com ações mais ou menos democráticas. A autora realizou entrevistas semiestruturadas e narrativas com diversos profissionais da escola e com diretoras de duas escolas da Região Metropolitana do Recife. A pesquisa concluiu que são as experiências acumuladas ao longo da vida profissional que determinam as ações e a identidade profissional do gestor escolar, fazendo com que ele adote uma postura mais ou menos democrática na condução da escola.

Marangoni (2017) abordou em sua tese as representações sociais dos diretores em relação ao agir profissional. A pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de um grupo de diretores sobre si mesmos, a gestão escolar e o próprio trabalho, além de analisar como essas representações são construídas. Segundo o autor, a coleta de dados, realizada por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, possibilitou verificar tanto as ações que os sujeitos afirmaram realizar, como aquelas que eles expressaram o desejo de realizar. A pesquisa apontou que as representações dos diretores mostram um discurso politicamente correto, mas que, ao investigar também seus silenciamentos, foi possível detectar que eles não possuem uma representação social positiva em relação aos aspectos que compõem o agir profissional.

Ainda no tema “identidade do diretor”, merecem ser destacadas as dissertações de Lima (2011) e Bayer (2015), por terem trabalhado com os mesmos conceitos, porém de forma divergente. Ambas as dissertações buscaram relacionar a identidade do diretor escolar e o

gerencialismo que influencia a gestão da escola a partir da implementação das políticas educacionais neoliberais. Durante o levantamento, tornou-se evidente que o impacto do gerencialismo na gestão da escola e no papel do diretor foi assunto que mobilizou as pesquisas acadêmicas no período estudado (2001-2020), tendo comparecido também em vários outros trabalhos comentados, dentre eles: Terto (2012), Braga (2016) e Sanches (2019).

A dissertação de Lima (2011) analisou os impactos das exigências de performatividade sobre a identidade dos diretores escolares da rede municipal de Contagem/MG. O pesquisador realizou entrevistas semiestruturadas com diversos atores da rede, com foco nas avaliações externas e em como a pressão por bons resultados influencia a identidade dos diretores. O autor afirmou que seu trabalho é um estudo de micropolítica e adotou uma postura crítica em relação à performatividade. Os resultados da pesquisa indicaram que essas avaliações agem como força modeladora da escola, pressionando-a a assumir valores próprios do mercado, como competitividade e produtividade. Para o autor, os diretores apresentam uma tendência maior do que os professores a aceitar esse cenário dominado pelo gerencialismo. Por fim, o autor defendeu que os diretores escolares precisam ampliar a reflexividade sobre seus trabalhos, adotando uma postura de resistência às políticas neoliberais.

A dissertação de Bayer (2015) também enfocou a identidade profissional do gestor escolar tendo como contexto o gerencialismo. O estudo investigou a implementação do modelo de gestão gerencialista nas escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo e explorou quais questões essa política suscitou para o diretor. O objetivo principal da pesquisa foi investigar o descompasso entre a ordenação racional proposta pelo novo modelo gerencialista e o modo de pensar e agir dos diretores. A pesquisadora afirmou ter confirmado que a atual forma de organização escolar, apesar dos pressupostos democráticos, ainda é fundamentada por relações verticais, em que o diretor desempenha papel central. O estudo mostrou a existência de dilemas e tensões no ambiente escolar, que teria ficado evidente nos depoimentos dos entrevistados. Para a autora, vive-se um momento de transição entre um modelo de administração escolar estático e centralizador, com um novo modelo dinâmico e participativo.

Cabe acrescentar que a dissertação de Bayer (2015) se destacou pela aparente defesa do gerencialismo, pois a autora defendeu a necessidade de formação continuada do diretor para se obter melhores resultados na escola, num apelo à uma educação produtivista. Portanto, entendendo que a abordagem de Bayer se mostrou conservadora, enquanto a de Lima (2011) fez uma crítica contundente ao gerencialismo.

A tese de Bissoli (2022) teve como objetivo compreender o processo de constituição da identidade dos diretores de escola do município de Rio Claro-SP, bem como os fatores sociais e históricos que a influenciam. Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram análise documental, pesquisa bibliográfica e aplicação de entrevistas semiestruturadas com diretores de escola do município, inclusive aposentados. A pesquisadora utilizou como arcabouço teórico a abordagem de autores que tratam da constituição das configurações identitárias, especialmente Claude Dubar e Antonio da Costa Ciampa. Os resultados do estudo demonstram que a configuração da identidade do diretor de escola é um processo contínuo e não linear. Como processo inacabado, está sujeito a transformações trazidas pelos contextos históricos e sociais, que influenciam a maneira como o sujeito se enxerga, como é retratado nos documentos oficiais e como é visto por terceiros. As narrativas das diretoras revelam a necessidade de uma relação mais estreita com as instâncias superiores e uma formação continuada que inclua a organização de espaços para troca de ideias e reflexão sobre suas práticas. Considerei esta pesquisa bastante interessante, pois, além de tocar na necessidade de melhoria na formação continuada dos diretores para auxiliar na constituição da identidade dos profissionais, procurou investigar como eles se veem e como compreendem o seu papel dentro da instituição escolar.

As seis pesquisas selecionadas dentro do tema **perfil do diretor** revelam entendimentos diferentes em relação ao conceito de perfil, isto é, enquanto algumas buscam caracterizar um grupo de diretores por meio da identificação de dados dos participantes, outras apresentam uma busca por identificar requisitos necessários ao diretor escolar para o bom desempenho da função. Nesse sentido, esse segundo entendimento do conceito de perfil parece demonstrar uma tentativa de delinear um tipo idealizado de diretor, necessariamente alinhado ao papel de líder democrático.

Souza (2006) pesquisou as relações entre o perfil dos diretores, os processos de gestão e as concepções sobre a gestão escolar no Brasil. O objetivo da tese foi construir um perfil dos gestores e da gestão escolar no país, cotejando as relações entre as concepções dos autores do campo e a realidade das escolas públicas de educação básica. O autor se embasou em pesquisa bibliográfica e consultou a base de dados do SAEB 2003, especificamente os questionários da Prova Brasil. Os resultados apresentados foram: i) existe uma marca de gênero forte entre os diretores, com destaque para a ascensão mais rápida dos homens na carreira; ii) há uma tendência de democratização real da gestão escolar, apesar da ainda forte presença do patrimonialismo; iii) a eleição de diretores é fator de democratização da política escolar ao fortalecer a atuação dos conselhos escolares; iv) os diretores experientes tendem a ter mais

disposição para o diálogo com a comunidade e com a equipe; v) ao conduzir a política escolar, o diretor procura articular os interesses da comunidade e as disposições do sistema de ensino, em um exercício de mediação de interesses divergentes.

A dissertação de Szabelski (2006) buscou uma abordagem qualitativa para analisar os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública, segundo a percepção dos profissionais da educação. A pesquisa foi desenvolvida por meio da aplicação de questionários a profissionais da educação de diversos segmentos de oito escolas de uma rede municipal paranaense. Segundo a autora, a pesquisa permitiu o delineamento do perfil do diretor de escola pública, com base nos requisitos apontados pelos profissionais das escolas. Ela ressalta que a função de administrar a escola se tornou bastante complexa na atualidade, necessitando de profissionais com um perfil que envolva habilidades humanas, técnicas, pedagógicas e sociais. O que se destaca nesse trabalho é que a autora enfocou os requisitos para a composição do perfil do diretor por meio do conceito de competências, entendido como habilidades, conforme utilizado nos documentos oficiais.

Campos (2010) abordou a questão do perfil do diretor por caminho semelhante, discutindo a construção social do conceito de “bom gestor”, fundamentada na Teoria das Representações Sociais. O objetivo principal foi compreender a construção social de um grupo de diretores escolares da rede municipal de ensino de Blumenau/SC sobre o que seria um bom gestor escolar. A pesquisa também procurou construir um perfil deste grupo de diretores e identificar as razões que os levaram a se candidatar para a gestão. A pesquisa utilizou a técnica da associação livre para levantar sentidos próprios sobre o “bom gestor”. Os resultados da pesquisa indicaram que o grupo de diretores apontou como bom gestor aquele que assume e compartilha as responsabilidades, ações, objetivos e metas da escola. Também, aquele que é participativo, democrático e líder. Pelos termos utilizados, fica evidente que a gestão democrática foi o fundamento dessa pesquisa, servindo como base para o trabalho do diretor.

Assim como Souza (2006), a dissertação de Oliveira (2010) também analisou dados da Prova Brasil de 2003, porém em uma abordagem predominantemente quantitativa. A autora teve como objetivo compreender o perfil dos diretores e da gestão de escolas públicas e urbanas do Brasil e de que maneira o perfil do diretor e os modelos de gestão se relacionam com as características socioeconômicas dos alunos. Como resultados de pesquisa, Oliveira trouxe uma apresentação detalhada do perfil dos diretores e da gestão, com base nos dados levantados. A autora apontou que não foi possível apurar relações entre o perfil dos diretores e da gestão com as características socioeconômicas dos estudantes, devido à heterogeneidade

dos alunos atendidos pela escola pública. Por fim, a autora reafirma sua crença de que uma gestão escolar de qualidade depende do pressuposto que as escolas desfrutem das características de participação, autonomia e descentralização.

Ancorando-se em uma abordagem quali-quantitativa, a dissertação de Soligo (2019) procurou construir o perfil da gestão e dos gestores das escolas estaduais de ensino fundamental da região da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), a partir dos questionários da Prova Brasil de 2015. A pesquisa concluiu que o perfil dos diretores das escolas estudadas eram mulheres brancas com mais de 40 anos, com graduação em licenciaturas em instituições privadas há mais de 15 anos e que acessaram a função por meio de processo eletivo. A pesquisa destaca que os diretores apontaram, como principais dificuldades, falta de recursos financeiros, falta de professores e funcionários, assim como a indisciplina dos alunos.

A dissertação de Souza (2022) apresenta como objetivos estudar a gestão escolar e o perfil do diretor de escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e resgatar a história da gestão escolar nessa rede. A pesquisadora utilizou em seu estudo a pesquisa bibliográfica, realizou um estudo demográfico para a construção do perfil dos profissionais (por meio de um banco de dados municipal) e aplicou um questionário junto aos diretores. Quanto ao referencial teórico, a autora cita o Ciclo de Políticas de Ball, Bowe e Gold (1992); Nóvoa (1992); Barroso (2005); Bresser Pereira (1995) e Chiavenato (1993). Conforme a autora, a pesquisa possibilitou concluir que o Estado se organizou historicamente a partir dos modelos chamados pela autora de Patrimonialista, Burocrático e Gerencial, que alicerçaram os seguintes modelos de gestão escolar pública: Tradicional, Democrático e Gerencial. A conclusão do estudo revelou a prescrição legal de uma gestão escolar democrática que foi devidamente adotada na rede municipal de Ensino de São Paulo. Segundo a autora, porém, apesar dessa prescrição legal, no contexto da prática, o Diretor de Escola faz sua leitura da realidade e age criando uma interpretação do modelo prescrito, uma adaptação frente ao contexto. O perfil do Diretor assume vários estilos, desde os mais progressistas aos mais conservadores, divergindo do esperado perfil democrático, isso porque os profissionais, ao atuarem, trazem valores e experiências diversas que os fazem produzirem suas próprias interpretações acerca do texto legal. Com essa constatação, a autora afirma que assume uma posição não determinista, na qual a escola é vista como espaço produtor de políticas.

Quanto aos trabalhos sobre tema **função e papel do diretor** foram selecionadas as pesquisas de Lopes (2002), Arf (2007), Hojas (2011), Azevedo (2014), Bertochi (2021) e Marques (2023). É importante explicitar que a categorização das pesquisas unindo “função” e

“papel” do diretor, foi necessária pelo fato de as próprias pesquisas trabalharem os conceitos como sinônimos.

Lopes (2002) partiu da pergunta sobre qual é a função do diretor de escola para a construção de relações democráticas no ambiente escolar. A autora discutiu a função e o papel do diretor de escola com base no ideal de gestão democrática, utilizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com vários profissionais da educação de diferentes escolas de Cascavel/PR. A autora constatou que alguns fatores dificultam o trabalho do diretor na construção de relações democráticas na escola, como a permanência da hierarquia enquanto base da organização do trabalho e das relações, distanciando o diretor dos demais trabalhadores. Além disso, há ainda a manutenção histórica do papel do diretor como reprodutor das políticas educacionais e a dificuldade de entendimento do significado da gestão escolar para o desenvolvimento do ensino. A autora defende que essa situação precisa ser revertida, uma vez que as relações na escola precisam ser transformadas e que o diretor deve ter uma consciência crítica de sua função e papel para atuar na gestão escolar como “intelectual orgânico”, no sentido gramsciano do termo.

Arf (2007) optou por discorrer sobre o papel do diretor a partir de uma análise de conteúdo do livro de Myrtes Alonso, “O papel do diretor na Administração Escolar”, de 1976. O objetivo da pesquisa foi identificar o papel atribuído ao diretor na década de 70, a partir da análise do livro de Alonso, contrapondo e comparando ao papel que lhe é atribuído na atualidade. A autora explicitou que, do ponto de vista teórico, pode-se perceber algumas mudanças históricas no papel do diretor de escola da década de 70 para a atualidade, principalmente a adoção da ideia de líder e de gestor democrático. No entanto, a autora apontou que, mesmo que hoje se fale no diretor como líder democrático, continua recaindo sobre ele a responsabilidade pela articulação de todo o trabalho e da gestão escolar. Além disso, a autora identificou a ideia da “Qualidade Total”, que retoma diversas teorias administrativas para aplicá-las na escola, revivendo, de certa forma, o tecnicismo dos anos 70.

Hojas (2011) discutiu a função e a formação do diretor escolar a partir da análise de documentos, como provas e editais, de concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola da rede estadual paulista, no período de 1979 a 2007, e entrevistas com diretores concursados para verificar a concepção que possuem sobre sua função. A autora concluiu que o movimento teórico da Administração Escolar, que caminhou no sentido da adoção de uma postura crítica, se refletiu nos editais e nas provas dos concursos. Porém, ela destacou que é difícil precisar se tal movimento rumo à crítica produziu de fato reflexos nas concepções e práticas dos diretores, pois os profissionais pesquisados esboçaram discursos

semelhantes, afirmando a especificidade da atividade administrativa realizada na escola em relação à administração empresarial.

Para tratar do tema papel do diretor, Azevedo (2014) abordou em sua dissertação a Teoria das Representações Sociais, fundamentada em Serge Moscovici. A autora teve como objetivo analisar as representações sociais que os diretores das escolas estaduais da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente têm sobre a escola pública e sobre seu papel. O trabalho da autora envolveu 35 diretores de escolas estaduais e ela desenvolveu sua pesquisa por meio da aplicação de questionários. Azevedo (2014) afirma que por meio dos dados foi possível conhecer o perfil dos diretores, as dificuldades e identificar as representações sociais sobre o diretor, a escola pública, o aluno e o professor. Os resultados apontaram o diretor escolar como profissional sobrecarregado e que não demonstra uma representação social positiva acerca dos aspectos que abrangem a escola pública.

A tese de Bertochi (2021) investiga a função do diretor escolar por meio da constituição da sua profissionalidade, frente à complexificação da escola e do que ela chama de crescente protagonismo da chamada Nova Gestão Pública (NGP), que traz para a gestão escolar o modelo gerencialista. A pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos um questionário aplicado aos diretores no âmbito de uma formação continuada oferecida pelo órgão gestor da rede municipal de ensino de Araraquara-SP, uma entrevista semiestruturada e uma entrevista aberta. O estudo teve como referencial teórico os autores que trabalham com a Sociologia das Organizações Educativas e com a profissionalidade docente, baseados na teoria crítica. A autora aborda a formação inicial e continuada do diretor escolar, afirmando que a formação inicial carece de identidade. Destaca também a ausência de trabalhos empíricos sobre o diretor de escola. Segundo a autora, a análise dos dados confirmou a hipótese de que a profissionalidade dos diretores está sendo fortemente influenciada pelas mudanças trazidas pelo modelo gerencial para o exercício da sua função. Tais mudanças significam que a gestão escolar está cada vez mais afastada de sua natureza educativa, dificultando que o diretor tenha uma atuação mais intelectualizada e crítica.

A dissertação de Marques (2023) teve como objetivo analisar a função do gestor escolar hoje na Educação Básica, considerando a sua historicidade. A pesquisa buscou entender a gestão escolar ao longo da história da educação do Brasil; conhecer o significado e conceitos dos termos administração escolar, direção escolar, gestão escolar e compreender a percepção dos profissionais da área sobre a função do gestor escolar. Os procedimentos metodológicos utilizados pelo autor foram pesquisa bibliográfica e de campo por meio de entrevistas com seis diretoras (sendo três diretoras gerais e três diretoras auxiliares). Antes de

enfocar a fase empírica da pesquisa, por meio da pesquisa bibliográfica, o autor apresentou como a administração escolar se desenvolveu nos diversos períodos da História da Educação no Brasil. De acordo com o autor, as respostas dos sujeitos indicaram que as formações recebidas pelos diretores durante o período que exerceram a gestão escolar em Lages/SC, não foram suficientes para o exercício da função. Os relatos indicaram que o diretor fica sobrecarregado pela dificuldade em delegar ou dividir funções, o que torna o exercício da gestão um trabalho centralizado e exaustivo. A pesquisa concluiu que os diretores reconhecem a importância da gestão democrática, mas apresentam dificuldades para colocá-la em prática, principalmente por meio da distribuição de funções na escola. As dificuldades dos diretores em implementar a gestão democrática sugerem que a formação continuada desse profissional deve enfatizar o tema, contribuindo assim para a democratização das decisões na escola.

Dentro do tema **memórias** foram selecionadas três pesquisas que têm em comum a busca por apresentar as experiências vividas por diretores ao longo da carreira no cotidiano escolar, utilizando narrativas dos sujeitos como dispositivo de pesquisa. A dissertação de Gonçalves (2009) apresentou um “inventário memoriográfico” das experiências de diretoras da rede estadual de Minas Gerais, no período de 1960 a 1980. O objetivo foi investigar a trajetória das diretoras, tendo como procedimento metodológico a realização de entrevistas narrativas com ex-diretoras aposentadas da rede estadual mineira, na região de Itajubá. A pesquisa procurou evocar o cotidiano vivido pelas diretoras, suas dificuldades e percepções sobre a gestão escolar. As narrativas destacaram, como ponto comum, um modo burocrático de administrar a escola, proveniente da política educacional do período. Além disso, foi observada ênfase nas tarefas administrativas, compromisso com a aprendizagem, obediência à legislação e orgulho em relação à disciplina, organização das escolas e cuidado com as crianças. Para a autora, sua pesquisa possibilitou às ex-diretoras uma reflexão sobre a própria história e pode contribuir também como fonte de reflexão e aprendizagem para os profissionais em atividade.

A dissertação de Jardim (2020) se propôs investigar práticas de administração escolar a partir da trajetória profissional de diretoras de escolas de anos iniciais do município de Bento Gonçalves/RS na década de 1960. A pesquisadora buscou compreender as práticas de administração escolar da época por meio das memórias das entrevistadas, para tanto, entrevistou três ex-diretoras (aposentadas). Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise documental e entrevista compreensiva (uma forma de entrevista semiestruturada). Um foco interessante do trabalho foi resgatar o processo formativo das profissionais, a partir de suas vivências como professoras e da relação destas com o cotidiano escolar e os saberes da

experiência. Dois referenciais importantes da pesquisa são Certeau (1994) e Tardif (2002). De acordo com a autora, por meio do estudo foi possível compreender os processos formativos das entrevistadas, incluindo a relação destes com os saberes da experiência, construídos por meio das dificuldades e questionamentos surgidos das suas práticas. Outro resultado alcançado seria a compreensão das representações que as diretoras esboçaram por meio de suas memórias a respeito das práticas de administração escolar e do papel do diretor no recorte histórico pesquisado.

Silva (2022) também enfoca em sua dissertação as memórias de ex-diretoras para investigar suas ações na gestão de escolas de Paranaíba-MS no período de 1970 a 1990. A pesquisadora afirma que sua abordagem metodológica é História Oral e que trabalhou por meio de entrevistas em que procurou captar os relatos de vida e da profissão das cinco diretoras aposentadas que participaram do estudo. Como objetivos principais para seu trabalho, Silva (2022) apontou investigar os cenários estadual e municipal no período citado e desvelar as ações pedagógica, administrativa e política que permearam a função das gestoras escolares. Como resultado da pesquisa, a autora afirma que as memórias das entrevistadas contribuíram para a compreensão das situações vividas pelas antigas diretoras, proporcionando visibilidade a elas e oportunidade de serem reconhecidas pelo trabalho realizado. É importante acrescentar que esta pesquisa apresenta um viés de estudo de gênero, pois enfoca o empoderamento das mulheres diretoras no contexto da ditadura militar.

Os dois estudos que tratam de **questões de gênero na gestão escolar** são a dissertação de Frazão (2009) e a tese de Monteiro (2019). Seguindo uma vertente política, a dissertação de Frazão (2009) investigou o cotidiano das mulheres diretoras em uma localidade próxima de São Luís/MA (Paço do Lumiar) para discutir o empoderamento feminino no contexto da gestão escolar. A pesquisa procurou identificar a relação entre os saberes e poderes das diretoras, assim como compreender o entrelaçamento entre a territorialidade e o empoderamento político, social e psicológico dessas mulheres. A autora chegou à conclusão de que as diretoras exercem o empoderamento político em outras instâncias coletivas além da escola, como associações de bairro, e possuem consciência do poder que detêm. A autora defende que a gestão escolar é um espaço de atuação que possibilita a ampliação do poder feminino na sociedade, colocando a mulher em ação em um território tradicionalmente masculino.

Já a tese de Monteiro (2019) fez uma análise da influência do gênero na gestão escolar na educação infantil. O objetivo do trabalho foi analisar como o gênero influencia as trajetórias de diretores e diretoras da educação infantil que ingressaram no cargo por concurso

público na rede municipal de Campinas/SP. A autora concluiu que existe uma hierarquia de gênero na carreira docente, com um percentual maior de homens nos cargos de supervisão e direção. A pesquisa mostrou que a maior parte dos entrevistados não foi professor da educação infantil, ingressando na área diretamente no cargo de direção e que existem diferenças entre as trajetórias de homens e mulheres no que se refere à idade de ingresso no mercado de trabalho, conciliação entre trabalho remunerado e não remunerado, assim como incentivos recebidos para ascensão na carreira.

A tese de Fraiz (2013) abordou o tipo de **provimento do cargo** de diretor como condicionante do imaginário de poder e autoridade na escola. O objetivo da pesquisa foi identificar e compreender elementos do imaginário de poder e autoridade de diretores concursados e eleitos e a influência desses imaginários na relação com a equipe escolar, com a comunidade e órgãos gestores. A autora trabalhou com análise documental, entrevistas e grupos focais, fazendo um comparativo do cargo nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Ela concluiu que os documentos do Estado de Minas Gerais revelam um imaginário mais democrático que os de São Paulo. Ainda, os gestores expressaram que conhecimento técnico, tempo de atuação, experiência anterior, exercício da liderança e forma de acesso ao cargo, são fontes de autoridade e poder. Porém, o fator determinante, em última instância, é atuação do diretor diante da complexidade das demandas que enfrenta.

A dissertação de Silveira (2016) buscou ouvir diretores escolares que foram indicados ao cargo para refletir sobre a atuação deles, considerando tal forma de provimento. A autora teve como objetivo analisar as percepções de quatro diretores sobre seus cargos, a fim de compreender possíveis relações destas com a forma de provimento por indicação. Como conclusão, Silveira (2016) afirmou que os diretores entrevistados demonstraram ter uma concepção essencialmente técnica da função, o que indicaria um estreito alinhamento com as orientações da secretaria municipal de Educação, corroborando a ideia de que o provimento do cargo por indicação política exerce influência sobre as percepções dos gestores em relação às suas atuações e ao próprio cargo.

Costa (2011), investigou a **subjetividade do diretor** por meio de uma análise psicológica, especificamente pela psicanálise, com amparo na obra de Sigmund Freud. O objetivo da pesquisa foi estudar a subjetividade à luz da psicanálise para compreensão da constituição do gestor escolar a partir da trajetória educacional e atuação profissional, como também para reconhecer a dimensão inconsciente que permeia as relações da equipe escolar. A autora destacou como resultado a observação de elementos relevantes na constituição do gestor e no relacionamento entre os membros da equipe, como o efeito de rememorar, a

singularidade da gestão permeada por desejos e saberes, os laços de identificação entrelaçados a atos colaborativos e às complexas relações intersubjetivas desenvolvidas na escola.

Seguindo um percurso diverso, a dissertação de Almeida (2016) tratou da subjetividade do diretor em sua relação com o processo de democratização da escola pública. O problema da pesquisa foi investigar como o diretor se posiciona diante do processo de democratização. A autora analisou os discursos dos diretores acerca da gestão da escola e da educação no Brasil. A pesquisa demonstrou que, em geral, os discursos sobre a gestão democrática a definem como o modelo de gestão em que o diretor permite a entrada da família dos alunos na escola, para que possam participar emitindo opiniões. A autora apontou que o acesso da família à escola se limita a assuntos pontuais, sendo que a maioria das decisões continua centralizada no diretor. A autora concluiu que o discurso da gestão democrática pelo livre acesso dos pais à escola mantém ocultos mecanismos que reforçam o autoritarismo do diretor e afasta a escola de um real processo de democratização.

A dissertação de Mazon (2012) abordou o tema **mal-estar docente em gestores**, assunto de efetivo interesse para a pesquisa no âmbito da gestão escolar. O objetivo principal foi identificar as ocorrências de licenças para tratamento de saúde em gestores escolares e analisar quais fatores estressores podem estar relacionados ao mal-estar docente nesses profissionais. O estudo confirmou avanços de problemas de saúde generalizados, crescimento pela procura por procedimentos de saúde, principalmente no segundo semestre letivo do ano pesquisado, assim como o aumento do número de atestados em episódios breves de adoecimento. O estudo apresentou dados quantitativos das licenças médicas e aplicação de questionário, excluindo como objetivo a interpretação do fenômeno do mal-estar docente nos diretores escolares.

Dentre os trabalhos mais recentes encontrados durante este levantamento bibliográfico, a saber, os publicados após 2020, um tema recorrente foi o da **formação continuada de diretores**. Nesse sentido, considere bastante relevante a pesquisa de Caputi (2022). Em sua dissertação, a autora procura responder três questões geradoras do seu problema de pesquisa: os diretores de escola percebem alguma relação entre a proposta formativa e a realidade escolar? As ações de formação continuada contribuem para a formação da identidade do diretor de escola? Afinal, o que os diretores precisam saber? Os objetivos apontados pela autora são: investigar a relação estabelecida pelo diretor com a formação continuada, as percepções desse profissional sobre os cursos ofertados e a realidade escolar e sobre a contribuição da formação continuada na construção de seu papel. Para desenvolver o estudo, a pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com diretores de

escolas municipais de Guarulhos-SP. A fundamentação deste trabalho tem por base pesquisadores que enfocam a profissionalidade docente, a formação continuada e os saberes da experiência, como Imbernón (2011) e Tardif (2014).

Segundo a autora (Caputi, 2022), os dados confirmaram sua hipótese inicial de que as diversas dimensões da gestão escolar, principalmente a pedagógica, são pouco pautadas na formação continuada do diretor de escola. Dessa forma, os resultados mostraram também que os diretores não percebem relação entre as ações formativas e a realidade escolar e que elas não contribuem para a formação de sua identidade profissional. A pesquisa de Caputi corrobora, portanto, a afirmação da importância da experiência e do cotidiano escolar como ambiente em que se desenvolve a formação continuada ideal para os profissionais da educação, ou seja, a escola não se constitui como *locus* de formação somente para os docentes, mas também para o gestor escolar.

2.3- Considerações finais

A partir do levantamento realizado, foi possível constatar que o diretor escolar comparece em um grande número de pesquisas como sujeito (informante), porém não como objeto de estudo. O ser diretor escolar parece ofuscado nas pesquisas acadêmicas pelo foco na enorme gama de responsabilidades e papéis que lhe são atribuídos. Talvez por isso, ao fazer buscar com o descritor “papel do diretor”, encontrei pesquisas sobre os mais variados objetos de estudo, enquanto poucas se referiam exatamente ao diretor escolar. As pesquisas encontradas versavam sobre a atuação do diretor em diversas áreas e não sobre o diretor propriamente dito, ou seja, foram vistos estudos como: “O papel do diretor na inclusão escolar”; “O papel do diretor na implementação da tecnologia na escola”; “O papel do diretor na gestão democrática”, dentre outros. Por considerar que pesquisas deste tipo não contribuíam para o conhecimento do meu objeto de estudo, todas foram descartadas.

Foram encontradas muitas pesquisas relacionando o diretor escolar com a gestão democrática e com a discussão sobre a forma de provimento do cargo, com destaque para trabalhos sobre a eleição de diretores. Estas pesquisas, apesar de demonstrarem uma tendência na área da gestão escolar, devendo ser destacadas, também não foram selecionadas para este estudo.

Em relação ao conteúdo dos trabalhos selecionados, o levantamento bibliográfico revelou a prevalência de pesquisas que se concentram na atuação cotidiana dos diretores escolares, destacando os desafios de articular diferentes aspectos da função, como o

pedagógico e o administrativo. Os resultados evidenciaram também um destaque nas pesquisas para o aumento da carga de trabalho dos diretores devido à implementação de políticas educacionais neoliberais, que resultaram na adoção de um modelo de gestão escolar gerencialista como padrão.

Também foi observado que as pesquisas sobre o perfil dos diretores variam consideravelmente de acordo com os objetivos. Alguns estudos são semelhantes à presente pesquisa de mestrado (cujo objetivo é construir um perfil dos diretores com dados censitários e suas percepções), enquanto outros têm o propósito de definir um perfil ideal de diretor, a partir da identificação de características esperadas para um bom gestor.

No contexto das pesquisas sobre a identidade dos diretores, tornou-se evidente a relevância de investigar a essência do papel desempenhado por eles, explorando suas experiências, os modos de constituição da identidade profissional e também as dificuldades que influenciam nesse processo.

Como instrumento para embasar uma pesquisa mais ampla, esse levantamento possibilitou identificar como o tema tem sido abordado na academia, o que permitiu fundamentar melhor minha pesquisa e visualizar caminhos. O levantamento tornou visíveis as divergências e convergências entre os estudos encontrados e esta pesquisa, apontando possibilidades e lacunas sobre o objeto de estudo. Em relação a essas lacunas, foi possível constatar que pesquisas de perfil dos profissionais de um sistema de ensino, apesar de relevantes para a produção de conhecimento, se constituem como território pouco explorado até o momento na academia.

Por fim, ao final deste estudo, ficou demonstrada a necessidade da realização de pesquisas acadêmicas que busquem conhecer o ser diretor escolar por meio de uma abordagem que considere suas dificuldades, desejos, necessidades e percepções relação à função. Acredito que este é um bom caminho para desvelar a complexidade e também as potencialidades da função do diretor escolar, considerando a relevância desse profissional que ao atuar como articulador da proposta pedagógica poderá direcionar seu trabalho na escola pública tanto para a consecução de uma educação emancipatória quanto para a perpetuação de uma educação reprodutivista.

3. O DIRETOR ESCOLAR E O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.
(Anísio Teixeira)

O objetivo deste capítulo é apresentar uma reflexão teórica sobre o papel do diretor escolar no contexto atual da escola pública, considerando o processo de mudança pelo qual essa escola passou, principalmente a partir de 1960, com a ampliação expressiva de vagas nos sistemas de ensino, o que possibilitou o acesso de camadas da população até então negligenciadas em seu direito à educação pública.

O título do capítulo remete à intenção de discutir o papel do diretor a partir de uma perspectiva histórica, tomando como base a evolução da democratização do acesso ao ensino público, o desafio da qualidade e as exigências impostas pelas políticas educacionais neoliberais à gestão escolar. O que se pretende é analisar o papel e a função do diretor escolar tendo em vista os desafios que se modificaram e os que permanecem ao longo dessa trajetória da escola pública brasileira, desde os anos 1960 até a atualidade, período em que ela passou de elitista e excludente a instituição que abriga toda a diversidade¹⁰ da população.

A partir do processo de democratização, considerando a diversidade agora presente na escola pública, é certo que ela se encontra fortemente marcada por relações sociais cada vez mais contraditórias. Assim, a depender de como se conduz essas relações e o próprio processo de ensino, a escola pode desenvolver um trabalho conservador ou progressista, ou seja, trabalhar para a manutenção das relações sociais de exclusão ou em prol da emancipação dos trabalhadores por meio da oferta de um ensino de qualidade para todos.

A existência desses dois caminhos supõe a necessidade de uma tomada de decisão sobre qual se pretende seguir. É aqui que entra o papel do diretor de escola, pois como responsável pelo processo de ensino e pelo funcionamento da unidade escolar, é fundamental que haja uma intencionalidade em sua atuação.

¹⁰ Convém esclarecer que ao usar o termo diversidade para designar a população presente atualmente na escola, não estou me referindo somente ao acesso da classe trabalhadora ao ensino público. Apesar do destaque dado neste capítulo ao processo de democratização do ensino público por meio da inclusão dos filhos da classe trabalhadora, é importante pontuar que no estágio atual da escola, a diversidade nela presente vai muito além dos alunos economicamente menos favorecidos. A diversidade na escola, no momento atual, é composta por extensa gama de minorias, tais como: alunos com deficiências, imigrantes, pessoas de diferentes etnias, orientação sexual, cultura, religião, gênero, dentre outras possibilidades. Dessa forma, acredito que destacar a diversidade presente na escola para além da questão econômica é fundamental para dar visibilidade aos alunos pertencentes às minorias e que necessitam ter garantido seu direito à educação.

Na presente pesquisa esta intencionalidade diz respeito ao posicionamento quanto à dimensão política da função do diretor escolar, que determina seu papel como agente social. Assim, a partir dos conceitos de “escola transformadora” e “administração escolar transformadora” conforme apontados por Paro (2012), este capítulo pretende discutir as seguintes questões nos próximos itens: como ocorreu a democratização do acesso na escola pública brasileira e como esse processo influenciou a gestão escolar? Como ocorreu a evolução da Administração/Gestão Escolar como área da pesquisa educacional? Qual é o papel do diretor diante da previsão legal da gestão democrática? Qual a possibilidade de fazer uma gestão escolar transformadora no contexto educacional marcado pelo gerencialismo trazido pelas políticas educacionais neoliberais? Quais ponderações podem ser feitas sobre o desempenho do diretor, tendo em vista a exigência do cumprimento de metas de avaliação externa e um modelo de gestão escolar alinhado à gestão empresarial? Em síntese, como analisar o papel do diretor na escola pública atual objetivando a realização de uma educação voltada para a transformação social?

3.1- A democratização da escola pública e o papel do diretor escolar

A partir de um retrospecto da educação brasileira, é possível perceber que a evolução da instrução pública se dá na medida em que surgem novas necessidades sociais, com a escola se modificando para atender as demandas de cada momento, conforme as intenções estatais. De acordo com Saviani (2019), a história da instrução pública no Brasil começa com o trabalho dos padres jesuítas junto aos indígenas, marcada por três aspectos intimamente articulados: a colonização, a educação e a catequese. A partir desse início, com um propósito evidentemente voltado para a consecução dos objetivos dos colonizadores, a educação pública elementar no Brasil permaneceu negligenciada por séculos, enquanto não havia interesse por parte do governo em expandi-la para todas as camadas da população.

De acordo com Di Giorgi e Leite (2010), o fechamento dos colégios jesuítas e a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus em 1759, obra do Marquês de Pombal, marcam uma ruptura com a organização do ensino da época colonial. A partir das chamadas “reformas pombalinas”, o Estado passa a ser o responsável pelo sistema educativo, garantindo sua laicidade. É necessário ressaltar, entretanto, que as reformas pombalinas tiveram pouco efeito no sentido de atender a uma parcela significativa da população, uma vez que as “aulas régias” para o ensino das primeiras letras continuavam restritas a uma minoria devido à falta de financiamento.

De maneira geral, a educação no Brasil Colônia era privilégio de uma minoria e assim permaneceu por longo tempo. Conforme Di Giorgi e Leite (2010), as mudanças introduzidas com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, também não se reverteram em ampliação da instrução elementar para a maioria da população. Nessa época foram criados cursos ligados à defesa militar e saúde, como o Curso de Medicina, com a intenção de criar quadros para fortalecimento do Estado. Essa evolução não trouxe benefício para a população em geral, pois os filhos da elite, público-alvo dos cursos técnicos e superiores recém-criados, recebiam a instrução elementar em casa, como ensino privado.

De acordo com Azevedo (2014), é no final do século XIX que se inicia a implantação dos “grupos escolares” para atender aos alunos das quatro primeiras séries do ensino elementar. A implantação dos grupos escolares começou pelo Estado de São Paulo, a partir do Decreto Estadual nº. 248 de 26 de julho de 1894. Os grupos escolares representaram uma evolução em relação às escolas isoladas e foram trazidos para o Brasil a partir do modelo de instituição para educação popular encontrado nos Estados Unidos e Europa.

Com a criação dos grupos escolares surgiu a necessidade da função do diretor para cuidar da administração das várias classes. Assim, é também pelo Decreto nº 248/1894, que apresenta o regimento interno das escolas públicas paulistas, que surge o cargo de diretor escolar. Este documento descreve em seu artigo 84, as competências dos diretores dos grupos escolares, priorizando as tarefas administrativas, como controle de matrículas, da frequência e do pagamento dos funcionários.

A partir da década de 1920, surgem no cenário brasileiro os primeiros “profissionais da educação”, de posse do ideário da Escola Nova¹¹, propagando o conceito de que a educação pública, gratuita e de qualidade deveria ser expandida para toda a população, com objetivo de consolidar a modernização e a democracia no país (Di Giorgi e Leite, 2010). Além do ideário escolanovista, o crescimento populacional dos centros urbanos, a industrialização e a imigração europeia impulsionam a demanda pela educação pública. A organização do proletariado urbano sugere à burguesia a necessidade de ofertar a instrução pública como forma de adaptar a população em favor das necessidades do capitalismo.

Foi na década de 1930 que a Escola Normal, instituição de formação de professores em nível médio, passou a ensinar disciplinas voltadas para a formação do administrador

¹¹ O auge do Movimento da Escola Nova foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. O Manifesto teve como signatários 26 intelectuais, dentre os quais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles e Lourenço Filho, que defendiam no texto os princípios da educação pública gratuita, laica, universal e obrigatória, com o propósito de consolidar a democracia e a modernização da sociedade brasileira. (SAVIANI, 2019).

escolar, a saber: princípios de administração escolar, legislação e estatística. De acordo com Azevedo (2014) a inclusão de tais disciplinas ocorreu por influência de Lourenço Filho e do grupo de educadores do movimento Escola Nova. Dessa forma, a formação do diretor de escola se consolida dentro da Escola Normal, uma vez que a criação dos Cursos de Pedagogia só viria a ocorrer em 1939.

Com o fim do Estado Novo, período final da Ditadura Vargas, foi promulgada a Constituição de 1946, marcando a volta ao período democrático. É em decorrência dos princípios democráticos e das necessidades educacionais anunciadas na Constituição que o Congresso Nacional assume, ainda em 1946, a tarefa de elaborar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que só seria promulgada em 1961. É no contexto da LDBEN de 1961 que o apelo por uma educação pública que atendesse adequadamente a toda a população ganhou força, passando a ser uma demanda popular. O cenário social da época demonstrava estar cada vez mais marcado pelo crescimento populacional e da industrialização, pela modernização crescente dos centros urbanos, pelo fortalecimento das camadas médias e do proletariado e pelo crescimento do setor de serviços. (Di Giorgi e Leite, 2010).

Também em 1961, mesmo ano de promulgação da LDB, foi fundada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE). De acordo Azevedo (2014), a associação foi fundada a partir do empenho e de ações de José Querino Ribeiro e de outros educadores da área da Administração Escolar. A criação da associação naquele momento refletia a demanda popular por educação e a preocupação dos profissionais da educação com a formulação de políticas públicas para a área.¹²

Em 1964 a democracia brasileira sofre novo retrocesso com o golpe militar e a sucessão de governos ditatoriais que se seguiram. A Constituição de 1967 institucionaliza a ditadura, ao mesmo tempo em que há uma euforia social com o chamado “Milagre Econômico” (período de desenvolvimento econômico). No cenário educacional, a LDB de 1961 é modificada pela Lei 5.540/68, que regulamentou a reforma universitária, e Lei 5.692/71, que organizou as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus.

¹² A ANPAE é a mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e a primeira associação educacional organizada pela sociedade civil brasileira. A associação foi criada em 1961, depois da Associação Brasileira de Educação fundada no contexto do movimento dos Pioneiros da Educação Nova. À época de sua fundação, a ANPAE foi denominada Associação Nacional de *Professores de Administração Escolar*, porém, após passar por várias denominações e mudanças, desde 1996 é chamada de Associação Nacional de *Política e Administração da Educação*. Fonte: <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia>

De acordo com Di Giorgi e Leite (2010), a Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), ao expandir a oferta do ensino superior, procurou atender a demanda da população por esse nível de ensino. Já a Lei 5.692/71, ao implementar o ensino profissionalizante em nível médio, buscou conter tal demanda. Em relação à aplicação de tais leis, os autores chamam a atenção para o crescimento desordenado de cursos em nível superior em faculdades isoladas, com baixo custo e pouca qualidade. Sobre a profissionalização em nível médio, descrevem o oferecimento de habilitações de “faz de conta” (Di Giorgi e Leite, 2010, p. 314), funcionando precariamente devido à falta de recursos.

A partir da crítica feita por Di Giorgi e Leite (2010), é possível perceber o caráter produtivista da legislação educacional do período da ditadura, que enfatizava a formação para o mercado de trabalho por meio do ensino profissionalizante, posto em prática de maneira improvisada. Além disso, esse movimento de valorização do ensino profissionalizante também pode ser interpretado como forma de desencorajar os filhos da classe trabalhadora a buscarem o ensino superior.

É também durante o período da ditadura militar que ocorre a definição da formação do diretor escolar por meio do Curso de Pedagogia. Na esteira da reforma universitária trazida pela Lei 5.540/68, o Parecer nº.252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) determinou a reestruturação do Curso de Pedagogia, com a instituição de habilitações que passariam a formar, além do professor, os especialistas em educação, a saber: orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. A partir desse marco legal, portanto, o diretor de escola deveria ser o pedagogo habilitado em administração escolar (Azevedo, 2014).

Azevedo (2014) aponta que houve um crescimento da oferta de vagas no ensino público no período da ditadura militar, “o que representou importante conquista para a educação que, aos poucos, foi deixando de ser privilégio das elites.” (Azevedo, 2014, p. 48). A autora destaca algumas medidas da Lei 5.692/71 que representaram mudanças importantes no cenário educacional, tais como: a ampliação do ensino obrigatório de quatro para oito anos (para estudantes de sete a catorze anos), a junção do curso primário ao ginásial, a eliminação do exame de admissão para o ingresso no curso ginásial e o estabelecimento de um currículo nacional comum, tanto para o primeiro como para o segundo grau.

É necessário analisar essa expansão da oferta do ensino público ocorrida durante o período da ditadura militar como produto da demanda popular por educação pública que vinha crescendo já havia décadas, e que nesse momento histórico se alinhava ao plano de desenvolvimento econômico e de modernização do país colocado em prática pelos governos militares. Nesse sentido, a democratização do acesso à escola não surgiu de uma intenção do

governo de atender a população em seu direito à educação por uma questão de política social, mas, sobretudo, de uma necessidade econômica da época.

A partir do final dos anos 1980, a educação pública passou a refletir as mudanças na sociedade brasileira trazidas pelo fim da ditadura militar, marcado pela eleição de Tancredo Neves para presidente do Brasil, em 1985. A culminância do processo de redemocratização do país se dá com a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”.

A partir do princípio expresso na Constituição da educação como direito público e subjetivo, houve a criação de novos instrumentos legais que surgiram com o objetivo de concretizar o acesso a tal direito. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394 é promulgada em 1996. Diante da preocupação com o financiamento adequado dos sistemas de ensino, foi criada no mesmo ano a Emenda Constitucional nº 14 (EC 14/96), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹³.

Segundo Di Giorgi e Leite (2010), é nos anos 90 que finalmente ocorre substancial expansão da oferta de ensino no país, com a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos passando de 86% para 95,3% no período de 1991 a 1998. A partir desses indicadores, fica evidente que houve, a partir dessa época, o acesso da quase totalidade da população da faixa etária ao ensino obrigatório, de acordo com o determinado nos textos legais e com a pretensão governamental de formar mão-de-obra adequada para o desenvolvimento econômico.

Diante dos problemas verificados após a expansão das matrículas na escola pública, principalmente devido à falta de investimento, Beisiegel (2006) afirma que é preciso atentar para que a discussão sobre o desafio da qualidade não seja confundida com a crítica à democratização do acesso ao ensino. Para Beisiegel (2006), é preciso defender a escola pública, especificamente, defender seu processo de democratização, contra as críticas que anunciam que a escola perdeu qualidade no decorrer desse processo.

Segundo o autor (Beisiegel, 2006), existem dois tipos de críticas que são feitas à democratização do ensino e precisam ser combatidas. O primeiro é a crítica conservadora que

¹³ Em 2007, a partir da Lei Federal 11.494/07 o FUNDEF foi ampliado para custear toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, passando a se chamar FUNDEB. O Fundo passou a ter uma regulamentação permanente a partir de 2020, descrita na Lei 14.113/2020, continuando a ser direcionado a todas as etapas da educação básica e ao pagamento dos profissionais da educação. A modificação instituída pela legislação mais recente foi o aumento do percentual destinado ao pagamento dos profissionais de 60% para 70% e a determinação de que os recursos deste percentual sejam destinados ao pagamento de todos os profissionais da educação, para além dos professores.

afirma que é necessário recuperar a qualidade de ensino supostamente perdida a partir da entrada maciça dos filhos da classe trabalhadora na escola. Já o segundo tipo é a crítica radical que afirma que nada se pode construir a partir da estrutura atual da escola pública, ou seja, a inserção das massas na escola não representaria avanço, pois não houve alteração na sua atribuição de reprodução das desigualdades sociais.

Em relação à crítica que afirma que a escola perdeu a qualidade que tinha quando era restrita a uma pequena parcela da população, Beisiegel (2006) defende que é preciso adotar uma postura contundente contra este discurso conservador:

... essa crítica está voltada para o passado. Ela não percebeu que a escola mudou, mudou radicalmente, e que a população também, e critica a situação atual que é outra, completamente diferente, tomando como parâmetro exatamente aquela escola do passado que já não existe mais. Qualidade de ensino e conteúdos das disciplinas são pensados a partir de uma escola que já foi superada. (Beisiegel, 2006, p.116)

Assim, Beisiegel (2006) afirma que a escola mudou e agora é necessário repensar os conteúdos e métodos a partir das necessidades da classe trabalhadora que conseguiu o acesso. Por outro lado, para ele: “O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população.” (Beisiegel, 2006, p.120). Portanto, a partir do processo de democratização do ensino público, a qualidade reside, em primeiro lugar, na quantidade.

Quanto à crítica radical que postula que não é possível que a escola seja utilizada como instrumento de emancipação da classe trabalhadora devido a seu caráter de reprodução das relações sociais, Beisiegel (2006) contrapõe o fato de que a escola atual é diversa e contraditória. Na medida em que é necessário instrumentalizar os filhos dos trabalhadores para uma atuação produtiva na sociedade capitalista, essa mesma instrumentalização, aliada à formação de uma consciência crítica, pode ser usada para a emancipação da classe trabalhadora. É na margem de ação criada por essa contradição que a escola poderá agir, oferecendo um ensino de qualidade voltado para a formação de uma cidadania crítica, contribuindo para a transformação social.

Mantendo em perspectiva essa contradição, é preciso ressaltar que fazer a defesa da escola pública não é o mesmo que afirmar, ingenuamente, que a democratização do acesso resolveu todos os problemas. É preciso reconhecer a validade da leitura feita pelos teóricos reprodutivistas da escola como aparelho ideológico do Estado e reproduzidor das relações sociais, porém é preciso ir além.

Ao falar do sistema de ensino secundário francês, Bourdieu (2001) afirma que tal sistema possui mecanismos internos de segregação que fazem com que parte dos alunos (os

pobres) fique numa situação de exclusão, sem qualquer chance de ascensão social, mesmo dentro da escola, e que isso pode acontecer até mesmo no ensino superior.

Dessa forma, Bourdieu (2001) defende que o sistema escolar cria os “fracassados relativos” (Bourdieu, 2001, p.484), que são aqueles alunos que, embora não tenham sido sumariamente excluídos do sistema por meio do fracasso escolar que leva à evasão, permanecem numa escolarização que é um fim em si mesmo, pois não tem condições de lhes conduzir a posições sociais mais elevadas, o que significa, portanto, a reprodução da ordem social.

Acredito que tamanha é a propriedade com que Bourdieu se refere aos meandros dos sistemas de ensino públicos na sociedade capitalista, que sua análise poderia se estender a qualquer país do nosso tempo, inclusive à realidade brasileira. Por outro lado, a denúncia das falhas da escola pública é pouco para que se construa algo diferente. É justamente nessa lacuna de ação que se situa o desafio de fazer um ensino público de qualidade, o que, por sua vez, não invalida os benefícios sociais da garantia do acesso da escola para todos.

Para Beisiegel (2006) é impossível defender a tese dos reprodutivistas, pois não há como mudar a sociedade para depois mudar a escola. Como a escola é parte da própria sociedade, não há como fazer tal desvinculação. Dessa forma, fica evidente que o ponto de partida para superar a situação de precariedade encontrada “é aceitar a escola como ela existe” (Beisiegel, 2006, p. 120) e trabalhar a partir disso.

É preciso *aceitar e acolher* essa população que chegou tardiamente à escola, para então diagnosticar suas necessidades e reformular o que for necessário, de modo a garantir a qualidade do ensino para todos. A aceitação dos alunos provenientes da classe trabalhadora, com suas características diversas em relação às dos filhos da elite, é a primeira condição para promover um ensino de qualidade na escola pública.

Em suma, com a expansão do ensino público para a quase totalidade da população, a escola pública ganha uma complexidade inédita ao assumir uma dupla incumbência: formar uma população diversa, com todas as dificuldades trazidas pela ampliação de acesso, e garantir que essa formação vá além da instrumentalização para o trabalho, alcançando o patamar de preparação para o exercício crítico da cidadania.

De acordo com os fatos históricos pontuados nessa seção, é possível perceber que o papel do diretor da escola pública mudou gradativamente ao longo tempo, mudança que se tornou mais evidente a partir do fenômeno da democratização do ensino público. A demanda crescente na gestão da escola forjou um profissional que, inicialmente, bastava ser um professor experiente e disposto a conduzir as tarefas administrativas da escola. Num segundo

momento, a expansão da oferta do ensino e a complexificação da escola pública exigiu que o diretor fosse um especialista que se voltava, sobretudo, para questões burocráticas. Já o desafio posto ao diretor pela redemocratização política e a postulação da gestão democrática como princípio para a escola pública vai muito além.

No momento atual, é papel do diretor ir além da burocracia sem deixar de atendê-la, pois faz parte da gestão, lidar com as exigências do gerencialismo, com a inclusão, dentre outros desafios, sempre seguindo os procedimentos da gestão democrática. Enfim, a escola pública está cada vez mais diversa e complexa, como uma marca do século XXI em que convivem na educação enormes exigências sobre os profissionais da educação e a precariedade de recursos imposta pela gestão pública de orientação neoliberal.

É fato que a escola mudou e está cada vez mais complexa, logo, sua gestão também está cada vez mais desafiadora. Se é preciso repensar a escola, seus objetivos e organização em função da realização de uma educação emancipadora para a classe trabalhadora, é fundamental também repensar o papel dos profissionais que nela atuam. Nesse contexto de mudança da escola, a necessidade de refletir sobre a gestão escolar e discutir o papel do diretor é premente.

Não faz mais sentido para a escola pública atual a visão do diretor como mero executor da política estatal ou mantenedor da disciplina. É preciso compreender as dificuldades do diretor em seu cotidiano para repensar sua atuação, de forma que ele possa desempenhar um trabalho alinhado com a gestão democrática e com foco na qualidade do ensino. Pensando nessa qualidade como objetivo final, como afirmou Beisiegel: “é possível levar uma educação melhor a essas crianças” (Beisiegel, 2006, p.121) e não há dúvida que o diretor tem grande responsabilidade na concretização desta tarefa.

3.2- Da Administração à Gestão Escolar

O objetivo desta seção é fazer uma retomada das principais ideias que ajudaram a construir o campo teórico da gestão escolar no Brasil. À medida que as ideias são apresentadas, abordando as diferentes vertentes da administração escolar (AE) e sua evolução para o conceito de gestão escolar, procuro explicitar os diferentes modos de se compreender o papel do diretor de escola, de acordo com os autores citados.

Segundo Souza (2006), um dos primeiros trabalhos sobre administração escolar no Brasil é um estudo de Antônio Carneiro Leão, de 1939, que investigou como era organizada a administração escolar em vários países. A partir do estudo de Leão, os trabalhos na área no

período são denominados pelos pesquisadores educacionais de *estudos clássicos*. Em sua tese, Souza (2006) aponta como principais representantes do pensamento clássico da AE, além do próprio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro; Lourenço Filho; Anísio Teixeira, Myrtes Alonso e Benno Sander.

Dentre os autores mais importantes do pensamento clássico da AE, destaca-se José Querino Ribeiro. Em seu texto “Introdução à Administração Escolar”, de 1968, o autor apresenta fatos, princípios e objetivos da Teoria da Administração que segundo ele poderiam servir como base para a AE, indicando sua perspectiva de que ela representava uma especialização da Administração Geral.

De maneira resumida, o autor coloca que os objetivos da Administração que podem servir de fundamento para a Administração Escolar são: “unidade de ação”, “economia de ação” e “prosperidade do empreendimento”. (Ribeiro, 1968, p.36-38). Por estes objetivos a serem transpostos da empresa para a escola, Ribeiro demonstra seu entendimento de que a racionalidade do trabalho e a busca por eficiência e eficácia são as ideias principais dentro da sua teorização.

Sobre o diretor escolar, o autor afirma sua superioridade e sua responsabilidade em relação ao destino da instituição, que vai além da execução das tarefas administrativas:

Assim, por exemplo, considere-se que uma cousa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente, ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás relativamente modesta. (Ribeiro, 1968, p. 22)

Neste trecho do artigo de Querino Ribeiro, fica evidente a ideia de que o diretor é a autoridade máxima e figura central de poder na escola, a quem sabe determinar a filosofia e política de ação da instituição.

Outro autor do período a ressaltar é Anísio Spínola Teixeira. Para Souza (2006), a obra de Teixeira supera o ideário clássico da AE, visto a amplitude e relevância que alcançou no cenário educacional brasileiro, inclusive pelo fato de que suas ideias evoluíram no decorrer de sua longa carreira.

No artigo “Natureza e Função da Administração Escolar”, de 1968¹⁴, o autor afirma que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar” (Teixeira, 1968, p.

¹⁴ Os artigos citados de Querino Ribeiro e Teixeira fazem parte da mesma obra, de grande relevância para o campo da gestão escolar:

14). Para ele, não é viável que o administrador escolar se forme na graduação, pois o ideal é que a função de direção seja desempenhada por um professor já formado e experiente, portanto, a administração escolar deve ser ensinada em cursos de pós-graduação. Por esta ideia de como deve ser feita a formação do “administrador escolar”, é possível compreender a concepção de Teixeira sobre o diretor, ou seja, de que ele deve ser, sobretudo, um excelente professor. A valorização do pedagógico na obra de Teixeira faz com que ele se revele a frente de seus contemporâneos.

Outra ideia relevante de Teixeira é a de que a função do diretor escolar é “intrinsecamente de subordinação e não de comando da obra da educação que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno, os dois fatores realmente determinantes da sua eficiência” (Teixeira, 1968, p. 17). Deixando em parte de lado a questão da autoridade e da centralidade do dirigente, o autor afirma que o papel do diretor é de mediador, que deve garantir os meios para que o trabalho pedagógico aconteça da melhor forma:

O administrador escolar não é um capitão mas um mediador-inovador (...) a tentar coordenar e melhorar um trabalho de equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da escola ou do ensino. Se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar. (Teixeira, 1968, p.17)

Dentre os autores citados por Souza (2006) como representantes do pensamento clássico da AE, é necessário comentar também sobre Myrtes Alonso, que em 1976 publicou a obra “O papel do diretor escolar na administração escolar”.¹⁵ O livro é fruto de sua tese de doutorado, defendida em 1974. A respeito de Alonso, Souza (2006) explica que seu estudo destoa dos estudos críticos sobre a AE que começaram a despontar na década de 1970, já que a autora se fundamenta de maneira evidente no ideário clássico. Souza (2006) afirma que Alonso deixa clara sua concepção de que a administração escolar é uma especialização da administração de empresas, a ponto de localizar as teorias da administração em geral como marco teórico de seu trabalho.

Em sua obra, Alonso (1979) defende que o papel do diretor deve se alinhar com os pressupostos da administração científica. Para ela, o diretor não pode mais ser visto numa

ANPAE. **Administração Escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar**, 1968.

¹⁵ O livro de Alonso já foi comentado na introdução deste trabalho, devido à necessidade de diferenciar o enfoque sistêmico da autora da perspectiva que apresento nesta pesquisa, ou seja, do papel político do diretor como agente social em busca de uma gestão escolar transformadora.

perspectiva simplista, como aquele que provê os recursos necessários para a efetivação do trabalho docente e aplica a legislação para o funcionamento da rotina escolar. Segundo a autora, é preciso ir além:

o administrador deve ser visto como aquele que “toma decisões”, “organiza”, “planeja” e “supervisiona” todo o trabalho realizado na escola. Isto deve resultar numa posição estratégica relativamente ao conjunto de elementos internos a serem dispostos e aproveitados eficientemente dentro da escola, e ao conjunto de solicitações, necessidades e recursos externos a serem conciliados para o desempenho adequado do seu papel social. (Alonso, 1979, p. 3-4)

Souza (2006) destaca também Benno Sander como representante do pensamento clássico da AE, analisando obras do autor de 1981 e 1984.¹⁶ Segundo o autor, Sander demonstra uma evolução no pensamento clássico da AE, ao indicar a participação coletiva como princípio norteador da administração da escola. Para Souza (2006), o pensamento de Sander parece buscar uma convergência entre a vertente clássica (os *administradores do consenso*) e a vertente crítica (os *administradores do conflito*) da AE.

Sander (1984) apresenta da seguinte forma seu estudo em busca de uma síntese entre a “administração do consenso” e a “administração do conflito” (Sander, 1984, p.97):

Uma avaliação das potencialidades e limitações das duas perspectivas permite explorar novos caminhos em função das atuais necessidades sociais e das características específicas do sistema educacional historicamente situado no âmbito global da sociedade. É nesse contexto que se coloca a confluência da teoria crítica e da abordagem de ação humana coletiva como alternativa analítica para a superação do conhecimento no campo da administração da educação. É a partir dessa confluência que este estudo conclui com a concepção de uma perspectiva de administração da educação como processo de participação coletiva (Sander, 1984, p.97-98)

De acordo com Souza (2006), pode-se afirmar que são pontos em comum da vertente clássica da administração escolar: crítica à escola tradicional; tentativa de aproximar a administração escolar da Teoria Geral da Administração; defesa da administração científica e técnica; pressuposto de que a administração escolar deve funcionar a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola; racionalização dos recursos e divisão do trabalho. Os

¹⁶ As obras de Benno Sander analisadas por Souza (2006) foram: “Administração da educação no Brasil: a produção do conhecimento” (1981) e “Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação” (1984). A respeito da inserção de Benno Sander entre os autores representantes do pensamento clássico da AE feita por Souza (2006), é preciso destacar que o autor fundamenta essa opção explicando que analisa a obra de Sander dentro de um recorte temporal, na virada dos anos 70 para os anos 80. Sobre a identificação dos trabalhos de Sander com o ideário clássico da AE, Souza (2006) aponta que: “Sander ainda publicou outros trabalhos a partir de então, nos quais revê algumas de suas posições, mas nesses trabalhos em questão, o autor procura justamente mediar as posições entre o pensamento dos primeiros autores do campo com as críticas do movimento que era então nascente.” (Souza, 2006, p. 47)

trabalhos dessa corrente são prioritariamente prescritivos, no sentido de que existe uma preocupação latente em determinar como deve agir o administrador (diretor) e como a escola deve funcionar.

A vertente clássica da AE se preocupa com a eficácia e eficiência da escola, porém desconsidera qualquer discussão política sobre a gestão. Não existe a compreensão de que a escola não é capaz de resolver sozinha seus problemas, a partir da simples otimização de técnicas administrativas. Desconsidera-se, portanto, os condicionantes sociais que influenciam o funcionamento da escola e o alcance de seus objetivos.

Souza (2006) afirma que a compreensão dos autores da vertente clássica sobre o papel do diretor de escola era a do diretor como chefe da instituição escolar e figura central da gestão. Dessa forma, para essa vertente não havia polêmica em relação à questão política, ou seja, em relação à articulação da direção com a administração do sistema de ensino, pois era natural a visão do diretor como representante da administração e da política educacional vigente.

A suposta neutralidade política da AE e da atuação do diretor escolar começa a ser questionada a partir do surgimento dos trabalhos dos autores críticos da área, entre as décadas de 70 e 80. Os autores críticos denunciam a incorreção de afirmar que a gestão escolar pode ser “neutra” em relação à política, devido à influência constante que a escola sofre dos condicionantes sociais. É dos condicionantes sociais, ou seja, da estrutura da sociedade capitalista e da relação desta com a escola, que partem os autores da vertente crítica para apresentar as falhas da concepção clássica da AE.

Os autores da vertente crítica rejeitam o tecnicismo defendido nos estudos clássicos como solução para os problemas educacionais, por considerar que ela mantém a escola como instituição meramente reprodutora da ordem social capitalista, sendo incapaz de contribuir para a superação desse sistema econômico. Segundo a vertente clássica, bastava o alinhamento da AE com a teoria da administração geral, ou seja, a melhoria das técnicas administrativas, para resolver os problemas da escola. Esse pressuposto é criticado nos trabalhos da nova vertente, pois seus autores compreendem que o problema da escola pública é muito mais complexo do que a fragilidade técnica da administração, visto que ela é uma instituição que guarda relações estreitas com o funcionamento da sociedade, tanto condicionando-a, como, numa relação dialética, sendo condicionada por ela (Souza, 2006).

A vertente crítica traz uma discussão que vai além da própria AE, questionando as bases e a finalidade da educação pública, em sua relação política com a sociedade. Para explicar essa relação política entre escola e sociedade, os autores críticos vão buscar as bases

do sistema econômico que determina os moldes desta sociedade, apresentando a manutenção do capitalismo como objetivo final da criação da própria escola pública, utilizada como meio de reprodução de mão-de-obra e de inculcação ideológica.

A denúncia de que a mera reformulação técnica não é suficiente para salvar a escola pública de suas mazelas, significa desvelar o autoritarismo que está na base da escola (de interesse do sistema capitalista) e a carência perene de recursos financeiros que impede que ela atenda a todos com equidade. As oportunidades educacionais são determinadas pela classe social, portanto, à maioria da população, classe trabalhadora, é oferecido uma instrução mínima, para que esta se reproduza como força de trabalho necessária à manutenção do sistema.

Diante do cenário da escola reprodutivista e da AE dominada pelo tecnicismo, os autores críticos defendem a dimensão política da educação e da administração da escola. Em sua tese, Souza (2006) aponta alguns autores responsáveis por trabalhos importantes do primeiro momento da vertente crítica da AE, a saber: Miguel Arroyo (1979), Maria Dativa S. Gonçalves (1980), Maria de Fátima Félix (1984), Acácia Z. Kuenzer Zung (1984) e a tese de doutorado de Vitor H. Paro (1985).

Para esse rol de autores, assim como a dimensão política da AE é evidente, o papel do diretor de escola também é eminentemente político. Nesse sentido, os autores críticos defendem que o diretor precisa superar a suposta neutralidade técnica da sua função e agir em prol de uma “escola transformadora”, abandonando a ideia do alinhamento entre AE e administração geral, ou seja, a concepção de que a escola pode ser administrada nos mesmos moldes de uma empresa. Para os autores críticos, portanto, o diretor precisa superar o entendimento de que é um agente (ou gerente) a serviço das intenções do Estado.

Dentre os autores da vertente crítica, destaca-se Vítor Paro, que adotou o conceito da “escola transformadora”, enxergando além do reprodutivismo, percebendo a dialética das relações estabelecidas entre escola e sociedade. Essa escola transformadora, voltada para a emancipação da classe trabalhadora, só seria possível a partir de uma administração escolar com esse propósito, ou seja, uma *administração escolar transformadora*. (Paro, 2012)

Paro (2012) afirma que “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (Paro, 2012, p. 25). Dessa forma, o autor diferencia a “administração geral” - que é a administração capitalista que a vertente clássica da AE procurou transpor para a administração escolar - da “administração em geral” que é a administração de recursos vinculada a um objetivo definido. É a partir da recusa da administração capitalista e da afirmação da necessidade de desvincular a escola dela,

utilizando a ideia de administração em geral, que o autor defende a possibilidade da realização de uma administração escolar comprometida com a transformação social.

Para discutir os pressupostos dessa *administração escolar transformadora*, Paro (2012), apresenta os seguintes pontos: a especificidade da administração escolar; racionalidade externa e interna da escola e a necessidade de participação coletiva na administração escolar.

Para discutir o primeiro aspecto, Paro (2012) aponta a necessidade de separar a administração escolar da administração capitalista, afirmando a especificidade da primeira, devido a inegável especificidade da educação como processo humano e histórico, o que faz com que ela jamais possa ser entendida como produto na concepção da empresa capitalista. Se a educação não é produto e sim processo construído entre sujeitos, na relação professor-aluno, não é possível a aproximação da administração escolar com a administração capitalista, pois não há lucro a ser gerado. Além do mais, não é adequado que as relações na escola se estabeleçam em bases gerenciais como na empresa, pois o objetivo de transformação social só pode ser alcançado por um processo de ensino e de trabalho sustentado por relações horizontais, fundamentadas na cooperação e na democracia.

Quanto à *racionalidade externa ou social* da escola, Paro (2012) coloca que sua importância se dá porque o objetivo da instituição escolar “não é neutro, mas historicamente determinado, atendendo a interesses de grupos sociais” (Paro, 2021, p. 200). Assim, faz parte da construção de uma administração transformadora, a necessidade do posicionamento da equipe escolar quanto aos objetivos do ensino, de forma que sejam alinhados com os interesses da classe trabalhadora, considerando além dos interesses individuais, os interesses de classe que preconizam o combate à exploração e desigualdade social. Além do ensino de conteúdos para o desenvolvimento em nível individual, possibilitando a conquista de melhores condições de vida, o ensino voltado para a classe trabalhadora deve englobar a conscientização, ou seja, a formação de uma consciência de classe.

A *racionalidade interna da escola* diz respeito ao uso adequado (racional) dos recursos para alcançar os fins estipulados. Para atingir a racionalidade interna devida, Paro (2012) afirma a necessidade de se adequar os recursos da escola e as técnicas utilizadas aos objetivos sociais estipulados. Para o autor, a escola só alcançará seu potencial transformador a partir do momento que houver também um redimensionamento do aspecto técnico. As técnicas devem ser renovadas e empregadas de acordo com a finalidade transformadora, visando promover objetivos educacionais significativos. Nesse sentido, a técnica deve ser empregada com *intencionalidade*.

O conceito de escola transformadora passa também pela discussão sobre a necessidade do deslocamento do centro de poder na escola, do diretor para a participação popular. É nesse sentido que Paro (2012) ressalta a necessidade da *participação coletiva* na administração escolar, afirmando que uma administração escolar democrática deve ter como característica “a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade.” (Paro, 2012, p. 210).

Especificamente sobre o papel do diretor, Paro (2012) coloca a importância da mudança das relações de poder na escola. Para ele, para que uma administração escolar democrática aconteça “é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais.” (Paro, 2012, p. 210). Assim, o autor ressalta a necessidade do posicionamento do diretor, para que esteja de acordo com a escola voltada para a transformação social: “Se a responsabilidade última pelo funcionamento da escola acha-se concentrada, hoje, nas mãos do diretor escolar, em lugar de ignorar esse fato, cumpre envolver esse diretor cada vez mais com os compromissos de transformação.” (Paro, 2012, p. 216).

Em resumo, partindo da afirmação da dimensão política da administração escolar, a visão dos autores críticos sobre a função e o papel do diretor, considerando principalmente as contribuições de Paro (2012), traz as seguintes características: crítica à concepção do diretor como *gerente* (o que caracteriza uma administração escolar alinhada com a administração capitalista); o diretor deve primeiramente se preocupar com os objetivos educacionais em favor da classe trabalhadora; o diretor como coordenador do trabalho coletivo; rejeição ao diretor como centro do poder na escola e defesa de uma gestão com a participação da comunidade escolar.

Segundo Souza (2006), a partir dos anos 1980 ocorre uma transformação no cenário da AE, com a incorporação da denominação “gestão escolar” no lugar de “administração escolar”. O autor afirma que essa mudança pode ser confirmada pelo levantamento dos trabalhos acadêmicos publicados no período e que a influência dos trabalhos da vertente crítica concorreu para esse resultado. Ainda segundo Souza (2006), os estudos críticos foram fundamentais para provocar a compreensão da natureza essencialmente política da administração/gestão escolar.

Em relação ao levantamento dos trabalhos acadêmicos produzidos no período pós-1987, Souza (2006) afirma que é possível notar o surgimento de novos temas e preocupações, o envolvimento com temas variados e o desenvolvimento de estudos mais empíricos, isto é, mais próximos da realidade das escolas.

Desponta nos anos 1990, conforme Souza (2006), a preocupação com a gestão democrática na escola pública. A gestão democrática no ensino público ganha destaque no período, passando a ser um dos princípios da educação nacional previstos na Constituição Federal (Artigo 206, Inciso VI). Como previsão legal, ela ganha força com a LDB de 1996 (Lei 9.394/96), pois é citada novamente como princípio no Artigo 3º (Inciso VIII) e reafirmada no Artigo 14, cujo Inciso II cita a necessidade da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares que irão atuar colaborativamente na gestão da instituição de ensino.¹⁷

Diante deste cenário de efervescência democrática garantida pela legislação, ocorre uma reafirmação do papel político do diretor escolar, no sentido de que passa a ser exigido, inclusive legalmente, que sua atuação seja de mediador e articulador do trabalho entre os vários segmentos que compõem a comunidade escolar. Mesmo continuando no dia a dia, por força da função e da própria cultura escolar, como centro das relações de poder na escola, cabe agora ao diretor orientar a gestão para que as decisões sejam compartilhadas.

Na década de 1990 surge também nos estudos acadêmicos a preocupação com as diferentes formas de provimento do cargo de diretor (por concurso público, indicação ou eleição), com a discussão sobre as consequências políticas de cada uma. A discussão sobre as diferentes formas de provimento guarda relação com o apelo pela gestão democrática, de maneira que a eleição do diretor acabou sendo identificada como indicador de democracia e participação popular na gestão da escola. A partir de então, se tornará um consenso entre a comunidade acadêmica que a forma de provimento mais adequada para a direção, tendo em vista a dimensão política da função, é a eleição (Souza, 2006).

A partir dessa mudança de paradigma da administração para a gestão escolar, em que pesem as ponderações feitas por Souza (2006) de que uma mudança paradigmática não pode se definir apenas pela alteração na denominação do campo, o diretor foi colocado mais uma vez diante de novos desafios. O conceito de gestão escolar com sua conotação política e a obrigatoriedade de implementar a gestão democrática, agregados ao próprio processo de democratização da escola, coloca para o diretor a necessidade de realizar a gestão equilibrando as dimensões técnica e pedagógica, lidando com a burocracia e agora devendo articular a participação da comunidade na escola.

¹⁷ Parece coerente supor que a relevância alcançada pela discussão sobre a gestão democrática na escola pública é decorrente não apenas da legislação, mas que a própria previsão legal é fruto dos estudos da vertente crítica da administração escolar, visto que Constituição Federal incorporou várias demandas sociais progressistas à época de sua elaboração.

O alerta de Souza (2006) sobre a discussão se houve uma real mudança paradigmática a partir da alteração da denominação da administração para gestão escolar, chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao interpretar a forma como essa mudança impactou (ou não) as práticas dentro da escola. É certo que a perspectiva relacionada à vertente clássica da AE não é mais admissível em termos da pesquisa acadêmica e das legislações que vieram após a CF de 1988 e a LDB de 1996, devido ao conceito de gestão democrática ter marcado definitivamente, tanto a legislação como o campo da pesquisa educacional. Por outro lado, acredito que em relação às práticas de gestão dentro da escola, o cenário se torna muito mais difícil de analisar.

Ao procurar analisar a gestão do ponto de vista das práticas desenvolvidas dentro da escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) descrevem quatro concepções que servem como referências para interpretar como se desenvolvem de fato a organização e os processos de gestão escolar.

De acordo com os autores (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009), se as concepções descritas por eles fossem situadas em uma linha contínua, em um extremo estaria a concepção técnico-científica (ou científico-racional) e, no outro, a concepção sociocrítica (a defendida pelos autores). Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) afirmam que a concepção sociocrítica, de tendência progressista, abarca diferentes formas de gestão democrática.

As quatro concepções de gestão apresentadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) são: *a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa*.

A *concepção técnico-científica* se caracteriza por uma visão estritamente técnica e burocrática na organização e gestão da escola. De acordo com os autores citados, “este é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009, p. 324). Na concepção técnico-científica, a gestão é centralizada no diretor, as relações são de subordinação, portanto, as ordens vêm de cima para baixo para serem cumpridas com base na autoridade e hierarquia. Não há participação do grupo na tomada de decisões, o plano já vem determinado pelos superiores e deve ser executado. A busca da eficiência e da eficácia neste modelo se dá pela priorização do planejamento, da organização e do controle. A racionalização da gestão impõe que o cumprimento das tarefas é mais importante que as pessoas. O foco da gestão está nas normas, nos regulamentos e na divisão técnica do trabalho.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) definem que a *concepção autogestionária* se fundamenta na responsabilidade coletiva, com foco na participação direta e igualitária dos membros do grupo e na rejeição a uma direção centralizada. Nesta concepção, o que se busca

é o fortalecimento do grupo para que se consiga desenvolver uma autogestão, ou seja, há uma recusa em aceitar a autoridade e normas instituídas (prontas). Os membros do grupo caminham no sentido de criar as próprias regras por meio de procedimentos participativos.

Na construção dos processos de gestão, a *concepção interpretativa* valoriza, sobretudo, “os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009, p. 325). Essa concepção não aceita o pressuposto da visão científico-racional da organização como realidade objetiva. A concepção interpretativa entende a gestão como construção social, que resulta das experiências vividas e compartilhadas pelas pessoas, considerando sua subjetividade. Baseando-se na subjetividade, portanto, essa concepção recusa a rigidez das normas e até mesmo de procedimentos organizativos no desenvolvimento da gestão.

A *concepção democrático-participativa* parece buscar uma síntese entre os extremos apresentados. Ela parte da necessidade de uma relação de participação e cooperação entre direção e equipe. Há uma crença de que as decisões devem ser coletivas e de que deve haver um planejamento em busca do alcance de objetivos estipulados também coletivamente. Essa concepção admite a necessidade da coordenação e da divisão de tarefas e responsabilidades. A importância que a concepção democrático-participativa coloca na consecução dos objetivos se expressa na defesa da necessidade de realizar uma avaliação sistemática dos procedimentos e resultados (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009).

O quadro abaixo resume as principais características de cada concepção, para fins de comparação e compreensão de cada uma.

Quadro 3 – Concepções de organização e gestão escolar

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
TÉCNICO-CIENTÍFICA	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA
• Detalhamento de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho. • Poder centralizado no diretor, destacando relações de subordinação e autoridade. • Ênfase na administração regulada (rigidez nas normas, regras, procedimentos)	• Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). • Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de	• Escola como realidade social subjetivamente construída. Não é dada (pronta) e nem objetiva. • Privilegia mais a “ação organizadora” (com valores e práticas compartilhadas) do que o ato de organizar. • A ação organizadora	• Definição explícita, por parte da equipe, dos objetivos sócio-políticos e pedagógicos da escola. • Articulação da atividade de direção com iniciativas e participação da equipe escolar e comunidade. • Qualificação e competência

burocráticos de controle), podendo causar descuido em relação aos objetivos específicos da escola • Comunicação linear (de cima para baixo, ou seja, verticalizada), baseada em normas e regras. • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.	poder. • Ênfase na organização do grupo por si mesmo, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções. • Recusa a normas e a sistemas de controle, acentuando a responsabilidade coletiva. • Crença no poder instituinte da instituição sobre o poder instituído. Busca da participação e da autogestão como forma de instituir o poder interno e contestar o poder instituído (externo). • Ênfase maior nas relações entre as pessoas do que nas tarefas.	valoriza as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano sobre aquilo que é formal, estrutural e normativo.	profissional. • Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico para reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. • Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.
---	---	---	---

Fonte: Libâneo, Oliveira e Toschi (2009). Adaptado pela autora

As concepções de gestão descritas constituem uma esquematização que possibilita a análise da gestão da escola, porém, segundo os autores (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009), é necessário atentar para o fato de que dificilmente elas se apresentam de “forma pura”. Isso significa que no cotidiano escolar, a gestão vai mesclando características de diferentes concepções para desenvolver suas atribuições. De qualquer forma, os autores afirmam que, apesar da junção de características, é possível “identificar um estilo mais dominante” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009, p. 328).

Outra ponderação feita pelos autores é que nem sempre a opção de concepção feita pela equipe escolar se traduz nas práticas desenvolvidas na escola. Isto significa que pode ocorrer que, apesar de direção e equipe escolar adotarem um discurso progressista, “na prática acabem sendo reproduzidas formas de organização e de gestão mais convencionais, geralmente de tipo técnico-científico (burocrático).” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009, p. 328).

Essa dicotomia entre a concepção de gestão declarada e a que se revela no cotidiano da escola pode ser explicada pela “cultura organizacional” de cada instituição escolar. A cultura organizacional diz respeito aos aspectos da organização informal da escola (os valores, crenças, modos de agir dos indivíduos), que vão determinar o seu “currículo oculto” (Libâneo,

Oliveira e Toschi, 2009). Refletindo sobre a cultura organizacional, tendo em vista a tendência conservadora e autoritária da sociedade brasileira, não é de admirar a permanência de práticas de gestão escolar igualmente autoritárias e centradas no diretor, ainda que toda a legislação vigente e os estudos do campo apontem para o caminho contrário.

É justamente contra essa tendência conservadora que se traduz na concepção técnico-científica que se posiciona a defesa de uma gestão escolar transformadora. A ponderação de Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) de que a insistência nesse modelo pode afastar o foco do diretor dos objetivos educacionais ao valorizar demais as técnicas e a burocracia, se relaciona com a raiz dos argumentos apresentados pelos autores da vertente crítica da AE.

Tendo em vista os inúmeros desafios trazidos pela conjuntura atual para a gestão escolar, é necessário que diretor escolar cuide para não cair nesta armadilha tecnicista. O diretor não pode perder de foco que o objetivo maior de sua atuação é o compromisso com a efetivação de um ensino público de qualidade. Nesse sentido, parece evidente que a concepção democrático-participativa de gestão é a que está em consonância com a busca por uma gestão escolar afinada com a transformação social.

3.3- A gestão democrática e a função do diretor

A concepção democrático-participativa que Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) defendem para a gestão escolar se apresenta em consonância com o princípio constitucional da gestão da educação pública. Como anunciado anteriormente, a gestão democrática é uma exigência legal na gestão da escola pública brasileira, pois é citada no Inciso VI do Artigo 206 da CF como um dos princípios da educação pública. Já os princípios para o estabelecimento de normas de funcionamento da gestão democrática nas escolas públicas estão descritos no artigo 14 da Lei 9.394/96 (LDB). Mais recentemente, a gestão democrática ganhou ainda mais ênfase com a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que a apresenta como diretriz do Plano (artigo 2º, Inciso VI) e como tema da Meta 19.

O ideário referente à gestão democrática na escola pública se desenvolveu a partir dos trabalhos dos autores da vertente crítica, que afirmam a necessidade de uma mudança nas relações de poder desenvolvidas na escola, de forma que as decisões sejam coletivas, partindo de uma gestão baseada na distribuição de poder entre os diversos segmentos e no trabalho cooperativo. A gestão democrática com a participação efetiva da comunidade na escola é uma premissa de uma educação que se pretenda voltada para atender aos interesses da classe

trabalhadora. Assim, para que os objetivos educacionais vinculados aos interesses dos trabalhadores sejam atingidos, é fundamental que a comunidade (os trabalhadores) esteja dentro da escola, não só dividindo o trabalho, mas participando das decisões.

A concentração de poder nas mãos do diretor escolar (não obstante a existência dos mecanismos de gestão democrática) é vista por Paro (2016) como uma “regra astutamente mantida pelo Estado”, que mantém a estrutura autoritária e hierárquica da escola ao mesmo tempo em que mascara o fato de que o diretor, como funcionário, não tem autonomia para fazer a gestão da escola como gostaria.

Paro (2016) questiona o papel do diretor como “autoridade última” na escola, pois este “confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta” (Paro, 2016, p. 16), sendo prejudicial à gestão da escola e ao próprio diretor, pois coloca a equipe numa relação antagônica com a “chefia”. A saída seria, portanto, investir na gestão democrática de modo que as decisões fossem partilhadas e as responsabilidades divididas, beneficiando todo o grupo.

Esse antagonismo que se estabelece entre diretor e equipe e também entre os diversos grupos presentes na escola (professores, pais, funcionários, alunos e comunidade) é um dos obstáculos citados por Paro (2016) para a efetivação da gestão democrática. Segundo o autor, os “múltiplos interesses dos grupos” (Paro, 2016, p. 26) que interagem na escola concorrem para que as pessoas não reconheçam seus interesses de classe, mais especificamente, da classe trabalhadora, a qual interessa que todos trabalhassem coletivamente em prol de uma escola de qualidade.

O que ocorre é que os interesses contraditórios imediatos de cada grupo fazem com que os segmentos permaneçam divididos, dificultando uma mudança nas relações com vistas à gestão democrática. Nesse sentido, é preciso encontrar meios para superar esses interesses de cada grupo, sem desconsiderá-los, mas buscando definir objetivos coletivos que atendam aos interesses maiores de toda a comunidade escolar.

Paro (2016) apresenta alguns *condicionantes* que, segundo ele, mantém o autoritarismo que marca a gestão da escola pública. Esses condicionantes seriam *materiais*, *institucionais* e *ideológicos*. Explicando brevemente os tipos de condicionantes apontados, os *condicionantes materiais* são as condições de trabalho precárias da escola pública, incluindo a falta de recursos e infraestrutura. Como, por exemplo, transformar as relações numa sala de aula com excesso de alunos e onde o professor trabalha exausto por ser obrigado a atuar em várias escolas e turnos diariamente?

Os *condicionantes institucionais* dizem respeito à organização institucional da escola, baseada na hierarquia e nas relações verticais. Paro (2016) cita, em relação aos condicionantes institucionais, o modo de provimento do cargo de diretor, afirmando que o provimento por concurso público ao invés da eleição privilegia o aspecto técnico sobre o político, sendo, portanto, prejudicial ao desenvolvimento de relações democráticas dentro da escola.

Sobre os *condicionantes ideológicos*, Paro (2016) afirma que se referem a “todas as concepções e crenças, sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro.” (Paro, 2016, p.32-33). Assim, o autor aponta que a escola tem a sua cultura impregnada de autoritarismo, a começar pela relação professor-aluno. Essa cultura marcada pelo autoritarismo deve começar a ser revista não só na gestão, mas também no processo pedagógico, pois as relações democráticas devem ser exercitadas em todos os setores e entre todos na escola para que sejam reais e duradouras. Não basta tentar estabelecer relações democráticas com as famílias e comunidade se os alunos continuam sendo expostos a uma relação de opressão e responsabilizados pelo fracasso escolar.

Uma questão a ser levantada acerca das dificuldades para a implementação da gestão democrática é o fato de que as políticas educacionais por vezes se mostram contraditórias, de modo que o pragmatismo exigido pelo modelo gerencialista de gestão escolar pode acabar entrando em choque com o discurso governamental de priorizar a gestão democrática. É possível identificar, nas contradições reveladas pelas políticas educacionais, o que Paro (2016) chama de *condicionante institucional*, que dificulta a efetivação de mudanças significativas na gestão da escola pública.

Um documento que pode ser tomado como exemplo dessa política controversa é o Parecer CNE/CP nº 04/2021, que trata da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 11 de maio de 2021. O texto do Parecer deixa explícito que a BNC-Diretor é uma decorrência da aprovação de documentos anteriores pelo Conselho Nacional de Educação, principalmente da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

É necessário lembrar que conforme o artigo 64 da LDB:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996)

Dessa forma, a BNC-Diretor é proposta como essa base citada no documento legal, como forma de nortear a formação dos diretores em âmbito nacional.

A BNC-Diretor foi construída a partir de um documento chamado Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, encaminhado em dezembro de 2020 pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa Matriz foi construída por especialistas em gestão escolar a partir dos conceitos de *liderança escolar* e *competências*¹⁸ e fundamentada em pesquisa em documentos internacionais e estudos empíricos com diretores escolares e outros profissionais da educação. Em suma, o objetivo da Matriz que norteia a BNC-Diretor Escolar foi oferecer um conjunto de parâmetros para acompanhar a atuação do diretor escolar. Segundo o texto do documento:

A Matriz apresentada tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes ao exercício da direção escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais, direcionadas para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho. (Brasil/CNE, 2021, p.04)

De acordo com a argumentação presente na Matriz, o texto da BNC-Diretor Escolar aponta a necessidade de mudança no papel do diretor para se adequar às demandas da escola pública na atualidade, enfatizando a liderança escolar como forma de se alcançar eficácia no ensino. Dessa forma, o CNE delineou a proposta de uma Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que compreende uma matriz de 10 competências gerais e de 17 competências específicas do Diretor Escolar, além de 95 atribuições fundamentadas nas quatro dimensões: Político-Institucional, Pedagógica, Administrativo-Financeira, e Pessoal e Relacional.

Por ser um documento que já se apresenta explicitamente alinhado com as normas anteriores emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, há que ser visto como expressão de um tempo e de um contexto, contexto esse marcado pelo tom dos organismos internacionais e a crença de que é possível exportar para todo o mundo uma determinada visão de educação. É importante ressaltar que esse alinhamento com a visão dos organismos internacionais determina o espírito das políticas educacionais brasileiras pelo menos desde os anos 90, a partir da ascensão do ideário neoliberal.

Convém lembrar que, ainda que calcada na ideia da liderança escolar e no desenvolvimento de competências do diretor como meio para a melhoria dos resultados da

¹⁸ É fundamental considerar que a Matriz e a BNC-Diretor se fundamentam no conceito de competências no sentido de habilidades a serem adquiridas e exercitadas pelo profissional, que se mostra bastante diferente da concepção de Rios (2010; 2011), apontada mais a frente.

escola, a Base procura contemplar o preceito constitucional da gestão democrática na escola pública, o que pode ser visto como uma incoerência interna do documento, ou seja, por um lado há a defesa da gestão democrática e por outro o que se convencionou chamar de “responsabilização do diretor escolar”.

De forma geral, a BNC-Diretor segue o modelo pragmático dos documentos legais anteriores, o que gerou sobre ela as mesmas críticas endereçadas a esses antecessores, oriundas das entidades de classe e do meio acadêmico em geral. Ainda em 2021, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) divulgou um posicionamento contrário à Matriz que aponta uma série de pontos negativos, tendo em vista os princípios que Associação defende, a começar pela própria gestão democrática. Segundo o posicionamento da ANPAE:

A Matriz, ao transpor concepções neoliberais para a área educacional, incorporando a visão do mundo corporativo empresarial, acolhe a adoção do ideário pragmático e competitivo nas organizações educacionais, em detrimento da gestão democrática como princípio constitucional. (ANPAE, 2021, p.2-3)

Em sua tese, Santos (2022) explica que tanto o posicionamento mencionado da ANPAE como da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE à época da aprovação da Matriz criticam o documento sob o argumento de que se constitui numa norma que fere o princípio da gestão democrática ao optar por uma concepção gerencial de gestão escolar. Para a autora:

Nestes manifestos, fica evidente a crítica da atribuição à centralidade da figura do diretor na administração escolar, a parametrização das funções do diretor e o pernicioso alinhamento às diretrizes da OCDE, diretamente vinculada à perspectiva gerencial de conceber a escola como uma empresa. (Santos, 2022, p. 126)

Como aponta o texto da Matriz que subsidia a Base, é fato que o papel do diretor mudou, inclusive esta dissertação aponta isto como algo comprovado pela história da educação brasileira. Por outro lado, é preciso constar que essa responsabilização do diretor presente na BNC-Diretor, conforme afirmam seus críticos, não coaduna com minha defesa da gestão escolar transformadora. Entendo que, ainda que seja um profissional com papel central na articulação da escola em todos os seus aspectos, o diretor não pode ser responsabilizado pelos resultados da instituição sem que sejam consideradas as condições objetivas do trabalho e da escola.

O diretor precisa dispor de condições adequadas de trabalho, precisa desenvolver procedimentos para mobilizar a equipe para a gestão participativa, porém, não é razoável que seja instado a mobilizar competências que não adquiriu, ou seja, que não foram garantidas em

sua formação. Menos razoável ainda que seja pressionado a apresentar resultados numa avaliação de desempenho sem que tenha a seu alcance os recursos necessários para um trabalho mais eficiente.

Não se trata de negar a necessidade de que o diretor tenha os conhecimentos técnicos para o desempenho da função e a necessidade de formação continuada. Tampouco se trata de afirmar que a competência técnica do diretor não deve ser exigida num contexto em que prevalece a gestão democrática, pois não são aspectos excludentes, pelo contrário, são complementares na busca por uma educação de qualidade. O que preocupa, entretanto, é o uso que pode ser feito dessa Base como instrumento para pressionar ainda mais o diretor num cenário em que já está colocada a competição e a responsabilização dos profissionais por meio do ranqueamento das escolas.

Por outro lado, é necessário que a BNC-Diretor seja pauta de diálogo entre governo e profissionais da educação por meio de suas entidades de classe, pois, uma vez implantada, pode vir a definir o perfil esperado dos diretores, influenciando, conforme objetivo apontado no próprio documento, a seleção, avaliação e a formação de diretores escolares.

Atualmente o Parecer da BNC-Diretor aguarda homologação para que seja transformado em Resolução do Conselho Nacional de Educação para que produza efeitos nos sistemas de ensino. Caso a BNC-Diretor venha a ser apresentada como Resolução do CNE, o que contrariaria as expectativas para com as políticas educacionais trazidas pela mudança de governo a partir da eleição presidencial de 2022, serão necessários estudos para avaliar a aplicabilidade da norma no âmbito dos sistemas de ensino e, principalmente, no cotidiano escolar, considerando as limitações e especificidades das escolas em nível nacional.

No sentido de demonstrar a forma contraditória como as políticas educacionais se apresentam e se sucedem conforme o cenário político, após as considerações sobre a BNC-Diretor, passo a uma recente lei federal que pretende dar sustentação à gestão democrática por meio da articulação dos conselhos escolares em instância externa à escola, em colegiados denominados fóruns dos conselhos escolares. Trata-se da Lei Federal Nº 14.644/23, sancionada em 02 de agosto de 2023, que obriga estados, Distrito Federal e municípios a criar conselhos escolares e fóruns dos conselhos escolares. O texto altera a LDB 9.394/1996 no que se refere à gestão democrática, ou seja, à criação dos conselhos escolares e fóruns dos respectivos conselhos no âmbito dos municípios.

O conselho escolar, conforme já previa a legislação, é órgão deliberativo interno, composto pelo diretor da escola e por representantes escolares e da comunidade local, eleitos entre todos os segmentos presentes (inclusive membros da comunidade). Já o fórum dos

conselhos escolares deve ser um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidade o fortalecimento dos próprios conselhos escolares. Será composto de dois representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino, além de dois representantes de cada conselho escolar da localidade.

Ao considerar a polêmica suscitada pela BNC-Diretor com sua incoerência interna em prejuízo da gestão democrática, em face da lei que determina a obrigatoriedade da instituição dos fóruns dos conselhos escolares, fica evidente que as políticas educacionais seguem o contexto político e podem apresentar contradições. Diante de tais contradições e da imprevisibilidade do cenário político, penso que o diferencial para a mudança das relações na escola é a intencionalidade dos profissionais que lá estão. Dessa forma, se destaca a postura do diretor diante da problemática das relações de poder na escola, ou seja, a forma como lida com a equipe e a comunidade revelará uma chance maior ou menor de concretizar a gestão democrática na instituição.

Conforme alerta Paro (2016) “se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras.” (Paro, 2016, p.15). Portanto, não é admissível que se fique esperando políticas educacionais favoráveis para colocar a gestão democrática em prática. É fundamental que os profissionais da educação, principalmente o diretor escolar, encare a gestão democrática em primeiro lugar como uma disposição para fazer diferente, a partir da qual o coletivo irá construir procedimentos para modificar as relações de poder na escola e abrir sua gestão à participação da comunidade.

3.4- Influências do gerencialismo na atuação do diretor escolar

Se o processo de democratização do acesso ao ensino público trouxe para o diretor escolar novos desafios, o cenário da educação brasileira se tornou ainda mais complexo com as políticas educacionais atreladas ao neoliberalismo¹⁹. A partir da década de 1990, o contexto da escola pública vem sendo cada vez mais marcado pelas políticas neoliberais que avançam

¹⁹ Segundo Freitas (2018), o neoliberalismo é um movimento mundial que teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (além de outros fatores econômicos), pretendendo ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX. O autor explica que o neoliberalismo tem relação com o nascimento de uma “nova direita” que procura combinar o liberalismo econômico com autoritarismo social. O viés mais preocupante do movimento neoliberal é o desprezo pela democracia, secundarizada em nome da supervalorização dos interesses do mercado. O neoliberalismo se opõe, portanto, ao Estado como defensor do bem-estar social, defendendo o individualismo e a meritocracia como principais valores sociais.

numa perspectiva global, com a tendência ao desinvestimento em educação e à privatização para atender ao objetivo do “Estado Mínimo”.

Responsável por reformas na organização estatal de todos os países que sofreram sua influência, o neoliberalismo revolucionou a administração pública ao instituir o que tem sido chamado de Nova Gestão Pública, que se trata de uma forma de administrar baseada na racionalização de recursos e na competição típica do mundo empresarial, com a pretensão de suplantando o modo burocrático tradicionalmente desenvolvido na gestão pública.

Freitas (2018) afirma que uma consequência do neoliberalismo na educação brasileira foi o início dos debates sobre os referenciais e diretrizes curriculares nacionais, estruturados com a intenção de controlar o currículo das escolas públicas. Esse movimento culminou, conforme explica o autor (Freitas, 2018) na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997. Os PCNs acompanharam as avaliações em larga escala realizadas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cuja primeira aplicação ocorreu em 1990. Procurando direcionar definitivamente o currículo, caso as diretrizes curriculares não surtam efeito, as avaliações externas, por sua vez, concretizam um sistema de responsabilização (*accountability*) cujos conceitos e valores são claramente importados do mundo empresarial e pressionam continuamente as escolas.

Por importar os conceitos do mundo empresarial, a adoção da NGP na educação trouxe mudanças importantes para a configuração atual dos sistemas educativos e das escolas, sendo que a principal provavelmente foi o protagonismo alcançado pelas avaliações externas. Há outras características, porém, que merecem ser mencionadas:

A NGP veio acompanhada de maior descentralização administrativa e financeira, que, de certa forma, “empoderaram” as escolas como unidade do sistema, atribuindo-lhes maior autonomia institucional e responsabilidades pelos seus processos. Ela veio também acompanhada da defesa de maior transparência nos serviços públicos, o que trouxe consigo as políticas de prestação de contas, o que no âmbito escolar foi traduzido em mais avaliação e responsabilização. A ênfase nas avaliações dos resultados acadêmicos tem dirigido cada vez mais a gestão escolar, passando a funcionar como um importante mecanismo de regulação do sistema. (Oliveira, Assis e Lima, 2017, p. 514)

A consequência última do neoliberalismo e da implementação da NGP na educação pública seria o que Freitas (2018) chamou de “reforma empresarial na educação”. Por meio das avaliações externas e da consequente responsabilização das escolas, o esperado dentro da lógica neoliberal é que a regulação dos sistemas de ensino ocorra pelo livre mercado, com o investimento estatal se reduzindo ao mínimo possível. Nesse cenário pode ocorrer inclusive a concessão de *vouchers* disponibilizados pelo Estado aos pais dos estudantes para o pagamento

de escolas particulares, privilegiando assim a privatização do ensino em detrimento da educação pública de gestão pública.

Como apontado por Oliveira, Assis e Lima (2017) é pelo caminho da descentralização, da suposta autonomia e da busca por resultados, que a tendência neoliberal traz para dentro das escolas a NGP como modelo de gestão escolar. Nesse modelo, se destacam o gerencialismo como método de administração e o apelo à performatividade. Parente (2016) afirma que o gerencialismo é o mecanismo utilizado pela administração pública no contexto das reformas neoliberais, de modo a transpor para o setor público os processos privados de gestão, “materializando políticas embasadas na racionalidade e no aumento da produtividade”. (Parente, 2016, p. 15).

O modelo da NGP ou modelo gerencialista, baseado na lógica neoliberal, foi pensado para atingir todos os setores e serviços públicos com uma proposta de renovação e eficiência, objetivando mudar a relação entre público e privado no cenário político e econômico por meio da implementação do “Estado Mínimo”, que se efetiva quando o Estado deixa de ser “provedor” e assume uma postura de “regulador” dos serviços dirigidos à população. Assim, a partir de procedimentos de controle e fiscalização de resultados, afinados com a administração de empresas, as políticas educacionais ancoradas na NGP passaram a controlar a educação pública principalmente por meio da ideia da performatividade. Segundo Parente (2016):

(...) a performatividade se fortalece como um elemento central no modelo gerencialista, consolidando a lógica empresarial da eficácia nos resultados, tendo como fundamento a criação de indicadores estatísticos que mensuram o desempenho das pessoas e das instituições. (Parente, 2016, p.15)

Nesse cenário que traz a performatividade como forma de demonstração de valor da instituição é que os resultados das avaliações externas ganharam legitimidade como forma de classificar e selecionar as escolas e sistemas de ensino. O ranqueamento das escolas (por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, por exemplo), se enquadra no modelo neoliberal que pretende a regulação das escolas pelo livre mercado. Isto significa que por meio do ranqueamento existe a possibilidade de selecionar as “melhores escolas”, que tenderiam a receber mais incentivos financeiros e visibilidade e, no caso das escolas privadas, maior procura por seus “serviços educacionais”, os quais poderiam ser pagos inclusive com os *vouchers* governamentais.

De maneira geral, de acordo com Parente (2016), as características da gestão escolar gerencialista são: utilização de materiais padronizados (o “apostilamento” dos sistemas de

ensino), mecanismos de controle na gestão de pessoas, racionalização dos recursos (buscando maior retorno com menor investimento), monitoramento de desempenho (performatividade) e cobrança de resultados aferidos pelas avaliações. O empenho gerencialista pode se revelar ainda no pagamento de bônus aos professores de acordo com o cumprimento de metas de desempenho por parte das escolas.

Segundo o autor (Parente, 2016), cuja tese conclui que a escola pública paulista está fortemente marcada pelas características do gerencialismo, esse modelo de gestão está fundamentado, tal como na administração de empresas, na busca por eficiência e eficácia, na racionalização de recursos e na busca por resultados nos testes padronizados. O que se busca também, caso os resultados esperados não surjam, é a responsabilização da escola, que vem travestida da ideia de autonomia escolar e transfere para a equipe escolar o ônus de um desempenho deficitário nas avaliações.

Ligado à ideia da busca por renovação e eficiência, o gerencialismo é uma “ideologia” que vem sendo inculcada na administração pública e, conseqüentemente na gestão escolar, que prejudica o funcionamento da escola ao buscar equipará-la linearmente com a empresa capitalista. Segundo Parente (2016):

O gerencialismo, como ideologia, se materializa como um processo de inculcação e subjugação, introduzindo na administração pública discursos e proposições que acentuam a necessidade de mudanças estrutural e ideológica, enfatizando a autoridade e a liderança como prerrogativas essenciais para a eficiência organizacional. (Parente, 2016, p.61)

O gerencialismo é uma armadilha que pode levar o diretor escolar a perder o foco de sua atuação numa trama de tecnicismo que remete às políticas educacionais dos anos 1960 e 1970, no contexto da ditadura militar. Vale lembrar que o equívoco de equiparar a gestão escolar com a administração de empresas constituiu o cerne da denúncia feita pelos autores da vertente crítica da administração escolar (Souza, 2006), portanto, sob a perspectiva crítica, o gerencialismo representa um retrocesso histórico.

Fazendo um paralelo entre o tecnicismo da ditadura militar e as políticas atuais, na esteira dos preceitos neoliberais de desinvestimento na escola pública, vivemos um momento de retomada da tecnocracia, que, com base numa “educação produtivista” (Saviani, 2006), busca apenas formar os estudantes para o mercado de trabalho, sem considerar a necessidade da formação para o exercício da cidadania.

É preciso insistir que objetivos da educação realizada sob o jugo do gerencialismo são bastante questionáveis. A partir do discurso de uma educação de qualidade que nivela por

baixo as possibilidades da escola, o que se obtém é uma educação instrumentalizadora, voltada apenas para o mercado de trabalho. Por outro lado, essa escola se torna nula em termos de compromisso social, na medida em que não atua para que os estudantes sejam capazes de refletir sobre a estrutura social de dominação na qual estão inseridos, servindo, apenas para sua reprodução.

Ao questionar os objetivos do que ele chama de “reforma empresarial na educação”, Freitas (2018) pergunta: “O que significa este movimento mundial que proclama reformas para que a educação seja de qualidade para todos? Qual qualidade? Quem são estes reformadores? O que de fato pretendem e por quais meios atuam?” (Freitas, 2018, p.12). Inferindo a partir da lógica neoliberal, é possível crer que a escola pública e os profissionais da educação de fato comprometidos com uma educação emancipadora têm muito mais a perder do que a ganhar como o modelo gerencialista.

A tendência é que essa escola pública, pensada para apenas instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora para o mercado, se torne cada vez mais precária pela desresponsabilização estatal. Porém o discurso governamental jamais admitirá a exclusão causada por esse processo de desresponsabilização, que ocorre a partir de uma permanente e crescente falta de investimento.

Dentro desta lógica, o diretor de escola aparece como o profissional responsável por fazer a escola funcionar, apesar de toda a precarização sofrida pelos sistemas de ensino públicos. Caberia a ele então, de acordo com a visão neoliberal, assumir posturas alinhadas com a ideia de empreendedor e gerente, que busca parcerias para captar recursos, aciona a comunidade e, sobretudo, gerencia (controla) a equipe docente e o currículo em busca de resultados das avaliações externas.

Não há dúvida de que o papel do diretor de escola pública se torna mais complexo diante de políticas cada vez mais controladoras, principalmente a partir da exigência por resultados nas avaliações externas. Ao mesmo tempo em que os resultados são exigidos, há a precariedade de recursos e a dificuldade em atuar com a equipe em um cenário hostil aos direitos dos servidores públicos.

Por outro lado, é preciso fazer a advertência de que os alegados prejuízos causados pelo gerencialismo à educação pública só serão percebidos pelo diretor na medida em que ele consiga se posicionar criticamente dentro desse cenário. De acordo com Oliveira; Duarte e Clementino (2017) a NGP está sendo assimilada e naturalizada pelos gestores da educação pública, desde os órgãos gestores até as escolas, como método para se alcançar um Estado

supostamente eficiente e dinâmico, que atinge mais resultados com menos emprego de recursos.

Dessa forma, o gerencialismo aparece já como modelo arraigado, fazendo transparecer a dificuldade para superar a ideologia decorrente dele em qualquer nível dos sistemas de ensino:

Os princípios de eficiência importados da iniciativa privada vão sendo naturalizados como valores universais e já não se pergunta quais são as finalidades do público. No contexto escolar, essas orientações vão sendo assumidas como estratégias objetivas e pragmáticas que se apresentam não como forma de responder aos problemas, mas como a única resposta possível. (Oliveira; Duarte e Clementino, 2017, p.725)

Sobre o diretor escolar, os autores apontam o fato de que a função de direção vem sofrendo a influência dos valores trazidos pela NGP, de modo que é muito fácil que o próprio profissional assuma essa identidade talhada externamente e que lhe é impingida de forma autoritária pelos órgãos gestores dos sistemas de ensino e pela própria sociedade:

Os próprios sujeitos envolvidos diretamente na ação acabam por se ver como são descritos nos manuais que os instruem, como um verdadeiro “articulador” e “mediador de conflitos”, “um exemplo”, desdobrando-se para cumprir metas e objetivos sobre os quais nunca foram convidados a opinar. (Oliveira; Duarte e Clementino, 2017, p.725)

Diante do risco de se deixar levar pelo discurso da eficiência da NGP, portanto, é imprescindível que o diretor tenha consciência da sua função como agente de promoção de uma educação de qualidade para todos, qualidade essa que visa a educação para a cidadania e não para a submissão aos valores do neoliberalismo. Nesse sentido, ao se rejeitar valores como individualidade, competitividade e meritocracia, tão caros ao neoliberalismo, cabe refletir sobre quais valores deveriam ser destacados para a realização de uma gestão escolar voltada para a transformação social. É o que veremos na seção seguinte.

3.5- Questões sobre o desempenho e a responsabilidade do diretor na busca por um trabalho “que faz bem”²⁰

Um ponto que parece interessante abordar, uma vez que essa pesquisa pretende investigar como o diretor vê a si próprio, como percebe seu papel na escola, é a questão da competência. Aqui cabe perguntar, para além de que se o diretor se vê como competente ou não, o que é competência. De onde viriam os critérios para responder à pergunta se o diretor

²⁰ Expressão tomada de Rios (2010).

se vê como profissional competente? E o que seria ser um diretor competente no contexto atual, marcado pelo gerencialismo e a performatividade?

De acordo com o entendimento corrente, embasado pelo ideário neoliberal, a avaliação do desempenho do diretor escolar, julgando se é mais ou menos satisfatório, estaria diretamente ligada a fatores objetivos, principalmente ao alcance das metas impostas pelas avaliações externas. Nesse sentido, ganha destaque como indicador de desempenho o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola, índice medido por meio da avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), além dos resultados de outras formas de avaliação externa (do próprio sistema de ensino, por exemplo). Cabe lembrar outros indicadores que poderiam ser mencionados para medir o desempenho do diretor: a arrecadação e popularidade de festas e eventos organizados para a comunidade; aspectos de infraestrutura e equipamentos adquiridos ou mesmo um perfil autoritário que mantém todos na escola disciplinados, sob controle. Mas será que o próprio diretor consegue ultrapassar essa visão e dimensionar sua competência em relação a algo mais substancial?

A presente reflexão sobre a competência do diretor será baseada em Rios (2010; 2011). Em ambas as obras, Rios discorre sobre as relações entre os conceitos de ética e competência como princípio da ação de todo profissional, em especial dentro do contexto da sociedade globalizada e tecnológica atual. Rios coloca a ética em destaque, como “dimensão fundante” (Rios, 2011, p. 93), norteador as demais, a saber: as dimensões técnica, estética e política. A dimensão técnica²¹ é o suporte para o desempenho do trabalho, enquanto a dimensão estética encerra a sensibilidade e a criatividade do profissional e a política indica seu posicionamento dentro da sociedade. Cabe lembrar que Rios destaca que não existe neutralidade política na ação social, portanto, o posicionamento sempre existe, ainda que não seja consciente, o que torna ainda mais necessário que o profissional tome consciência de suas atitudes nesse aspecto.

A autora chama a atenção para um diferencial de seu pensamento:

Ressalte-se que não se trata de inúmeras competências, mas sim de uma atuação na qual se articulam aquelas diversas dimensões, que a constituem e identificam. A competência é reconhecida – e pode ser avaliada – exatamente a partir da presença dessas dimensões. (Rios, 2011, p. 92)

²¹ É fundamental ressaltar que Rios (2010) faz severa crítica ao tecnicismo na medida em que ele significa a supervalorização da técnica e ignora a inserção do trabalho num contexto social e político, defendendo um caráter de neutralidade da atuação profissional que para ela é inviável. Para a autora, a domínio da técnica é suporte da competência, porém deve sempre ser aliada a um “caráter criador”. (Rios, 2011, p. 96)

A convergência das quatro dimensões é para Rios (2010; 2011) o que torna um profissional competente, no sentido daquele que realiza um trabalho com técnica adequada e criativa, com fundamento ético, posicionamento político e visão estética. O trabalho competente, ao ser realizado segundo esses princípios, se volta necessariamente ao bem comum, produzindo um impacto positivo na sociedade.

Como objetivo da ação dos indivíduos em sociedade, a autora apresenta o conceito de *felicidadania* (Rios, 2010), que significa a vivência de uma cidadania crítica e participativa, voltada para a felicidade através da ação coletiva, do diálogo em busca do bem comum. A ação coletiva não faz sentido, portanto, sem este objetivo de criar a felicidade:

a cidadania que precisamos exercer, com a realização de um trabalho competente, não é uma cidadania qualquer. Ela ganha sentido num espaço *democrático*, que demanda um esforço de construção coletiva de uma *vida feliz*. O que é uma vida feliz senão a possibilidade de viver plenamente o direito de acesso aos bens de toda natureza produzidos pela sociedade e de participação na construção de coletiva de novos bens e direitos? Se a realização do bem comum é a finalidade da vida dos indivíduos em sociedade, o trabalho de todos deve ser orientado para que se alcance esse objetivo. (Rios, 2011, p. 100)

Buscando reforçar a ideia da necessidade de uma ação social positiva para a coletividade, Rios (2010) sintetiza sua tese sobre o trabalho docente competente como “um trabalho que faz bem”. Em suas palavras:

(...) *o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem*. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (Rios, 2010, p. 107)

Seguindo o raciocínio da autora, o caminho da reflexão ética que embasa o trabalho competente aponta sempre para o “bem comum”. Considerando esses princípios sobre a competência, como responder à pergunta sobre o que seria um diretor de escola competente? Como transpor essa ideia do trabalho docente competente para pensar uma gestão escolar competente, na qual o diretor realiza um trabalho “que faz bem” para si mesmo, para a escola e para a sociedade?

Para responder a essa questão, é preciso primeiramente buscar os objetivos da escola. O que significa o bem comum na escola pública? De maneira geral, podemos dizer que “bem comum” é aquilo que beneficia a sociedade como um todo ou benefício que atinge a todos em determinado grupo. Pensando no contexto da escola, o bem comum significa o pleno alcance

dos objetivos de aprendizagem por todos os alunos, considerando que a escola pública deve estar voltada para as necessidades da classe trabalhadora, atendendo os alunos com base nos princípios da inclusão, da equidade e do respeito a diversidade.

Pensando por essa lógica, fazendo uma interlocução entre Rios (2010; 2011) e Paro (2010; 2012), diretor competente só pode ser aquele que persegue o cumprimento dos objetivos de aprendizagem da escola (unindo dimensão administrativa e dimensão pedagógica), direcionando-os para os interesses da classe trabalhadora, portanto, para a obtenção do bem comum (visando o público-alvo da escola pública). Melhor dizendo, pensando nas dimensões da competência de Rios (técnica, estética e política, sendo a ética a “dimensão fundante”) competente é o diretor que fundamenta seu trabalho numa proposta pedagógica coletiva em prol de uma escola democrática, com vistas à transformação social (ou à Felicidadania, estado de cidadania plena). Aqui é preciso lembrar que o conceito de Felicidadania deve sempre ser o foco do trabalho pedagógico, na busca pela construção de uma escola que seja capaz de aliar a técnica com a formação humana, ultrapassando os objetivos puramente operacionais que molda os alunos para serem trabalhadores submissos e acríticos.

Ao pensar em uma escola que atende a todos, penso em uma escola transformada e transformadora e isso demanda um posicionamento político do diretor. Não existe prática neutra, por isso o diretor precisa ter em mente que sua atuação é política e que ter isso como escolha consciente, com um posicionamento claro, é fundamental para que ele aja de acordo com seus princípios, refletindo se suas atitudes no cotidiano da escola estão de acordo com os princípios políticos e éticos que advoga para seu trabalho.

Refletir sobre o papel do diretor, cotejando suas concepções sobre sua atuação e suas ideias sobre a função da escola pública, significa a intenção de questionar até que ponto o papel do diretor como o “gerente” é admissível no contexto de uma escola que, ao incorporar os princípios da performatividade empresarial, se torna cada vez mais distante de concretizar os objetivos de aprendizagem necessários para formar cidadãos críticos.

Se o diretor “gerente” é aquele que controla o trabalho alheio, racionaliza ao máximo os recursos e até manipula dados para atender às expectativas neoliberais que embasam as políticas educacionais, é necessário ir além e descobrir um modo de agir de maneira mais cooperativa, em que o diretor coordene a equipe com vistas a realização do melhor trabalho pedagógico possível, buscando sempre superar e melhorar as condições da escola.

A sociedade atual sugere que o diretor deve trabalhar para satisfazer a exigência de performatividade que as políticas neoliberais demandam, porém, é preciso ter em mente que

isso não passa de um subterfúgio para tirar o foco da desresponsabilização que o Estado tem colocado em curso em relação às políticas sociais, dentre elas a educação, no contexto das reformas que defendem o “Estado mínimo”.

Assim, é necessário um posicionamento crítico do diretor escolar para, no decorrer de sua atuação profissional, saber mediar as exigências das normas com os interesses da comunidade escolar, primando pela articulação de um trabalho educativo “da melhor qualidade”, no sentido em que a entende Rios (2010), ou seja, um trabalho voltado a formação de sujeitos para interagir socialmente com base em uma cidadania plena e crítica.

3.6- Sintetizando: o papel do diretor na escola pública atual

Ao longo deste capítulo, procurei apresentar como o trabalho do diretor escolar se tornou mais complexo a partir da transformação histórica da escola pública brasileira. O processo de democratização da escola pública possibilitou o acesso de camadas da população que até então permaneciam excluídas, literalmente fora da escola. Ao promover a inclusão da maioria da população, esse processo trouxe para a escola toda a diversidade da população, deslocando a discussão do problema da quantidade para a qualidade, para a necessidade de adequar o ensino às necessidades da classe trabalhadora. O desafio passou a ser realizar uma educação de qualidade para todos, buscando lidar com o fracasso escolar e com a evasão e promovendo uma educação voltada para a formação para o exercício da cidadania crítica. Assim, se a escola mudou, é fato que a função e o papel do diretor não podem continuar sendo vistos da mesma maneira.

Durante o processo de ampliação do acesso à escola pública, outros fenômenos podem ser considerados como influências para uma mudança na forma de enxergar o papel do diretor na escola. Dentre estes, a atuação do diretor foi influenciada pela mudança de paradigma que transformou a administração escolar em gestão escolar, ampliando o foco do trabalho do diretor, que deixou de ser apenas sobre as tarefas administrativas. A partir do fortalecimento do conceito de gestão escolar, o diretor passou a ter a responsabilidade de ser, sobretudo, o articulador do trabalho da equipe.

Além da mudança de paradigma, que também pode ser vista em si como processo histórico, a redemocratização do país garantiu a promulgação de uma Constituição Federal calcada na ideia de democracia nas relações institucionais, o que embasou o princípio da gestão democrática no ensino público.

Ao tratar do paradigma da gestão escolar e da gestão democrática, é preciso recuperar a natureza e a função do diretor escolar, evidenciando que ambos guardam estreita relação com a política que é inerente ao trabalho do diretor. Conforme reiterado pelos autores da vertente crítica, não se pode perder de vista que a natureza da função é eminentemente política:

Essa função tem uma natureza política porque seu objeto é a gestão escolar, cujo conceito, (...) é um processo político. O que significa que o que o diretor da escola faz é desenvolver ações que se classificam essencialmente como políticas, pois no seu epicentro estão processos de disputa de poder. (Souza, 2006, 153-154)

A gestão democrática propõe a alteração das relações de poder na escola, de forma que ele deixe de estar somente nas mãos do diretor, cabendo ao próprio dirigente a tarefa de rever essa concentração de poder, redistribuindo-o ao compartilhar as decisões com o grupo, principalmente com o conselho escolar. Assim, o diretor se torna o mediador dos diversos segmentos presentes e é a maneira como ele vai desenvolver a política escolar, lidando com as relações de poder e os conflitos de interesses na escola, é que será a marca de sua gestão.

A forma como o diretor lida com a burocracia também é determinada pela maneira como ele encara seu papel. Cabe ao diretor fazer a escola funcionar e ele precisa fazer isso articulando os elementos referentes a cada uma das dimensões de sua função (administrativa, política e pedagógica), ou seja, lidando com as normas, a burocracia, o conhecimento técnico e o pedagógico.

A burocracia é um princípio do serviço público que surgiu como forma de organizar e sistematizar o funcionamento das instituições. Dessa forma, a partir da ampliação da demanda da escola pública, assim como foi necessária a criação da própria função do diretor escolar, a organização dela como instituição pública regulada por um sistema burocrático foi inevitável.

De acordo com Souza (2006), a escola é uma instituição burocrática e burocratizada, porém o diretor não é um “burocrata típico ideal”, no sentido de que o ideal para a burocracia seria uma ação sempre impessoal e imparcial. Para o autor (Souza, 2006), na medida em que a natureza da função de direção é eminentemente política, o diretor é uma liderança política, que desfruta de um poder de “autoridade carismática”, baseada na confiança depositada nele (se eleito) ou conquistada pelo próprio ao longo do trabalho desenvolvido junto à equipe.

Dessa forma, é possível afirmar que a natureza da função do diretor faz com que ele atue se equilibrando entre a técnica, a burocracia e a política. A burocracia que é a base da organização da escola supõe que o diretor detém conhecimento técnico superiora dos demais membros da equipe:

O poder da chefia burocrática se sustenta na hierarquia e no conhecimento. Mais precisamente, a hierarquia, per si, pressupõe uma escala ascendente do conhecimento, no sentido de que quanto mais alto o sujeito está na hierarquia, supostamente ele detém maior conhecimento sobre toda a organização. (Souza, 2006, p. 159)

Mas a técnica não é suficiente para o desempenho pleno da função de direção, pois ela só se completa com a dimensão política. Por sua vez, a ação política não é guiada apenas pela vontade do grupo. Embora o diretor seja caracterizado como líder carismático destinatário da confiança do grupo, seu trabalho é motivado por uma causa própria, ou seja, suas crenças e convicções sobre seu papel. É a causa do diretor que guia sua ação de forma pragmática na condução da escola.

Se não é possível fugir da burocracia, pois ela “emerge do princípio organizativo do serviço público moderno” (Souza, 2006, p. 161), é preciso que se tenha cuidado para que seus rituais não se tornem obstáculos para o alcance dos objetivos da escola, já que podem se transformar numa expressão do tecnicismo, encobrindo e enfraquecendo os verdadeiros propósitos da instituição, qual seja, o ensino de qualidade.

Contra os excessos da burocratização que tira o foco dos objetivos educacionais, contra a ritualização da escola e a centralização do poder, a saída não é extinguir a burocracia, tarefa impossível, mas procurar o caminho da gestão democrática, por meio do compartilhamento das decisões no coletivo. Dessa forma, fica evidente que, em se tratando da “causa” do diretor, não é possível que ela se distancie da busca por uma educação de qualidade e da gestão democrática.

Transitando, portanto, entre as dimensões técnica, pedagógica e política, mais especificamente, procurando um lugar adequado para sua “causa” no jogo entre a burocracia e a liderança política é que o diretor escolar realiza seu trabalho. Em suma, Souza define dessa forma a função do diretor:

Trata-se, nesse sentido, de uma pessoa conduzindo uma instituição que tem por objetivo educar/formar pessoas. Essa grande tarefa escolar é mais do que uma ação técnica, mas que só se realiza por intermédio da ação especializada técnica. Assim, o que se observa é a existência de um sujeito que é, ao mesmo tempo, político, pela natureza da função e pedagogo, pela especificidade do trabalho pedagógico. É um burocrata, por esta razão, e uma liderança por aquela outra. (Souza, 2006, p. 165)

Em que pese o alerta de que a burocracia é inerente ao serviço público, é preciso que se ressalte que o excesso de burocratização ou de ritualização dos processos da escola pode ser prejudicial ao alcance dos objetivos de aprendizagem, caso alcancem maior relevância

dentro do trabalho do diretor do que o acompanhamento da proposta pedagógica. Dessa forma, é preciso que se mantenha vigilância constante sobre os apelos do gerencialismo na gestão da escola pública.

Como decorrência das políticas educacionais neoliberais implementadas a partir dos anos 90, o gerencialismo é uma forma de trazer o ambiente da empresa capitalista para dentro da escola, buscando a eficiência e a eficácia, a ser aferida pelo controle do currículo e dos resultados das avaliações externas. Dentro do contexto do gerencialismo, o diretor é forçado a assumir o papel de “gerente”, controlando e fiscalizando a equipe, que sofre a responsabilização por conta dos resultados das avaliações.

O fato é que o gerencialismo pode ser entendido como uma armadilha tecnicista que tende confundir e a afastar o diretor escolar do objetivo principal da escola, da sua função social, considerando as necessidades da classe trabalhadora. Isto significa que, ao perseguir a eficiência e a eficácia medidas apenas pelos índices das avaliações externas, o diretor pode perder de vista todo o resto, deixando de acompanhar a proposta pedagógica realizada no dia a dia da escola, mantendo seu foco apenas nos números, sem questionar a adequação deles para uma aprendizagem significativa.

A forma como o diretor escolar lida com o gerencialismo diz muito sobre sua competência e compromisso ético, de acordo com o que o foi discutido com base em Rios (2010; 2011). Conforme a visão da autora, trabalho competente é aquele fundamentado nas dimensões técnica, estética e política, tendo a ética como “dimensão fundante”. Baseada nestas quatro dimensões, a competência vai sempre se voltar para o bem comum, produzindo um trabalho positivo para a coletividade.

Ao colocar as ideias de Rios no contexto do trabalho do diretor, é possível perceber que a ética e a competência na gestão escolar passam pelo posicionamento político e pela intencionalidade do diretor em busca de uma educação de qualidade. Se o trabalho competente para Rios é indissociável da dimensão política, em relação ao diretor de escola pública, ele não pode se distanciar também do conceito de escola transformadora e gestão escolar transformadora, conforme colocado por Paro (2012).

Acreditar na necessidade de mudança, na complexificação da escola e, por conseguinte, da função e do papel do diretor, só faz sentido diante da compreensão de que a escola pública tem uma função social a cumprir junto à classe trabalhadora. A ideia da complexificação somente se sustenta a partir da crença de que há algo mais a fazer, algo que se torna cada vez mais difícil diante das condições dadas. Ora, se penso de maneira conservadora, acreditando que a função social da escola está sendo cumprida, que basta

formar os filhos dos trabalhadores como estão sendo formados atualmente, melhor dizendo, que a escola que temos é suficiente, não existe problema a ser constatado. Por outro lado, pontuar a necessidade de mudança parte da crença de que é necessário fazer mais e melhor, que há algo a superar, tanto na escola como na sociedade. Essa crença é, em última instância, a crença na educação emancipadora. E é ela que embasa a afirmação que a escola mudou e que o papel do diretor mudou.

Diante da constatação de tais mudanças, como então deve agir o diretor? Buscando evitar o tom prescritivo, o foco desta pesquisa se volta para as experiências de cada diretor, na lida com suas expectativas e dificuldades. Esta pesquisa não procura dar respostas, mas refletir sobre o entendimento dos diretores sobre o papel que exercem na escola. Não se trata de realizar um trabalho prescritivo que dita como deve agir o diretor, mas de conhecer estes profissionais e procurar compreender um cenário em que as consequências das mudanças históricas estão postas, não há como voltar atrás.

Por outro lado, não se deve temer ser prescritivo ao dizer que a escola precisa ser democrática, que o diretor deve seguir os preceitos da gestão democrática, isto porque a gestão democrática é lei, não é opção. Outro exemplo seria o da necessidade de a escola se abrir à diversidade. A diversidade já está na escola e não há como fugir, o diretor não pode voltar as costas a essa realidade. Ele precisa descobrir o seu modo de lidar como isso, de acordo com suas convicções e possibilidades.

Não é mero discurso dizer que não basta mais que o diretor seja apenas o administrador da escola, que aja como simples chefe de repartição pública. Dizer que o diretor alcançou o *status* de mediador de conflitos e de articulador político da escola é algo que pode ser comprovado ao se verificar a própria legislação, por meio do rol de atribuições postas para o cargo de direção. Assim, por força da lei baseada no ideário democrático, ele terá problemas se não agir de acordo, se insistir no perfil de burocrata e autoritário.

Muito já tratei até aqui sobre mudanças. Retomando o título deste capítulo, que se refere a permanências e mudanças, penso que é necessário refletir também sobre o que permanece em relação ao trabalho do diretor escolar. Se as mudanças estão evidenciadas no processo de democratização da escola pública, na mudança de administração para gestão escolar, na ênfase na gestão democrática e nas políticas neoliberais, penso que as permanências ou não são tão transparentes ou se revelam com nova roupagem.

O que permanece é a responsabilização do diretor pelos resultados do ranqueamento de uma escola que muitas vezes funciona sem o mínimo de recursos. O que permanece é a conhecida precarização que tende a piorar na mesma proporção da falta de investimentos.

O que permanece é uma cultura escolar impregnada de autoritarismo e do individualismo que domina a sociedade e na qual muitas vezes a gestão democrática acaba confundida com falta de gestão ou com permissividade.

Diante da novidade da ideia do diretor como líder democrático, o que permanece é o diretor como profissional sobrecarregado pela busca da eficiência e eficácia, sob o jugo do gerencialismo. Aliás, em se tratando do gerencialismo, há que se atentar para o que é novidade e o que é repetição de equívocos passados, ou seja, do tecnicismo educacional que dominou a educação brasileira nos anos 1960 e 1970, sob a ditadura militar.

Por outro lado, se o cenário do que permanece parece por demais negativo, o que permanece também é a crença no potencial transformador da gestão escolar e da própria educação.

O que permanece é a possibilidade de o diretor escolar, com formação adequada e consciente da necessidade de se posicionar politicamente, atuar como articulador de uma proposta pedagógica emancipatória.

O que permanece é igualmente a possibilidade de o diretor escolar se propor a desenvolver uma relação renovada com a equipe, baseada na participação e em relações horizontais, que possibilitem a todos ter consciência de sua importância e responsabilidade em relação ao alcance dos objetivos da escola.

Se a ideia de responsabilização do diretor trazida pelo gerencialismo é negativa, o que permanece é a sua responsabilidade em relação a todo o trabalho realizado na escola. Isto não mudou e, a meu ver, dificilmente mudará. Logo, como responsável final pela escola, o ponto positivo é que o diretor sempre poderá ser o agente desencadeador de mudanças.

Considerando essa enorme responsabilidade, entendo que a gestão escolar pode ser vista como um terreno em que muito pesam as decisões do diretor dentro de uma diversidade de caminhos a seguir, cada um com suas respectivas consequências. A complexidade da função e do papel do diretor fica evidenciada pela diversidade de tarefas e pelo peso das decisões a serem tomadas, dentro de uma teia de possibilidades. Nesse sentido, penso que esta pesquisa, ao buscar construir um perfil dos diretores municipais e enfocar como eles entendem seu papel na escola, pode ajudar a desvelar essa complexidade, pois possibilitará não só conhecer os sujeitos, mas também analisar seu contexto de trabalho.

Acredito que a busca pelas percepções dos diretores, na medida em que proporcionam uma visão concreta da escola, se revela uma estratégia interessante para analisar o ser diretor escolar sob o ponto de vista de um sujeito que pode ir além de servir como executor da política educacional. O desafio desta pesquisa é, portanto, investigar por

meio destas percepções, indícios sobre a possibilidade de o diretor ultrapassar as barreiras do normativismo e da burocratização, ou seja, articular a equipe buscando uma gestão escolar transformadora. Por fim, cabe acrescentar que essa aposta na gestão escolar transformadora parte da crença de que, diante do muito que mudou e do outro tanto que permanece, o único caminho que resta é o do posicionamento por uma escola melhor a cada dia.

4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E O DIRETOR ESCOLAR

A administração central não é um corpo homogêneo e a legislação e outros normativos produzidos não constituem um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém lhe poderá escapar.
(Licínio Lima)

O objetivo do presente capítulo é apresentar a legislação disponível no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, que serve como suporte ao trabalho do diretor escolar. Assim, procuro traçar o panorama legal que rege a atuação dos diretores e discutir a relação dessa legislação com o papel do diretor, no sentido da busca por uma gestão escolar transformadora.

É interessante notar que a legislação educacional municipal analisada neste capítulo foi desenvolvida após a promulgação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual um dos princípios mais destacados é a gestão democrática (nos Artigos 3º e 14º), que viria para favorecer a autonomia da escola por meio da atuação dos conselhos escolares.

A previsão legal da gestão democrática na LDB se reflete nos documentos municipais (especificamente no Estatuto do Magistério e Regimento Comum das Escolas Municipais), que dão destaque a essa questão, o que impacta no papel do diretor no sentido de que ele passa a ser visto como responsável por articular a relação entre escola e comunidade. Essa perspectiva de valorização da gestão democrática é consequência, constatada nos documentos legais, da mudança de paradigma da administração escolar e do próprio papel do diretor, conforme abordado no capítulo anterior.

É preciso ressaltar que é impossível prescindir neste texto da minha experiência de dez anos como diretora de escola municipal. Entretanto, se o texto apresenta uma análise pontuada pela minha vivência profissional como diretora, por outro lado, considero que tal vivência não é muito diferente da dos diretores que atuam num contexto similar nas escolas do sistema municipal. Assim, procuro analisar a legislação com base no texto legal e em reflexões sobre as características gerais do Sistema, sem me deter em questões pontuais.

O texto a seguir está organizado em cinco itens: inicia com um breve histórico do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, em seguida tece algumas considerações sobre o Estatuto do Servidor Público (Lei Complementar nº 05/91); no terceiro item trata do

Estatuto do Magistério (Lei 79/99), principalmente no que se refere às determinações para os especialistas em educação; no quarto item analisa o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente (Decreto Nº. 13.489/99), no que diz respeito à atuação do diretor escolar e, por fim, no quinto item, conclui discutindo a relação entre os documentos legais enfocados e o papel do diretor na escola pública, na perspectiva da gestão escolar transformadora.

4.1- Histórico do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente

Surgido a partir de salas isoladas de pré-escola no contexto da educação compensatória de meados de 1970, o Sistema Municipal de Ensino se fortaleceu a partir do investimento público na educação infantil. A primeira sala de pré-escola foi implantada em Presidente Prudente em 1976, em caráter experimental, por meio da parceria da Prefeitura Municipal com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), dentro do Projeto Casulo, projeto de cunho assistencial que previa o atendimento a alunos e o oferecimento de cursos aos familiares. Nessa época já havia no município salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculadas ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), também em convênio mantido com a Prefeitura (Feba, 2020).²²

Segundo a autora (Feba, 2020), o crescimento de matrículas na pré-escola provocou um aumento significativo do número de salas nos anos 1980, nas escolas “Pingo de Gente” e “Chapeuzinho Vermelho”, cujas salas funcionavam em diversos espaços nos bairros da cidade, principalmente em escolas estaduais e centros comunitários. Nesse momento, a Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente” implantada em 1977, era vinculada à Assistência Social Municipal (ASSOM) e a Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho era vinculada à Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, por meio do convênio com o MOBRAL.

Feba (2020) relata que, a partir de uma reformulação na Administração Municipal, a então Coordenadoria passou a ser Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer em 1983, durante a gestão do Sr. Virgílio Tiezzi Júnior (1983-1988) como prefeito. Na

²² As informações sobre o histórico da Sistema Municipal de Ensino foram pesquisadas na dissertação de Deák (2004) e no livro eletrônico do Currículo Municipal de Presidente Prudente, organizado por Sônia Maria Pelegrini, Márcia Aparecida Pinheiro Janial e Rosiane de Fátima Ponce, lançado em 2020. O texto utilizado é a parte introdutória do documento, de autoria da Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Aline Pereira da Silva Feba.

gestão de Tiezzi, o Secretário que esteve à frente da pasta recém-criada foi o Sr. Pedro Newton Rotta.

De acordo com Deák (2004), a administração de Tiezzi “tomou medidas que demonstram seu enfoque na política educacional” (Deák, 2004, p. 75), tais como a ampliação e aprimoramento do atendimento na pré-escola e aos alunos da EJA e o início de uma política de formação continuada para os professores. Em 1986, foi criado o primeiro Estatuto do Magistério Municipal (Lei nº 2.533/86). Sobre a criação do Estatuto, Feba (2020) ressalta que “a elaboração do Estatuto do Magistério Municipal (Lei nº 2.533/86), com a participação dos profissionais da rede, representou o primeiro passo para garantir aos professores uma carreira como funcionários públicos efetivos (Feba, 2020, p. 13)

Neste período, destaca-se a criação do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), iniciado em 1986, que visou qualificar o atendimento dado aos alunos da pré-escola por meio de um curso de 240 horas para o estudo e aplicação de atividades baseadas na teoria de Jean Piaget. O PROEPRE foi o resultado da dissertação de mestrado da Prof^a. Dr^a. Orly Zucatto Mantovani de Assis na UNICAMP, que juntamente com a Prof^a. Dr^a. Carmem Scriptori ministrou o curso do programa aos professores do Município (Feba, 2020).

Desse período até os anos 1990, a rede de pré-escola municipal cresceu continuamente, sendo um marco da ampliação da rede a criação dos Centros Integrados de Educação Municipais (CIEMs) e Centros de Convivência Infantil Municipais (CCIMs). Assim, com base no Decreto nº 7.358/90, no segundo semestre de 1990 foi inaugurado o CIEM João Bohac, no Jardim Planaltina, com a proposta de oferecer ensino em tempo integral aos alunos da pré-escola (Feba, 2020).

Feba (2020), explica que o projeto dos CIEMs contemplava três programas: educação infantil em tempo integral (para crianças de quatro a seis anos), programa de educação suplementar, sendo: a) destinado à faixa etária de sete a quatorze anos, oferecido no contraturno e b) alfabetização de jovens e adultos e profissionalizante) e ainda programa de resgate cultural (atividades culturais, sociais e recreativas, oferecido aos finais de semanas e feriados). De acordo com a autora (Feba, 2020), “com o objetivo de promover o desenvolvimento global das crianças, o projeto CIEM foi a primeira iniciativa da SEDUC no oferecimento de uma educação integral e em tempo integral.” (Feba, 2020, p. 15).

Deák (2004) aponta outro fato importante para a ampliação do atendimento aos alunos de 0 a 6 anos em Presidente Prudente. Segundo a autora (Deák, 2004), a partir do Decreto 7.516/90, em 1991 ocorreu a transferência da administração de 11 (onze) creches municipais

da Secretaria de Promoção e Bem-estar Social Municipal (SEPROM) para a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, o que resultou na criação dos CCIMs.

A transferência das creches para a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer foi feita para cumprir o preceito do artigo 208 da Constituição Federal (CF) de 1988 (que trata do dever do Estado com a educação) e foi oficializada por meio do Decreto Municipal nº 7.516/90. Em 1991, atendendo ao mesmo preceito constitucional, o Decreto Municipal nº 7.720/91 alterou a denominação de “Creche Municipal” para “Centro de Convivência Infantil Municipal” (CCIM). Nos CCIMs era realizado o atendimento aos alunos dos berçários e maternais (período integral) e pré-escolas parcial e integral (Feba, 2020).

A pasta passou a ser específica da Educação somente em 1993, durante a administração do prefeito Sr. Agripino de Oliveira de Lima Filho (1993-1996), com a criação da Secretaria de Cultura e Turismo por meio do Decreto Municipal Nº 3.595. A estrutura da Seduc continuou crescendo e se tornando mais complexa, com o aumento progressivo de matrículas e das equipes de profissionais. Convém destacar ainda nessa administração, a criação do Conselho Municipal de Educação (COMED) em 1996, por meio da Lei Complementar nº 26/1996.

A partir da promulgação da LDB de 1996 (Lei 9.394/96) e da Emenda Constitucional nº 14 (EC 14), que instituiu por lei o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)²³, a atenção da Administração e da sociedade civil interessada em educação se voltou para a discussão sobre um eventual processo de municipalização do ensino fundamental. Feba (2020) relata que o ano de 1997, já na gestão de Mauro Bragato (1997-2000), foi dedicado à composição do recém criado COMED e ao estudo pelo Conselho sobre as possibilidades da municipalização em Presidente Prudente. O responsável pela Secretaria Municipal de Educação durante a gestão de Mauro Bragato, que coordenou os estudos sobre a municipalização em parceria com o COMED foi o professor Pedro Newton Rotta.

De acordo com Feba (2020), após a análise da situação pelo Conselho, optou-se por iniciar o processo de municipalização em 1998, criando 36 turmas de primeiro ano com alunos egressos da pré-escola. Essas primeiras classes eram compostas por crianças com sete anos incompletos que, por esse motivo, não podiam ainda se matricular nas escolas estaduais.

²³ Em 2007, a partir da Lei Federal 11.494/07 o FUNDEF foi ampliado para custear toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, passando a se chamar FUNDEB. O Fundo passou a ter uma regulamentação permanente a partir de 2020, descrita na Lei 14.113/2020, continuando a ser direcionado a todas as etapas da educação básica e ao pagamento dos profissionais da educação.

Devido às alterações trazidas pelo início da municipalização, nesse mesmo ano as unidades escolares passaram a ter novas denominações, conforme a(s) etapa(s) que atendiam, a saber: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIf).

Atualmente, de acordo com Decreto Nº 34.032/2023²⁴, o Sistema Municipal de Ensino é composto por 63 unidades escolares, sendo 51 escolas municipais de administração direta, 9 escolas municipais públicas de gestão compartilhada e 3 escolas conveniadas (creches privadas de caráter filantrópico). Quanto à etapa atendida, 31 escolas atendem apenas a educação infantil, 20 escolas atendem as duas etapas (escolas mistas) e 12 escolas atendem somente o ensino fundamental. O Sistema Municipal atende em suas escolas 8.660 alunos na educação infantil, sendo 4.536 na faixa etária de 0 a 3 anos e 4.124 alunos de 4 e 5 anos. Já no ensino fundamental são atendidos 9.574 alunos de 6 a 10 anos e 38 alunos na EJA. Além do ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende 649 alunos com deficiências nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e 2.144 alunos no Programa Cidadescola, programa de educação integral que funciona no contraturno oferecendo atividades diversificadas aos alunos matriculados no ensino fundamental.²⁵

Refletindo sobre o histórico apresentado, considero que o Sistema Municipal de Ensino, que em 2023 completa 40 anos sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, segue buscando os melhores caminhos em termos de legislação educacional e de práticas para o aprimoramento de seu trabalho. No entanto, é necessário considerar que, como órgão gestor subordinado à Administração Municipal, as diretrizes da Seduc podem mudar a cada troca de governo. Nesse sentido, as mudanças são historicamente compreensíveis, cabendo aos profissionais da educação se posicionarem politicamente para evitar prejuízos e retrocessos nas políticas educacionais, tanto para o oferecimento de uma educação de qualidade aos alunos como de condições de trabalho para o quadro do magistério.

Além da questão política posta acima, acredito que o cenário é ainda mais complexo em relação ao desenvolvimento do trabalho de gestão do ensino fundamental, devido a ser a última etapa que foi incorporada a partir do processo de municipalização e que está sujeita à pressão social e governamental pela produção de resultados nas avaliações externas.

Resta considerar as potencialidades do Sistema Municipal de Ensino em termos do oferecimento de um ensino público de qualidade para todos, tendo em vista o conhecimento

²⁴ Este decreto descreve a configuração para o ano de 2023 da Rede Pública Municipal de Ensino de Presidente Prudente, conforme prevê o parágrafo único do artigo 2º da Lei Municipal nº 9.243/2016, que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino.

²⁵ Fonte: dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, referentes ao mês de junho de 2023.

que já foi produzido ao longo da trajetória da Seduc, inclusive com o auxílio do aporte teórico e técnico oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Município, com destaque para a Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp.

4.2- Estatuto do Servidor Público (Lei Complementar nº 05/1991)

A relevância da apresentação do Estatuto do Servidor Público de Presidente Prudente neste capítulo está na necessidade de abordar os documentos legais que embasam o trabalho do diretor escolar no Sistema Municipal de Ensino de uma forma ampla. Nesse sentido, optei por iniciar a análise da legislação municipal pelo Estatuto do Servidor, por ser ele o documento norteador da conduta do diretor como funcionário público e, ao mesmo tempo, ser a base para a atuação do diretor na sua relação com a equipe escolar. É evidente a importância desse documento para o trabalho do diretor, uma vez que ele necessita se apropriar genuinamente do Estatuto como instrumento legal para atuar adequadamente na “coordenação do esforço humano coletivo” (Paro, 2012) desenvolvido na escola.

O Estatuto do Servidor Público de Presidente Prudente, Lei Complementar 05/1991, foi promulgado em 19/07/1991, durante a gestão do Sr. Paulo Constantino (1989-1992). Este Estatuto foi aprovado em substituição ao Estatuto anterior (Lei Municipal 2.511/1986 – Regime Jurídico dos Funcionários Municipais) e teve como base a Lei Federal 8.112/1990 (de 11/12/1990), que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e fundações públicas federais. Dessa forma, a lei municipal apresenta boa parte de seus artigos com redação idêntica à da lei federal citada.

A Lei Federal 8.112/1990 teve como objetivo regulamentar em âmbito federal as determinações previstas nos artigos de 37 a 41 da Constituição Federal, que regem as normas para a administração pública e para os servidores públicos de todas as esferas. Sobre a transposição quase idêntica da lei federal para as demais esferas, cabe ressaltar que a importância do Estatuto do Servidor está no fato de ser uma lei que rege o funcionalismo em todas as suas necessidades, direitos e deveres, considerando que não há contrato de trabalho individual estabelecido entre o servidor e as esferas do Estado. Assim, parece uma questão de necessidade legal manter o texto da lei federal, de forma que a legislação local não incorra em erro que venha a prejudicar os servidores.

A Lei Complementar nº 05/91 está organizada em capítulos, títulos, seções e subseções. No Título I, que trata das Disposições Gerais, o Capítulo I, do artigo 1º ao 6º, define o que é o regime jurídico apresentado no Estatuto, bem como o que é cargo público e

carreira. O artigo 1º define que: “O regime jurídico único dos servidores públicos do Município de Presidente Prudente, bem como de suas autarquias e das fundações públicas, é o estatutário instituído por esta Lei.” (Presidente Prudente, 1991, sem página).

Conforme o artigo 2º descreve que “servidores são funcionários legalmente investidos em cargos públicos, de provimento efetivo ou em comissão” (Presidente Prudente, 1991, sem página), o artigo 3º aponta que “cargo público é o conjunto de atribuições e responsabilidades previsto na estrutura organizacional que deve ser cometida a um funcionário.” (Presidente Prudente, 1991, sem página)

No Capítulo II, que apresenta os critérios para provimento dos cargos, a Seção I (Disposições Gerais), relaciona no artigo 7º os requisitos básicos para ingresso no serviço público: possuir nacionalidade brasileira, estar no gozo dos direitos políticos; estar em dia com as obrigações militares e eleitorais e ter 18 (dezoito) anos completos. (Presidente Prudente, 1991). Na mesma Seção I, o artigo 10 apresenta as formas de provimento dos cargos públicos, a saber: nomeação, promoção, acesso, readaptação, reversão, aproveitamento e reintegração. As seções e artigos seguintes detalham as normas para cada forma de provimento citada.

Sobre a nomeação do servidor municipal, o artigo 11 indica que ela poderá ocorrer em caráter efetivo para cargo isolado inicial de carreira ou em comissão (cargo comissionado), mediante escolha do Prefeito Municipal, desde que a pessoa apresente os requisitos legais para o cargo público e possua as qualificações exigidas. A respeito da nomeação em caráter efetivo, o artigo 12 determina que ela depende de prévia habilitação em concurso público. Dessa forma, os artigos seguintes, de 13 a 15, estipulam normas sobre o concurso público de provas ou de provas e títulos.

O artigo 22, que trata da estabilidade do servidor efetivo, afirma que ela será adquirida após 2 (dois) anos de exercício e que após a estabilidade o servidor só perderá o cargo após sentença judicial (transitado em julgado) ou processo administrativo disciplinar. Sobre a estabilidade do funcionalismo, é necessário esclarecer que a Emenda Constitucional 19/1998 instituiu uma mudança no período de estágio probatório, aumentando o tempo em que servidor não goza de estabilidade de dois para três anos.

A avaliação de desempenho mencionada na mesma EC 19/98, realizada durante o estágio probatório como procedimento para alcance da estabilidade, já estava prevista no Estatuto do Servidor, no artigo 28, que cita como critérios para avaliação: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade (Presidente Prudente, 1991, sem página). Cabe mencionar que no âmbito de cada unidade escolar do Sistema

Municipal de Ensino, o diretor é o chefe imediato responsável pela avaliação de desempenho dos funcionários em período de estágio probatório.

A substituição de servidores municipais em seus afastamentos ou impedimentos está regulamentada nos artigos 58 e 59 do Estatuto. Esses artigos são a base, portanto, para a substituição de diretores de escola. O artigo 58 cita que “Os funcionários investidos em função de direção ou chefia e os ocupantes de cargos em comissão terão substitutos designados pelo Prefeito Municipal.” (Presidente Prudente, 1991, sem página). No caso dos diretores de escola, podem ser substituídos por docentes efetivos do Sistema Municipal de Ensino. As normas para a substituição de especialistas de educação, inclusive diretores de escola, estão detalhadas no Estatuto do Magistério (comentado no item seguinte) e por resolução específica da Secretaria Municipal de Educação.

No Capítulo IV do Título II são abordadas as licenças às quais os servidores têm direito. O artigo 98 dita que estas licenças são: para tratamento de saúde, por motivo de afastamento do cônjuge ou companheiro, para serviço militar, para atividade política, prêmio por assiduidade, para tratar de interesses particulares, para desempenho de mandato classista, gestante e paternidade.

No Capítulo V, artigos de 112 a 114, estão descritas as concessões de direito do servidor, que são: falta para doação de sangue, licença gala (casamento) e licença nojo (por falecimento de familiar). O artigo 114 define que pode ser concedido horário especial a servidor estudante, que posteriormente deverá compensar o horário conforme sua jornada de trabalho.

Os artigos 115 e 116 regulam os afastamentos possíveis ao servidor, que são afastamento para servir outro órgão ou entidade e para exercício de mandato eletivo. Os artigos de 117 a 120 apresentam as normas para contagem do tempo de serviço do servidor. Para esta contagem, de acordo com o artigo 119, o servidor tem direito a seis dias por ano de “falta abonada”, sendo que estes dias serão considerados como dia normal de trabalho (de efetivo exercício).

No título III do Estatuto é apresentado o Regime Disciplinar ao qual o servidor municipal está submetido. Assim, no artigo 133, no Capítulo I, são apresentados os deveres do funcionário e no artigo 134, Capítulo II, as proibições. No Capítulo III, nos artigos de 135 a 137, é tratada a questão da acumulação de cargos. Já no Capítulo IV, artigos 138 a 143, estão descritas as responsabilidades do servidor. O artigo 138 determina que “O funcionário responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições.” (Presidente Prudente, 1991, sem página).

Já no Capítulo V do mesmo Título III, no artigo 144 são apresentadas as penalidades impostas em caso de apuração de irregularidades: advertência, suspensão, demissão e cassação de aposentadoria ou disponibilidade. Os casos passíveis de demissão estão descritos no artigo 148, dentre eles, improbidade administrativa, corrupção e aplicação irregular de recursos públicos.

No Título IV, nos artigos de 157 a 196, estão descritas as normas do processo administrativo disciplinar. O artigo 157 determina que “A autoridade que tiver ciência de irregularidade no serviço público é obrigada a promover a sua apuração imediata, mediante sindicância ou processo disciplinar, assegurada ao acusado ampla defesa.” (Presidente Prudente, 1991, sem página).

É possível perceber que grande atenção é dada no documento ao Regime Disciplinar, uma vez que o Estatuto apresenta detalhadamente todo o procedimento do processo administrativo. O artigo 162 trata do afastamento preventivo do servidor como medida cautelar, de modo que ele não venha a influir na apuração da irregularidade. O processo disciplinar é regulamentado nos artigos de 163 a 167. No artigo 166 fica determinado que o processo disciplinar se desenvolve nas seguintes fases: instauração, (com a publicação do ato que constituir a comissão); inquérito administrativo (que compreende instrução, defesa e relatório) e julgamento. O inquérito administrativo é descrito nos artigos de 168 a 181 e o julgamento nos artigos de 182 a 187. Já os artigos de 188 a 196 tratam da revisão do processo administrativo.

Para compreensão do Estatuto como instrumento de organização da gestão pública e de defesa de direitos do funcionalismo, é importante considerar o caráter de excepcionalidade dado à contratação de funcionários por tempo determinado, que consta no documento em seu artigo 237. Segundo esse artigo, a administração municipal só pode contratar pessoal temporário “para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público”. (Presidente Prudente, 1991, sem página). Assim, estão listadas no artigo 238 as situações para as quais podem ser feitas contratações temporárias, dentre elas, para substituição de professores.

O Título IX (Das Disposições Transitórias) apresenta normas para transição entre o estatuto anterior e o novo, regulamentando a vida funcional dos servidores sem estabilidade no momento da promulgação da lei. Ficou determinado no artigo 252 das disposições transitórias a realização de concurso público para os servidores estáveis e não estáveis regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) num prazo máximo de seis meses.

Ainda nas determinações transitórias, é importante destacar o artigo 256, segundo o qual: “A lei municipal fixará as diretrizes dos planos de carreira para a Administração direta, da Câmara Municipal, das autarquias e das fundações do Município, de acordo com suas peculiaridades.” (Presidente Prudente, 1991, sem página). Diante dessa previsão, é possível constatar que o Estatuto do Magistério, que contém o plano de carreira dos profissionais da educação, surgiu como um desdobramento do Estatuto do Servidor.

Para analisar o Estatuto do Servidor adequadamente, considerando seu contexto, é preciso atentar para o fato de que ele não pode ser visto como algo imutável. Como documento que determina as normas de atuação do funcionalismo municipal, apontando direitos e deveres, o Estatuto é produto de lei, que é sempre atrelada a uma negociação política, resultante do jogo de forças desenvolvido por atores antagônicos, em disputa por fazer valer seus interesses.

Assim, é necessário considerar que há uma negociação permanente entre vários atores (conselhos municipais, fóruns, servidores, funcionários da Administração, sindicalistas, vereadores, dentre outros) acerca dos direitos e deveres elencados na legislação que rege o funcionalismo. Dessa forma, o Estatuto do Servidor, assim, como qualquer legislação, é um documento pelo qual perpassa a historicidade, o que torna possível que ele seja modificado a qualquer momento (por força de lei) a partir da ação dos sujeitos que atuam na política municipal.

Outra questão a se considerar sobre o Estatuto do Servidor em sua relação com o papel do diretor escolar é a questão das relações interpessoais na escola, no ponto em que se entrecruzam essas relações, os direitos e deveres dos funcionários e as normas disciplinares presentes na legislação.

O relacionamento entre os membros da equipe é um ponto importante dentro da dinâmica da escola, a ser considerado pelo diretor ao lidar com as normas trazidas pelos documentos legais, no caso, pelo Estatuto do Servidor. Nesse sentido, para evitar que o “normativismo” (Lima, 1991) prejudique o relacionamento interpessoal na escola, com a realização recorrente de relatórios e advertências, por exemplo, o diretor necessita conhecer as especificidades do grupo e também ter domínio da legislação, compreendendo os direitos e deveres dos servidores. Somente a partir desse conhecimento o diretor pode atuar de maneira adequada em relação à equipe, tanto fazendo valer os deveres, com o objetivo de alcançar uma melhor qualidade no ensino, como também zelando pelos direitos dos servidores.

Para lidar com as questões disciplinares trazidas pelo Estatuto, portanto, penso que o papel do diretor passa por conhecer a legislação e atuar como mediador entre ela e o grupo,

comunicando e orientando o cumprimento dos deveres. Dessa forma, o diretor assume um papel de formador da equipe e não de “gerente”, contribuindo para o trabalho cooperativo. Em todos os casos, é imprescindível que o diretor atue tendo em vista essas duas dimensões: não fugir da legalidade e também saber negociar dentro das possibilidades com a equipe escolar, priorizando uma atitude dialógica e democrática, no sentido de valorizar a confluência de forças mais do que uma relação verticalizada e autoritária.

4.3.- Estatuto do Magistério Público Municipal (Lei nº. 79/1999)

O Estatuto do Magistério implantado por meio da Lei 79/99, sancionada à 14 de dezembro de 1999, não foi o primeiro documento proposto para organizar a vida funcional dos profissionais da educação em Presidente Prudente. O primeiro Estatuto do Magistério foi implementado pela Lei Nº 2.533/86, de 11 de dezembro de 1986, durante o mandato do Sr. Virgílio Tiezzi (1983-1988). É interessante notar que neste primeiro estatuto não constava o cargo de diretor de escola. Vale lembrar que à época, a rede municipal era bastante modesta, composta por classes de pré-escola, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pelo Conservatório Municipal “Profª. Jupyrá Cunha Marcondes (Escola de Artes). Devido à ausência do cargo de diretor de escola na administração municipal, a gestão das escolas (chamadas de núcleos escolares) era realizada por professores concursados exercendo a função de Coordenador de Núcleo ou de Diretor Administrativo, a título de cargo comissionado (provisório).

Ao analisar o atual Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente é necessário considerar que ele foi elaborado num contexto marcado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96), o que determina seu viés de afirmação da gestão democrática desde a elaboração do próprio documento e a intenção de valorização dos profissionais da educação.

Em relação ao contexto histórico da elaboração do Estatuto, conforme destaca a própria apresentação do documento, é relevante apontar que ele foi construído a partir do diálogo entre o Conselho Municipal de Educação (COMED), Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente (SINTRAPP) e a Secretaria Municipal de Educação. O Estatuto do Magistério (assim como o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, abordado na sequência) foi construído e sancionado durante o mandato do Sr. Mauro Bragato como prefeito municipal (1997-2000), gestão considerada como

progressista e democrática no sentido de se abrir para ouvir as demandas e sugestões da sociedade civil.

Convém lembrar que a necessidade da criação de um estatuto próprio para os profissionais do magistério está posta na Constituição Federal, que prevê em seu artigo 206, Inciso V, a criação de planos de carreira para os profissionais do magistério como um dos princípios da educação nacional.

Na esteira do que é afirmado pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9.394/1996, em seu artigo 3º prevê como princípio a valorização dos profissionais do magistério. Já o artigo 67 da LDB, que descreve como deve ocorrer a valorização dos profissionais do magistério, menciona aspectos que aparecem também no Estatuto do Magistério de Presidente Prudente, tais como: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, piso salarial profissional, garantia de tempo reservado para estudos e progressão funcional baseada em titulação.

O Estatuto traz em seus seis primeiros artigos as disposições preliminares, que se destinam a: apresentar o objetivo do documento (artigo 1º); descrever a quem se aplica, ou seja, aos docentes e especialistas de educação (artigo 2º); elencar os princípios do documento legal, tais como a gestão democrática, o aprimoramento da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais envolvidos (artigo 3º); descrever em que consistirá a gestão democrática na educação municipal (artigo 4º); apontar o que ensino público municipal deve garantir aos educandos (artigo 5º) e explicitar como se dará a valorização dos profissionais do magistério no âmbito municipal (artigo 6º).

Além da valorização salarial, as outras formas de valorização citadas nos incisos do artigo 6º são: formação continuada e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério (incluindo especialistas), realização periódica de concurso público e de acesso para os cargos da carreira e exercício de todos os direitos e vantagens compatíveis com as atribuições do magistério.²⁶

²⁶ O Artigo 6º apresenta no Inciso IV a proposta de um piso salarial profissional como forma de valorização do magistério. A forma de cálculo é detalhada no Parágrafo 1, que cita: “O piso salarial profissional do Quadro do Magistério não poderá ser inferior a 1,4 vezes a menor referência salarial da Prefeitura Municipal, para a jornada mínima de 28 horas semanais.” (Presidente Prudente, 1999b). Assim, o indexador mencionado pelo Estatuto é a Referência 01, que representa o menor salário da Prefeitura Municipal. A partir da chamada Lei do Piso (Lei 11.738/2008, de 16 de julho de 2008), criada para cumprir a determinação da Constituição Federal e da LDB de criar um piso salarial profissional nacional, esse cálculo do piso para o magistério municipal parece ter ficado obsoleto em relação à legislação federal. Há uma grande polêmica em curso envolvendo o pagamento do Piso sancionado pelo governo federal, que em 2023 teve reajuste de 14,95% sancionado pelo governo federal, passando de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,00. Ocorre que a Prefeitura Municipal, assim como outras pelo país, se recusa a pagar o determinado na Lei do Piso alegando falta de base legal a partir de mudanças na legislação do FUNDEB. Em 2022 houve uma greve dos profissionais do magistério público municipal de Presidente Prudente

O artigo 10º, que compõe o Capítulo III que trata do provimento dos cargos, cita que os requisitos para o provimento dos cargos de docentes e especialistas de educação estão apresentados no Anexo I do Estatuto. Assim, no que diz respeito aos diretores das escolas municipais, o Anexo I apresenta que a forma de provimento do cargo será por concurso público de provas e títulos. Já os requisitos para o cargo são: possuir licenciatura plena em Pedagogia e ter, no mínimo 05 (cinco) anos de exercício de docência na rede pública. Em relação aos cargos com provimento por concurso público, é interessante notar que os artigos 14 a 16 apresentam as normas que devem reger os concursos públicos no âmbito municipal.

Os artigos de 17 a 19 trazem as normas que regulam a substituição do pessoal do magistério. O artigo 19 trata da substituição de especialistas, estabelecendo que “os docentes poderão ocupar outros cargos do Quadro do Magistério, em substituição, desde que obedecidas as condições constantes do Anexo I.” (Presidente Prudente, 1999b). Assim, fica evidente que para substituir o diretor, o docente precisa cumprir os requisitos quanto à formação e experiência docente exigidos para o cargo de direção que constam no Anexo I citados acima.

O Capítulo V do Estatuto, composto pelos artigos de 20 a 25, determina as regras para remoção, ingresso e acesso aos cargos de todo o pessoal do quadro do magistério. Assim, as normas para esses processos no âmbito do Sistema Municipal de Ensino são as mesmas para docentes e especialistas. O artigo 20 determina que o processo de remoção do pessoal do magistério poderá acontecer por permuta e por concurso de títulos. O artigo 23 descreve que a remoção por permuta significa a troca de local de trabalho entre dois profissionais, que deve ocorrer de comum acordo e de forma definitiva, sendo que o tempo de carência entre uma permuta e outra é de dois anos.

devido ao não pagamento do reajuste previsto na Lei do Piso. A greve aconteceu de 08 a 14 de março de 2022 e foi julgada ilegal. Os profissionais tiveram que suspender a greve e retornar ao trabalho por ordem judicial, sem alcançar melhoria salarial. O Sindicato permanece com uma ação judicial cobrando o pagamento do piso para todos os profissionais, incluindo os especialistas. Por meio do Decreto Nº 33.375/2022, de 23 de agosto de 2022, a Administração sancionou o pagamento de complemento apenas para os profissionais que ganhavam menos do que o previsto na Lei do Piso, ou seja, trata-se de uma correção anual somente enquanto os profissionais estiverem recebendo abaixo do Piso Nacional. Entre 01 a 06 de março de 2023 ocorreu outra greve no âmbito municipal, desta vez entre os profissionais da Referência 01, aqueles com os menores salários dentro da Prefeitura (como serviços gerais e cozinheiras). A negociação com a Administração conseguiu que todos os cargos saíssem da Referência 01 e passassem à Referência 08, o que garantiu um pequeno aumento salarial. A Administração retirou os cargos da Referência 01, porém não extinguiu a referência, ou seja, o menor salário sobre o qual é calculado os salários do pessoal do magistério permanece inalterado, mesmo após a greve. Fonte: Informações pesquisadas no site do Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente e Região (SINTRAPP) em 2022 e 2023. Disponível em: <https://sintrapp.com/page/3/?s=greve>. Consultado em 17 de abril de 2023.

O concurso de remoção é um direito garantido aos profissionais do magistério baseado na classificação por pontos. Assim, a contagem de pontos a partir da titulação e tempo de serviço é feita no período anterior ao processo de remoção e é a partir da ordem de classificação gerada pela contagem que os profissionais interessados em se remover do local de trabalho atual podem escolher uma nova sede em que haja vaga.

O Estatuto apresenta as regras para a classificação no Capítulo VI, artigos de 26 a 29. O artigo 26 cita que os docentes e especialistas serão classificados em ordem decrescente de pontos. O artigo 27 determina que serão considerados títulos: tempo de exercício no magistério público municipal; tempo de exercício no magistério público; aprovação em concurso público para o cargo; diplomas e certificados (de licenciatura, doutorado, mestrado, cursos de especialização, formação, aperfeiçoamento e outros) e publicação em revistas e anais de congresso.

O Capítulo VII do Estatuto, que traz os artigos de 30 a 37, regulamenta a jornada de trabalho. Em relação aos diretores, o Estatuto estabelece em seu artigo 31 que a jornada semanal dos especialistas será de 40 (quarenta) horas semanais.

É importante mencionar que os títulos citados para a contagem de pontos visando a classificação para remoção são os mesmos utilizados para progredir na carreira, ou seja, alcançar um nível superior de remuneração, no sistema de progressão funcional. Iniciando a definição das normas da progressão, o artigo 41 estabelece que haverá uma promoção “prêmio-assiduidade” baseada na apuração da assiduidade dos profissionais. O Parágrafo 2º do mesmo artigo define que a cada 5 (cinco) pontos por assiduidade, o profissional será enquadrado em referência salarial imediatamente superior. O Parágrafo 4º do artigo 41 determina que o profissional não concorrerá mais à promoção por assiduidade ao atingir a referência final da classe (docente ou especialista).

O artigo 42 define que “a progressão funcional é a passagem do cargo a nível de retribuição mais elevado na classe a que pertence (...)” (Presidente Prudente, 1999b, p. 18). Para conseguir tal benefício, segundo o Estatuto, o profissional do quadro do magistério deve apresentar a titulação indicada no artigo 42, a saber: habilitação em cursos de licenciatura; conclusão de curso de pós-graduação (mestrado e doutorado); conclusão de cursos de especialização, de aperfeiçoamento e de extensão cultural; conclusão de Curso de Formação para professores iniciantes e publicações em revistas e anais de congresso.

Estabelecida a titulação válida para a progressão funcional, os parágrafos seguintes do artigo definem a pontuação atribuída para cada item. Encerrando a normatização da progressão funcional, o artigo 43 cita que: “computados os pontos-progressão (...), a cada 5

(cinco) pontos atribuídos deverá ocorrer o enquadramento dos integrantes do Quadro do Magistério na referência numérica imediatamente superior àquela em que os mesmos se encontrarem.” (Presidente Prudente, 1999b, p. 18). Conforme o Parágrafo Único do artigo 48, que trata dos vencimentos e remuneração, a diferença entre uma referência numérica (salarial) e outra será sempre, de no mínimo, 5%, para todos os cargos.

Um ponto importante sobre a progressão funcional dos docentes e especialistas de educação do Sistema Municipal de Ensino é o interstício de 5 anos previstos para a apresentação de certificados de cursos e publicações. Esse intervalo de 5 anos entre os pedidos de progressão para os casos determinados (cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão cultural, curso de formação para professores iniciantes e publicações) está previsto no Parágrafo único do artigo 43 e impõe um limite à progressão na carreira, ou seja, faz com que a progressão dentro dela seja mais lenta, visto a necessidade de esperar o interstício para a apresentação dos títulos.

O artigo 53 descreve os casos em que os docentes e especialistas podem se afastar de seus cargos, a saber: para prover cargo em comissão; exercer atividades inerentes ou correlatas às de magistério em diversos locais de trabalho; frequentar cursos de pós-graduação, aperfeiçoamento, especialização ou atualização; comparecer a congressos, cursos e reuniões relacionadas com sua atividade; exercer cargo ou substituir ocupante de cargo do magistério municipal que estiver afastado. Além das situações especificadas no artigo 53, o artigo 54 do Estatuto determina que se aplicam também aos integrantes do quadro do magistério as disposições relativas aos outros tipos de afastamentos previstos no Estatuto dos Servidores Públicos Municipais.

O artigo 55 trata do aperfeiçoamento que deve ser direcionado aos profissionais regidos pelo Estatuto. Segundo o artigo 55: “Aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visam proporcionar aos integrantes do Quadro do Magistério a sua atualização profissional, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.” (Presidente Prudente, 1999b, p. 23). O Parágrafo 1º deste artigo define que o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério será desenvolvido por meio de “curso, congressos, seminários, encontros, simpósios, palestras, fórum de debates, semanas de estudos e outros similares.” (Presidente Prudente, 1999b, p. 23)

Acerca da proposta de aperfeiçoamento apresentada no Estatuto, considero necessário fazer duas reflexões. A primeira diz respeito à necessidade de afirmar a importância da formação contínua realizada entre os pares, na escola. De acordo com Roldão:

(...) a formação é um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional - sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada. (Roldão, 2017, p. 194)

Diante da consideração de que a formação contínua é um “processo contextualizado de socialização profissional”, é importante enfocar a formação na escola, na troca entre pares, como espaço privilegiado para o aperfeiçoamento dos profissionais do magistério. Dessa forma, a participação dos profissionais em eventos externos, sejam eles organizados pelo órgão gestor ou não, deve ser vista como forma complementar de formação contínua e não como a principal estratégia.

A segunda reflexão remete ao aperfeiçoamento direcionado pelo órgão gestor do Sistema aos especialistas. Em relação aos diretores de escola, considero relevante para a formação contínua a troca entre pares e a vivência no cotidiano da escola, tendo em vista que este é espaço permanente de reflexão sobre a prática do gestor, de modo que ele pode avaliar continuamente sua prática e se aprimorar. Por outro lado, é preciso considerar que esse processo é pessoal e subjetivo, logo, é necessário que haja uma preocupação por parte do Sistema de Ensino em garantir a formação contínua aos diretores e demais especialistas. Diante da necessidade de uma formação contínua de boa qualidade, parece inadequada a tendência de que o conteúdo das formações voltadas para os diretores seja puramente informativo ou técnico (instruindo sobre o preenchimento de dados em sistemas informatizados, por exemplo), deixando de lado questões teóricas e metodológicas que poderiam ser determinantes para a melhoria da qualidade de ensino no sistema municipal.

No Capítulo XIII do Estatuto, nos artigos de 56 a 59 são apresentados os direitos e deveres dos profissionais do magistério. O artigo 56, ao tratar dos direitos, cita, dentre eles:

I – Ter a seu alcance informações educacionais, bibliografia, material didático e outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho; (...) III- Dispor no ambiente de trabalho, de instalações e material técnico-pedagógico suficientes e adequados, para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções... (Presidente Prudente, 1999b, p. 24)

Os incisos citados evidenciam o Estatuto como um instrumento legal que embasa a luta por melhores condições de trabalho para os profissionais da educação, uma vez que apresenta como direito o acesso aos recursos necessários para o bom desempenho das funções de cada profissional. É necessário destacar que a questão dos recursos tem influência direta na função do diretor, uma vez que a escassez deles prejudicam as atividades escolares como um todo, a começar pelo desenvolvimento de uma gestão escolar coerente e planejada.

Outra dimensão destacada no rol de direitos elencados no Estatuto é a gestão democrática, que, apesar de não ser citada diretamente, evidentemente subsidia vários incisos do artigo 56, a saber:

IV – Ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro do projeto político-pedagógico da SEDUC; (...) VII – Participar dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional; VIII - Participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares; IX – Participar, como integrante, do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos de Escola; (...) (Presidente Prudente, 1999b, p. 24-25)

Além da gestão democrática, comparece como direito do pessoal do magistério a oportunidade de organização como categoria profissional, conforme consta nos seguintes incisos: X- Ter liberdade de expressão, manifestação e organização em todos os níveis; XI – Reunir-se na unidade escolar para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares (...) (Presidente Prudente, 1999b, p. 25). Dessa forma, é possível perceber no Estatuto uma preocupação em valorizar o quadro do magistério como categoria profissional que deve se organizar politicamente em prol de seus direitos.

O artigo 57 apresenta os deveres dos profissionais, chamando a atenção para o dever constante dos integrantes do Quadro do Magistério de “considerar a relevância social de suas atribuições, mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional... (Presidente Prudente, 1999b, p. 25). Assim, o Estatuto determina que os profissionais devem: conhecer e respeitar as leis, zelar pelo cumprimento de suas tarefas, inclusive o planejamento escolar, com eficiência, presteza, assiduidade e pontualidade, dentre outros. Chama a atenção no rol de deveres os princípios alinhados à uma educação dialógica e emancipadora, tal como apresentado nos incisos:

VIII – Incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre os educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando a construção de uma sociedade democrática; (...) XI – Assegurar o desenvolvimento do ensino crítico e da consciência política do educando; XII – Respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado. (...) (Presidente Prudente, 1999b, p. 26)

Encerrando a seção dos deveres, o artigo 58 aponta como falta grave do profissional do magistério: “I- Impedir que o aluno participe das atividades escolares em razão de carência material; II- Discriminar o aluno por preconceito de qualquer espécie.” (Presidente Prudente,

1999b, p. 26). Já o artigo 59 determina que o descumprimento dos deveres implicará nos procedimentos e penalidades apontados no Estatuto dos Servidos Públicos Municipais.

O Capítulo XIV apresenta as disposições gerais e finais do Estatuto. Dentro deste capítulo, destaco os artigos 60 a 63, que tratam da eleição de orientador pedagógico (OP) e vice-diretor, devido ao fato de serem estes que vão compor juntamente com o diretor a equipe gestora das escolas municipais. O artigo 60 determina que o orientador pedagógico será eleito pelos integrantes do quadro do magistério, enquanto o artigo 61 coloca que o vice-diretor será eleito pelo voto de todos os funcionários da unidade escolar, a partir de uma lista tríplice apresentada pelo diretor. O artigo 62 define que orientador pedagógico e vice-diretor serão eleitos para um mandato de três anos, sendo permitida uma reeleição consecutiva, com o direito de se candidatarem outras vezes, de forma intercalada.

Ainda em relação à normatização das funções de orientador pedagógico e vice-diretor, é necessário destacar uma mudança de *status* recente sofrida pelos profissionais dos cargos eletivos (orientador pedagógico e vice-diretor) que influenciou a configuração do Sistema Municipal de Ensino. O artigo 63 do Estatuto do Magistério afirma que o integrante do Quadro do Magistério nomeado em comissão (orientador pedagógico e vice-diretor) será considerado como se estivesse em regência de classe, para todos os efeitos legais. Assim, este artigo determina que, apesar de eleitos para a função de orientador pedagógico e vice-diretor, os docentes continuavam seguindo as normas do cargo de professor e seus rendimentos calculados a partir de um acréscimo de 75 horas mensais sobre a jornada original (de docente), o que era chamado de “carga suplementar fixa”.

Ocorre que em 2019 o Município sofreu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN 224.1217.44.2019.8.26.000), que invalidou o artigo 50 do Estatuto que regulamentava o pagamento da carga suplementar fixa, ou seja, que ela fosse paga inclusive durante as férias, recesso, folgas e feriados. Após essa ADIN, o pagamento de carga suplementar só pode ser feito sobre as horas efetivamente trabalhadas com alunos, o que tornou ilegal, portanto, o pagamento de orientadores e vice-diretores por meio desse procedimento.

A solução encontrada pela Secretaria Municipal de Educação para regularizar a situação foi, após um parecer do Departamento Jurídico dando o aval, a edição de uma portaria (Portaria Seduc Nº 45/2020) orientando que o pagamento dos professores (com vencimentos fixados pela QMI – Pessoal Docente) durante o mandato eletivo de orientador pedagógico e vice-diretor de escolar passasse a ser feito pela tabela E (QMII- Especialistas de Educação), com o devido enquadramento de referências. Cabe acrescentar que o enquadramento dos docentes na tabela de especialistas resultou em valorização salarial.

Ao final do Estatuto do Magistério, constam 4 (quatro) anexos, contendo as seguintes tabelas: Anexo I: descreve a série de classes de docentes e de especialistas de educação (cargos), bem como os requisitos e formas de provimento de cada cargo; Anexo II: apresenta a escala de vencimentos do QM -I (pessoal docente) e QM-II (especialistas de educação); Anexo III: apresenta o enquadramento das classes de docentes e especialistas na tabela de escala de vencimentos, com as respectivas referências salariais e Anexo IV: apresenta alteração na denominação do cargo/função e cargo/função a ser extinto na vacância.²⁷

Para concluir este item sobre o Estatuto do Magistério, retomo a reflexão feita anteriormente acerca do caráter histórico de qualquer legislação. Como afirmado em relação ao Estatuto do Servidor, é preciso considerar que nenhum texto legal pode ser visto como instrumento estático, pois sofre influência dos movimentos históricos realizados pelos atores sociais.

No caso do Estatuto do Magistério, esses atores sociais são vários (os profissionais do magistério em diversos cargos e funções, sindicalistas, políticos, técnicos do órgão gestor, dentro outros), sendo que muitas vezes seus interesses são divergentes ou mesmo antagônicos. Os movimentos históricos que vão sendo desenvolvidos por esses atores, bem como o contexto social, por vezes demandam alterações no documento legal, quando surge a necessidade de rever ou atualizar as normas. No caso do Estatuto do Magistério, essa necessidade de adequação devido ao contexto histórico ficou evidente após o surgimento de normativas posteriores à criação do documento ou mesmo em razão de decisões judiciais,

²⁷ Acerca do Anexo II, que apresenta a escala de vencimentos de docentes e especialistas, é preciso pontuar uma situação que afeta diretamente os diretores de escola como categoria profissional dentro do Sistema de Ensino. A tabela “QMII – Especialistas de Educação” traz em seu rodapé a seguinte afirmação: “Observação: Tabela QMII elaborada levando em consideração a incorporação do adicional de 65% instituído pela Lei nº4.110/95 de 10/05/95, publicada na ‘Folha da Região’ em 11/05/95.” (Presidente Prudente, 1999b, p. 32). Ocorre que esse adicional que seria destinado a todos os profissionais de nível superior jamais foi pago aos profissionais portadores de diploma do Curso de Pedagogia, nem mesmo aos especialistas de educação. Diferentemente, os professores III (Educação Física) e professores da Escola de Artes, enquadrados na tabela QMI (docentes), recebiam o adicional de 65%. Assim, muitos profissionais do magistério, tanto docentes como especialistas, entraram com ações judiciais após a promulgação do Estatuto para conquistar o adicional, sendo que alguns conseguiram e outros não. A situação ficou mais complicada após uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN 2153436-86.2016.8.26.0000), de 2016, que tornou ilegal a Lei Municipal 4.110/1995, que possibilitava o pagamento do adicional. Após a ADIN, a Administração publicou uma nova tabela criando o Quadro do Magistério Diferenciado (QMD), concedendo aos Professores III e professores de Artes um adicional de 55%, como forma de reduzir o prejuízo pela perda dos 65%. Desde a ADIN, que inviabilizou a busca por meio judicial do adicional, os especialistas de educação tentam junto à Administração uma solução administrativa para a diferenciação entre os cargos que prejudica os pedagogos. Dentro desta questão, ainda há que se considerar que o enquadramento temporário de docentes exercendo os cargos eletivos na tabela de especialistas torna mais difícil uma solução administrativa a ser negociada com a Prefeitura Municipal, visto o impacto financeiro causado pela entrada de um número considerável de profissionais na referida tabela. Fonte: Processo Administrativo 10.745/2020, pesquisado junto à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

como as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIN) sofridas pelas Administração Municipal, citadas no texto.

4.4- Regimento Comum das Escolas Municipais (Decreto nº. 13.489/1999)

O Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente foi instituído pelo Decreto Nº. 13.489/99, no mesmo ano de publicação do Estatuto do Magistério. Assim como o Conselho Municipal de Educação, criado em 1996 e implantado pelo Secretário da Educação da gestão Mauro Bragato, Pedro Newton Rotta, o Regimento surgiu para nortear o processo de municipalização do ensino em Presidente Prudente, visando normatizar o funcionamento das escolas que estavam sendo municipalizadas naquele momento, ou seja, passando da administração estadual para municipal. Convém lembrar que a municipalização do ensino fundamental se tornou uma necessidade e uma realidade a partir da criação da EC nº14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), fundo de vinculação de recursos exclusivos para financiamento do ensino fundamental.

Tendo como pano de fundo a gestão democrática e a ênfase na autonomia da unidade escolar, o Regimento, já em sua apresentação, afirma que o texto legal procurou deixar um espaço aberto para essa autonomia ao citar que: “as especificidades, as necessidades e as possibilidades concretas de cada escola se encontram resguardadas no texto regimental.” (Presidente Prudente, 1999a, p.01).

A gestão democrática é enfocada logo no início do Regimento, como princípio, nos artigos 12 a 15, tendo sua finalidade descrita no artigo 12 da seguinte forma: “A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.” (Presidente Prudente, 1999a, p.08). Os artigos subsequentes tratam da operacionalização da gestão democrática na escola, ou seja, por meio da criação e do funcionamento das chamadas “instituições escolares” (que, conforme o artigo 16 do Regimento, são de constituição facultativa, com funcionamento nos moldes das Associações de Pais e Mestres) e dos colegiados obrigatórios, como são denominados o Conselho de Escola (CE) e o Conselho de Classe. Convém ressaltar que o Regimento dá grande destaque ao CE, dedicando à sua constituição e funcionamento os artigos de número 18 ao 38.

É a partir do artigo 61, que começam a ficar explícitas a determinação do texto legal para o diretor escolar. O artigo 61 descreve que: “O núcleo de direção da escola é o centro

executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Escolar”. (Presidente Prudente, 1999a, p.20). O mesmo artigo informa no Parágrafo 1º que o núcleo de direção é composto por diretor e vice-diretor, porém no Parágrafo 2º ressalva que a existência de vice-diretor na unidade depende do número de alunos matriculados e que tal norma será posta posteriormente em regulamento próprio.²⁸

Nesse ponto, é importante fazer uma interlocução entre a presença ou não do vice-diretor na escola e as condições para um desenvolvimento mais adequado da gestão escolar. É compreensível que haja uma exigência de um limite para a presença de um vice-diretor na unidade, pois essa foi uma opção de controle financeiro feita no âmbito da legislação, ou seja, entendeu-se que seria desperdício de recursos públicos prever a eleição de um vice-diretor para uma escola com um número reduzido de alunos.

Ocorre que, no cenário atual das escolas municipais, diante da complexidade das demandas da gestão escolar, parece-me necessário questionar a previsão legal de atender a partir de 400 alunos para ter direito a um vice. Acredito que a flexibilização desta regra viria a auxiliar para que o diretor pudesse cumprir com maior atenção seu papel de acompanhamento da proposta pedagógica, uma vez que poderia dividir com o vice as tarefas administrativas. Nesse sentido, uma proposta seria considerar um dado número de matrículas do Programa Cidadescola para que a escola tivesse direito a eleger um vice. Isso porque, embora sejam os mesmos alunos matriculados no turno regular os presentes no Cidadescola, não há dúvida que o funcionamento de várias turmas do programa de ensino integral torna mais complexa a gestão escolar.

De qualquer forma, a ausência de vice-diretor determina que recaia uma grande responsabilidade sobre uma única pessoa, pois o “núcleo de direção” citado no Regimento passa a ser composto somente pelo diretor. Diante da extensa lista de atribuições colocadas para ele e que poderiam ser divididas com o vice-diretor, parece evidente que a ausência do último acarreta uma intensificação da carga de trabalho do diretor, o que acaba inviabilizando uma gestão planejada em função dos objetivos da proposta pedagógica da escola. Convém ressaltar ainda que a presença do orientador pedagógico na equipe gestora se justifica pela necessidade de dar suporte aos docentes para o desenvolvimento da proposta pedagógica, ou

²⁸ De acordo com o Anexo I da Resolução Seduc Nº19/2022, terão direito a eleger vice-diretor as unidades escolares com mais de 400 alunos matriculados ou as unidades com mais de 350 alunos da Educação Infantil, com taxa de atendimento em tempo integral igual ou superior a 50%.

seja, o orientador pedagógico tem outras atribuições, portanto, não lhe pode ser exigido domínio das tarefas administrativas.

Outra questão que influencia no desenvolvimento do trabalho do diretor ou do núcleo de direção é a falta de funcionários em número adequado para as demandas da unidade escolar. Refletindo sobre a falta de pessoal, seja de docentes ou de funcionários do apoio, acredito que este não é um problema exclusivo do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente. A questão da escassez de funcionários e também da precariedade de sua formação remete a uma mazela histórica da escola pública, que pode ser explicada pela falta de investimento adequado na organização das redes de ensino.

Diante dessa escassez de funcionários, o que faz o diretor? Sendo o funcionário que o ocupa o topo da hierarquia escolar, professor experiente e, teoricamente, o servidor mais qualificado, o diretor de escola substitui o orientador/coordenador pedagógico em suas ausências e também acaba por assumir as tarefas da secretaria da escola. A consequência dessa busca para atender as demandas da escola alheias as suas atribuições é que, ao realizar tarefas que não são propriamente da direção, o diretor deixa de dispor de tempo para refletir sobre a gestão. O diretor que se desdobra nas tarefas administrativas que poderiam ser realizadas por um secretário de escola ou escriturário, se vê obrigado a abrir mão da articulação da proposta pedagógica em nome da realização de rotinas burocráticas que não contribuem para o alcance dos objetivos de aprendizagem da escola.

Definido o “núcleo de direção”, o artigo 62 relaciona nove itens que devem ser cumpridos pela direção da escola. Segundo o Regimento, a direção da escola deve garantir:

- I- a elaboração e execução da Proposta Pedagógica e do Plano Diretor da U.E.;
- II- a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III- o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV- a legalidade, a regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V- os meios para reforço e a recuperação da aprendizagem dos alunos;
- VI- a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII- as informações aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da Proposta Pedagógica;
- VIII- a comunicação imediata ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos dando, posteriormente, ciência à Secretaria Municipal de Educação
- IX- a comunicação à Secretaria Municipal de Educação, para posterior encaminhamento ao Conselho Tutelar, os casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, quando ultrapassarem o limite de 25% das aulas previstas e dadas. (Presidente Prudente, 1999a, p. 21)

Convém destacar no artigo 62 o papel de articulador dado ao diretor. Embora o documento cite literalmente a articulação somente no item VI, ao mencionar a “articulação e

integração da escola com as famílias”, fica subentendido que é papel do diretor articular a relação da escola não somente com as famílias, mas com a Secretaria Municipal do Educação, com o Conselho Tutelar e entre toda a equipe escolar, devido a responsabilidade que recai sobre a direção de elaborar e executar a proposta pedagógica e o Plano Diretor da unidade escolar (projeto político-pedagógico).

É importante mencionar também que há no artigo 62 objetivos que abrangem as diversas dimensões da função do diretor escolar, ou seja, há no rol do artigo objetivos administrativos (como administração de pessoal e dos recursos materiais e financeiros), pedagógicos (como a elaboração e execução da proposta pedagógica e dos meios de recuperação da aprendizagem) e políticos (como articulação com as famílias). Convém ressaltar que os objetivos políticos se evidenciam na previsão de que o diretor articule as relações da escola com os diferentes segmentos.

Os artigos 63 e 64 relacionam, respectivamente, as “competências” e as “atribuições” do diretor escolar no Sistema Municipal de Ensino. O Artigo 63 lista um rol de vinte e cinco “competências” para o diretor. Algumas dessas competências são: implementar a linha de ação adotada na Proposta Pedagógica da Escola; autorizar matrículas e transferências; propor a instalação de novas classes ou grupamentos; responder, no âmbito da escola, pelo cumprimento das leis, regulamentos, determinações e entrega de documentos dentro dos prazos estabelecidos; apurar ou fazer apurar irregularidades verificadas na escola; controlar a frequência e a vida funcional dos funcionários, dentre outras. Observadas em seu conjunto, pode-se afirmar que o Regimento atribui ao diretor competências de diversas dimensões, ou seja, são competências pedagógicas, de gestão de pessoal, recursos materiais e financeiros, administrativas, de representação da escola, supervisão e fiscalização do trabalho.

Além da quantidade e variedade das competências elencadas, chama a atenção no artigo 63 o Inciso XVI que descreve como competência do diretor “Decidir quanto a questões de emergência ou omissas no presente Regimento ou nas disposições legais, representando às autoridades superiores.” (Presidente Prudente, 1999a, p. 22). Percebo este item como uma forma de conferir ao diretor autoridade e autonomia para resolver as questões omissas que podem surgir no cotidiano escolar.

Por outro lado, fazendo valer o princípio da gestão democrática, o trabalho da direção aparece no Regimento bastante atrelado às decisões do Conselho de Escola. Dessa forma, é possível encontrar citações sobre o CE em vários incisos deste artigo sobre as competências do diretor, a saber: o Inciso I cita que o diretor deve observar as deliberações do Conselho ao implementar a proposta pedagógica da escola; o Inciso XI determina que o diretor deve

assegurar o cumprimento das normas disciplinares elaboradas pelo Conselho; o Inciso XV determina que o diretor deve comunicar e prestar informações ao Conselho a respeito de qualquer irregularidade na escola e, finalmente, o Inciso XXIII coloca para o diretor a tarefa de encaminhar mensalmente ao CE informes sobre a aplicação dos recursos financeiros da UE.

É necessário considerar que, apesar da necessidade da gestão democrática e da afirmação da importância do CE, o texto do Regimento parece atribuir ao CE um protagonismo além do que se verifica viável na rotina das escolas. Só para citar dois exemplos, o CE não tem condições de impor normas disciplinares próprias para a unidade escolar e quaisquer irregularidades que necessitem de apuração e solução são informadas obrigatoriamente à Secretaria Municipal de Educação e não ao Conselho de Escola (o que não significa que não lhe pode ser dada ciência para acompanhamento do caso).

O artigo 64 apresenta uma lista de dezenove atribuições que devem ser desempenhadas pelo diretor. Analisando o texto legal, parece difícil diferenciar as “competências” e as “atribuições”, que por vezes parecem se sobrepor e se repetir. De maneira geral, percebe-se que as competências dizem respeito às responsabilidades inerentes à função, enquanto as atribuições remetem às tarefas que devem ser desempenhadas dentro de cada competência.

Algumas das atribuições listadas pelo artigo 64 para o diretor são: organizar as atividades de Planejamento da Escola e a elaboração do Plano Diretor; responsabilizar-se pela atualização e sistematização de dados; assegurar o cumprimento da legislação e das normas em vigor; garantir a disciplina de funcionamento da organização escolar; prever recursos humanos, físicos e financeiros para a escola; zelar pela manutenção e conservação do patrimônio; organizar e presidir reuniões; supervisionar o recebimento e armazenamento dos gêneros (alimentícios), dentre outras. (Presidente Prudente, 1999a).

Além das atribuições citadas, que dizem respeito principalmente à dimensão administrativa, há ainda no mesmo artigo atribuições que remetem à outras dimensões da função de direção, como a política e pedagógica. Em relação à dimensão política, o artigo citado reafirma a atribuição do diretor escolar de ser o articulador da relação da escola com as famílias e com a comunidade. O texto legal prevê que a articulação com as famílias e com o entorno da escola ocorra num movimento de ir e vir, ou seja, abrindo as portas da escola para a comunidade e proporcionando que os estudantes participem de atividades da comunidade. O Regimento coloca ainda a necessidade de que os pais sejam mantidos informados da situação da aprendizagem e das relações de seus filhos na escola.

Outra atribuição colocada para o diretor diz respeito à responsabilidade sobre o processo educativo, ou seja, remete à dimensão pedagógica da direção. Segundo o Regimento, no mesmo artigo 64, Inciso XVI, o diretor deve “Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo.” (Presidente Prudente, 1999a, p. 24).

Diante da variedade de atribuições conferidas ao diretor, assim como observado na lista de competências, fica evidente que a direção é uma função multifacetada e complexa, permanecendo o diretor como o responsável pela execução da proposta pedagógica e de todo o trabalho administrativo realizado na unidade escolar.

Além daquilo que aponta explicitamente sobre o diretor, considero necessário analisar o Regimento em outros aspectos, que de alguma maneira se refletem na atuação do dirigente. Quanto ao espírito da lei, por exemplo, fica evidente que o Regimento das escolas municipais se originou a partir do entendimento da necessidade de uma legislação educacional progressista, focada na construção da cidadania dos educandos. Assim, já no artigo 9º, na descrição dos objetivos específicos para o ensino fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos da Educação Municipal de Presidente Prudente, o Regimento cita como primeiro objetivo: “a) possibilitar a formação do cidadão consciente capaz de auto-realizar-se enquanto participante da construção e agente de transformação da sua história e do país.” (Presidente Prudente, 1999a, p.07).

Da mesma maneira, o espírito progressista fica demonstrado na definição de currículo, no artigo 127, que cita a necessidade de que a proposta pedagógica das escolas municipais caminhe em direção a uma educação transformadora: “O currículo significa toda ação educativa da Escola que envolve o conjunto de decisões e ações voltadas para a consecução de objetivos educacionais numa perspectiva de educação transformadora.” (Presidente Prudente, 1999a, p. 43).

Em relação ao aspecto pedagógico, o Regimento demonstra alinhamento com as teorias pedagógicas que ressaltam a preocupação com o fracasso escolar produzido dentro da escola, a partir das retenções reiteradas e do fato de elas muitas vezes levarem à evasão. Tal inferência pode ser constatada pela ênfase dada no texto ao processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, que abrange os artigos 110 a 124.

A preocupação com a avaliação do ensino se justifica devido ao Regimento, à época de sua criação, ser fundamentado no ensino por ciclos e na progressão continuada, prevendo a retenção de alunos por um ano somente ao final da então 4ª série, final do primeiro ciclo. Em relação à progressão continuada, o texto legal apresenta um anexo em que argumenta sobre a

necessidade da implementação de tal sistema para diminuir as desigualdades educacionais e a exclusão causada pelas reprovações de alunos.²⁹

O Regimento apresenta normas em relação à questão disciplinar dentro da escola, abordada nos artigos que fazem referência aos direitos e deveres das pessoas pertencentes aos diversos segmentos, a saber: direção, funcionário, docentes e discentes. Os direitos e deveres dos servidores são citados nos artigos 92, 93 e 94 do Regimento. De acordo com o artigo 94: “Aos diretores, docentes e funcionários, quando incorram em desrespeito, negligência ou revelem incompetência ou incompatibilidade com a função que exercem, cabem as penas disciplinares previstas na Lei Municipal vigente.” (Presidente Prudente, 1999a, p. 36).

Entendo que ao citar a lei municipal vigente, o Regimento se refere à Lei Complementar nº05/91, o Estatuto do Servidores Públicos Municipais de Presidente Prudente. Sobre essa menção feita pelo Regimento à questão dos direitos e deveres dos servidores, que passam pela questão disciplinar em caso de irregularidades ou conflitos ocorridos no âmbito das escolas, há que se ponderar sobre o papel do diretor como chefe imediato da equipe escolar.

Apesar de chefe imediato que deve cumprir a atribuição de supervisionar e controlar as tarefas realizadas pela equipe, é necessário considerar que o diretor é um servidor cuja autoridade precisa ser avocada de maneira responsável dentro da unidade escolar, de forma a preservar a melhor relação interpessoal possível. Não só para manter a coerência em relação ao princípio da gestão democrática, mas principalmente para garantir o desenvolvimento de relações baseadas na empatia e no diálogo, acredito que é muito mais válido que o diretor invista em estratégias de escuta e de construção coletiva do que em relatórios de ocorrências disciplinares e advertências aos funcionários.

Já os artigos 107, 108 e 109 tratam da não observância dos deveres dos alunos e suas consequências dentro da unidade escolar. Diante da violação das regras, o artigo 108 determina que: “Nos casos de reincidência ou de falta grave, o aluno fica sujeito a penalidades aplicadas pelo Diretor, ouvido o Conselho de Escola, garantindo-se sempre o direito de defesa dos alunos.” (Presidente Prudente, 1999a, p.38).

²⁹ A partir do início do ensino fundamental obrigatório de nove anos, houve a necessidade de atualizar o Regimento em relação à questão da retenção de alunos. Assim, por meio do Decreto nº 21.472/2010, que reorganizou o regime de progressão continuada nas escolas municipais, a retenção passou a ser válida para os alunos que necessitarem ao final de cada etapa do Ciclo I, ou seja, no 3º ano do EF, que passou a ser considerado o final do ciclo de alfabetização (etapa I) no 5º ano, considerado final do ciclo de pós-alfabetização (etapa II). Atualmente há critérios de avaliação estabelecidos dentro do Sistema Municipal de Ensino para decidir pela aprovação ou retenção dos alunos dos 3ºs e 5ºs anos.

É necessário pontuar que esses artigos sobre os deveres dos discentes não se concretizam em termos de sanções como suspensão ou expulsão de alunos, uma vez que tais procedimentos não são empregados no Sistema Municipal de Ensino. Na prática, os problemas disciplinares são tratados basicamente com orientações aos alunos e famílias e os casos graves são remetidos à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Tutelar para acompanhamento e providências.

Após a análise do Regimento Comum, é possível afirmar a necessidade da revisão de questões pontuais, tais como: sobre a questão disciplinar, conforme comentado acima, a atualização do número máximo de alunos por sala (atualmente se procura manter o máximo de 26 alunos por classe no ensino fundamental e no Regimento, no artigo 137, a previsão é de um máximo de 35), dentre outras.

Apesar das atualizações que se fazem necessárias, é fundamental reconhecer o valor do Regimento como norteador da gestão das unidades escolares do Sistema Municipal de Ensino. O Regimento, que completa 24 anos de sua publicação em 2023, é um documento importante no sentido de que se alinha aos princípios da gestão democrática que fundamenta as legislações superiores da educação brasileira (Constituição e LDB). Por outro lado, considero que o documento não chega a ser integralmente implementado (garantindo às escolas municipais a qualidade de ensino que defende), devido à falta de melhores condições nas unidades de ensino.

Outra questão a pontuar é o fato de ser intenção do próprio documento legal ditar somente normas gerais para as escolas, visando deixar margem para a autonomia da equipe escolar e dos colegiados constituídos. Assim, embora haja questões específicas a serem corrigidas, é preciso que se compreenda que há muito a agregar ao Regimento e que essas normas devem ser criadas, seja dentro ou fora da escola. Assim, a necessidade de regulamentação posterior de normas apontadas no Regimento é compreensível, tendo em vista o objetivo maior do documento.

No que tange ao diretor escolar, o Regimento lhe confere grande responsabilidade ao listar diversas competências e atribuições que dizem respeito às dimensões administrativas, políticas e pedagógicas. Dessa forma, o texto legal evidencia a complexidade da função e, ao mesmo tempo, prevê que a responsabilidade seja compartilhada com os conselhos escolares, como determina o princípio da gestão democrática.

Em relação aos obstáculos para que a direção escolar execute adequadamente as tarefas que lhe são atribuídas, inclusive a de articulador da gestão democrática, é necessário apontar duas questões principais: a perene falta de recursos de toda ordem e os limites para a

participação da comunidade na escola, que passa por questões difíceis, como para garantir o efetivo funcionamento dos conselhos escolares (como definir o melhor horário para reuniões), mas, principalmente, por uma questão de cultura da escola, que ainda carece, a meu ver, de se abrir de modo genuíno para tal participação.

4.5- O papel do diretor escolar e a legislação

Ao procurar esboçar neste capítulo um panorama geral sobre a legislação para o diretor escolar no Sistema de Ensino Municipal de Presidente Prudente, optei por iniciar pelo Estatuto do Servidor Público, abordando a legislação maior que atinge todos os servidores, para depois comentar o Estatuto do Magistério, que traz as normas específicas para os integrantes do quadro do magistério, e, por fim, discorrer sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais, que trata da organização das unidades escolares. Dessa forma, procurei situar o diretor no contexto de cada legislação, ou seja, como servidor público, como especialista de educação e como líder imediato que deve agir de acordo com uma extensa gama de atribuições e competências dentro da unidade escolar.

Colocando à parte o Estatuto do Servidor e o Estatuto do Magistério, cujos conteúdos envolvem a vida funcional dos profissionais e necessitam ser analisados com rigor legal para não ocorrer em imprecisões, parece interessante retomar algumas questões pertinentes ao Regimento Comum das Escolas Municipais, cotejando as normas postas com o papel do diretor como responsável final pelo trabalho desenvolvido na unidade escolar.

Como afirmado acima, o Regimento é uma legislação que dita normas gerais, logo, a necessidade e o tipo das normas complementares que regulamentam suas disposições deve ser enfocada. Nesse sentido, se destaca a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em garantir que as normas complementares sejam discutidas pelos profissionais da educação de forma democrática, pois não faz sentido ter uma legislação maior (Regimento) que aponta para a gestão democrática, se as normas complementares que determinam a rotina da escola são autoritariamente impostas.

Outra questão a ser retomada é a falta de recursos de diversas ordens nas escolas municipais como dificuldade para a plena implementação do Regimento. O Regimento Comum não apresenta apenas as regras para o funcionamento das escolas, pois, ao apontar para os objetivos da educação municipal, prevê que tal funcionamento garanta um ensino público de qualidade. Assim, pensando no oferecimento de um ensino de qualidade, entendo que a escassez de recursos representa um obstáculo para o pleno cumprimento da legislação,

demonstrando a distância entre o ideal (legislação) e o real (condições encontradas no cotidiano das escolas).

Como exemplo dessa escassez ou precariedade de condições, cito a situação das escolas que não dispõem de um quadro com a quantidade de funcionários adequada para um bom funcionamento. A consequência dessa precariedade para o papel do diretor é flagrante, pois diante da falta de recursos materiais e/ou de pessoal, a gestão da escola fica disfuncional, ou seja, se retira um funcionário de sua função para cobrir outro, os materiais pedagógicos muitas vezes faltam ou precisam ser improvisados, dentre outras ocorrências. Dessa forma, o desenvolvimento da gestão fica cada vez mais prejudicada, provocando uma sobrecarga de trabalho para o diretor que tende a comprometer seu desempenho.

Assim como comentado no capítulo anterior, em que abordei a legislação educacional (mais especificamente a BNC-Diretor em face da nova lei sobre os fóruns dos conselhos escolares) ressaltando seu aspecto contraditório em termos da realização de uma verdadeira gestão democrática, penso que é importante pontuar que esse aspecto contraditório da legislação para o diretor escolar também se revela no contexto municipal.

Na medida em que a legislação educacional municipal apresenta para o diretor uma profusão de atribuições e responsabilidades que se configuram num rol de tarefas sem foco que o sobrecarregam, ela se configura como barreira institucional para a realização de uma gestão escolar transformadora, pois dificulta que esse profissional atue numa perspectiva crítica e democrática. Ao determinar uma enorme demanda de trabalho sem possibilitar condições de trabalho e os recursos compatíveis, a gestão do sistema de ensino torna a função do diretor cada vez mais complexa, gerando um distanciamento do dirigente em relação acompanhamento do trabalho pedagógico realizado na escola e favorecendo atitudes autoritárias tomadas por ele na intenção de garantir o cumprimento das tarefas e exigências.

Diante dos desafios postos pela realidade da escola, que entram em contradição com o que está disposto com os objetivos de gestão democrática presentes na legislação, cabe ao diretor posicionar-se em prol da busca da melhoria no que é oferecido aos alunos, porém sem perder de vista sua responsabilidade para com a própria legislação. Nesse sentido, é preciso questionar como isso poderia ser feito para que o diretor cumpra seu papel como agente social em defesa da escola pública.

De acordo com Lima (1991), na perspectiva de uma Sociologia das Organizações Educativas, a escola pode ser vista, à princípio, como um local de reprodução normativa, cuja tarefa seria reproduzir as regras produzidas externamente (pelo órgão gestor), logo, uma profusão de normativas gerais e complementares é esperada. Entretanto, o autor afirma que,

por vários motivos, jamais haverá uma reprodução perfeita de normativas externas na escola. Dessa forma, a escola também funciona como “*locus* de produção de regras organizacionais”, a partir do fenômeno que Lima chama de “infidelidade normativa”, segundo o qual os atores escolares produzem internamente “regras distintas, alternativas e até mesmo antagônicas” às normas oficiais (Lima, 1991, p. 141).

É na crença do espaço escolar como lugar de produção de regras que reside a possibilidade de que o diretor lide com a legislação na perspectiva de uma gestão escolar transformadora. Em primeiro lugar, para a propositura de uma gestão na perspectiva da transformação social, é importante apartar o papel do diretor na escola pública atual daquele que ele exercia obrigatoriamente há décadas atrás, ou seja, o papel de “gerente” ou de mero supervisor do trabalho da equipe.

Naquele contexto, a relação do diretor com a legislação era bastante linear, bastava o cumprir e fazer cumprir. Assim, o diretor era o chefe de repartição que devia garantir o seguimento de ordens, ou seja, praticava-se a imposição da legislação numa perspectiva inflexível e com tendência punitiva.

No momento atual da escola pública, cabe ao diretor, como articular da equipe e do trabalho coletivo, buscar outra forma de trabalhar com a legislação no ambiente escolar, na perspectiva da gestão democrática. É importante ressaltar que, ao afirmar que o diretor trabalha em certa medida lidando diariamente com a “infidelidade normativa”, vendo a escola como local em que há a interpretação e produção de regras e não apenas de execução de normas externas, não pretendo defender que o diretor deve contrariar a legislação. Isso porque a observância da legislação no ambiente escolar é inerente a seu papel do dirigente. No entanto, é necessário que o diretor busque compreender a legislação e trabalhar com ela da melhor maneira para atender às necessidades específicas de sua unidade escolar. Dessa forma, as regras externas devem ser estudadas e interpretadas em busca da tomada de decisões que sejam as mais interessantes para o grupo.

Para Lima, “a imposição normativa externa e o normativismo ocorrerão, em simultâneo, com fenômenos de infidelidade normativa e de fuga ao normativismo através da intervenção dos actores escolares.” (Lima, 1991, p. 141). Nesse sentido, diante da coexistência do aceite das normas externas e da infidelidade normativa, penso que se pode vislumbrar esta última como alternativa para garantir a gestão democrática e a autonomia da unidade escolar, em busca de práticas mais interessantes à comunidade interna do que as impostas por força da legislação.

Considerando o cenário municipal, não se pode perder de vista que a gestão pública é regida por disputas políticas dos diversos segmentos da educação e da relação destes com outros atores (como vereadores), ficando o diretor com a tarefa de articular essas disputas em prol da escola. Para essa articulação, a depender do posicionamento do diretor e do seu domínio sobre a legislação, é possível inclusive que ele empreenda negociações com o órgão gestor, argumentando e justificando as decisões tomadas coletivamente para conseguir o que a comunidade escolar almeja.

Assim como a legislação educacional é composta de uma historicidade que a torna suscetível a mudanças, a escola também é dinâmica, é viva. Penso que é na compreensão dessa potência que reside no dinamismo da escola que se encontra o melhor caminho para construir uma gestão escolar transformadora. Se o contexto externo pode mudar a partir da ação e negociação de diversos atores sociais, também a escola pode mudar internamente, a partir da negociação entre os segmentos, de forma que a legislação vigente, desde que adequadamente interpretada, não será um impeditivo para ações inovadoras.

É nesse ponto que reafirmo o papel do diretor como agente que deve mediar os diversos interesses, transformando-os em práticas de gestão que visem à consecução de um ensino de qualidade. Para tanto, o alcance de uma gestão escolar transformadora passa por lidar com a legislação de forma flexível, em que o diretor deve compor com os colegiados para estudar essa legislação e construir alternativas para as necessidades da escola. Dessa maneira, acredito que o papel do diretor, tendo em vista a legislação, além de comunicar e formar a equipe para trabalhar dentro dela, é também propiciar práticas baseadas no trabalho coletivo e cooperativo, no qual todos assumem a responsabilidade por encontrar os melhores caminhos para a escola.

5. OS DIRETORES ESCOLARES DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: PERFIL DO GRUPO E PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO DIRETOR NA ESCOLA PÚBLICA

Por meio deste capítulo busco apresentar e analisar as respostas obtidas no questionário elaborado para construir o perfil do grupo de diretores municipais de Presidente Prudente e captar suas percepções sobre o papel do diretor na escola pública. Além de apresentar a tabulação e análise das respostas, em alguns casos os dados foram cruzados entre questões, de modo a proporcionar uma análise mais aprofundada do perfil dos diretores e das respostas sobre as percepções acerca da função.

De acordo com Decreto Nº 34.032/2023, que descreve a configuração das escolas municipais para o ano de 2023, o Sistema Municipal de Ensino é composto por 63 unidades escolares, sendo 51 escolas municipais de administração direta, 9 escolas municipais públicas de gestão compartilhada (administradas pela Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes) e 3 escolas conveniadas (creches privadas de caráter filantrópico).

Para a participação na pesquisa, foram selecionadas as escolas de administração direta e as de gestão compartilhada, num total de 60 unidades. O questionário foi enviado para os diretores em formato de formulário eletrônico (*Google Forms*), pelo endereço eletrônico institucional das unidades escolares (Apêndice A). O formulário com o instrumento ficou aberto para receber respostas no período de 01 de abril de 2023 a 08 de julho de 2023.

O universo da pesquisa se refere ao número de escolas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, portanto, os diretores convidados a participar foram aqueles na ativa nestas escolas. Não participaram da pesquisa os ocupantes do cargo de diretor de escola afastados para desempenhar outras funções na Secretaria Municipal de Educação ou em outros setores da Administração ou que estivessem usufruindo de algum tipo de licença. É importante mencionar ainda que foi excluída da pesquisa a unidade em que atuo como diretora, pois seria inadequado que eu respondesse ao questionário. Assim, das 59 escolas cujos diretores foram convidados, obtive devolutiva de 42 profissionais. As respostas obtidas perfazem uma adesão de 71% em relação ao total de 59 unidades, percentual que foi considerado relevante para este tipo de pesquisa, devido à comum dificuldade em se obter devolutivas dos potenciais sujeitos.

Conforme mencionado no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, o período da aplicação do questionário foi prorrogado devido justamente à dificuldade em obter a adesão

dos diretores. Após a prorrogação do prazo e a persistência em solicitar a participação por diversos meios, fiquei bastante satisfeita com a adesão alcançada.

Após breve descrição da pesquisa e solicitação de *e-mail* para contato, constou do questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os diretores pudessem declarar sua opção de participar ou não da pesquisa. O questionário é constituído por três blocos de perguntas, divididos pelo tipo de informação solicitada. O Bloco I se refere a informações pessoais e familiares, o Bloco II apresenta questões sobre a formação e o Bloco III traz questões sobre a vida profissional. As questões abertas elaboradas com o objetivo de levantar as percepções dos diretores sobre seu papel na escola foram inseridas no Bloco III.

Os dados da pesquisa estão apresentados como segue: início com a apresentação do perfil dos diretores, conforme a ordem do questionário, ou seja, informações pessoais, de formação e dados sobre a vida profissional. Na segunda parte do capítulo são apresentadas as respostas dadas às questões abertas, que constituem as percepções dos diretores. As percepções foram captadas a partir de questões que se referem a: motivação para o cargo, papel do diretor, dificuldades enfrentadas no exercício da função, maior desejo como diretor e relacionamento com o órgão gestor. Por fim, apresento as respostas emitidas para a última questão aberta, que destinava um espaço para os diretores manifestarem livremente suas ideias.

5.1- Perfil dos diretores municipais

5.1.1- Informações pessoais

Iniciando o Bloco I, a questão 1 procurou identificar a faixa etária preponderante entre os diretores que responderam ao questionário. A questão solicitou o ano de nascimento dos respondentes, a partir do qual foram elaboradas as faixas de idade. A tabela abaixo mostra as respostas dadas a essa questão.

Tabela 3 – Faixa etária dos diretores

Faixa etária	Frequência	Percentual
32 a 35 anos	2	4,76%
36 a 40 anos	7	16,66%
41 a 45 anos	12	28,57%
46 a 50 anos	8	19,04%

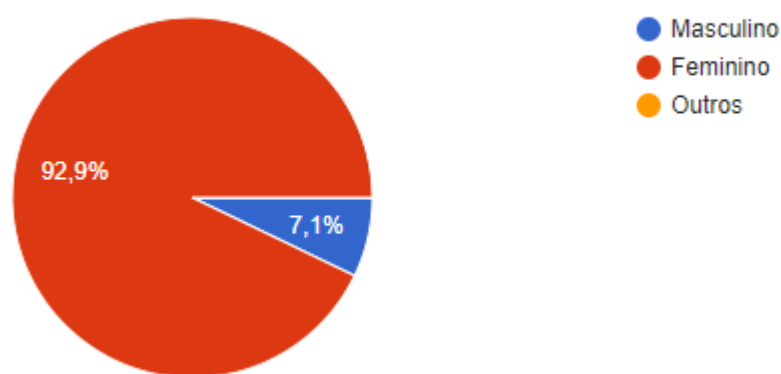
51 a 55 anos	5	11,90%
56 a 60 anos	5	11,90%
61 a 65 anos	2	4,76%
Acima de 65 anos	1	2,38%
Total	42	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Do total de 42 respondentes, quase 80% tem idade acima de 40 anos (78,55%, ou seja, 33 sujeitos). A faixa etária em que há mais diretores é a dos 41 a 45 anos, com 12 respondentes (28,57%). Na primeira faixa estipulada, dos 32 a 35 anos, há somente duas pessoas (4,76%). Da mesma forma, somente dois respondentes declararam que estão na faixa dos 61 a 65 anos (4,76%). Por fim, somente uma pessoa declarou estar na faixa acima dos 65 anos (2,38%).

A questão de número 2 questionava sobre o gênero dos participantes. O gráfico apresentado na Figura 1 mostra as respostas a essa questão.

Figura 1 – Gráfico sobre o gênero declarado pelos diretores



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

De acordo com as respostas, é possível constatar que o grupo de participantes da pesquisa é composto por 39 mulheres e 3 homens. As respostas demonstram que as mulheres são maioria entre os diretores das escolas municipais, o que confirma em nível municipal e entre os diretores, que as mulheres são tradicionalmente maioria nos cargos do magistério.

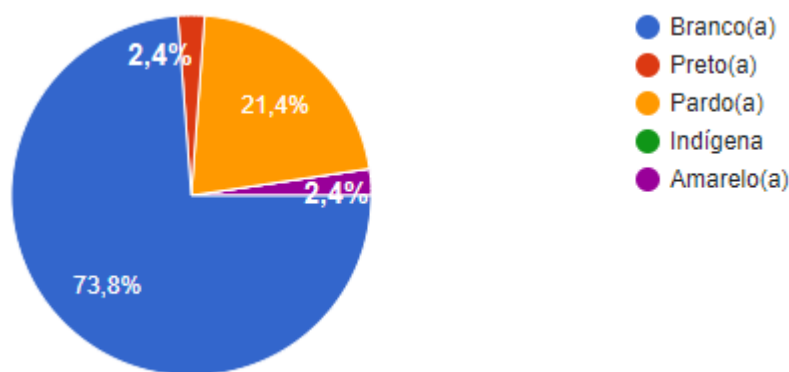
A respeito da questão do gênero, ou seja, da presença maciça de mulheres ocupando a direção escolar no sistema municipal, destaco que Azevedo (2014), ao fazer um resgate histórico da função de diretor escolar no Estado de São Paulo, afirma que, ainda que o gênero

não fosse citado no Decreto Estadual nº 248/1894 (o regimento interno das escolas públicas paulistas que regulamentava o cargo de diretor escolar), durante décadas o cargo de diretor na escola pública paulista foi ocupado somente por homens, ainda que houvesse a presença majoritária de mulheres professoras atuando no ensino primário. Diante desse cenário, é provável que um fator determinante para que homens e mulheres tivessem as mesmas oportunidades para acessar o cargo de direção no Estado de São Paulo tenha sido a instituição do concurso público de provas e títulos como forma de provimento do cargo, o que passou a ocorrer em 1933, a partir do Decreto nº 5.884/1933 (Azevedo, 2014).

Assim, apesar das ressalvas colocadas ao concurso público como forma de provimento do cargo/função de direção pelo limite que impõe à gestão democrática, considero que a seleção por concurso, ao privilegiar o aspecto técnico, tende a enfraquecer o “fenômeno do teto de vidro” (*glass ceiling*) no acesso à gestão escolar, retratado por Corrêa (2010), como uma barreira invisível que impede a ascensão de mulheres em suas carreiras, deixando-as sempre em posição de desvantagem profissional. Se, no caso de Corrêa (2010) a conclusão da pesquisa afirma a existência do “teto de vidro” na gestão escolar, pois ficou demonstrado que havia uma vantagem para os homens no processo de eleição para diretores, a presença predominante de mulheres ocupando a direção das escolas municipais em Presidente Prudente pode indicar que a seleção por concurso tem a capacidade de equacionar a situação de desvantagem imposta pelo gênero.

A questão 3 perguntou como os participantes se autodeclararam em relação à cor ou raça. A Figura 2 traz as respostas dadas pelos participantes.

Figura 2 – Gráfico sobre autodeclaração de cor/raça

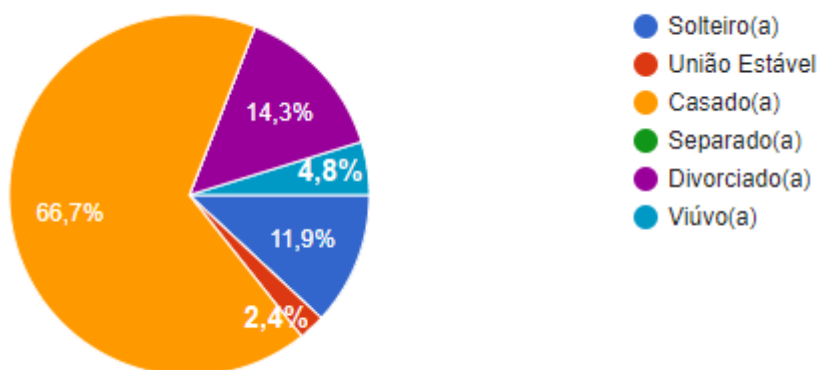


Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas indicam que 31 respondentes se autodeclararam brancos. Outras 9 pessoas se autodeclararam pardas. Além destes, um diretor(a) respondeu que se autodeclara preto(a) e outro(a) amarelo(a). A respeito desses dados, vale comentar que o percentual de diretores que se autodeclararam brancos (73,8%) é superior ao da população prudentina que se autodeclara dessa forma (59,25%). Também o percentual de diretores pretos (2,4%) e pardos (21,4%) é inferior ao percentual da população prudentina em geral (6,42% e 31,75%, respectivamente)³⁰. Diante disso, é importante refletir sobre o racismo estrutural da sociedade brasileira, que tende a dificultar, ou, melhor dizendo, historicamente dificultou, o acesso da população preta e parda ao ensino superior e a cargos de chefia, como é o caso da direção escolar. Nesse sentido, há uma explicação histórica para os brancos serem maioria em cargos de comando, assumindo posições de autoridade e perpetuando seu protagonismo na sociedade.

A questão 4 perguntou o estado civil dos participantes. As respostas dadas estão apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Gráfico sobre o estado civil



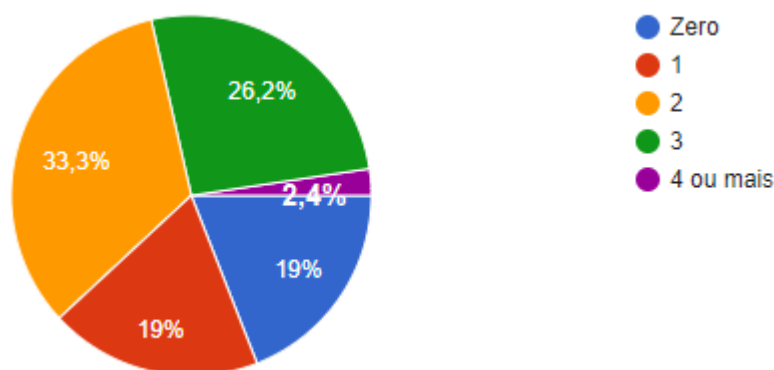
Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Quanto ao estado civil, a maioria dos participantes (28 respostas) declarou que é casada. Quanto aos demais diretores, 6 são divorciados, 5 são solteiros, 2 são viúvos e 1 declarou que vive em união estável.

³⁰ Para essa comparação entre a autodeclaração de cor/raça dos diretores e da população prudentina, foram usados os dados do Censo do IBGE de 2022. Segundo os dados, Presidente Prudente conta com uma população total de 225.668 pessoas, das quais 133.716 (59,25%) se autodeclararam brancas; 71.650 (31,75%) como pardas; 14.486 (6,42%) como pretas; 5.611 (2,49%) amarelas e 201 (0,09%) indígenas. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/censo-2022-cor-ou-raca.ghtml>. Consultado em 28/12/2023.

A questão 5 procurou conhecer o núcleo familiar dos diretores, para tanto, questionou o número de filhos dos participantes. As respostas estão apresentadas abaixo, na Figura 4.

Figura 4 – Gráfico sobre número de filhos



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas indicam que a parcela mais significativa dos participantes tem dois filhos (14 respostas). Em segundo lugar, com 11 respostas, vêm os participantes com três filhos. Os participantes com um filho somam 8 respostas, mesmo número de participantes que declararam não ter filhos. Além destes, uma pessoa declarou que possui “quatro ou mais” filhos.

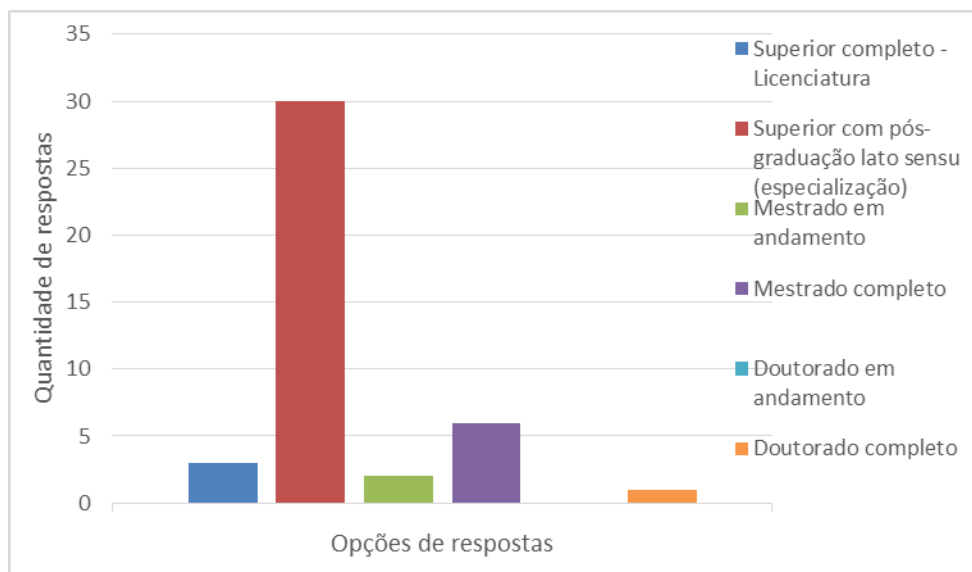
Ainda fazendo referência à composição familiar, a questão 6 perguntou, caso a resposta à questão sobre o número de filhos (questão 5) tivesse sido “quatro ou mais”, quantos filhos o participante tem. Apenas uma pessoa respondeu a essa questão e informou que tem quatro filhos.

Com base nas informações prestadas com mais frequência pelos participantes, pode-se caracterizar o perfil médio do diretor municipal como sendo de mulheres (92,9%) brancas (73,8%), na faixa etária preponderante acima de 40 anos (78,55%), casadas (66,7%) e que constituíram famílias com um a três filhos (78,5%).

5.1.2 – Dados sobre a formação dos diretores

As questões do Bloco II procuraram levantar as informações sobre a formação dos diretores, tanto a formação inicial como em nível de pós-graduação. A questão 7 perguntou aos participantes o seu grau de escolaridade. A Figura 5 representa as respostas dos diretores.

Figura 5 – Gráfico sobre grau de escolaridade



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Dos 42 diretores respondentes, 30 (71,4%) afirmaram que possuem curso superior com pós-graduação *lato sensu* (especialização). As respostas revelam que um pequeno percentual dos respondentes possui titulação de mestrado ou doutorado ou está cursando a pós-graduação *stricto sensu*. Quanto a esse tipo de pós-graduação, as respostas ficaram assim distribuídas: 6 diretores possuem mestrado completo (14,3%), 2 estão com mestrado em andamento (4,8%) e 1 possui doutorado completo (2,4%). Além desses, 3 dos respondentes informaram que possuem licenciatura completa (7,1%). Em relação ao grau de escolaridade dos diretores, é importante lembrar que a conclusão do Curso de Pedagogia é requisito para o cargo de diretor no Sistema Municipal de Ensino.

A tabela abaixo apresenta um cruzamento dos dados sobre a idade dos diretores e a escolaridade, seguindo as faixas etárias apresentadas na tabulação da questão 1.

O objetivo do cruzamento destes dados é verificar como se relacionam as variáveis de idade e escolaridade do grupo, de acordo com a hipótese de que os mais jovens teriam uma formação mais extensiva pelo acesso às diversas opções de pós-graduação, inclusive em cursos *stricto sensu*, devido às características do município, ou seja, pela localização de diversas universidades e pelo peso que a FCT/Unesp tem na formação dos profissionais do sistema de ensino municipal. Dessa forma, ficou demonstrado que entre os 7 diretores com titulação de mestrado e doutorado, 4 estão na faixa etária até 40 anos (57,1%). Também um participante na faixa de 32 a 35 anos declarou que está com o curso de mestrado em andamento (50% do grupo etário).

A questão 8 procurou saber qual licenciatura os diretores possuem. Por se tratar de uma questão aberta, algumas respostas (3) não apresentaram informação condizente com a pergunta, a saber: uma pessoa respondeu com o numeral “1”, provavelmente se referindo à quantidade de cursos de licenciatura que possui, e outras duas mencionaram cursos de pós-graduação. Essas respostas foram tabuladas como “**Outras Respostas**”. A tabela abaixo apresenta os cursos de licenciatura apontados como formação inicial pelos diretores.

Tabela 5 – Licenciaturas cursadas pelos diretores

Curso de Licenciatura	Frequência	Percentual
Pedagogia	39	66,1%
Geografia	6	10,2%
Artes	3	5%
Letras	2	3,4%
Matemática	2	3,4%
Ciências Biológicas	1	1,7%
Educação Física	1	1,7%
História	1	1,7%
Música	1	1,7%
Outras respostas	3	5%
Total	59	100%

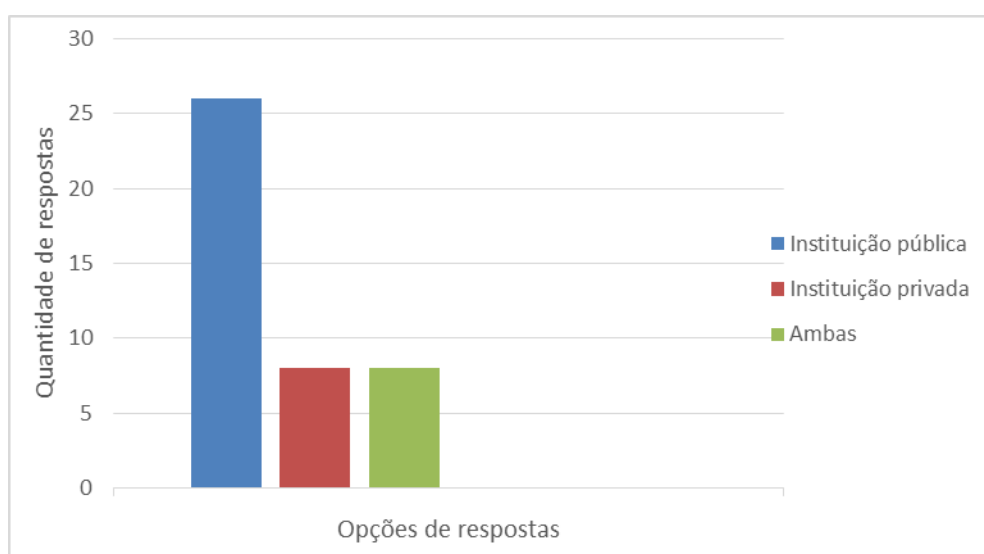
Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Além da Pedagogia, mencionada, como esperado, em todas as 39 respostas válidas (66,1%), a Geografia é a segunda licenciatura que mais se destaca, comparecendo com 6 respostas (10,2%). As demais licenciaturas citadas mais de uma vez são: Artes (3 respostas), Letras (2 respostas) e Matemática (2 respostas). Já os cursos de Ciências Biológicas,

Educação Física, História e Música foram mencionados cada um em apenas 1 resposta. As respostas revelam, portanto, que os respondentes possuem, além da Pedagogia, oito tipos de licenciaturas diferentes, o que demonstra a diversidade da formação inicial do grupo de diretores.

A questão 9 perguntou em que tipo de instituição o respondente concluiu o(s) curso(s) de licenciatura apontados na questão anterior. A Figura 6 representa as respostas dadas pelos diretores.

Figura 6 – Gráfico sobre tipos de instituição de ensino superior frequentadas pelos diretores

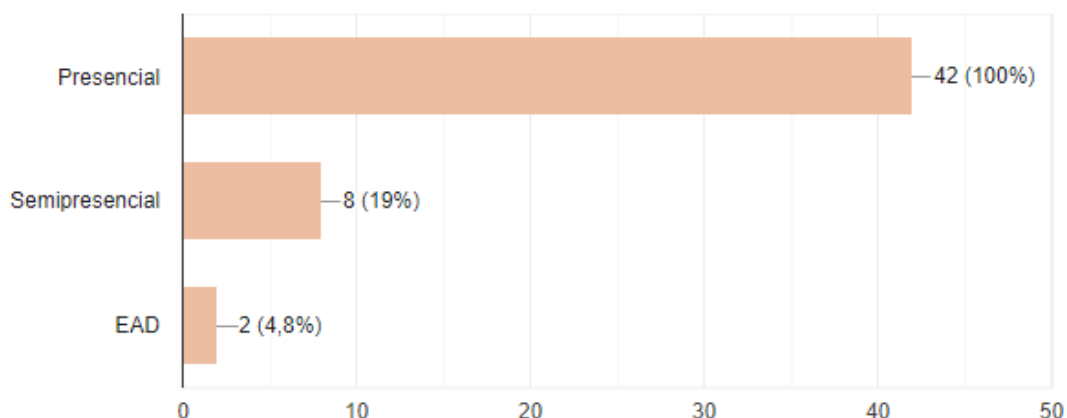


Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas indicam que a maioria dos respondentes concluiu a(s) licenciatura(s) em instituição pública (26 diretores, 61,9%). Os que frequentaram instituição privada somam 8 participantes (19%). Já outros 8 (19%) diretores afirmaram que concluíram cursos de licenciatura em instituições de ambos os tipos. É importante notar que as respostas a essa questão demonstram a importância da universidade pública na formação inicial dos diretores do Sistema Municipal de Ensino.

A questão 10 procurou saber em qual modalidade de ensino os participantes realizaram seus cursos de licenciatura. A Figura 7 apresenta o gráfico gerado pelas respostas dos participantes.

Figura 7 – Gráfico sobre modalidades de ensino das licenciaturas cursadas

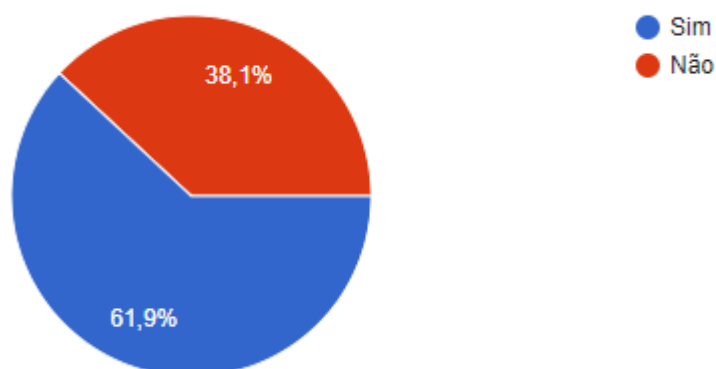


Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas apontam que todos os respondentes concluíram pelo menos uma licenciatura em curso na modalidade presencial. A modalidade semipresencial foi citada por 8 respondentes (19%). Já a Educação a Distância (EAD) foi mencionada por apenas 2 pessoas (4,8%). As respostas sugerem solidez da formação inicial dos diretores, uma vez que indicam que todos frequentaram curso de licenciatura na modalidade presencial.

A questão 11 perguntou aos participantes se possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização) relacionada à função de direção. A Figura 8 representa as respostas a essa questão.

Figura 8 – Gráfico sobre cursos de especialização realizados (relacionados à função de diretor)



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Conforme representado no gráfico, a maior parcela dos respondentes (26 respostas) afirmou que possui especialização relacionada à função de diretor. Outros 16 diretores responderam que não possuem este tipo de especialização.

Procurando levantar informações sobre a especialização frequentada pelos diretores, a questão 12 perguntou aos participantes que responderam que “Sim” na questão 11, ou seja, que responderam que possuem especialização relacionada à função de diretor, os dados do curso ao qual se referiram. A questão perguntou o nome do curso, instituição, duração e ano de conclusão. Foram dadas 24 respostas a essa questão, porém uma foi descartada, por não ser condizente com a pergunta: uma pessoa mencionou “Neuropedagogia e Psicomotricidade” (resposta descartada por serem cursos que não se relacionam com a gestão escolar). O Quadro 4 apresenta as 23 respostas válidas.

Quadro 4 – Cursos de especialização relacionados à função de diretor

Curso	Instituição	Duração	Ano de conclusão
Gestão Escolar	UFSCar	18 meses	2016
-	UFSCar	-	2015
-	Unoeste	-	-
Gestão Escolar	UFSCar	2 anos	2016
Gestão Financeira e Contábil MBA Gestão Empreendedora Educação	Toledo	18 meses	2022
	UFF	18 meses	2015
Administração Escolar*	-	-	-
Gestão Escolar	Unoeste	1 ano	2005
Gestão Escolar	UFSCar	-	2016
Gestão Educacional	-	-	-
Gestão em Educação	Unicamp	18 meses	2006
Gestão Escolar	UFSCar		2009
Gestão, Supervisão e Orientação Escola de Gestores	SOCIESC	1 ano e 5 meses	2013
	UFSCar	1 ano e 4 meses	-
Gestão Escolar	Facul. Campos Elíseos	450 h	28/10/2017
Gestão Escolar	Facul. Campos Elíseos	450 h	2017
Gestão Escolar	Faculdade de Conchas	-	2016
Gestão Escolar – Escola de Gestores	UFSCar	-	-
Gestão Escolar	-	420h	2013
Gestão Escolar	UFSCar	-	2015
Gestão do Trabalho Pedagógico	UNINTER	-	2015

Gestão Escolar	Campos Elíseos	-	2014
MBA em Gestão Escolar	USP	18 meses	2020
Gestão Escolar, Direito Educacional e MBA em Gestão e Estratégia com Pessoas	FACONNECT	-	2022
Progestão Municípios Gestão e Mediação de Conflitos	CENP FACONNECT	1 ano 36 meses	2008 2021
Total	23 respostas válidas		

*Não é possível ter certeza se o participante se refere a um curso de pós-graduação ou à antiga habilitação em Administração escolar oferecida pelos cursos de Pedagogia. Diante da dúvida, optei por manter a resposta.

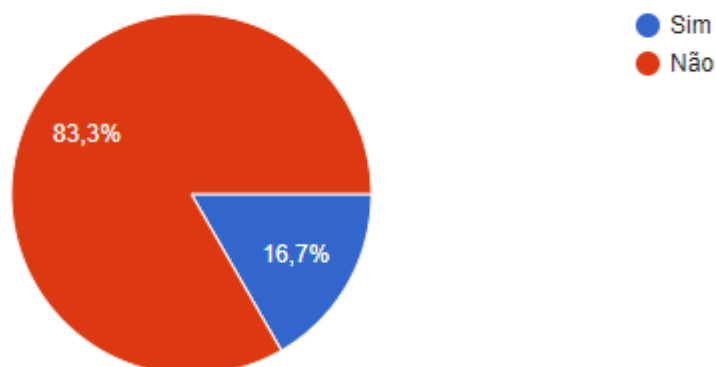
Fonte: Dados de pesquisa (2023)

A observação do quadro com as informações tabuladas revela que vários participantes responderam de maneira incompleta a essa questão, omitindo alguns dos dados solicitados sobre os cursos de especialização que cursaram. Alguns diretores (2) não responderam o nome do curso realizado, enquanto outros omitiram a carga horária e/ou o ano de conclusão.

É possível observar que os diretores mencionam cursos variados relacionados à gestão, realizados em instituições públicas e privadas. Dentre os cursos citados, se destaca o Curso de Especialização em Gestão Escolar oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, mencionado em 8 respostas. É importante explicar que esse curso, de modalidade semipresencial, fez parte do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, iniciativa do Ministério da Educação desenvolvida no âmbito das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O curso se constituía numa parceria entre o MEC e universidades públicas selecionadas, com o objetivo de qualificar os gestores de escolas públicas da educação básica.³¹

A questão 13 procurou saber se os respondentes possuem pós-graduação *stricto sensu*. A figura abaixo representa as respostas dadas.

³¹ As informações sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública estão disponíveis no site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acessado em 10 de julho de 2023.

Figura 9 – Gráfico sobre pós-graduação *stricto sensu*

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Responderam que possuem pós-graduação em nível de mestrado e doutorado 7 participantes. Os demais, ou seja, 35 diretores declararam que não possuem este tipo de pós-graduação.

A questão 14 buscou levantar informações sobre os cursos de mestrado e doutorado realizados pelos participantes, perguntando o nome do curso, instituição e ano de conclusão. O quadro abaixo apresenta as respostas dadas pelos participantes que responderam à questão:

Quadro 5 – Cursos de mestrado e doutorado concluídos pelos diretores

Curso	Instituição	Ano de conclusão
Mestrado em Educação	FCT/Unesp –	2013
Doutorado em Educação	Presidente Prudente	2017
Mestrado em Educação	FCT/Unesp –	2015
	Presidente Prudente	
Mestrado em Educação	FCT/Unesp –	2023
	Presidente Prudente	
Mestrado em Educação	Unoeste	2010
Mestrado em Educação	Unoeste	2023
Mestrado em Educação	Unoeste	-
Mestrado em Geografia	UFGD	2013
Total	7 respondentes	

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas mostram que, dos 7 diretores que afirmaram possuir titulação em nível de pós-graduação, 6 realizaram seus cursos em universidades sediadas em Presidente Prudente. Apenas um respondente concluiu o curso de mestrado em universidade pública de fora do

município (na Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul). Dos participantes que frequentaram os cursos *stricto sensu* em Presidente Prudente, 3 realizaram o curso em universidade pública e 3 em universidade privada. É possível perceber também que a obtenção da titulação é relativamente recente, sendo que duas pessoas concluíram o mestrado em 2023. É importante citar ainda que o participante que possui como titulação o Doutorado em Educação concluiu tanto o mestrado com o doutorado na FCT/Unesp.

Acerca do baixo percentual de diretores com título de mestrado e doutorado, cabe lembrar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp de Presidente Prudente já conta com uma trajetória de 22 anos (iniciado em agosto de 2001), de forma que poderia resultar em uma presença mais significativa na formação dos diretores municipais. No entanto, o número de diretores com título de mestrado/doutorado se mostra ainda menos significativo se comparado ao número de profissionais do quadro do magistério do Sistema Municipal de Ensino que concluiu a graduação na FCT/Unesp. A respeito dessa questão, ainda que esta pesquisa não traga exatamente a informação sobre a instituição em que os participantes cursaram a graduação, convém lembrar que entre o grupo de diretores pesquisados, 61,9% declararam que cursaram a licenciatura em instituição pública e outros 19% que concluíram seus cursos tanto em instituições públicas como em privadas.

Considerando a possibilidade de aprimorar a formação dos diretores municipais por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na universidade pública, considero que pode ser interessante o estabelecimento de um diálogo entre a Administração e a Universidade para a realização de uma parceria que possa facilitar aos diretores ingressar e permanecer neste tipo de curso. Vale lembrar ainda que o aperfeiçoamento dos profissionais da educação por diversos meios está previsto no Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente (Lei 79/1999, artigo 55).

De acordo com as respostas dadas às questões do Bloco II, segue um resumo a respeito da formação inicial e continuada dos diretores participantes da pesquisa:

- 100% possuem Licenciatura em Pedagogia (requisito para o cargo), sendo que 14 diretores mencionaram possuir uma segunda ou terceira licenciatura;
- 71,4% declararam que possuem como escolaridade curso superior completo com especialização *lato sensu*;
- 100% realizaram pelo menos uma licenciatura em curso na modalidade presencial;
- 61,9% cursaram a(s) licenciatura(s) em instituição pública;

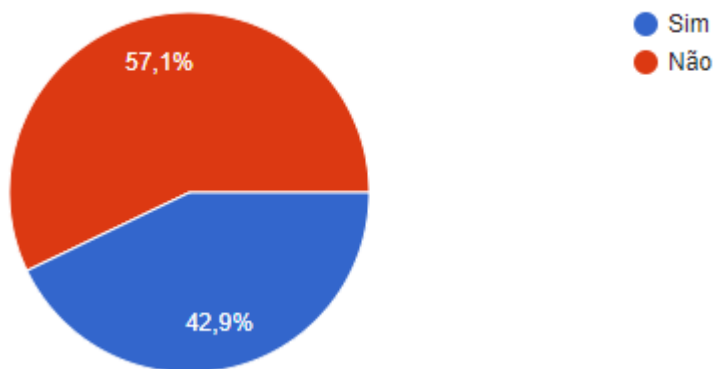
- 61,9% afirmaram possuir especialização relacionada à função de diretor;
- As especializações relacionadas à função de direção mencionadas se referem a cursos variados, realizados em instituições públicas e privadas, com destaque para o curso Especialização em Gestão Escolar da UFSCar, ofertado aos diretores do Sistema Municipal de Ensino no âmbito do Programa Escola de Gestores, do MEC;
- 16,7% dos diretores possuem titulação de mestrado/doutorado, com destaque para o Mestrado em Educação, realizado em instituições públicas e privadas de Presidente Prudente.

Enfim, diante dos dados apresentados, os aspectos que se destacam na formação inicial e continuada dos diretores participantes da pesquisa são: a formação em Pedagogia, a formação continuada por meio de cursos de especialização *lato sensu* (principalmente na área da gestão escolar), a graduação em uma segunda ou terceira licenciatura e ainda o fato de alguns possuírem titulação acadêmica *stricto sensu*.

5.1.3 – Dados sobre a vida profissional dos diretores

As questões do Bloco III buscaram conhecer a vida profissional dos participantes, inclusive anterior ao magistério. Assim, a questão 15 perguntou se os diretores exerceram atividade profissional antes de entrar no magistério. A figura abaixo representa as respostas dos participantes.

Figura 10 – Gráfico sobre exercício de atividade profissional antes do magistério



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Em relação a essa pergunta, 24 diretores afirmaram que não exerceram atividade profissional antes de entrar no magistério. Os demais, 18 participantes, declararam que exerceram atividade profissional antes de ingressar na área da educação.

A questão 16 solicitou que aqueles que responderam que exerceram atividade profissional anterior ao magistério indicassem de uma a três dessas atividades. A questão perguntou ainda por quanto tempo o respondente atuou em cada uma das atividades. Uma resposta foi descartada por não ser condizente com a pergunta, pois o respondente citou funções do magistério. O Quadro 6 abaixo apresenta as 17 respostas válidas dadas a questão.

Quadro 6 – Atividades exercidas antes do magistério

Atividade profissional	Tempo de atuação
Cuidadora de idoso	4 anos
Auxiliar administrativo	-
Recenseador do IBGE	1 ano
Carteiro	3 anos
Agente de segurança penitenciária	5 anos
Cartorário	3 anos
Vendedor	12 anos
Comércio	3 anos
Comércio (funções administrativas)	4 anos
Artesanato (bordado)	3 anos
Caixa de supermercado	2 anos
Bancária	30 meses
Secretária de escola	20 anos
Comércio	-
Varejo	3 anos
Trabalhei no comércio	-
Doméstica	4 anos
Secretária (escritório de advocacia)	1 ano
Balconista	4 anos
Escriturário escolar	2 anos
Gerente de hotel	-
Divulgadora de editora de livros	-
Auxiliar administrativo	7 anos
Educadora social	1 ano
Secretária	3 anos
Total	17 respostas válidas

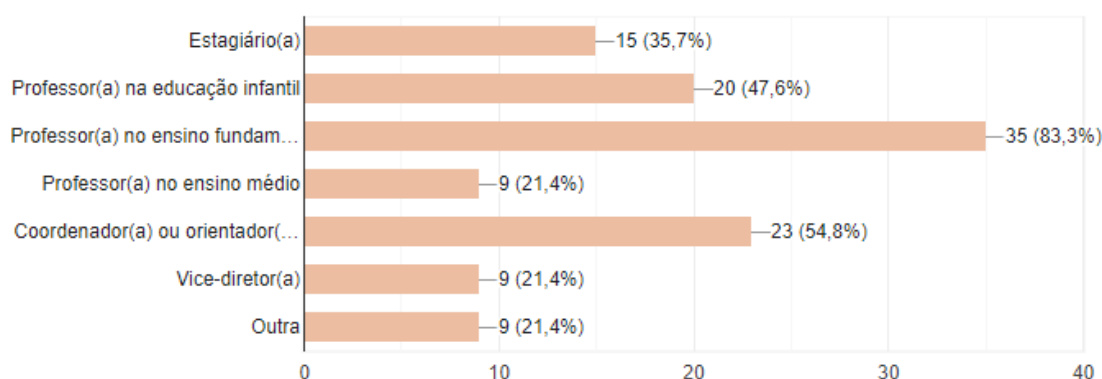
Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas demonstram que os participantes atuaram em diversos setores antes de ingressar na educação, dentre os quais se destaca o comércio (com 8 respostas, incluindo as

respostas “vendedor”, “varejo”, “caixa de supermercado” e “balconista”). Outras atividades que se sobressaem também são aquelas de alguma forma relacionadas a funções administrativas, como secretária, secretária de escola, escriturário escolar e auxiliar administrativo (totalizando 6 respostas).

A questão 17 procurou saber dos participantes quais funções exerceram na educação antes de entrar na direção. A Figura 11 demonstra as respostas dadas à pergunta.

Figura 11 – Gráfico sobre funções exercidas na educação antes de ingressar na direção



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas demonstram que os diretores exerceram funções variadas antes de ingressar no cargo. A maioria dos respondentes foi professor no ensino fundamental (83,3%, com 35 respostas). A segunda função mais exercida pelos diretores foi a de coordenador ou orientador pedagógico (54,8%, com 23 respostas). Logo em seguida aparece o cargo de professor na educação infantil (47,6%, com 20 respostas). A função de estagiário foi exercida por 15 respondentes (35,7%). Outros 9 respondentes foram professores no ensino médio (21,4%). A função de vice-diretor foi exercida também por 9 participantes (21,4%). O mesmo número de participantes declarou que exerceu outras funções no magistério (9 respostas, com 21,4%).

A questão 18 perguntou aos participantes que responderam “Outra” na questão anterior quais foram as funções que exerceram antes da direção. Essa questão recebeu respostas de 9 participantes, sendo que dois diretores indicaram duas funções anteriores cada um. O Quadro 7 mostra as respostas dos participantes.

Quadro 7 – Outras funções exercidas antes da direção

Função	Frequência
Professora de Atendimento Educacional Especializado	2
Professora na EJA – Penitenciária	1
Professor Coordenador de Gestão Escolar	1
Assistente Técnico na Diretoria Regional de Ensino/PP	1
Professora substituta na FCT/Unesp	1
Diretora do Departamento de Educação Infantil na Seduc/PP	1
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)	3
Educador Social	1
Total	9 respondentes

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas indicam que as funções anteriores à direção que se repetem entre estes participantes são: professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com 2 respostas e auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), com 3 respostas.

A questão 19 procurou saber por quanto tempo cada participante exerceu as funções anteriores à direção mencionadas. Para realizar uma análise adequada da questão 19 foi preciso cruzar os dados com as respostas da questão 17, que perguntou aos participantes quais funções exerceram na educação antes de ingressar na direção. Foi necessário cruzar os dados das respostas às duas questões porque vários participantes não citaram as funções exercidas na resposta à questão 19, apontando apenas o tempo em que permaneceram em cada função. As respostas dadas a essa questão estão relacionadas no quadro abaixo, organizadas por linha, como forma de explicitar de maneira mais clara a experiência de cada sujeito:

Quadro 8– Tempo de atuação nas funções anteriores à direção

Sujeito	Função	Tempo de atuação
D1	Professor EF Professor EM Orientador/coordenador pedagógico	30 anos
D2	Estagiário Professora de EF Orientadora Pedagógica Professora de AEE	2 anos 14 anos 7 anos 2 anos
D3	Professor EF Orientador(a) Pedagógic(a)	13 anos 3 anos
D4	Professora EI Professora EF	3 anos 4 anos
D5	Estagiário Professor EI Professor EF Orientador(a) Pedagógico(a)	Em média 2 a 3 anos em cada função

D6	Estagiário Professor EI Professor EF	1ano 3 anos 3 anos
D7	Professor EF Professor EM Vice-diretor	12 anos 12 anos 2 meses
D8	Professor EF Professor EM Vice-diretor	28 anos
D9	Estagiária Professora de Inglês Professora de EJA Professora EI Professora EF	1 ano e 6 meses 1 ano 8 meses 7 anos 3 anos
D10	Professor EI Professor EF Orientador Coordenador	7 anos 7 anos 4 anos 5 anos
D11	Estagiário Professor EI Professor EF Professor EM Orientador(a) Pedagógico(a)	1 ano 7 anos 5 anos 2 anos 2 anos
D12	Estagiário Professor EF Coordenador(a) ou orientador(a) pedagógico(a)	2 anos 8 anos -
D13	Professor EI Professor EF Orientador(a) Pedagógico(a)	18 anos 14 anos 5 anos.
D14	Professor EI Vice-diretor Orientador Pedagógico	14 anos 4 anos 3 anos
D15	Professor EF Professor EM Orientador(a) Pedagógico(a) Professor Coordenador de Gestão Escolar	01 ano
D16	Estagiária Professora EF Orientadora	2 anos 10 anos 12 anos e meio
D17	Estagiária Professora EF Assistente Técnico DRE/PP	3 anos
D18	Estagiário Professor EF Professor EI	4 anos 8 anos 4 anos
D19	Professor EF Professor EM Vice-diretor	6 anos 6 anos 5 anos
D20	Professor EF Professor de Educação Especial Orientadora Pedagógica	1 Ano 4 Anos 4 Anos
D21	Professora EF Coordenadora Pedagógica Diretor designado	12 anos 4 anos 1 ano
D22	Estagiário Professor EI Professor EF	1 ano 3 anos 10 anos
D23	Professor EI Professor EF Coordenador (Núcleo Pedagógico)	3 anos 10 anos 4 anos

D24	Professor EI Professor do Ensino Superior Diretora de Departamento	- 1 ano 3 anos
D25	Professora EF Coordenador(a)/Orientador(a) Pedagógic(a)	11 anos
D26	Estagiário Professor EI Professor EF Professor Ensino Médio Coordenador pedagógico	1 ano 20 anos 20 anos 2 anos 2 anos
D27	Professora EF	10 anos
D28	Professor EF Orientador Pedagógico	4 anos 11 anos
D29	Educador social ADI Estagiária Professora EI Professora EF	1 ano 1 ano 7 meses 8 anos 8 anos
D30	Estagiário Auxiliar de Desenvolvimento Infantil Professor EF Professor Ensino Médio	06 Meses 12 Meses 07 Anos 02 Anos
D31	Professora EF Vice-diretora	9 anos 7 meses
D32	Professora EI	6 anos
D33	Estagiária Professora EF Orientadora Vice-diretora	2 anos 10 anos 4 anos 2 anos
D34	Professora EI Professora EF Orientadora Vice-diretora	9 anos 10 anos 1 ano 1 ano
D35	Professora EF	8 anos
D36	OP Vice-diretor Professor EF Professor EM	7 anos 3 anos 4 anos 4 anos
D37	Professor EI Professor EF	1 ano 11 anos
D38	Estagiário Professor EF Orientador pedagógico	1 ano 5 anos 1 ano
D39	Professor EI Orientador Pedagógico	3 anos 5 anos
D40	Professor EI Vice-diretor	8 anos 2 anos
D41	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) Professor EF Orientador Pedagógico	3 anos 12 anos 2 anos
D42	Professor EI	7 anos
	Total	42 respondentes

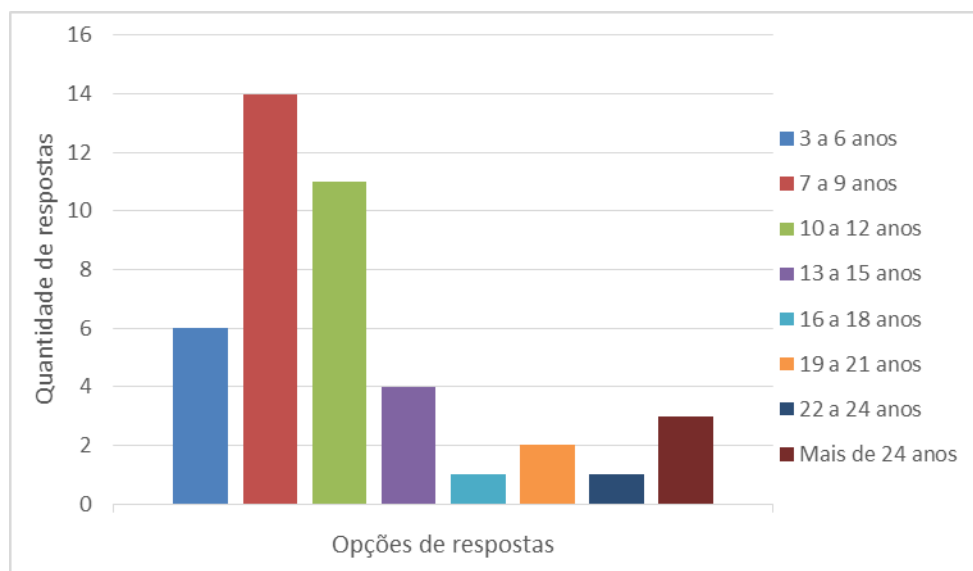
Fonte: Dados de pesquisa (2023)

A observação do quadro possibilita perceber que alguns participantes deram respostas incompletas ou imprecisas quanto ao tempo de atuação nas funções anteriores à direção, ou seja, não indicaram o tempo de atuação em todas as funções mencionadas na questão 17. No entanto, considero que os dados omitidos não comprometeram a tabulação da questão, pois a maioria dos sujeitos respondeu o tempo de atuação em cada função, permitindo registrar satisfatoriamente suas experiências.

O cruzamento dos dados das questões 17 e 19, com a indicação das funções exercidas e o tempo em que os diretores permaneceram em cada uma demonstra a ampla experiência do grupo de diretores. De acordo com os dados do Quadro 8 é possível perceber que, dos 42 diretores respondentes, 30 exerceram algum tipo de função relacionada à gestão escolar ou de sistema antes de ingressar na direção (71,42%). Desses 30 diretores, 11 sujeitos responderam que permaneceram exercendo função relacionada à gestão por no mínimo 5 anos (36,66% de 30 sujeitos ou 26,19% considerando o universo de 42 respondentes). Outro indicativo da experiência do grupo é o fato de 22 diretores terem atuado como professor em mais de uma etapa educacional, incluindo o ensino superior (52,38%).

A questão 20 perguntou aos participantes por quanto tempo atuaram como professor antes de ingressar na direção. A figura abaixo representa as respostas dadas a essa questão.

Figura 12 – Gráfico sobre tempo de atuação como professor



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

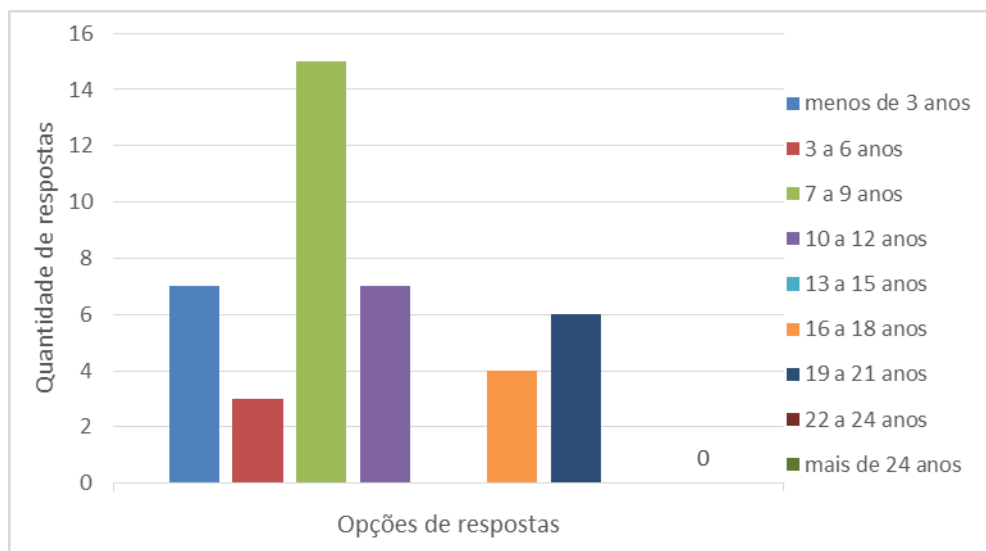
As respostas demonstram que a maior parcela dos diretores atuou de 7 a 9 anos como docente (33,3%, com 14 respostas). O segundo tempo de atuação mais mencionado foi de 10

a 12 anos, citado por 26,2% dos participantes (11 respostas). Quanto aos restantes, 14,3% atuaram como docentes de 3 a 6 anos (6 respostas), 9,5% atuaram de 13 a 15 anos (4 respostas), 7,1% atuaram mais de 24 anos (3 respostas), 4,8% atuaram de 19 a 21 anos (2 respostas), 2,4% atuaram como docentes de 22 a 24 anos (1 resposta) e também 2,4% atuaram de 16 a 18 anos (1 resposta).

Ao aglutinar os dados, é possível perceber que 85,7% tem mais de 7 anos de atuação como docente e 52,4% tem mais de 10 anos. A respeito da experiência como docente dos participantes, considero que o longo tempo de exercício da docência mencionado pode indicar uma maior capacidade dos diretores de lidar com a dimensão pedagógica da função de direção, porém é preciso ressaltar que essa é apenas uma inferência a partir da minha própria prática profissional. Em relação ao tempo de docência indicado, é preciso lembrar ainda que é requisito para o cargo de diretor no sistema municipal ter no mínimo 5 anos comprovados de atuação como professor.

A questão 21 perguntou o tempo de atuação dos participantes na direção escolar. A Figura 13 representa as respostas dadas à questão.

Figura 13 – Gráfico sobre tempo de atuação como diretor de escola



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas indicam que a maior parcela dos respondentes (35,7%) atua na direção entre 7 a 9 anos (15 respostas). O tempo de atuação que aparece em seguida é de 10 a 12 anos, com 16,7% (7 respostas). Com o mesmo percentual aparecem os diretores que declararam que estão no cargo há menos de 3 anos (16,7%, com 7 respostas). Os diretores mais experientes, que afirmaram que atuam na função entre 19 a 21 anos somam 14,3% dos respondentes (6

respostas). Outros 9,5% (4 respostas) afirmaram que exercem a direção de 16 a 18 anos. Por fim, com 7,1% (3 respostas), estão os diretores com tempo de atuação de 3 a 6 anos. Pelas respostas, é possível perceber que o tempo de atuação no cargo é bastante variado, sendo que o percentual dos mais experientes é semelhante ao dos que estão iniciando no cargo. Em relação aos tempos de atuação preponderantes, as respostas demonstram (somando os dois maiores percentuais) que 52,4% dos diretores estão na função entre 7 a 12 anos.

A tabela abaixo demonstra o cruzamento dos dados das questões 20 e 21, sobre o tempo de atuação dos participantes como professores e tempo na direção:

O objetivo do cruzamento dos dados entre o tempo como professor e como diretor é colocar o foco na docência, independente das outras funções nas quais o diretor atuou antes de ingressar na direção. Assim, busca-se refletir sobre a experiência do grupo em sala de aula, o que, como dito antes, provavelmente influencia na habilidade de lidar com as questões pedagógicas dentro da unidade escolar. Dessa forma, os dados revelam que o tempo de docência de 7 a 9 anos prevalece em quase todos os grupos quando comparado com os períodos de tempo na direção, exceto entre o grupo que está na direção entre 10 e 12 anos, pois nesse grupo a maioria também possui experiência de 10 a 12 anos como professor (36,3%, com 4 respostas).

Outro dado que pareceu interessante cruzar com o tempo na função foi sobre a escolaridade dos diretores, de forma a verificar se havia disparidade relevante entre a formação dos mais experientes e menos experientes na função. A tabela abaixo mostra o cruzamento destes dados:

Tabela 7 - Diretores por tempo na função e escolaridade

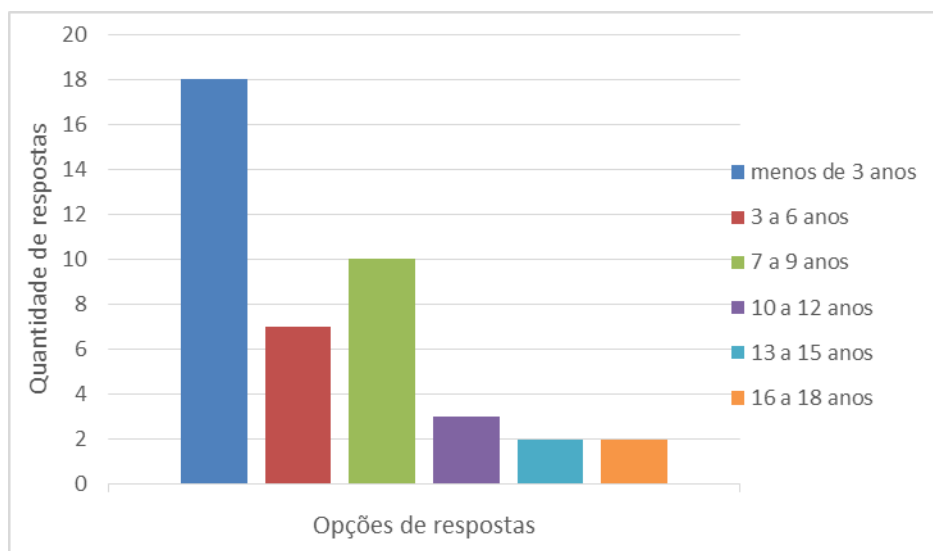
			Escolaridade						
			Superior -Lic. Comp	Superior + Espec.	Mest. em and.	Mest. Comp.	Dout. em and.	Dout. Comp.	Total
Tempo direção escolar (em anos)	-de 3	N	0	3	2	1	0	1	7
		%t.dir.	0%	43%	28,5%	14,2%	0%	14,2%	100%
		%escol.	0%	10%	100%	16,6%	0%	100%	16,7%
	3-6	N	0	3	0	0	0	0	3
		%t.dir.	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
		%escol.	0%	10%	0%	0%	0%	0%	7,14%
	7-9	N	1	11	0	3	0	0	15
		%t.dir.	6,7%	73,3%	0%	20%	0%	0%	100%
		%escol.	33,3%	36,6%	0%	50%	0%	0%	35,7%
	10-12	N	0	6	0	1	0	0	7
		%t.dir.	0%	85,7%	0%	14,3%	0%	0%	100%
		%escol.	0%	20%	0%	16,6%	0%	0%	16,7%
	16-18	N	0	4	0	0	0	0	4
		%t.dir.	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%
		%escol.	0%	13,3%	0%	0%	0%	0%	9,52%
	19-21	N	2	3	0	1	0	0	6
		%t.dir.	33,3%	50%	0%	16,6%	0%	0%	100%
		%escol.	66,6%	10%	0%	16,6%	0%	0%	14,2%
Total		N	3	30	2	6	0	1	42
		%t.dir.	7,14%	71,42%	4,76%	14,28%	0%	2,38%	100%

%escol.	100%	100%	100%	100%	0%	100%	100%
---------	------	------	------	------	----	------	------

Aos cruzarmos os dados sobre a escolaridade e tempo na direção, é possível, verificar que, apesar de a formação dos diretores ser a mesma em relação à maioria expressiva do grupo (71,42% possui licenciatura completa com especialização), os diretores menos experientes (com menos de 3 anos no cargo) são os que apresentam maior escolaridade, pois declaram minimamente o ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Dessa forma, dos 7 diretores com menos de 3 anos no cargo, além dos 3 (43%) com licenciatura e especialização, 2 (28,5%) estão cursando mestrado, 1 possui mestrado completo (14,2%) e 1 possui doutorado completo (14,2%). Quanto aos outros diretores com mestrado completo, 3 estão no cargo entre 7 a 9 anos (50%), 1 está no cargo entre 10 e 12 anos (16,6%) e 1 está na direção entre 19 a 21 anos (16,6%).

A questão 22 perguntou aos diretores há quanto tempo atuam na escola atual. As respostas dadas estão representadas na figura abaixo.

Figura 14 – Gráfico sobre tempo de atuação na escola atual



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas demonstram que a maioria dos diretores (42,9%, com 18 respostas) está na escola atual há menos de 3 anos. Em seguida, vêm os diretores que declararam que estão entre 7 a 9 anos na escola atual (23,8%, com 10 respostas). Outros 16,7% afirmaram que estão entre 3 a 6 anos (7 respostas). Em relação ao demais respondentes, os percentuais atingidos são: 7,1% (3 respostas) estão na escola entre 10 a 12 anos, 4,8% (2 respostas) estão entre 16 a 18 e também 4,8% (2 respostas) estão na escola entre 13 a 15 anos. É possível perceber uma relativa rotatividade entre os diretores, pois a maioria declarou que está na escola há menos de

3 anos. Somando estes 42,9% com o percentual que afirmou que está na mesma escola entre 3 a 6 anos (16,7%), é possível perceber que quase 60% (exatamente 59,6%) estão no máximo há 6 anos na mesma unidade. Por outro lado, 7 diretores afirmaram que estão na mesma escola há mais de 10 anos.

A respeito do tempo de atuação dos diretores e também do tempo de permanência na mesma escola, é necessário considerar a situação dos diretores substitutos, que cobrem os efetivos em seus afastamentos e o fato de que alguns foram nomeados mais recentemente para o cargo, após seleção no último concurso público, realizado em 2022.

A tabela abaixo apresenta um cruzamento dos dados sobre o tempo de atuação na direção e o tempo na escola atual:

Tabela 8 - Diretores por tempo de atuação na direção e tempo na escola atual

			Tempo na escola atual (em anos)						
			- de 3	3-6	7-9	10- 12	13-15	16-18	Total
Tempo direção escolar (em anos)	- de 3	N	7	0	0	0	0	0	7
		%t.direção	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
		%t.escola	38,8%	0%	0%	0%	0%	0%	16,7%
	3-6	N	2	1	0	0	0	0	3
		%t.direção	66,6%	33,3%	0%	0%	0%	0%	100%
		%t.escola	11,1%	14,2%	0%	0%	0%	0%	7,1%
	7- 9	N	5	5	5	0	0	0	15
		%t.direção	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%	0%	100%
		%t.escola	27,7%	71,4%	50%	0%	0%	0%	35,7
	10-12	N	2	0	4	1	0	0	7
		%t.direção	28,5%	0%	57,1%	14,2%	0%	0%	100%
		%t.escola	11,1%	0%	40%	33,3%	0%	0%	16,7%
	16- 18	N	0	1	0	0	1	2	4
		%t.direção	0%	25%	0%	0%	25%	50%	100%
		%t.escola	0%	14,2%	0%	0%	50%	100%	9,5%
19- 21	N	2	0	1	2	1	0	6	
	%t.direção	33,3%	0%	16,6%	33,3%	16,6%	0%	100%	
	%t.escola	11,1%	0%	10%	66,6%	50%	0%	14,3%	
Total		N	18	7	10	3	2	2	42
		%t.direção	42,9%	16,7%	23,8%	7,1%	4,8%	4,8%	100%
		%t.escola	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

São 7 diretores que estão há menos de 3 anos no cargo e, portanto, também há menos 3 anos na escola atual (lembrando que esses profissionais tanto podem ser diretores substitutos como diretores que assumiram o cargo recentemente). Entre os diretores que estão

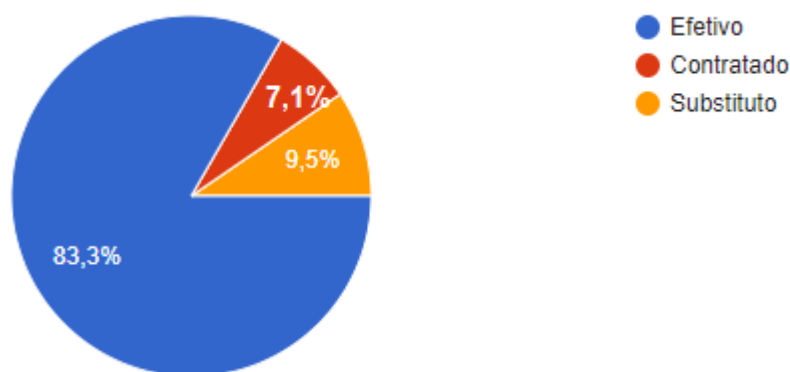
entre 3 e 6 anos no cargo, 1 está na escola atual também entre 3 e 6 anos e outros 2 estão há menos de 3 anos. Em relação ao grupo majoritário, dos diretores que estão entre 7 a 9 anos no cargo (15 profissionais, 35,7%), existe uma distribuição equilibrada entre os tempos nas escolas atuais: 5 em cada período (menos de 3 anos, de 3 a 6 anos e de 7 a 9 anos). Entre os diretores com 10 a 12 no cargo, parece haver uma acomodação, uma tendência de permanência na mesma escola, pois de 7 diretores, 4 (57,1%) estão na mesma unidade entre 7 a 9 anos. O mesmo acontece com os diretores que estão entre 16 e 18 anos no cargo, pois 50% deles (2) estão na mesma escola também entre 16 e 18 anos. Por outro lado, já entre os diretores mais experientes, com 19 a 21 anos na direção, ficou demonstrado que estão bem distribuídos pelos períodos nas escolas atuais, ou seja, houve uma procura por mudança de escola.

A respeito desses dados, é importante refletir que a mudança de unidade escolar para os diretores efetivos ocorre regularmente apenas por vontade do próprio, por meio do processo de remoção realizado por critério de pontuação. Nesse sentido, é possível inferir que há um limite no sistema de ensino municipal quanto à gestão democrática no que se refere à seleção por concurso público (que, conforme já afirmado, ressalta o aspecto técnico do cargo em detrimento da dimensão política) e pelo fato de que a mudança de unidade ser uma escolha (direito) do próprio profissional.

Diante disso, penso que a gestão democrática se torna um processo que depende ainda mais do diretor, de sua postura para com a comunidade e de seu compromisso com uma gestão escolar transformadora. Parece-me que há um viés no sistema que, ao mesmo tempo em que beneficia o diretor permitindo que ele permaneça na mesma escola durante toda a carreira se assim o desejar, potencializa sua responsabilização, no sentido de que passa a haver uma identificação muito grande entre a pessoa do gestor e a gestão e os resultados daquela escola, numa confusão entre o público e o privado, como nos moldes do ideário clássico da administração escolar (Souza, 2006).

A questão 23 perguntou aos participantes o seu vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal. A Figura 15 representa as respostas a essa questão.

Figura 15 – Gráfico sobre vínculo empregatício



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

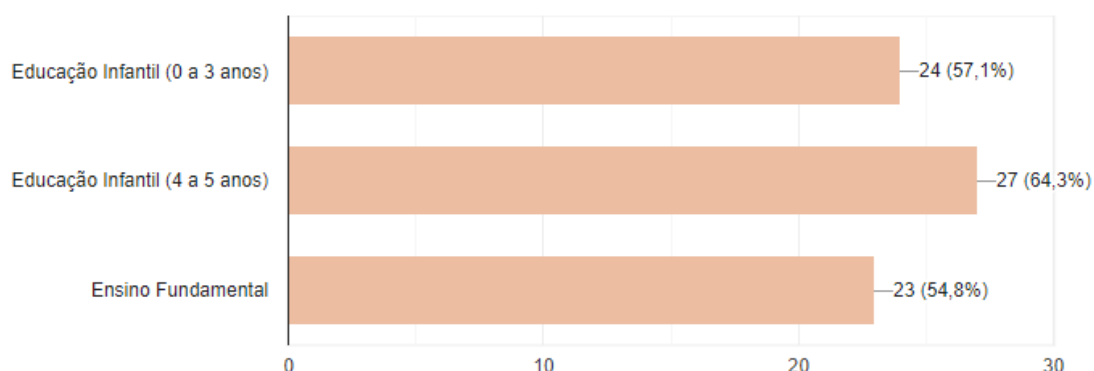
As respostas indicam que a maioria dos respondentes (35 respostas) são diretores efetivos. O questionário foi respondido também por diretores substitutos: 9,5% (4 respostas). Outros 7,1% declararam que são diretores contratados (3 respostas). A respeito dos tipos de vínculos empregatícios mencionados, é necessário esclarecer que os efetivos são os diretores que ingressaram no cargo por concurso público, os contratados são os que atuam nas escolas de gestão compartilhada (admitidos por contrato de trabalho) e os substitutos são professores efetivos do sistema municipal que estão substituindo diretores efetivos afastados temporariamente do cargo por algum tipo de licença.

Conforme apontado anteriormente na questão a respeito do tempo dos participantes da pesquisa na direção, cabe retomar que alguns dos diretores efetivos respondentes ingressaram no cargo a partir do Concurso Público 02/2021, realizado em 06 de março de 2022, cujo prazo inicial de vigência é de 09/08/2022 a 08/08/2024, podendo ser prorrogado por mais 2 anos. O concurso previa sete vagas iniciais para o cargo de diretor de escola e, de acordo com publicação oficial da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, até junho de 2023 haviam sido convocadas para tomar posse as 6 primeiras classificadas dentre os 186 candidatos habilitados.³²

A questão 24 procurou saber qual etapa da educação básica é atendida nas escolas em que os diretores atuam. A Figura 16 representa as respostas à questão.

³²Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Disponível em: <https://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/selecao.xhtml> . Consultado em 03/01/2024.

Figura 16 – Gráfico sobre tipos de escolas em que atuam os diretores (por etapas de ensino)



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas demonstram que a maior parte dos respondentes atua na educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos (64,3%, com 27 respostas). Já 24 diretores (57,1%) afirmaram que atuam na primeira etapa da educação infantil (0 a 3 anos) e outros 23 atuam no ensino fundamental (54,8%). Acerca dessa questão, é preciso ressaltar que, devido à característica do Sistema Municipal de Ensino de possuir tanto escolas que atendem apenas uma etapa como escolas mistas, foi permitido que os participantes indicassem mais de uma alternativa.

A fim de analisar com mais profundidade a distribuição dos diretores pelos tipos de escolas de acordo com as etapas atendidas, foi feito um cruzamento dos dados entre o tempo de atuação dos diretores na escola atual e os tipos de escola. Os dados estão apresentados na tabela abaixo:

Tabela 9 – Diretores por tempo na escola atual e tipos de escolas

		Escolas por etapas de ensino (tipos de escola)						
			Educação Infantil (0-3)	Educação Infantil (0-5)	Educ. Inf. (0-5)+EF	Educ. Inf. (4-5)+EF	Ensino Fundamental	Total
Tempo na escola atual (em anos)	- de 3	N	3	2	4	6	3	18
		%t.escola	16,6%	11,1%	22,2%	33,3%	16,6%	100%
		%etapa	42,9%	16,6%	80%	60%	37,5%	42,8%
	3- 6	N	1	3	1	2	0	7
		%t.escola	14,3%	42,9%	14,3%	28,5%	0%	100%
		%etapa	14,3%	25%	20%	20%	0%	16,6%
	7 - 9	N	2	5	0	2	1	10
		%t.escola	20%	50%	0%	20%	10%	100%
		%etapa	28,5%	41,6%	0%	20%	12,5%	23,8%
	10 - 12	N	0	2	0	0	1	3
		%t.escola	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	100%
		%etapa	0%	16,6%	0%	0%	12,5%	7,1%
	13 - 15	N	1	0	0	0	1	2
		%t.escola	50%	0%	0%	0%	50%	100%
		%etapa	14,3%	0%	0%	0%	12,5%	4,7%
	16 - 18	N	0	0	0	0	2	2
		%t.escola	0%	0%	0%	0%	100%	100%
		%etapa	0%	0%	0%	0%	25%	4,7%
Total	N	7	12	5	10	8	42	
	%t.escola	16,6%	28,5%	12%	23,9%	19%	100%	
	%etapa	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

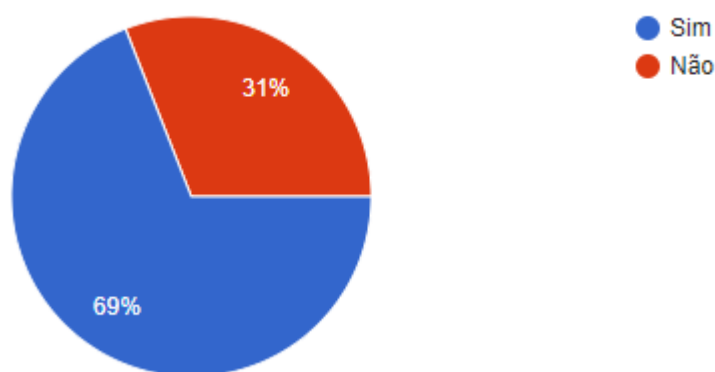
O cruzamento dos dados permite verificar a configuração atual do sistema, na qual interessa principalmente onde estão (em qual tipo de escola) os diretores com menos tempo na escola atual. É importante notar que os dados não indicam de onde os diretores costumam sair, mostram apenas onde eles estão atualmente, portanto, não é adequado que se cometa a imprecisão de julgar que as escolas em que estão os diretores com menos de 3 anos na gestão são escolas cujas etapas são mais rejeitadas.

De acordo com os dados da tabela, dentre os diretores que estão há menos de 3 anos na escola atual, 33,6% (6 participantes) trabalham em escolas que atendem crianças da educação infantil de 4 e 5 anos e também alunos do ensino fundamental (escola mistas). Já entre o segundo grupo que mais se destaca (diretores que estão entre 7 e 9 anos na escola, com 10 sujeitos), 50% está em escolas de educação infantil para crianças de 0 a 5 anos, sendo que o restante se apresenta distribuído de maneira equilibrada entre os demais tipos de escolas.

Convém ressaltar que essa configuração é volátil, podendo mudar conforme o processo anual de remoção e ingresso de novos diretores, a questão dos substitutos e dos contratados. Por outro lado, conforme demonstrado anteriormente, a maioria dos diretores há menos de 3 anos na escola está também há menos de 3 anos no cargo, o que indica uma tendência de permanência e baixa rotatividade de diretores nas escolas municipais.

A questão 25 perguntou aos participantes se atuam na etapa de ensino indicada na questão anterior por preferência pessoal. A Figura 17 representa as respostas dos diretores.

Figura 17 – Gráfico sobre preferência dos diretores pela etapa de ensino em que atuam



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

A essa questão, 29 diretores responderam que atuam na etapa de ensino citada por preferência pessoal. Os 13 restantes responderam indicando que a etapa em que atuam não foi uma escolha pessoal. A respeito dos diretores que responderam que não atuam em

determinada etapa por preferência pessoal, é necessário lembrar que o processo de remoção de unidade escolar para diretores efetivos funciona no sistema municipal por pontuação e que os diretores contratados e substitutos não contam com essa possibilidade.

A Tabela 8 apresenta um cruzamento dos dados das questões 24 e 25, com o objetivo de verificar como se distribui a preferência dos diretores pelas etapas de ensino, conforme a organização das escolas em que atuam. A tabela mostra o número e percentual de diretores que responderam que atuam em determinada etapa de ensino por preferência pessoal ou não, em relação ao tipo de escola em que atuam: escolas de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos, escolas de educação infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos, escolas que atendem alunos de educação infantil de 0 a 5 anos e também alunos de ensino fundamental, escolas que atendem alunos de educação infantil de 4 a 5 anos e de ensino fundamental e escolas somente de ensino fundamental.

Tabela 10 – Distribuição dos diretores por tipos de escola conforme preferência pessoal

Em qual etapa de ensino você atua?								
			Educação Infantil (0-3)	Educação Infantil (0-5)	Educ. Inf. (0-5) +EF	Educ. Inf. (4-5) +EF	Ensino Fundamental	Total
Você atua nesta etapa de ensino por preferência pessoal?	Sim	N	6	8	2	6	7	29
		%	85,7%	66,6%	40%	60%	87,5%	69%
	Não	N	1	4	3	4	1	13
		%	14,3%	33,4%	60%	40%	12,5%	31%
Total		N	7	12	5	10	8	42
		%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

A análise da tabela mostra que a preferência pela etapa de ensino se apresenta bem distribuída de acordo com os tipos de escolas: é possível verificar que 14 diretores que afirmam que atuam na etapa por preferência pessoal são de escolas somente de educação infantil (48% de 29, considerando os 6 sujeitos que atuam em escolas de 0 a 3 anos e os 8 sujeitos que atuam em escolas de 0 a 5 anos). Os outros 15 diretores (52%) são de escolas mistas ou somente de ensino fundamental (respectivamente, 2, 6 e 7 sujeitos). A rejeição quanto à etapa é menor entre os diretores de escolas que atendem somente crianças de 0 a 3 anos e também entre os diretores de escolas que atendem apenas o ensino fundamental (somente 1 diretor desses tipos de escola respondeu que não atua por preferência pessoal com a etapa).

De acordo com os dados, os diretores da primeira etapa da educação infantil demonstram que trabalham nesta etapa por uma escolha consciente, pela afinidade com as crianças menores. Considero que esta identificação ocorre também com os diretores de escolas somente de EF, pois os dados demonstram que estão satisfeitos com a atuação nesta etapa. Penso que a preferência por parte dos diretores que atuam somente com o EF pode se explicar pelo fato de já conhecerem os desafios a serem enfrentados, principalmente os relacionados ao controle exercido pelos mecanismos de avaliação externa. Por outro lado, parece adequado inferir que a dificuldade na gestão de escolas mistas gera uma rejeição nos diretores, pois 7 dos 13 diretores que responderam que não atuam por preferência pessoal são deste tipo de escola (respectivamente, 3 e 4 sujeitos, totalizando 54% em relação aos 13).

A questão 26 questionou aos diretores que responderam “Sim” na questão anterior, por que preferem a etapa de ensino citada. A tabela abaixo apresenta as respostas dadas pelos participantes.

Tabela 11 – Motivos da preferência dos diretores pela etapa de ensino

Motivo da preferência pela etapa de ensino	Frequência	Percentual
Afinidade/identificação pela etapa ou faixa etária	13	34,2%
Por ter mais conhecimento/experiência nesta etapa	9	23,7%
Pela importância da Educação infantil na formação da criança	5	13,1%
Devido a formação inicial/continuada	3	7,9%
Pelos desafios apresentados na etapa de ensino	2	5,3%
Outras respostas	6	15,8%
Total	38	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

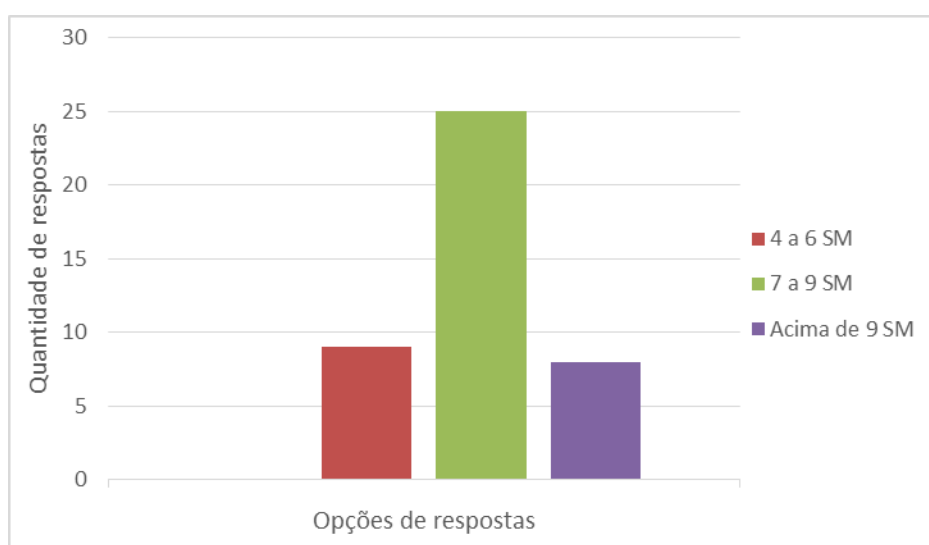
Para analisar essa questão, é preciso levar em consideração que essa foi uma questão aberta, em que os participantes puderam escrever mais de um motivo para sua escolha da etapa de ensino. Dessa forma, a soma das respostas é maior do que o total de participantes que responderam à questão.

As respostas dadas demonstram que a maior parte dos diretores que afirmaram que estão atuando em determinada etapa de ensino por escolha, a fizeram por uma questão de afinidade ou identificação com a etapa ou com a faixa etária (13 respostas). Outra motivação que ficou demonstrada foi a escolha da etapa de ensino na qual possuem mais experiência, citando inclusive que escolheram atuar como gestores na etapa em que foram professores (9 respostas). Fica evidente ainda a importância que os diretores da educação infantil dão ao

ensino na primeira infância como base para o desenvolvimento dos alunos (5 respostas). As outras motivações que apareceram nas respostas foram: devido a formação inicial/continuada (3 respostas) e pelos desafios apresentadas na etapa de ensino (2 respostas). As respostas avulsas foram classificadas como Outras respostas (6 respostas).

A questão 27 procurou saber o rendimento dos participantes, em relação ao salário mínimo (SM) vigente em abril de 2023 (R\$ 1.302,00). As respostas estão representadas na Figura 18.

Figura 18 – Gráfico sobre rendimento financeiro mensal dos diretores

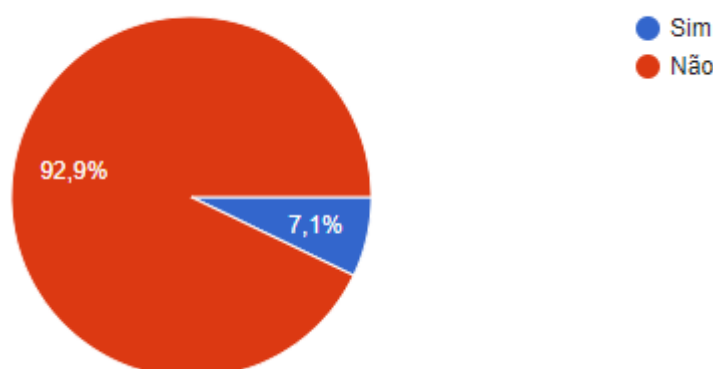


Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas indicam que a maior parte dos participantes (59,5%, com 25 respostas) possui rendimento bruto que varia entre 7 a 9 SM. Quanto aos demais, 21,4% (9 respostas) declararam que recebem entre 4 a 6 SM e outros 19% (8 respostas) afirmaram que seu rendimento é superior a 9 SM.

A questão 28 perguntou aos participantes se exercem outra atividade remunerada além da direção escolar. As respostas seguem representadas na figura abaixo.

Figura 19 – Gráfico sobre desempenho de outra atividade remunerada



Fonte: Dados de pesquisa (2023)

As respostas a essa questão demonstram que 39 participantes possuem apenas a direção escolar como atividade remunerada, o que significa dedicação integral do tempo à função. Já outros 3 diretores declararam que possuem outra atividade remunerada, sendo que essa situação foi detalhada na questão seguinte.

Assim, a questão 29 solicitou aos participantes que responderam que possuem outra atividade remunerada, que descrevesse qual era esta atividade. Essa questão recebeu três respostas: uma participante declarou que acumula o cargo de diretora com o de professora da rede estadual e outros dois afirmaram que recebem aposentadoria. Assim, uma pessoa declarou que é aposentada como professora da rede estadual e outra informou que recebe aposentadoria pelo INSS e pela PRUDENPREV (sistema municipal de previdência). As respostas a essa questão indicam que, exceto a diretora que atua na rede estadual como professora, todos os respondentes se dedicam exclusivamente ao cargo de diretor de escola municipal, pois os outros dois respondentes que recebem outra remuneração são servidores inativos (aposentados).

Para finalizar a parte censitária do questionário, cabe resumir algumas informações apresentadas a respeito da vida profissional dos participantes da pesquisa:

- 57,1% dos respondentes não exerceram atividade profissional anterior ao magistério. Em relação aos 42,9% que declararam que exerceram, são relatadas atividades diversificadas, com destaque para atuação no comércio e em funções administrativas (respectivamente, 8 e 6 respostas);

- Os participantes afirmaram que desempenharam funções bastante variadas na educação, com destaque para professor de ensino fundamental (83,3%). Já 54,8% declararam que atuaram como coordenador/orientador pedagógico;
- A grande maioria dos respondentes (85,7%) tem mais de 7 anos de atuação como docente e 52,4% tem mais de 10 anos.
- Em relação aos tempos de atuação na direção, as respostas demonstram que 52,4% dos diretores estão na função entre 7 a 12 anos.
- A maioria dos diretores (42,9%,) está na escola atual há menos de 3 anos.
- Os respondentes da pesquisa que são diretores efetivos somam um total de 83,3%;
- A maioria dos respondentes afirmou que atua na educação infantil, com crianças de 4 a 5 anos (64,3%). Já 24 diretores (57,1%) afirmaram que atuam na primeira etapa da educação infantil (0 a 3 anos) e outros 23 profissionais atuam no ensino fundamental (54,8%). Pelas características das escolas do sistema municipal, os diretores podem atuar em escolas que atendem apenas uma etapa ou em escolas mistas.
- Em resposta à questão se atuam na etapa de ensino da escola atual por preferência, 69% dos respondentes afirmaram que a etapa de ensino em que atuam é uma escolha pessoal;
- Dentre os motivos elencados pela preferência por determinada etapa de ensino, se destacam as referências à afinidade ou identificação pessoal com a etapa de ensino ou faixa etária. Foi destacado também o fato de já possuírem experiência na atuação com tal etapa de ensino, inclusive, alguns diretores afirmaram que escolheram atuar na mesma etapa de ensino em que foram professores;
- Em relação ao rendimento, 59,5% dos diretores declararam que possuem rendimento bruto de 7 a 9 SM (25 respostas);
- 92,1% (39 respostas) dos participantes declararam que não possuem outra atividade remunerada. Entre os 7,1% (3 respostas) que responderam que possuem outra atividade, dois afirmaram que são servidores inativos (aposentados) e uma diretora afirmou que acumula cargo como professora da rede estadual de ensino.

5.2 – Percepções dos diretores sobre sua função e sobre a escola pública

As questões de número 30 a 35 são questões abertas que tiveram como objetivo captar as percepções dos diretores participantes sobre sua função e sobre a escola pública.

5.2.1 – Motivação para o cargo

A questão 30 teve como objetivo saber a motivação dos participantes para a escolha do cargo de diretor de escola, ou seja, por que deixaram o cargo de professores para ingressar na direção. A tabela a seguir mostra a categorização das respostas emitidas pelos 42 diretores que acessaram essa questão. Por ser uma questão aberta, alguns diretores deram mais de uma resposta, portanto, a soma das respostas supera a de respondentes.

Tabela 12 – Motivos da escolha por se tornar diretor

Motivos	Frequência	Percentual
Afinidade com a área da educação/gestão	12	20%
Por representar uma evolução na carreira do magistério	10	16,7%
Melhor remuneração em relação ao cargo de professor	8	13,3%
Para contribuir com a educação/escola pública	5	8,3%
Para adquirir experiência profissional	5	8,3%
Por buscar novos desafios/experiências	4	6,7%
Por ser uma meta profissional	4	6,7%
Por acreditar na educação/escola pública	3	5%
Por buscar mudanças educacionais	2	3,3%
Por já possuir experiência na gestão escolar	2	3,3%
Outras respostas	5	8,3%
Total	60	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Foram obtidas 60 respostas para essa questão. As respostas dos diretores foram classificadas em 11 categorias, incluindo as respostas avulsas classificadas como “Outras respostas”.

A categoria que obteve mais respostas demonstra que a maioria dos participantes escolheu a direção por sentir **afinidade com a área da educação ou da gestão escolar** (12 respostas, 20%). Alguns exemplos de respostas dessa categoria são³³:

Me realizo na gestão. (D10)

Por gostar de trabalhar na educação. (D12)

Afinidade com a função. (D19)

Porque é o ofício dentro da Unidade Escolar que dá maior oportunidade de trabalhar com formação de pessoas. (D37)

Gosto da área educacional, dos desafios da função, de trabalhar em equipe. (D40)

A respeito do gosto pela função, chama a atenção o caso da diretora que relatou que o ingresso no cargo não foi uma opção porque ela foi designada para a direção pela Secretaria Municipal de Educação. Apesar de ter se tornado diretora por designação, ela relatou afinidade e apreço pela função:

Colegas de trabalho sempre apontaram que eu teria perfil para o cargo. Gosto do movimento administrativo e pedagógico da escola. (D26)

Ainda sobre a categoria da afinidade, é importante citar a manifestação de uma participante que demonstra uma percepção negativa a respeito da direção. A participante relatou que sente um “desânimo” a ponto de pensar em deixar de ser diretora de escola.

Inicialmente por status, hoje por gostar, mesmo assim, hoje me sinto mais desanimada do que no início, se tivesse oportunidade mudaria. (D29)

Considero que esta manifestação de desencanto se explica pelas dificuldades encontradas no exercício da função de direção, abordadas mais a frente neste capítulo. De qualquer forma, o excerto já serve de alerta para o desconforto manifestado pelos diretores em relação aos problemas encontrados no cotidiano das escolas.

Uma parcela também significativa dos participantes indicou que decidiu ingressar na direção devido ao cargo **representar uma evolução na carreira do magistério** (10 respostas, 16,12%). Alguns exemplos de resposta dessa categoria são:

Por representar uma evolução na carreira do magistério (D6)

Por ser uma progressão na carreira do professor. (D9)

³³ Os participantes estão identificados de 1 a 42 nos excertos pela ordem de envio do questionário via formulário eletrônico, sendo D para Diretor. Portanto os sujeitos estão identificados de D1 a D42.

Então, ser diretor foi almejar ascensão dentro da carreira. (D17)

Surgiu a oportunidade de ascender na carreira do magistério mediante o concurso público. (D18)

Acabou sendo por oportunidade de avançar na profissão. (D23)

A terceira motivação mais apontada foi para obter **uma melhor remuneração em relação ao salário de professor** (8 respostas, 14,51%). Algumas manifestações dentro dessa categoria:

A princípio para aumentar a minha renda. (D4)

... e melhoria na remuneração. (D14)

Porque o salário é mais vantajoso do que o do professor. (D21)

Possibilidade de melhorar a renda mensal... (D30)

Para ser melhor remunerada... (D31)

Na sequência, aparecem empatadas as categorias **Para contribuir com a educação/escola pública** e **Para adquirir experiência profissional**, cada uma com 5 respostas (8,3%).

Embora uma parcela significativa dos respondentes tenha indicado a chance de evolução na carreira e a remuneração como motivação para iniciar na direção, ou seja, motivações individuais, vários diretores deram respostas relacionadas a um aspecto coletivo, não só de identificação com a educação e com a escola pública, mas que diz respeito ao desejo de participar e contribuir com sua melhoria.

Assim, algumas categorias, como é o caso de **Para contribuir com a educação/escola pública**, demonstram esse componente social e político das motivações indicadas pelos diretores. Algumas respostas sobre esse desejo de contribuir com a educação pública são:

...creio poder contribuir com o avanço da escola pública. (D2)

Atuar na gestão no sentido de melhorar a qualidade do ensino através da minha experiência e sempre incentivando e oferecendo condições para que isso aconteça. (D25)

Para participar e contribuir com a gestão da escola pública. (D27)

...contribuir com os profissionais com os conhecimentos adquiridos nas formações iniciais e continuadas que vivenciei... (D30)

Em relação ao desejo de adquirir experiência profissional por meio da atuação na direção escolar, algumas manifestações foram:

Para conhecer mais sobre administração escolar. (D13)

... e adquirir experiência na gestão de uma escola. (D34)

Porque tenho o sonho de futuramente fundar uma escola inovadora e democrática e quis estar na direção escolar da rede pública por um tempo para poder adquirir conhecimento para isso. (D35)

Queria ter experiência também na gestão. (D36)

A categoria **Por buscar novos desafios/experiências** obteve 4 respostas (6,7%). Os excertos desta categoria:

... e buscava novos desafios e novas experiências. (D28)

... Me desafiar profissionalmente. (D30)

... e ter outras experiências na área da Educação, além da sala de aula. (D31)

Por querer conquistar novas metas e desafios. (D42)

Também com 4 respostas (6,7%) aparece a categoria **Por ser uma meta profissional**. No excerto a seguir, a participante cita o ingresso no cargo de diretor como projeto de vida desde a adolescência:

Projeto de vida desde a conclusão do ensino fundamental 2 - Meta concluir o CEFAM; - cursar Faculdade de Pedagogia e passar num concurso para Direção, influenciada por professores da fundamental 2, que destacavam em mim o perfil de liderança. (D33)

Alguns participantes foram bastante específicos em relação a sua percepção sobre a função social da escola, mencionando sua crença no caráter transformador da escola pública. Suas respostas foram colocadas na categoria **Por acreditar na educação/escola pública** (3 respostas, 5%). Eis os excertos:

Porque acredito numa escola democrática... (D2)

Acredito na educação pública. Essa pode ser libertária para os filhos da classe trabalhadora. (D7)

Por acreditar que educação faz a diferença. (D20)

Indo na mesma direção em relação à compreensão da função social da escola, a categoria **Por buscar mudanças educacionais** obteve 2 respostas (3,3%):

Por acreditar ser possível realizar mudanças. (D8)

... e por entender a função como essencial para mudanças educacionais. (D24)

Na categoria **Por já possuir experiência na gestão escolar** (2 respostas, 3,3%) foram colocadas as respostas dos diretores que viram o ingresso na direção como decorrência natural de experiência anterior na gestão escolar:

Minha vida profissional sempre se desenvolveu em escola: magistério e gestão. (D1)

Porque tinha experiência na gestão através da função de orientador pedagógico...

(28)

Por fim, as respostas agrupadas na categoria **Outras Respostas** (5 respostas, 8,3%) foram aquelas que não se encaixavam em nenhuma categorias ou que considerei de difícil interpretação. Algumas respostas colocadas nesta categoria foram:

Para aproveitar uma oportunidade na função. (D16)

Fiz o concurso por influência de amigos. (D22)

No meu caso não foi opção, fui readaptada enquanto professora e designada para assumir a direção de uma escola. (D26)

Em relação às motivações citadas pelos participantes, se destaca a intenção de evolução na carreira do magistério. Dessa forma, é possível perceber uma questão cultural relacionada à função da direção escolar, segundo a qual ela denota uma posição social superior ao professor, ou seja, existe uma concepção de evolução na carreira não só no sentido de melhor remuneração, mas também em relação à hierarquia e posição de autoridade na escola. Da mesma forma que o interesse dos participantes pelo aumento da remuneração é compreensível devido à necessidade de melhora nas condições de vida pessoal e da família, a intenção de evolução na carreira se explica pela posição do diretor nas relações de poder na escola.

Em sua tese, Souza (2006) reflete sobre as razões que fazem os diretores escolares permanecerem no cargo ou função, embora afirmem que se trata de um trabalho extremamente desgastante, no qual suas expectativas iniciais de ter uma vida profissional mais tranquila jamais se cumprem. Para responder à questão que formula sobre o porquê da permanência dos diretores como tais, apesar dos problemas que afirmam enfrentar, o autor sugere a seguinte hipótese:

Porque atuar politicamente na coordenação de uma instituição como a escola e, assim, dirigir e definir os rumos desta instituição e das pessoas que ali transitam e vivem, mesmo com todas as dificuldades materiais e de outras ordens, é um exercício de poder que compensa quaisquer dissabores encontrados na função. (Souza, 2006, p. 198)

A visão de Souza (2006) sobre a importância do domínio das relações de poder na escola como razão para a permanência dos diretores na função coaduna com a relevância demonstrada nesta pesquisa da intenção de ascensão na carreira como motivação para o ingresso no cargo. Dessa forma, o papel de autoridade do diretor escolar parece surgir como força nas representações dos sujeitos que responderam à questão.

De acordo com as respostas mais citadas pelos diretores, é possível constatar que existe uma preponderância de motivações de ordem individual para o ingresso na direção, como a intenção de evolução na carreira e melhor remuneração. Por outro lado, é necessário pontuar que as motivações relacionadas ao coletivo, à dimensão política da gestão escolar também comparecem nas respostas dos participantes da pesquisa, bem como a afinidade com a educação e com a gestão escolar, que recebeu a maioria das respostas.

A análise dessa primeira questão que trata da motivação para o cargo já demonstra a identificação do grupo de diretores com a função que exercem, bem como com a responsabilidade que ela representa. Ao somar as categorias **Afinidade com a área da educação/gestão** (12 respostas), **Para contribuir com a educação/escola pública** (5), **Por acreditar na educação/escola pública** (3) e **Por buscar mudanças educacionais** (2), chega-se ao total de 22 respostas (36,7%) que indicam motivações que entendo como positivas em relação à busca por uma gestão escolar transformadora na escola pública.

Considero que o primeiro passo para a realização dessa gestão escolar transformadora é que o diretor tenha a percepção de si como agente político que necessita realizar uma “administração reflexiva” (Paro, 2012, p. 206), tomando consciência da especificidade da gestão escolar e da sua função social. De acordo com Paro:

Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a Administração Escolar como processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social. (Paro, 2012, p. 207)

Acredito que essa intencionalidade no desempenho da função de diretor tende a ser mais viável na medida em que o diretor relata, como é o caso de boa parte do grupo pesquisado, afinidade com a área da educação e da gestão e ter noção da função social da escola pública. Nesse sentido, apesar do surgimento preponderante de motivações

estritamente individuais para o ingresso no cargo, as ocorrências de motivações que sugerem a compreensão da função social da escola pública parecem auspiciosas em termos da capacidade do grupo de empreender uma gestão escolar transformadora.

A fim de problematizar as respostas dos diretores acerca das motivações colocadas para o ingresso na direção, parece interessante questionar como se sentem ao longo da carreira os diretores cuja motivação foi apenas individual, focada na ascensão hierárquica dentro do magistério ou pela busca de melhoria salarial. A escolha feita pelo *status*, pela ideia de ascensão a um cargo de poder dentro da escola seria motivação suficiente para manter estes profissionais satisfeitos com a função que desempenham? Não seria por demais fugaz tal motivação, a ponto de gerar o mal-estar profissional manifestado por um grupo considerável de diretores em suas respostas ao longo desta pesquisa?

Por outro lado, quanto aos diretores que escolheram a direção por uma motivação coletiva, a partir de um interesse pela melhoria da educação pública, não se sentiriam igualmente frustrados em suas expectativas, diante das inúmeras dificuldades e limitações da direção para resolver os problemas da escola? Como manter a motivação e a resiliência em vista de tantos desafios? É provável que investigar como se situam as expectativas iniciais dos diretores, em face da experiência que vão adquirindo ao longo dos anos na função de direção seria um interessante tema para a pesquisa educacional.

De uma maneira geral, as respostas sobre a motivação para a escolha do cargo/função indicaram que o ingresso na direção foi fruto de uma escolha consciente dos indivíduos, feita a partir de uma reflexão que envolveu tantos aspectos individuais como coletivos. Os diretores demonstram saber o que os levaram à direção escolar e as implicações da função. A compreensão dos diretores sobre o alcance e a importância do seu papel na escola fica demonstrada na questão seguinte.

5.2.2 – Percepção sobre o papel do diretor

A questão de número 31 perguntou aos participantes qual seria o papel do diretor escolar. A Tabela 7 apresenta a tabulação e categorização das respostas emitidas a essa questão.

Tabela 13 – Percepções sobre o papel do diretor na escola pública

Percepções sobre o papel do diretor	Frequência	Percentual
Garantir a aprendizagem/qualidade de ensino	19	20,9%
Responsável pela administração geral da escola	16	17,6%
Conduzir a dimensão administrativa e a pedagógica	13	14,3%
Líder democrático da equipe	12	13,2%
Realizar a gestão/formação de pessoas	8	8,8%
Garantir o bom funcionamento da escola	7	7,7%
Zelar pelo cumprimento do projeto político-pedagógico	5	5,5%
Articulador da relação entre escola/famílias/comunidade	5	5,5%
Outras respostas	6	6,5%
Total	91	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Todos os 42 participantes da pesquisa emitiram respostas a essa questão apontando mais de uma alternativa. As manifestações dos diretores trouxeram vários elementos apontados como parte de seu papel. Dessa forma, as manifestações foram organizadas em 9 categorias, com um total de 91 respostas.

Conforme a maior parte das respostas, o papel do diretor escolar é, principalmente, **garantir a aprendizagem/qualidade do ensino** (19 respostas, 20,9%). Os participantes cujas respostas foram incluídas nesta categoria mencionaram a direção como suporte para a obtenção dos objetivos educacionais da escola. Dessa forma, embora apontem a organização e administração da escola como fundamentais no trabalho do diretor, esses participantes demonstraram compreender que o objetivo final desse tipo de tarefa é a garantia da aprendizagem.

Fica evidente que os diretores que apontaram como sendo seu papel prover a aprendizagem compreendem a administração da escola como *atividade-meio* que deve garantir a *atividade-fim*, que é aquela realizada pelos professores, ou seja, a intervenção pedagógica que visa promover a aprendizagem dos alunos (Paro, 2012). Algumas manifestações que demonstram essa percepção do pedagógico como objetivo final do trabalho do diretor são:

Considero o Diretor um grande idealizador e facilitador de um ensino de qualidade. (D10)

Buscar realizar um trabalho com sua equipe para que o objetivo final de todo seu trabalho seja a qualidade da educação de seus alunos. (D11)

...Tendo como meta principal o sucesso na aprendizagem dos alunos, de forma efetiva/qualitativa. (D17)

O papel do diretor da escola é garantir as condições para a aprendizagem dos alunos... (D24)

Tentar garantir um ambiente propício ao aprendizado das crianças... (D37)

A ideia do diretor como **Responsável pela administração geral da escola** ficou em segundo lugar em número de respostas (16 respostas, 17,6%). Seguindo a linha do pensamento clássico da gestão escolar, esses participantes demonstram dar mais ênfase à dimensão administrativa da função de direção. Algumas manifestações dos diretores a respeito de seu papel na escola demonstram essa tendência:

Realizar atividades administrativas relacionadas ao pagamento e logística de funcionários, além de intermediar com a rede escolar mantenedora questões financeiras e necessidades físicas (mobiliário, alimentação, manutenção) escola... (D6)

Administrador de situações e pessoas dentro do espaço escolar. (D13)

Gerir, orientar, conduzir e planejar o uso de recursos diversos... (D17)

Mais Administrativo do que pedagógico. (D21)

Garantir o funcionamento administrativo (históricos, matrículas) e isso envolve a gestão do espaço físico, da formação dos profissionais, da administração financeira e da organização da rotina da escola. (D24)

Por outro lado, conforme demonstrado na sequência da tabela, vários diretores demonstraram uma maior preocupação com o aspecto pedagógico da escola, ou seja, apontam **a necessidade de zelar tanto pela dimensão administrativa como pela pedagógica** (14,3%, com 13 respostas). Nas manifestações a seguir, a aprendizagem dos alunos não aparece apenas como objetivo final da direção, mas como parte da própria função:

Conduzir o trabalho administrativo e pedagógico da escola. (D2)

Administrar e acompanhar a escola no administrativo e pedagógico. (D8)

Realizar a gestão administrativa e pedagógica da Unidade Escolar, otimizando resultados educacionais. (D12)

Seria gerir os setores administrativo e pedagógico, alcançando os docentes e funcionários, de forma a prover subsídios para que se efetive o trabalho com o foco total no ensino-aprendizagem. (D26)

Gerenciar a escola nos aspectos administrativos e pedagógicos, zelando pelo patrimônio e acima de tudo pelo desenvolvimento dos alunos... (D33)

Indo pelo caminho da valorização do trabalho coletivo, várias manifestações destacaram o diretor no papel de líder da equipe, numa demonstração de alinhamento com a ideia de liderança democrática e participativa. Dessa forma, a categoria intitulada **Líder democrático da equipe** recebeu 13,2% das respostas (12 ocorrências). Algumas manifestações nesse sentido são:

O diretor tem o papel fundamental de liderar a equipe. (D18)

O papel do diretor é de ser o líder da sua equipe e trabalhar de forma democrática. O diretor precisa ter vários saberes e saber fazer, só assim pode cobrar o outro. O sucesso da escola não depende só do diretor, depende de toda a equipe e para esse sucesso ocorrer, o diretor é o maestro que coordena, orienta, incentiva os demais. O diretor é a vidraça e é o exemplo a seguir. Se o diretor tem uma equipe valorizada, se trabalha a gestão democrática, ele tem todo apoio que precisa para levar sua escola rumo ao sucesso. (D32)

Liderar, direcionar, gerir, de maneira a estimular o fazer coletivo. (D41)

A categoria **Realizar a gestão/formação de pessoas** obteve 8 respostas (8,8%). As respostas classificadas nesta categoria demonstram que a gestão de pessoas, bem como a formação dos profissionais da equipe escolar é uma questão relevante para os diretores. São exemplos de respostas desta categoria:

O Diretor necessita estar presente no dia a dia vivenciando toda a relação entre funcionários e comunidade escolar, participar dos momentos de formação e garantir uma equipe de trabalho que possa oferecer o melhor trabalho possível para a comunidade... (D42)

Outros diretores afirmaram que é papel do gestor **Garantir o bom funcionamento da escola** (7 respostas, 7,7%). É importante ressaltar que essa categoria tem relação tanto com a que coloca o diretor como responsável pelo administrativo com prioridade como também com a que afirma que o papel do diretor é garantir a aprendizagem, pois o “bom funcionamento da escola” implica o alcance dos objetivos educacionais (Saviani, 1996). Nesse sentido, alguns excertos da categoria são:

O papel do diretor escolar é garantir, além do bom funcionamento da unidade escolar, a aprendizagem e a garantia dos direitos dos alunos. (D4)

Cuidar para que a escola e a educação naquele espaço funcione. (D28)

...gerindo as demandas apresentadas para o bom funcionamento da escola... (D39)

Ainda fazendo menção ao papel do diretor de conduzir o processo pedagógico da escola, alguns respondentes mencionaram a responsabilidade do gestor por **Zelar pelo**

cumprimento do projeto político-pedagógico (5 respostas, 5,5%). As manifestações abaixo exemplificam essa categoria:

Dada a responsabilidade do Diretor de Escola, este deveria ter como foco principal a elaboração democrática do PPP, acompanhamento e execução. (D15)

Administrar as questões referentes aos recursos humanos, físicos e materiais da escola, bem como à gestão pedagógica, trabalhando e zelando para a realização de seu projeto político pedagógico. (D31)

Garantir através de uma gestão democrática a efetividade do Projeto Político-pedagógico. (D40)

Alguns participantes também ressaltaram o papel do diretor como **Articulador da relação entre escola, famílias e comunidade** (5 respostas, 5,5%). Alguns exemplos de resposta dessa categoria são:

O papel do diretor é organizar a atividade educativa, com base na legislação vigente, bem como intermediar as relações entre família e escola, escola e comunidade como um todo... (D9)

Tem o papel também de articular e promover a integração entre família e a escola. (D26)

A categoria **Outras respostas que contemplou as respostas avulsas** (6 respostas, 6,5%) inclui algumas respostas relevantes, que demonstram outras preocupações dos diretores, tais como:

...e a garantia dos direitos dos alunos. (D4)

O diretor deve criar um ambiente de segurança e respeito no âmbito escolar... (D6)

...além de se ver como atuante e parte importante da rede de proteção às crianças. (D9)

É interessante perceber nas respostas dos diretores como os itens elencados por eles se entrelaçam, principalmente em relação às três primeiras categorias apontadas, a saber: **Garantir a aprendizagem/qualidade de ensino, Responsável pela administração geral da escola e Conduzir a dimensão administrativa e pedagógica**. Também guardam relação com a dimensão pedagógica as categorias **Garantir o bom funcionamento da escola e Zelar pelo cumprimento do projeto político-pedagógico**. Embora a maioria das respostas formuladas tenha sido dividida e classificada em mais de uma categoria, a forma como elas se entrelaçam no sentido do papel do diretor como agente responsável final pelo direito de aprendizagem dos alunos fica evidente.

Considerando as respostas completas formuladas pelos respondentes, é possível verificar que a questão da garantia da aprendizagem comparece em 19 respostas, ainda que de forma complementar. Ao apontar que as categorias se entrelaçam, me refiro à forma como os diretores indicam vários aspectos que consideram parte do papel do diretor. Se a noção de que a aprendizagem do aluno é o objetivo principal da escola e, portanto, principal face do papel do diretor, por outro lado, ela vem acompanhada da preocupação com o uso dos recursos e a administração geral da escola.

De acordo com a maioria das respostas apresentadas, é possível afirmar que a compreensão que muitos diretores possuem a respeito de seu papel na escola é essencialmente técnica, de agente que deve garantir os recursos necessários para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

De uma maneira geral, a observação das manifestações sobre essa questão revela que os diretores compreendem a dimensão pedagógica da função, ainda que a enfatizem mais como objetivo final da administração da escola. É possível perceber que as respostas não apontam como poderiam ser feitos, de uma maneira mais concreta, o acompanhamento ou a gestão do trabalho pedagógico.

Penso que nesse ponto cabe retomar a discussão sobre a suposta dicotomia entre a dimensão administrativa e a pedagógica na função de direção. É fundamental ressaltar que, conforme aponta Paro (2012) e Souza (2006) tal dicotomia inexiste, ou melhor, se trata de um falso dilema, como explicado na introdução desta dissertação. De acordo com Souza (2006):

Ao que parece não há contradição entre as atividades administrativas *stricto sensu* e as atividades de coordenação pedagógica que são desenvolvidas que são desenvolvidas pelo diretor, porque são, no máximo, distintas faces da mesma função, contraditórias por vezes, mas nunca antagônicas. Se se apresentam como antagônicas é porque uma delas está colocada de forma inadequada. (Souza, 2006, p. 157)

Conforme afirmado na última frase da citação de Souza (2006), se essa dicotomia artificial transparece e se coloca antagonizando as duas dimensões que na verdade são complementares, isso se configura como uma falha na gestão. Porém, suponho que essa falha não é necessariamente pela atuação do diretor, mas devido à forma como o órgão gestor direciona e cobra suas atribuições.

Acredito que a ênfase dada pelos diretores à dimensão administrativa, que sugere uma tendência a ver a gestão escolar conforme a vertente clássica da AE pode ser explicada a partir de duas hipóteses. A primeira seria devido a uma lacuna na formação do diretor, em não perceber a especificidade da gestão escolar em relação à gestão empresarial, ou seja, em

compreender que a atividade-meio representada pelas tarefas administrativas deve obrigatoriamente se subordinar à atividade-fim que se trata do processo pedagógico com vistas a uma aprendizagem significativa. A segunda hipótese diz respeito às próprias exigências do sistema, pois é fato que as tarefas diárias desempenhadas pelo diretor são, em termos quantitativos, muito mais administrativo-burocráticas do que de mediação da proposta pedagógica. De acordo com essa segunda hipótese, o diretor perceberia a importância da dimensão pedagógica, mas não conseguiria acompanhá-la devidamente por conta das exigências externas.

O tempo destinado pelo diretor de escola às tarefas da dimensão administrativa e pedagógica não é, certamente, uma escolha do profissional, mas, pelo contrário, reflete as exigências e cobranças do sistema de ensino em relação ao cargo. Quanto tempo durante a semana o diretor tem disponível para atender professores e estar em sala de aula acompanhando o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Penso que é disso que se trata a questão da prioridade pela dimensão administrativa sugerida nas respostas dos diretores: do que lhe é exigido e não do que é escolhido pelo diretor no cotidiano escolar.

Tanto o estudo de Oliveira; Duarte e Clementino (2017) como de Parente (2016) afirmam que a função da direção escolar foi fortemente impactada pela progressiva implantação do modelo gerencialista como padrão para a gestão escolar, o que ocorreu a partir da transição do modo de gestão burocrático tradicional para a Nova Gestão Pública (NGP), com seu apelo pelo controle gerencial da escola. Esse controle externo sofrido pela escola se concretiza por meio do aumento das demandas da gestão escolar na perspectiva da cobrança constante de informações, direcionamento do currículo e pressão pelo cumprimento de metas. Diante desse modelo gerencialista e suas cobranças, parece natural que o diretor se veja impelido a investir sua energia majoritariamente na dimensão administrativa, em busca de corresponder ao que lhe é exigido.

Outra ideia apontada com relevância nas respostas dos diretores diz respeito ao diretor como líder da equipe, como responsável por garantir uma gestão democrática e o trabalho coletivo na unidade escolar. Destaca-se também a relação entre as categorias que apontam o diretor como responsável pela formação e gestão de pessoas, representada tanto na própria categoria **Realizar a gestão/formação de pessoas**, como na **Líder democrático da equipe** e também, ainda que em outra perspectiva, na intitulada **Mediar a relação entre escola/famílias e comunidade**. Pelo alinhamento das categorias, ficou demonstrada a importância que o grupo de diretores atribui ao seu papel de mediador das relações, que atua tanto na formação e gestão, como na articulação entre os diferentes segmentos, mediando

conflitos e conduzindo os diversos interesses. As respostas apontam, portanto, que os diretores estão alinhados, pelo menos em nível do discurso evidenciado, com o princípio legal da gestão democrática e com a ideia de que o diretor é o *líder, articulador e facilitador* do trabalho da equipe.

A forte marca que tanto o princípio da gestão democrática como o apelo gerencialista imprime nas percepções dos diretores remete ao que afirmam Perboni e Oliveira (2021) em artigo que trata do “hibridismo de concepções” na gestão escolar. Segundo os autores, o trabalho do gestor da escola pública atual, bem como suas percepções acerca desse trabalho, carregam a influência de três concepções diferentes e por vezes antagônicas: o patrimonialismo, a gestão democrática e o modelo gerencial exigido pela Nova Gestão Pública (Perboni e Oliveira, 2021).

Conforme explicam os autores (Perboni e Oliveira, 2021), a tendência é que cada vez mais se rejeite o patrimonialismo na gestão pública, embora ainda sejam encontrados vestígios de práticas deste tipo na gestão escolar, como, por exemplo, na distribuição desigual de verbas parlamentares para as escolas, que geralmente acontece de acordo com o grau de conhecimento e relação que se mantém com os políticos detentores das verbas (vereadores e deputados). Por outro lado, permanece o diretor no dilema entre atender o pressuposto da gestão democrática, ampliando a participação da comunidade na escola ou atender as exigências do gerencialismo, com as cobranças a respeito de metas de economia e quanto aos resultados das avaliações externas. Cabe ressaltar que é de se supor que, à medida que se aproxima do modelo gerencial, o trabalho do diretor se distancia da gestão democrática, devido à carga de autoritarismo e controle que pode vir a ser necessário para implementar tal modelo de gestão baseado no alcance de metas.

Para refletir sobre esse ideário expresso pelos participantes, vale retomar também as concepções de gestão escolar descritas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), trabalhadas no Capítulo 3. As respostas dos diretores evidenciam que ao mesmo tempo em que seu discurso sobre a necessidade de uma liderança democrática se alinha à concepção “democrático-participativa”, as menções sobre a preocupação com a dimensão administrativa e os recursos sugere a prevalência da concepção “técnico-científica” na orientação das práticas dos diretores.

Conforme apontado no capítulo teórico, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) propõem as concepções de gestão escolar ressaltando que são construções formuladas com vistas a uma esquematização, de forma que dificilmente alguma das concepções se apresentaria de maneira exclusiva no dia a dia da escola. Isso significa que as práticas de gestão dos profissionais

apresentam uma mistura, uma mescla das várias concepções descritas, ainda que, segundo os autores, tendam a apresentar sempre a predominância de algum dos estilos e que a concepção técnico-científica seja o modelo mais comum de organização das escolas brasileiras (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009).

É justamente diante da constatação da concepção técnico-científica como a mais encontrada na realidade educacional do país que localizo a necessidade de refletir sobre as implicações da preocupação demonstrada pelos diretores com a dimensão administrativa e em garantir que a escola disponha de mais e melhores recursos. De modo geral, acredito que as respostas dos diretores indicam que eles possuem uma boa noção da função de direção e da responsabilidade do seu papel dentro da escola pública. A meu ver, o fato de que os diretores buscam uma gestão eficiente do ponto de vista da garantia e melhoria dos recursos da escola não deve ser visto num sentido negativo, como se a preocupação com a técnica não se alinhasse com uma compreensão da gestão escolar em seu sentido político.

Considero que contrariando os apelos de uma visão simplista, é necessário diferenciar a dimensão técnica, apontada por Rios (2010;2011) como suporte para o para o desempenho de um “trabalho competente”, do tecnicismo, que se trata de um excesso que engessa o trabalho da gestão a ponto de comprometer o alcance dos objetivos de aprendizagem da escola. Para além do rótulo do tecnicismo, acredito que a preocupação demonstrada pelos diretores com a técnica administrativa e com a gestão dos recursos revela indícios de que os profissionais percebem a necessidade da atuação política do gestor da escola pública e é por esse motivo que lutam por uma escola cada vez melhor, ou seja, capaz de cumprir sua função social.

5.2.3- As dificuldades encontradas no desempenho do trabalho

A questão de número 32 perguntou aos participantes quais as maiores dificuldades encontradas no desempenho da função de direção. Todos os 42 diretores responderam a essa questão, geralmente apresentando várias dificuldades. A Tabela 8 apresenta a tabulação e categorização das respostas emitidas.

Tabela 14 – Dificuldades encontradas no desempenho da direção escolar

Dificuldades	Frequência	Percentual
Falta de recursos materiais/financeiros	24	21%
Falta de funcionários	22	19,3%
Sobrecarga de trabalho	9	8%
Falta de apoio/suporte aos diretores (Seduc)	9	8%
Problemas com infraestrutura/ manutenção das escolas	8	7%
Desvalorização profissional/salarial	6	5%
Excesso de tarefas burocráticas	4	3,5%
Falta de formação continuada para os diretores	3	2,7%
Formação precária/falta de formação continuada para a equipe escolar	3	2,7%
Acompanhar/contribuir com a proposta pedagógica	2	1,75%
Gestão de recursos humanos	2	1,75%
Gerir dimensão financeira e contábil	2	1,75%
Responsabilização do diretor	2	1,75%
Falta de autonomia	2	1,75%
Pressão psicológica	2	1,75%
Morosidade da administração pública para resolver problemas	2	1,75%
Lidar com a negligência das famílias	2	1,75%
Descontinuidade de políticas da Seduc	2	1,75%
Outras respostas	8	7%
Total	114	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Para expressar as dificuldades dos diretores, as 114 respostas recebidas para a questão foram organizadas em 19 categorias. A **Falta de recursos materiais e/ou financeiros** foi a dificuldade mais mencionada pelos diretores (24 respostas, 21%). Nesta categoria foram colocadas as reclamações sobre a falta recorrente de materiais básicos de higiene, limpeza e pedagógicos e também sobre a qualidade ruim do que é recebido pelas escolas. A seguir, algumas manifestações dos diretores sobre a falta de recursos:

São as relacionadas com as dificuldades financeiras, que impedem a melhoria de todos os aspectos: físicos e humanos. (D1)

Encontro problemas diversos, desde falta de funcionários, de materiais de limpeza e pedagógicos. (D3)

Falta de suporte da rede mantenedora frente às necessidades básicas da escola. (D6)

Gerenciar a falta de estrutura física, material e de recursos humanos. (D10)

A dificuldade que aparece em segundo lugar é a **Falta de funcionários** (22 respostas, 19,3%), muitas vezes mencionada juntamente com a falta de recursos materiais. Nesta categoria estão os apontamentos sobre falta de funcionários da equipe de apoio, de professores para substituição e a inadequação do módulo de funcionários por número de alunos de cada unidade escolar. A falta de um quadro de funcionários em número suficiente para as necessidades da escola, de professores para substituição e de cuidadores para os alunos com deficiência é um ponto que atrapalha o cotidiano da gestão e gera sobrecarga de trabalho para o diretor, como é possível verificar pelos excertos a seguir:

... manter o quadro de substituição de funcionários... (D14)

A falta de recursos humanos, em especial de professores e inspetores de alunos.(D16)

Falta de funcionários na secretaria da escola, sobrecarregando e a função do diretor ficando a desejar. (D22)

Lidar com a falta contínua e imperativa de recursos e materiais... (D30)

Conforme adiantado pelo excerto do sujeito D22, em seguida aparece a categoria **Sobrecarga de trabalho** (9 respostas, 8%). Vários diretores se colocam como profissionais sobrecarregados e com dificuldade para atender com prioridade as tarefas específicas da função, demonstrando uma visão negativa do cargo:

Muitas vezes o diretor tem desvio de função ao “perder” muito tempo correndo atrás de funcionários para substituir e “dar jeitinho” nos problemas, como sair para comprar detergente, pois não tem para lavar a louça, entre outros. (D24)

Ser levada (pelas circunstâncias e falta de gestão superior) a atuar em todas as funções de uma escola, por defasagem de funcionários; Muitas vezes atrasamos o trabalho administrativo e pedagógico para ficar “apagando incêndios” diários. (D41)

Também a categoria **Falta de apoio/suporte aos diretores** recebeu 9 respostas (8%). As respostas dessa categoria evidenciam as dificuldades que dizem respeito ao relacionamento institucional dos diretores com a Secretaria Municipal de Educação. Assim como na categoria que menciona a desvalorização profissional percebida pelos diretores, alguns excertos demonstram a falta de apoio como dificuldade relevante:

...Sem mencionar a falta de recursos e de apoio nas questões cotidianas. (D37)

Falta de apoio e reconhecimento; Falta de condições dignas para desenvolver a minha função. (D39)

Considero que algumas respostas incluídas nessa categoria sugerem uma relação conflituosa dos profissionais com a Secretaria Municipal de Educação ou, no mínimo, uma sensação de descontentamento, o que indica que as demandas dos gestores não estão sendo atendidas na proporção que deveriam pelo órgão gestor. De acordo com os participantes, suas dificuldades são:

Déficit de organização e planejamento por parte da Secretaria Municipal de Educação... (D4)

Os entraves e descaso da Seduc com a educação pública municipal. (D7)

...falta escuta ativa por parte da secretaria em relação às demandas apresentadas pelos diretores... (D26)

... A relação institucional com a Secretaria Municipal de Educação... (D30)

A questão da demora ou não atendimento de demandas básicas das escolas já havia ficado demonstrada pela quantidade de referências à falta de recursos materiais e de funcionários, evidenciando que estas são as maiores dificuldades dos diretores, que os impede de proporcionar um atendimento mais adequado aos estudantes.

Ainda na direção de ressaltar a falta de suporte por parte do órgão gestor, a categoria apontada em quinto lugar pelos diretores é a que diz respeito aos **Problemas com infraestrutura e manutenção das escolas** (8 respostas, 7%). A demora em realizar as manutenções solicitadas para os prédios escolares, para os equipamentos e problemas estruturais são preocupações que se destacam entre os participantes da pesquisa:

A dificuldade de conseguir realizar pequenos reparos de manutenção... (D11)

Muitas necessidades não supridas pelos responsáveis: manutenção predial... (D17)

Precariedade nas condições de trabalho: prédio escolar necessitando de reparos... (D24)

Administrar um prédio deteriorado sem recursos e sem a manutenção necessária. (D28)

Falta de retorno de serviços solicitados a serem realizados na Unidade Escolar.(D42)

A **Desvalorização profissional/salarial** foi apontada em 6 respostas (5,3%) como dificuldade relevante para os diretores. Alguns exemplos de resposta desta categoria são:

...desvalorização profissional, comprometimento do plano de carreira... (D4)

...desvalorização salarial em comparação com outros servidores municipais com função equivalente. (D6)

Desvalorização dos profissionais da educação. (D7)

...não cumprimento do plano de carreira (não respeito ao piso salarial em toda a carreira)... (D24)

O **Excesso de tarefas burocráticas** também aparece como dificuldade em 4 respostas (3,5%). Algumas manifestações dentro desta categoria são:

Excesso de trabalho burocrático, preenchimento de planilhas, sistemas, elaboração de relatórios. (D15)

As questões burocráticas e a constante produção de papéis que consomem grande porção do tempo diário e ao mesmo tempo são papéis que não irão fazer a diferença no aprendizado dos alunos. (D35)

A respeito dessa categoria, é interessante pontuar como o registro do sujeito D35 corrobora a afirmação sobre a dimensão administrativa apontada anteriormente, ou seja, de que o diretor tem a noção do seu compromisso com a aprendizagem, porém se vê impossibilitado de focar na dimensão pedagógica da forma como gostaria devido às exigências de ordem burocrática.

A **Falta de formação continuada para os diretores** foi mencionada em 3 respostas (2,7%). Enquanto duas respostas citam especificamente a necessidade de formação continuada para os diretores iniciantes, um sujeito pontua que a falta de formação específica para o cargo é um problema geral que deveria ter a atenção do órgão gestor, gerando iniciativas de formação continuada. Algumas manifestações da categoria são:

...Fragilidade de formação na própria rede para professores e diretores iniciantes... (D24)

...Falta de formação para os diretores iniciantes. (D26)

... Lidar com a falta de formação específica para o cargo... (D30)

Também a **Formação precária/falta de formação continuada para a equipe escolar** foi lembrada por 3 diretores (2,7%). Além do comentário do Sujeito D24 citado na questão anterior, outros excertos relativos à necessidade de proporcionar formação para a equipe escolar são:

...Formação Pedagógica e Administrativa precária. (D30)

Profissionais que não tem preparo para trabalhar na educação. (D42)

Na sequência, as demais 9 categorias aparecem com 2 respostas cada uma (1,75%). São elas: **Acompanhar/contribuir com a proposta pedagógica; Gestão de recursos humanos; Gerir dimensão financeira e contábil; Responsabilização do diretor; Falta de autonomia; Pressão psicológica; Morosidade da administração pública em resolver problemas; Lidar com a negligência das famílias e Descontinuidade de políticas da Seduc.**

Na categoria **Outras respostas** foram classificadas 8 respostas (7%). Dentre estas respostas, destaco a seguir algumas que considere bastante relevantes. Uma diretora (Sujeito D9) apontou como dificuldade “crise na escola como um projeto permanente”. Considerei essa resposta bastante significativa em relação ao que indiquei como uma sensação de descontentamento dos diretores em vista das condições precárias das escolas municipais. Acredito que quando mencionou o que seria uma crise permanente na/da escola, a diretora se referia também a um contexto mais amplo do que os problemas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, se referia a um cenário dominado pelo gerencialismo que leva a situação de escassez de recursos e serviços básicos que impactam negativamente na administração da escola. Nesse sentido, tal comentário me faz recordar a fala de Darcy Ribeiro na qual o antropólogo afirmou que a crise da educação no Brasil não é uma crise e sim um projeto para perpetuar o poder das elites.³⁴

O incômodo gerado pela pressão sobre o gestor escolar a respeito dos resultados das avaliações externas também foi citado como dificuldade por um participante, nos seguintes termos:

Cobrança excessiva com avaliações externas. (D24)

Na verdade, o que mais chamou a atenção nessa resposta não foi seu teor, que era esperado, mas o fato de ter sido apenas essa a única menção à questão das avaliações externas, dentre tantas dificuldades apontadas pelos diretores. De acordo com as respostas dos sujeitos, portanto, o trabalho feito pela Seduc a partir das avaliações externas que são

³⁴ A visão de Darcy Ribeiro sobre a crise da educação como um projeto consta no ensaio “Sobre o Óbvio”, escrito a partir de uma palestra proferida em 1977 num Congresso da SBPC. O texto faz parte do livro *Ensaio Insólitos*, de Darcy Ribeiro. A rigor, as palavras do autor são: “Em consequência, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.” (Ribeiro, 2013, p. 20). Disponível em: <https://fundar.org.br/publicacoes/biblioteca-basica-brasileira/ensaio-insolitos/>. Consultado em 03/01/2024.

aplicadas nas escolas municipais não impacta a gestão escolar a ponto de se transformar em dificuldade relevante para os diretores.

Uma inferência que pode ser feita a respeito de que as avaliações externas não se revelaram na pesquisa como dificuldade importante para os diretores é que os profissionais confiam nos índices emanados pelas avaliações externas como indicadores da aprendizagem alcançada pelos alunos. Dessa forma, é provável que entre os diretores participantes da pesquisa se confirme o que foi afirmado no Capítulo 3 desta dissertação a partir do estudo de Oliveira; Duarte e Clementino (2017), de que os gestores dos sistemas de ensino em todos os níveis, incluindo as direções escolares, assimilaram e naturalizaram o discurso do gerencialismo trazido pela Nova Gestão Pública, com seu foco nos resultados das avaliações externas, fazendo com que a metodologia e conteúdos dessas avaliações passem a pautar todo o currículo escolar. Diante dessa escolha por parte da gestão escolar, o risco que se corre é moldar uma prática pedagógica cada vez mais pragmática e distante do que se pretende ser uma escola voltada para a formação de um cidadão crítico.

A respeito da dificuldade de construir e implementar uma proposta pedagógica para a unidade escolar sem ter uma diretriz curricular clara no âmbito municipal, uma diretora comentou:

Falta de identidade no processo de ensino aprendizagem do nosso sistema de ensino. (D33)

Acerca dessa falta de identidade no aspecto pedagógico do sistema municipal de ensino, vale acrescentar que o Município de Presidente Prudente chegou a homologar e publicar em formato de livro eletrônico (*e-book*) um currículo municipal no ano de 2020, porém o documento acabou invalidado na gestão seguinte, por força de decreto municipal, no ano de 2022. Em virtude da mudança de direcionamento encaminhada pelo órgão gestor municipal, desde então os materiais, avaliações e práticas pedagógicas como um todo se aproximam cada vez mais das orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Outra questão que apareceu como dificuldade foi a situação das escolas que não contam com vice-diretor. O comentário a seguir coloca essa dificuldade de maneira objetiva:

Não contar com vice numa escola com mais de 300 alunos e mais de 50 funcionários. (D28)

Esse excerto apresenta por meio de dado empírico a dificuldade dos diretores, mencionada no Capítulo 4, de desenvolver todas as atribuições do núcleo de direção sem

poder contar como apoio de um vice-diretor. Tendo em vista que o critério para que a unidade tenha um vice-diretor é o número de alunos determinado por resolução da Seduc, retomo a afirmação feita anteriormente que seria produtivo do ponto de vista da gestão escolar refletir em termos de uma possível flexibilização das condições, de forma que mais unidades escolares pudessem contar com esse profissional para auxiliar na equipe gestora.

O último excerto que destaco na categoria das respostas avulsas trata da dificuldade em desenvolver a mediação de conflitos na escola. Partindo da ideia de que a comunidade escolar é composta por vários segmentos cujos interesses por vezes se apresentam conflitantes, cabe ao diretor desenvolver estratégias que permitam a comunicação adequada e articulação de todos em benefício do coletivo. De acordo com a participante da pesquisa, fazer a mediação dos conflitos é um desafio que se torna mais complexo a cada dia:

Administrar os conflitos entre pessoas, seja nas relações entre famílias e profissionais ou entre os próprios funcionários; a percepção que tenho é de que as pessoas estão cada vez menos exercitando a capacidade de dialogar e de utilizar uma comunicação não violenta. (D31)

É interessante notar que Oliveira; Duarte e Clementino (2017) apontam essa tarefa do diretor de realizar a mediação de conflitos como uma atribuição da direção que se tornou mais complexa a partir da inserção da NGP na escola. Dentre tantas cobranças por resultados e responsabilização da equipe escolar, o crescimento dos conflitos entre os segmentos presentes na escola parece ter aumentado, talvez mesmo como consequência desse cenário.

Diante das falas de seus entrevistados, os autores (Oliveira; Duarte e Clementino, 2017) afirmam que os conflitos partem muitas vezes das condições precárias das escolas, que “colocam os (as) diretores (as) no centro do conflito: ante a comunidade escolar, que busca resposta às suas necessidades e diante do poder público, que não atende com eficiência às demandas e exige o cumprimento das metas preestabelecidas.” (Oliveira; Duarte e Clementino, 2017, p.717). É fato, portanto, que a obrigação de mediar os conflitos surgidos na escola é mais um ponto de pressão sobre os diretores, lembrando inclusive, que tais conflitos podem surgir também dentro da própria equipe escolar, a partir de condições adversas de trabalho e responsabilização constante. Para os autores:

É nessas condições adversas que os (as) diretores (as) enfrentam os desafios de mediar conflitos, improvisar situações propícias aos ambientes de aprendizagem e realizar justiça social, ao mesmo tempo que devem cumprir as metas de eficiência de

seus sistemas escolares definidas pelos governos. (Oliveira; Duarte e Clementino, 2017, p.717)

Além das preocupações com a gestão da escola, que dizem respeito aos problemas encontrados no cotidiano, também ficam demonstradas nas respostas as preocupações dos diretores como categoria profissional (questões como a defasagem salarial, a descaracterização do plano de carreira, o sentimento de desvalorização como profissional e de falta de reconhecimento). É preciso destacar também as dificuldades que aparentam ter um cunho mais individual, como a falta de tempo para estudo e a menção à pressão psicológica.

A observação das categorias das dificuldades mencionadas pelos diretores revela que os problemas destacados poderiam ser em, em sua maioria, enfrentados com êxito a partir de um investimento mais adequado dos recursos públicos para a educação nas escolas municipais, do estabelecimento de uma política consistente de formação continuada para os gestores e do fortalecimento da relação institucional entre o órgão gestor e os diretores escolares, com a adoção de uma atitude de escuta por parte da Secretaria Municipal de Educação, que valorize o ponto de vista do diretor e demonstre vontade política de atendê-lo em suas demandas.

5.2.4- Os maiores desejos expressos pelos diretores

A questão 33 procurou saber qual o maior desejo dos participantes como diretores de escola. A tabela abaixo apresenta a tabulação e a categorização das respostas emitidas.

Tabela 15 – Desejos dos diretores

Desejos	Frequência	Percentual
Mais recursos materiais/condições de trabalho	14	17,3%
Que a escola promova a aprendizagem/qualidade de ensino	12	14,8%
Valorização profissional/salarial	7	8,6%
Adequação do quadro de funcionários	7	8,6%
Melhorar a estrutura/manutenção das escolas	6	7,4%
Reconhecimento	5	6,1%
Tornar a escola mais atrativa/feliz	3	3,7%
Fazer a diferença para a comunidade escolar	3	3,7%
Maior autonomia	2	2,5%
Mais respeito	2	2,5%
Ter uma equipe engajada	2	2,5%

Uma escola voltada para a transformação social	2	2,5%
Ser apenas diretor/gestor	2	2,5%
Mais respaldo da Seduc	2	2,5%
Outras respostas	12	14,8%
Total	81	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Todos os 42 participantes da pesquisa responderam a essa questão. As 81 respostas emitidas pelos diretores foram agrupadas em 15 categorias. Em primeiro lugar, o que os diretores mais desejam é ter acesso a **Mais recursos materiais e/ou condições de trabalho** (14 respostas, 17,3%). São exemplos de respostas da categoria:

...materiais e principalmente logística e estratégias de distribuição dos recursos e materiais. (D11)

Ter mobília adequada aos alunos e ambientes e muitos outros que contribuem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (D21)

Mais recursos para suprir as necessidades dos nossos alunos, a maioria bem carente... (D29)

Trabalhar com a certeza de poder garantir as melhores condições aos meus alunos, professores e funcionários. (D37)

A segunda resposta mais mencionada pelos diretores como maior desejo foi **Que a escola promova a aprendizagem/qualidade de ensino** (12 respostas, 14,8%). Algumas manifestações dos respondentes sobre o desejo de oferecer uma escola de melhor qualidade para a população são bastante contundentes:

Melhorar a educação ofertada aos alunos. (D12)

Que sempre possamos fazer a melhor educação e cuidados com os alunos. (D13)

Conseguir contribuir com a melhoria da escola em que atuo. (D16)

Melhorar a aprendizagem e as possibilidades de projetos de vida dos alunos, buscando uma formação integral para formação de sujeitos críticos e reflexivos. (D24)

Fazer parte de uma escola que cumpra com o seu papel de ensino para TODOS os alunos... (D28)

Ver o resultado do trabalho da equipe refletido no avanço da criança. (D40)

Em seguida, aparece o desejo de **Valorização profissional e salarial** (7 respostas, 8,6%). Em relação a esse desejo, os diretores assim se expressaram:

Valorização profissional, plano de carreira justo... (D5)

Reconhecimento e valorização de todos os profissionais da educação... (D7)

Ter maior reconhecimento salarial... (D9)

O maior desejo é reconhecimento e valorização salarial.(D30)

A observação das categorias que receberam mais respostas demonstra que estas possuem uma relação direta com as dificuldades mencionadas pelos diretores na questão anterior, de número 32. Dessa forma, os desejos expressos, em grande parte, se referem à resolução das dificuldades que os diretores percebem como obstáculos para que desempenhem a gestão escolar de maneira mais eficiente, com vistas a proporcionar mais qualidade na oferta do ensino público.

É relevante observar que a categoria que mais recebeu respostas, ou seja, o desejo por **Mais recursos materiais/condições de trabalho** (14 respostas, 17,3%) remete diretamente à dificuldade apontada com mais frequência pelos diretores, evidenciando a precariedade de condições das escolas e a dificuldade em equacionar os problemas de falta de recursos em geral. Já a categoria **Que a escola promova a aprendizagem/qualidade de ensino aparece em seguida** (12 respostas, 14,8%), demonstrando que a questão dos recursos é de fato a maior preocupação dos diretores, como condição para o alcance da aprendizagem.

Essa dificuldade em relação aos recursos se revela também por meio das respostas das categorias: **Adequação do quadro de funcionários** (7 respostas, 8,6%), **Melhorar a estrutura/manutenção das escolas** (6 respostas, 7,4%), **Ser apenas diretor/gestor** (2 respostas, 2,5%) e **Mais respaldo da Seduc** (2 respostas, 2,5%). Ainda cabe citar em relação aos funcionários a categoria **Ter uma equipe engajada**, que recebeu 2 respostas (2,5%) e demonstra a preocupação dos diretores não só com a quantidade de funcionários, mas também com sua atuação.

As respostas da categoria **Valorização profissional/salarial** (7 respostas, 8,6%) demonstram o desejo dos diretores de ver o seu trabalho valorizado materialmente, com o devido retorno em termos de salário. Nesse sentido, os diretores ressaltam a necessidade de revisão do plano de cargos e carreiras do magistério e a extensão do pagamento do Piso Salarial Nacional para toda a carreira. Essa questão da valorização dos diretores escolares como categoria profissional também pode ser vista em outras categorias de desejos, a saber: **Reconhecimento** (5 respostas, 6,1%), **Maior autonomia** (2 respostas, 2,5%) e **Mais respeito** (2 respostas, 2,5%). Alguns excertos sobre a falta de autonomia são:

Poder pôr em prática as coisas que acredito que possam gerar mudanças. (D8)

...maior autonomia para fazer coisas que eu acho importante, como ir a um buffet no fim do ano com os alunos da formatura sem ser bombardeada. (D29)

Já sobre o desejo de ter mais respeito no ambiente profissional, algumas manifestações são:

...ter o respeito que nós merecemos para fazermos educação pública de qualidade. (D18)

Ser respeitada. (D38)

Apesar da diversidade dos desejos apontados, é possível perceber que várias respostas remetem também à função social da escola, além da questão da qualidade de ensino. Essas respostas foram elencadas nas categorias **Fazer a diferença para a comunidade escolar** (3 respostas) e **Uma escola voltada para a transformação social** (2 respostas). Algumas manifestações dos diretores a esse respeito são:

Que consiga fazer uma boa gestão e faça a diferença na comunidade escolar. (D22)

Melhorar a aprendizagem e as possibilidades de projetos de vida dos alunos, buscando uma formação integral para formação de sujeitos críticos e reflexivos. Que a escola possa ser espaço de transformação social e ambiente propício para aprender a viver para ter uma vida melhor, tanto socialmente quanto financeiramente. (D24)

Construir uma escola democrática que estabeleça a participação de todos, promova uma educação de qualidade com vistas a contribuir com a diminuição das desigualdades sociais. (D35)

Seguindo a mesma linha de preocupação com o que a escola oferece tanto aos alunos como para a equipe, algumas respostas remetem ao desejo dos diretores de **Tornar a escola mais atrativa/feliz** (3 respostas, 3,7%). As respostas da categoria são:

Tornar a escola um ambiente cada vez mais agradável e atrativo. (D1)

Uma escola feliz. (D19)

Tornar a escola um "ambiente vivo" que as pessoas queiram estar. E não um ambiente onde as pessoas são obrigadas a estar, como é atualmente, tanto para alunos como para funcionários. (D35)

Algumas respostas avulsas, classificadas como **Outras respostas** (12 respostas, 14,8%) se mostram bastante relevantes. Alguns excertos que considerei importante destacar são:

Ter maior reconhecimento salarial e paz para trabalhar, com um projeto duradouro e íntegro de educação, que não seja voltado a atender politicagem e sim, um projeto de respeito à primeira infância e à ação educativa, de todos os envolvidos, tanto docentes, quanto os governos, em todas as esferas. (D9)

Ser prioridade dos governantes a educação de qualidade. (D10)

Ter tempo para acompanhar as rotinas dos bebês e das crianças pequenas tanto de manhã com à tarde. Com o excesso de trabalho burocrático isso não é possível. (D15)

Exercer a função num ambiente assertivo, edificador e responsável. (D17)

A tabulação dos desejos expressos pelos diretores demonstra que os profissionais que participaram da pesquisa possuem consciência da importância da função de direção na construção de uma escola pública de qualidade. O fato de desejarem escolas com mais recursos e melhores condições de trabalho para si próprios e para a equipe escolar, com o objetivo de proporcionar melhor qualidade de ensino, revela a preocupação e o empenho do grupo com a melhoria da escola.

Por outro lado, os desejos revelam também uma sensação de insatisfação com o ambiente de trabalho no que diz respeito ao órgão gestor e diante das limitações do cargo para a resolução dos problemas das escolas. Considero que, além dos diretores que pedem objetivamente por “respeito”, a resposta que pede “paz para trabalhar” (Sujeito D9) e a que cita um “ambiente assertivo, edificador e responsável” (Sujeito D17) demonstram tal insatisfação.

Na questão seguinte, é possível perceber que vários desejos manifestados se repetem, porém se transformam em solicitações específicas voltadas para a Secretaria Municipal de Educação, dando uma demonstração do que, na percepção dos diretores, deveria ser ofertado ou modificado pelo órgão gestor para qualificar o trabalho do diretor escolar e, conseqüentemente, a educação pública no cenário das escolas municipais.

5.2.5- O que os diretores gostariam que a Seduc oferecesse

A questão 34 perguntou aos diretores o que gostariam que a Secretaria Municipal de Educação lhes oferecesse para melhor desempenho do seu papel. Os 42 participantes emitiram respostas a essa questão. As respostas estão tabuladas e categorizadas na tabela abaixo:

Tabela 16 – O que os diretores gostariam que a SEDUC oferecesse

Categorias	Frequência	Percentual
Mais recursos materiais/financeiros	19	20,2%
Recursos humanos	15	15,9%
Formação continuada	12	12,7%
Manutenção predial/reforma	9	9,6%
Agilidade na resolução das demandas	8	8,5%
Valorização profissional/salarial	8	8,5%
Melhorar planejamento/organização da Seduc	6	6,4%
Melhores condições de trabalho	5	5,3%
Respeito/reconhecimento	3	3,2%
Apoio ao trabalho do diretor	2	2,1%
Investir numa educação de qualidade	2	2,1%
Outras respostas	5	5,3%
Total	94	100%

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

Também nessa questão, seguindo o que já havia sido verificado na questão sobre os desejos, a maioria das respostas indica a necessidade de receber **Mais recursos materiais e financeiros** (19 respostas, 20,2%). Algumas manifestações dos diretores sobre os recursos materiais são:

Melhorar os recursos financeiros para cada U.E. ...(D1)

Recursos materiais: pedagógicos, de limpeza e higiene sem atrasos. (D31)

Estruturar mais as escolas com materiais de qualidade. (D32)

Fornecimento adequado de materiais pedagógicos, higiene e limpeza. (D33)

O mínimo seria que não faltassem os materiais básicos todos os dias na escola. (D35)

Outra parcela importante das respostas aponta que os diretores gostariam de receber da Secretaria Municipal de Educação um reforço em relação aos **Recursos humanos** (15 respostas, 15,9%). Vários participantes citaram que necessitam de “mais funcionários” ou de “um quadro de funcionários completo”. Algumas manifestações a esse respeito são:

Quadro de funcionários completo. (D4)

Que recursos humanos e materiais estivessem sempre em dia, sem necessidade do desgaste do gestor. (D22)

Recursos humanos suficientes... (D30)

Garantia de recursos humanos: professores e educadores, inclusive de adjuntos; quadros completos de funcionários da equipe de apoio e de cuidadores. (D31)

Disponibilizar mais recursos humanos e materiais. (D36)

O pedido por **Formação continuada** foi citado em 12,7% das respostas (12 ocorrências). Sobre a necessidade de formação continuada, os diretores solicitam:

Formação continuada para o Diretor escolar... (D12)

Mais estudos com relação à formação para situações cotidianas na U.E. (D13)

Formação continuada ligada à Unesp. (D19)

Formação centrada nas demandas da escola. (D28)

Recursos humanos suficientes associados à formação com ênfase nos aspectos pedagógicos e administrativos numa perspectiva da reflexão da prática com troca de experiências. (D30)

Formações coerentes e adequadas a nossa realidade para todas as funções. (D33)

Oferecer formação a todo funcionário iniciante. (D42)

Embora as respostas dos diretores se refiram tanto à formação continuada para eles próprios como para a equipe escolar, considero que ficou evidente que os participantes possuem compreensão da importância dessa formação para o aprimoramento da gestão escolar. Além da noção da importância, os diretores demonstram que entendem que a formação continuada deve ser voltada para a realidade da escola. O Sujeito D30 inclusive cita elementos que, segundo ele, qualificam a formação continuada dos diretores, a saber: ênfase no aspecto pedagógico, reflexão sobre a prática e troca de experiências.

Conforme Caputi (2022), que abordou em sua pesquisa a fragilidade da formação continuada oferecida aos diretores escolares em uma rede de ensino municipal do Estado de São Paulo, os elementos apontados pelo Sujeito D30 são fundamentais de fato para uma formação continuada capaz de auxiliar o diretor a realizar um trabalho mais crítico e também na construção de sua identidade profissional. De acordo com a autora (Caputi, 2022) “para os diretores de escola, a prática é a referência para a busca de saberes” (p.136) e a formação continuada deve abranger todas as dimensões da gestão escolar, com ênfase no aspecto pedagógico. As dimensões a serem abordadas, segundo a autora são: gestão pedagógica;

gestão de pessoas; gestão administrativa; gestão da cultura organizacional; gestão do cotidiano escolar e gestão democrática e participativa. (Caputi, 2022)

Outro aspecto que se repete, citado já na questão sobre as dificuldades e sobre os desejos, é a necessidade de melhorar a infraestrutura dos prédios escolares. Dessa forma, a categoria **Manutenção predial/reforma** recebeu 9 respostas (9,6%). Essa categoria diz respeito também às preocupações mais imediatas, da ordem dos recursos disponíveis para as escolas, ressaltando a dimensão técnica e administrativa da gestão escolar. Algumas manifestações sobre a infraestrutura das escolas são:

Realizar reformas adequadas, que não dêem problemas futuros. (D32)

Melhor suporte com reformas e reparos. (D33)

Que as solicitações de manutenções enviadas a Secretaria (Seduc) fossem respondidas e direcionadas dando prazo para realização.(D42)

Outros diretores pedem **Agilidade na resolução das demandas** (8 respostas, 8,5%). As respostas permitem elencadas nesta categoria permitem visualizar que uma parcela dos diretores não se sente contemplada em relação às demandas solicitadas ao órgão gestor. Dessa forma, algumas manifestações, pouco diferentes entre si, são:

Atender as necessidades da escola como prioridade. (D10)

Atendimento mais rápido e ágil das demandas da unidade. (D24)

Consideração pelas demandas apresentadas.(D26)

Atendimento às demandas solicitadas. (D39)

Atendimento às necessidades emergenciais da escola.(D40)

Conforme já havia ficado evidente nas questões anteriores, a insatisfação dos diretores com o plano de carreira do quadro do magistério municipal também compareceu nas respostas. Dessa maneira, vários participantes afirmaram que gostariam de receber da Seduc **Valorização profissional e salarial** (8 respostas, 8,5%). Algumas manifestações dos diretores a esse respeito foram:

... e valorizar mais o profissional da educação com salários dignos e um plano de carreira de fato.(D1)

Plano de carreira justo. (D4)

Primeiro, que desse referências salariais condizentes com a responsabilidade do cargo, que é enorme.(D9)

Valorização profissional com evolução dos níveis de referência nas tabelas de especialistas. Evolução linear do piso salarial do magistério e não apenas nas primeiras referências, pois do jeito que está o piso virou teto. (D15)

Cumprimento do piso do magistério no plano de cargos e carreira dos profissionais do magistério. (D24)

Outra questão mencionada pelos diretores foi a necessidade de **Melhorar o planejamento/organização da Seduc** (6 respostas, 6,4%), de forma a facilitar a gestão das escolas. Os diretores mencionaram a necessidade de um planejamento da Secretaria para que tenham previsibilidade do trabalho a ser desenvolvido e dos prazos a serem cumpridos. Ainda em relação à solicitação de uma melhor organização da Seduc, a comunicação entre os setores da Secretaria também é citada como ponto a ser melhorado para não gerar sobrecarga de trabalho para os gestores escolares. Algumas manifestações sobre o assunto são:

Gostaria que houvesse organização da SEDUC para nos organizarmos. (D3)

...um plano de trabalho mais ou menos linear para que possamos nos organizar de forma menos caótica, tanto no aspecto material quanto no aspecto formativo. (D9)

Planejamento Estratégico da Secretaria. (D12)

Padronização das informações da escola (para não termos que repetir as mesmas informações para setores diferentes, etc)... (D24)

Talvez não deixar tudo para a última hora... (D32)

A solicitação de **Melhores condições de trabalho** compareceu em 5 respostas (5,3%). São exemplos dessa categoria:

Condições dignas de trabalho... (D39)

Melhores condições de trabalho... (D7)

...e condições de trabalho. (D2)

Mais uma vez aparece nas respostas dos diretores o pedido por **Respeito/reconhecimento** (3 respostas, 3,2%) e por **Apoio ao trabalho do diretor** (2 respostas, 2,1%). São exemplos dessas categorias:

...depois respeito às decisões tomadas pelo diretor... (D9)

...respeito ao trabalho do diretor e reconhecimento desse trabalho tão árduo e solitário. (D39)

Também gostaria que houvesse mais respaldo da Secretaria para nosso trabalho. (D3)

Apoio e respaldo já fariam grande diferença na vida do diretor. (D37)

A respeito das categorias que exprimem as solicitações dos diretores por melhoria salarial e das condições de trabalho em geral, incluindo a categoria **Respeito/reconhecimento**, é importante lembrar que essas respostas podem ter decorrido do contexto de insatisfação dos profissionais após a greve do quadro do magistério municipal ocorrida em março de 2022, que pedia a adequação salarial para toda a categoria correspondente à Lei do Piso (Lei 11.738/2008). A disputa judicial entre Sindicato e Administração Municipal acerca do pagamento do reajuste do Piso extensivo à carreira segue em curso e é um ponto sensível de conflito entre o quadro do magistério e a atual gestão.³⁵

Ainda em relação ao contexto das escolas municipais à época da pesquisa (lembrando que o questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2023), convém apontar que as reclamações e solicitações que permeiam todas questões abertas sobre a escassez de recursos muito provavelmente se relacionam a um período de precariedade geral pelo qual passou as escolas na fase do retorno ao ensino presencial após o controle da pandemia Covid-19.

Alguns diretores foram explícitos em pedir mais investimentos. Assim, a categoria **Investir numa educação de qualidade** obteve 2 respostas (2,1%). Eis as respostas da categoria:

...investir realmente numa educação de qualidade. (D32)

E depois que houvesse investimento de fato para tornar a escola pública melhor. (D35)

Por fim, na categoria **Outras respostas** (5 respostas, 5,3%) destaco as seguintes respostas, que se referem tanto ao relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação como a problemas e sugestões objetivas sobre a gestão escolar:

Uma parceria eficiente em que cada qual cumprisse com suas responsabilidades, prioridades e orientações claras e seguras. (D17)

Cumprisse com sua atribuição. (D20)

Condições para o desmembramento da unidade escolar. (D31)

Reunião por setores. (D40)

³⁵ Sobre a greve citada, ver nota de rodapé número 26, Capítulo 4.

De forma geral, é possível observar que os aspectos que os diretores manifestam como o que gostariam que a Secretaria Municipal de Educação lhes oferecesse tem relação com as dificuldades e com os desejos relatados nas questões anteriores. Mais uma vez, fica ressaltada a preocupação dos gestores com a falta dos recursos necessários para tornar o funcionamento da escola mais harmonioso e produtivo, tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem.

Acredito que a luta dos diretores por uma escola pública melhor ainda se trava num patamar muito elementar, ou seja, há uma preocupação permanente e um desgaste para garantir recursos e serviços básicos, como materiais de limpeza e manutenção predial. Nesse sentido, percebo que o investimento na estruturação das escolas é fundamental para que o diretor passe a investir esforços cada vez mais no pedagógico, podendo assim voltar seu foco para a consecução de uma proposta pedagógica que busca uma aprendizagem significativa.

Uma pergunta importante a ser colocada diante da observação das solicitações dos diretores, tendo em vista o ponto de partida teórico desta dissertação seria: é possível fazer uma gestão transformadora sem recursos? Para respondê-la, penso que, num primeiro momento, a postura voltada para a gestão transformadora está justamente na busca desses recursos, em não esmorecer, não se contentar com a falta como se isso fosse uma espécie de sina da escola pública, pois é uma realidade a ser transformada a partir da ação das pessoas que estão na escola, da comunidade escolar.

5.2.6- Com a palavra, os diretores...

A questão 35, última questão aberta que procurou captar as percepções dos diretores, lançou aos diretores uma provocação para que deixassem uma mensagem final. A partir do que foi solicitado (**“Gostaria de acrescentar o seguinte...”**), os diretores escreveram suas mensagens.

Considero que todos os comentários registrados no questionário têm grande importância, pois o que os diretores acrescentaram espontaneamente mostra o que os mobiliza, o que incomoda e o que desejam em seu cotidiano na escola. Dessa forma, com o intuito de dar relevância a todas as 14 mensagens apresentadas, a opção feita para a análise da questão foi tecer comentários sobre cada manifestação.

Em primeiro lugar, destaco a manifestação que traz a identificação de uma diretora com a educação, que revela, sobretudo, a importância subjetiva do trabalho em sua vida:

A educação é o ar que eu respiro. (D40)

Um participante comentou sobre a relação da universidade com os gestores escolares, o que interpretei como percepção da necessidade de uma formação continuada que não seja puramente técnica e instrumental. Percebo que neste comentário fica implícito a solicitação de que a universidade não vá até a escola apenas para fazer suas pesquisas, mas que procure meios para auxiliar a equipe escolar em suas demandas formativas:

Creio que a universidade deveria ter um olhar diferenciado para os gestores escolares, ouvir suas demandas. (D2)

Para demonstrar um aspecto que a incomoda, uma diretora fez um apelo em relação a uma necessidade específica da escola que afeta a gestão, que é a questão do número de alunos por sala:

Que consigamos cumprir a meta do Plano Nacional de Educação na questão de número de alunos por sala que ainda não foi atingido, no caso da educação infantil - 20 alunos por sala. (D32)

A percepção expressa por um participante sobre a educação pública revela a consciência da necessidade de investimento para promover melhorias na escola:

Quero uma administração que enxergue na Educação o seu maior bem e invista pesadamente nisso. (D19)

Refletindo também numa perspectiva econômica e política, um participante apresentou uma manifestação sobre o que motivaria os problemas enfrentados pelos diretores:

As dificuldades que enfrentamos estão relacionadas às administrações municipais e suas posições ultraliberais e ultrarreacionárias em relação a todas as políticas públicas, em especial no que se refere à educação pública. (D7)

Considero que os excertos acima demonstram que os diretores escolares possuem consciência da situação de precarização imposta à escola pública no contexto do neoliberalismo, conforme as exigências da Nova Gestão Pública apontadas por Oliveira; Duarte e Clementino (2017) e Parente (2016). Assim, fica evidente a percepção de que o contexto econômico é, em grande medida, responsável pelas dificuldades pelas quais as escolas passam em relação à carência de recursos e que essas dificuldades só podem ser resolvidas a partir de um investimento adequado por parte do poder público.

Na mesma linha de reflexão sobre a política municipal, outro participante comenta a falta de continuidade nas políticas educacionais, que sofrem grandes mudanças a cada troca de governo:

Que a mudança de gestão municipal impacta demais no decurso dos processos da educação. (D21)

Para outro diretor, o órgão gestor precisa demonstrar mais agilidade no atendimento aos problemas das escolas:

A Seduc tem que antecipar os problemas, não esperar a escola viver um problema e ainda demorar para providenciar uma solução. (D14)

Conforme pode ser observado ao longo do capítulo, vários sujeitos enfatizaram o desejo de obter respeito, reconhecimento e valorização profissional, tornando tais conceitos recorrentes nas respostas a diferentes questões. Seguindo essa linha, um participante afirma o que gostaria:

Que os diretores fossem reconhecidos e respeitados. (D5)

A ideia de que os diretores necessitam de mais respaldo do órgão gestor, que se sentem sozinhos e sobrecarregados fica evidente no excerto abaixo:

A gestão é uma profissão que caminha sozinha e sem amparo de quem quer que seja. Os gestores caminham entre si, ajudam-se entre si para poder realizar suas funções. É preciso ir além dessa função, romper essa barreira, pois a sustentação forte dessa função fortalece toda a equipe e o trabalho a ser realizado. (D11)

Também como exposto em respostas dadas às questões anteriores, algumas manifestações demonstram um descontentamento com o relacionamento desenvolvido entre os diretores e a Secretaria Municipal de Educação. Baseado numa visão bastante negativa desse relacionamento, um participante apresenta o que deseja:

Trabalhar sem ameaças, intimidações e abusos de autoridade. (D4)

Os resultados da pesquisa de Azevedo (2014) indicaram que o diretor escolar é um profissional que se sente sobrecarregado e que “não possui uma representação social positiva em relação aos aspectos que perpassam a escola pública” (Azevedo, 2014, p.09). Da mesma forma, Bertochi (2021) também apresenta os diretores como profissionais que atuam num cenário adverso, que gera uma contínua sensação de desconforto:

Factualmente, o dilema e a desestabilização das diretoras está nessa miscelânea entre eficácia, demandas sociais, isolamento e ausências de espaços para reflexão entre os pares, que minimizem a pressão e forneçam uma identidade profissional menos fluida a elas. Encontrar, entre a teoria e a prática, o lugar da profissão, da profissionalidade que as distingue e identifica. (Bertochi, 2021, p.319)

A sensação de estar perdido em seu fazer cotidiano, sem saber a quais interesses atender, diz respeito, segundo Bertochi (2021), à falta de identidade do diretor de escola como profissional da educação, pois ele não se sente parte do grupo docente. Em vez disso, se sente pressionado a agir como gerente na perspectiva neoliberal imposta pela Nova Gestão Pública, como preposto do Estado, que proletariza os próprios docentes que são seus companheiros de trabalho.

Para Bissoli (2022), cuja tese investigou o processo da constituição da identidade profissional de diretores escolares:

a configuração da identidade do diretor de escola é um processo contínuo, inacabado e não linear, sujeito a idas e vindas de acordo com as transformações trazidas pelos contextos históricos e sociais que se apresentam, influenciando a maneira como se enxerga, como é retratado nos documentos oficiais e como é visto por terceiros com os quais se relaciona. (Bissoli, 2022, p. 06)

De acordo com Bissoli (2022) e Bertochi (2021) o caminho para a construção da identidade profissional dos diretores passa por uma formação continuada que leve em consideração a experiência profissional e o desenvolvimento de espaços e procedimentos para trocas de experiências e reflexões entre pares. A necessidade da ajuda mútua entre os diretores, citada no excerto do Sujeito D11 mencionado anteriormente, revela a importância da troca de experiências para o aprimoramento dos profissionais. Conforme aponta Bissoli sobre a conclusão de sua pesquisa:

As narrativas das diretoras revelam a necessidade de uma relação mais estreita com as instâncias superiores e uma formação que compreenda a organização de espaços para troca de ideias e reflexão sobre suas práticas administrativas, pedagógicas e relacionais. (Bissoli, 2022, p. 06)

Somente neste tipo de formação reflexiva seria possível o desenvolvimento da profissionalidade do diretor, que para Bertochi (2021), tem um sentido diferente do profissionalismo exigido pela gestão escolar sob a ótica do gerencialismo. A profissionalidade tem um sentido que extrapola o técnico e incorpora valores éticos e políticos, englobando um sentimento de coletividade e de fazer voltado para o bem comum, que significa a busca por

um trabalho cooperativo, melhores condições de trabalho e da educação proporcionada pela escola.

O desafio posto para os diretores é, portanto, passar da angústia de atingir o profissionalismo exigido pela NGP à conquista da profissionalidade que reconhece o diretor de escola como profissional capaz de realizar uma gestão transformadora, voltada para a melhoria da escola e das condições de trabalho dos que nela atuam. É a partir, portanto, da conquista da profissionalidade que implica na construção da identidade profissional que o diretor pode, conforme Bissoli (2022) passar de “representante das instâncias superiores na escola” a “representante da escola perante as instâncias superiores” (Bissoli, 2022, p. 06)

A sensação de desconforto provocada pela crise de identidade profissional pode chegar num extremo a se configurar no fenômeno do mal-estar docente, que causa prejuízos para a saúde do profissional. Nessa perspectiva, algumas manifestações apresentam a percepção dos diretores sobre as dificuldades enfrentadas num tom de “desabafo”:

A Seduc tem cada vez mais implementado ações que desvalorizam o diretor de escola, em consequência disso, esse profissional enfraquecendo não consegue exercer sua função de liderança na escola, dando confiança e estímulo necessários aos outros profissionais que ali estão. (D15)

De acordo com Mazon (2012) o fenômeno do mal-estar docente ocorre de maneira bastante intensa entre os gestores escolares, gerando como consequência inclusive problemas de saúde recorrentes e afastamentos do trabalho. A autora concluiu em sua pesquisa que “a falta de apreciação por parte da chefia e dos companheiros de trabalho foram associadas aos fatores de mal-estar.” (Mazon, 2012, p.06). Esse mal-estar fica demonstrado em algumas respostas dos diretores, como nos excertos abaixo:

Ser Diretor de Escola na Rede Municipal de Presidente Prudente na atual gestão é um desafio para a saúde mental. (D30)

Ser diretora de escola é o ofício mais desafiador e árduo dentre os quais já trabalhei. (D38)

Dessa forma, fica evidente, principalmente no comentário do Sujeito D30, que as diversas atribuições e a responsabilização do diretor levam a ocorrência de impactos dos eventos estressores sobre a saúde física e mental dos profissionais e “demonstram necessidade de proposições psicológicas na esfera escolar, que visem à valorização da subjetividade humana à luz de condições de trabalho mais saudáveis (Mazon, 2012, p.06)

Para concluir esta seção das manifestações espontâneas, cujo objetivo foi revelar as inquietações dos participantes, segue um relato bastante assertivo de uma diretora, que aponta as dificuldades enfrentadas em seu dia a dia e também o que ela considera “o bonito do trabalho”:

A direção escolar é essencial para a organização da escola, mas hoje, muitos gestores municipais querem que sejamos gerentes da coisa pública quando nossa capacidade de gastar e gerir os recursos materiais fica extremamente limitada à organização dos governos. Como podem cobrar esta visão gerencialista, se somos servidores, também temos jornada e salários como os demais, sem nem ao menos ter ajuda de custo? Hoje, muitos de nós carregamos coisas das escolas nos nossos carros, usamos recursos particulares em prol da coisa pública, muito em função desta competitividade que lançam entre escolas, desta falta de uma política contínua de cuidados com os prédios escolares, de contratações de servidores que são más contratações e sobra tudo isso para gerirmos. Esta forma de ver o diretor desestimula porque o salário não acompanha a cobrança, porque somos cobrados por coisas que não conseguimos oferecer e isto é extremamente desgastante. O bonito do trabalho: acompanhar como a comunidade nos respeita e a importância da escola na história do bairro e das famílias, observar o desenvolvimento das crianças, poder estudar e observar nas práticas aspectos importantes sobre a aprendizagem e desenvolvimento infantil.
(D9)

Diante de palavras tão contundentes, acredito que não há necessidade de acrescentar demais comentários. Ficam as ideias dos diretores, ficam suas palavras. Que sejam mobilizadoras para quem deseja que a escola mude, que algo mude na escola e fora dela também.

5.3 – Síntese do capítulo

Uma análise geral acerca das questões sobre as dificuldades, desejos e o que os diretores gostariam de receber da Seduc, revela uma destacada preocupação com a técnica administrativa e com a gestão dos recursos, enquanto pouco se menciona questões de ordem pedagógica. Dessa forma, por meio das categorias mais mencionadas, que se repetem nas três questões (Falta de recursos materiais/financeiros, Falta de funcionários, Sobrecarga de trabalho, Problemas com infraestrutura/ manutenção das escolas, dentre outras) os diretores se colocam como profissionais sobrecarregados e prioritariamente focados na questão dos recursos disponibilizados às escolas. Os diretores demonstram, em sua maioria, a visão de que a falta de recursos impede a consecução dos objetivos de aprendizagem, supervalorizando o aspecto administrativo.

Conforme se afirma a prevalência do aspecto administrativo e técnico, evidenciada nas respostas dos diretores, principalmente no fato de que a reclamação central recai sobre a falta

de recursos, penso que é necessário refletir mais profundamente sobre a contradição entre o aspecto técnico e o político do cargo. De acordo com o que foi apontado na conclusão da questão sobre o papel do diretor, não se deve afirmar que essa suposta contradição significa a diferença entre ser “preposto do Estado” (Paro, 2012) ou defensor do direito de aprendizagem dos estudantes. É necessário, portanto, desconstruir definitivamente essa falsa contradição.

Em primeiro lugar, é preciso pontuar que não se exerce a direção escolar sem o domínio da técnica. Não se pode escolher entre ser técnico ou ser político, o diretor precisa saber equilibrar esses papéis. Como pedagogo, com comprovada experiência docente e, na grande maioria dos casos dos diretores participantes da pesquisa, com formação em pós-graduação voltada para a gestão escolar, é natural que o diretor se apresente como profissional preocupado com a técnica, com a obtenção e o uso racional de recursos, lembrando que a “racionalidade interna da escola” é um dos pressupostos da gestão escolar transformadora descritos por Paro (2012).

Já a dimensão política é inerente ao cargo/função de direção, pois ele só pode ser desenvolvido por meio da interação e negociação com diversos atores, internos e externos. Nessa interação estão envolvidas as relações de poder, os interesses dos diversos segmentos e do próprio diretor. É no desenvolvimento dessas relações políticas que o diretor se vê diante da necessidade de um posicionamento: progressista ou conservador, disposto a lutar por uma educação pública de qualidade ou acomodado com o *status quo*.

Segundo Souza, “o dirigente escolar é uma liderança política, que coordena uma instituição burocrática e burocratizada.” (2006, p.163). Sendo assim, não é possível que o diretor opte por ser apolítico. O que Paro (2012) coloca como diretor “preposto do Estado” não é simplesmente o técnico, mas o que optou pelo tecnicismo e pela burocratização da escola como caminho fácil para realizar uma educação conservadora, alinhada com os interesses dominantes por não considerar as necessidades da classe trabalhadora. O diretor preposto do Estado é o que usa a técnica pela técnica, sem se preocupar com o alcance de uma aprendizagem significativa para todos dentro da escola.

Se a técnica é indispensável e a dimensão política é inerente à função de direção, o diferencial em busca de uma gestão escolar transformadora é como o próprio diretor compreende e trabalha com as diferentes dimensões dentro da escola, na articulação com a equipe e com a comunidade. Nas falas dos diretores, a questão dos recursos aparece como condição para realização de um ensino de qualidade, ou seja, os recursos são vistos como requisitos para oferecer melhor atendimento aos alunos. Neste ponto é preciso considerar uma questão delicada, que demanda atenção do diretor: a questão de qual qualidade de ensino se

pede para a escola pública. O compromisso político com a classe trabalhadora implica a busca de uma qualidade de ensino atrelada à formação crítica e não apenas à formação para o mercado de trabalho ou para obtenção de índices nas avaliações.

O diretor que busca uma gestão transformadora não se pode deixar levar pela pressão do gerencialismo e sua ênfase nos resultados das avaliações externas, que cada vez mais se tornam um fim em si mesmo da educação brasileira. Se parece não haver nada além de tais resultados, cabe ao diretor estar atento à dimensão pedagógica, ao acompanhamento da proposta de ensino, de forma que consiga dimensionar e equilibrar as consequências do peso das avaliações externas na escola. É nesse contexto que entra também o conceito de profissionalidade do diretor, que se difere do profissionalismo gerencialista por englobar uma dimensão coletiva e um sentido de identidade que lhe confere condições de exercer sua função de maneira mais assertiva e reflexiva.

Em face do conceito de gestão escolar transformadora, portanto, é preciso que se tome o cuidado de observar que a preocupação com o rendimento escolar está presente também entre os que privilegiam o tecnicismo em detrimento do compromisso político, pois tal compromisso significa se voltar para um tipo específico de educação, aquela que busca uma aprendizagem significativa e crítica. Nesse sentido, é a intencionalidade em busca de objetivos educacionais voltados para a classe trabalhadora que define a gestão escolar transformadora, que busca uma educação pública de qualidade social para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a temática do perfil e do papel do diretor na escola pública, procurando elaborar uma caracterização abrangente dos diretores do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, de modo a englobar dados pessoais, de formação, da vida profissional e ainda as percepções sobre a função e a respeito da própria escola pública.

Concebida com base na reflexão sobre meu trabalho como diretora de escola há mais de dez anos, esta pesquisa foi organizada a partir da percepção da lacuna de estudos empíricos sobre diretores de escola nos sistemas municipais de ensino e das minhas próprias inquietudes profissionais. O desafio posto foi construir um perfil diferenciado, que ultrapassasse o aspecto censitário e captasse as percepções dos diretores sobre: motivação para ingressar na função, papel do diretor na escola pública, dificuldades no exercício da função, desejos no âmbito da gestão escolar e o que gostariam de receber do órgão gestor como suporte ou recursos.

O problema da pesquisa questionava *quem são os diretores das escolas municipais de Presidente Prudente e como eles percebem seu papel a frente de uma instituição de ensino pública*. Tendo em vista o problema proposto, bem como o objetivo geral que previa a construção de um perfil abrangente, o dispositivo de pesquisa escolhido para a coleta de dados foi um questionário com questões objetivas e abertas, de modo a captar os dados censitários e também as percepções dos sujeitos. Em resumo, o que se procurou, além da construção do perfil censitário, foi explorar o universo dos diretores de escolas municipais, rompendo com o silenciamento e a estigmatização como meros gerentes à qual os diretores escolares por vezes são reduzidos no contexto do modelo de gestão escolar gerencialista.

Revisitando os objetivos específicos propostos para esta pesquisa, inicialmente este estudo se propôs a refletir teoricamente sobre o papel do diretor escolar no contexto atual da escola pública. Procurei focar o papel do diretor dentro da trajetória histórica da escola pública brasileira, com ênfase nas mudanças trazidas pelo processo de democratização do acesso ao ensino para a gestão escolar e para o próprio papel do diretor. Além dos aspectos históricos, o estudo da evolução da Administração/Gestão Escolar e de conceitos como gestão democrática, gerencialismo, competência do diretor e gestão escolar transformadora (conceito fundante deste trabalho) foram fundamentais para compreensão do papel do diretor tendo em perspectiva as mudanças sofridas por ele ao longo do tempo. Assim, hoje ao diretor da escola pública se coloca o desafio de articular uma escola cada vez mais diversa e complexa, baseando-se nos princípios da gestão democrática e com o objetivo de buscar a qualidade de ensino para todos, considerando que essa qualidade de ensino esteja sempre calcada no

pressuposto da necessidade de construir uma educação emancipadora para a classe trabalhadora. O desafio é, portanto, realizar uma gestão escolar transformadora, apesar de todas as dificuldades encontradas no contexto atual.

Acerca do objetivo específico que trata da análise dos documentos legais e normas que embasam o trabalho dos diretores municipais, a proposta foi partir da descrição dos pontos principais dos documentos enfocados (Estatuto do Servidor Público, Estatuto do Magistério Municipal e Regimento Comum das Escolas Municipais) para analisar sua influência sobre a atuação do diretor. A análise documental revelou que a normatização do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente, principalmente no que concerne ao Regimento Comum, apresenta uma ambiguidade entre o objetivo proclamado no documento de aprimorar a gestão democrática e o que se verifica no cotidiano das escolas. Isso porque, na medida em que as lacunas deixadas pelo Regimento, ao invés de serem alternativas para a autonomia da equipe escolar, são comumente preenchidas por normas complementares que cerceiam essa autonomia por meio do controle do trabalho do diretor.

A caracterização do perfil pessoal e profissional dos diretores, o primeiro objetivo específico da parte empírica desta pesquisa, foi feita por meio da análise dos dados objetivos fornecidos pelos diretores no questionário aplicado. Assim, foi elaborado um perfil com as informações pessoais, de formação e das condições da vida profissional dos diretores, o que permitiu responder à questão sobre quem são estes profissionais, ou seja, como se caracteriza o grupo de diretores municipais do ponto de vista dos aspectos que mais e menos se destacam entre os sujeitos pesquisados.

Para contemplar o objetivo específico que buscava compreender como os diretores entendem seu papel na escola pública, foi realizada uma análise das questões abertas por meio da categorização das respostas emanadas pelos sujeitos. A partir da categorização e interpretação das respostas dos diretores, considero que esta pesquisa foi capaz de revelar o contexto de trabalho dos diretores do Sistema Municipal de Ensino e suas preocupações. Dessa forma, enquanto os dados da parte objetiva do questionário demonstram que os diretores pesquisados possuem formação específica, experiência e capacidade técnica para lidar com as demandas do cargo, as dificuldades expressadas pelos sujeitos nas questões abertas indicam que se sentem sobrecarregados e excessivamente responsabilizados pelo órgão gestor.

As respostas evidenciam que os diretores possuem consciência de sua responsabilidade para o bom funcionamento da escola por meio do uso racional de recursos. Os profissionais realizam um trabalho voltado para a busca por melhores condições de

atendimento e demonstram acreditar que a melhoria da aprendizagem poderia acontecer se as dificuldades com os vários tipos de recursos que a escola necessita fossem resolvidas de maneira mais eficiente pela Secretaria Municipal de Educação.

Demonstram também a compreensão da especificidade da gestão escolar pelo vínculo desta com os resultados do ensino, porém não conseguem responder adequadamente às demandas da dimensão pedagógica devido à escassez de recursos que os fazem dispensar grandes esforços para sua obtenção e resolução de problemas básicos de infraestrutura.

Considero que a prevalência do aspecto técnico constatada nas preocupações dos diretores, bem como a consequente secundarização dos aspectos pedagógicos, demonstram o resultado da experiência do grupo na função, na medida em que foi isso que eles aprenderam por meio de suas vivências na escola e é isto também o que lhes é exigido no dia a dia. Trata-se, portanto, de uma prática dominada pela técnica que pode ser explicada por um contexto em que o modelo de gestão é eminentemente gerencial.

Penso que para explicar a prevalência da técnica existe uma questão formativa e existe um contexto de exigências. Ainda que a lacuna formativa seja realidade (que não foi abordada diretamente no âmbito desta pesquisa), o que ficou evidente nas respostas dos sujeitos foi um contexto de responsabilização como prática institucional que impele o diretor a dedicar a maior parte de seu tempo e energia com tarefas que não se caracterizam pelo aspecto de acompanhamento pedagógico e sim por serem questões administrativas e burocráticas do sistema de ensino.

Tratando brevemente sobre a questão da formação continuada do diretor, cabe perguntar: que tipo de formação se dispensa no âmbito do Sistema Municipal de Ensino para os diretores escolares? A partir das respostas que abrangem esse tema, é possível perceber que existe uma demanda de formação expressada pelos sujeitos, de maneira que o pedido por formação continuada é uma das categorias que se destacam na questão sobre o que os diretores gostariam que a Seduc lhes oferecesse. Nesse sentido, os diretores solicitam uma formação vinculada com a realidade da escola e suas demandas. Também é citado que essa formação deve considerar a reflexão sobre a prática e o ter vínculo com a universidade pública.

Considerando que a formação continuada dos diretores deveria caminhar no sentido da busca da profissionalidade que minimizasse a demasiada atenção dispensada à dimensão técnica na atuação do grupo, seria necessário desenvolver uma formação que tivesse como objetivo a reflexão sobre a especificidade da função, ou seja, realizar uma formação voltada para os aspectos teóricos que permitissem a compreender a dimensão política da gestão

escolar e seu potencial para o alcance de uma educação transformadora. Talvez seja irreal almejar que o sistema de ensino, dado o cenário atual, se organize para realizar uma formação continuada nesses moldes para os diretores escolares. Diante dessa situação, o que resta é considerar que essa é uma luta política dos próprios profissionais, para que encontrem coletivamente meios para aprimorar sua profissionalidade, em benefício tanto da própria categoria como da escola pública que lhe confere razão de ser.

Diante do cenário de precariedade no contexto pós-pandemia Covid-19 e em meio a uma luta judicial entre Administração e sindicato dos servidores pelo pagamento extensivo do Piso do Magistério para toda a carreira do quadro do magistério, as respostas dos diretores revelaram também um grande desconforto no relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação, caracterizado, sobretudo, pela reiterada alegação de falta de apoio e de escuta às demandas apresentadas. Também essa relação desgastante e o descontentamento contínuo podem ser explicados pelo modelo gerencialista e constante responsabilização do diretor, que convivem com a generalizada escassez de recursos básicos.

No decorrer da pesquisa, conforme se apurava o destaque dado à dimensão técnica nas respostas dos diretores, procurei voltar minha atenção para a análise de falas que demonstrassem a compreensão da dimensão política da gestão escolar. Apesar de comparecer de maneira discreta em algumas categorias elencadas, a dimensão política não surge com relevância nas respostas, o que me causou certo desconforto e esforço de análise para não rotular os profissionais como tecnicistas ou burocratas, por exemplo. Assim, para analisar as ideias emanadas procurei compreender que elas se enquadram em um contexto de escassez e apelo por um modelo gerencial de gestão escolar.

De acordo com o afirmado em várias passagens deste trabalho, a gestão escolar é em si um processo político. Se esse fato não se constatou pelas respostas dos diretores, onde isso aparece no sistema municipal? Considerando que a maioria dos participantes da pesquisa são diretores concursados e que o provimento do cargo se dá por critério técnico via seleção por concurso público, penso que o aspecto político se revela nas relações de poder apontadas pelos diretores. Considero que as interações políticas ficam evidenciadas nos conflitos mencionadas com os diversos segmentos presentes na escola, mas, principalmente nas relações com o órgão gestor, no que concernem principalmente a uma postura de resistência, da busca por recursos e pelo cumprimento de reivindicações em benefício da escola.

Dessa forma, essa pesquisa foi capaz de revelar indícios da compreensão da dimensão política da gestão escolar por parte dos diretores, que decorrem da preocupação com os recursos, como indicativo da resistência e da intenção de construir uma escola pública que

atenda melhor aos alunos. Assim, penso que a visão crítica dos diretores se revela nas falas sobre a precariedade dos recursos disponibilizados pelo sistema de ensino e também nas reclamações e solicitações dirigidas ao órgão gestor. O aspecto técnico por si, portanto, não constitui fator negativo na gestão escolar, pelo contrário, demonstra a preocupação dos diretores com o uso racional de recursos e, em última instância, também a preocupação com a destinação responsável de recursos públicos.

No âmbito desta pesquisa, ainda que se parta do conceito de gestão escolar transformadora, não é possível visualizar em que medida ela é desenvolvida nas escolas municipais dirigidas pelos sujeitos participantes. De acordo com o objetivo proposto, de analisar as percepções dos diretores sobre sua função e sobre a escola, a partir das respostas dos sujeitos foi possível perceber a preponderância do aspecto técnico e a preocupação com a falta de recursos, porém não é viável discorrer sobre o compromisso político dos diretores, pois ele não se constituiu como objeto de análise.

Acerca do compromisso político dos diretores de escolas municipais, seria necessário um aprofundamento da pesquisa que conseguisse demonstrar as representações ou percepções dos diretores escolares sobre o que significa qualidade de ensino ou sobre o aspecto técnico e o político na gestão escolar. De qual aprendizagem se fala? De qual qualidade de ensino se fala? Qual a medida do técnico e do político na gestão das escolas municipais? Acredito que a produção de conhecimento sobre as percepções dos diretores pode ser aprofundada em pesquisas futuras, auxiliando para que se conheça as concepções de ensino e de gestão escolar do grupo, bem como concorrer para a identificação de suas necessidades formativas.

Por fim, eu não poderia deixar de registrar nesta seção a extraordinária experiência de formação que o desenvolvimento desta pesquisa representou para mim como diretora de escola. Não tenho dúvida de que o desenvolvimento deste trabalho contribuiu de maneira única para a constituição da minha própria profissionalidade como profissional da educação e para a compreensão da importância do papel do diretor na escola pública, diante da possibilidade da realização (ou não) de uma gestão escolar transformadora. Assim, a todos os envolvidos, muito obrigada!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nathália Suppino Ribeiro de. **O diretor de escola e a produção de subjetividade: desafios da democratização da escola pública**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 3ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro : Difel/Difusão Editorial S.A, 1979.

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**, 2021. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar> (acesso em 20/09/2021).

ARF, Fabiana Aparecida. **O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2007

ARRUDA, Maritza Waleska. **Atuação do diretor escolar na perspectiva multirreferencial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2017.

AZEVEDO, Patrícia Cralcev. **As representações sociais dos diretores das escolas estaduais da diretoria de ensino de Presidente Prudente - SP sobre o seu papel e sobre a escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2014.

BAYER, Liane de Oliveira. **Educador e gestor ou educador vs gestor? Os dilemas e tensões de uma gestão escolar gerencialista**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC. Santo André, 2015.

BEISIEGEL, Celso. de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2006.

BERTOCHI, Patrícia Ribeiro Tempesta. **O trabalho cotidiano da gestão escolar: percepções dos diretores da educação infantil da rede municipal de Araraquara**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

BERTOCHI, Patrícia Ribeiro Tempesta. **A profissionalidade dos(as) diretores(as) escolares em tempos de nova gestão pública**. 2021. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2021.

BISSOLI, Lígia Maria Sciarra. **Construções identitárias de diretores de escola da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro**. 2022. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista/Instituto De Biociências. Rio Claro, 2022.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et al. **A Miséria do Mundo**. 4. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

BRAGA, Luíz Ricardo Pereira de Almeida. **A intensificação do trabalho do diretor escolar**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial, atualizada.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, dezembro/1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014**. Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Brasília : MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 04/2021 - Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**. Brasília : MEC, 2021.

CAMPOS, Marli. **A construção social do conceito de “bom” gestor**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2010.

CAPUTI, Débora Rosângela Philomeno. **Formação continuada de diretores de escola: afinal, o que os diretores precisam saber?** 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2022.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira.** 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010

COSTA, Sônia Gláucia. **Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores 2010.** 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

CRUZ, Rúbia Cristina. **A gestora escolar entre a prática e a gramática.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CUNHA, Delcimar de Oliveira. **Projeto de vida e constituição da identidade: um estudo com diretores de escola pública.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DEÁK, Simone Conceição Pereira. **Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente-SP.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2004.

DI GIORGI, Cristiano. Amaral. G.; LEITE, Yoshie. Ussami. Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série – Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande -MS, n.30, p. 305-323, jul/dez.2010.

ESCOLA de Gestores da Educação Básica – Apresentação. **Ministério da Educação.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica> . Acesso em: 10 de julho de 2023.

FEBA, Aline Pereira da Silva. Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP: uma perspectiva histórica. In: PELEGRINI, Sônia Maria; JANIAL, Márcia Aparecida Pinheiro; PONCE, Rosiane de Fátima. (Orgs). **Currículo municipal de Presidente Prudente [livro eletrônico]** 1. ed. Presidente Prudente, SP : Município de Presidente Prudente : Governo de Presidente Prudente, 2020.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2013.

FRANCISCO, Iraci José. **A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. **Em cena: empoderamento de mulheres diretoras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo : Expressão Popular, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GONÇALVES, Celina Claret de Sousa. **Inventário memóriográfico das experiências de diretoras da rede estadual de ensino público circunscrita à Superintendência Regional de Ensino de Itajubá – Minas Gerais – 1960-1980**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

HOJAS, Viviani Fernanda. **Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2011.

JARDIM, Rosângela de Souza. **Constituindo-se diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Carla Valeria Farias. **“Aprendendo a ser diretora de escola sendo”: um olhar para as aprendizagens de diretoras iniciantes**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2022.

LIMA, Licínio C. Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. **Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional**. Lisboa. Volume 4. n.º.2-3, 1991. p.141-153.

LIMA, Marcos Welington de. **As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem/MG**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v.10, n.º. esp, 2007, p.37-45.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão história e atual**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2002.

LOSADA, Rodrigo L.; CASAS, Andrés C. **Enfoque para el análisis político – Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política**. 1ª ed. Bogotá : Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2008.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, 2016.

MARANGONI, Ricardo Alexandre. **O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2017.

MARQUES, João Daniel Muniz. **A função do diretor escolar: percepções de diretores em escolas de Lages/SC**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2023.

MAZON, Cátia Cristina Xavier. **O mal-estar docente em gestores escolares**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

MELLO, Marcia Maria de. **Diretores de escola: o que fazem e como aprendem**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Gênero e gestão da educação infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.

NOSSA história. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)**. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia>. Acesso em 20 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Alexsandra dos Santos. **Experiência, escuta e diálogo: uma descrição compreensiva-hermenêutica na constituição do ser-gestor-escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSIS, Lucia Maria de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 3, p. 507–520, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79293>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 33, n. 3, p. 707–726, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, Hebe Brito de. **O perfil dos diretores e da gestão de escolas públicas urbanas das capitais brasileiras: um estudo a partir do SAEB 2003**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2010.

PARENTE, Juliano Mota. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista/Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, dezembro, 2010. p. 763-778.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. rev. e ampl. São Paulo : Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo : Cortez, 2015. (Questões da nossa época – volume 56)

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo : Cortez, 2016.

PERBONI, Fabio; OLIVEIRA , Regina. Tereza Cestari de. Hibridismo na gestão escolar: percepções dos diretores escolares da cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul). **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 59, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID22747. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/22747>. Acesso em: 1 abr. 2024

PREFEITURA assina contrato com Bezerra de Menezes para administração de nove escolas. **Prefeitura Municipal de Presidente Prudente**. 16 de agosto de 2021. Disponível em: <http://presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?cod=55765> . Acesso em: 06 de dezembro de 2022.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº. 13.489, de 09 de março de 1999**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente. Presidente Prudente/SP, 1999a.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº. 31.607, de 13 de janeiro de 2021**. Qualifica a Associação Assistencial Adolpho Bezerra de Menezes como organização social, e dá outras providências. Presidente Prudente/SP, 2021.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº. 05, de 19 de julho de 1991**. Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Municipais, das Autarquias e das Fundações Municipais. Presidente Prudente/SP, 1991.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº. 79, de 14 de dezembro de 1999**. Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Presidente Prudente/SP, 1999b.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº. 7284, de 17 de junho de 2010**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, e dá outras providências. Presidente Prudente/SP, 2010.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei nº. 9243, de 25 de novembro de 2016**. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Presidente Prudente/SP, 2016.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEDUC nº. 19/2022**. Presidente Prudente, 2022.

RIBEIRO, Helena Cardoso. **Diretor de escola: novos desafios, novas funções.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

RIBEIRO, José. Querino. Introdução à Administração Escolar. In: ANPAE. **Administração Escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar**, 1968.p.18-40.
RIOS, Terezinha. Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8.ed. São Paulo : Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha. Azeredo. **Ética e competência.** 20.ed. São Paulo : Cortez, 2011. (Questões da nossa época – volume 7)

RODRIGUES, Andréa de Andrade Marangoni. **Entre rastros, lembranças e palavras: a constituição profissional e pessoal da gestora, no cotidiano escolar.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista Educação.** Pontifícia Universidade Católica. Campinas. maio/agosto, 2017, 22 (2). p. 191-202.

SANCHES, Sandra Maria. **Percursos: práticas dos diretores de escola da rede municipal de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação.** Pioneira, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.

SANTOS, Bianca Bezerra dos. **Trajetória de vida e práticas de gestão escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SANTOS, Carmem Lucia Santos. **O diretor escolar na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no Município de Belém-PA.** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2022.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 4 ed. São Paulo : Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época ; v.42).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11.ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “Longo Século XX” brasileiro. In: SAVIANI SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. P.9-57

SILVA, Adriana Ribeiro de Brito e. **Diretoras escolares: memórias e vestígios das ações administrativa e pedagógica em Paranaíba, MS (1970-1990)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul. Paranaíba, MS, 2022.

SILVA, Tathiana Gouvêa da. **Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVEIRA, Caroline Rodrigues. **Possíveis relações entre formas de provimento do cargo e percepções de diretores escolares sobre o exercício de suas funções**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

SINDICATO DOS SERVIDORES MUNICIPAIS DE PRESIDENTE PRUDENTE E REGIÃO (SINTRAPP). Disponível em: <https://sintrapp.com/page/3/?s=greve>. Acesso em 17 de abril de 2023.

SOLIGO, Marinez Gasparin. **Perfil da gestão e dos gestores nas escolas estaduais da região da AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese - Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.31, n. 61, jan-abr. 2017, p. 21-44.

SOUZA, Maria Isabel Vieira de. **“Gestão escolar e o perfil do diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo” - Uma contribuição aos estudos sobre Teoria da Gestão Escolar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SZABELSKI, Edilene Moro. **Políticas educacionais e a gestão escolar: os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Natureza e Função da Administração Escolar. In: ANPAE. **Administração Escolar. Edição Comemorativa do I Simpósio de Administração Escolar**, 1968. p. 9-17.

TERTO, Daniela Cunha. **O trabalho do gestor escolar: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO - DIRETORES MUNICIPAIS

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezados(as) diretores(as), este questionário faz parte do projeto de pesquisa de mestrado **“Diretores escolares do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente: perfil e percepções sobre o papel destes profissionais na escola pública”**, de minha autoria, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite. A pesquisa tem por objetivo a construção de um perfil dos diretores das escolas públicas municipais, contendo dados censitários e análise das percepções desses profissionais sobre o papel do diretor na escola pública.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com a produção de conhecimento sobre os diretores escolares, oferecendo ao Sistema Municipal de Ensino dados que possibilitem pensar as políticas públicas municipais para a educação, inclusive a formação continuada voltada para os diretores. Diante do exposto, conto com sua valiosa colaboração com a pesquisa, respondendo o questionário a seguir.

Márcia Regina Borges
Mestranda em Educação – PPGE- FCT/UNESP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao participar deste estudo, você permitirá que a pesquisadora utilize suas respostas para o desenvolvimento da pesquisa e apresentação dos resultados em eventos científicos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (identificação do participante e constrangimento). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade. Esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp em reunião de 15/08/2022, conforme Parecer 5.582.231. Garantimos a confidencialidade e anonimato das suas informações. Durante todo o período da pesquisa, você terá a possibilidade de tirar quaisquer dúvidas ou pedir quaisquer esclarecimentos. Para isso, entre em contato pelo e-mail: marcia.r.borges@unesp.br

Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você concorda em participar da pesquisa?

() Sim

() Não

Bloco I – Dados pessoais

1. Em que ano você nasceu? _____

2. Qual seu gênero?

() Feminino

() Masculino

() Outros

3. Você se declara:

- ☐ branco(a)
- ☐ preto(a)
- ☐ pardo(a)
- ☐ indígena
- ☐ amarelo(a)

4. Estado civil:

- ☐ solteiro(a)
- ☐ união estável
- ☐ casado(a)
- ☐ separado(a)
- ☐ divorciado(a)
- ☐ viúvo(a)

5. Quantos filhos você tem?

- ☐ Zero
- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4 ou mais.

6. Se respondeu “4 ou mais” na questão acima, quantos(as) filhos(as) você tem? _____

Bloco II – Formação Escolar

7. Qual seu grau de escolaridade?

- ☐ Superior - Licenciatura completa
- ☐ Superior com Pós-graduação *lato sensu* (especialização)
- ☐ mestrado em andamento
- ☐ mestrado completo
- ☐ doutorado em andamento
- ☐ doutorado completo

8. Qual(quais) licenciatura(s) você possui? _____

9. Onde você concluiu o(s) curso(s) de Licenciatura?

- ☐ instituição pública
- ☐ instituição privada
- ☐ ambas

10. Você realizou o(s) curso(s) de licenciatura em qual modalidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- ☐ presencial
- ☐ semipresencial
- ☐ EAD

11. Você possui pós-graduação *lato sensu* (especialização) relacionada à função de diretor escolar?

- ☐ sim

() não

12. Se respondeu “sim” à questão anterior, cite o nome do curso, instituição, duração e ano de conclusão:_____

13. Você possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado/doutorado)?

() sim

() não

14. Se respondeu “sim” à questão anterior, cite o nome do curso, instituição e ano de conclusão:_____

Bloco III – Vida profissional

15. Você exerceu atividade profissional antes de entrar no magistério?

() Sim

() Não

16. Se respondeu “Sim” à questão anterior, indique de uma a três dessas atividades profissionais e por quanto tempo exerceu cada uma:_____

17. Quais funções você exerceu na educação antes de ingressar na direção (pode assinalar mais de uma alternativa)

() estagiário

() professor na educação infantil

() professor no ensino fundamental

() professor no ensino médio

() coordenador/orientador pedagógico

() vice-diretor

() Outra.

18. Se você assinalou “Outra” na questão acima, qual função exerceu? _____

19. Por quanto tempo exerceu cada função anterior à direção? _____

20. Qual o seu tempo de atuação como professor (antes de iniciar na direção)?

() menos de 3 anos

() de 3 a 6 anos

() 7 a 9 anos

() 10 a 12 anos

() 13 a 15 anos

() 16 a 18 anos

() 19 a 21 anos

() 22 a 24 anos

() mais de 24 anos

21. Há quanto tempo atua na direção escolar? (no caso de substituto somar os tempos na função de diretor):

() menos de 3 anos

() de 3 a 6 anos

- ☐ 7 a 9 anos
- ☐ 10 a 12 anos
- ☐ 13 a 15 anos
- ☐ 16 a 18 anos
- ☐ 19 a 21 anos
- ☐ 22 a 24 anos
- ☐ mais de 24 anos

22. Há quanto tempo atua como diretor na escola atual?

- ☐ menos de 3 anos
- ☐ de 3 a 6 anos
- ☐ 7 a 9 anos
- ☐ 10 a 12 anos
- ☐ 13 a 15 anos
- ☐ 16 a 18 anos
- ☐ 19 a 21 anos
- ☐ 22 a 24 anos
- ☐ mais de 24 anos

23. Atualmente, qual seu tipo de vínculo empregatício como diretor?

- ☐ Efetivo
- ☐ Contratado
- ☐ Substituto

24. Em qual(is) etapa(s) da educação básica você atua como diretor, considerando a escola atual? (pode assinalar mais de uma alternativa, conforme a característica da escola)

- ☐ Educação infantil - creche (0 - 3 anos)
- ☐ Educação infantil – pré-escola (4 - 5 anos)
- ☐ Ensino Fundamental - Anos Iniciais – 1º ao 5º ano

25. Você atua na gestão escolar nesta etapa de ensino por preferência pessoal?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Se respondeu “sim” à questão anterior, por que você prefere tal etapa?

27. De acordo com o salário mínimo vigente (R\$1.302,00), hoje o seu rendimento bruto é de:

- ☐ 1 a 3 SM
- ☐ 4 a 6 SM
- ☐ 7 a 9 SM
- ☐ mais de 9 SM

28. Você desempenha atualmente outra atividade remunerada?

- ☐ sim
- ☐ não

29. Se respondeu “Sim” à questão anterior, qual atividade desempenha? _____

30. Por que você quis ser diretor escolar? _____

31. Na sua opinião, qual seria o papel do diretor escolar? _____
32. Quais as maiores dificuldades que você encontra no desempenho da função de direção?

33. Qual o seu maior desejo como diretor de escola? _____
34. O que você gostaria que a Seduc oferecesse para melhor desempenho do seu papel como diretor? _____
35. Gostaria de acrescentar o seguinte...
36. Essa pesquisa terá uma segunda etapa na qual os diretores serão entrevistados. Você teria disponibilidade para participar dessa segunda etapa?
() Sim
() Não
37. Se responder “Sim” a questão acima, por favor, deixe um telefone de contato: _____

Ao enviar suas respostas, você está colaborando para nossa pesquisa.
Obrigada por participar!