

THAÍS VARGAS BIZELLI

**A GESTÃO ESCOLAR FORA DO LUGAR: ENTRE O
BUROCRÁTICO E O PEDAGÓGICO, ONDE FICA O
DIRETOR DE ESCOLA?**



Araraquara – SP
2024

THAÍS VARGAS BIZELLI

A GESTÃO ESCOLAR FORA DO LUGAR: ENTRE O BUROCRÁTICO E O PEDAGÓGICO, ONDE FICA O DIRETOR DE ESCOLA?

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Eliza Maria Barbosa

Araraquara – SP
2024

B625g Bizelli, Thaís Vargas
A gestão escolar fora do lugar: : entre o burocrático e o pedagógico,
onde fica o diretor de escola? / Thaís Vargas Bizelli. -- Araraquara,
2024
72 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Eliza Maria Barbosa

1. Gestão escolar. 2. Diretor de escola. 3. Responsabilização. 4.
Escola pública. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

THAÍS VARGAS BIZELLI

A GESTÃO ESCOLAR FORA DO LUGAR: ENTRE O BUROCRÁTICO E O PEDAGÓGICO, ONDE FICA O DIRETOR DE ESCOLA?

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientador: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa

Data da defesa: 20/02/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Lopes Reis
Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Paulo César Cedran
Centro Universitário Moura Lacerda

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Ângela Barbato Carneiro
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A todos os trabalhadores da Educação nacional, que diária e incansavelmente nadam contra a corrente da ignorância.

“A pessoa que se senta para escrever não se vê diante de uma página em branco, mas de sua própria mente atulhada em excesso. O problema é livrar-se da maior parte do que ela contém, encher imensos sacos plásticos de lixo com a mistura confusa de coisas que lá se acumularam ao longo dos dias, meses e anos de nossas vidas, coisas que fomos recolhendo através dos olhos, dos ouvidos e do coração. A finalidade é abrir um espaço onde algumas ideias, imagens e sensações possam ser arrumadas de tal forma que o leitor queira passar algum tempo entre elas, em vez de fugir correndo [...]”.

(Janet Malcom, 2012, p. 224)

RESUMO

Essa tese reúne os apontamentos encontrados a partir de pesquisa de doutoramento em gestão escolar. Objetivando compreender como gestores escolares municipais enxergam a questão da responsabilidade institucional no que se refere à organização da escola, ao desempenho e frequência dos discentes e ao papel do Estado na oferta do ensino, entrevistamos quatro diretores, dois de Escolas Municipais de Ensino Fundamental, e dois de Centros de Educação e Recreação, que oferecem educação infantil, localizados na cidade de Araraquara, interior do estado de SP. A partir desses depoimentos, intentamos analisar como a educação infantil e fundamental estão configuradas no município, contrapondo os relatos às normativas oficiais que regulamentam a oferta educacional. Nossa referência teórica foi a pedagogia histórico-crítica, que propõe a compreensão da escola no cenário atual com a finalidade de construir ferramental que auxilie na concretização de seu papel fundamental: transmitir aos alunos a síntese máxima dos conhecimentos científicos e culturais produzidos até o momento pela sociedade, o que formará cidadãos aptos a reconhecer com clareza o modelo capitalista excludente em que estamos imersos e trabalhar para sua superação. Em nossos resultados, encontramos gestores conscientes de suas responsabilidades e limitações, com críticas contundentes aos recursos fornecidos pelo Estado para o desempenho de suas funções e o funcionamento que consideram adequado para a instituição escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar; Diretor; Responsabilização; Escola pública.

ABSTRACT

This thesis compiles findings from doctoral research on school management, aiming to comprehend how municipal school administrators perceive institutional responsibility concerning school organization, student performance and attendance, and the role of the State in providing education. Four directors were interviewed, two from Municipal Elementary Schools and two from Centers for Education and Recreation, providing early childhood education, all located in Araraquara, within the state of São Paulo. From these testimonies, the intent was to analyze how early childhood and elementary education are configured in the municipality, contrasting the accounts with official regulations governing educational provision. Our theoretical framework was historical-critical pedagogy, seeking to understand the current educational landscape to construct tools that assist in realizing its fundamental role: imparting to students the maximum synthesis of scientific and cultural knowledge produced by society up to this point. This aims to cultivate citizens capable of clearly recognizing the exclusionary capitalist model we are immersed in and working towards its overcoming. In our findings, we encountered administrators aware of their responsibilities and limitations, with pointed critiques regarding the resources provided by the State for performing their duties and the functioning they consider suitable for the school institution.

Keywords: School management; School principal; Accountability; State school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados do SAEB nas escolas de EF – anos iniciais – de Araraquara.....	30
Figura 2 – Painel Educacional Municipal – anos iniciais do EF.....	31
Figura 3 – Painel Educacional Municipal – anos iniciais do EF (parte II)	31
Figura 4 – Painel Educacional Municipal – anos finais do EF	32
Figura 5 – Painel Educacional Municipal – anos finais do EF (parte II)	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CER	Centro de Educação e Recreação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 MÉTODO	16
2.1 Instrumentos de pesquisa.....	18
3 CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NA OFERTA EDUCACIONAL	21
4 A RESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO E DOS AGENTES PÚBLICOS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO	29
4.1 A rede municipal e a direção escolar em Araraquara	30
4.1.1 Gertrudes	36
4.1.2 Horácio	41
4.1.3 Ofélia	46
4.1.4 Elsinore	50
5 ASPECTOS CENTRAIS DO TRABALHO COMO GESTOR: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	57
5.1 A realização do ser humano no trabalho: como os gestores se enxergam na função e a materialização da alienação de acordo com a teoria histórico-cultural	59
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ teve como objetivo investigar como os diretores das escolas municipais de Ensino Fundamental e dos Centros de Educação e Recreação (instituições que oferecem Educação Infantil) de Araraquara compreendem seu trabalho na instituição, a partir da ótica do materialismo histórico-dialético. Considerando que o trabalho, enquanto atividade principal do adulto, é categoria fundamental na teoria marxista, e o trabalho especificamente de gestão escolar, como é o dos diretores, impacta na atividade pedagógica ocorrida nas instituições escolares, a pesquisa se propôs a analisar como esses sujeitos se referem a si e as suas funções, de modo a compreender seu papel na dinâmica escolar atual.

A ideia inicial para a investigação surgiu a partir de trabalho de mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr/Unesp, que possuía a finalidade de analisar a discrepância entre o desempenho no IDEB obtido por escolas municipais e estaduais em Araraquara, especialmente no período de alfabetização, ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Vargas, 2019). Ao final da pesquisa, os resultados obtidos indicaram que havia muitos outros fatores incidindo na relação de ensino-aprendizagem que se produzia nas escolas da cidade, fatores estes desconsiderados nas avaliações externas, como as desigualdades socioeconômicas existentes e as diferentes formas de se aplicar, em cada instituição, as políticas educacionais propostas por instâncias como a Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, a postura das coordenadoras pedagógicas com as quais tivemos contato no decorrer da pesquisa indicava que a condução das atividades pelo gestor da escola tinha grande influência em como se produzia, efetivamente, os processos de ensino no interior das salas de aula.

Nessa tese, portanto, partimos da ideia de que não é possível medir a qualidade da Educação ofertada em um ambiente escolar desconsiderando seus atores principais: discentes, docentes e gestores administrativos e pedagógicos. Principalmente, nos perguntamos como os diretores de cada escola, responsáveis máximos, na instituição, pelo bom andamento do processo pedagógico que ali ocorre, respondem às questões práticas que se colocam no dia a dia da gestão escolar. Pretendemos identificar como o ideário neoliberal que hoje impera na sociedade se reflete nos discursos desses sujeitos (diretores). Eles avocam para si a responsabilidade pelo fracasso das crianças? Ou a dirigem aos professores? Aos alunos? Às

¹ No texto “As ideias fora do lugar” (publicado na obra “Ao vencedor as batatas...,” 1977), Roberto Schwarz descreve nossa trajetória nacional: entre os ideais europeus, que nossa intelectualidade busca mimetizar, e as

suas famílias? Identificados quem são os “responsáveis” pelo andamento (satisfatório ou não) do processo pedagógico, quais são os argumentos/indicadores usados pelos sujeitos para justificá-lo?

Para tanto, o trabalho está constituído das seguintes partes: Introdução ao tema; Método e Instrumentos de Pesquisa; Revisão bibliográfica; Pesquisa empírica; Análise e Conclusão. Cada uma dessas etapas nos possibilitou investigar a realidade da Educação Infantil e Fundamental ofertado no município e compreender como um elo chave nessa oferta, os diretores escolares, enxergam seu trabalho no sistema como um todo.

Primeiramente, cumpre explicitar o fio condutor dessa pesquisa. Ela foi motivada pela tentativa de analisar como a rede escolar municipal está organizada e como o processo pedagógico ocorre em seu interior a partir da visão dos gestores administrativos da instituição. Será, portanto, um trabalho comparativo entre as normativas oficiais – como a escola deveria ser – e os discursos dos atores educacionais – como eles consideram que a escola seja. Desde o trabalho sobre fracasso escolar realizado por Maria Helena Souza Patto e publicado pela primeira vez em 1990, fica evidente que o desempenho dos alunos na escola pública não pode ser explicado apenas olhando para o contexto socioeconômico no qual esses discentes estão inseridos, muito menos recorrendo a explicações biologizantes e preconceituosas, que culpabilizam os educandos pelo seu insucesso e que ainda são reproduzidas em reuniões escolares, como demonstra a fala de uma diretora entrevistada nessa pesquisa.

Sabemos, portanto, que o sucesso ou o fracasso escolar depende de uma série de fatores, sendo um fenômeno complexo, que não se presta a reducionismos (Patto, 2015). Tampouco pode ser mensurado a partir de avaliações externas padronizadas, que não consideram inúmeros aspectos da realidade escolar e se resumem a classificar cada aluno – e cada escola – em um *ranking* que não diz, efetivamente, como o processo pedagógico se produz naquela instituição, quais particularidades existem em cada contexto, ou em que espectro da ampla desigualdade social brasileira os alunos daquela escola estão alocados. Recentemente, de forma ainda mais injusta, muitos desses índices estão sendo utilizados para promover uma competição entre estabelecimentos de ensino que parece louvar os que “fazem mais com menos”. Isso não é gratuito: faz parte de uma lógica neoliberal que se impregnou na administração estatal e traz nefastas consequências para a escola pública, como veremos mais à frente neste trabalho.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), particularmente, utilizado para mensurar a *qualidade* das escolas brasileiras, tem sua média composta pelas notas dos alunos em determinado teste e pelo fluxo escolar da instituição em questão. Apesar de ter sido criado para fornecer um retrato da educação nacional e auxiliar na formulação de políticas públicas focalizadas, seu uso tem focado na responsabilização unilateral dos agentes que atuam nas instituições de ensino – e dos próprios alunos –, desconsiderando o papel do Estado na oferta educacional (Mello; Bertagna, 2016):

Esta postura de responsabilização, por sua vez, parece contribuir para que o Estado reconfigure sua obrigação de prover o direito de todos à educação de qualidade (com oferta de mais aporte técnico, pedagógico e financeiro), disseminando uma lógica mercantil de competitividade e meritocracia entre as instituições para a promoção desta qualidade (Mello; Bertagna, 2016, p. 2).

Logo, se a escola, seus docentes, discentes e gestores são os únicos a serem responsabilizados e culpabilizados pelos problemas de reprovação, baixo desempenho, evasão, violências ocorridas dentro da instituição, sem uma visão mais ampla dos problemas que a cercam, da desigualdade social que impera no país e, principalmente, do papel estatal na resolução dessas questões, nos questionamos como esses atores, particularmente os que exercem o cargo de diretor, enxergam sua ação nesse contexto. Obviamente, não se trata de eximi-los de sua tarefa: a escola não deveria deixar de fazer sua função principal – transmitir os conhecimentos considerados necessários a cada aluno matriculado –, mas não oferecer condições para que isso seja feito e deixar as escolas expostas à lógica de mercado que atualmente impera não parece resolver o problema (Freitas, 2007).

Há, ainda, especificamente sobre o IDEB, outra questão. Ao levar em consideração o fluxo escolar, esse índice mascara fracassos educacionais: a progressão continuada aplicada indiscriminadamente não permite visualizar, concretamente, se os alunos de cada escola efetivamente estão frequentando as classes que deveriam, de acordo com seu conhecimento adquirido apropriadamente no ano escolar anterior.

De acordo com Luiz Carlos de Freitas,

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em

algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (Freitas, 2007, p. 4).

Pretendemos abordar todo esse cenário, complexo e multifatorial, ao longo da execução da pesquisa, sem perder de vista a seguinte afirmação, também de Luiz Carlos de Freitas: “O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento da escola” (Freitas, 2007, p. 14).

Compreender como o sistema está estruturado, ainda que em uma pequena amostra – uma realidade municipal – é o primeiro passo para a proposição de ações que objetivam proporcionar às escolas condições efetivas de realizar seu papel, qual seja, transmitir aos alunos que as frequentam os mais significativos conhecimentos produzidos socialmente; caso contrário, dificilmente conseguiremos superar o estado de apatia no qual se encontra grande parte das pessoas atualmente, privadas dos instrumentos que as tornariam capazes de enxergar a lógica que tem regido a sociedade. De acordo com Newton Duarte:

Assim, quando a vida cotidiana e a educação escolar, na contemporaneidade, dificultam o acesso à ciência e à arte, o indivíduo acaba, o mais das vezes, limitado ao senso comum, ao pensamento cotidiano, à visão de mundo fetichista, tornando-se refém da ideologia dominante. Raras são as oportunidades em que a maior parte das pessoas tem de adquirir a necessidade de se apropriar e se objetivar de maneira que ultrapasse o âmbito imediato da vida cotidiana. Não é de se estranhar que as religiões tenham ainda tanto poder nesse processo de alienação das pessoas (Duarte, 2017, p. 230).

Portanto, reafirmamos o objetivo do trabalho: desnudar práticas que ocorrem no interior das instituições educativas com a adoção da teoria marxista. Isso porque a relevância do método dialético, que abordaremos no próximo tópico, repousa justamente em destacar que os fenômenos sociais – educacionais também, por extensão lógica – são reais e não existem fora de determinados contextos.

2 MÉTODO

Nossa pesquisa se guiou pela pedagogia histórico-crítica. Objetivamos investigar a função social da escola de acordo com os autores dessa corrente e observar como, na prática, ela tem se realizado. Também pretendemos utilizar a psicologia histórico-cultural na análise dos sujeitos que se realizam profissionalmente no exercício da função de gestores escolares, investigando como as normativas educacionais e o enfrentamento do cotidiano educacional têm possibilitado ou dificultado a atividade laboral de cada um.

O método que norteou nossa busca foi, portanto, o *materialismo histórico-dialético*. Fruto da teoria marxista, o *materialismo* considera que os fenômenos e instrumentos existem, no plano concreto, independente de qualquer abstração que se possa a priori fazer sobre eles; independem, portanto, da consciência humana, ainda que só consigamos refletir acerca dos mesmos a partir dessa consciência e levando em conta a história que produz cada fenômeno e cada instrumento (daí, portanto, o termo *histórico*); *dialético*, porque essa materialidade carrega consigo todas as contradições da realidade e é constituída por elas, em constante intercâmbio.

Para Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura, dessa definição decorre o seguinte:

[...] os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

O trabalho científico e a pesquisa empírica, portanto, possibilitam a apreensão do real. A partir dessa apreensão é possível traçar caminhos e práticas que propiciam a mudança, já que de acordo com Teresa Maria Frota Haguette, ao tratar da dialética na visão de Luckács, temos que:

[...] a dialética materialista é uma *dialética revolucionária*. Esta determinação tem um peso decisivo na compreensão de sua essência e deve ser tratada inicialmente, antes mesmo de tratar do próprio método dialético, a fim de que o problema seja colocado em suas verdadeiras dimensões (Haguette, p. 150, grifo nosso).

Ou seja: além de um método para a análise dos fatos e fenômenos sociais, o materialismo histórico-dialético compromete-se a fornecer subsídios para alterar essa realidade observada. Nesse sentido, importa destacar a seriedade da formação teórica do

investigador e da pesquisa realizada, pois apenas a partir da compreensão abrangente do real será possível analisá-lo e superá-lo. Portanto, a interpretação dialética exige que se considere as complexas relações que se estabelecem entre os sujeitos e os condicionantes históricos que incidem e determinam cada situação concreta, utilizando-os como chaves interpretativas.

O método, porém, não se confunde com os instrumentos e técnicas de pesquisa. A partir do método materialista histórico-dialético definimos quais instrumentos melhor serviram à análise da realidade que pretendemos fazer:

Isto porque em termos metodológicos deve-se, antes de tudo, prestar atenção à natureza do objeto de estudo, às propriedades do seu ser, para, em seguida, escolher a metodologia (entendida aqui como todo o processo que envolve uma proposta de conhecimento de uma parte do real desde o início da concepção vaga do objeto de estudo, da sua construção, à fase final da tentativa de explicação de suas relações e “constituição interna”. Neste sentido, a metodologia é concebida como um processo globalizante de acesso ao real, dentro do qual estão os instrumentos necessários, escolhidos de acordo com os tipos de dados que queremos obter. Assim, uma análise marxista (forma de interpretação dialética) seria passível da utilização de resultados tanto de um survey (instrumento da ciência positiva convencional) como de uma análise estrutural-funcional (Haguet, 1990, p. 173).

Na parte empírica do trabalho agendamos entrevistas semiestruturadas com os gestores administrativos (diretores escolares). Portanto, após estudar as legislações que guiam a oferta educacional do Ensino Fundamental a nível nacional, estadual e municipal, tencionamos observar, nas entrevistas, como esse regramento vêm sendo aplicado e qual a visão dos gestores sobre ele.

É a partir da interpretação dessas entrevistas que pretendemos alcançar a essência do fenômeno, fechando assim o ciclo do método dialético. Novamente de acordo com Martins e Lavoura:

É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise. Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

Assim, após a análise detalhada de todos os fatores, podemos compreender o funcionamento da estrutura que determina a oferta educacional no município a partir de seus múltiplos determinantes. Nosso objetivo foi de captar a dinâmica que as normativas e o cotidiano concreto produzem nos atores, e como eles, inseridos nessa dinâmica, produzem, por sua vez, o próprio cotidiano escolar. Martins resume o processo em outro trabalho (2006)

da seguinte forma: “[...] parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento”.

Assim, passaremos de uma visão superficial da aparência instantânea para uma completa apreensão da realidade, por meio da qual esperamos contribuir fornecendo subsídios para uma mudança efetiva, na direção de uma Educação realmente emancipadora.

2.1 Instrumentos de pesquisa

Para o texto desta pesquisa, entrevistamos, com um roteiro semiestruturado, quatro diretores escolares: dois que dirigem no momento Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Horácio e Elsinore²), mas que já passaram pela direção de Centros de Educação e Recreação, e duas que gerenciam CERs mas já foram diretoras em EMEfs (Gertrudes e Ofélia).

As entrevistas semiestruturadas são bastante utilizadas em pesquisas em educação (Ens; Ploharski; Salles, 2001; Negrini; Freitas, 2008), por possibilitarem registrar o olhar dos sujeitos que participam do processo pedagógico. André (1983, p. 66) considera que:

As vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional são muitas. Entre outras, pode-se apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural. Eles se prestam [...] a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

Formulamos, a partir da definição do instrumento, questões que procuravam trazer à tona aspectos que consideramos essenciais ao dia a dia do gestor educacional, e que se referem tanto a sua formação quanto ao cenário atual da escola, além de sua percepção sobre os fundamentos legais que regem o exercício da função exercida por eles. Elas foram respondidas pelos diretores, nem sempre na ordem em que estão aqui elencadas. Cada conversa seguiu um rumo próprio e os entrevistados puderam falar livremente, como num diálogo: algumas indagações foram respondidas mais detalhadamente do que outras, como poderá ser observado nas transcrições.

1. Qual a sua formação? Você teve alguma formação para atuar em cargo de gestão e, se sim, achou-a suficiente para o exercício da função?
2. Quais as principais diferenças na atuação da função docente e na gestão?

3. Quais você considera serem os principais desafios da gestão da Educação Infantil? E do Ensino Fundamental?
4. Você acredita que as normativas (PME, diretrizes federais e estaduais) ajudam ou atrapalham o trabalho de gestão? Você acha que essas normativas estão alinhadas com o que a instituição escolar precisa?
5. Como o fechamento das escolas na pandemia impactou o trabalho de gestão? A retomada do atendimento tem exigido mudanças na escola?
6. Nos casos em que o aluno não aprende os conteúdos adequados à faixa etária, falta recorrentemente ou evade, de quem é a responsabilidade, em última instância? dos pais, dos professores, da gestão escolar ou do próprio aluno?

Todas as conversas foram realizadas com o uso do *Google Meet*, ferramenta gratuita disponibilizada pela Unesp através do pacote de aplicativos da Google, vinculado ao Gmail. Agendamos individualmente cada entrevista, em dia e horário que fosse conveniente ao participante. Gravadas, foram transcritas e serão apresentadas segundo a ordem em que foram realizadas.

Sobre a transcrição, Silvestre, Fialho e Saragoça (2014, p. 127) dispõem o que segue:

Na etapa de transcrição da entrevista, revela-se de extrema importância o papel do investigador, uma vez que a sua sensibilidade para produzir conhecimento a partir de indícios diversos (linguísticos e paralinguísticos, como as entoações e as pausas, as posturas corporais ou as expressões faciais, a velocidade discursiva, entre outros) pode constituir um fator a não desconsiderar.

Procuramos, nesse sentido, a maior fidelidade possível às falas dos gestores, trazendo nesse texto o que cada um expressou durante a conversa realizada e como, portanto, cada ator se vê no exercício de sua função. Laurence Bardin, autora referência para a análise de conteúdo, considera que as falas produzidas nas entrevistas se materializam de forma que:

O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (Bardin, 2009, p. 170)

² Todos os nomes citados são pseudônimos.

Trata-se, portanto, de uma investigação qualitativa, predominantemente descritiva, na qual buscamos tomar todos os cuidados recomendados pela literatura (Bogdan; Biklen, 1994). Os quatro sujeitos entrevistados constituem uma amostra, e as reflexões desta tese não podem ser generalizadas para a totalidade das escolas do estado de São Paulo, nem para o país.

Nesse ponto, cumpre chamarmos a atenção para a vinculação entre o instrumento utilizado na pesquisa empírica e a linha teórica definida para a investigação. Em trabalho que explora as metodologias qualitativas e sua relação com o método marxista, Lígia Márcia Martins deixa claro que a conexão entre tais abordagens de problemas de pesquisa não só não é imediata como pode incorrer em uma série de incongruências teóricas ao ser aplicada em investigações pouco atentas ao cerne do materialismo histórico-dialético:

Esperamos ter demonstrado ao longo deste artigo que, não obstante as tentativas, as abordagens qualitativas não superam de fato os preceitos positivistas de investigação. Ainda que os apliquem “de ponta cabeça”, não alçaram sua superação. Esperamos também, ter deixado claro que a unidade sujeito/objeto do conhecimento exige a compreensão concreta de ambos, dado não atingível pela representação imediata e idealista do que seja sujeito e do que seja objeto. Na raiz desta unidade reside a prática social dos homens, tecida historicamente pelos entrelaçamentos de objetivadas e objetividades subjetivadas. Disso resulta inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento e assim sendo, para a epistemologia materialista-histórico-dialética não basta constatar como as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos (Martins, 2006, p. 15).

Não basta, portanto, acreditar que somente através das entrevistas conseguiremos apreender as realidades que se estabelecem na escola e nas atividades dos diretores. É através da análise minuciosa que poderemos chegar, de fato, ao cenário real. Claudia Fonseca, em trabalho sobre pesquisas na área de Educação, faz outro alerta: “Por causa do valor central do indivíduo em nossa sociedade, espelhado em toda uma corrente de pensamento científico (o individualismo metodológico), existe, entre nossos estudantes, uma forte tendência a isolar o indivíduo de seu grupo social” (Fonseca, 1999, p.62). É nosso papel enquanto investigadores, nesse sentido, situar o gestor e contextualizar sua prática, tornando possível demonstrar as dicotomias existentes no trabalho que exerce e como elas interagem com o que se espera da escola no atual cenário.

3 CONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO NA OFERTA EDUCACIONAL

Considerando que vamos investigar, nesta pesquisa, como os movimentos históricos, econômicos e sociais influenciam os discursos e as práticas de agentes educacionais, iniciaremos por contextualizar o Estado brasileiro no período pós Segunda Guerra, sua crise e o avanço do neoliberalismo na região. Começaremos a análise pelo período mencionado a despeito de uma vasta bibliografia que trata das origens e alicerces da nação brasileira (Faoro, 1958; Freyre, 2006; Holanda, 1995), por considerar que os efeitos do neoliberalismo na sociedade como um todo, e na Educação em particular, foram profundos e impactaram diretamente o exercício da cidadania na atualidade.

Não obstante, teremos em conta na análise que aspectos específicos da nossa história ainda se fazem sentir no cotidiano escolar, como o extenso período de escravidão pelo qual passamos e a complacência de amplos setores da sociedade com os anos de ditadura militar, por exemplo.

É justamente no período ditatorial brasileiro que a faceta desenvolvimentista assumida pelo Estado após a Segunda Guerra Mundial começa a ser contestada, e os movimentos sociais passam a ser discriminados e duramente reprimidos (Gentili, 1995). Em quase toda a América Latina ocorrem golpes de Estado, a partir dos quais setores conservadores das sociedades passam a repensar a lógica das políticas sociais. O Welfare State, que nunca se implantou nos países latino-americanos da forma como foi executado nas nações mais ricas, dá então seus últimos suspiros. A transição para a democracia que o Brasil e países vizinhos experimentaram nos anos 80 e 90 não alterou fundamentalmente esse panorama: ao contrário, acentuaram-se as privatizações e as restrições de investimentos.

A base teórica do neoliberalismo repousa principalmente em dois autores: Friedrich Hayek e Milton Friedman. Críticos do modelo de bem-estar social assumido pelos Estados nacionais no pós-guerra, por considerarem que a intervenção estatal limitaria o exercício das liberdades individuais, além de causar endividamento público a longo prazo, ambos tiveram sua influência ampliada no cenário econômico a partir do início das crises do capitalismo na década de 1970, que jogaram boa parte da economia mundial em um período de recessão, após anos de bonança (Gentili, 1995). Esse cenário, que em alguns países combinava-se à alta inflacionária, era o ideal para o florescimento da ideologia neoliberal, que pregava justamente a redução do tamanho do Estado e o aumento da participação do Mercado na prestação de serviços.

No Brasil, o movimento de Reforma do Estado acontece durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. A gestão pública, a partir do discurso mundial de “crise do capitalismo”, “avanço da globalização”, “necessidade de mudanças estruturais”, é obrigada a reinventar-se. O Estado, de provedor e executor de políticas, passa a assumir cada vez mais o papel de regulador, deixando de lado a prestação direta de serviços sociais. Na prática, isso se materializa pelas figuras jurídicas que então passam a existir, como as Organizações Sociais, que começam a atuar em esferas antes controladas diretamente pelo poder público. Mas é no discurso que se espalha massivamente neste período em que podemos ver exatamente como a responsabilização estatal se dilui ao repassar às comunidades o peso da resolução das próprias demandas.

De acordo com Pablo Gentili, o primeiro impacto dessas mudanças na Educação é a própria lógica do sistema educacional, que se altera profundamente:

Para o enfoque neo-econômico a expansão da matrícula como simples critério político aprofunda e amplia a ineficiência e improdutividade das instituições públicas de educação. O que deve difundir-se para o interior do sistema escolar são as relações mercantis de concorrência. Em suma, é o próprio sistema educativo que precisa começar a funcionar como um mercado. Se esta lógica se expande e penetra capilarmente nas relações internas das instituições educacionais, a matrícula expandir-se-á quase “naturalmente”. Em última instância, isto dependerá do livre jogo de oferta e demanda que ocorrerá no interior do sistema (Gentili, 1995, p. 198).

Os problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, nessa interpretação, eram causados pela ineficiência do gasto público. Era preciso *fazer mais com menos*; a escola deveria se pautar pelos modernos métodos empresariais, alocando melhor as verbas recebidas e *produzindo* melhores resultados.

Foi, portanto, essa ideia que esteve por trás de quase todas as mudanças propostas para a Educação brasileira desde então: a municipalização do Ensino Fundamental (com o argumento de que a descentralização proporcionaria melhor uso dos recursos); o incentivo para grupos privados ampliarem sua presença no setor (tanto no Ensino Básico como no Superior); a progressão continuada realizada indiscriminadamente; o foco na eficiência e produtividade, medidas pelas avaliações externas; a formação aligeirada dos docentes (explicaremos a seguir como, dentro dessa lógica, o professor passa a ser apenas uma peça na engrenagem educacional, um simples transmissor de conteúdos pré-definidos, e não um intelectual com sólida base acadêmica). Todas essas diretrizes foram aplicadas ou incentivadas tendo, como forma, o mesmo objetivo: atender às exigências de organismos

internacionais que não só pretendiam “sanear” o capitalismo, acabando com o Estado desenvolvimentista, como formar a propaganda “mão de obra para o futuro”.

Hypólito, Vieira e Pizzi (2009, p. 8) afirmam sobre isso o que segue:

É importante enfatizar, embora já colocado anteriormente, que a reforma educacional conservadora em andamento também se caracteriza por uma idéia aparentemente paradoxal: de um lado, preconiza um Estado fraco (mínimo) por onde justifica toda a ineficiência do que é público, apontando culpados para a crise da escola, tais como a ineficiência administrativa, a centralização financeira, a desprofissionalização docente, os sindicatos, etc. Como solução apresenta a submissão da escola pública às regulações do mercado, incentivando formas gerencialistas baseadas nos modelos pós-fordistas de organização, e descentralizando aspectos administrativo-financeiros em nome da autonomia escolar. De outro lado, preconiza um Estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como: a definição de currículo padronizado; programas de formação docente articulados com a Mídia (principalmente eletrônica) – que incluem pacotes pedagógicos e implantação de equipamentos para viabilizar o acesso dos grandes grupos de comunicação às escolas, estreitamente articulado com o mercado de computadores e outras tecnologias; controle sobre livros didáticos; e assim por diante.

Muitas dessas ideias estão materializadas no relatório publicado pela Unesco em 1996, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, de autoria de Jacques Delors e fruto das discussões realizadas no âmbito da instituição em questão. Nele, são propostos os quatro pilares da Educação do futuro: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os demais e aprender a ser. A função da escola, portanto, é a de ensinar aos alunos como se tornar esse aprendiz autônomo, que se adequa ao que se espera dele no mercado de trabalho e segue aprendendo, por conta própria, ao longo da vida, sem esperar do Estado algum auxílio nesse sentido. Tais propostas foram aplicadas em larga escala, mundialmente, ainda que com intensidades diferentes em cada país e sistema educacional, considerando fatores locais como a própria resistência ou complacência dos corpos docentes. No Brasil, como veremos, a prescrição se alastrou e pode ser observada nas diretrizes educacionais publicadas desde então.

Alessandra Arce, ao analisar o “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – versão preliminar” (Brasil, 1997), encontra no documento inúmeros indicativos que corroboram sua vinculação aos princípios neoliberais. O primeiro deles é a formação dos professores, que passa a sofrer com a falta de integração entre conteúdo e prática, desmonte das estruturas de estágios supervisionados, desarticulação entre formação inicial e continuada, entre outros desvios do processo formativo (Arce, 2001). Segundo a autora, o professor do século XXI se

reduziria a um técnico, capaz de aplicar o que aprendeu nas formações de forma eficiente, sem perder tempo teorizando sobre sua função social. Ele, também, deveria ser capaz de *aprender fazendo*, instrumentalizando seus alunos com o que considerasse pertinente a partir da própria prática.

Arce também destaca a forte presença da psicologia do desenvolvimento como base dos processos de ensino-aprendizagem, enquanto disciplinas como Filosofia, Antropologia e Sociologia têm seus conteúdos esvaziados de reflexões aprofundadas; a História da Educação nem sequer aparece no documento, demonstrando o pragmatismo e a superficialidade com os fundamentos básicos do ensino. A própria psicologia do desenvolvimento, na análise da autora, pode ser vista como “uma medusa de mil cabeças decrépitas” (ARCE, 2001, p. 23), pelo enorme reducionismo com que trata as teorias de Vigotski, Piaget e Wallon. Ao ponderar sobre o que o governo brasileiro pretendia, portanto, aplicar enquanto referencial pedagógico-curricular para a formação de professores, podemos notar claramente uma desvalorização da profissão docente, o que certamente impactou de forma negativa a oferta educacional nos anos seguintes.

Mais recentemente, o processo de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também deixou claro a influência das entidades empresariais na elaboração do documento. O Movimento pela Base Nacional Comum, cujo principal patrocinador foi a Fundação Lemann, em parceria com outras diversas organizações, atuou desde 2013 coordenando discussões com profissionais e pressionando o poder público, objetivando alinhar o currículo nacional às exigências e demandas do Mercado. De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro:

De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC. A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 9).

Ou seja: ainda que a aprovação de parâmetros curriculares fosse exigida desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a forma como o Conselho Nacional de Educação aprovou a versão final da BNCC gerou

controvérsias. Quanto ao seu conteúdo, diversos autores consideram que a Base traz de volta inúmeros conceitos que materializam a reforma empresarial da Educação. Para Borges, “A Base, ao recuperar o discurso da centralidade das competências, também utiliza a mesma justificativa da década de 1990: necessidade da adequação da educação e do currículo as mudanças do mundo do trabalho” (Borges, 2020, p. 14).

Isso fica evidente ao observarmos o tratamento que é dado ao Ensino Médio na BNCC. Ao destacar o *empreendedorismo* e os *projetos de vida* para serem trabalhados nessa etapa, mascara-se a realidade de forma particularmente cruel: se o jovem não encontra uma ocupação, não é pelo mercado de trabalho cada vez mais precarizado e competitivo, e sim pela sua falta espírito empreendedor.

É importante mencionar que a BNCC teve sua aprovação alcançada durante o governo de Michel Temer (2016-2018), que além da Base e da Reforma do Ensino Médio logrou aprovar a Emenda Constitucional nº. 95, conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que reduz, a longo prazo, os recursos disponíveis para a Educação, como veremos a seguir. Entre o governo de Fernando Henrique Cardoso e Michel Temer, elegemos por quatro vezes presidentes da república do Partido dos Trabalhadores. Infelizmente, concordamos com Melo e Santi ao destacarem que: “Os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, mesmo com todas as suas conquistas sociais, não desenvolveram uma alternativa ao neoliberalismo. No que toca à educação, abriram espaço para a iniciativa privada no ensino superior e no ensino básico” (Melo; Santi, 2021, p. 3).

Ainda assim, o investimento em Educação cresceu, no país, nas duas primeiras décadas do século XXI, o que não se observará nos próximos anos. De acordo com Rossi *et al.* (2019):

Vimos também que o Brasil adotou a agenda da austeridade como um projeto a longo prazo por meio da EC95 que visa à redução do tamanho do Estado, medido pela relação gasto/PIB, nas próximas duas décadas. Conforme os cálculos apresentados, até 2026 o tamanho do gasto público no Brasil deve reduzir em torno de 6 pontos percentuais do PIB e voltar aos patamares de 1997. Assim, o teto de gastos provocará um efeito achatamento do conjunto dos gastos sociais, e o financiamento da educação estará suscetível aos cortes e desprotegido pela modificação do mínimo constitucional para a área (Rossi *et al.*, 2019, p. 15).

Essa diminuição de investimentos obrigará o Estado a procurar formas mais baratas de ofertar Educação, abrindo espaço para as privatizações e as chamadas parcerias público-privadas, deixando cada vez mais a cargo do Mercado a tarefa de formar as novas gerações. O

Centro Lemann de liderança para equidade na Educação, por exemplo, oferece programa de formação de lideranças educacionais, sobre o qual trataremos mais adiante.

Outras discussões contemporâneas no campo educacional também demonstram o avanço do discurso neoliberal nesse terreno. Nas discussões sobre a BNCC (Brasil, 2018) – e no cenário eleitoral de 2018 – observamos a articulação dos grupos conservadores, que advogam uma volta aos valores tradicionais, baseando-se fundamentalmente em princípios religiosos, éticos e morais. Esses sujeitos questionam a racionalidade científica, os debates sobre gênero e sexualidade e, alguns, a própria instituição escolar.

Assistimos a intensificação de debates como o que ocorre sobre *homeschooling*, com projetos de lei que pretendem legalizar a prática e famílias pedindo na justiça o direito de educar seus filhos em casa. Para Oliveira e Barbosa, essa ideia tem claro respaldo nos teóricos neoliberais, como Ludwig von Mises: “Mises é claramente contrário à educação obrigatória, sustentando sua posição na visão de que o Estado deve ater-se ao que lhe cabe como função inalienável, o que não é o caso, em sua perspectiva da educação, que estaria melhor se ofertada por particulares” (Oliveira; Barbosa, 2017, p. 7).

Milton Friedman também criticava a oferta direta de educação pelo Estado, e advoga que à população de baixa renda sejam concedidos vouchers, a serem utilizados nas escolas escolhidas pelas famílias, obviamente privadas. Friedrich Hayek era partidário da mesma ideia. No Congresso brasileiro há, atualmente, projetos de lei que propõem a concessão de vouchers, inclusive para a Educação Infantil, para funcionários celetistas que queiram assim custear a educação de seus filhos.

Tanto o *homeschooling* quanto os vouchers representam a progressiva retirada do Estado na oferta direta dos serviços educacionais, transformando um direito coletivo em um esforço individual. Com o advento da pandemia de Covid-19, que fechou a maior parte das escolas públicas durante quase todo o ano letivo de 2020 (e 2021) e provocou brusca queda na arrecadação de impostos, além de aumento inflacionário, todas essas ideias ganham força e angariam adeptos.

O discurso da austeridade fiscal, que se inicia a partir da crise financeira de 2008, se amplia mais do que nunca. Ele prega que, diante de um cenário de estagnação, ou mesmo recessão econômica, os governos devem reduzir sua dívida pública, cortando gastos e aumentando impostos. A retomada da Economia se daria com o aumento da confiança dos investidores, o que permitiria o reequilíbrio das contas públicas e a volta do crescimento.

Assistimos, no entanto, à instauração de um ciclo vicioso onde o corte de gastos e a elevação tarifária reduz ainda mais o crescimento, piorando, por sua vez, o balanço fiscal, e induzindo a novos cortes de gastos (Rossi *et al.*, 2019). A austeridade, portanto, gera mais crise. Sua aplicação atende, no entanto, demandas da elite econômica, ao reduzir pressões salariais com o aumento do desemprego e elevar a busca de parte da população – notadamente, a classe média –, insatisfeita com a prestação estatal em áreas como educação, saúde e segurança, por serviços privados (o que, por sua vez, aumenta o lucro dos setores que atuam nessas áreas).

Dessa forma, vemos que não é possível pensar a oferta educacional desconsiderando os movimentos econômicos e sociais. Para pensar a educação, precisamos entender o capitalismo e seus mecanismos de reacomodação financeira. Só então será possível refletirmos sobre caminhos alternativos, que possibilitem uma correção de rota na direção do que acreditamos: educação de qualidade e diminuição da desigualdade social.

É importante, portanto, desnaturalizarmos o neoliberalismo. Ele não só não é o único caminho possível como nem sequer era visto como viável até recentemente. Para Hobsbawm:

Por mais difícil que seja lembrar, na era da teologia do neoliberalismo econômico, como entre o início da década de 1940 e a de 1970, os mais prestigiosos e até então influentes defensores da completa liberdade de mercado, como por exemplo Friedrich von Hayek, viram-se e a seus semelhantes como profetas no deserto, advertindo em vão um capitalismo ocidental que não lhes dava ouvidos, de que estava trilhando a “Estrada da Servidão” (Hayek, 1944). Na verdade, avançava para uma era de milagres econômicos. Os governos capitalistas estavam convencidos de que só o intervencionismo econômico podia impedir um retomo às catástrofes econômicas do entreguerras e evitar os perigos políticos de pessoas radicalizadas a ponto de preferirem o comunismo, como antes tinham preferido Hitler. Países do Terceiro Mundo acreditavam que só a ação pública podia tirar suas economias do atraso e dependência (Hobsbawm, 1995, p. 141).

A direção que vamos seguir, portanto, depende de nossas escolhas enquanto sociedade. Elas passam, por sua vez, por nossa capacidade de apreensão de todos esses condicionantes que muitas vezes nos impedem de enxergar o todo. É a partir da compreensão do cenário atual e tendo em mente a ideia de futuro pretendido que poderemos começar a trabalhar para a mudança. Com esse trabalho, esperamos poder colaborar nesse sentido. Os diretores foram escolhidos por representarem outro elo da gestão administrativa escolar, já que na pesquisa de mestrado contamos com os relatos das coordenadoras pedagógicas.

Consideramos essencial para a análise contrastar as diretrizes oficiais, que anunciam as políticas educacionais, com os discursos e práticas dos gestores locais de políticas educacionais. Como pesquisas recentes têm demonstrado (Rosistolato; Prado; Martins, 2018), o engajamento (ou a falta dele) dos agentes executores é essencial para a avaliação de efetividade das medidas implantadas, e é com essa ideia que executamos a pesquisa empírica.

4 A RESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO E DOS AGENTES PÚBLICOS NA OFERTA DA EDUCAÇÃO

A Constituição Federal promulgada em 1988 considera a Educação como um direito social, detalhando as especificidades de sua oferta nos seguintes artigos:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...]

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; [...]

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; [...]

Art. 30. Compete aos Municípios: [...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, grifos nossos).

Dessa forma, fica estabelecida a responsabilidade de cada ente federativo na oferta educacional, não sendo possível, juridicamente, que nenhum membro da federação se exima de sua parte na tarefa de educar as novas gerações.

Especificamente no que se refere aos municípios, cenário que investigaremos neste trabalho, determina-se constitucionalmente sua obrigação em ofertar a educação infantil e o ensino fundamental aos bebês, crianças e adolescentes que neles residam.

Ainda sobre o arcabouço jurídico nacional que trata da Educação, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe, entre outras coisas, que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996, grifos nossos).

Perguntamo-nos, com base nesse artigo, se a maioria das escolas brasileiras oferecem condições de trabalho adequadas aos profissionais do magistério (incluídos nessa categoria os

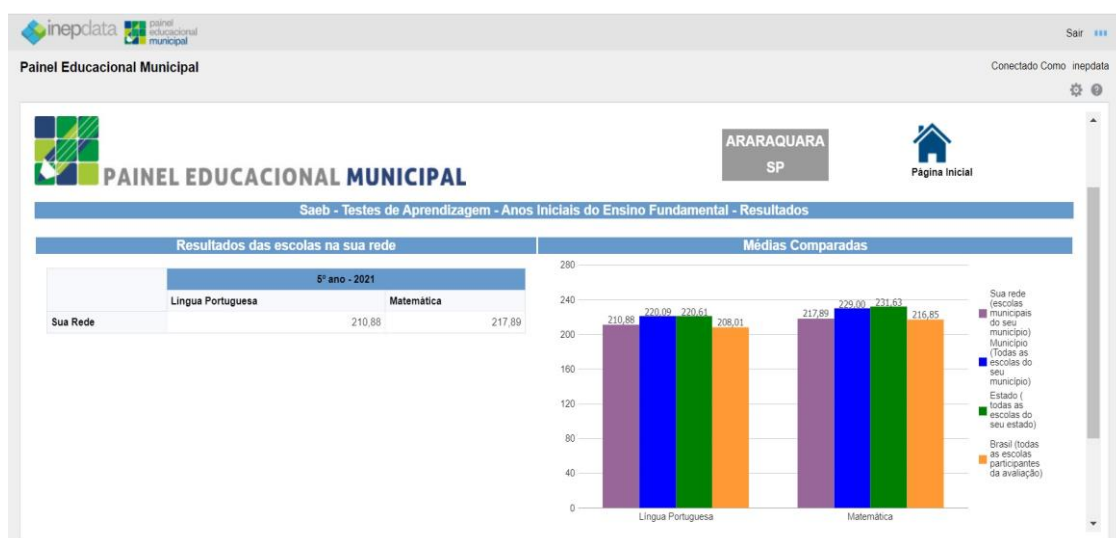
docentes, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, assistentes educacionais, e quaisquer outros profissionais necessários ao funcionamento da instituição escolar). Como veremos no decorrer desse trabalho, a realidade que se apresenta difere significativamente da ordenação jurídica.

4.1 A rede municipal e a direção escolar em Araraquara

A rede municipal de educação de Araraquara, município de médio porte localizado no centro do estado de São Paulo, possui 43 CERs (Centros de Educação e Recreação) e 14 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), que ofertam educação infantil, anos iniciais e finais do EF e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

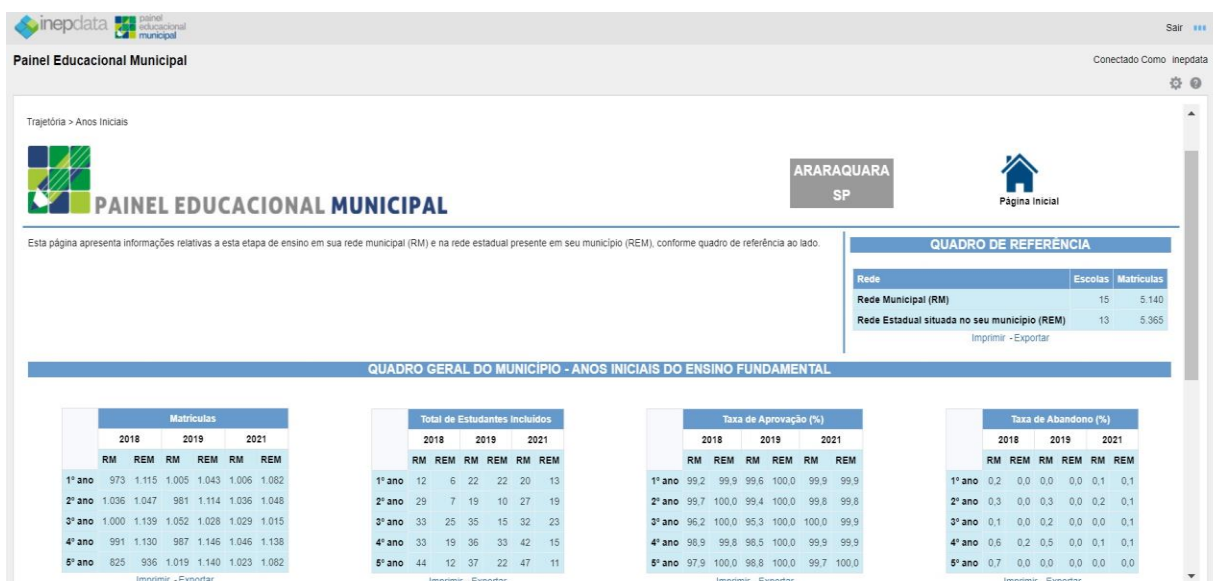
A rede municipal foi escolhida para ser estudada nesse trabalho por já ter sido investigada na dissertação de mestrado da autora e por apresentar indicadores que demonstram maiores dificuldades na oferta educacional da educação básica pelas escolas do município, se comparadas às que compõem a rede estadual nele alocada (maiores taxas de abandono, de reprovação e de distorção idade-série), como pode ser observado na figura abaixo, que traz esquematicamente os resultados do SAEB 2021, e nas seguintes, que detalham os outros indicadores:

Figura 1 – Resultados do SAEB nas escolas de EF – anos iniciais – de Araraquara



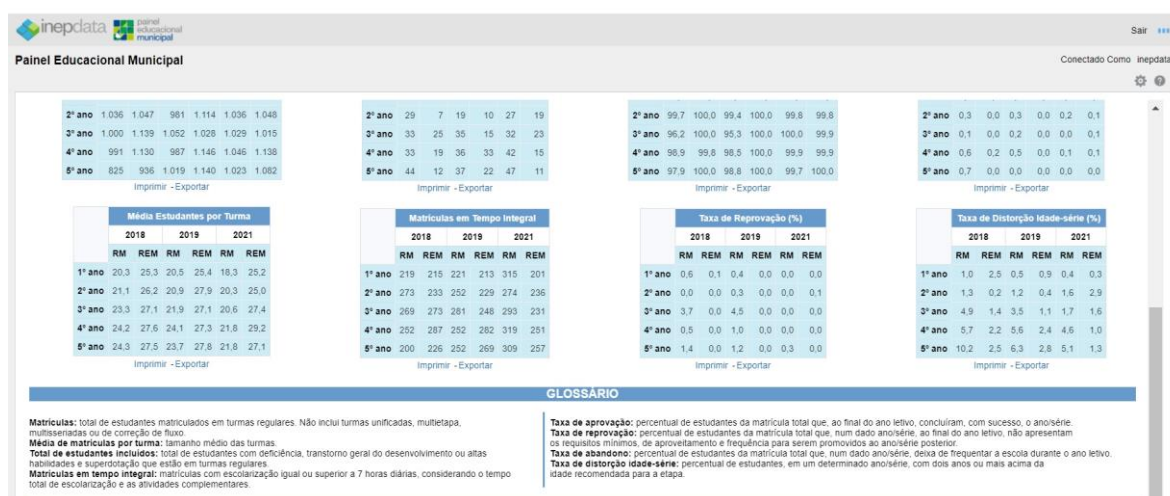
Fonte: INEP (2023)

Figura 2 – Painel Educacional Municipal – anos iniciais do EF



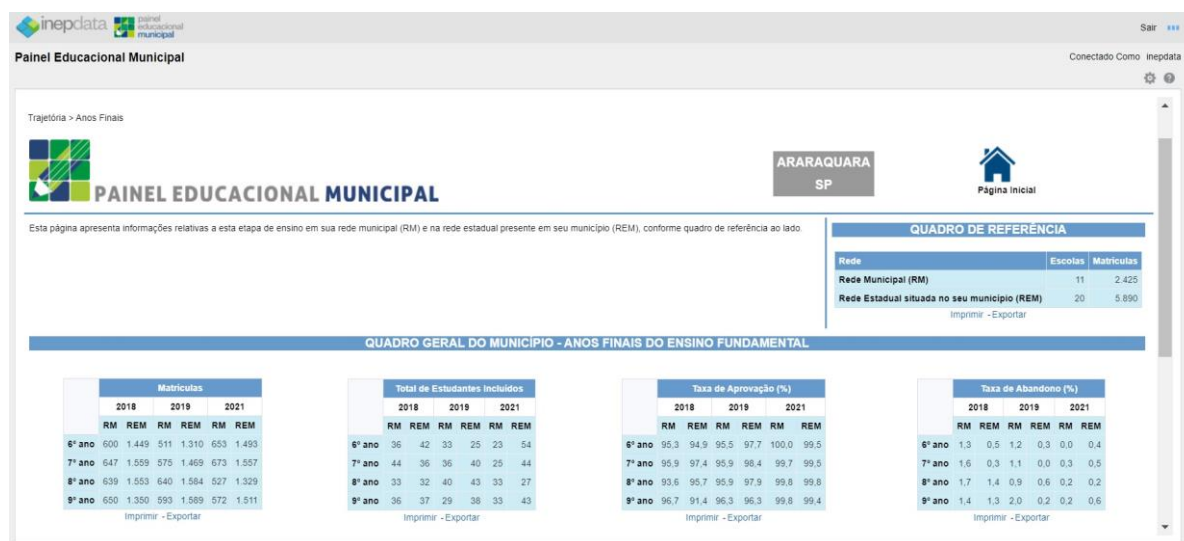
Fonte: INEP (2023)

Figura 3 – Painel Educacional Municipal – anos iniciais do EF (parte II)



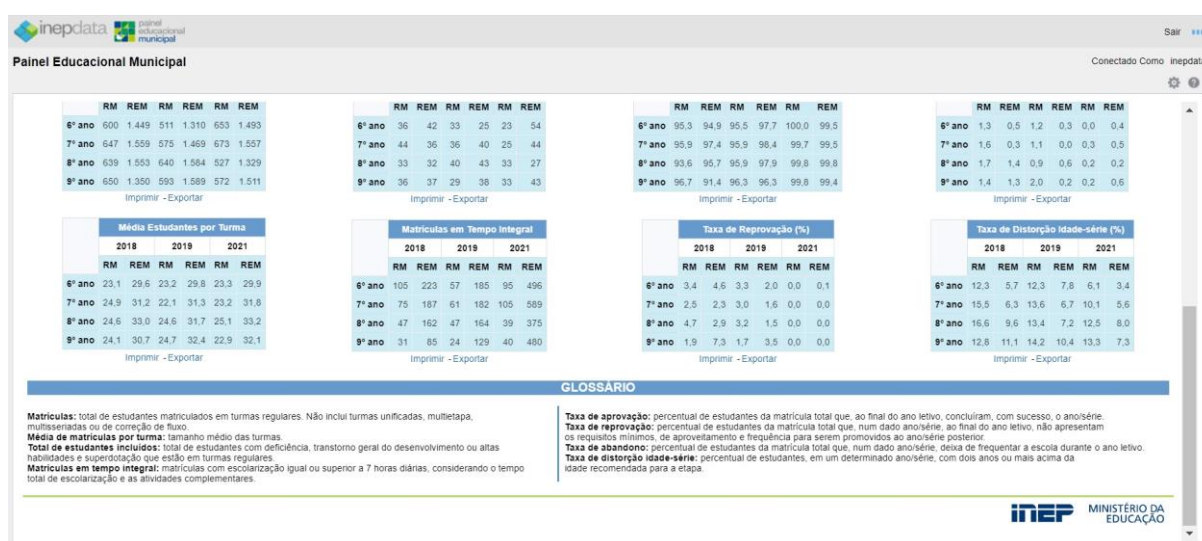
Fonte: INEP (2023)

Figura 4 – Painel Educacional Municipal – anos finais do EF



Fonte: INEP (2023)

Figura 5 – Painel Educacional Municipal – anos finais do EF (parte II)



Fonte: INEP (2023)

Essa disparidade de resultados deixa claro que em Araraquara também acontece fenômeno conhecido e estudado pela literatura que trata da área educacional, como podemos ver no trecho a seguir:

Em suma, as variáveis “duras” confirmam o que já é apontado na literatura nacional e internacional: há forte hierarquização nas redes escolares, oriunda de sólidos mecanismos seletivos, associados à desigualdade social mais abrangente. *Essa hierarquização não se limita às diferenças entre as escolas das redes pública e privada, mas se estende àquelas de diferente prestígio da rede municipal e, em alguns casos, às turmas de uma mesma escola* (Costa; Koslinski, 2008, p. 328, grifos nossos).

Sobre a hierarquização dentro da própria instituição escolar, veremos que o ensalamento (termo usado na rede para se referir à montagem das turmas) que acontecia na EMEF Rubens Cruz, uma das escolas municipais analisadas nesse texto, por exemplo, anteriormente à posse da gestora atual, levava em conta o desempenho acadêmico dos alunos, ampliando as desigualdades educacionais que já existiam ali.

De acordo com o Plano Municipal de Educação do município, aprovado em 2015 e em vigor até 2025, além dos anos iniciais e finais do EF, a cidade de Araraquara também ofertará educação infantil nos CERs, em turmas reunidas de acordo com a faixa etária das crianças (também dispondo sobre a quantidade máxima de alunos por classe): Berçário I: 0 a 17 meses – 5 a 6 crianças; Berçário II: 18 a 26 meses – 6 a 7 crianças; Classe Intermediária: 27 meses a 3 anos – 20 crianças; 3º etapa: 3 a 4 anos – 20 crianças; 4º etapa: 4 a 5 anos – 25 crianças; 5º etapa: 5 a 6 anos – 25 crianças (Araraquara, 2015).

O cargo de diretor, nessas escolas, é provido por meio de concurso público. Ao ser aprovado, o servidor pode escolher (entre as vagas que estiverem disponíveis) se quer exercer o cargo em CER ou EMEF. Da mesma forma, a realocação, que também pode ser requerida mediante a abertura de novas vagas, poderá se dar em escola de EI ou de EF. Isso possibilita ao gestor ter uma visão ampla da rede, passando por ambas as modalidades, se assim desejar. Ao mesmo tempo, acarreta dificuldades no exercício da função: é muito diferente administrar uma escola com 100 discentes matriculados (caso de alguns CERs) e gerenciar, por exemplo, a maior EMEF da rede em número de alunos (que atualmente conta com cerca de 1300 discentes). As condições para a realização do trabalho também são díspares: enquanto as escolas de EI centralizam as tarefas na figura do diretor (não possuem secretário administrativo, coordenador pedagógico, assistente educacional), as EMEFs oferecem uma equipe de suporte que conta com os profissionais citados.

A figura do diretor escolar é muito importante no cotidiano da instituição. Vitor Paro, em seu texto “*Diretor escolar: educador ou gerente?*”, considera que: “Em termos críticos, essa instituição exige, para realização de seu objetivo, uma mediação administrativa *sui generis*, tanto em termos de racionalização do trabalho quanto em relação à coordenação do esforço humano coletivo” (Paro, 2015, p. 110).

Filomena Silva, em tese que investigou a relação entre essa liderança e o desempenho escolar, encontrou os seguintes resultados:

Observando a importância estratégica designada ao(à) diretor(a) escolar, esta pesquisa se propôs a investigar se a liderança escolar influencia os resultados

de aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, foram selecionados um conjunto de dados do questionário socioeconômico do SAEB das edições de 2013, 2015 e 2017 que abordam questões relacionadas à liderança a partir do que a literatura estudada aponta, assim como a nota dos alunos nessas provas, que passaram a compor um modelo de regressão linear múltipla. A análise apontou que a liderança tem uma associação positiva com a nota, podendo exercer uma influência equivalente a 12 pontos na nota do SAEB [...] (Silva, 2020).

Dessa forma, a pessoa investida na direção impacta profundamente o trabalho pedagógico realizado na escola. A seleção desses diretores através de concurso público é ponto que merece ser tratado neste texto. O Plano Nacional de Educação em vigor dispõe, em sua meta 19, o seguinte:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a *participação da comunidade escolar* (Brasil, 2014).

A opção do município, nesse sentido, vai de encontro às diretrizes definidas pelo PNE, ainda que a escolha democrática dos diretores não seja unanimidade entre os autores que estudam o tema, nem garantia de sucesso da gestão. Também Paro, no artigo “Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática”, publicado ainda em 1996, considera que a eleição dos gestores escolares não resolveria os problemas advindos de atitudes patrimonialistas e autoritárias no interior das escolas, visto que apenas a prática consolidada da democracia, ao longo dos anos, poderia mitigar essa infeliz tradição brasileira.

Ainda sobre a seleção dos gestores no município, em 2010, o concurso público para o cargo de diretor escolar na cidade de Araraquara exigia: Superior Completo com Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação, e experiência mínima de 03 (três) anos de efetivo exercício no magistério como docente. As atribuições do cargo, por sua vez, eram as seguintes: Coordenar, organizar e monitorar as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, objetivando a consecução eficaz da política educacional do sistema, e, o desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais (Araraquara, 2010).

Mesmo que as atribuições do cargo tenham continuado as mesmas, o concurso público de 2019 realizado com o objetivo de selecionar novos diretores, contava, além das provas teóricas e de títulos, com avaliação psicológica, que julgava os candidatos nos seguintes quesitos: “a) Equilíbrio emocional; b) Facilidade de relacionamento interpessoal; adaptação ao meio – iniciativa, comunicação, percepção, determinação e flexibilidade de conduta; c) Nível de atenção difusa e concentrada” (Araraquara, 2019). Esse aumento de exigências para o cargo não é fenômeno isolado na cidade, e será novamente abordado na análise das entrevistas dos gestores.

A formação para o exercício da função de diretor escolar também é aspecto que deve ser considerado. Nas entrevistas, foi relatado que o município não oferecia, a quem assumia o cargo, nenhum tipo de preparo estruturado. Como é sabido na teoria política, não há vácuo de poder: se o setor público não formar seus servidores, o terceiro setor ou o mercado fará isso. O Centro Lemann³ de formação de lideranças educacionais é exemplo claro dessa máxima. Ele se propõe a ofertar treinamento aos diretores das escolas municipais de cidades que firmem parceria com a organização. Segundo o site da iniciativa: “Com base nas escutas e referências coletadas, construímos duas matrizes, uma que descreve as *competências esperadas das lideranças educacionais* e outra que *indica as práticas que devem implementar em suas redes e escolas*”. Devemos pensar, nesse sentido, se a formação que esperamos para os gestores das escolas públicas espalhadas pelo país deve vir de agentes alheios ao serviço público, financiados com recursos particulares/filantrópicos.

Por fim, a seguinte citação, também de Paro, nos prepara para os relatos que encontraremos nas entrevistas transcritas na próxima seção:

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre (ou quase nunca) coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo que é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de modo geral. (Paro, 2015, p. 43)

³ Disponível em: <https://centrolemann.org.br/programas/programa-de-formacao-de-liderancas-educacionais/>. De acordo com Peroni; Oliveira (2020, p.9): “Com início de suas atividades em 2002, tendo como presidente o empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann se apresenta como uma organização familiar que se diz sem fins lucrativos. Seu foco de atuação abrange duas grandes frentes, educação pública de qualidade e liderança para o impacto social”.

Desse modo, vemos que mesmo na literatura o papel do gestor escolar é visto como um híbrido, alguém que está em uma posição delicada.

4.1.1 Gertrudes

Formada em Letras pela Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara – Unesp, no último ano do curso começou a cursar as disciplinas da licenciatura e se apaixonou pela área da Educação. Participou, naquele momento, de projeto de extensão que trabalhava com a EJA e gostou muito da experiência. Em seguida, ingressa no mestrado em Educação também na FCLAr, ao mesmo tempo em que começa a dar aula de Português na rede municipal. Após três anos como professora, presta o concurso para a direção escolar e é convocada no ano de 2009.

Seu primeiro posto é na EMEF Gilda Rocha de Melo e Souza, instituição onde já tinha exercido a docência em momento anterior. Nessa escola, permaneceu por apenas 6 meses. Gertrudes explicou que ao ingressar no cargo de diretora, no município, os dirigentes atuam nas chamadas “vagas precárias”, provisórias. Assim, após um semestre ela foi chamada para assumir uma vaga efetiva. No processo de remoção, havia duas vagas: para a direção da EMEF. Waldemar Saffiotti e da escola do campo EMEF. Maria de Lourdes S. Prado, localizada em um assentamento rural. De acordo com Gertrudes, na EMEF. Waldemar Saffiotti a equipe já possuía preferência por outra diretora, que tinha trabalhado na escola em momento anterior. Dessa forma, assumiu a vaga na escola do campo, onde trabalhou por dois anos. Essa escola inaugurou a oferta de Educação Infantil no mesmo ano em que Gertrudes assumiu a direção, sendo essa a sua primeira experiência com a etapa.

Seu próximo cargo foi na EMEF Rubens Cruz, que também ofertava Educação Infantil (em um CER que funcionava no mesmo prédio), anos iniciais do EF, EJA e atividades no contraturno. Gertrudes informa que pediu remoção após um período de dois anos nessa escola por não concordar com a mudança na política da Educação Integral: os alunos, que permaneciam na instituição e realizavam oficinas no contraturno, passaram a frequentar outro local para que a EMEF conseguisse comportar mais matrículas. Para ela, o direito das crianças estava sendo rescindido para acomodar problemas de falta de planejamento municipal: 5 mil casas foram entregues naquela região, por meio de projeto habitacional, e os equipamentos públicos para atender a essa população não existiam. Nesse mesmo momento, o EF municipal também estava passando por uma mudança no material didático e na

metodologia de ensino: a prefeitura havia adquirido as formações de professores e as apostilas do Sistema SESI, e Gertrudes se refere a esse período como conturbado, pois o corpo docente e ela própria não acreditavam na viabilidade dessa troca, já que, segundo ela, o material oferecido não dialogava com os alunos da rede.

Em 2014, portanto, Gertrudes pede remoção para o CER Maria Pradelli Malara, localizada na mesma região que a EMEF Rubens Cruz. Ela conta que, nesse primeiro momento, sofreu muito com a mudança, tendo achado os seis primeiros meses na escola de EI especialmente desafiadores. Logo em seguida, há a troca do governo municipal, que traz consigo outras demandas: para Gertrudes, as mudanças de gestão impactam enormemente a educação ofertada pelo município, pois cada prefeito quer deixar sua “marca”, realizando alterações no funcionamento da Secretaria de Educação que se refletem na organização escolar.

Gertrudes esclarece que especificamente na última troca da administração municipal (em 2016 o município de Araraquara elege novamente como prefeito Edinho Silva, do Partido dos Trabalhadores, que já havia ocupado o cargo de 2001 a 2008 e foi reeleito em 2020; de 2009 a 2016, a cidade foi administrada por Marcelo Barbieri, do PMDB) a gestão da EI foi reestruturada, com o início da supervisão escolar realizada pela Secretaria Municipal de Educação e a criação da Gerência de Educação Infantil, subordinada à Coordenadoria Executiva de Educação Básica, dentro da Secretaria.

No organograma da SME, há, dessa forma, os cargos de Secretária Municipal de Educação, Coordenadores, Gerentes (todos assumidos via indicação) e Supervisores (esses, concursados). Nesse momento da conversa, Gertrudes nos conta que prestou concurso para Supervisora, foi chamada para a função, mas acabou desistindo de assumir. Ela considera que o conflito de ideias que inevitavelmente surgiria entre ela enquanto supervisora e as demais diretoras seria muito desgastante, e optou por continuar exercendo a direção.

Quando questionada se a formação inicial, em Letras, a preparou para a gestão, Gertrudes considera que não. Hoje, segundo ela, a Secretaria oferece uma preparação para os diretores que assumirão a função, o que não existia quando ela começou a atuar. Aprendeu as funções de gestão na prática, fazendo. Na EMEF de seu primeiro posto enquanto diretora, obras de reforma estavam ocorrendo quando Gertrudes assumiu o cargo, e os trabalhadores da construção civil moravam, naquele momento, dentro da escola. Em sua segunda semana de trabalho ela foi notificada pelo Ministério Público do Trabalho em vista da situação irregular que ocorria.

Nesse ponto, ela nos fala sobre a situação singular do diretor escolar no município: enquanto alguns são filiados aos partidos que exercem o governo municipal e acabam, por isso, tendo posturas condizentes com suas lideranças, outros optam por desempenhar a função sem vínculos partidários, ainda que precisem lidar com as demandas e os acordos que lhes são impostos (dessa forma, a obra e os trabalhadores vivendo na escola são um exemplo: seguramente ocorreu um acordo entre o diretor anterior, interino, com anuência da administração municipal – contratante da reforma – que permitiu aquela situação, pela qual Gertrudes passou a responder).

Atualmente, Gertrudes exerce a função de diretora escolar no CER. Maria Pradelli Malara, instituição que conta com 348 matrículas em todas as etapas da EI. Pra ela, a maior diferença entre a sala de aula e a direção é a ampliação do diálogo: como docente, Gertrudes lidava cotidianamente com cerca de 40 alunos por turma; na função de diretora, além das quase 350 crianças, há os pais, demais familiares, 52 funcionários atuando na escola. Os acordos são mais difíceis de serem alcançados, a comunidade precisa ser mobilizada, portanto, a natureza do trabalho é bastante diferente. Gertrudes nos diz que busca tornar as decisões consensuais, o que requer muita conversa.

Ao falarmos sobre a quantidade de alunos por turma, Gertrudes nos diz que respeita os limites definidos no PME, mesmo sabendo que na rede municipal eles muitas vezes não são acatados, por se ver numa situação de conflito de direitos: os alunos que já frequentam o CER precisam ter assegurado seu direito à educação de qualidade, em instalações adequadas, sem salas superlotadas, ao mesmo tempo que as demais crianças, não matriculadas, precisam da garantia da vaga. Nesse segundo caso, entretanto, o município deve fornecer condições para que novas turmas sejam abertas. Ela relata já ter recebido ligações de vereadores requerendo vagas, que foram negadas.

A justificativa para o aceite de alunos acima do número limite estabelecido, para Gertrudes, se baseia na ideia de que os alunos da educação infantil faltam muito, logo, haveria uma margem que poderia ser utilizada. Essa premissa, no entanto, não deveria ser vista como “natural”: cabe à escola fazer um trabalho de conscientização com as famílias, reafirmando a importância da frequência à instituição escolar, enquanto espaço educativo, e não apenas de cuidado (visão comum sobre a EI), pois é nessa fase inicial que se começa a construção do compromisso dos discentes com a escolarização.

Gertrudes conta que essa prática de demonstrar a importância da EI às famílias é realizada no CER, anualmente, o que se reflete na alta frequência dos alunos da creche. Desde

o berçário I os pais e cuidadores são incentivados a questionar o que o filho aprendeu naquele dia, numa tentativa de explicitar a organização do ensino e os cuidados realizados pelos profissionais da instituição. Gertrudes nos diz que essa dificuldade em valorizar o desenvolvimento das crianças desde tenra idade é muito comum nas famílias atendidas pelo CER, especialmente nos casos em que o aluno apresenta alguma deficiência: ainda que os estudos da área demonstrem a necessidade de intervenções precoces, muitos pais adotam o seguinte discurso “ah, mas ele é tão pequeno, podemos esperar um pouco mais [para que a criança se desenvolva]”.

Quando questionada sobre de quem é a responsabilidade quando o aluno não aprende, Gertrudes nos fala que, quando a criança entra na escola, o Estado oferece, por meio da instituição, três coisas: “uma pedagoga, uma *tia* da limpeza e uma *tia* da comida”, o que não é suficiente para lidar com a complexidade que é formar um cérebro humano. A responsabilidade é, para ela, da família e do Estado (que não fiscaliza as escolas particulares e nega o suporte necessário às escolas públicas).

Gertrudes nesse momento da conversa nos conta um caso de uma criança que, no berçário II, não anda, grita muito ao longo do dia, apresenta desenvolvimento muito defasado para a faixa etária, o que a motivou a convidar a mãe, responsável, para uma conversa que se revelou infrutífera (a genitora não buscou um diagnóstico, estando, para Gertrudes, na fase de *negação*). O conselho tutelar foi acionado, e ainda assim nenhuma providência efetiva foi tomada. Dessa forma, nenhum dos atores responsáveis pela criança, por assegurar o direito dela ao pleno desenvolvimento, na medida de suas capacidades, atuou nesse sentido. Negligência cumulativa, que resulta em um aluno precariamente atendido por uma única instituição, a escola, que não possui em sua estrutura organizacional um terapeuta ocupacional, um psicopedagogo, um psicólogo, profissionais fundamentais para garantir a essa criança um suporte adequado.

Gertrudes nos conta que no CER Maria Pradelli Malara há um grande senso de responsabilidade: algumas professoras estão na carreira docente há 30 anos, e todas se preocupam com a aprendizagem adequada dos alunos. Um ponto que Gertrudes coloca como negativo é a não obrigatoriedade de professores (com formação em pedagogia) para atuar nas etapas de berçário – nessa fase, as pessoas que ficam com as crianças são os agentes educacionais, cargo que possui exigência, na contratação, de conclusão do Ensino Médio.

Para trabalhar com esses profissionais de maneira mais adequada, a direção da escola, em diálogo com a comunidade, instituiu um horário de planejamento (as crianças do período

integral, que ficavam na escola das 7h30 às 17h, passaram a entrar às 8h; essa primeira meia hora ficou dedicada à organização do trabalho pedagógico). Gertrudes nos diz, nesse ponto da entrevista, que vans particulares, pagas pelos pais, circulam pelo bairro levando as crianças de suas casas ao CER: a prefeitura municipal não fornece transporte escolar para a EI.

Também compartilha sua visão sobre o horário integral do CER: apesar de ser uma necessidade para as famílias trabalhadoras, que cumprem jornadas extensas, ela não considera razoável que uma criança pequena passe tanto tempo na escola (9 horas, no total). O berçário I, que recebe bebês a partir dos 4 meses de idade, impõe às mães que matriculam seus filhos no período integral 9 horas de distância: sem pausas para amamentação, por exemplo. A escola acaba sendo o local ao qual todas as demandas são dirigidas e para o qual é alocado, como dito anteriormente, uma pedagoga (no berçário, nem isso), uma *tia* da limpeza e uma *tia* da comida.

Gertrudes considera que a BNCC não colaborou com o trabalho realizado na instituição; para ela, os formuladores de políticas educacionais muitas vezes são tecnocratas que não conhecem as especificidades do trabalho pedagógico. Ela nos diz que há, na escola, 4 salas de aula para comportar os quase 350 alunos matriculados (como o CER trabalha no sistema de rodízio, em que as crianças ficam bastante tempo nas áreas livres, esses espaços teoricamente seriam suficientes), que precisam ficar alocados nelas quando chove, por exemplo. A infraestrutura, portanto, é insuficiente para atender as necessidades que surgem.

Na sua avaliação, a pandemia, ao afastar as crianças da escola, trouxe perdas imensas ao processo de aprendizagem em curso, principalmente para as crianças maiores. Ao “passarem” de ano sem terem tido contato apropriado com os conteúdos, acumularam vácuos na sequência ideal da escolarização que dificilmente serão preenchidos. O uso de telas também aumentou muito, e impacta tanto na aprendizagem quanto na socialização dos alunos: Gertrudes conta o caso de um menino, de 3 anos e meio, que acredita ser um soldado (e passa o dia tentando escalar muros, fingindo estar armado, vendo os demais como inimigos) por passar muito tempo, em casa, jogando games de simulação de guerra no celular. Após conversa com a família, ele passará com sessões em um psicólogo. Para ela, as consequências desse uso impensado de tecnologia, ainda que já visíveis, serão ainda mais sentidas a longo prazo.

Gertrudes considera que o principal desafio da EI e do EF é o mesmo: refletir como educar uma pessoa, como formar um cidadão. Tarefa complexa, que envolve mudanças de rota a todo momento e requer preparo, intencionalidade. *“Como educamos um ser humano*

para não termos Auschwitz de novo, quando estamos quase lá?”, pergunta Gertrudes. Educá-lo para que possa viver bem, coletivamente, transpondo as barreiras que a cada dia são erguidas.

Nesse ponto, ao encerramos, Gertrudes retoma a questão da responsabilização: segundo ela, afinal, somos todos copartícipes desse intento, enquanto sociedade. Num país onde às minorias políticas (e maiorias populacionais) são negados direitos, para Gertrudes, precisamos levantar as vozes e nos fazer ouvir. Trabalhando com crianças pequenas, ela observa que cotidianamente esse público tem suas garantias usurpadas: todo dia, segundo ela, retira-se um pouquinho do que a criança precisa e tem, por lei, assegurado. O que será desse indivíduo aos 20, 30 anos, ela pergunta? Acostumado a ser expropriado, ele também vai querer expropriar. Sair desse dilema é, portanto, a tarefa e o trabalho de quem hoje lida com Educação no Brasil.

4.1.2 Horácio

Horácio, formado em História e Letras, atua no momento em uma escola de EF. Seu cargo anterior foi na direção do CER Rubens Cruz II, criado para atender a demanda de famílias que precisavam de vagas na EI com a construção de conjuntos habitacionais no bairro. A EMEF Rubens Cruz, originalmente arquitetada como CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança (política educacional implementada pelo governo do presidente Fernando Collor, que oferecia matrículas em período integral, com aulas regulares pela manhã e oficinas à tarde, contando também com um projeto arquitetônico diferenciado, comum a todos os CAICs construídos no país), é hoje a escola com maior quantidade de alunos na rede municipal de Araraquara, localizada no Jardim Selmi Dei.

A região recebeu um grande fluxo populacional nos anos de 2015 e 2016, a partir da construção e entrega de casas populares no bairro. A EMEF Rubens Cruz, que oferta os anos iniciais do EF e a EI, em um CER alocado no mesmo prédio, ampliou suas vagas inaugurando o CER II (que dividia o mesmo espaço do CER I) e passando a oferecer as oficinas que ocorriam no contraturno em outro local, para que a escola pudesse ministrar aulas regulares nos dois períodos (e assim dobrar a quantidade de matrículas).

Esse movimento foi descrito na entrevista anterior, tendo sido o motivo pelo qual Gertrudes pediu remoção da vaga de diretora. Horácio conta que o CER II possuía 150 alunos, enquanto o CER I contava com cerca de 300 matrículas; ambos atendiam do berçário I à quinta etapa da EI. Ao narrar sua experiência na EI, Horácio considera que o modelo

municipal atual, que aloca seis bebês para cada agente educacional (no berçário I), não é adequado para que um cuidado adequado seja oferecido às crianças. Nos momentos em que um aluno necessita de atenção individual, como nas trocas de fralda, os demais ficam sob os cuidados de outro agente (ou seja, um adulto acaba sendo responsável por mais de dez crianças).

A infraestrutura física também se mostra insuficiente: assim como contou Gertrudes, em períodos em que os alunos precisam ficar nas áreas internas da escola, Horácio se perguntava como alocar 36 bebês e seis agentes educacionais em um espaço de 40m². Ele considera que o ideal seria de 3 a 4 crianças por agente nessa fase, o que está muito distante da realidade da rede. No período em que exerceu a direção, Horácio recebia constantes pedidos de vagas, inclusive de vereadores, e contava com uma lista de espera de 60 crianças. Em 2020, novos CERs foram inaugurados em outros pontos do bairro, o que permitiu que as crianças da lista fossem matriculadas nessas unidades; até então, no entanto, a pressão era parte do trabalho. Esse era, segundo ele, o principal desafio do exercício da função, seu primeiro posto como diretor.

Horácio ingressou como professor na rede municipal em 2004, como docente de história. Passou pelo cargo de coordenador escolar na escola do campo EMEF Eugenio Trovatti, localizada em Bueno de Andrada, distrito de Araraquara, onde exerceu a função por quase nove anos. Ele considera que essa experiência foi muito produtiva: a EMEF Eugenio Trovatti oferece da EI aos anos finais do EF, proporcionando a Horácio o contato com quase todas as etapas da Educação Básica, de forma muito próxima (no total, eram cerca de 150 alunos matriculados, o que possibilitava um diálogo maior com as famílias).

Durante esse período na coordenação, Horácio cursou uma graduação em Pedagogia (nas palavras dele, foram disciplinas de complementação pedagógica, concluídas em dois anos), pois já possuía, na época, o plano de prestar concurso para direção escolar. Em 2017, no entanto, ele assume o cargo de Diretor Cultural na Secretaria Municipal de Cultura de Matão, município vizinho a Araraquara, onde permaneceu por dois anos. No começo de 2019 passa então a exercer a função de diretor na EMEF Rubens Cruz.

Sobre esse primeiro ano, nos conta que o convívio com a comunidade se mostrou bastante desafiador: brigas entre pais na porta na escola, incentivadas pelas demais famílias, o levaram a concluir que havia, no bairro, uma cultura do conflito. Houve casos de crianças de quatro e cinco anos que experienciavam episódios de violência doméstica (em que estavam

envolvidas e eram vítimas, ou onde testemunhavam brigas entre os familiares) e expressavam agressividade na escola.

O Conselho Tutelar, quando acionado, não se responsabilizava pela resolução dos problemas. Horácio nos conta o caso de uma criança de três anos que chegou na escola com marca de chinelo no rosto; nesse episódio, tanto o Conselho quanto a SME o orientaram a “ter cuidado ao lidar com a questão”. Em situações como essa, caso optasse por fazer uma denúncia formal, ele, enquanto pessoa física, poderia ser solicitado a testemunhar no processo instaurado (o que nos diz já ter ocorrido). Fica evidente a insegurança à qual o servidor se expõe em casos do tipo. Não há um respaldo institucional que proteja tanto a criança em risco quanto os envolvidos na tarefa de garantir que seus direitos sejam assegurados, ainda que o arcabouço legal assim exija.

Horácio comenta que o CER Rubens Cruz II foi a única creche que funcionou durante a pandemia, com rodízio de funcionários, para receber alunos de famílias que trabalhavam na área da saúde e nas frentes de trabalho criadas pela prefeitura para pessoas em vulnerabilidade social. Na prática, a escola recebeu crianças mesmo em casos em que seus responsáveis estavam cumprindo a quarentena.

Ele considera que sua experiência com a Educação Infantil foi conturbada devido a todos esses fatores, e que poderia ter sido mais tranquila em outro CER. Um agravante, segundo ele, é a falta da equipe de apoio nas escolas de EI: não há secretário de escola, auxiliar administrativo, coordenador pedagógico. O diretor é responsável por fazer matrícula dos alunos, registrar o ponto dos funcionários, até abrir o portão caso o porteiro falte.

Na EMEF, Horácio considera que a equipe ajuda muito na realização no trabalho. A ideia geral na Secretaria Municipal de Educação, segundo ele, é de que o diretor de um CER dá conta sozinho do trabalho, porque assim é feito *desde sempre*. Atualmente, entretanto, as demandas aumentaram muito: há os censos escolares da educação infantil, o registro dos conselhos de escola, o aumento no número de alunos atendidos, o que torna muito difícil para uma só pessoa responder a todas essas tarefas.

Na EMEF, a principal questão que dificulta o trabalho, para Horácio, é a ausência de uma política municipal para lidar com as faltas dos professores. Não há, na escola, docentes eventuais que podem ser solicitados para substituir os professores que não foram em determinado dia. Ainda que essas faltas também ocorressem no CER, sempre havia na escola um professor eventual, as turmas podiam ser divididas e acomodadas em outras salas. Nos anos iniciais e finais do EF, a classe sem docente não pode ser incorporada a outra turma: não

há carteiras suficientes, o conteúdo não é o mesmo, o professor responsável presente não planejou uma aula para o dobro de alunos.

Horácio também aponta a questão dos alunos público-alvo da educação especial: muitas vezes, os pais só conseguem o professor auxiliar, direito do aluno, ao judicializarem o pedido. Trabalhar na pandemia, no CER, trouxe angústias adicionais: a responsabilidade, enquanto diretor, pelos servidores e alunos que frequentavam o espaço, era enorme. Ainda sabíamos pouco sobre a Covid-19 quando a escola se manteve aberta, e Horácio se perguntava: “e se alguém se infectar aqui?”. O ensino remoto, via WhatsApp, não atingiu os resultados esperados. Muitos discentes não tinham internet suficiente para ver os vídeos enviados pelos professores; outras famílias possuíam apenas um aparelho celular, que ficava com um dos pais durante o dia. Ele relata o caso de uma mãe que foi até a escola explicar que o filho não estava enviando as atividades porque a família estava sem energia elétrica em casa.

A retomada do ensino presencial, já na EMEF, trouxe à tona o quanto esses dois anos de aprendizagem precária impactaram na escolarização dos alunos. Horácio considera que as crianças que hoje ingressam no primeiro ano do EF possuem condições de seguir com seus estudos até o nono ano de forma satisfatória, enquanto aqueles que estavam no primeiro, segundo ou terceiro ano no início de 2020 e hoje estão no terceiro, quarto ou quinto, sem terem completado seu processo de alfabetização com sucesso, carregarão essa defasagem ao longo de sua trajetória escolar.

Nesse ponto do diálogo, ele nos conta de uma iniciativa municipal que está em fase inicial de implementação, chamada Educa Mais Araraquara. Tentativa de recuperar aprendizagens que não foram bem estabelecidas, o programa contará com apoio escolar e Parada Pedagógica: em um dia da semana, os alunos serão agrupados em turmas por nível de proficiência em alfabetização, para trabalhar especificamente essa questão; nos demais dias, o currículo da série/ano continuará a ser seguido. Ainda que o êxito desse projeto só possa ser mensurado em alguns meses, nos pareceu uma importante medida nesse contexto de retomada.

Horácio considera que nem sempre as diretrizes municipais, estaduais e federais estão alinhadas ao que a gestão da escola precisa. Como exemplo, cita o excesso de materiais didáticos utilizados na instituição no momento: a escola recebe e utiliza livros didáticos fornecidos através do Programa Nacional do Livro Didático, desde 2019; no ano de 2021, a SME também repassou materiais do governo do estado de São Paulo (*Currículo em Ação* e

Aprender Sempre), o que confundiu os professores sobre qual direção seguir. Por outro lado, ele considera que o projeto *Mais leitura, mais leitor*, também em implementação pela SME, que distribuirá livros paradidáticos aos alunos, será uma boa iniciativa.

Sobre as diferenças entre a docência e a gestão escolar, Horácio acredita que a autonomia do professor é muito maior. Dentro da sala de aula, para ele, a escolha de como trabalhar, ainda que com condicionantes, é exclusivamente do docente. Na direção, a todo momento o diálogo precisa ocorrer com diferentes atores, o que exige mais jogo de cintura e ponderação. Por outro lado, as questões políticas interferem mais no trabalho de gestão: estar alinhado ao governo municipal do momento garante, ao diretor, mais respaldo em suas decisões.

Nesse momento, conversamos sobre os desafios impostos à Educação Básica oferecida na grande maioria das escolas brasileiras: tendo que formar alunos para o mercado de trabalho, com currículo extenso a ser seguido, muitas vezes se nega a esses discentes acesso a conteúdos culturais importantíssimos para a formação plena do cidadão. Há, segundo ele, poucas ocasiões para atividades como a leitura de obras mais elaboradas (cita *Ilíada* como exemplo), que proporcionariam uma compreensão mais ampla da condição humana, para além dos conhecimentos específicos ministrados sobre cada disciplina.

Ao ser questionado se teve alguma formação específica para atuar em cargo de gestão, e se foi suficiente para o exercício da função, Horácio diz que ainda não. Ele considera que os cursos de graduação que cursou pouco contribuíram nesse sentido. A SME, em parceria com a Ufscar, passaria a oferecer justamente um curso sobre a direção escolar, que se iniciaria em breve e ao qual ele se inscreveu. Para Horácio, é um dever compartilhado entre a família, a escola e o Estado zelar pela frequência e pela aprendizagem do aluno, visto que a Educação é um direito subjetivo assegurado a cada criança e adolescente.

Quando a criança não aprende, na sua visão, é preciso um trabalho multidisciplinar que forneça atenção especial às dificuldades apresentadas, com auxílios de profissionais como psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos. Falta, na sua opinião, uma política pública que assegure não só o direito de acesso à instituição escolar – que ele considera ter melhorado muito nos últimos 30 anos –, mas garanta a aprendizagem adequada. Há, para Horácio, uma cadeia de cobrança (a gerência cobra do supervisor, que cobra do diretor, que cobra do coordenador, que cobra do professor) que não altera a prática, ou seja, que é pouco produtiva.

O diálogo direto da SME com a escola e todos os profissionais que ali atuam poderia ser um começo, segundo ele, engajando os envolvidos num projeto que trabalhe nesse sentido,

quebrando o ciclo do repasse de culpa entre família, docentes, gestores e alunos quando os resultados da escolarização não são satisfatórios.

4.1.3 Ofélia

Ofélia é formada em Pedagogia e possui mestrado em Educação Escolar pela UFSCar. Começou a atuar como docente na rede municipal de Araraquara em 2014. Sua experiência no primeiro cargo, assumido na EMEF Gilda Rocha de Mello e Souza, a fez contrastar com o posto anterior, exercido em escola municipal de Américo Brasiliense (município vizinho a Araraquara): segundo ela, enquanto os problemas que tinha na EMEF anterior se relacionavam a faltas e baixo rendimento de alguns discentes, no novo cargo presenciou até casos de agressão entre alunos dentro da sala de aula. Essas situações a motivaram a prestar o concurso para a função de direção escolar, tendo sido convocada em seguida.

No CER Prof. Dr José Alfredo Amaral Gurgel, recém-inaugurado, onde assumiu a gestão, Ofélia se deparou com demandas que, segundo ela, são muito díspares em relação à atuação docente: funcionários a consultavam sobre permissão para folgas, por exemplo, temática com a qual não tinha nenhuma familiaridade até então. Ela permaneceu na escola por um ano, tendo assumido, no seguinte, a direção da EMEF Altamira Amorim Mantese, uma das três escolas que rede que possui do primeiro ao quinto ano do EF, o que Ofélia considerou um ponto muito positivo. A EMEF Altamira havia passado por 15 anos com a mesma gestora, vista como autoritária.

O trato cotidiano com os funcionários, em razão desse fato, trouxe várias dificuldades, já que muitas coisas eram feitas sem seguir os procedimentos adequados, “*por costume*”, “*por sempre ter sido dessa forma*”. Em 2020, pediu remoção e assumiu a gestão do CER Leatrice Rodrigues Affonso, escola em que está atualmente e que possui cerca de 200 alunos matriculados (em comparação, a EMEF Altamira Amorim Mantese possuía, quando Ofélia saiu, em torno de 850 discentes).

Questionada sobre o que mais a impactou na mudança da docência pela gestão, Ofélia diz que sem dúvida foram as relações interpessoais. Enquanto professora, ela conseguia ter uma proximidade com os alunos, as famílias, os colegas. Na direção, estabelecer esse tipo de conexão foi impossível, apesar das tentativas. Mesmo quando há um maior diálogo com as coordenadoras, como ocorreu na EMEF Altamira, ela considera que o cargo de diretora envolve uma aura de distanciamento, na qual ela acaba sendo vista pela comunidade escolar como “a chefe”. Atualmente, no CER Leatrice, onde atuam duas docentes substitutas (uma

em cada período), Ofélia firmou uma importante relação de parceria com uma delas, que exerceu por um ano o cargo de diretora interina.

Ofélia considera que o principal desafio na gestão, tanto de um CER quanto de uma EMEF, é a falta de uma estrutura que suporte o trabalho. No CER, ela é responsável por todas as demandas que chegam da Secretaria: de encaminhar a documentação de matrículas a contar quantas máscaras faciais, no pós-pandemia, ainda estão na escola para distribuição. Quando há infecção viral contagiosa entre as crianças, ela precisa preencher questionários individuais sobre cada aluno contaminado. A execução de incessante de tarefas sobrecarrega os dias com trabalho administrativo e deixa pouca margem para acompanhar o processo pedagógico.

No ensino fundamental, Ofélia diz que, apesar de existir uma equipe de apoio, faltam funcionários: na EMEF Altamira, ela não contava com o apoio de um secretário de escola, por exemplo. Como as demandas também são inúmeras, a função de diretora escolar é ainda mais difícil. No contato com os demais servidores da escola, ela considera ser mais fácil lidar com os funcionários do CER: suas decisões e propostas são menos contestadas e melhor aceitas ali. No Altamira, sua sensação era de estar em constantes conflitos de força, o que a desgastava. Ela nos diz que, embora goste de trabalhar como diretora, tem muita vontade de se envolver mais no trabalho pedagógico que ocorre em sala de aula, o que é impossível de ser realizado devido ao volume de trabalho na gestão.

Sobre a formação para exercer função gerencial, Ofélia acredita que as aulas sobre o tema na graduação não foram suficientes para prepará-la para a tarefa assumida. A escola, em suas palavras, é muito viva e dinâmica, o que torna o trabalho diariamente desafiador: as situações não se repetem como na teoria, os atores se comportam de maneira inesperada, e seu papel como diretora foi se construindo na prática, com a experiência adquirida na vivência.

A pandemia reinventou essa prática: Ofélia participou da entrega de cestas básicas, estratégia encontrada pela Prefeitura Municipal para mitigar o efeito da falta de merenda escolar durante a quarentena e da consequente insegurança alimentar dos alunos e suas famílias. Distribuídas nas EMEFs ao longo de 2020, exigiu dos gestores escolares dessas unidades a busca ativa dos responsáveis pelas crianças, que deveriam retirá-las. Essa logística, do armazenamento dos alimentos à localização dos pais, a cargo da direção escolar, sobrecarregou ainda mais o trabalho de gestão.

Os demais procedimentos burocráticos instaurados na pandemia, na EMEF Altamira – que exigiam o controle dos alunos que entregavam (ou não entregavam, principalmente) os exercícios enviados para serem feitos em casa – também aumentaram a pressão sobre os

diretores, que precisavam responder aos questionamentos das Supervisoras Escolares sobre o rendimento dos discentes, ao mesmo tempo em que ouviam dos pais que a falta de Internet ou de aparelhos celulares em boas condições impedia que os estudos dos filhos fossem realizados de forma remota.

No pós-pandemia, Ofélia já estava no CER, que ela acredita sofrer menos com os efeitos que o afastamento da escola provocou nos alunos, já que esses, na educação infantil, estão em fase inicial da aprendizagem. As medidas de distanciamento exigidas, procurando conter o contágio quando ainda não havia vacinas disponíveis para todos os funcionários, foram implementadas tranquilamente, visto que o CER Leatrice é uma escola pequena, o que viabilizou a redução no número de alunos por turma naquele momento.

As diretrizes federais, estaduais e municipais guiam seu trabalho, mas retiram sua autonomia. Para Ofélia, sem elas a rotina na direção precisaria ser ressignificada, porque as normas a serem seguidas engessam o exercício cotidiano da função, assim como a hierarquia que organiza os servidores da Educação no município. Ela dá o exemplo de uma situação ocorrida na EMEF Altamira Amorim Mantese: os fios de energia elétrica da escola eram constantemente roubados, e a SME respondia a todos os ofícios pedindo uma segurança para a instituição dizendo que não havia orçamento disponível para esse fim. Ofélia, por conta própria, contatou a Guarda Civil Municipal, procurando uma solução para o problema. No dia seguinte, foi chamada na Secretaria e repreendida pela iniciativa.

Nesse sentido da hierarquia existente na SME, ela considera que a Supervisão Escolar funciona melhor no EF: na educação infantil, cada supervisora fica responsável por cerca de 8 escolas, o que sobrecarrega o trabalho e fragiliza o vínculo. A relação que estabeleceu com a Supervisora da EMEF Altamira, por exemplo, era muito mais próxima que a atual, firmada com a Supervisora do CER. Apesar de prestar apoio quando solicitado, a Supervisora anterior acompanhava o dia a dia da escola recorrentemente. Ofélia diz que algumas funções que precisa realizar enquanto diretora destoam de sua formação pedagógica e inflam a pauta das tarefas a serem cumpridas, como comprar uma lâmpada caso queime a que está em uso, por exemplo. São vários os programas de transferência de verbas para a escola (PDDE municipal, PDDE federal, entre outros), e ela precisa estar atenta às normas de cada um deles para não correr o risco de realizar um gasto incorretamente.

Questionada acerca da responsabilização sobre os alunos que não aprendem, Ofélia considera que as instâncias governamentais que normatizam a Educação carregam esse fardo. Mudanças na formação de professores, por exemplo, são fundamentais para que os docentes

possam saber *como* realizar as adaptações curriculares que são cada vez mais necessárias na sala de aula. Educar e auxiliar as famílias no cuidado básico com os filhos durante os anos iniciais de vida também é de extrema importância.

Ofélia considera que muitos pais atendidos pelo berçário não bem como agir na primeira infância da criança, e os agentes educacionais, funcionários que lidam com essas famílias, tampouco sabem orientá-los em grande parte dos casos (a exigência para o cargo é de Ensino Médio completo). Atualmente, no CER Leatrice, esse problema possui menor gravidade: dos 16 agentes educacionais atuantes na instituição, Ofélia informa que a maioria possui graduação em Pedagogia, almeja ser professor(a) da rede e lida adequadamente com os discentes; apenas uma funcionária acaba sendo rude no trato com os alunos.

Ela pondera que a estrutura oferecida pela SME para a realização do trabalho na direção em escolas de EI poderia ser muito melhor, contando com coordenador pedagógico e secretário administrativo. As dificuldades na profissão a fazem pensar, por alguns momentos, em desistir da carreira. Esse caso da servidora que trata as crianças mal, cometendo violências verbais e simbólicas, é um exemplo de situação que a traz angústia, pela morosidade em conseguir alguma mudança. A precariedade da condição de trabalho dos agentes educacionais também é outro fator de incômodo: Ofélia tentou fazer com que esses profissionais participassem da formação online oferecida pela SME no início do semestre para as professoras da rede, mas, sem serem dispensados da sala de aula no momento do curso, foi impossível.

Ofélia nos fala, ao nos encaminharmos para o fim da conversa, que está fazendo o curso atualmente oferecido pela SME aos diretores. Segundo ela, é a segunda vez, em seis anos de carreira como gestora, que é convidada a realizar uma formação do tipo. Ela considera que as reflexões provocadas nesses momentos são importantes, mas pondera também que, por ser ministrado durante a carga horária de trabalho na escola, ela precisa se ausentar da instituição para realizá-lo, o que ocasiona acúmulo de tarefas para os dias seguintes.

Descreve uma notificação recebida pelo Conselho Tutelar em que uma aluna de três anos estava sofrendo violência doméstica e não frequentava a escola há três meses. Ofélia, por sua vez, não foi alertada para o fato pela professora da criança. Mesmo após o registro da denúncia e a resolução da questão (a aluna retornou à escola e começará a frequentar o período integral), ela nos conta que se sente impotente diante de ocorrências como essa. A

responsabilidade por essas crianças, para ela, não pode ser só do professor ou da família: todo o aparato estatal envolvido precisa prestar contas sobre a trajetória desses alunos.

4.1.4 Elsinore

Elsinore, também formada em Pedagogia na Unesp e com mestrado em Educação, exerce atualmente o cargo de diretora na EMEF Rubens Cruz. Logo no início da conversa, falamos sobre as figuras do vice-diretor e do coordenador pedagógico: na rede municipal de Araraquara, enquanto a direção e a coordenação pedagógica são assumidas por servidores aprovados em concurso, o vice-diretor é eleito pelos professores da escola em que se candidata para o cargo⁴ (tendo, previamente, apresentado um projeto de trabalho na instituição), podendo ser reeleito após três anos na função. Elsinore pondera que essa configuração coloca a pessoa que exerce o cargo em uma posição complicada: primeiro porque questões específicas da gestão escolar exigem, algumas vezes, decisões que desagradam os docentes; segundo pelo fato de o vice-diretor permanecer como uma figura isolada na estrutura escolar: o diretor possui o respaldo de ter sido concursado, e o coordenador, além de também ter essa vantagem, acaba se relacionando de forma muito próxima dos professores, sendo visto como um par. Dessa forma, o vice, com as mesmas atribuições do diretor, acaba chegando ao cargo de uma maneira bem diferente.

A EMEF Rubens Cruz, maior escola da rede municipal, possuía, em 2019, quando Elsinore assumiu a direção, 1400 alunos matriculados. Ela conta, portanto, com o apoio de duas vice-diretoras. Antes de passar para o EF, Elsinore trabalhou como diretora escolar por dois anos e meio na educação infantil (no CER Prof^a. Marialice Lia Tedde) e três anos no ensino integral, conhecendo, desse modo, todas as modalidades educacionais ofertadas pela SME. Logo após a formatura em Pedagogia (2007), começou a trabalhar como professora de literatura em uma instituição de ensino não-formal, cargo no qual permaneceu por seis meses, tendo sido, após esse período, convidada a assumir a gestão da escola.

Ela conta que fez Iniciação Científica durante a graduação e gostava da área de pesquisa, mas precisou iniciar a carreira profissional para ajudar nos estudos do irmão, que estava indo para a faculdade. Após alguns anos, com a vida mais tranquila, ingressou e concluiu o mestrado em Educação na USP de Ribeirão Preto. Elsinore diz ter vontade de fazer

⁴ Pelas normas da SME, só possuem direito a vice-diretor escolas com mais de 600 alunos.

doutorado, mas só visualiza essa possibilidade caso saia da direção da EMEF Rubens Cruz: a função toma muito do seu tempo e de sua energia.

Sua trajetória na SME começou em junho de 2009, como professora de oficinas na educação integral. Em julho do mesmo ano, foi convidada pela diretora da EMEF Ricardo Caramuru de Castro Monteiro (assim como a EMEF Rubens Cruz, construída como CAIC: são as duas escolas da rede que possuem essa infraestrutura) para assumir a coordenação pedagógica da escola, cargo que exerceu por um ano. Depois dessa experiência, ela passou por mais algumas escolas municipais como docente – e em outra ocasião como coordenadora – antes de prestar concurso e começar a exercer a direção. Ter assumido a gestão da EMEF Rubens Cruz em 2019 e nela permanecido durante a pandemia e a retomada do ensino presencial traz para Elsinore um sentimento de angústia: são quase quatro anos na função, mas as mudanças que ela esperava realizar não contaram com esse tempo, já que o atendimento educacional foi interrompido.

Questionada sobre o fechamento da instituição, durante 2020 e parte de 2021, Elsinore considera ter sido muito ruim. Ela diz o seguinte: *“assumi o Rubens em 2019 com a clareza que estava assumindo a pior escola de Araraquara, tanto em índice quanto em público, docência e cultura arraigada”*. Para ela, foi um desafio pessoal a escolha de gerir a instituição. Logo após sua posse, deu início a uma investigação sobre o roubo de merenda que ocorria na escola, que culminou com a exoneração e a prisão dos funcionários envolvidos (funcionários que a processaram por assédio moral em decorrência do episódio).

No final do ano letivo, ela conta que decidiu atribuir as turmas aos docentes (como nos explicou, na EI o professor escolhe a sala com a qual irá trabalhar, a partir de sua pontuação na carreira; no EF isso também pode acontecer, mas o diretor tem a prerrogativa de realizar a atribuição discricionariamente), o que não ocorria na escola há 22 anos. Sua ação motivou uma carta de repúdio em formato abaixo-assinado feita pelos docentes, que pediram o apoio de professores de outras EMEFs e a encaminharam para a Secretária Municipal de Educação. Outra situação desagradável, logo que assumiu o cargo, foi ter se visto sem condições de assinar as contas da escola, deixadas pelo diretor anterior, o que bloqueou os recursos da instituição por seis meses.

O ano de 2020, dessa maneira, começou na escola com novos ares: as importantes mudanças realizadas pela equipe gestora previam uma escola diferente. Logo no início das aulas, porém, acontece o fechamento sem prazo definido para reabertura em virtude da pandemia. Elsinore considera que a SME demorou muito tempo para se organizar nesse

momento turbulento: a EMEF parou de receber os alunos no dia 20 de março, e só no começo de maio ela, as vice-diretoras e a coordenadora pedagógica voltaram para a instituição, com o objetivo de pensar em estratégias educacionais que possibilitassem a continuidade do ensino.

A partir daí, a escola passou a oferecer materiais impressos para os alunos, mas a maioria das famílias não ia buscá-los. Em agosto, os kits de alimentação (cestas básicas), montados com a verba da merenda escolar (que não estava sendo oferecida), passaram a ser entregues aos pais. Junto aos alimentos, Elsinore nos conta que eram entregues também os exercícios domiciliares: foi a forma encontrada para que as crianças tivessem acesso aos conteúdos. Ainda assim, algumas famílias não foram encontradas. O meio de comunicação utilizado nesse período foi o WhatsApp, e levou algum tempo para que a equipe escolar conseguisse organizar a logística de entrega e contato de forma eficiente. Segundo Elsinore, quando a operacionalização estava fluindo bem, o ensino foi retomado (em julho de 2021).

Para ela, trabalhar em jornada completa durante o período pandêmico, na escola, teve a marca do silêncio: acostumada com os barulhos do ambiente escolar, cumprir a carga horária diária sem ouvir nada ao fundo foi aterrador. Outra coisa que a assustou foi a quantidade de famílias passando necessidade alimentar nesse período e o número enorme de alunos que retornou à escola sem ter aprendido o que deveria durante o isolamento. Em julho de 2021 as crianças passaram a frequentar a instituição em esquema de revezamento; apenas em novembro todas retornaram juntas. Como no início do semestre os professores ainda não haviam sido vacinados em sua totalidade, muitos resistiram ao retorno. Da mesma forma, nem todas as famílias estavam dispostas a mandar seus filhos, ainda não vacinados, para as aulas. A testagem de Covid-19 implementada pela prefeitura, para facilitar o manejo do vírus, também acarretou um stress adicional: como é incômoda de ser realizada, a coleta de secreção oral e nasal assustava as crianças e as famílias.

Hoje, segundo ela, a EMEF possui um quarto ano onde os alunos possuem alguns conhecimentos do segundo e do terceiro, e um quinto ano onde de acordo com o nível de proficiência dos discentes eles estariam mais bem alocados no quarto. A pandemia deixou claro, para ela, que a comunidade não consegue suprir, de outras formas, o papel que cabe à escola. Os desafios particulares da instituição, que de acordo com Elsinore já estavam presentes antes da pandemia, complicam ainda mais o trabalho. Ela diz que a escola possui uma cultura muito punitiva: as docentes estão acostumadas a usar expedientes como advertência e suspensão, e frequentemente gritam com os alunos.

Quando assumiu, em 2019, passou a exigir que as professoras do primeiro ano levassem os discentes para brincar na área externa pelo menos uma vez por dia, o que as desagradou. A ideia que as docentes tentavam transmitir aos alunos da instituição, de acordo com Elsinore, era a seguinte: *“a escola é uma coisa séria, necessariamente brava, com pessoas carrancudas, onde a gente tem que escrever e ler em silêncio; também não pode rir”*.

A expectativa das professoras era que Elsinore fosse a última figura numa escala crescente de pessoas das quais as crianças deveriam sentir medo; sua postura, no entanto, é muito diferente: ela nos conta que escuta as crianças, valida seus sentimentos, tenta ajudá-las a entender o que motivou o comportamento do qual as professoras se queixam. Isso incomoda os funcionários, que segundo ela discordam dessa abordagem: se o aluno agride o colega, a forma de lidar com isso, para eles, é expulsando-o por cinco dias, o que na opinião de Elsinore não ensina nada, só tira o problema da vista por um tempo.

Outra questão sensível na EMEF Rubens Cruz, para Elsinore, é a reprovação. Em 2019 ela diz que houve 12 reprovações na escola, somando as 36 salas do primeiro ao quinto ano. Enquanto educadora e gestora, ela nos conta que não vê nenhum sentido em reprovar alunos nos anos iniciais do EF, opinião que também não é compartilhada pelas docentes. A maneira encontrada no ano corrente – já que em 2020 e 2021 a SME recomendou a progressão de todos os alunos – para reduzir esse número foi instaurar processos burocráticos de acompanhamento constante do aprendizado (a cada bimestre as professoras devem convocar as famílias dos alunos que atingiram o rendimento adequado e informá-las sobre o trabalho realizado). Elsinore diz acreditar que como fazer isso é muito trabalhoso, as reprovações irão diminuir.

Ela nos fala que o trato com os alunos público-alvo da Educação Especial era mais um aspecto que a incomodava na escola: termos capacitistas e inferiorizantes eram corriqueiros no cotidiano da instituição. Para mudar isso, a correção da fala é feita a todo momento pela equipe gestora, assim como pelas professoras de EE (elas também orientam pedagogicamente as colegas docentes da sala de aula regular), que de acordo com Elsinore são muito bem preparadas para a função. Na atribuição das turmas, ela diz consultá-las para saber quais crianças avançam melhor com determinadas professoras, critério do qual não abre mão.

Essa alteração na formação das turmas e na escolha do docente para cada classe, de acordo com Elsinore, foi fundamental para provocar mudanças na escola. Antes da sua gestão, a EMEF oferecia no período da manhã o quarto e o quinto ano do EF, e o primeiro ao terceiro eram ministrados a tarde. As professoras mais antigas, com mais pontuação na carreira,

ficavam com as *melhores* turmas da manhã (os alunos também eram escolhidos, para cada classe, de acordo com seu comportamento e rendimento nas avaliações). As professoras mais novas, menos experientes, davam aulas no período da tarde, na fase de alfabetização.

A partir de 2022, todos os anos do EF estão sendo oferecidos nos dois períodos (uma demanda da comunidade, já que muitas famílias possuem mais de um filho na escola, que estudavam em períodos opostos), as turmas são montadas de forma heterogênea pela equipe gestora, e as docentes, como dito anteriormente, são atribuídas por Elsinore para cada classe, de acordo com critérios discutidos entre ela, as vice-diretoras e a coordenadora pedagógica. Questionada sobre se a SME apoiou todas essas mudanças, ela diz que está num lugar onde ninguém quer estar, o que facilita uma boa relação. O corpo docente resistiu (e uma parte ainda resiste) à nova configuração, mas ela se manteve firme por acreditar que os resultados serão sentidos pela comunidade escolar, ainda que leve tempo.

Questionada sobre a formação em gestão, na graduação e na pós, Elsinore diz que não foi suficiente para enfrentar as demandas que surgiram no exercício da função. Quando cursou Pedagogia, a disciplina de Gestão Educacional não possuía estágio obrigatório (hoje é componente curricular do curso), o que a tornava muito teórica e distante da realidade. Elsinore se lembra que estudou muito sobre gestão democrática, mas encontrou uma escola (a EMEF Rubens Cruz) que esperava por um diretor autoritário. Ela resume algumas de suas ações da seguinte maneira: “*construir uma história que permita àquela comunidade entender que aquele espaço [escola] é dela, e que ela decide sobre ele de maneira democrática, exige muitas ações antidemocráticas*”.

Como exemplo, fala da burocratização do processo de reprovação, necessário segundo ela para que os professores entendam a importância da aprendizagem continuada das crianças. Para tudo isso, a formação inicial não a preparou. No mestrado, num grupo que estudava política educacional, Elsinore diz que começou a entender algumas de suas angústias na direção da escola. A primeira delas se refere ao fato de não ser querida pela comunidade escolar e não ter par na função. Outra angústia é ser vista como referência em questões que não domina, como as faltas e abonos de cada um dos funcionários da escola. Ela diz que a faculdade poderia ensinar, para quem vai escolher administração escolar como profissão, alguns princípios: ter boas referências; estudar gestão de pessoas e comunicação não-violenta; conhecer profundamente como se dá o desenvolvimento humano, para poder orientar os professores.

A maior diferença entre a direção de um CER e de uma EMEF, para Elsinore, está na postura das professoras. As docentes de Educação Infantil a viam como uma figura de referência, recorriam a ela em casos de dúvida ou insegurança na sala de aula; já no Ensino Fundamental, ela não tem um diálogo tão aberto com as docentes, que se enxergam como detentoras do domínio sobre sua prática. Em contrapartida, ela considera que falta, em alguns momentos, intencionalidade pedagógica nas aulas da EI; no EF, mesmo que isso ocorra, o material didático auxilia as professoras a retomarem o foco no conteúdo planejado para a aula. Isso fica evidente, para ela, nos eventos realizados pelo CER: as docentes não conseguem justificar, pedagogicamente, suas escolhas de músicas, atividades, propostas.

Sobre as diretrizes educacionais, Elsinore faz referência a Luiz Carlos de Freitas e Vitor Henrique Paro em suas análises sobre o papel que desempenha: ela exerce função de gerente no emprego público, fazendo um trabalho burocrático que possibilita a atividade pedagógica, mas não tem tempo, em razão do volume da burocracia, para se debruçar sobre o fazer educativo. Ela considera que esse é o nó da função de gestora escolar.

Nesse ponto, ela menciona o Parecer do CNE sobre o diretor de escola: para ela, a pessoa ali descrita não existe. Ela diz também que mesmo no município, do início dos anos 90 (quando a função de direção escolar passou a constar no organograma da prefeitura) aos dias atuais, o rol de tarefas a serem desempenhadas pelo gestor de escola cresceu enormemente. Elsinore ainda considera que as diretrizes municipais retiraram progressivamente a autonomia que era conferida à equipe diretiva das EMEFs – ainda que a responsabilização pelos resultados tenha aumentado, na sua avaliação –, centralizando decisões na SME.

Ela dá de exemplo as deliberações do Conselho de Escola e da APM (Associação de Pais e Mestres), que decidem, eventualmente, por uma determinada compra para a instituição, que por fim não é aprovada pela gestão municipal. Por outro lado, ela diz que é a primeira vez, desde que ingressou na rede, que o aluno não precisa trazer nada para a escola: eram comuns as listas de compras/materiais no início do ano letivo, mas o atual governo de Araraquara entende que a escola pública é *totalmente* pública, nas palavras de Elsinore, e provê todo o necessário para o processo pedagógico.

Elsinore conta que decidiu assumir a gestão da EMEF Rubens Cruz como um desafio pessoal: ela cresceu no bairro onde está localizada a escola (ainda que não tenha sido aluna); segundo ela, a EMEF possui o maior número de crianças pretas, pardas e pobres da rede (e Elsinore é uma mulher negra); é a escola com os piores índices de rendimento. Ela diz que toda a equipe gestora, recomposta em 2019, possui vínculos fortes com a comunidade negra

(filhos, maridos, esposas) e está muito alinhada quanto ao trabalho realizado pela instituição (e quanto à forma através da qual o trabalho se efetiva).

Ainda assim, ela começou recentemente a pensar em sair do cargo, por considerar que as mudanças, no EF, são muito lentas. No CER, ao final do seu segundo ano, ela avalia que já havia obtido muitos resultados positivos em decorrência das alterações propostas, dando como exemplo a inclusão de alunos público-alvo da EE: quando assumiu, eram 4 alunos; ao sair, depois de dois anos, eram 14 crianças matriculadas. Ela conta a história de um pai de dois irmãos gêmeos, autistas, que passava por três bairros para levá-los até a escola, após ter escutado de outra mãe de aluno da EE que ali seus filhos seriam tratados dignamente. Na EMEF Rubens Cruz, ela não considera que os avanços foram tão significativos após os quase quatro anos na instituição, mesmo levando em conta a interrupção causada pela pandemia.

A pergunta final, “nos casos em que o aluno não aprende os conteúdos adequados à faixa etária, falta recorrentemente ou evade, de quem é a responsabilidade, em última instância? dos pais, dos professores, da gestão escolar ou do próprio aluno?”, é respondida por Elsinore da seguinte forma: *“é muito claro que a Educação é um dever da escola e da família, então a responsabilidade é nossa”*. Para ela, a responsabilidade da família é levar a criança até a escola; da escola, permitir que o aluno passe as horas em que lá estiver estudando, concentrado, alimentado adequadamente, e garantir que ele aprenda. Se ele está na escola e não aprende, toda a comunidade escolar está falhando, inclusive ela.

Segundo Elsinore, um levantamento feito no final do ano de 2019 mostrou que, das 150 crianças matriculadas no quinto ano (que saíram da escola para cursar o sexto ano em outra instituição), 32 não estavam alfabetizadas. Ela diz que isso a frustrou muito: só ter se dado conta, em dezembro, que esses alunos estariam se desligando da EMEF em condição de *incivilidade*. No início de 2020, em reunião com toda a equipe escolar para discutir essa situação, uma docente disse que o número era baixo. Uma das vice-diretoras passou então a dizer os nomes e as características de algumas dessas 32 crianças, gerando um mal-estar crescente. Elsinore diz que muitas professoras, especialmente as que estão há muito tempo na função, acreditam que se o aluno não aprende a responsabilidade é dele, e mudar essa visão requer muito esforço. Ela, por sua vez, considera que ética e moralmente a responsabilidade é dela e da equipe, e de tudo que deixaram que de fazer, seja por ignorância, falta de formação, de recursos, ou por negligência.

5 ASPECTOS CENTRAIS DO TRABALHO COMO GESTOR: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para Bardin (2009, p. 31), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Nesse sentido, tanto a presença quanto a ausência de elementos nas conversas que aconteceram com a pesquisadora aponta como esses profissionais enxergam suas atividades na escola. Algumas categorias de análise emergiram da própria transcrição das entrevistas, e sobre elas trataremos a seguir.

Primeiramente, agrupamos os conceitos que se referem à caracterização dos sujeitos que exercem a função de diretor escolar. No que se refere à **formação acadêmica**, vimos que Gertrudes é formada em Letras pela FCLAr, com mestrado em Educação também na FCLAr. Considera que sua formação inicial não foi suficiente para exercer o cargo de diretora. Horácio, formado em História, Letras e Pedagogia, também diz que as graduações não foram suficientes para que ele se sentisse preparado para exercer o cargo. Ofélia é formada em Pedagogia e possui mestrado em Educação Escolar pela Ufscar; ela igualmente considera que a formação não a preparou para a prática. Elsinore é formada em Pedagogia na Unesp e fez mestrado em Educação; considera que as disciplinas de gestão que cursou não a prepararam para enfrentar as demandas que surgiram no exercício da função, e ainda comentou que um gestor deveria estudar desenvolvimento humano e formas efetivas e não violentas de comunicação. É unânime entre os gestores, portanto, que a graduação e mesmo as pós-graduações não estão conseguindo preparar seus alunos para o que encontrarão no exercício da prática profissional, dado extremamente relevante para pensar a estruturação dos cursos superiores das áreas pedagógicas.

A **autonomia** percebida pelos gestores na função, em comparação ao exercício como docentes, varia enormemente. Horácio, por exemplo, pontua em sua fala que a autonomia que possuía enquanto professor era muito maior: para ele, as questões políticas municipais interferem muito no trabalho de gestão, e estar alinhado ao partido que está no comando do governo municipal garante, ao diretor, mais respaldo em suas decisões. Gertrudes corrobora essa percepção, e ainda diz que cada governo procura se diferenciar do anterior, alterando expedientes que muitas vezes funcionavam a contento. Para Ofélia, as normas a serem seguidas diariamente nos trabalhos da direção engessam o exercício cotidiano da função,

assim como a hierarquia fixa que organiza os servidores da Educação no município. Ela dá exemplo de tentativa de resolver um problema da escola que foi vista com maus olhos, por ter sido realizada por ela de forma independente, sem o aval da Secretária Municipal. Elsinore considera que as diretrizes municipais foram retirando progressivamente a autonomia que era conferida à equipe diretiva das EMEFs – ainda que a responsabilização pelos resultados tenha aumentado, em sua avaliação –, centralizando decisões na Secretaria. Ela dá exemplos de compras para a escola, aprovadas pelo Conselho e pela APM, que são, entretanto, desautorizadas pela SME.

Sobre a ***experiência profissional dos gestores na área educacional***, destacamos que, como exigido para o cargo, todos atuaram anteriormente como docentes. Gertrudes, antes de assumir a direção, passou 3 anos na carreira docente como professora de português. Horácio atuou por 4 anos como docente, de português e de história, e trabalhou também 9 anos como coordenador pedagógico. Ofélia passou por vários cargos na carreira como servidora pública: foi agente educacional por 5 anos e docente de educação infantil e ensino fundamental por 8 anos. Elsinore atuou como docente na rede municipal por 5 anos, e durante 2 foi coordenadora pedagógica. Todos, portanto, possuem experiência docente, como se exige nas normativas legais para o exercício do cargo de diretor.

Enquanto gestores, os entrevistados passaram por algumas ***escolas antes de assumir a direção da unidade em que trabalham atualmente***. Gertrudes atuou por apenas 6 meses na primeira escola em que assumiu o cargo de diretora, em uma alocação provisória, segundo ela; na segunda instituição, trabalhou por 2 anos, assim como na terceira escola. Atualmente, está na quarta escola desde que começou a atuar na gestão, sendo este seu nono ano na instituição. Horácio está a menos tempo na carreira: atuou por 2 anos no CER onde assumiu o primeiro posto, e está também há 2 anos na escola atual. Ofélia assumiu o cargo de diretora em um CER, onde ficou um ano. Depois passou 4 anos em uma EMEF e está hoje em sua terceira gestão, novamente em um CER, já há 2 anos. Elsinore também teve seu primeiro posto em um CER, onde ficou por 2 anos. Passou 3 anos como diretora em uma escola de ensino integral e está há 4 anos na escola onde exerce o cargo atualmente.

No que se refere ao segundo tópico que abordaremos, a *caracterização do local de trabalho*, tratamos nas entrevistas sobre a ***infraestrutura oferecida nas escolas*** para a realização do trabalho pedagógico. Ela foi por eles considerada insuficiente para tornar a escola um ambiente propício à aprendizagem de qualidade, principalmente no ensino infantil, de acordo com Gertrudes e Horácio. A primeira aponta que o CER onde atua possui 4 salas de

aula para comportar os quase 350 alunos matriculados, arquitetura justificada pelo sistema de rodízio – em que as crianças frequentam diferentes ambientes ao longo do dia, principalmente os da área externa – mas que não leva em consideração, por exemplo, dias chuvosos, onde todos os discentes terão que ser abrigados dentro do prédio. Horácio, por sua vez, contou que no CER onde assumiu o posto de diretor, 36 bebês e 6 agentes educacionais dividiam um espaço de 40m². Sobre a ***falta da equipe de apoio nas escolas de Educação Infantil***, tanto Horácio quanto Ofélia mencionaram a sobrecarga de tarefas, que se acumulam na figura do diretor pelo fato das escolas de EI não possuírem secretário de escola e coordenador pedagógico.

O terceiro ponto, que trata do modo como os gestores avaliam o exercício do trabalho em si, será tratado em seguida em subtópico à parte, por se constituir no núcleo central de análise desta pesquisa.

5.1 A realização do ser humano no trabalho: como os gestores se enxergam na função e a materialização da alienação de acordo com a teoria histórico-cultural

O tema da ***responsabilização***, aspecto caro para esse trabalho, já que se refere diretamente à percepção que o desempenho na função de cada um dos agentes escolares possui na aprendizagem efetiva dos alunos, é visto de forma ligeiramente diversa entre os gestores entrevistados. Para Gertrudes, a responsabilidade quando o aluno não aprende é compartilhada entre a família e o Estado. Horácio considera do mesmo modo, mas acrescenta a figura da escola. Ofélia, por sua vez, diz que quem deve ser responsabilizado é o aparato estatal que oferta educação. Elsinore, dos quatro entrevistados, tem a opinião mais contundente sobre o assunto: “é muito claro que a Educação é um dever da escola e da família, então a responsabilidade é nossa”. Complementa dizendo que a responsabilidade da família é levar a criança até a escola; da escola, é assegurar que o aluno passe as horas em que lá estiver estudando, concentrado, alimentado adequadamente, e garantir o aprendizado. Se a criança foi levada até à escola e não aprende, toda a comunidade escolar está falhando, inclusive ela.

Situações sensíveis, como casos de ***negligência e violência*** observados pelos profissionais que atuam na escola, também foram objeto de discussão no decorrer das entrevistas. Nesse tópico, Gertrudes, Horácio e Ofélia mencionaram casos complexos envolvendo o bem-estar de alguns alunos. Para Gertrudes, a negligência ou descuido que certas famílias demonstram com a escolarização dos filhos é o mais notável: por se tratar da

educação infantil, segundo ela, os pais muitas vezes não se dão conta da importância do desenvolvimento que ocorre no tempo adequado, deixando passar janelas de oportunidades para intervenções precoces que auxiliariam na aprendizagem dos filhos, principalmente nos casos em que se nota algum tipo de deficiência.

Horácio narrou episódios ainda mais chocantes, como a ocasião em que recebeu um aluno com marca de chinelo no rosto e foi orientado pelo Conselho Tutelar e pela Secretaria a *tratar a questão com cuidado*; presenciou também brigas entre mães que ocorreram na porta da escola e tiveram os filhos como testemunhas, entre outros casos de violência explícita aos quais as crianças eram expostas. Ofélia relatou uma situação em que uma aluna de três anos deixou de frequentar a escola por três meses em razão de violência doméstica; após atuação do Conselho Tutelar, a discente voltou à instituição e passaria a frequentar o período integral. Todo esse cenário prejudica, evidentemente, a relação de ensino-aprendizagem que deveria ocorrer na escola, já que a equipe passa a mediar conflitos e atuar na busca de soluções para questões que vão além de sua alçada, quando o foco deveria estar na transmissão de conhecimentos.

Sobre os **diálogos** necessários na função de gestor, Gertrudes, Horácio e Ofélia se referiram às dificuldades que possuem na comunicação cotidiana tanto com o público que frequenta a escola (alunos e famílias) quanto com os funcionários da instituição: de acordo com eles, são muitos atores, com muitas demandas, que sempre esperam um posicionamento resolutivo e firme do diretor. Para os três, essa ampliação de vozes e conversas se constituiu em um impacto muito grande ao passarem da carreira docente para a gestão, que mudou de forma significativa o modo de exercer o trabalho na escola.

Além dessas categorias, que possibilitaram o agrupamento de visões presentes nas falas dos gestores, consideramos importante relatar que todos estavam satisfeitos em falar com a pesquisadora, reconhecendo não só a importância de pesquisas sobre a escola, mas a relevância de compartilharem a compreensão que possuem sobre a função que exercem. Todos relatam angústias por problemas que não conseguem resolver e reconhecem que a estrutura social amplia questões que a escola, sozinha, não é capaz de responder.

Ainda assim, em comparação com pesquisa publicada em 1992, podemos ver que muita coisa mudou. Na visão de 8 diretores e 40 professores entrevistados em 1988 por Collares e Moysés (1992, p. 18): “Para todas as diretoras e professoras o fracasso escolar é motivado por questões referentes à criança e à sua família. Não existem dúvidas, não existem opiniões divergentes. Trata-se de uma certeza absoluta.”.

Não é dessa maneira que os gestores entrevistados nessa pesquisa enxergam as dificuldades de aprendizagem. Collares e Moysés (1992, p. 18) ainda trazem que “[...] quando perguntadas sobre fatores internos à instituição escolar, a unanimidade existe apenas quando diretores referem-se a problemas centrados na figura do professor. Já as professoras não compartilham deste consenso, apenas 35% concordam que a causa pode estar no professor.”. Não encontramos nos diálogos evidências de que os gestores responsabilizem unicamente os docentes pelo fracasso escolar de parcela dos alunos, ainda que Elsinore tenha compartilhado posturas de professoras que não condizem com comportamentos esperados dos educadores atuais.

Optamos por não agrupar em uma categoria os relatos que trataram de ações realizadas no contexto da Pandemia de Covid-19, por considerá-la situação extraordinária, que escapou de qualquer antecipação que pudesse ter sido feita. Ainda assim, essa circunstância sobrecarregou ainda mais os profissionais que atuavam nas escolas naquele momento, aprofundou o distanciamento do Estado das demandas da população e acelerou a retirada de direitos, que já vinha acontecendo.

Todas essas questões resultam em certo desânimo com a função, sentimento compartilhado entre os gestores entrevistados. Ofélia nos disse que pensa, em vários momentos, em desistir da profissão, pelo desgaste emocional gerado em algumas situações vividas no cargo. Elsinore, ainda que não tenha intenção de mudar de carreira, nos relatou que cogita trocar de escola.

Essas posturas, presentes em duas gestoras dos quatro entrevistados, deveriam ser olhadas com preocupação pela SME. Isso porque o trabalho, para a teoria histórico-cultural, utilizada como norte teórico desta pesquisa, é categoria fundamental e estruturante do nosso modo de vida enquanto sociedade. Duarte (2017, p.23) considera que “[...] trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade.”. Para Antunes,

[O trabalho] mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais. Reconhecer o papel fundante do trabalho na gênese e no fazer-se do ser social nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da vida cotidiana, como ponto de partida para a genericidade para si dos homens (Antunes, 2009, p.166).

Apenas *através* do trabalho e *por meio dele* o homem adquire as particularidades que o diferenciam dos animais. Foi a intencionalidade e a segmentação de tarefas com o objetivo de realizar as funções autoimpostas que possibilitou ao ser humano o desenvolvimento de habilidades que o constituíram enquanto tal; o trabalho é tão importante na perspectiva marxista, histórico-crítica, que Newton considera que “[a] superação do capitalismo tem como um de seus valores principais a superação das relações historicamente alienadas que tem feito do trabalho uma atividade alienante, mas isso não implica a eliminação do trabalho como atividade especificamente humana, atividade objetivadora do ser do homem.” (Duarte, 2012, p. 9).

No sistema capitalista, entretanto, como há uma separação entre a atividade realizada em troca de um salário – normalmente restrito ao necessário para prover a subsistência do trabalhador – e as aspirações e anseios particulares de cada indivíduo, raramente as pessoas conseguem, na vivência cotidiana, com o desenvolvimento de seu ofício, manifestar e aprimorar sua humanidade, e é esse aspecto que tentamos abordar nesse momento da escrita.

Heller (2021, p. 63-64) pontua o seguinte:

[...] a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada*. Sublinhemos, mais uma vez, que as formas de pensamento e comportamento produzidas nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação, permitindo-lhe – enquanto unidade consciente do humano-genérico e do individual-particular – uma condensação “prismática”, por assim dizer, da experiência da cotidianidade, de tal modo que essa possa manifestar-se como essência unitária das formas heterogêneas de atividades próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se. Nesse caso, o ser e a essência não se apresentam separados e as formas de atividade da cotidianidade não aparecem como formas alienadas, na proporção em que tudo isso é possível para os indivíduos em uma dada época e no plano máximo da individualidade – e, por conseguinte, de desenvolvimento do humano-genérico – característico de tal época. Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma dada sociedade, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas.

Não é, portanto, inerente ao trabalho a alienação que se produz ao realizá-lo, ou seja, a ruptura que se estabelece entre as tarefas executadas pelos homens e o sentido que eles dão a elas, mas à estrutura econômica que condiciona a existência humana ao processo de troca da força de trabalho por um salário. Essa dinâmica é particular e intrínseca à organização social que vigora atualmente, e que subjuga os tempos de vida de cada indivíduo que faz parte dela aos ritmos do capital.

Sobre esse movimento, Duarte (2004, p. 59, grifos nossos) compartilha:

No que se refere aos processos psicológicos, a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, ***acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho***. O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo.

Nesse sentido, o trabalho educativo apresenta características semelhantes às demais atividades laborais, mas também engloba particularidades que o especificam. Para Saviani, “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à *identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados* pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e *concomitantemente*, à *descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo*.” (Saviani, 2011, p. 13, grifos nossos). Esse trabalho educativo, dessa forma, precisa ser realizado não só pelo docente, mas também pelos demais trabalhadores que possibilitam o funcionamento da escola: cabe aos diretores, portanto, avaliar se a estrutura da organização escolar concorre para o bom andamento do processo educacional.

O nó górdio dessa atividade consiste, entretanto, no seguinte paradoxo, definido pelo professor Newton Duarte (2012, p. 7):

Se, por um lado, o capitalismo inaugura a era onde a educação escolar passa a ser a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade.

Torna-se compreensível, desse modo, a forma como se sentem os gestores entrevistados. Ao perceberem seu papel como de suporte ao processo escolar, sentem-se frustrados por não conseguirem realizar, por um lado, o que reconhecem como importante para a concretização do objetivo profissional – ou seja, a efetiva aprendizagem dos alunos – e, por outro, por ser verem como parte de uma estrutura que muitas vezes dificulta, ao invés de favorecer, a execução exitosa da missão a que se propõe – fenômeno exemplificado nas políticas educacionais que acabam ampliando desigualdades sociais e culturais.

Para Malaguty e Rossler (2016, p. 55, grifos nossos):

Entendendo a importância do trabalho para a construção do desenvolvimento do psiquismo humano, em particular, e do ser humano como gênero, a análise do sofrimento pelo trabalho deve ir além de pensar somente aspectos do “local de trabalho” que produzem sofrimento. Consideramos ***que o processo de alienação na sociedade capitalista está ligado ao processo de sofrimento pelo trabalho.***

É com esse olhar que recordamos a fala de Ofélia, quando diz que gostaria de acompanhar o processo pedagógico que ocorre na instituição que dirige, mas não consegue em virtude do excesso de trabalho burocrático – estritamente ligado, cabe mencionar, ao desenvolvimento do capitalismo e à necessidade de controle dos procedimentos estatais (Weber, 1999); ou de Gertrudes, ao dizer que presencia diariamente a retirada de direitos dos alunos, que se acostumam com a expropriação e desejam, ao crescer, passar a expropriar: qual saída resta para essas educadoras, se não a desconexão com a função ou o adoecimento? Duarte (2017, p. 122) novamente nos traz que “[...] o indivíduo vivencia esse conflito, na medida em que as situações singulares, das quais ele faz parte, contêm, objetiva e subjetivamente, as contradições que podem levar tanto à autoconsciência do gênero humano quanto ao aprisionamento da consciência individual ao fetichismo da cotidianidade alienada.”.

Lígia Martins (2004, p. 92) complementa dizendo que, “portanto, suas verdadeiras raízes [da consciência] encontram-se na produção da vida material e nas relações que dela resultam de tal modo que a gênese da inconsciência não atende a uma ordem psicológica, mas sim social, objetiva e prática.”. O mal-estar a que se referem os diretores entrevistados é sintoma de uma existência que se constrói na realidade material objetiva, que exige a adaptação dos indivíduos ao mundo tal qual ele está configurado, com a apreensão de suas contradições. Ao se verem com poucas possibilidades efetivas de responder aos efeitos de uma estrutura que reproduz desigualdades cotidianamente, passam a desacreditar de seu trabalho, alienando-se como forma de suportar o exercício regular do ofício que realizam.

A atual organização do mundo do trabalho, como estamos vendo, portanto, favorece o aparecimento de doenças ocupacionais nos trabalhadores de uma maneira geral, e de forma acentuada nos trabalhadores da educação. Roberto Furtado (2007, p. 141), em trabalho sobre educadores físicos, concluiu que:

Se na organização da produção em indústrias caracterizadas pelo fordismo/taylorismo a alienação atingia o trabalhador fundamentalmente pela não participação deste no processo de elaboração e planejamento do objeto produzido, pela não posse do objeto e pela fragmentação do processo de produção, na acumulação flexível e especialmente no ramo dos serviços, a alienação ultrapassa essa dimensão e intensifica-se somando, dentre outros aspectos, a impossibilidade do trabalhador demonstrar seus sentimentos,

suas características pessoais, suas fraquezas, etc. *A necessidade de estar sempre “bem humorado”, por exemplo, desconsidera a real situação do indivíduo. Dessa forma, o professor tem alienada de si as suas próprias condições emocionais, subjetivas.*

Espera-se do professor, transformado ao longo da carreira em coordenador e diretor, que responda a questões trazidas pelos discentes que muitas vezes foram negligenciadas pelas famílias, pelo serviço de saúde, por diversas instâncias estatais. Como exemplo, lembramos que Elsinore menciona, em sua fala, o que chama de “Parecer do CNE sobre o diretor de escola”. Esse documento, que consubstancia as chamadas *competências* que um gestor escolar precisaria ter para exercer a função, na visão do Conselho Nacional de Educação, já em sua primeira página explana o seguinte:

Aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas ***não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo, gerencial, financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia da qualidade da educação, da utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança*** em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2021, p. 1, grifos nossos).

O texto, em seu inteiro teor, conta com 10 competências gerais e 17 competências específicas necessárias, teoricamente, a um bom diretor. Segundo Elsinore, “nenhum ser humano” é capaz de atender a todas as exigências do documento. Relacionamos essas demandas à pesquisa realizada por Franco, Druck e Seligmann, sobre os transtornos psíquicos causados pelo atual modelo de trabalho:

Na atualidade, a exacerbação da busca de competitividade se reflete na ***retórica empresarial direcionada à excelência***. Retórica que pode ser associada a uma verdadeira ideologia, que tem veiculado a *absolutização* de um significado da palavra excelência impregnado pelas ideias de *perfeição* e de *superioridade*. Excelência entendida como perfeição passou, então, a ser referência para tudo - materiais, processos, métodos e pessoas. Emergiu, assim, uma espécie de ***coerção à perfeição humana***, algo que se transformou em invectiva onipotente e onipresente nas empresas (Franco; Druck; Seligmann, 2010, p. 237, grifos nossos).

Novamente recordamos Antunes (2009), quando o autor considera que, no momento histórico atual, “o trabalho é crescentemente intensificado e, apesar disso, o seu resultado sempre aparece, para os níveis de gerência, como estando aquém do esperado.” (p. 89). O diretor escolar, como os demais trabalhadores do capitalismo contemporâneo, precisa se transformar em um ***super-funcionário***, capaz de atender às mais variadas demandas impostas

a todo momento pela SME. Não é difícil perceber, tal como Elsinore bem coloca, que realmente não há ser humano capaz de se adequar ao modelo proposto. Tentar corresponder ao ideal colocado pode, na melhor das hipóteses, levar o trabalhador a um nível de pressão constante que possibilite o endereçamento das demandas solicitadas e a continuidade do fluxo de tarefas; na pior, o adoecimento físico e psicológico se tornará parte da vida desse trabalhador, que se verá incapaz de atingir o que se espera dele, não importa o quanto se empenhe.

Rohm e Lopes (2015, p. 343), em texto sobre o sentido do trabalho no mundo pós-moderno, consideram que:

A implicação dessa proliferação de nova gestão de mundo, eficaz e perverso, que invadiu todo o tecido social, é um mundo de sofrimento, doente socialmente, a impor ao trabalhador uma pressão contínua que o leva a inúmeras formas de doença e sofrimento no trabalho. O mundo do trabalho, dessa forma, caminha cada vez mais para o sofrimento cruel e individualista dos trabalhadores.

A superação dos incômodos que perpassam o exercício profissional de um gestor escolar, desse modo, que atua em escola pública, só pode ser atingida quando efetivamente se mudem as condições de trabalho dessa categoria, o que, por sua vez, somente seria logrado mudando-se a premissa que hoje pauta as instituições escolares: formar seres humanos para exercer no mundo do trabalho o máximo de suas capacidades, individualizando-se e co-criando condições culturais e materiais que possibilitem uma vida justa aos demais participantes da sociedade, ao invés de fornecer conhecimentos instrumentais que apenas dão margem a um exercício profissional alienado. Para Lukács (1969, p. 3), “Quando se diz que a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer-se dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não - como se supõe a partir das supracitadas visões irrealistas - que ela é carente de força.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nessa pesquisa, compreender como se materializa a ação dos gestores entrevistados no mundo do trabalho educacional contemporâneo. Nas palavras de Oliveira (2005, p. 20), “[...] o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade”. Vimos que o diretor escolar, como todo trabalhador na sociedade capitalista, distancia-se do produto de seu trabalho; realiza alienadamente suas funções, cumprindo o papel de um burocrata. Os sujeitos pesquisados, entretanto, possuem consciência desse fato e procuram, ainda que normalmente sem sucesso, significar suas ações no sentido de manifestar seu potencial humano no trabalho realizado.

Entre os resultados encontrados, percebemos que a solidão do cargo de diretor é aspecto pouco estudado pela literatura, mas que interfere, a julgar pelos relatos, enormemente no exercício da função. Enquanto os professores têm seus pares nos demais membros do corpo docente, os funcionários da Secretaria, ainda que em cargos diferentes, trabalham juntos, os supervisores escolares dialogam entre si, os agentes educacionais compartilham seu cotidiano na escola, os diretores são uma figura isolada no organograma da SME.

Nesse sentido, há inúmeros trabalhos que tratam do mal-estar docente (Silveira *et al.*, 2014; Sanches; Gama, 2016; Estev, 1999), mas poucos que abordam como se sentem os sujeitos que desempenham o papel de gestores escolares. No entanto, existem pesquisas que correlacionam a figura do diretor ao desempenho dos alunos realizadas nos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e Bahia (Oliveira; Waldhelm, 2016; Gobbi *et al.*, 2020; Catunda, 2007; Pena; Soares, 2014). O foco está, nitidamente, no **resultado** do processo educacional medido por avaliações externas que parecerem ser alcançado pelos atos do gestor, e não efetivamente **como** ele desempenha sua função, muito menos sua satisfação ao realizá-la.

Como proposição, a instituição pela SME de um espaço de troca de experiência entre gestores seria iniciativa factível e, ao nosso ver, muito proveitosa. Algumas dificuldades encontradas pelo diretor escolar no dia a dia provêm exclusivamente da escola em que exerce seu trabalho, mas outras são comuns a toda a rede (ou a todas as escolas públicas), e enxergar diferentes estratégias para lidar com problemas conhecidos pode enriquecer o serviço realizado em cada instituição.

Na educação infantil, em Araraquara, a solidão do diretor é ainda maior: nos CERs ele concentra uma grande quantidade de funções: não há secretário de escola ou coordenador pedagógico que o ajude a realizar parte do trabalho que uma escola requer para funcionar. Na

fala de um dos entrevistados, se o porteiro falta no CER, é ele quem abre e fecha o portão. Essa realidade está em desacordo com o PME, que dispõe a obrigatoriedade de coordenador pedagógico nas escolas de EI, no prazo de 2 anos a partir da data de publicação do plano.

Outro ponto apontado nas entrevistas, no mesmo sentido do acúmulo de funções que já ocorre na educação infantil, foi o aumento progressivo nas demandas do cargo de administrador escolar. Todos os diretores entrevistados sentem que suas responsabilidades se ampliaram nos últimos anos, atingindo seu pico no período de pandemia: dois dos quatro gestores com os quais dialogamos ficaram inclusive com o encargo de entregar cestas básicas às famílias dos alunos matriculados em suas escolas. A julgar pelas recentes normativas da área, esse aspecto crítico se tornará ainda mais complexo. O parecer do Conselho Nacional de Educação que busca definir competências nacionais comuns a todos os diretores escolares traz que:

Assim, é essencial que o diretor, no contexto de uma abordagem transformacional da liderança, tenha a capacidade de desenvolver um trabalho colaborativo e comunidades de aprendizagem dentro de sua escola, ao mesmo tempo que mantém o foco nas atividades pedagógicas. O Diretor Escolar que apresenta o estilo de liderança transformacional é capaz de, não só construir uma visão para a unidade escolar, apresentando caminhos, reestruturando e realinhando a escola, como também é capaz de desenvolver a equipe e o currículo com grande envolvimento da comunidade externa na cultura escolar (Brasil, 2021).

Perguntamo-nos, nesse sentido, se os docentes que exercem a função de diretores nas escolas do país possuem condições efetivas de desempenhar esse papel quase messiânico. Para a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a resposta é não, e pode ser encontrada no documento intitulado “Manifestação contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”, do qual reproduzimos o seguinte trecho:

A adoção de qualquer matriz nacional comum desconsidera as diversidades locais e regionais e a disparidade de condições e realidades das escolas brasileiras e de seus profissionais, ao impor, homogeneizar e padronizar – futuramente em uma base nacional comum para a formação dos gestores – segundo uma lógica gerencialista focada em competências. A concepção de gestão democrática não comporta matrizes padronizadas (Anfope, 2021).

Comparada com a Saúde, outro direito social constitucional, a Educação não conta com uma cadeia de responsabilização que permita ao cidadão apontar pessoas ou instituições específicas que deveriam assegurar a correta aprendizagem dos alunos matriculados em

determinada escola, ou seja, não está definido legalmente quem responde pelo fracasso escolar de uma criança. Todos os diretores entrevistados concordam que falta aparato estatal adequado para que consigam exercer com excelência a função para a qual foram contratados. À escola cabe amenizar uma falta generalizada de políticas públicas, com poucos recursos e em um cenário que crescentemente a desprestigia, tarefa corretamente identificada pelos gestores entrevistados.

Esse cenário se torna ainda mais preocupante por estarmos tratando de crianças e jovens, que comporão o futuro da sociedade. Para Jonathan Crary, em livro recém-publicado (2023, p. 65, grifos nossos):

Desde meados da década de 1990, o complexo internético tem se mostrado um meio de longo alcance não apenas para neutralizar as energias insurgentes da juventude, mas também para impedir que os jovens vivenciem e conheçam a si mesmos. Para prevenir todo e qualquer desenvolvimento que se assemelhe aos movimentos de jovens dos anos 1960, foi essencial negar à juventude espaços e tempos necessários até mesmo para formas limitadas de autonomia e de autoconsciência coletiva. *Nas duas últimas décadas, os jovens foram desviados da agência política e se tornaram o setor com relação ao qual as demandas por conformidade tecnológica e consumo se mostraram mais implacáveis.* Dignos de nota são os esforços incessantes para cultivar hábitos e comportamentos previsíveis que durem a vida toda. Milhões e milhões de dólares são gastos com pesquisas sobre “as fundações neuronais da formação de preferências”.

Há, da parte do mercado, muita clareza sobre a importância dos hábitos iniciados na infância, que serão utilizados na definição de produtos e serviços colocados à disposição desse mercado de consumidores. Enredados nessa lógica, bombardeados por propaganda direcionada, sem sólidos conhecimentos sobre o funcionamento da economia e imersos em uma desigualdade social cada vez maior, resta pouca esperança para essa geração se não contarmos com o fortalecimento da escola enquanto anteparo para o domínio do marketing e do consumo.

Apenas enxergando todo esse arcabouço será possível pensar em bases societárias diferentes, que não sejam assentadas na exploração desenfreada do ser humano e do planeta, que cada dia mais demonstra sinais de esgotamento. É nesse sentido que esse trabalho espera contribuir ao focar na figura dos diretores escolares, sujeitos que já iniciaram uma mudança de pensamento, em comparação a pesquisas anteriores, e são fundamentais na construção de uma escola que cumpra sua função social.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 15 ago. 2023
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifestação contrária à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. 17 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2021/02/NOTA-PUBLICA-Matriz-Nacional-Diretor-Escolar-17fev-1.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.
- ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARARAQUARA. Concurso público. **Edital n. 002/2010, de 10 de fevereiro de 2010**. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/docs.static.ibamsp-concursos.org.br/136/Edital%20de%20Abertura%20-%20CP%2002-2010.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ARARAQUARA. **Lei Municipal n. 8.479, de 17 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Araraquara, SP: Prefeito Municipal, 2015. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/LeisOrdinarias/8479>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ARARAQUARA. Concurso público. **Edital n. 001/2019, de 08 de agosto de 2019**. Disponível em: https://www.consulpam.com.br/arquivos/20190809_083902_EDITAL%20001-2019.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009, 229 p. (Edição revista e atualizada, 2009 – 1. ed. 1977)
- BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, Neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em 01 set. 2022
- BOGDAN, C.; BLINKEN, R.E. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Coleção Ciências da Educação, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Representantes do povo brasileiro, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 4/2021, de 11 de maio de 2021.** Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2022.

CATUNDA, A. C. **Relação entre competência do diretor escolar e desempenho da escola:** um estudo de dados da Rede Estadual de Ensino da Bahia. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, 2007.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2142>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Prestígio escolar e composição de turmas: explorando a hierarquia em redes escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 305-330, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v19n40/v19n40a07.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CRARY, J. **Terra arrasada:** Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/BySzfJvy3NLvLrfRtxgBy6w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

ENS, R. T.; PLOHARSKI, N. R.; SALLES, S. T. C. A pesquisa e o fazer pedagógico: gerar e difundir conhecimentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 4, p. 67-84, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3886/3799>. Acesso em: 23 set. 2022.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Porto Alegre, RS: Globo, 1958.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005. Acesso em: 12 jan. 2023.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/TsQsX3zBC8wDt99FryT9nnj/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 51. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

FURTADO, R. P. **O não-lugar do professor de Educação Física em academias de ginástica**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754/40691>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GOBBI, B. C. *et al.* Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 106, p. 198-220, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LdgLCj7VB79KcJB3fk6YN3g/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

HAGUETTE, T. M. F. Dialética, Dualismo Epistemológico e Pesquisa Empírica. In: HAGUETTE, T. M. F. (org.). **Dialética hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 12. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/reestructuracao-curricular-e-auto-intensificacao-do-trabalho-docente>. Acesso em: 12 jan. 2023.

LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: LUKÁCS, G *et al.* **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1969.

MALAGUTY, S. ROSSLER, J. H. Da essência do trabalho no capitalismo à sua forma histórica contemporânea: contribuições de A. N. Leontiev para o entendimento do sofrimento pelo trabalho. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 7, p. 53-75, dez. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23244>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MALCOM, J. **A mulher calada: Sylvia Plath, Ted Hughes e os limites da biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 82–99, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Xj7t9S4VCrjyHcrw5xmydPc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais... Reunião Anual da ANPED**, 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MELLO, L. R.; BERTAGNA, R. H. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1132–1148, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6168>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MELO, M. O.; SANTI, R. G. O. Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 64422-64430, jun. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32106/pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. **Revista**

Contrapontos, Itajaí, v. 8, n. 3, p. 433-448, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/964>. Acesso em: 12 set. 2022.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 24, n. 93, p.824-844, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TMF3N6pRVcXnjd3Zm9wQBZB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, B. A. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método histórico-social na Psicologia Social**. São Paulo: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 193-212, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WPfRg7bTNjLyZmddPdgsJzJ/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PARO, V. H. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1205>. Acesso em: 12 set. 2022.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PENA, A. C.; SOARES, T. M. Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. **REICE**, v. 5, n. 12, p. 43-59, 2014. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2827>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. de. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. e77554, 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791>. Acesso em: 01 set. 2021.

ROHM, R. H. D.; LOPES, N. F. O novo sentido do trabalho para o sujeito pós-moderno: uma abordagem crítica. **Cadernos EBAPÉ.BR**, v. 13, n. 2, p. 332-345, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/kvLGggJXwsQhgWypXXnpZ9r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2022.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P.; MARTINS, L. R. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**,

2018, v. 26, n. 98, p. 112-132. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/gDdm4rYSLQtQJdgQ8rWxM3t/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2021.

ROSSI, P. *et al.* Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0223456, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SANCHES, A. P. R.; GAMA, R. P. O mal-estar docente no contexto escolar: um olhar para as produções acadêmicas brasileiras. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 3, p. 149-162, 2016. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/journal/5527/552756517014/552756517014.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARZ, R. **Ao Vencedor as Batatas**: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1977. (5ª ed., revista. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2000.)

SILVA, F. S. **Eficácia escolar, liderança e aprendizagem nas escolas estaduais brasileiras**: uma análise multivariada em painel. 2020. 169 f. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) – FGV, 2020. Disponível em:
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/eficacia-escolar-lideranca-e-aprendizagem-nas-escolas-estaduais-brasileiras-uma-analise-multivariada-em-painel,eeedee5c-9da0-41cc-830e-f084c75b3276>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVEIRA, K. A. *et al.* Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 15-36, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/bPDgWC8X4KbncZ8VNxFdHsn/>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVESTRE, M. J.; FIALHO, I.; SARAGOÇA, J. Da palavra à construção de conhecimento. Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada. In: COSTA, A. P.; REIS, L. P.; SOUZA, F. N.; LUENGO, R. (ed.). **Libro de Actas de “3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa”**, v. 3: Artículos de Ciencias Sociales. Badajoz: Ludomedia, 2014.

VARGAS, T. C. **Municipalização da educação**: particularidades da gestão local em Araraquara-SP. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.