

VIVIANI FERNANDA HOJAS

**Formação e função do diretor de escola: análise a  
partir dos concursos públicos realizados na rede  
estadual de ensino de São Paulo (1979 - 2007)**

MARÍLIA

2011

**VIVIANI FERNANDA HOJAS**

## **Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979 - 2007)**

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

**Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Graziela Zambão Abdian.**

MARÍLIA

2011

Hojas, Viviani Fernanda.

H719f      Formação e função do diretor de escola : análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007) / Viviani Fernanda Hojas. – Marília, 2011.

113 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

Bibliografia: f. 106-113.

Orientador: Graziela Zambão Abdian.

1. Administradores escolares. 2. Escolas públicas – São Paulo (Estado). 3. Diretores escolares – Formação. 4. Serviço público – Concursos. I. Autor. II. Título.

CDD 371.2011

**BANCA EXAMINADORA**

**Presidente e Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Graziela Zambão Abdian**

Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília)

**2º Examinador: Dr. Cleiton de Oliveira**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

**3º Examinador: Dr. Miguel Henrique Russo**

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

## **AGRADECIMENTOS**

Ciente de que jamais poderia ter realizado sozinha a pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado, registro meus sinceros agradecimentos:

A Deus, por sua presença em todos os momentos de minha vida e por me manter firme na certeza de que tudo daria certo;

À minha mãe Sueli e a minha irmã Adriana, por celebrarem comigo cada conquista e sempre me ampararem quando preciso;

Ao meu pai Adenis que, apesar de me acompanhar de longe, sempre torce por mim;

À minha orientadora Graziela Zambão Abdian, não apenas pela orientação competente e segura, mas também pelo carinho, apoio e incentivo em todos os momentos da pesquisa e por torná-la tão prazerosa;

Aos professores Cleiton de Oliveira e Miguel Henrique Russo, pelas valiosas contribuições proporcionadas no Exame Geral de Qualificação;

A todo o pessoal do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), em especial à Maria Eliza, pelos ricos momentos de discussão;

A equipe do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (DRHU), por disponibilizar os materiais utilizados na análise;

Aos entrevistados que, gentilmente, compartilharam comigo um pouco de suas vivências à frente da direção escolar;

Às amigas Danieli, Fernanda, Juliana, Leila, Marcela, Márcia, Priscila e Vanessa que ouviram meus desabafos e me ajudaram a manter o “alto-astral” até nos momentos mais difíceis.

*A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam.  
Para aqueles que buscam e tentam sempre.  
E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.*  
(Clarice Lispector)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino de São Paulo entre 1979 e 2007, bem como a concepção que os diretores concursados têm acerca da função que exerceram e/ou exercem nas escolas. Considera-se que os conteúdos dos editais e das provas, juntamente com as percepções dos diretores que realizaram os concursos, foram aprovados e assumiram o cargo, podem indicar, entre outros aspectos, as expectativas dos órgãos centrais do ensino do estado de São Paulo em relação à atuação desse profissional e o pensamento administrativo que supostamente orientou e/ou orienta a administração das escolas públicas paulistas. A partir do resgate da trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil observa-se que o estudo sistemático nessa área desde sua origem e durante muito tempo baseou-se, quase que exclusivamente, na Teoria Geral da Administração sendo marcado pelo paradigma empresarial. Entretanto, sob o argumento de que a escola apresenta objetivos distintos da empresa, alguns estudos produzidos no final da década de 1970 e nos anos 1980 propõem a construção de uma base teórica específica para a atividade administrativa escolar. Tomando como subsídio esse movimento teórico na área, a análise das diferentes fontes de pesquisa (editais, provas e entrevistas com os diretores) tem como eixo as seguintes questões: Se houve uma trajetória do conhecimento em Administração da Educação no país com características marcantes em cada período, tais características se refletiram nos editais e nas provas para provimento do cargo de diretor de escola? E na concepção dos diretores? De que forma? A análise efetuada permite esboçar algumas respostas no sentido de afirmar que o movimento teórico de certa forma refletiu-se nos editais e nas provas. Contudo, é difícil precisar se tal movimento produziu reflexos nas concepções e nas práticas dos diretores entrevistados tendo em vista que a maioria apresenta semelhanças nas respostas, por exemplo, no que diz respeito à atividade administrativa realizada nas escolas que, para eles, apresenta especificidades e não pode ser confundida com aquela realizada nas empresas.

**Palavras-chave:** Administração Escolar. Formação e função do diretor de escola. Concurso público.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the public notes and the open tests to fill the position of school principal held in state schools in São Paulo between 1979 and 2007, and also the perception that principals have on the function they exercised/exercise in schools. It is considered that the contents of the public notes and open tests, along with the perceptions of principals who carried out the tests, were approved and entered office, may indicate, among other things, the expectations of teaching central organs of São Paulo state concerning the work of this professional and administrative thinking that supposedly guided and/or guides the administration of public schools in the state. By recovering the knowledge trajectory in Administration of Education in Brazil it is observed that the systemic study in this area since its inception, and during a lot of time, was based almost exclusively on General Theory of Administration being marked by the entrepreneurial paradigm. However, under the argument that schools present different objectives from the company, some studies produced in the late 1970s and in the 1980s propose the construction of a specific theoretical basis for the school administrative activity. Taking as a grant this theoretical movement in the area, the analysis of different research sources (public notes, tests and interviews with the principals) is centered on the following questions: If there was a path of knowledge in Educational Administration in the country with outstanding characteristics in each period, were these characteristics reflected in the public notes and tests aimed at filling the position of school principal? And in the perception of principals? How? The undertaken analysis allows sketching out some answers in order to assert that, in some way, the theoretical movement was reflected in the public notes and tests. However, it is difficult to determine if this movement has produced reflections in the concepts and practices of the interviewed principals since most of them shows similarities in the answers, for example, with regard to administrative activities performed in schools that, for them, present specificities and can not be confused with that performed in companies.

**Keywords:** School Administration. Graduation and function of the school principal. Open test.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                 |                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                         | <b>10</b>      |
| <br><b>CAPÍTULO 1 - OS CONCURSOS DE 1979 E 1982: RACIONALIDADE TÉCNICA E<br/>NORMATIZAÇÃO</b>                   |                |
| <b>1.1 O concurso de 1979 .....</b>                                                                             | <b>22</b>      |
| 1.1.1 As provas .....                                                                                           | 37             |
| <b>1.2 O concurso de 1982 .....</b>                                                                             | <b>38</b>      |
| 1.2.1 As provas .....                                                                                           | 47             |
| <br><b>CAPÍTULO 2 - OS CONCURSOS DE 1988 E 1998: ESPECIFICIDADE DA<br/>ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO</b> |                |
| <b>2.1 O concurso de 1988 .....</b>                                                                             | <b>49</b>      |
| 2.1.1 As provas .....                                                                                           | 60             |
| <b>2.2 O concurso de 1998 .....</b>                                                                             | <b>61</b>      |
| 2.2.1 As provas .....                                                                                           | 72             |
| <br><b>CAPÍTULO 3 - OS CONCURSOS DE 2001 E 2007: DISPERSÃO TEÓRICA E<br/>GESTÃO</b>                             |                |
| <b>3.1 O concurso de 2001 .....</b>                                                                             | <b>74</b>      |
| 3.1.1 As provas .....                                                                                           | 84             |
| <b>3.2 O concurso de 2007 .....</b>                                                                             | <b>86</b>      |
| 3.2.1 As provas .....                                                                                           | 101            |
| <br><b>CONCLUSÃO .....</b>                                                                                      | <br><b>103</b> |
| <br><b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                    | <br><b>106</b> |

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa<sup>1</sup> que teve como objetivo analisar os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino de São Paulo entre 1979 e 2007, bem como a concepção que esses profissionais têm acerca da função que exerceram e/ou exercem nas escolas. O período delimitado corresponde, respectivamente, ao primeiro processo de seleção de diretores ocorrido após a reformulação da estrutura do sistema oficial de ensino paulista, realizada em meados da década de 1970, e ao último concurso promovido no estado.

A origem da figura do diretor responsável pelo ordenamento do trabalho escolar nos estabelecimentos de ensino primário do estado de São Paulo está associada ao processo de criação e expansão dos grupos escolares, levada a efeito pelos primeiros governos republicanos a partir de 1893.

Souza (2008) sublinha que contrastando com a escola unitária regida por um só professor, os grupos escolares, organizados nos moldes da escola graduada amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos, compreendiam um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa mais complexo, econômico e racional.

Tal modelo de escola, acrescenta a autora, pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula.

De acordo com Souza (2008), a organização dos alunos em classes com nível de adiantamento semelhante favoreceria o trabalho docente quando

---

<sup>1</sup> A pesquisa faz parte de um projeto integrado intitulado “Formação, função e formas de provimento do cargo de administrador escolar: questões históricas e atuais”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e coordenado pela docente Graziela Zambão Abdian. Tal projeto, desenvolvido junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE) com sede na UNESP/Marília, conta com a participação de pesquisadores de iniciação científica, mestrado e doutorado, sendo eles: Iniciação científica: Thaís Monteiro Ciardella; Taiana de Freitas Vanucci; Laís Ribeiro dos Santos (bolsistas FAPESP); Mestrado: Eulália Araújo Calixto (mestrado concluído com bolsa CNPq); Maria Eliza Nogueira Oliveira; Viviani Fernanda Hojas (bolsistas FAPESP); Doutorado: Andrea Haddad Barbosa.

comparado ao das escolas unitárias caracterizado pela presença de alunos com diferentes níveis de conhecimentos numa mesma sala de aula. A graduação do ensino em séries subsequentes, correspondendo cada uma a um ano letivo, permitia também a racionalização curricular, isto é, a distribuição metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola.

De um modo geral, a implantação desse modelo de escola primária no ensino público paulista implicou mudanças profundas na distribuição e usos do espaço e do tempo escolar, na classificação e distribuição das crianças, na extensão e graduação do currículo, nos modos de avaliação e, em especial, na organização e administração das escolas.

No âmbito administrativo, os grupos escolares deram início ao fenômeno da divisão do trabalho e da especialização de funções “[...] exigindo um diretor responsável pela fiscalização das atividades escolares, pelo controle dos professores e pela manutenção da ordem e da disciplina dos alunos”. (SOUZA, 2008, p.42).

Nesses termos, é possível afirmar que foi com a introdução da escola graduada, onde vários professores ensinavam a alunos agrupados em função da idade e de nível de conhecimentos, em graus supostamente homogêneos, que surgiu, no ensino primário paulista, a figura do diretor<sup>2</sup>.

Esse profissional exerceu um papel relevante na tentativa de racionalização e padronização da rede de ensino do estado de São Paulo, disseminando as normas e os princípios de ordenamento do trabalho nas escolas. No contexto renovador do ensino, “[...] o diretor ocupava posição de realce e sua presença era constante em todos os setores e atividades escolares.” (MENEZES, 1972, p. 57).

Em relação ao recrutamento de diretores de grupo escolar, é importante registrar que o processo sofreu algumas alterações ao longo do tempo. De acordo com Menezes (1972), quando da criação desses estabelecimentos de ensino, baseando-se no Decreto Estadual nº 1.253/1904 que aprova o Regimento Interno dos Grupos Escolares, o cargo era provido em comissão, por livre escolha do Diretor Geral de Instrução Pública e a exigência legal era o diploma da Escola Normal,

---

<sup>2</sup> No que se refere ao ensino secundário, conforme Dias (1967), a figura do diretor já aparece com a primeira escola secundária criada no estado de São Paulo, em 1892. Cumpre mencionar também que durante muito tempo esse tipo de estabelecimento de ensino, diferentemente da escola primária, atendeu a uma clientela bastante restrita proveniente das camadas média e superior da população.

preferencialmente, ou o diploma da Escola Complementar e dois anos de efetivo exercício em grupo escolar ou outro estabelecimento equivalente.

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 12.427/1941 que consubstancia as novas exigências à carreira do magistério público, segundo o autor, a realização de concurso de provas e títulos tornou-se obrigatória entre os professores que contassem quatrocentos dias, pelo menos, de efetivo magistério.

Menezes (1972) informa ainda que, a partir de 1946, os cargos de diretor de grupo escolar passaram a ser providos em caráter efetivo e, mais tarde, ampliaram-se as exigências de formação, podendo efetuar a inscrição no concurso somente os professores primários diplomados pelo Curso de Administradores Escolares<sup>3</sup> e que tivessem três anos de efetivo exercício no magistério público.

Os grupos escolares foram extintos no início da década de 1970, com a promulgação da Lei Federal nº 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus alterando de maneira significativa o funcionamento das escolas e a organização do ensino elementar e médio brasileiro.

Dentre as modificações introduzidas pelo referido dispositivo legal destaca-se a extensão da escolaridade obrigatória – de quatro para oito anos – atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade<sup>4</sup>. Nas palavras de Saviani (1997, p. 31):

Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um ensino de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais.

A concretização de tais mudanças demandou, entre outros aspectos, a articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e a adequação

---

<sup>3</sup> O primeiro Curso de Administradores Escolares de São Paulo funcionou no Instituto de Educação “Caetano de Campos”, na capital. Posteriormente, esse curso foi sendo instalado nos novos Institutos de Educação criados no estado. A formação de administradores escolares em nível médio foi realizada até o início da década de 1970, pois nos termos do artigo 30 da Lei Federal nº 5.540/1968, o preparo desses profissionais deveria ser realizado em nível superior.

<sup>4</sup> Conforme artigo 20 da Lei Federal nº 5.692/1971: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”. (BRASIL, 1971).

da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos.

De acordo com Rus Perez (2000), para cumprir o estabelecido nacionalmente, o governo paulista elaborou, em 1972, o Plano Estadual de Implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, composto por três volumes. O primeiro apresentou um plano diagnóstico contemplando aspectos demográficos e econômicos do estado, bem como o desempenho do sistema educacional e seus aspectos financeiros, técnicos, pedagógicos e administrativos. O segundo tratou da política de implantação (objetivos, modelo de referência, diretrizes e medidas gerais, sistemática e núcleos de irradiação, controle e avaliação). O terceiro previu os recursos necessários (humanos, físicos, organizacionais, financeiros e legais).

Entretanto, segundo o autor, apesar dos inúmeros estudos realizados naquele momento, as mudanças no sistema educacional paulista foram realizadas somente alguns anos mais tarde com a publicação do Decreto Estadual nº 7.400/1975, que estabelece a estrutura da rede oficial de ensino do estado<sup>5</sup>.

Rus Perez (2000) pontua que para a implantação da nova estrutura, composta por Escolas Estaduais de 1º Grau, Escolas Estaduais de 2º Grau, Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus e Centros Estaduais Interescolares, o referido dispositivo legal concedeu ao Secretário da Educação poderes para criar, conservar, transformar, fundir, incorporar, desdobrar, alterar e extinguir classes e estabelecimentos de ensino; relotar cargos do Quadro do Magistério e do Quadro da Secretaria da Educação; transferir alunos, materiais e equipamentos de uma escola para outra.

Com as mudanças introduzidas no sistema oficial de ensino do estado de São Paulo e o aumento da população atendida nas escolas, a administração escolar foi se tornando um processo cada vez mais complexo, produzindo efeitos significativos no trabalho dos diretores escolares. Segundo Cortina (1999, p.68):

A velha concepção do diretor como aquele que tem uma experiência de muitos anos de docência parece ser substituída pela imagem do administrador, coordenador de uma equipe escolar que deverá

---

<sup>5</sup> No ano seguinte, foi publicado também o Decreto Estadual nº 7.510/1976, que reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. Dentre as modificações introduzidas por esse dispositivo legal destaca-se a criação da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), ambas com suas respectivas Divisões Regionais de Ensino (DREs) e Delegacias de Ensino (DEs).

ministrar uma educação básica pública a um contingente muito maior da população.

Nesse sentido, os concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados no estado de São Paulo a partir desse período podem constituir um importante elemento para identificar as novas exigências conferidas ao profissional responsável pela direção dos estabelecimentos de ensino e podem revelar também as mudanças que tais exigências vão sofrendo ao longo do tempo sob influência aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Cabe assinalar que a seleção do diretor de escola de forma impessoal, mediante concurso público, tem sido objeto de críticas de muitos educadores e pesquisadores da área educacional que propõem o estabelecimento de modalidades de escolha consideradas mais democráticas de modo a garantir o efetivo comprometimento desse profissional com a democratização da organização e do funcionamento da escola (CURY, 1983; PARO, 1996; LUCE; MEDEIROS, 2006;).

Em pesquisa desenvolvida sobre a trajetória do conhecimento em Administração da Educação publicada na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)<sup>6</sup>, Maia (2004, p.70) conclui, entre outros aspectos, que no final da década de 1980 e no período inicial da década seguinte “[...] os autores demonstram efetiva preocupação com o desenvolvimento da gestão democrática e, conseqüentemente, com o estabelecimento de formas também democráticas de designação de diretores escolares”. Para eles, acrescenta a autora, a eleição de diretores de escola constitui uma prática mais favorável ao processo de democratização da educação e deve ser acompanhada de outras práticas coletivas no interior da escola.

Em contrapartida, a tentativa de legalizar a realização de eleições diretas para a seleção de diretores das escolas públicas do estado de São Paulo, mediante o Projeto de Lei nº 811/2005 do Deputado Enio Tatto, foi contestada pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO).

Posicionando-se contra a aprovação do Projeto de Lei, a UDEMO, por intermédio de seu presidente Luiz Gonzaga de Oliveira Pinto, enviou um documento a todos os Deputados da Assembléia Legislativa solicitando seu arquivamento ou

---

<sup>6</sup> Periódico publicado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e destinado a apresentar discussões na área. A primeira edição da Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE) foi publicada em 1983 e, em 1997, o título do periódico foi alterado para Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE).

recusa. Para o Sindicato, não existe processo mais sério, isento, competente, eficaz e honesto do que o concurso público de provas e títulos no qual predomina o mérito e é um engano imaginar que se consiga democratizar uma escola pública impondo-se a eleição direta para diretor.

Entre muitos argumentos, o presidente da UDEMO afirma que o diretor eleito não teria, necessariamente, um compromisso com a comunidade escolar, mas sim, e antes, uma vinculação muito estreita com o grupo que o elegeu, fazendo com que continue havendo clientelismo e aprofundando conflitos entre a comunidade escolar (PINTO, 2009).

Destaca-se ainda que, conforme um quadro apresentado por Vieira (2006, p. 38) e elaborado mediante levantamento realizado por Maria Aglaê M. Machado, consultora do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), existem diferentes modalidades de seleção de diretor de escola em uso no país. Em 10 estados, o profissional assume a direção escolar mediante indicação técnica ou política e, em 9 estados, o diretor de escola é eleito pela comunidade. A eleição direta após o cumprimento de provas de seleção técnica é realizada em 5 estados e apenas em São Paulo, Bahia e Distrito Federal esse profissional da educação é selecionado mediante critérios técnicos.

A reflexão acerca das distintas maneiras de conduzir o acesso ao cargo de diretor de escola utilizadas no Brasil e de suas relações com a democratização da educação, apesar relevante e necessária, excede os objetivos desta pesquisa. Nesses termos, a partir do processo de seleção desse profissional realizado no sistema público de ensino paulista entre 1979 e 2007<sup>7</sup> e suas interfaces com a trajetória do conhecimento da Administração Escolar, buscam-se aspectos importantes sobre sua formação e função e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento da área. A abordagem norteia-se pelas seguintes questões: Quais os requisitos necessários para prestar os concursos? Quais os conteúdos exigidos nos programas e avaliados nas provas? Como a temática da Administração Escolar é abordada nos trabalhos teóricos e nas legislações listadas nas bibliografias de referência? Quais as concepções que os diretores concursados têm sobre sua função?

---

<sup>7</sup> Durante o período foram promovidos seis concursos no estado: 1979, 1982, 1988, 1998, 2001 e 2007.

Considera-se que os conteúdos dos editais e das provas juntamente com as percepções dos diretores que realizaram os concursos, foram aprovados e assumiram o cargo, podem indicar, entre outros aspectos, as expectativas dos órgãos centrais do ensino do estado de São Paulo em relação à atuação desses profissionais e o pensamento administrativo que supostamente orientou e/ou orienta a administração das escolas públicas paulistas.

Mediante o resgate histórico dos principais trabalhos teóricos produzidos no campo da Administração da Educação no Brasil observa-se que o estudo sistemático na área constitui um fenômeno relativamente recente e que durante muito tempo baseou-se, quase que exclusivamente, na Teoria Geral da Administração sendo marcado pelo paradigma empresarial. Pautados nesse paradigma, explica Russo (2004), os livros, ensaios e teses<sup>8</sup> publicados sobre o assunto consideravam que administrar uma escola era equivalente a administrar uma empresa qualquer, sendo desnecessária uma consideração especial à Administração Escolar, a não ser levar em conta sua matéria-prima: o aluno.

Maia (2004) pontua que desde o início da década de 1950 circulava, entre os professores de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia do país, a ideia de congregar esses profissionais da educação para trocar conhecimentos e realizações sobre o ensino e a pesquisa na área, entretanto, cada professor foi mantendo as suas investigações e reflexões individuais.

Em 1955, conforme a autora, o Prof. Dr. Antônio Pithon Pinto, que na época ocupava a cátedra de Administração escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, enviou uma carta-circular aos professores de Administração Escolar das Faculdades de Filosofia manifestando o desejo de estudar conjuntamente os problemas do ensino da matéria. A partir dessa iniciativa, em 1961, foi realizado na Universidade de São Paulo, o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar.

Nesse evento, apesar de posição divergente de Anísio Teixeira<sup>9</sup>, ficou estabelecido que:

---

<sup>8</sup> Carneiro Leão (1939), Ribeiro (1952), Lourenço Filho (1963), Alonso (1976).

<sup>9</sup> Para esse pensador, a administração escolar apresenta natureza e funções específicas e, por isso, não pode ser equiparada à administração de empresas. Em suas palavras, “Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos.” (TEIXEIRA, 1968, p.15).

A Administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam na escola em divisão de trabalho; visa a unidade e economia de ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (ANPAE, 1962).

Na definição estabelecida durante o primeiro encontro entre professores de Administração Escolar do país, é possível notar a equivalência entre escola e empresa assim como a atribuição das mesmas ações (planejamento, organização, gerência, avaliação dos resultados e prestação de contas) para as duas administrações: empresarial e escolar. Essa ideia também pode ser observada nas diversas publicações na área durante o período.

A adoção generalizada de princípios aplicados principalmente nas organizações empresariais nos estudos e práticas de administração do sistema escolar e da escola partia do pressuposto de que tais princípios eram automaticamente aplicáveis à administração de qualquer instituição, independentemente de sua natureza, seus objetivos e seu conteúdo político e cultural.

Alguns trabalhos teóricos produzidos no final da década de 1970 e nos anos 1980<sup>10</sup>, no entanto, foram marcados pelo questionamento da utilização do paradigma empresarial como fundamento da prática administrativa escolar mediante o argumento de que a escola, por apresentar objetivos distintos da empresa necessitaria de uma elaboração teórica própria capaz de abranger seus problemas e sua especificidade. Russo (2004) denomina esse processo de “mudança paradigmática na Administração Escolar” que, a partir da revisão crítica da literatura existente sobre o assunto, propõe a construção de uma base teórica específica para as atividades administrativas que se realizam nas escolas.

Levando em conta esse movimento teórico na área, os questionamentos anteriores são complementados a partir da análise das fontes de pesquisa (editais, provas e entrevista com os diretores) que, por sua vez, tem como eixo as seguintes questões: Se houve uma trajetória do conhecimento em Administração da Educação

---

<sup>10</sup> Arroyo (1979), Félix (1984), Zung (1984), Paro (1986).

com características marcantes em cada período, tais características se refletiram nos editais e nas provas para provimento do cargo de diretor de escola? E na concepção dos diretores? De que forma?

Para o levantamento, a organização e a sistematização de todas as fontes de pesquisa foram adotados diferentes procedimentos.

No caso específico das provas relativas aos concursos para provimentos de cargos de diretor de escola, do contato estabelecido com uma funcionária da sede da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE)<sup>11</sup>, obteve-se a informação de que elas poderiam ser encontradas no Centro de Referência em Educação “Mario Covas” (CREMC)<sup>12</sup> ou no Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação (DRHU)<sup>13</sup>. Sendo assim, foram feitas visitas a esses locais.

O referido material foi encontrado no DRHU, exceto as provas aplicadas no concurso de 1979. Segundo a funcionária do local, as provas relativas a esse concurso não se encontravam no arquivo e provavelmente foram descartadas em decorrência da falta de espaço suficiente para o armazenamento.

Na tentativa de localizá-las, foram realizados contatos com o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEM), com o Núcleo de Estudos em Políticas Públicas (NEPP) e com alguns profissionais que realizaram concurso, mas não se obteve sucesso. A ausência das provas, no entanto, não comprometeu a pesquisa, pois mediante a localização dos editais e a entrevista feita com o diretor de escola que prestou o concurso no final da década de 1970 foi possível reunir importantes informações para o trabalho de análise.

Durante a visita ao DRHU também, foram obtidas informações sobre as datas de publicação dos editais dos concursos que, posteriormente, foram consultados no site da Imprensa Oficial de São Paulo<sup>14</sup>.

O estudo dos editais foi realizado a partir do resgate do contexto de publicação e baseou-se nas informações relativas aos requisitos, às provas, aos programas e às bibliografias de referências. Em relação à bibliografia, é importante indicar que a descrição e análise concentraram-se nos livros e artigos que

---

<sup>11</sup> A sede da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo está localizada na Praça da República nº 53 - São Paulo-SP.

<sup>12</sup> O Centro de Referência em Educação “Mario Covas” está localizado na Avenida Rio Branco nº 1260 - São Paulo-SP. Há também um site do CREMC cujo endereço é [www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br).

<sup>13</sup> O Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está localizado no Largo do Arouche nº 302, São Paulo-SP.

<sup>14</sup> O endereço do site é [www.imprensaoficial.com.br](http://www.imprensaoficial.com.br). Nessa página da internet é possível encontrar sob forma digitalizada diversos documentos oficiais publicados a partir de maio de 1891.

ofereceram subsídios para a apreensão do pensamento administrativo escolar predominante nos concursos. Para tanto, foram realizados o levantamento, a leitura e o resumo de todas as publicações sugeridas aos candidatos que abordaram, direta ou indiretamente, a temática. O trabalho descritivo e analítico apoiou-se também nos textos legais que tratam da organização do trabalho escolar e nas legislações que regulamentam as atividades do diretor de escola listadas na bibliografia básica.

A localização dos profissionais que atuaram ou atuam na direção escolar, por sua vez, foi feita junto à Diretoria de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Mediante as informações fornecidas por uma funcionária do local foi elaborada uma lista com os nomes de alguns diretores e dos respectivos concursos que eles realizaram. A partir dessa lista prévia, foi realizado o contato pessoal e, posteriormente, foram feitas entrevistas com um diretor de cada um dos concursos realizados entre 1979 e 2007, em um total de seis entrevistados.

É importante registrar que os profissionais que realizaram os concursos de 1979 e 1982 não atuam mais na direção, portanto, as entrevistas foram realizadas fora do ambiente escolar. O diretor que prestou o concurso no ano de 1988 exerce a função de supervisor de ensino designado e, por esse motivo, foi entrevistado na Diretoria de Ensino. Já os diretores dos concursos de 1998, 2001 e 2007 foram entrevistados nas escolas em que trabalham.

As entrevistas pautaram-se basicamente nas seguintes questões: Qual a função do diretor na escola? Os conteúdos do concurso ajudaram no exercício dessa função? O que um diretor de escola precisa saber para atuar na direção escolar? Por quê? Para ser diretor de escola é preciso ser professor? Por quê? Administrar uma escola é equivalente a administrar uma empresa? Por quê?

Esse roteiro básico, no entanto, não foi aplicado de maneira rígida possibilitando assim que entrevistador e entrevistado não se limitassem às questões propostas. Durante as entrevistas também foram coletadas algumas informações que forneceram subsídios para a análise das respostas, como: formação, tempo em exercício no magistério, tempo ocupando cargo administrativo na escola, entre outras.

Ao longo do texto os diretores foram denominados de D1, D2, D3, D4, D5 e D6 seguindo a ordem dos concursos que eles prestaram. A D1, antes de realizar o concurso, já tinha uma experiência de 14 anos no magistério público estadual paulista sendo que, durante esse período, foi professora primária, assistente de

direção e coordenadora pedagógica. Sua formação no momento em que prestou o concurso era em Pedagogia com habilitação em Docência para as Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional e, mais tarde, realizou estudos em nível de mestrado e doutorado na área de educação. A D2, quando realizou o concurso, já havia trabalhado como professora primária, assistente de direção e diretora designada. Sua primeira formação foi em Artes Industriais, depois cursou Educação Artística e, em seguida, Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar. Além de diretora, foi também supervisora da rede pública estadual de ensino de São Paulo e, posteriormente, cursou mestrado e doutorado em educação. O D3, antes de prestar o concurso, tinha formação em Ciências Sociais, Geografia, História e Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar e experiência de 10 anos no magistério como professor do segundo ciclo do ensino fundamental. Após 18 anos à frente da direção escolar, esse profissional passou a atuar na Diretoria de Ensino como supervisor designado. A D4, no momento em que realizou o concurso, já era aposentada como professora tendo trabalhado em escolas públicas e particulares. Sua primeira graduação foi em Letras e, mais tarde, formou-se em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. A D5, antes de prestar o concurso, já tinha experiência de 15 anos como professora do segundo ciclo do ensino fundamental. Sua primeira formação foi em Ciências com habilitação em Matemática e, posteriormente, cursou Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. A D6, quando realizou o concurso, já havia trabalhado por 18 anos enquanto professora do segundo ciclo do ensino fundamental. Sua graduação foi em História e depois cursou uma especialização em gestão da educação.

Em relação aos entrevistados, sobretudo aqueles que realizaram os concursos há bastante tempo e que não atuam mais na direção escolar, é preciso destacar que suas lembranças e ideias certamente foram modificadas ao longo dos anos.

Halbwachs (1990) explica que, à medida que recuamos no passado, algumas impressões se apagam enquanto outras se sobressaem, segundo o ponto de vista de onde o encaramos, isto é, segundo as condições novas em que nos encontramos quando nos voltamos para ele.

Conforme o autor também, as novas informações adquiridas e as reflexões realizadas em outros momentos reagem sobre as lembranças. Em suas palavras:

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWACHS, 1990, p.71).

Sendo assim, na análise realizada nesta pesquisa é praticamente impossível separar aquilo que os entrevistados pensavam no momento que atuaram na direção escolar do pensamento apresentado durante as entrevistas. Esses profissionais relataram suas vivências e refletiram acerca da função que exerceram nas escolas a partir de suas visões de hoje que, muito provavelmente, não são exatamente as mesmas de outros tempos. Com o intuito de tornar o texto mais dinâmico, as entrevistas foram trabalhadas no transcorrer da construção de cada capítulo porque, de certa forma, as respostas dos entrevistados puderam dialogar com o contexto histórico do concurso prestado, com o conteúdo do edital e da prova e com as possíveis expectativas em relação à sua atuação.

Finalmente, cumpre assinalar que a partir da fase inicial de análise que conforme Bardin (1977) caracteriza-se como uma “leitura flutuante”, observou-se que alguns concursos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede pública do estado de São Paulo apresentavam características comuns. Dessa forma, eles foram agrupados, possibilitando a organização deste texto em três capítulos. O primeiro capítulo trata dos concursos realizados em 1979 e 1982 a partir dos eixos “racionalidade técnica” e “normatização”. No segundo capítulo, são abordados os concursos de 1988 e 1998 com base nos eixos “especificidade da Administração Escolar” e “participação”. O terceiro capítulo tem como objeto de análise os concursos realizados em 2001 e 2007 e utiliza os eixos “dispersão teórica” e “gestão”.

## **CAPÍTULO 1 - OS CONCURSOS DE 1979 E 1982: RACIONALIDADE TÉCNICA E NORMATIZAÇÃO**

Este capítulo apresenta as análises dos concursos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino paulista nos anos de 1979 e 1982. Cabe esclarecer que os termos “racionalidade técnica” e “normatização”, utilizados para designá-lo, decorrem da valorização de conhecimentos de natureza eminentemente técnica e de aspectos normativos que envolvem a função do diretor de escola observada nos referidos concursos.

### **1.3O concurso de 1979**

Sobre o contexto em que foi realizado esse concurso, importa assinalar que na década anterior, mais especificamente em 1964, os militares instalaram-se de forma direta e duradoura no governo do país, implantando um regime político de cunho ditatorial que durou vinte e um anos. O acontecimento ficou conhecido como “Revolução de 1964”, mas, como adverte Saviani (2008), a ruptura deu-se somente no nível político e não no âmbito socioeconômico.

O referido autor explica que a ruptura política foi empreendida para preservar a ordem socioeconômica, pois se temia que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal do Brasil viesse a provocar rupturas no plano socioeconômico. Assim, na realidade, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança.

O período governado pelos militares, conforme Germano (1994), foi marcado pelo elevado grau de autoritarismo e violência e pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil brasileira mediante a intervenção em sindicatos, extinção de partidos políticos, repressão e fechamento de instituições representativas de trabalhadores e estudantes, bem como a exclusão do setor popular e de seus aliados da arena política. Apesar disso, procurou-se manter uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente, embora tenha sido mutilado, e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como A do Executivo.

O autor sublinha também que durante o regime militar houve o aumento da intervenção na esfera econômica o que concorreu decisivamente para o crescimento das forças produtivas do país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda.

No que se refere ao âmbito educacional, a industrialização crescente no período exigia um novo perfil da força de trabalho pressupondo, segundo Romanelli (2002, p. 234):

[...] uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo a possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar.

Com o objetivo de atender aos imperativos de desenvolvimento do país, a educação brasileira foi alvo de uma série de mudanças mediante a publicação das Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971 que reformaram, respectivamente, o ensino superior e o ensino elementar e médio.

Tais reformas, influenciadas, entre outros aspectos, por acordos estabelecidos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency International for Development* (Usaid)<sup>15</sup>, tiveram suas bases calcadas na Teoria do Capital Humano que considera a educação escolar um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade em geral. Para a referida teoria também as habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o “capital humano” de que cada trabalhador se apropria, assim, basta investir nesse capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça.

De acordo com Saviani (2008), a orientação pedagógica que marcou o período pode ser sintetizada na expressão “pedagogia tecnicista” que, baseada na neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional. Daí, então, a tentativa de padronização da ação educativa a

---

<sup>15</sup> Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional.

partir de esquemas de planejamento previamente formulados por órgãos centrais exteriores à instituição escolar. Segundo o autor:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2008, p. 382).

Ainda sobre o ciclo de reformas da educação brasileira, Germano (1994) afirma que esse processo pode ser entendido como fragmentos de uma “revolução passiva”, tendo em vista que além de não contar com a participação da sociedade civil, buscava desmobilizar eventuais movimentos no campo educacional. Segundo ele, tratava-se de um momento em que, estando desarticulados os setores oposicionistas da sociedade civil brasileira, o governo lançava mão de intensa propaganda nos meios de comunicação de massa e acabava por obter consenso, ainda que passivo e eventual, de significativos segmentos sociais.

Em linhas gerais, a reforma universitária de 1968 buscou a adequação das universidades brasileiras ao projeto educacional do governo militar, implantando as bases de uma organização estrutural apoiada em: departamentos no lugar do regime de cátedras; cursos semestrais e sistema de créditos no lugar de cursos anuais; unidade profissionalizantes separadas das de pesquisa básica; aumento de vagas, sobretudo nas escolas particulares, entre outros.

No curso de Pedagogia, modificado no ano seguinte mediante o Parecer nº 252/1969, foram introduzidas as habilitações a serem cursadas após as disciplinas pedagógicas específicas do magistério, tornou-se o responsável pela formação dos especialistas encarregados de aplicar e controlar as novas técnicas pedagógicas.

A Reforma de 1971, por sua vez, apresentou dois pontos fundamentais: instituiu a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo todo o denominado ensino de 1º grau que correspondia a um curso único, seriado e gratuito de oito anos de duração e as escolas de 2º grau com vistas à preparação para a atuação profissional<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Cumpre assinalar que a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau não chegou a ser efetivamente implementada sendo abolida no início da década seguinte com a Lei Federal nº 7.044/1982.

Para atender as disposições contidas na Lei Federal nº 5.692/1971, conforme assinalado inicialmente, o governo do estado de São Paulo promoveu a reorganização da estrutura física de suas escolas e o remanejamento de pessoal. De acordo com a entrevistada que vivenciou esse processo:

[...] os grupos escolares foram transformados, em geral, em escolas de 1º Grau. Quer dizer, elas ofereciam até o quarto ano primário, do primeiro ao quarto ano primário, e passaram a oferecer da 1ª a 8ª série do ensino de 1º Grau. Algumas que tinham o ginásio e o ensino médio passaram a ser escolas de 1º e 2º Graus. Quer dizer, receberam crianças de 1ª a 4ª série e mantiveram o curso completo, vamos dizer, o ensino de 1º Grau, da 1ª a 8ª série e o ensino médio. Num primeiro momento há a tentativa de se fazer o ensino profissionalizante, mas depois isso daí se mostrou inviável. (D1, 2010).

Embora tenha ocorrido durante o regime militar, segundo ela, a reorganização do sistema de ensino paulista levada a efeito por José Bonifácio Coutinho Nogueira, Secretário da Educação na época, não foi realizada de maneira autoritária:

[...] a determinação da Secretaria foi de que realmente as escolas se reorganizassem, passando a oferecer o ensino de 1º Grau ou de 2º Grau ou ensino de 1º e 2º Graus. Isto havia conflitos, porque algumas escolas perderam classes, outras ganharam. Algumas escolas simples se tornaram complexas. Outras já meio complexas se tornaram ainda mais complexas. Então além dos interesses pessoais, realmente era uma situação bastante difícil até por conta da estrutura física das escolas. Mas não foi propriamente a Secretaria que determinou essa escola vai ser de 1º Grau, essa vai ser de 2º, essa vai ser de 1º e 2º, mas um grupo local de reorganização da rede física. (D1, 2010).

As mudanças introduzidas no período, no entanto, geraram uma série de dificuldades no interior das escolas que tiveram de ser enfrentadas pelos profissionais que assumiram a direção desses estabelecimentos de ensino:

[...] quando eu fiz o concurso para diretor de escola, já não foi para grupo escolar, para o ensino primário, mas foi o primeiro concurso para 1º e 2º Graus. E as escolas viviam um momento extremamente complicado e difícil, porque num momento em que foram juntados os professores dos níveis diferentes, o professor primário, como professor polivalente, dando conta de todas as disciplinas e tal e, na mesma escola, a partir da 5ª série, os professores especialistas por disciplinas, havia sim... animosidade. (D1, 2010).

As informações referentes ao concurso realizado pela entrevistada foram publicadas no Diário Oficial do Estado do dia 23 de março de 1978. Conforme o edital, o provimento de cargos de diretor de escola seria realizado na modalidade de acesso. Tal modalidade, nos termos do artigo 33 da Lei Estadual nº 10.261/1968, que aprova o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado, consiste na elevação do funcionário a cargo da mesma natureza de trabalho, de maior grau de responsabilidade e maior complexidade de atribuições.

De acordo com as Instruções Especiais que regeram esse processo de seleção, para fazer a inscrição, o candidato deveria apresentar os seguintes requisitos:

1. Ser portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.
2. Ter, no mínimo, 3 anos de efetivo exercício na carreira do magistério público estadual até o término das inscrições. (SÃO PAULO, 1978, p.67).

Tais exigências, determinadas com base na Lei Complementar nº 114/1974, que institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do estado, parecem indicar a preocupação com a seleção de um profissional devidamente qualificado que apresentasse conhecimentos no âmbito da Administração Escolar provenientes do estudo de disciplinas específicas e, ao mesmo tempo, saberes de natureza didático-pedagógica advindos da formação e da experiência docente.

É oportuno indicar que a necessidade de se formar profissionais especializados para assumir a direção de uma escola e a importância de que tais profissionais tivessem formação e experiência no campo da educação era abordada com frequência nos trabalhos teóricos produzidos sobre o assunto.

Ribeiro (1952, p.131) argumenta que a atividade diretiva, pela sua complexidade, requer formação específica e apesar de não afirmar que o diretor de escola precisa necessariamente ter algum tempo de experiência docente supõe que para dar assistência à execução e orientar os trabalhos escolares “[...] um diretor tem uma visão de conjunto melhor que o professor” e “[...] uma experiência maior ou, pelo menos, equivalente à do professor”.

Para Dias (1967, p.15), a formação consistente para o profissional responsável pela direção de uma escola é fundamental e, antes de qualquer coisa,

esse profissional precisa ter certa familiaridade com os assuntos educacionais. Segundo ele:

[...] é preciso lembrar, em primeiro lugar, que um diretor de escola não é apenas um administrador. Ele é, antes de tudo, um educador. Sua forma de conduzir a vida da escola tem repercussões profundas, se bem que nem sempre aparente na formação dos alunos.

Na mesma linha, Teixeira (1968, p.14) sustenta que a administração escolar, por ser uma função subordinada à tarefa educativa, pode ser exercida apenas por educadores, os quais precisam ser formados com o mesmo padrão de excelência com que são formados os médicos. Em suas palavras:

*Somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados. (grifos do autor).*

Na concepção da entrevistada também, a formação e a experiência docente oferecem ao diretor de escola condições de interpretar e encaminhar mais satisfatoriamente as questões educacionais. Em suas palavras: “[...] o diretor de escola, antes de tudo, ele tem que ser um educador. Se ele for um educador, ele terá boas chances de aprender as especificidades do seu cargo. E, continuando educador, desempenhar bem a sua função” (D1, 2010).

Mais adiante acrescenta que um bom diretor de escola jamais pode perder de vista o sentido pedagógico de seu trabalho, pois, segundo ela:

O gesto do diretor dirige. O gesto do diretor ensina democracia. Então eu acho que essa é uma questão fundamental. Eu posso delegar inúmeras coisas na minha escola como diretora. Eu posso e devo compartilhar as decisões, mas não dá para eu compartilhar a minha presença na escola. Você tem que estar presente na escola. Eu acho que essa presença é fundamental. Não dá para eu me omitir diante do pedagógico. Eu posso ter meu coordenador pedagógico, meu professor coordenador, mas no momento da discussão pedagógica eu preciso estar presente, mostrando que eu estou apoiando aquilo. Não é uma questão de eu fazer. Diretor se envolve muito com a questão burocrática, mas o que é um papel? Essa questão que a burocracia sufoca, acontece que às vezes a pessoa gosta de ficar sufocada pela burocracia. (D1, 2010).

Conforme as Instruções Especiais também o concurso seria constituído por duas provas distintas: Prova de Conhecimentos Pedagógicos Gerais sob a forma de testes de múltipla escolha e Prova de Conhecimentos Pedagógicos Específicos. Em relação a esse último tipo de prova não foram apresentadas informações relativas ao seu formato.

O programa da Prova de Conhecimentos Pedagógicos Gerais incluiu quatro temas centrais divididos em subtemas: Filosofia e História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia Educacional e Estatística Educacional.

O programa da Prova de Conhecimentos Pedagógicos Específicos incluiu três temas principais também divididos em subtemas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Legislação de Ensino.

A diversidade temática dos programas demonstra o grau de complexidade das tarefas a serem exercidas pelo diretor e a variedade de atividades que esse profissional era chamado a executar na escola de modo a adaptá-la às exigências da expansão econômica que se intensificava naquela época.

No que se refere à bibliografia de referência, cumpre destacar que a relação composta por uma quantidade expressiva de livros, leis, decretos, pareceres e deliberações foi publicada novamente no Diário Oficial do Estado do dia 30 de março de 1978.

Nessa nova publicação, observa-se a retirada do livro intitulado *Escola, Estado e Sociedade* escrito por Bárbara Freitag. A exclusão provavelmente foi feita na tentativa de afastar os candidatos da perspectiva crítica empreendida pela autora em seu estudo acerca da educação brasileira no período de 1964 a 1975. Tal episódio foi relatado pela entrevistada:

[...] o livro da Bárbara Freitag, para nós que não estávamos habituados à literatura crítica, causava-nos muito espanto. E levamos uma semana para entender o livro da Bárbara Freitag. Porque fugia ao nosso linguajar de professores primários. Bom, depois de nós termos assim... Praticamente dormido sobre o livro da Bárbara Freitag, ele é excluído da bibliografia. E permanecem aqueles textos mais de natureza técnica. O próprio conhecimento de Estatística, média, mediana, percentual, regra... E outras coisas assim. Então tinha uma natureza mais técnica... Tecnicista mesmo. Que correspondia ao contexto da época. (D1, 2010).

Os demais livros e artigos listados no primeiro edital foram mantidos, sendo eles: *Prática de ensino* e *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia* de Jean Piaget, ambos escritos por Hans Aebli; *Experimentação educacional* de José Mário P. Azanha; *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos* de Celso de R. Beisiegel; *Educação e desenvolvimento econômico* de Clarence E. Beeby; *Psicologia educacional* de Glenn M. **Blair**, Stewart Jones e Ray Simpson; *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus* organizado por Moisés Brejon; *O processo de educação* de Jerome Brunner; *Formação do magistério: novo sistema* de Valnir Chagas; *Psicologia da Aprendizagem* de Werner **Correll** e Hugo Schwarze; *Tratado das ciências pedagógicas* de Maurice Debesse e Gaston Mialaret; *Aprender a ser*, escrito por Edgar Faure e outros autores; *Psicologia do desenvolvimento* de Hiram **Fitzgerald** e Ellen Strommen; *Educação e Sociedade* de Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi; *Estatística básica para ciências humanas* de Bernardete A. **Gatti** e Nagib L. Feres; *Estatística na psicologia e na educação* de Henry Garrett; *Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos* de Maria Amélia de A. Goldberg; *Como se realizam mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação* de A. M. Hubermann; *Manual de psicologia educacional* de Herbert J. Klausmeier; *Medidas educacionais* de Richard H. **Lindeman**; *Planejamento escolar* de Maria J. **Martinez** e Carlos E. **O. Lahore**; *Leituras de psicologia educacional* de William C. **Morse** e G. Max Wingo; *Psicologia educacional* de George J. **Mouly**; *Desenvolvimento e personalidade da criança* de Paul Mussen, John Conger e Jerome Kagan; *A reforma e o ensino* e *Educação brasileira: questões de atualidade*, ambos escritos por Jorge A. Nagle; *Tecnologia educacional: teorias de instrução* de João B. Oliveira; *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* de Luiz Pereira; *Para onde vai a educação* de Jean Piaget; *Psicologia da adolescência* de Samuel Pfromm Netto; *Filosofia da educação* de Olivier Reboul; *Introdução à moderna psicologia do desenvolvimento para educadores* de Walter J. Sehraml; *Psicologia educacional* de James M. Sawrey e Charles W. Telfor; *Educação no Brasil* de Anísio Teixeira; *Elaboracion del currículo: teoría y práctica* de Hilda Taba; *Planejamento de ensino e avaliação*, escrito por Clodia Maria G. Turra e outros autores.

As publicações sugeridas na bibliografia básica com conteúdo voltado para a atividade administrativa escolar foram: *Teoria da Administração Escolar* de Daniel E. Griffiths; *Princípios e Métodos da Administração Escolar* de Ralph B. Kimbrough; A

*crise mundial da educação* de Philip H. Coombs; *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*, escrita por José Querino Ribeiro com revisão e ampliação de João Gualberto de C. Menezes; *O papel do diretor na Administração Escolar* de Myrtes Alonso.

Vale indicar que um dos traços marcantes da produção teórica no campo da Administração da Educação no Brasil da época era a influência da literatura internacional com a importação de modelos e valores europeus e norte-americanos, os quais buscavam identificar a atividade administrativa realizada nas escolas e sistemas de ensino com a administração empresarial. Sendo assim, nos livros recomendados aos candidatos que tratam da temática, tanto os produzidos no país quanto aqueles provenientes do exterior, é comum a defesa da utilização de princípios administrativos aplicados principalmente nas empresas nos estudos e práticas de Administração Escolar sob o argumento de que tais princípios seriam automaticamente aplicáveis à administração de qualquer instituição.

Para Griffiths (1977), o processo de tomada de decisão constitui o elemento central da atividade administrativa tendo em vista que todas as funções da administração podem ser melhor interpretadas a partir dele. Nessa perspectiva, aponta quatro pressuposições básicas para sua teoria:

1) A administração é um tipo generalizado de comportamento, encontrável em todas as organizações humanas: a dedução lógica dessa pressuposição é a de que as variedades da administração são mais semelhantes entre si do que diferentes. Com base nessa ideia, defende que o estudo da administração educacional precisa afastar-se da excessiva preocupação com o adjetivo.

2) A administração é o processo de dirigir e controlar a vida em uma organização social: significa que, para manter a organização em funcionamento, a administração deve proporcionar os meios para obtenção de seus objetivos mediante procedimentos como o estabelecimento de critérios para o desempenho dos indivíduos e o estabelecimento de controles para garantir que o desempenho deles esteja de acordo com os planos.

3) A função específica da administração é desenvolver e regular o processo de tomada de decisão da maneira mais eficaz possível: indica que não é função do diretor tomar decisões, sua função consiste em controlar o processo de tomada de decisão de forma que ele se realize de maneira a atender os objetivos estabelecidos.

4) O administrador trabalha com grupos ou com indivíduos dentro de um grupo de referência, não com indivíduos como tais: a interação do administrado com as outras pessoas da organização, pontua Griffiths (1977), ocorre em termos do grupo a que pertencem. Sendo assim, a percepção que o administrador escolar tem de um determinado professor é a de um membro do corpo docente e não de uma pessoa. Em outras palavras, os administradores relacionam-se com grupos e não com indivíduos.

Ao final, o autor conclui que o processo de tomada de decisão é um assunto de toda a organização e que a eficácia das decisões não resulta da qualidade das decisões de uma só pessoa. Em sua concepção, para que uma organização possa ser devidamente avaliada é preciso considerar a qualidade das decisões tomadas por ela e a eficiência com que ela executa essas decisões.

Ribeiro (1978), um dos pioneiros nesses estudos no Brasil, também considera que a Administração Escolar, embora apresente alguns detalhes específicos, corresponde a uma das aplicações da Administração geral, pois seus aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes. Desse modo, ao estudá-la, defende que é importante levar em consideração os trabalhos teóricos desenvolvidos em outros campos da atividade administrativa.

De acordo com o autor, a Administração Escolar deve atender, antes de qualquer coisa, a uma filosofia e a uma política de educação. Tal filosofia e tal política, segundo ele, não são tarefas dos administradores escolares, mas nada impede que algumas vezes a mesma pessoa possa vir a desempenhar os papéis de filósofo, de político e de administrador.

Subordinada a uma determinada linha filosófica e política, a atividade administrativa das escolas constitui o elemento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização de modo a assegurar o atendimento dos ideais educacionais.

Na visão do autor, a Administração Escolar envolve um complexo de processos cientificamente determinados que se desenvolve antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia, são eles:

- Planejamento de ação: fundado no exame cuidadoso da realidade social a fim de determinar as necessidades e possibilidades do processo de escolarização;

- Organização de funções: baseada na análise prévia das atividades que a escola deve e pode desenvolver tendo em vista atender ao máximo as necessidades;
- Assistência à execução do planejado e organizado: com base num sistema de relações humanas que favoreça a responsabilidade e a colaboração a fim de manter a unidade indispensável ao processo de escolarização e a economia de rendimento;
- Controle dos resultados: pautado em medidas de rendimento do esforço com o objetivo de possibilitar a localização e a correção de deficiências nas atividades anteriores.

Outra característica bastante marcante nas publicações que tratam da Administração Escolar sugeridas na bibliografia de referência do concurso é a influência da abordagem sistêmica.

Esse tipo de enfoque, conforme Sander (1985), surgiu com os trabalhos do biólogo alemão Ludwig von Bertalanffy que, na década de 1930, mostrou que os organismos vivos são formados por entes interdependentes entre si e funcionalmente relacionados com todo o sistema biológico.

Ao publicar a sua Teoria Geral dos Sistemas, esse pesquisador ultrapassou as fronteiras da biologia, defendendo a aplicação da perspectiva sistêmica nos mais variados campos do conhecimento. Como resultado, estudiosos de diferentes áreas, especialmente das Ciências Sociais e da Psicologia Social, passaram a utilizar a instrumentação da teoria dos sistemas em seus trabalhos.

Coombs (1976), listado na bibliografia básica, propõe a aplicação da análise de sistemas ao sistema educativo e aponta as causas do que denomina de “crise educacional” sugerindo estratégias para que os países possam enfrentar os problemas e conduzir com maior eficiência os assuntos relativos à educação.

Para o autor, a imprescindível revolução no ensino deve começar pela sua administração, pois as práticas administrativas típicas dos sistemas de ensino, com a função precípua de fiscalizar e fazer cumprir a lei são obsoletas e inadequadas e precisam ser substituídas por uma administração mais dinâmica, orientada para o desenvolvimento e capaz de estimular a mudança em direção ao alcance de resultados maiores, melhores e mais úteis.

Coombs (1976) chama a atenção para a necessidade que os sistemas de ensino têm de melhorar a eficiência interna e a produtividade externa. A eficiência interna do sistema, segundo ele, pode ser definida como a relação de sua saída com

suas entradas e, apesar de ser impossível estabelecer uma medida completa e precisa dessa saída quando se trata de um sistema de ensino, tal maneira de considerar a questão ajuda a descoberta de novas formas de aperfeiçoar seu desempenho. A produtividade externa, por sua vez, corresponde a soma final de benefícios recebida pelos estudantes e pela sociedade e, embora tais benefícios sejam ainda mais difíceis de serem mensurados, o conceito também auxilia a procura de processos que levem ao aperfeiçoamento do sistema.

Em sua concepção, os sistemas de ensino de um modo geral têm ainda muito que melhorar em matéria de eficiência e produtividade. No que diz respeito à administração, argumenta que tais sistemas não dispõem de meios institucionais, nem de recursos analíticos modernos para identificarem as possibilidades de aperfeiçoamento e delas obterem vantagens.

Para alterar esse quadro, considera indispensável que os países favoreçam a pesquisa na área de Administração Escolar e que assegurem a formação contínua de pessoal necessário para desempenhar as várias funções administrativas de seus sistemas de ensino.

Kimbrough (1977), outro adepto dessa perspectiva, com base na ideia de que a escola constitui um sistema social que interage com outros sistemas sociais, defende a aplicação de conceitos provenientes da teoria geral de sistemas na Administração Escolar.

Ser um administrador de escola eficiente, explica o autor, é uma tarefa bastante difícil, pois exige uma atitude de liderança dentro de sistemas de relações humanas imprevisíveis e estruturados de maneira complexa. Para que possa exercer essa liderança, afirma que o diretor precisa conhecer as normas do sistema social de seu corpo docente e encontrar uma relação eficaz com esse grupo.

Kimbrough (1977) assinala também que o sistema social real de uma escola não se limita às quatro paredes e ao corpo docente e se expande para além da organização escolar. Em razão disso, o diretor de escola de 1º grau não pode pensar em estabelecer, de uma maneira radical, novas mudanças educacionais na escola sem levar em consideração as forças políticas da comunidade. Tais forças, em sua concepção, têm implicações profundas para os líderes educacionais e, para melhorar a liderança que exercem, esses profissionais devem aprender a identificá-las e a conceituá-las.

Para o autor, o diretor de escola tem a responsabilidade de liderar o desenvolvimento de um tipo de sistema social no estabelecimento de ensino que possibilite a realização de um programa escolar de boa qualidade. Para tanto, esse profissional precisa ser aceito como um líder na área de atendimento de sua escola e usar sua liderança para obter recursos necessários ao aperfeiçoamento do ensino e para auxiliar os professores a realizarem uma educação de qualidade. Cabe ao diretor, também, desenvolver um sistema aberto na escola, de modo que haja um equilíbrio razoável na troca de informações com outros setores da sociedade.

Alonso (1976) também adota o enfoque sistêmico nos estudos acerca da Administração Escolar, pois o considera como o mais adequado à análise das organizações, particularmente da escola, por oferecer uma visão dinâmica da organização, decorrente do intercâmbio constante que se estabelece entre a organização e os fatores do seu meio ambiente. Sendo assim, defende que a atividade administrativa deve promover o ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar para que ele se mantenha em equilíbrio.

Para a autora, os objetivos a serem desenvolvidos pela escola, enquanto organização, dependem diretamente dos objetivos educacionais que são definidos previamente para os sistemas de ensino mediante uma legislação básica. A proposição de fins gerais para a educação, no entanto, não implica em limitação da atividade administrativa enquanto responsável pela implementação de tais objetivos e deve ser encarada como ponto de referência inicial que serve para orientá-la.

Alonso (1976) argumenta que a função do administrador escolar precisa ser compreendida dentro de uma perspectiva dinâmica na medida em que sua participação consiste na operacionalização de objetivos gerais em face de uma situação concreta. Em sua concepção, esse profissional não deveria ser visto, como mero executor de objetivos que nem sequer consegue compreender claramente e tampouco como próprio proponente dos objetivos educacionais, o que envolveria toda uma formulação filosófica da educação, mas como o implementador de objetivos que foram antes compreendidos e interiorizados em sua proposição inicial.

No entendimento da autora também a escola não pode ser pensada como uma estrutura rígida e inflexível e, como consequência, a função administrativa não pode ser vista como algo estático, mas sim como elemento fundamental de seu dinamismo.

A partir da síntese das publicações sugeridas na bibliografia de referência voltadas para a administração escolar, observa-se que os princípios que supostamente deveriam fundamentar a atividade administrativa nas escolas eram buscados no arcabouço teórico das diferentes escolas de Administração.

Entretanto, ao ser questionada se a administração escolar tem alguns elementos da administração de empresas, a profissional que esteve à frente da direção escolar faz uma reflexão interessante:

[...] eu acho que a Administração Escolar ela tem principalmente aqueles elementos básicos de qualquer Administração. Que é a questão do planejamento, a questão da coordenação, a questão da direção, enfim. Então eu acho que a Administração, ela tem essa base. Agora os critérios são totalmente outros. Ou pelo menos deveriam ser totalmente outros. Quer dizer a finalidade da escola é educar. Então na verdade é isso que tem que nortear a minha aplicação de recursos, que tem que nortear o meu planejamento, que tem que nortear as minhas relações. (D1, 2010).

A bibliografia básica do concurso também foi composta por uma grande quantidade de legislações, sendo elas: Emenda Constitucional nº 1/1969; Emenda Constitucional nº 2/1969; Lei Federal nº 4.024/1961; Lei Federal nº 5.692/1971; Decreto-Lei Federal nº 869/1969; Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 94/1971, nº 853/1971, nº 45/1972, nº 339/1972, nº 349/1972, nº 76/1975 e nº 26/1977; Pareceres do Conselho Estadual de Educação nº 731/1977, nº 1.136/1977 e nº 1.154/1977; Deliberações do Conselho Estadual de Educação nº 1/1975 e nº 3/1977; Lei Complementar nº 114/1974; Lei Estadual nº 10.261/1968; Lei Estadual nº 10.403/1971; Lei Estadual nº 500/1974; Decreto Federal nº 68.065/1971; Decreto Federal nº 69.450/1971; Decreto Estadual nº 5.586/1975; Decreto Estadual nº 5.662/1975; Decreto Estadual nº 10.110/1977; Decreto Estadual nº 7.117/1975; Decreto Estadual nº 7.510/1976; Decreto Estadual nº 7.709/1976; Decreto Estadual nº 7.770/1976; Decreto Estadual nº 9.887/1977; Decreto Estadual nº 8.135/1976; Decreto Estadual nº 10.334/1977; Decreto Estadual nº 10.623/1977.

Destaca-se que esse último decreto aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau<sup>17</sup> e apresenta elementos que permitem delinear, ainda que de maneira sumária, como deveria ser a atuação do diretor de escola.

---

<sup>17</sup> Importa registrar que o Decreto Estadual nº 11.625/1978, que trata do Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau, não aparece na bibliografia de referência, pois foi aprovado posteriormente.

Conforme o referido dispositivo legal, a direção escolar, composta pelo diretor de escola e pelo assistente de diretor de escola tendo como órgão consultivo o Conselho de Escola, corresponde ao núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. Em relação ao cargo de diretor, tal legislação determina que:

Artigo 7º - O Diretor de Escola tem as seguintes atribuições:

I - Organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola:

- a) coordenando a elaboração do Plano Escolar;
- b) assegurando a compatibilização do Plano Escolar com o Plano Setorial de Educação;
- c) superintendendo o acompanhamento, avaliação e controle da execução do Plano Escolar;

II - subsidiar o planejamento educacional.

- a) - responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento do sistema escolar;
- b) - prevendo os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender as necessidades da escola a curto, médio e longo prazo;

III - elaborar o Relatório anual da escola ou coordenar sua elaboração;

IV - assegurar o cumprimento da legislação em vigor bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;

V - zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;

VI - promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos físicos e materiais da escola;

VIII - garantir a disciplina de funcionamento da organização;

VIII - promover a integração escola-família-comunidade.

- a) - proporcionando condições para a participação de órgãos e entidades públicas e privadas de caráter cultural, educativo, assistencial bem como de elementos da comunidade nas programações da escola;

- b) - assegurando a participação da escola em atividades cívicas, culturais, sociais e desportivos da comunidade;

- c) - proporcionando condições para a integração família-escola,

IX - organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial;

X - criar condições e estimular experiência para o aprimoramento do processo educativo. (SÃO PAULO, 1977).

Ao analisar essas atribuições é possível inferir que o diretor é identificado como aquele profissional que ocuparia posição de especial importância para a vida da escola cuja função, em linhas gerais, seria garantir o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores.

Contudo, mais do que dar curso às determinações dos níveis superiores do sistema, a entrevistada considera que a atuação do diretor de escola deve estar

voltada para o atendimento das reais necessidades do ensino. Para tanto, segundo ela, esse profissional precisa ter clareza de seu papel dirigente:

[...] o bom diretor é aquele que não teme, que é presente, a presença é fundamental, que estabeleça um diálogo com toda a sua equipe, que estabeleça um bom relacionamento com os seus superiores, que vá na prática adquirindo conhecimentos necessários dos meandros burocráticos, das questões pedagógicas e tudo. E que ele tenha coragem, porque não dá para ser diretor e ficar em cima do muro. [...] eu acho que principalmente hoje, para ser um bom diretor talvez tenha que aprender um pouquinho a brigar e defender o que é justo. (D1, 2010).

Ao recordar o trabalho que desenvolveu enquanto esteve à frente da direção, afirma que seu objetivo principal era:

[...] criar condições para que os alunos se sentissem valorizados, para que eles gostassem do ambiente, para que eles não depredassem. E eles não depredaram. Então essa proximidade com eles eu acho que foi importante. Depois mesmo tendo uma escola assim complexa eu não me descuidei do pedagógico. Porque quando nós colocamos o laboratório para funcionar, ninguém acreditava que a gente colocasse. Eu contei com um professor excelente. Mas eu precisei estimular, eu precisei provocar. (D1, 2010).

Assim, apesar de os conteúdos presentes no edital focalizarem os aspectos normativos do trabalho do diretor de escola, a fala da entrevistada sugere que naquele momento, ao exercer suas funções à frente da direção escolar, sua preocupação principal era aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a atividade administrativa escolar não era sobrevalorizada, mas sim subordinada aos fins educacionais.

### 1.3.1 As provas

Conforme assinalado inicialmente, as provas aplicadas no concurso para provimento de cargos de diretor de escola promovido no final da década de 1970 não foram localizadas. Contudo, no DRHU, obteve-se a informação de que elas foram realizadas nos dias 24 de junho e 12 de agosto de 1978. A classificação final dos candidatos foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 18 de janeiro de 1979 e o concurso foi homologado no Diário Oficial do Estado do dia 19 de janeiro de 1979.

## 1.2 O concurso de 1982

No período em que foi promovido esse concurso, conforme Germano (1994), a política educacional brasileira, embora viesse sofrendo diversas críticas, continuou sendo desenvolvida, em torno dos seguintes eixos: 1) controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis, visando à eliminação do exercício da crítica social e política; 2) estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção capitalista, inspirada na Teoria do Capital Humano; 3) incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital; 4) descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino.

O autor sublinha que, com a supressão dos percentuais mínimos de recursos a serem aplicados em educação pela União, Distrito Federal e Estados na Constituição de 1967, houve grande declínio nos investimentos na área nos anos subsequentes. Além de diminuir as verbas para a educação pública e gratuita, segundo ele, o governo militar tratou também de estabelecer condições legais que permitissem a transferência de recursos públicos para o setor privado de ensino. Tal fato colaborou para uma notável expansão das escolas particulares, notadamente no ensino médio e superior.

Nessas condições, pontua Germano (1994), a propalada democratização do ensino, com a ampliação das oportunidades de acesso à escola e o aumento no número de anos de escolaridade obrigatória, assumiu uma dimensão meramente quantitativa. Tal fato é explicitado na fala da entrevistada que assumiu o cargo diretivo no início dos anos 1980:

[...] a partir do instante em que todo mundo veio para a escola, nós não garantimos qualidade. O que nós fizemos não foi democratizar a educação, foi massificar a educação, não é? Porque a gente garantiu que todo mundo tivesse aqui, mas não demos para ninguém a melhor escola. Uma escola democrática seria aquela que conseguisse garantir a todos um bom ensino. Nós não fizemos isso. Nós conseguimos, na verdade, um movimento de massificação da escola. (D2, 2010).

Sobre as características dos estabelecimentos de ensino no momento em que iniciou seu trabalho como diretora, afirma que:

A escola de quando eu comecei a ser diretora era ainda a escola sob a égide da 5.692 de 1971. Era a escola tecnicista, era a escola da instrução programada, era a escola do período da Ditadura. [...] Existia um controle e nós nos submetíamos a ele, sem muita clareza na época de tudo isso. A gente sabia que alguma coisa não estava certa, mas a gente não sabia bem o quê. (D2, 2010).

O edital referente ao concurso que essa profissional prestou foi publicado no Diário Oficial do Estado do dia 17 de setembro de 1981. De acordo com tal documento, o processo de seleção seria realizado em duas modalidades: nomeação e acesso. O acesso, conforme mencionado anteriormente, consiste na elevação do funcionário a cargo da mesma natureza de trabalho, de maior grau de responsabilidade e maior complexidade de atribuições. A nomeação para cargo público de provimento efetivo, segundo o artigo 14 da Lei Estadual nº 10.261/1968, deve preceder de concurso público de provas ou de provas e títulos. Nos termos do artigo 20 do dispositivo legal também a nomeação deve obedecer à ordem de classificação no concurso.

Para fins de inscrição, segundo o disposto nas Instruções Especiais, o candidato deveria apresentar os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência:

- 1.1 – Ser portador de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar – 1º e 2º graus, ou
- 1.2 – Ser portador de licenciatura plena em Pedagogia obtida através de cursos estruturados em regimes anteriores à Resolução nº 2-69, do Conselho Federal de Educação;
- 1.3 – Ter, no mínimo, 3 anos de exercício no magistério oficial de 1º e/ou 2º grau do Estado de São Paulo, para inscrição por ingresso observada a data base de 31-8-81;
- 1.4 – Ter, no mínimo, 3 anos de exercício como titular de cargo de Professor I, ou Professor II, ou Professor III<sup>18</sup> ou Orientador Educacional ou Coordenador Pedagógico ou Assistente de Diretor de Escola da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, para inscrição por acesso. (SÃO PAULO, 1981, p.23).

A análise dessas exigências, estabelecidas com base na Lei Complementar nº 201/1978 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério, permite inferir que permanece a preocupação em trazer para a direção das escolas públicas paulistas

---

<sup>18</sup> Cumpre esclarecer que Professor I correspondia ao professor polivalente no ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries) e na Educação Pré-Escolar, Professor II correspondia ao professor de componentes curriculares do ensino de 1º grau (5ª a 8ª séries) e Professor III correspondia ao professor de componentes curriculares do ensino de 1º grau (5ª a 8ª séries) e em todo o ensino de 2º grau ou ao professor de Educação Especial em todo o ensino de 1º e 2º graus e na Educação Pré-Escolar.

profissionais com formação e experiência na área da educação e também com conhecimentos no âmbito da Administração Escolar.

A profissional entrevistada, de certa forma, compartilha da ideia e enfatiza que para a organização do trabalho em uma escola, além dos conhecimentos específicos no âmbito da Administração Escolar, é importante que o diretor tenha uma formação bem fundamentada na área educacional:

Você tem que conhecer da administração, não é? [...] e, principalmente, eu acho que ele tem que ter a formação de educador. Que é uma formação de natureza filosófica, sociológica, antropológica e psicológica. Então, quer dizer, essa formação do educador, essa visão de educação, essa visão mais plena de educação que eu acho que às vezes falta. E aí quando falta a visão do educador a burocracia se impera. Porque o diretor se perde na burocracia porque ele não tem a visão de escola como um todo. Essa visão da função social da escola ele não tem. Então ele fala assim “olha eu não tenho tempo de fazer”, mas eu acho que esse não ter tempo de fazer esconde, muitas vezes, o “eu não sei fazer”. (D2, 2010).

As Instruções Especiais informaram ainda que o concurso constaria de Prova de Conhecimentos Gerais e de Prova de Conhecimentos Específicos em um total de 120 questões objetivas, mas o programa de cada uma das provas e as sugestões bibliográficas para a obtenção de elementos básicos que seriam avaliados no concurso foram publicados somente alguns meses depois, no Diário Oficial do Estado do dia 17 de novembro de 1981.

Em relação à Prova de Conhecimentos Gerais, o programa incluiu os seguintes temas: Princípios e objetivos da educação no Brasil; Educação Brasileira: evolução histórica; Política educacional e a realidade brasileira; O planejamento: implicações para a escola; Conceito de sistema social aplicado à organização escolar; O processo de mudança em educação; O sistema de ensino no Estado de São Paulo: níveis e modalidades; Características da clientela escolar; O processo de ensino-aprendizagem; Avaliação em educação.

O programa referente à Prova de Conhecimentos Específicos reuniu uma quantidade expressiva de temas, são eles: A escola como organização: aspectos estruturais e funcionais; Atribuições e competências do Diretor de Escola; O Diretor e o planejamento escolar; O Diretor e o sistema de autoridade; O processo de tomada de decisão; A liderança na escola; Comunicação: sua importância para a escola; A motivação para o trabalho na unidade escolar; Administração de pessoal

na unidade escolar; Administração de material na unidade escolar; O Diretor e o desenvolvimento do currículo; O Diretor e o processo de avaliação; Instituições auxiliares da escola; A escola e suas relações com a comunidade; O Diretor e o sistema de supervisão.

Da relação apresentada nota-se que a maioria dos temas remete à figura do diretor sugerindo, entre outros aspectos, que esse profissional deveria ocupar posição de destaque na condução do trabalho desenvolvido no interior das escolas.

Na bibliografia básica do concurso foram listados diversos livros e artigos, sendo eles: *Avaliação educacional: planejamento, análise de dados, determinação de custos* de Peter W. Airasian, Richard M. Wolf e Emil J. Haller; *A dinâmica da comunicação nos grupos* de Gilles Amado e André Guittet; *Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista* de José Mário P. Azanha; *Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade*, escrito por Elba Sá Barreto e outros autores; *O ensino de 2º grau e a profissionalização* de Zaia Brandão; *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*, organizado por Moisés Brejon; *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus antes, agora e depois* de Valnir Chagas; *Educação e desenvolvimento social no Brasil* de Luiz A. Cunha; *O planejamento de currículo e seus objetivos* de Ivor K. Davies; *Educação e Sociedade* de Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi; *Inovações educacionais no Brasil*, coordenado por Walter Garcia; *A reprovação educacional na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso*, escrito por Bernardete A. **Gatti** e outros autores; *Educação escolar: finalidades e objetivos* de **Maria Aparecida R. de Lima Grande**; *Planejamento do currículo para escola primária em crise em desenvolvimento* de H. W. Hawes; *Ensino de 2º grau profissionalizante* de Marina R. Leite e Rita de Cássia B. Savi; *Avaliação de currículo*, organizado por Arie Lewy; **Planejamento escolar** de **Maria J. Martinez e Carlos E. O. Lahore**; **Modelo de planejamento curricular** de **Joel Martins**; **Ensino de 1º grau: direção ou espontaneísmo** de **Guiomar N. de Mello**; **Currículo: análise e debate**, escrito por **Rosemary G. Messick** e outros autores; *Educação brasileira: questões de atualidade* de Jorge A. Nagle; *Introdução à psicologia escolar* de Maria Helena S. Patto; *Psicologia da adolescência* de Samuel Pfromm Netto; *Individualização do ensino e formulação de objetivos* Louremi E. Saldanha; *Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento* de Ernesto Schiefelbein e John Simmons; *Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos, alternativas* de Michael Scriven e

Daniel Stufflebeam; *A recuperação da escola*, escrito por Clarilza P. de Souza e outros autores; *A escola como organização complexa* de Mauricio Tragtenberg; *Modelos para implementação da reforma de 1º e 2º graus* de Élio Vieira.

As publicações recomendadas aos candidatos que apresentam questões teórico-conceituais em torno da atividade administrativa escolar foram: *Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos*, escrita por Paul Hersey e Kenneth H. Blanchard; *O novo executivo escolar: uma teoria de administração* de Tomas J. Sergiovanni e Fred D. Carver e o artigo intitulado *O planejamento e o administrador educacional*, escrito por Clarence E. Beeby.

Entre esses trabalhos teóricos há sutil diferença: o primeiro, como o próprio título sugere, tem seu conteúdo voltado mais especificamente para a administração de empresas e os demais se baseiam em vários movimentos que compõem a Teoria Geral da Administração para estudar a administração das escolas e sistemas de ensino. Com efeito, em todos eles há grande preocupação com a dimensão humana da atividade administrativa.

Importa registrar também que tais estudos apresentam traços do pensamento predominante no campo da Administração Educação do período, o qual tratava a administração escolar como um ramo da ciência geral da Administração.

Para Hersey e Blanchard (1976), embora todas as organizações apresentem alguns elementos comuns, há diferenças significativas entre elas, sobretudo, no que diz respeito à administração dos recursos humanos. Assim, seus estudos focalizam questões relacionadas à interação de pessoas, à motivação e à liderança.

Além de apresentar habilidades técnicas e científicas, argumentam que o administrador deve ter habilidades humanas para realizar um trabalho eficiente. A ênfase nas relações humanas baseia-se no pressuposto de que o conhecimento de como e porque as pessoas se comportam possibilita a orientação, a mudança e o controle do comportamento futuro.

Considerando que o comportamento é orientado por um objetivo, ou seja, é motivado pelo desejo de atingir algum objetivo, os autores afirmam que é preciso saber quais os motivos ou quais as necessidades que provocam determinada ação em determinado momento. Mediante o conhecimento daquilo que motiva seus funcionários, os administradores podem aumentar a eficiência do trabalho desenvolvido na organização. Esses fatores motivacionais, segundo eles,

relacionam-se mais aos aspectos sociais de reconhecimento e de auto realização do que às necessidades fisiológicas e de segurança.

Hersey e Blanchard (1976) defendem também que o administrador precisa assumir um papel de liderança na organização de modo a garantir a integração de objetivos que acontece quando os indivíduos sentem que seus objetivos estão sendo satisfeitos pela realização dos objetivos da organização. No entanto, esclarecem que integrar os objetivos de todos os indivíduos com os objetivos da organização não é uma tarefa fácil e depende, principalmente, da criação de um clima de lealdade entre o líder e seus subordinados.

De um modo geral, na visão dos autores, as ciências do comportamento podem ajudar os profissionais responsáveis pela administração a melhorar a efetiva utilização de recursos humanos, impedir a resistência a mudança e tornar a organização mais lucrativa.

Na mesma linha, Sergiovanni e Carver (1976) defendem que os objetivos educacionais são alcançados com mais êxito por professores e por demais membros da equipe escolar que estejam, eles próprios, também comprometidos com tais objetivos, tanto como indivíduos quanto como profissionais. Esse comprometimento, por sua vez, depende do aspecto saudável da escola como organização humana.

Para os autores, dentre as muitas organizações formais, a escola é única no gênero, pois tanto o seu processo e seu produto quanto seus meios e fins, são fundamentalmente humanos. Com base nessa ideia, seus estudos acerca da Administração Escolar apresentam uma orientação voltada para as ciências do comportamento e para a decisão educacional.

De acordo com Sergiovanni e Carver (1976), existem três conjuntos críticos de forças que abrangem elementos mediante os quais as decisões educacionais se processam: o Sistema de Crenças, o Sistema Humano e o Sistema Organizacional. Cada um desses sistemas constitui uma parte de um sistema maior denominado Sistema de Ação que compreende o contexto do executivo escolar cuja função é trabalhar em direção à eficiência administrativa.

Ao examinarem o Sistema de Crenças, afirmam que cada organização tem seu sistema de valores que são compostos por valores e crenças trazidas pelos indivíduos e por valores coletivos mantidos pela organização. Desse modo, segundo eles, para a eficiência administrativa dos executivos escolares é importante que o

sistema de valores coletivos da escola tenha condições de acomodar uma variedade de sistemas de crenças individuais.

Em relação ao Sistema Humano, assinalam que a melhora da organização humana afeta de maneira substancial a consecução dos objetivos gerais da escola. Baseando-se em estudiosos da Psicologia Motivacional, os autores procuram delinear uma teoria operacional da motivação humana para estimular o desempenho extraordinário dos professores em favor dos objetivos escolares.

A teoria parte do pressuposto de que o salário, as condições de trabalho, a boa supervisão, os materiais didáticos, as classes pequenas, os períodos de preparação, o pagamento de horas extras e outros fatores de natureza higiênica devem ser oferecidos aos professores a fim de evitar a insatisfação. Contudo, satisfazer tais necessidades não aumenta o desempenho, apenas impede o seu decréscimo, uma vez que os fatores de natureza motivadora relacionam-se à realização, ao reconhecimento, à autonomia, ao status, entre outros.

No que se refere ao Sistema Organizacional, pontuam que o executivo escolar trabalha dentro do contexto da organização formal e informal e que a interação entre esses contextos afeta as relações do trabalho global da escola. Não obstante reconheçam a importância da organização informal, focalizam o ambiente organizacional e formal dentro do qual a autoridade do executivo escolar funciona e sua relação com o desempenho dos objetivos escolares. Desse modo, assinalam que a função do executivo escolar é articular as exigências organizacionalmente determinadas com as necessidades e as aspirações dos grupos de indivíduos, de modo que os objetivos manifestos da escola sejam alcançados.

Após tecerem considerações acerca dos três sistemas, Sergiovanni e Carver (1976) afirmam que esses conjuntos de forças formam o Sistema de Ação cujos principais componentes são: a liderança, o planejamento e a decisão. A liderança, segundo eles, não deve ser concebida como prerrogativa total de um indivíduo, mesmo que esse indivíduo seja designado oficialmente como responsável pelos atos de liderança. Na sequência, explicam que o planejamento é um processo sistemático, deliberado e contínuo que precede a tomada de decisão e essa, por sua vez, constitui o elemento fundamental para produzir a eficiência administrativa dos executivos escolares.

Beeby (1973) discute o papel do administrador educacional na elaboração do planejamento destinado à educação. Esse profissional, adverte o autor, corresponde

ao agente ligado a um ministério ou departamento governamental de educação e não ao responsável pela direção de uma escola.

O administrador educacional, em sua concepção, deve participar do planejamento educacional desde o início até o final, de modo a torná-lo realista e adaptá-lo às novas condições que surgem durante seu desenvolvimento. É necessário também, segundo o autor, que esse profissional compreenda o planejamento educacional a partir de uma nova dimensão, voltada para o crescimento econômico, para o desenvolvimento de recursos humanos e para o que os economistas denominam “macro-planejamento” que corresponde à consideração simultânea de todos os planos de desenvolvimento do país de forma articulada.

De acordo com Beeby (1973), a participação do administrador no planejamento envolve três fases: 1) Diagnóstico: consiste em avaliar a capacidade do sistema escolar de atingir os objetivos que foram estabelecidos em qualquer plano que se projetou, dentro dos limites de tempo e custo nele propostos; 2) Estratégia: é a fase em que se reúnem e comparam os fatos e opiniões em cada caso importante e se toma decisões finais ou a título de experiência, as quais determinarão a orientação geral de todas as atividades ligadas ao planejamento; 3) Tática: apresenta uma diferença de grau em relação à estratégia e consiste na tomada de decisão e na sua execução em obediência a ordens.

O autor afirma que, em todas essas fases, o administrador educacional deve exercer grande autoridade e embora suas opiniões possam ser contestadas, precisam sempre ser tratadas com respeito.

Por fim, Beeby (1973) defende que a preparação dos elementos para os postos mais altos da administração da educação seja feita de forma diferente do que tradicionalmente tem sido feito. Buscando o desenvolvimento social e econômico de um país, afirma que nenhum administrador educacional pode ficar inteiramente insensível à ligação de seu trabalho com os interesses mais amplos da sociedade, necessitando de uma compreensão ampla e rigorosa do papel que a educação pode exercer sobre a economia.

Além dessas publicações foram indicados novamente os livros: *Teoria da Administração Escolar* de Daniel E. Griffiths, *Princípios e métodos da Administração Escolar* de Ralph B. Kimbrough e *O papel do diretor na Administração Escolar* de Myrtes Alonso.

Apesar de esses estudos buscarem a aproximação entre a administração escolar e a administração empresarial, para a entrevistada que atuou na direção escolar nas décadas de 1980 e 1990, há diferenças entre ambas as atividades no que diz respeito às finalidades. Desse modo, quando questionada se administrar uma escola é equivalente a administrar uma empresa, sua resposta foi a seguinte:

Não, não é a mesma coisa, principalmente pela finalidade. A empresa visa o lucro. E a escola, em minha opinião, a função social da escola é a humanização. É você constituir sujeitos plenos que tenham condição de uma vida digna, que tenham uma vida plena. Então, eu acho que aí não dá para confundir as coisas. [...] A empresa pode descartar aquilo que não funciona e a escola não tem porque fazer isso, pois o sentido dela é outro. O sentido dela é de exatamente não perder nenhum. Esse é o verdadeiro sentido. A função social da escola... Ela não está ligada a trabalhar com alguns, mas realizar seu trabalho com todos. (D2, 2010).

No que se refere aos textos legais, a bibliografia de referência não apresentou uma relação detalhada de leis, decretos, resoluções, pareceres e deliberações, apenas informou os candidatos que o conteúdo legal a ser avaliado compreenderia a legislação básica referente à educação, ao magistério e ao ensino de 1º e 2º graus e sua regulamentação.

Dentre as modificações introduzidas nessa legislação básica em relação ao concurso anterior, destaca-se a publicação do Decreto Estadual nº 11.625/1978, que aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá providências correlatas.

As disposições contidas nesse documento legal no que se refere à equipe de direção escolar e às atribuições do diretor de escola são bastante semelhantes às aquelas apresentadas no Decreto Estadual nº 10.623/1977, que aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau. Assim, a direção escolar, integrada pelo diretor de escola, pelo assistente de diretor de escola e pelo Conselho de Escola de caráter consultivo, é definida como o núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar. E, em relação ao diretor de escola, a referida legislação estabelece que:

**Artigo 7.º** - O Diretor de Escola tem as seguintes atribuições:  
I - organizar as atividades de planejamento no âmbito da Escola:  
a) coordenando a elaboração do Plano Escolar;  
b) assegurando a compatibilização do Plano Escolar com o Plano Setorial de Educação;

- c) Superintendendo o acompanhamento, avaliação e controle da execução do Plano Escolar;
- II - subsidiar o planejamento educacional:
  - a) responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização e fluxo dos dados necessários ao Planejamento do sistema escolar;
  - b) prevendo os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender as necessidades da Escola a curto, médio e longo prazos;
  - c) propondo as habilitações profissionais a serem oferecidas pela Escola em função da demanda, em nível de escola e dos recursos disponíveis;
- III - elaborar ou coordenar a elaboração do relatório anual da Escola;
- IV - assegurar o cumprimento da legislação em vigor, em como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;
- V - zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;
- VI - promover o continuo aperfeiçoamento dos recursos físicos, materiais e humanos da Escola;
- VII - assegurar a inspeção periódica dos bens patrimoniais, solicitar baixa dos inservíveis e colocar os excedentes à disposição de órgãos superiores;
- VIII - exercer controle sobre a produção escolar e dar-lhe o destino próprio de acordo com as normas em vigor;
- IX - coordenar a elaboração de projetos de execução de trabalhos de interesse para a aprendizagem, não constantes das programações básicas, submetendo-os à aprovação dos órgãos competentes;
- X - garantir a disciplina de funcionamento da organização;
- XI - promover a integração escola-família-comunidade;
  - a) proporcionando condições para a participação de órgãos e entidades públicas e privadas de caráter cultural, educativo e assistencial, bem como de elementos da comunidade nas programações da Escola;
  - b) assegurando a participação da Escola em atividade cívicas, culturais, sociais e desportivas da comunidade;
  - c) proporcionando condições para a integração família-escola;
- XII - organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial;
- XIII - criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo. (SÃO PAULO, 1978).

A análise dessas atribuições permite inferir que o diretor de escola permanece identificado como o agente condutor do trabalho escolar responsável por assegurar o cumprimento das determinações estabelecidas pelas instâncias mais altas do sistema de ensino.

### 1.2.1 As provas

As provas referentes ao concurso foram aplicadas no dia 27 de fevereiro de 1982 tendo como instituição responsável a Fundação Carlos Chagas.

A Prova de Conhecimentos Específicos, composta de 80 questões objetivas, foi realizada no período da manhã e teve quatro horas de duração. A Prova de Conhecimentos Gerais, contendo 40 questões também em formato de testes de múltipla escolha, foi aplicada no período da tarde e teve duas horas e trinta minutos de duração.

Na Prova de Conhecimentos Específicos, é possível observar que boa parte das questões dirigida aos candidatos esteve voltada para a figura do diretor de escola e destacou a sua posição de autoridade e liderança sobre todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Outro aspecto interessante dessa prova é o tom imperativo das perguntas que apresentaram enunciados do tipo: “Um diretor imprime orientação adequada à administração de material da escola quando” e “Um diretor comporta-se como líder eficiente, na medida em que”.

Dos trabalhos teóricos produzidos no campo da Administração Escolar e listados na bibliografia de referência, foram citados nas questões os estudos de Griffiths (1977), Hersey e Blanchard (1976), Sergiovanni e Carver (1976), Kimbrough (1977) e Alonso (1976). Tais publicações, conforme as sínteses apresentadas anteriormente, fundamentam suas propostas nos vários movimentos que compõem a Teoria Geral da Administração.

As perguntas da Prova de Conhecimentos Gerais versaram, principalmente, sobre aspectos históricos da educação e da política educacional brasileira, diretrizes e normas da educação nacional e elementos estruturais e formais da rede estadual de ensino paulista.

A análise de ambas as provas permite inferir que, em termos gerais, os órgãos centrais do ensino esperavam que o profissional responsável pela direção escolar, no exercício de suas funções, tomasse as providências necessárias à execução, da melhor forma possível, de suas determinações.

A lista final dos aprovados foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 19 de junho de 1982 e a homologação do concurso foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 30 de junho de 1982.

## **CAPÍTULO 2 - OS CONCURSOS DE 1988 E 1998: ESPECIFICIDADE DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO**

Neste capítulo são analisados os concursos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino de São Paulo em 1988 e em 1998. Os termos “especificidade da Administração Escolar” e “participação” foram atribuídos tendo em vista que tais concursos apresentam como características básicas a defesa de uma orientação teórica específica para a Administração Escolar e da participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios da escola.

### **2.1 O concurso de 1988**

Esse concurso foi realizado no momento em que o Brasil, após mais de duas décadas de domínio militar, lutava pela superação do autoritarismo e pela construção de um regime político democrático com a ampliação e a garantia de direitos sociais e civis.

Germano (1994) pontua que os principais fatores que concorreram para o declínio dos militares foram os conflitos entre as diferentes facções internas no bloco do poder, o enfraquecimento da aliança com setores da classe burguesa e o crescimento das forças oposicionistas no âmbito da sociedade civil.

Ao contrário do que era almejado pelo governo, segundo o autor, a partir do final da década de 1970 houve o fortalecimento da sociedade civil brasileira e instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes, entre outras, passaram a se mobilizar contra a ditadura. No campo educacional, também, foi fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), a Confederação de Professores do Brasil (CPB) ressurgiu com certa força e a União Nacional dos Estudantes (UNE) se reorganizou, ainda que na ilegalidade, aumentando a resistência ao regime militar e abrindo espaços democráticos na sociedade.

Diante desse quadro, explica Germano (1994), os militares tentaram acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitavam para sobreviver. Tal objetivo, porém, não foi alcançado e o protesto contra a ditadura continuou se irradiando por toda a sociedade, atingindo o ápice com a gigantesca campanha pelas eleições diretas para presidente em 1984.

A transição para um governo civil, no entanto, foi feita de forma negociada com o antigo sistema de poder e contou com a adesão de parte expressiva das elites dirigentes do país. Assim, a chamada “Nova República”, instituída em 1985, conduziu à presidência do país o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar.

Apesar disso, é preciso reconhecer que a partir desse período o cenário brasileiro passou a ganhar novos contornos em direção ao estabelecimento de relações mais democráticas nas diversas instâncias sociais e na reorganização do próprio Estado. O processo de elaboração de uma nova Constituição para o país, promulgada em 1988, além da participação do conjunto de constituintes (deputados e senadores), teve o envolvimento de diversos setores da sociedade, representando um fenômeno inédito na história brasileira.

No que se refere ao campo educacional, segundo Saviani (2008), a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento de organização dos profissionais da educação e também por uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica. De um modo geral, ambos se colocavam em defesa da especificidade da escola, de um trabalho pedagógico vinculado aos interesses da maioria da população, de uma escola pública de qualidade, de um ensino que tornasse acessível à população os conhecimentos produzidos socialmente, de uma democratização plena e da transformação da educação e da sociedade brasileira.

As primeiras informações sobre o concurso promovido no final dessa década, constituídas pelo programa e pela bibliografia de referência, foram publicadas no Diário Oficial do Estado do dia 21 de janeiro de 1988 e o edital na íntegra foi publicado no Diário Oficial do Estado dos dias 31 de março de 1988 e 6 de abril de 1988.

Conforme as Instruções Especiais, os candidatos ao cargo de diretor de escola deveriam preencher os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência:

1. Ser portador de Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação Específica em Administração Escolar de 1º e 2º Graus.
2. Ter, até 31-12-87, no mínimo, 5 anos de exercício em função docente e/ou de especialista de educação de 1º e/ou 2º Graus no ensino regular do Estado de São Paulo, no caso de Ingresso, e 3 anos de efetivo exercício no cargo de docente e/ou de especialista de educação no Magistério Público Oficial de 1º e/ou 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, no caso de Acesso. (SÃO PAULO, 1988, p.98).

Comparando-o com o concurso anterior, observa-se o aumento da exigência de experiência docente para a inscrição por ingresso que passou de 3 para 5 anos, conforme estabelecido pela Lei Complementar nº 444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Com efeito, tanto no caso de ingresso quanto no caso de acesso, além da formação e experiência docente e/ou na área educacional, o candidato continua tendo que comprovar a formação específica em Administração Escolar que supostamente o prepararia para assumir as tarefas na direção escolar.

Importa assinalar que a divisão técnica do trabalho na escola entre os especialistas da educação vinha sendo alvo de intensas críticas do movimento dos educadores desde o início dos anos 1980.

De acordo com Libâneo (2006), tais críticas tinham seu fundamento na sociologia e não na teoria pedagógica. Assim, para as associações de educadores, as relações capitalistas de produção se reproduziam na escola onde havia dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores, instaurando a desigualdade e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores.

Essa fragmentação, por sua vez, seria eliminada com o fim da divisão de tarefas que estaria na base da fragmentação do trabalho pedagógico e mediante a transformação de todos os profissionais da escola em professores. A partir daí, segundo o autor, chegou-se à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores, pela qual o curso de Pedagogia deveria ter como função essencial a formação de docentes.

Para Libâneo (2006), no entanto, uma mínima divisão técnica do trabalho é necessária em qualquer âmbito científico ou profissional, sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. Essa divisão na escola, segundo ele, expressa na suposta fragmentação entre trabalho de especialistas e professores, não constitui o problema central, ao contrário, pode ser uma

necessidade haja vista que um especialista profissionalmente bem preparado pode ter mais êxito pedagógico no enfrentamento de problemas escolares.

Além disso, o autor argumenta que a docência constitui uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é a base da docência e não o inverso. Em sua concepção, a subsunção da pedagogia na docência conduz, entre outros aspectos, à equivocada identificação entre atividade docente e atividade gestora.

Embora docência e gestão sejam dimensões da atividade pedagógica elas não são a mesma coisa: a segunda é atividade-meio que concorre para a realização dos objetivos escolares sintetizados na primeira. Nesses termos:

O docente é aquele que ensina para que o aluno aprenda o que necessita para inserir-se de forma crítica e criadora na sociedade em que vive. [...] O gestor, portanto, é alguém que no processo de trabalho escolar sabe dispor recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos.<sup>19</sup> (LIBÂNEO, 2006, p.852).

As Instruções Especiais informaram ainda que o concurso constaria de uma prova com questões objetivas na seguinte conformidade: 1ª Parte composta por 70 questões e 2ª Parte composta por 50 questões.

As provas versariam sobre conhecimentos nas seguintes áreas: Psicologia, Filosofia e Políticas Educacionais; Relação escola-sociedade; Administração e Supervisão escolar; Planejamento educacional e currículo; Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus; Legislação e normas.

Mediante a análise do programa das provas observa-se uma diferença bastante significativa em relação aos concursos realizados anteriormente no estado tendo em vista que os temas não remetem à figura do diretor de escola e apresentam caráter mais coletivo. Tal fato parece sinalizar uma mudança na maneira de se conceber o papel a ser exercido por esse profissional nas escolas que, como abordada adiante, também aparece em alguns livros, artigos e textos legais publicados no período e indicados na bibliografia do concurso.

Nessa nova perspectiva, o diretor deixa de ser considerado a figura central da escola e o principal responsável pelo êxito das ações do grupo sob seu comando.

---

<sup>19</sup> Para realizar essa distinção, o autor se baseia nas ideias de Paro (1986).

Seu trabalho, a partir de então, deve ser desenvolvido de forma mais articulada garantindo a participação de todos os envolvidos no processo educativo nas decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola.

A oposição à administração centralizada e a defesa de um maior envolvimento da comunidade escolar nos mecanismos decisórios dos estabelecimentos de ensino são coerentes com a luta mais ampla pela democracia e por uma maior participação na vida do país travada por diversos setores da sociedade durante o processo de redemocratização do país após o fim do regime militar.

Na bibliografia básica do concurso foram relacionadas as seguintes publicações: *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola* e *Currículos e programas: como vê-los hoje?*, ambas organizadas por Nilda Alves; *Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo* de José Mário P. Azanha; *Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade* escrita por Elba Sá Barreto e outros autores; *O educador: vida e morte*, organizada por Carlos R. Brandão e outros autores; *Democratização do ensino: meta ou mito?* de Zaia Brandão; *Escola e participação popular* de Maria M. Campos; *Educação e emprego: uma avaliação crítica* de Martin Carnoy; *Ideologia e educação* de Marilena de S. Chauí; *Educação e desenvolvimento social no Brasil* de Luiz A. Cunha; *A caminho da cidade* de Eunice R. Durhan; *Reflexões sobre alfabetização* de Emília Ferreira; *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*, organizada por Walter Garcia e outros autores; *Origem social, escolaridade e ocupação* de Aparecida J. Gouveia; *Vigilância, punição e depredação escolar* de Áurea M. Guimarães; *Cuidado escola: desigualdades, domesticação e algumas saídas*, escrita por Babette Harper e outros autores; *Capitalismo e marginalidade na América Latina* de Lucio F. F. Kowarick; *A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia* de Silvia T. N. Lane; *Educação brasileira: uma leitura atual* de Paschoal Leme; *Psicologia educacional: uma avaliação crítica* de José C. Libâneo; Depoimento de Mário A. Manacorda à Revista Ande; ***Currículo: análise e debate*** de Rosemary G. Messick e outros autores; *O processo da socialização na escola: a evolução da condição social da criança* de Marília G. de Miranda; *Introdução à psicologia escolar* de Maria Helena S. Patto; *Teoria do currículo e sistema italiano de ensino* de Clotilde Pontecorvo; *O ensino noturno: realidade e ilusão* de Célia M. Pezzolo; *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau* de Nelson Piletti; *Constituições brasileiras e*

*cidadania* de Célia G. Quirino e Maria L. Montes; *Psicologia do desenvolvimento*, coordenada por Clara R. Rappaport; *História da educação brasileira: a organização escolar* de Maria Luiza S. Ribeiro; *Lições do príncipe e outras lições* e *Da mistificação da escola à escola necessária*, ambas escritas por Neidson Rodrigues; *História da Educação no Brasil (1930/1973)* de Otaíza de O. Romanelli; *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani; *A responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso escolar em crianças* de Tereza R. N. da Silva; *Educação não é privilégio* de Anísio Teixeira; *Manifesto de 1932: reconstrução educacional no Brasil* de Mirian J. Warde<sup>20</sup>.

Sobre as publicações que abordam a temática da Administração Escolar sugeridas aos candidatos, é possível notar que algumas delas, acompanhando a transição paradigmática em curso no campo da Administração da Educação no país<sup>21</sup>, questionam a utilização da perspectiva empresarial como fundamento da prática administrativa realizada nas escolas e apontam a necessidade de encontrar uma base teórica específica para tal atividade. É o caso do livro *Administração escolar: introdução crítica* de Vitor H. Paro e do artigo *Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária*, escrito por Celestino A. da Silva Jr.

Paro (1986) critica a transposição mecânica da perspectiva empresarial para a Administração Escolar e propõe a sua superação sob o argumento de que a escola apresenta objetivos distintos da empresa e, por essa razão, necessita de uma construção teórica própria capaz de abranger seus problemas e sua especificidade.

Em sua concepção, quando os mecanismos administrativos empresariais são adotados na Administração da Educação, essa última se mostra extremamente conservadora na medida em que contribui para a disseminação das ideias capitalistas e, como consequência, para a perpetuação da ordem social vigente.

---

<sup>20</sup> Importa registrar que, além dos livros e artigos mencionados, foram listadas na bibliografia de referência as seguintes publicações elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP): *Ciclo básico e a reorganização do ensino do 1º grau*; *Isto se aprende com o ciclo básico*; *Superando a dicotomia administrativo-pedagógica*; *Recursos humanos: manual de instruções*.

<sup>21</sup> Conforme mencionado inicialmente, no período em tela, os trabalhos teóricos produzidos na área da Administração da Educação no Brasil foram marcados pela crítica à construção teórica das décadas anteriores que assemelhava a escola à empresa e adotava os princípios da Teoria Geral da Administração mediante a afirmação de que a prática administrativa não constitui um instrumento ideologicamente neutro. Tais estudos, a partir de argumentos que evidenciam a inadequação e a inviabilidade da lógica empresarial na escola, defendem a especificidade da Administração Escolar e a reconstrução teórica na área.

Apesar das restrições à adoção da teoria administrativa empresarial, o autor reconhece que seu conteúdo técnico poderia fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola e propiciar alternativas mais econômicas e eficientes de se garantir o alcance dos objetivos educacionais de distribuição do saber historicamente acumulado.

Contudo, Paro (1986) argumenta que para o alcance de fins especificamente educacionais a escola precisa ser dotada de uma racionalidade interna que não é obtida com o mero transplante dos mecanismos administrativos empresariais para a situação escolar. A tentativa de promover a racionalização das atividades no interior da escola, em sua concepção, deve começar por examinar a especificidade de seu processo de trabalho a partir dos seguintes pontos: o papel do educando no processo de produção pedagógico, o conceito de produto da educação escolar e a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar<sup>22</sup>.

De acordo com o autor, o papel do educando não se limita à condição de consumidor porque ele participa das atividades desenvolvidas no processo de produção pedagógico que, aliás, não pode dar-se sem sua participação. Da mesma forma, o conceito de produto da educação escolar não pode ser entendido como algo que seja produzido pelo professor e consumido pelo aluno, pois a educação requer uma modificação na natureza de seu objeto que não consiste em simples acréscimo, supondo uma real transformação na personalidade do educando. Finalmente, no que se refere à natureza do saber envolvido no processo educativo escolar, afirma que embora exista uma categoria de saber que instrumentaliza os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, há uma espécie de saber que funciona como matéria-prima que não pode ser expropriado do trabalhador sob pena de descaracterizar o próprio processo.

Com base nessas características que evidenciam o caráter específico da atividade pedagógica escolar, Paro (1986) defende a construção teórica própria para a Administração Escolar que considere, sobretudo, os objetivos que se busca alcançar com a escola e a natureza do processo que envolve essa busca. O autor salienta que, sendo determinada pelos objetivos que busca e pelas condições concretas às quais se aplica, a atividade administrativa na escola não apresenta

---

<sup>22</sup> Cumpre indicar que alguns estudos, desenvolvidos a partir de um subsídio teórico diferente, apontam outras especificidades para a escola (BARROSO, 1996; COSTA, 2003; LIMA, 2001; NÓVOA, 1995).

receitas. Porém, qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, essa administração precisa ter como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade.

Silva Jr (1986) tece algumas considerações sobre o debate instalado em torno do corpo teórico-conceitual no qual pressupostamente se apóia a prática administrativa que se desenvolve no interior das escolas e sistemas escolares e aponta algumas razões para o tratamento incipiente e precário dado às questões relacionadas à organização do trabalho na escola.

Segundo o autor, aqueles que entendem a Administração Escolar como “um caso particular” da “ciência da administração” não consideram a especificidade das questões educacionais e não se atentam para o fato de que tal “ciência” configura-se como resposta às necessidades emergenciais da empresa capitalista, o que inviabiliza sua proposta de universalidade. Já aqueles que denunciam a impropriedade do tratamento genérico-empresarial dos problemas escolares, costumam negar não apenas a validade desse tratamento, mas a própria possibilidade de elaboração teórica da Administração Escolar.

Em sua concepção, a organização do trabalho na escola pública deve orientar-se pelo objetivo da transmissão/assimilação crítica do saber historicamente acumulado à população trabalhadora e, orientada por esse objetivo, não pode se centrar na dominação e na competitividade. Assim, os encarregados de fornecer os critérios para a organização do trabalho escolar, não serão o “taylorismo”, o “fordismo”, ou suas derivações, uma vez que tais esquemas supõem a separação entre o pensamento e a ação, entre a decisão e a execução, e o afastamento do trabalhador do controle do processo de trabalho.

O autor defende a organização do trabalho na escola centrada no serviço que os professores prestam a seus alunos. Entretanto, admite que determinados aspectos das teorias administrativas elaboradas sobre o modo capitalista de produção podem ser aplicados de modo favorável à vida das escolas. Para ele, a gerência e a racionalidade, não são elementos antagônicos à realização do ato educativo, pois ao buscarem a articulação de pessoas e de procedimentos, apresentam-se como condições que ajudam a definir o próprio sentido educativo da ação.

Conforme Silva Jr (1986), ainda, organizar o trabalho em uma escola supõe domínio técnico de procedimentos tanto quanto qualquer outro empreendimento

social e, por esse motivo, não se pode garantir uma ação competente em sala de aula sem uma organização administrativa e um modelo didático-pedagógico orientado para esse fim. Ao concluir seu texto, portanto, destaca a importância de se realizar uma avaliação crítica da prática existente que possibilite a construção da teoria da organização da escola necessária.

Em contrapartida, na mesma bibliografia de referência, foram sugeridos os livros *Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos* de Paul Hersey e Kenneth H. Blanchard – indicado no concurso anterior – e *Administração em educação* escrito por Narcisa V. Andrade. O primeiro, conforme assinalado anteriormente, apresenta conteúdo voltado especialmente para a administração empresarial. O segundo, por sua vez, analisa as principais “escolas” que marcaram a evolução da ciência administrativa e propõe a aplicação delas na educação.

Andrade (1979), ao sintetizar as diversas posições e conquistas científicas no âmbito da Administração acumuladas no decorrer do tempo, defende uma atuação eclética por parte do administrador que deve realizar uma análise crítica do acervo de teorias e experiências existentes de modo a utilizá-las para a consecução dos objetivos propostos.

Para discutir a aplicação da Administração em assuntos que dizem respeito à educação, a autora apresenta dois conceitos: empresa e objetivos. A empresa, segundo ela, é um empreendimento que só se justifica em função de objetivos e estes, por sua vez, dinamizam e orientam a operacionalidade específica da empresa.

Andrade (1979) assinala também que o conceito empresa pode ser estendido a qualquer organização que satisfaça as necessidades sociais de bens e/ou serviços. Nessa perspectiva, considera oportuno e apropriado falar de empresa educacional desde que seu produto atenda às exigências da sociedade quanto à educação.

Em sua concepção, as responsabilidades da administração na educação estão relacionadas ao estabelecimento e manutenção da empresa educacional e a eficácia do processo administrativo depende, em última instância, da pessoa do administrador que, institucionalmente, é chefe pelo que lhe atribui o seu papel estrutural dentro da organização e, psicossocialmente, é líder face à necessidade de encaminhar o grupo organizacional aos seus objetivos.

Mediante a síntese das publicações indicadas na bibliografia de referência, nota-se certa contradição, pois, enquanto alguns estudos apontam a necessidade de um paradigma alternativo para o estudo e a prática da administração escolar, outros consideram perfeitamente possível que os princípios da atividade administrativa realizada nas escolas sejam buscados na administração empresarial.

Ao tentar estabelecer comparações entre administrar uma escola e administrar uma empresa, o profissional entrevistado que realizou o concurso e assumiu o cargo diretivo no início dos anos 1990 destaca que: “É algo complexo como uma empresa. [...] Eu acredito que sim. Que tem semelhanças sim.” (D3, 2010).

Entretanto, reconhece que existem algumas especificidades e, por isso, afirma que o administrador escolar precisa de um conhecimento bem fundamentado na esfera educacional de modo a defender sempre em seu trabalho os valores pertinentes à educação.

Você tem que conhecer de psicologia da aprendizagem, conhecer de didática. Com certeza tem que ter todo um embasamento teórico na área de educação. Eu acho que simplesmente um técnico, vamos supor, com uma formação em administração de empresas, sem formação pedagógica, sem formação na área da educação, não funcionaria, em minha opinião. (D3, 2010).

A bibliografia básica também apresentou as seguintes legislações e normas: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Universal dos Direitos da Criança; Constituição Federal de 1946 e Emenda Constitucional nº 1/1969; Constituição Estadual de 1946 e Emenda Constitucional nº 2/1969; Lei Federal nº 4.024/1961; Lei Federal nº 5.692/1971 com a redação alterada pela Lei Federal nº 7.044/1982; Lei Federal nº 6.202/1975; Lei Complementar nº 60/1972; Lei Complementar nº 180/1978; Lei Complementar nº 444/1985; Lei Complementar nº 463/1986; Lei Estadual nº 10.261/1968; Lei Estadual nº 500/1974; Lei Estadual nº 10.403/1971; Decreto Federal nº 7.398/1985; Decreto-Lei nº 1.044/1969; Decreto Estadual nº 10.623/1977; Decreto Estadual nº 11.625/1978; Decreto Estadual nº 7.510/1976; Decreto Estadual nº 7.709/1976; Decreto Estadual nº 17.329/1981; Decreto Estadual nº 21.833/1983; Decreto Estadual nº 23.321/1985; Decreto Estadual nº 23.544/1985; Decreto Estadual nº 27.265/1987; Decreto Estadual nº 27.102/1987; Decreto Estadual nº 27.075/1987; Resoluções do Conselho Federal de

Educação nº 8/1971, nº 2/1972 e nº 6/1986; Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 853/1971, nº 45/1972, nº 349/1972, nº 2.164/1978, nº 170/1983, nº 785/1986, nº 618/1982 e nº 108/1983; Deliberações do Conselho Estadual de Educação nº 29/1982, nº 23/1983, nº 13/1984, nº 15/1985, nº 18/1986, nº 30/1987 e nº 25/1986; Pareceres do Conselho Estadual de Educação nº 390/1978 e nº 1.153/1987; Indicação do Conselho Estadual de Educação nº 12/1987; Resolução da Secretaria de Educação nº 235/1987.

Dentre tais legislações, cumpre destacar a Lei Complementar nº 444/1985 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Como reflexo da luta pela redemocratização da sociedade, o referido dispositivo legal institui algumas modificações no que diz respeito à organização do trabalho nas escolas públicas do estado de São Paulo, dentre as quais, destaca-se a tentativa de promover a participação efetiva de todos os membros escolares no processo de tomada de decisão mediante a constituição do Conselho de Escola de caráter deliberativo.

Esse órgão colegiado, nos termos do artigo 95 do capítulo XV “Das disposições gerais e finais”, deveria ser eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo diretor de escola e ter um total mínimo de 20 e máximo de 40 componentes, fixado proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino e obedecendo certa proporcionalidade para docentes, especialistas de educação, funcionários, pais e alunos.

Segundo o mesmo artigo, caberia ao Conselho de Escola deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;
- h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar. (SÃO PAULO, 1985).

Caberia ao órgão colegiado também elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente e apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho diante das diretrizes e metas estabelecidas.

Vale registrar também que a oposição às estruturas administrativas centralizadas e a luta por uma maior participação dos diferentes segmentos escolares no processo decisório conduziram à inserção na Constituição Federal da gestão democrática como princípio de organização dos sistemas de ensino e das escolas.

Entretanto, segundo Krawczyk (2005), mesmo antes de ter sido suficientemente amadurecida no debate político e acadêmico, as ideias em torno da democratização da gestão escolar foram rapidamente ressignificadas nos anos 1990. Para a autora, os conceitos e proposições foram construídos no marco do debate do processo de redemocratização do país, mas, talvez, sem se deter na possibilidade de estar também refletindo as mudanças que estavam acontecendo no âmbito regional e internacional.

### 2.1.1 As provas

O concurso promovido no final da década de 1980 foi composto de uma Prova de Conhecimentos Gerais de Educação, realizada no dia 19 de junho de 1988 sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas.

A primeira parte da prova, com 70 questões objetivas, foi aplicada no período da manhã e teve quatro horas de duração. A segunda parte, contendo 50 questões também em formato de testes de múltipla escolha, foi aplicada no período da tarde e teve três horas de duração.

Diferentemente do concurso promovido anteriormente no estado, marcado por perguntas de caráter técnico, as questões dirigidas aos candidatos neste processo de seleção apresentaram um forte teor crítico e chamaram a atenção para as contradições que marcam a organização social capitalista.

Na primeira parte da prova, as perguntas abordaram, principalmente, as relações entre a sociedade e a educação e destacaram o sentido político da escola, considerada como instrumento de luta pela mudança social. Outro traço marcante nas questões é a crítica à política educacional implantada durante o regime militar.

Na segunda parte da prova, as primeiras perguntas tiveram como tema a Administração Escolar e privilegiaram os estudos de Paro (1986) e Silva Jr (1986) que, conforme os resumos apresentados na seção anterior, questionam a adoção dos modelos administrativos empresariais nas escolas e defendem uma construção teórica própria para a atividade administrativa escolar que contribua com o processo de transformação social.

O trabalho teórico de Andrade (1979) foi citado somente em uma questão cuja alternativa correta classificava a posição da autora de defender a adoção de princípios administrativos aplicados principalmente nas empresas nos estudos e práticas de administração escolar como “conservadora” e “tecnicista”.

As questões apresentadas na sequência versaram sobre a estrutura e o funcionamento das escolas públicas paulistas e sobre conteúdos presentes na legislação educacional. No enunciado dessas perguntas, observa-se que o diretor de escola deixa de ser considerado a figura central do ambiente escolar e passa a ser apontado como um profissional que deve estar comprometido com o exercício democrático no interior da escola.

A classificação final dos candidatos foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 26 de agosto de 1988 e o concurso foi homologado no Diário Oficial do Estado do dia 31 de agosto de 1988.

## **2.2 O concurso de 1998**

O contexto que antecede a realização desse concurso foi marcado por reformas setoriais promovidas no Brasil e em diversos países da região. Tais reformas, em linhas gerais, buscaram redimensionar o Estado revestindo-o de novas competências e funções de modo a adaptá-lo às demandas do processo de globalização, da reestruturação produtiva e da competitividade no mundo empresarial.

No caso brasileiro, o Plano Diretor da Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)<sup>23</sup>, teve como proposta central a adoção do enfoque gerencial na administração pública de modo a reduzir os gastos públicos e torná-la mais eficiente.

---

<sup>23</sup> O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) foi criado em 1995 e extinto em 1999, sendo transformado em Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio (SEAP).

De acordo com Pereira (2005), ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, a administração pública gerencial, inspirada nos avanços realizados nas teorias administrativas empresariais, caracteriza-se pela:

a) descentralização do ponto de vista político, transferindo-se recursos e atribuições para os níveis políticos regionais; b) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade aos administradores públicos, transformados em gerentes cada vez mais autônomos; c) organizações com poucos níveis hierárquicos, ao invés de piramidais; d) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; e) controle a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e f) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de autoreferida. (PEREIRA, 2005, p. 242-3).

Em oposição à administração pública burocrática em que os controles vêm a *priori*, acrescenta ele, a perspectiva gerencial orienta-se para os resultados. E, baseada na descentralização, na delegação de autoridade e de responsabilidade e no rígido controle do desempenho, aferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato, permite que o Estado seja gerido com maior eficiência.

Ball (2001) adverte, no entanto, que ver os processos reformadores como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é uma interpretação errônea, pois constituem, na verdade, processos de re-regulação, representando não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de uma nova forma de controle.

No que diz respeito ao âmbito educacional, as reformas realizadas em vários países da América Latina, incluindo o Brasil, envolveram mudanças na estrutura administrativa e pedagógica da escola, na formação de professores, nos conteúdos a serem ensinados, nos aspectos teóricos a serem adotados, entre outras.

Tais reformas, pontua Beech (2009), seguindo orientações de agências como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), não estavam voltadas para modificar apenas alguns aspectos dos sistemas educativos latino-americanos, mas sim para uma revisão completa desses sistemas de modo a adaptá-los ao século XXI.

Do ponto de vista das agências multilaterais, os sistemas educativos centralizados são difíceis de transformar e muitos dos fracassos no campo da

educação se devem à falta de participação das comunidades, dos docentes e demais membros da equipe escolar. Nesse sentido, propõem o reordenamento da gestão do sistema de ensino e da escola que consiste basicamente no deslocamento de um modelo centralizado para um modelo descentralizado que incentiva a participação de todos para a promoção de uma educação de qualidade.

Em uma primeira instância, as tentativas de rompimento com a centralidade das decisões e a busca do envolvimento da comunidade escolar nos processos decisórios da escola parecem ser coerentes com as discussões travadas na década de 1980 por diversos setores da sociedade brasileira durante o processo de redemocratização do país.

De acordo com Krawczyk (2008), no período em questão, havia uma clara preocupação com a construção de relações sociais democráticas nos processos de organização e funcionamento das escolas e a administração colegiada era vista como a forma mais adequada para transformar a lógica de autoridade e do exercício do poder no ambiente escolar, gerando ao mesmo tempo espaços de autonomia institucional e de participação.

Mas, a partir dos anos 1990, na visão da autora, a bandeira da participação e da democratização deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa em busca de maior autonomia e de relações institucionais mais democráticas e passa a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública.

Conforme Beech (2009), o conceito de descentralização proposto pelas agências multilaterais sugere que as escolas e as comunidades educativas não deveriam ter completa liberdade de ação. Pelo contrário, seria fundamental que a descentralização educativa se complementasse com uma administração central forte que encaminhasse a regularização geral e definisse uma série de normas para orientar todos os envolvidos em direção a certos objetivos de longo prazo acordados coletivamente. Nessa perspectiva, caberia ao Estado o poder de definir os objetivos e avaliar os resultados, enquanto as escolas ganhariam mais liberdade para definir os detalhes e executar as políticas.

Para Ball (2001), esse novo paradigma de governo educacional não se prende simplesmente à introdução de novas estruturas organizacionais, mas também exige e traz consigo novas relações, culturas e valores, sujeitando a educação, cada vez mais, às prescrições e assunções normativas do economicismo.

Pelo exposto, pode-se inferir que é um contexto marcado, sobretudo, por contradições entre a lógica econômica e a lógica político-social representadas, respectivamente, por agências internacionais e por diferentes movimentos da sociedade civil.

Outro registro importante a se fazer é que o período que antecede a realização do concurso foi marcado por uma nova reorganização das escolas públicas estaduais paulistas. O modelo de escola adotado no estado até então, apoiado na Lei Federal nº 5.692/1971, reunia em um único prédio todas as séries do ensino fundamental e, frequentemente, o ensino médio. A partir de 1996, sob o argumento de que um agrupamento dos alunos de acordo com a faixa etária era essencial para o aprimoramento do ensino, foram criadas escolas especializadas no atendimento de crianças menores (1ª a 4ª séries) e de pré-adolescentes e adolescentes (5ª a 8ª séries e ensino médio)<sup>24</sup>.

As Instruções Especiais que regeram o referido processo de seleção de diretores escolares foram publicadas no Diário Oficial do Estado do dia 7 e do dia 10 de agosto de 1993. No comunicado, foram estabelecidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência para os candidatos ao cargo:

1. Ser portador de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar de 1º e 2º Graus.
2. Ter, no ato da inscrição, o mínimo de 5 (cinco) anos de exercício em função docente e/ou de especialista de educação de 1º e/ou 2º Graus, no ensino regular do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 1993, p.43).

Observando as exigências percebe-se que o pedagogo com experiência na área educacional continua sendo considerado como o candidato natural para assumir a direção de uma escola e, para tanto, deve apresentar formação específica no âmbito da Administração Escolar.

Para a entrevistada que realizou esse concurso e assumiu o cargo diretivo no ano seguinte a formação na área educacional e a experiência docente são elementos fundamentais para se realizar um bom trabalho a frente da direção escolar:

Eu sei que deve ter umas coisas modernas por aí agora de que não tem nada a ver. Mas no confronto do professor com o aluno, por

---

<sup>24</sup> Para mais informações sobre a reorganização do ensino no estado de São Paulo ver Neubauer (1999).

exemplo, o diretor precisa ser um mediador. Eu me ponho como mediadora. Agora se eu não tivesse toda essa experiência, eu acho que até a maneira de falar com eles ia ser difícil. [...] Eu acho que se eu não tivesse sido professora, se bem que eu acho que carinho e ternura são da pessoa, mas talvez se eu não fosse professora eu não me aproximaria tanto deles. (D4, 2010).

Além disso, em sua concepção, há uma formação específica que todo diretor de escola precisa ter para organizar o trabalho educativo da escola em função do ensino e aprendizagem dos alunos:

[...] como vou dizer para você... Uma visão de educação, da política educacional o diretor tem que ter. Porque o negócio é o seguinte, um diretor de escola, ele tem esse lado humano de educação e tudo. Mas você tem que ter também aquele *feeling* administrativo para ver o que está emperrado. Porque a gente tem a secretaria, a gente tem a parte da coordenação que cuida do lado pedagógico e é lógico que o administrador tem que ver isso. (D4, 2010).

As Instruções Especiais indicaram também que o concurso constaria de duas provas. A primeira prova versaria sobre Conhecimentos Gerais e seria composta de 100 questões objetivas e a segunda prova versaria sobre Conhecimentos Específicos e seria constituída de 75 questões objetivas e 5 questões dissertativas.

O programa e a bibliografia de referência foram publicados no Diário Oficial do Estado do dia 26 de fevereiro de 1994, com retificações publicadas no Diário Oficial do Estado dos dias 20, 22 e 23 de maio de 1997.

Em relação à prova de Conhecimentos Gerais, o programa reuniu temas nas áreas de Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa, Estatística, História e Geografia.

A prova de Conhecimentos Específicos, conforme o programa, versaria sobre conhecimentos nas seguintes áreas: Fundamentos Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação; História da Educação Brasileira; Escola e Burocracia; A questão da democratização da escola; Organização e gestão do trabalho na escola; Avaliação escolar e o papel do Diretor de Escola; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus; Legislação da educação, do ensino e de pessoal; O ensino no Estado de São Paulo.

Observa-se que nos temas apresentados nos programas o termo *administração* é substituído por *gestão*, tendência que também pode ser identificada,

a partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990, tanto na legislação educacional como nas produções teóricas da área.

Para Barroso (1995), no entanto, há uma distinção conceitual frágil e ambígua, do ponto de vista teórico e prático, na utilização desses dois termos em diferentes países e contextos e essa fragilidade conceitual entre *administração* e *gestão* torna discutível a fundamentação de um “modelo” de gestão escolar.

Gracindo (1997) também considera o progressivo abandono do termo *administração escolar* em favor do termo *gestão escolar* uma questão importante e que carece de maiores discussões. Em suas palavras:

[...] ao identificarmos a mudança de enfoque que privilegia ou descarta alguns termos, nós, educadores, temos o dever de parar, analisar e adquirir consciência do real significado desses termos, do sentido político a eles subjacente, do motor dessas propostas e dos novos-velhos problemas que estão criando para a nossa sociedade, e só então definir o caminho a seguir. (GRACINDO, 1997, p.17-18).

Apesar de alguns autores indicarem a necessidade de uma discussão conceitual, Maia (2008) pontua que na literatura brasileira da área não houve um aprofundamento no sentido de explicitar a alteração terminológica. Contudo, segundo ela, da segunda metade dos anos 1980 em diante, o termo *gestão* aparece associado às formas democráticas de organização da escola enquanto *administração* vem acompanhada da ideia de algo autoritário, hierárquico, centralizado.

No que se refere à bibliografia básica, as publicações sugeridas aos candidatos foram separadas por área de conhecimento.

Sendo assim, as leituras recomendadas para Língua Portuguesa e Literaturas Brasileira e Portuguesa foram: *Presença da literatura portuguesa* de Antônio Soares **Amora**, Massaud **Moisés** e Segismundo Spina; *História concisa da literatura brasileira* de Alfredo Bosi; *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* de Antônio Cândido; *Nova gramática do Português* de Celso **Cunha** e Lindley Cintra; *Para entender o texto: leitura e redação* de José L. Fiorin e Francisco P. **Savioli**; *Comunicação em prosa moderna* de Othon M. **Garcia**; *O que é literatura* de Marisa Lajolo; *Correspondência: técnicas de comunicação criativa* de João B. **Medeiros**; *Prontuário de redação oficial* de João L. **Ney**; *Gramática normativa da Língua Portuguesa* de Carlos Henrique da R. **Lima**; *Proposta Curricular para*

**o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau, elaborada** pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP).

Para a avaliação de elementos básicos de Estatística foram listados os seguintes livros: *Estatística básica* de Wilton O. Bussab e Pedro A. Morettin e *Princípios de estatística* de Gilberto de A. Martins e Denis Donaire.

As publicações relacionadas para a área de História foram: *História da sociedade brasileira* de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Venício M. Ribeiro; *A República Velha: evolução política* e *A República Velha: instituições e classes sociais*, ambas escritas por Edgard Carone; *História do Brasil* de José Dantas; *A Revolução de 30* e *Pequenos ensaios de história da República (1889-1945)*, ambas escritas por Boris Fausto; *História do Brasil* de Luiz Koshilia e Denise M. F. Pereira; *A história crítica da nação brasileira* de Renato Mocellin; *Brasil em perspectiva*, organizada por Carlos Guilherme Mota; *História do Brasil* de Elza Nadai e Joana Neves; *História econômica do Brasil* de Caio Prado Jr.

Para a avaliação de noções básicas de Geografia foram sugeridos os seguintes livros: *Amazônia* de Bertha K. Becker; *O meio ambiente em debate* de Samuel M. Branco; *Leste europeu: a revolução democrática* de Jayme Brener; *Espaço e indústria* de Ana Fani A. Carlos; *Blocos internacionais no poder* de Rogério Haesbaert; *Geografia do Brasil: uma visão geográfica dos anos 80*, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); *A nova Geografia* de Demétrio Magnoli e Regina Araújo; *A Geografia das lutas no campo* de Ariovaldo U. de Oliveira; *Moradia nas cidades brasileiras* de Arlete M. Rodrigues; *Geografia geral: nova geopolítica* de Reinaldo Scalzaretto.

As leituras recomendadas para a prova de conhecimentos específicos foram: *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*, organizada por Arlette D'Antola; *Educação: alguns escritos* de José Mário P. Azanha; *A questão política da educação popular*, organizada por Aida Bezerra e outros autores; *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar* de Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings e George F. Madaus; *Educação e desenvolvimento no Brasil* de Luis A. Cunha; *Professora sim, tia não* de Paulo Freire; *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*, organizada por Walter Garcia; *Vigilância, punição e depredação escolar* de Áurea M. Guimarães; *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista* de Jussara M. L. Hoffmann; *Prática docente e avaliação* de Cipriano C. Luckesi; *O que é burocracia* de Fernando C. P. Motta;

*Introdução à psicologia da criança* de Paul Osterrieth; *Educação pública: tendências e desafios* de João C. Palma Filho; *Introdução à psicologia escolar* de Maria Helena S. Patto; *Educação e Sociedade* de Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi; *Legislação do ensino: uma introdução ao estudo* de Leslie M. J. S. Rama; *História da educação brasileira: a organização escolar* de Maria Luiza S. Ribeiro; *História da Educação no Brasil (1930/1973)* de Otaíza de O. Romanelli; *A síndrome do pequeno poder* de Heleith I. B. Saffiotti; *Educação não é privilégio* de Anísio Teixeira; *Burocracia e ideologia* de Maurício Tragtenberg.

Além desses livros e artigos, para avaliar os saberes específicos dos candidatos, foram listadas também as seguintes publicações: *Superando a dicotomia administrativo-pedagógica*; *A direção e a questão pedagógica*; *Programa de reforma do ensino público do estado de São Paulo*; *Escola e proposta educacional: currículo e avaliação*; *Pressupostos básicos das Propostas Curriculares* (elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo - CENP).

Em relação ao desenvolvimento teórico em Administração da Educação no Brasil no período, é importante destacar que a proposta de superação do paradigma empresarial continuou convivendo com vertentes que têm na Teoria Geral da Administração a fonte de sua orientação teórica. Esse quadro contraditório, de certa maneira, se refletiu na bibliografia básica do concurso que apresentou publicações com perspectivas analíticas e teóricas totalmente diferentes sobre a temática. Algumas delas, inclusive, produzidas fora do âmbito educacional.

Assim, enquanto o estudo intitulado *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial* de Maria de Fátima C. Félix, baseia-se na ideia que a lógica empresarial é imprópria para o tratamento dos problemas escolares, o livro *Compartilhando o poder nas organizações*, escrito por Rosa R. Krausz, não apresenta interfaces diretas com a educação e discute novos métodos e técnicas organizacionais sem dedicar um tratamento diferenciado à organização escolar.

De acordo com Félix (1984), os trabalhos teóricos produzidos no campo da Administração da Educação tratam a atividade administrativa nas instituições e sistemas de ensino do ponto de vista puramente técnico e não realizam uma investigação crítica da relação entre a Administração e o Capitalismo.

Ao delinear essa relação, a autora explica que a Administração enquanto meio de organização do trabalho na sociedade capitalista é transformada em

instrumento de exploração da força de trabalho e de maximização da mais-valia. Nesse sentido, apesar de identificados a diferentes escolas de Administração, os estudos procuram desenvolver métodos e técnicas administrativas que possibilitem a expansão do capital.

Para Félix (1984), ao se admitir que as teorias administrativas aplicadas principalmente nas empresas podem ser adotadas na escola, é preciso analisar as bases concretas da relação entre Administração Escolar e Administração de Empresas como resultado de uma situação historicamente determinada pelo modo de produção capitalista.

Nessa ótica, argumenta que os princípios, regras e padrões da Administração Empresarial não poderiam ser adotados de maneira indiscriminada nas instituições e sistemas de ensino como se fossem autônomos e isentos de determinações econômico-sociais. Em sua concepção, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista “puramente” técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômica, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação.

De acordo com Félix (1984), a ênfase na assimilação de modelos administrativos válidos e generalizáveis capazes de assegurar a eficiência do sistema escolar na sociedade capitalista deve ser entendida como o resultado da ampliação do controle do capitalismo sobre o modo de organização das instituições jurídico-políticas e culturais.

Krausz (1991), numa outra linha investigativa, afirma que as mudanças que vem ocorrendo na sociedade indicam a necessidade de repensar o indivíduo e buscar formas mais justas de convivência baseadas na interdependência, sensibilidade, cooperação e respeito. Isso significa reformular as organizações, suas estruturas, seu funcionamento e sua filosofia de atuação, de modo a colocar o ser humano como foco central de atenção.

Segundo a autora, esse processo exige, entre outros aspectos, o uso equilibrado e construtivo do poder nas organizações, ou seja, a abertura de espaço para que as pessoas possam maximizar a utilização de suas capacidades e o desenvolvimento de suas potencialidades, incrementado a qualidade de sua contribuição para atingir os objetivos da organização e os seus próprios.

Krausz (1991) adverte que nenhuma organização pode sobreviver sem um mínimo de disciplina, sem algum tipo de estrutura, normas, procedimentos que

garantam uma homogeneidade básica que oriente as ações coletivas. Entretanto, para um maior dinamismo organizacional e um melhor aproveitamento do potencial dos indivíduos e grupos, considera fundamental uma liderança que não utilize a estrutura hierárquica como bengala e que valorize a cooperação.

Em sua concepção, mediante a prática de administração do poder, é possível substituir a dependência gerada pela clássica relação de autoridade/subordinação pela integração e participação, criando um clima de sucesso e lançando as bases de uma cultura organizacional forjada pelas pessoas que dela fazem parte.

Além desses livros, foram listadas na bibliografia de referência também publicações que já haviam sido sugeridas em concursos anteriores, são elas: *A crise mundial da educação* de Philip H. Coombs e *Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos* de Paul Hersey e Kenneth H. Blanchard.

Apesar de um dos livros indicados na bibliografia do concurso propor a revisão crítica dos trabalhos teóricos que estabelecem aproximações entre Administração Escolar e Administração Empresarial, os demais tomam os princípios administrativos empresariais como referência para a atividade administrativa realizadas nas escolas.

Sobre a tentativa de assemelhar o administrador escolar ao administrador empresarial, a entrevistada, tal como os seus colegas de profissão, reconhece que podem haver elementos semelhantes, mas adverte que não existe identificação entre a administração escolar e a administração empresarial:

Eu acho que um diretor de escola pode aprender muito com o gerenciamento de uma empresa, mas não é a mesma coisa. [...] Um administrador de empresa iria gerenciar muito bem a parte de dinheiro que vem do estado, a parte de prédio, a parte burocrática de seguir os prazos tudo direitinho e tal. Agora eu gostaria de saber como que ele iria gerenciar um conflito de professor e de aluno que é natural que aconteça, não é? Como é que ele iria levar um projeto pedagógico que tem todo um embasamento ideológico e tem não adianta. (D4, 2010).

Os textos legais indicados inicialmente na bibliografia de referência foram os seguintes: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Constituição do Estado de São Paulo de 1989; Lei Federal nº 8.069/1990; Lei Federal nº 4.024/1961; Lei Federal nº 5.692/1971 com a

redação alterada pela Lei Federal nº 7.044/1982; Lei Federal nº 6.202/1975; Lei Complementar nº 180/1978; Lei Complementar nº 444/1985; Lei Complementar nº 463/1986; Lei Estadual nº 10.261/1968; Lei Estadual nº 10.403/1971; Decreto-Lei nº 1.044/1969; Decreto Estadual nº 10.623/1977; Decreto Estadual nº 11.625/1978; Decreto Estadual nº 7.510/1976; Decreto Estadual nº 37.185/1993; Decreto Estadual nº 17.329/1981; Decreto Estadual nº 21.833/1983; Decreto Estadual nº 28.170/1988; Decreto Estadual nº 34.035/1991; Resoluções do Conselho Federal de Educação nº 8/1971, nº 2/1972 e nº 6/1986; Pareceres do Conselho Federal de Educação nº 853/1971, nº 45/1972, nº 349/1972, nº 2.164/1978 e nº 170/1983; Deliberações do Conselho Estadual de Educação nº 29/1982, nº 12/1983, nº 23/1983, nº 13/1984, nº 15/1985, nº 18/1986, nº 30/1987, nº 12/1986, nº 11/1992, nº 3/1991 e nº 9/1992; Pareceres do Conselho Estadual de Educação nº 1.099/1989, nº 1.512/1992 e nº 7/1993; Indicações do Conselho Estadual de Educação nº 2/1991 e nº 6/1992.

Entretanto, como mencionado anteriormente, essa relação de leis e normas sofreu algumas alterações até a data de realização da prova. Dentre as modificações destaca-se a exclusão das Leis Federais nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971 e a inclusão da Lei Federal nº 9.394/1996 que fixa novas diretrizes e bases para a educação nacional.

Em relação à administração das escolas, o novo dispositivo legal incorpora em seu artigo 3º o princípio da gestão democrática do ensino público, disposto na Constituição Federal de 1988. E, em seu artigo 14, estabelece que as normas de tal princípio serão definidas pelos sistemas de ensino de acordo com suas peculiaridades tendo como base a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A possibilidade dos profissionais da educação e da comunidade escolar elaborar um projeto que atenda as reais necessidades da escola, no entanto, esbarra em algumas dificuldades que permeiam o cotidiano escolar. Uma delas é a não fixação do professor em um único local de trabalho.

A fragmentação da jornada de trabalho docente com a consequente multiplicação de locais de trabalho, conforme a entrevistada, dificulta a elaboração e desenvolvimento de um projeto comum. Assim, quando questionada a respeito do que mudaria na escola, sua resposta foi a seguinte:

Se eu tivesse uma varinha mágica na minha mão o professor trabalharia um período e no outro ficaria na escola estudando possibilidades da gente melhorar a escola. O professor precisa ficar na escola. Às vezes o professor vem, dá só duas aulas aqui e só volta na outra semana. Ele não cria um vínculo com a escola. A gente percebe que o professor efetivo, que fica na escola, ele cria um vínculo com a escola e com a comunidade. (D4, 2010).

Sobre esse assunto, Silva Jr (2002) comenta que um projeto pedagógico supõe a existência de condições para o trabalho coletivo. Resultado da discussão e do consenso entre todos os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores, segundo ele, o projeto pedagógico constitui um elemento fundamental para a construção da autonomia da escola.

### 2.2.1 As provas

As provas relativas ao concurso foram realizadas em datas distintas e organizadas por instituições diferentes.

A Prova de Conhecimentos Gerais foi elaborada e aplicada pela Fundação Carlos Chagas no dia 19 de fevereiro de 1995 e a Prova de Conhecimentos Específicos foi elaborada e aplicada pela Seleção de Recursos Humanos S/C Ltda. (SELECT) no dia 20 de julho de 1997.

A Prova de Conhecimentos Gerais foi constituída de 100 questões objetivas e teve quatro horas de duração. As perguntas foram organizadas por áreas de conhecimento e apresentadas na seguinte ordem: 35 questões de Língua Portuguesa e Literatura, 15 questões de Estatística, 23 questões de História e 27 questões de Geografia.

De um modo geral, pode-se afirmar que as perguntas exigiram do candidato o domínio dos elementos gramaticais da Língua Portuguesa, o conhecimento das principais obras literárias brasileira e portuguesa, algumas noções básicas para a realização de cálculos estatísticos, bem como a compreensão de aspectos da história e da geografia nacional e internacional.

A Prova de Conhecimentos Específicos foi composta de 75 questões em formato de testes de múltipla escolha e 5 questões dissertativas e teve cinco horas de duração.

Em relação à parte objetiva, observa-se que a figura do diretor de escola não foi mencionada nas perguntas que versaram, principalmente, sobre elementos relacionados à prática pedagógica, tais como: planejamento, disciplina, avaliação e fracasso escolar. As questões também abordaram as principais modificações introduzidas pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e alguns elementos históricos da educação e da política educacional brasileira.

É importante registrar que o único livro que trata de aspectos teórico-conceituais no âmbito da Administração Escolar mencionado na prova foi o estudo desenvolvido por Félix (1984). Na referida questão, o candidato deveria identificar entre as afirmações apresentadas quais correspondiam às ideias da autora que, conforme síntese apresentada anteriormente, critica a adoção indiscriminada dos princípios administrativos empresariais nas instituições e sistemas de ensino.

Na parte dissertativa da prova, as questões apresentaram afirmações em seus enunciados envolvendo temas como avaliação, trabalho coletivo, desempenho, qualidade de ensino e prática docente. E, na sequência, solicitaram ao candidato que realizasse algum comentário ou discussão sobre tais assuntos.

Em linhas gerais, pode-se inferir que tais perguntas procuraram avaliar a visão de conjunto e estratégica dos profissionais que se candidataram ao cargo de diretor de escola, bem como suas habilidades de organizar e mobilizar a equipe escolar tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

A relação final dos aprovados foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 14 de março de 1998 e a homologação do concurso foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 20 de março de 1998.

## **CAPÍTULO 3 - OS CONCURSOS DE 2001 E 2007: DISPERSÃO TEÓRICA E GESTÃO**

Este capítulo apresenta o trabalho analítico dos concursos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino paulista nos anos de 2001 e 2007. Os termos “dispersão teórica” e “gestão” foram destacados, pois os concursos em questão são marcados pela escassez de estudos específicos voltados para a teoria administrativa escolar e pela ênfase na gestão da escola, considerada a principal responsável pelos resultados finais do processo educativo.

### **3.1 O concurso de 2001**

Em relação aos aspectos contextuais que envolvem a realização desse concurso, vale indicar que, em termos gerais, o Brasil acompanhou a tendência global de fortalecimento de um Estado regulador e avaliador que se encarrega de definir as grandes orientações e os alvos a atingir em diferentes setores e realiza processos avaliativos em larga escala para identificar se os resultados desejados foram, ou não, alcançados.

Com o avanço do processo de descentralização na educação, a administração dos sistemas e das instituições de ensino, embora fosse uma preocupação antiga da agenda educacional, ganhou mais relevância passando a ser apontada como eixo central para aumentar a produtividade, a qualidade e a eficiência dos serviços prestados.

De acordo com Ball (2001), a gestão desempenha um papel crucial na reorganização das relações existentes nas escolas e na sua substituição por regimes empresariais competitivos. Nesses regimes, as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são super-valorizadas ao mesmo tempo em que são colocadas em prática novas formas de vigilância e monitoramento como os sistemas de avaliação e a comparação de resultados.

Nesse quadro, grande destaque é dado à figura do gestor escolar que, segundo Ball (2006), constitui a principal “carreira” em que se dá a incorporação do novo gerencialismo, crucial para a transformação dos regimes organizacionais das

escolas. Seu trabalho envolve, entre outros aspectos, a criação de uma cultura na qual os professores e demais membros da equipe escolar se sentem, eles próprios responsabilizados e simultaneamente envolvidos com a organização.

Essas ideias, de certa maneira, parecem ter sido incorporadas pela entrevistada que trabalha à frente da direção escolar há cerca de oito anos. Segundo ela:

Na verdade, hoje em dia, a gente nem usa mais “diretor” é “gestor”. O papel do gestor é coordenar todo o processo educacional. [...] Eu tenho que coordenar tudo isso, mas é lógico que não sozinha, não é? É em equipe, é um trabalho em equipe. Eu acredito muito nesse trabalho de estar delegando atribuições e estar acompanhando tudo isso. Até porque sozinha é humanamente impossível eu estar me envolvendo com tudo. (D5, 2010).

Sobre o concurso realizado por essa profissional, é importante indicar que no Diário Oficial do Estado do dia 18 de novembro de 2000 foi publicada uma relação preliminar de livros e textos legais para os candidatos e no Diário Oficial do Estado do dia 23 de dezembro foram publicadas as Instruções Especiais que o regeriam. Ambas as publicações, no entanto, foram revogadas e as Instruções Especiais que regeram o concurso foram publicadas no Diário Oficial do Estado do dia 23 de janeiro de 2001.

De acordo com as disposições contidas nas Instruções Especiais, para realizar a inscrição, o candidato deveria apresentar os seguintes requisitos mínimos de titulação e tempo de serviço:

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

Dentre tais exigências, determinadas com base na Lei Complementar nº 836/1997, que institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro Magistério da Secretaria da Educação, é possível observar

algumas novidades: o aumento da exigência de experiência no magistério que passou de 5 para 8 anos e a não exigência de formação específica para aqueles que haviam concluído o curso de Pedagogia. Outro aspecto interessante é a possibilidade de os profissionais não diplomados em Pedagogia também prestarem o concurso, desde que tivessem a experiência no magistério exigida e fossem mestres ou doutores na área de educação.

Para a diretora entrevistada, no entanto, a formação em Pedagogia é um elemento quase insubstituível para atuar na direção de uma escola. Quando questionada a respeito dos saberes necessários para ser um bom diretor, sua resposta foi a seguinte:

[...] eu acho que ter essa formação mesmo do educador. Todo esse embasamento teórico, tanto na psicologia, na didática. Essa formação que o curso de Pedagogia nos oferece. [...] Que a gente vê como o aluno aprende, como você pode ajudar, interferir. Isso tudo é muito importante. E essa sensibilidade a gente tem que ter aqui. Porque não é simplesmente “você não aprendeu, então está fora”. Não é assim. A gente não está lidando com isso, é ser humano, é cheio de especificidades e a gente tem que saber lidar com isso, como tratar. (D5, 2010).

Já os estudos e reflexões realizadas durante o curso da habilitação em Administração Escolar, em sua concepção, não trouxe contribuições significativas para o seu trabalho à frente da direção escolar:

Eu vou falar a verdade para você... Parece-me que aquilo lá não contribuiu em nada para mim. A formação da Pedagogia sim, enquanto professora sim. Agora aquilo de lá eu não consigo lembrar de nada assim especificamente. Eu acho que só... sabe? Se você fez ali a Pedagogia, independente da habilitação, isso daí eu acho que você tem condições de aprender aqui depois, até porque a gente vai fazer a formação, a capacitação. (D5, 2010).

Segundo o disposto nas Instruções Especiais também, o concurso constaria de três provas. A primeira e a segunda prova seriam realizadas no mesmo dia e apresentariam, respectivamente, 75 questões objetivas e 5 questões dissertativas. A terceira prova, de caráter classificatório, consistiria em avaliação prática da utilização básica de ferramentas de informática.

Não foram apresentados aos candidatos do concurso os programas referentes às provas. Contudo, mediante a análise do Comunicado da Secretaria da

Educação que apresenta as competências e habilidades exigidas para as funções de diretor de escola, publicado no Diário Oficial do Estado do dia 6 de dezembro de 2000, é possível realizar algumas inferências acerca das expectativas em relação à atuação desse profissional.

No referido documento, o diretor de escola é apontado como uma das lideranças fundamentais para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos pela escola pública. Para tanto, destaca que ele deve: garantir e promover a capacidade de, coletivamente, formular, implementar e avaliar o plano de gestão da escola; promover a integração entre a escola e a comunidade, estimulando parcerias educacionais e culturais; conhecer e aplicar os princípios e normas que regem a gestão escolar; demonstrar habilidades de gestão de pessoas no desenvolvimento de trabalhos coletivos para buscar consensos e arbitrar conflitos; desempenhar as atribuições e competências previstas em legislação pertinente ao cargo; conhecer as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais e o Regimento da Escola, garantindo a correta aplicação das regras de funcionamento e organização da escola; propugnar por uma educação inclusiva de qualidade para toda a clientela escolar; promover a análise dos indicadores e garantir a utilização dos resultados obtidos pelos diferentes processos de avaliação; implementar estratégias de divulgação dos resultados alcançados, bem como sobre a utilização dos recursos públicos de modo a prestar contas à comunidade.

Conforme o Comunicado ainda, o grande desafio do diretor de escola é o de mobilizar e envolver todos os professores, funcionários, pais e alunos para, juntos, superarem os problemas que dificultam o acesso, a permanência e a progressão nos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante das orientações apresentadas aos candidatos, infere-se que o perfil desejado para o diretor de escola é o de um profissional que, acima de tudo, colabore para a implementação da política educacional no ambiente escolar. Como tal política tem como eixo principal a descentralização administrativa, o diretor de escola deve atuar, principalmente, no sentido de mediar conflitos e facilitar a integração entre os diferentes segmentos da comunidade escolar para que a escola possa realizar melhor o seu trabalho. Além disso, precisa ser um bom agente de pactos sociais de modo a fortalecer a responsabilidade de todos na resolução de problemas educacionais e conquistar parceiros para o atendimento das necessidades da escola.

No que diz respeito à bibliografia básica do concurso, os livros e artigos sugeridos aos candidatos foram os seguintes: *Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas*, organizado por Júlio G. Aquino; *Brasil em números* da Revista Exame; *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade* de Michael Fullan e Andy Hargreaves; *Cidadão na linha: uma aventura pedagógica* de Clarice M. Kelbert; *Desigualdade na América Latina: o debate adiado* de Bernardo Kliksberg; *Plano escolar: um caminho para a autonomia* de Eny Maia e Akiko Oyafuso; *Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola* de Zilma M. R. Oliveira; *Qualidade de ensino e progressão continuada* de Sonia T. de S. Penin; *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação* de Philippe Perrenoud; *Ética e competência* de Terezinha A. Rios; *Por que as equipes não funcionam* de **Harvey** Robbins e Michael Finley; *É proibido repetir* de Tereza R. N. da Silva e Cláudia Davis; *Descentralização da educação no estado de São Paulo* de Tereza R. N. da Silva; *A avaliação na organização do ensino em ciclos* de Sandra M. Z. L. Sousa; *Novo pacto educativo* de Juan C. Tedesco; *Avaliação educacional: teoria - planejamento - modelos* de Heraldo M. Vianna.

Em relação à trajetória teórica no âmbito da Administração da Educação, importa registrar que embora na década de 1980 tenha se iniciado um movimento que se desloca do paradigma da empresa para o paradigma pautado na especificidade da escola, a partir dos anos 1990, há o ressurgimento de estudos baseados na perspectiva empresarial. Entretanto, ao invés de se apoiarem na Teoria Geral da Administração buscando conhecimentos e habilidades de modo a garantir o alcance dos objetivos educacionais, tais estudos parecem voltar-se para o atendimento de interesses essencialmente econômicos.

Para Rosar (2008), trata-se de uma nova onda de importação das concepções do campo da Administração Empresarial para os sistemas e instituições de ensino, sob a justificativa da necessária atualização da escola face às demandas do mercado globalizado.

É o caso, por exemplo, do livro *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*, escrito por Guiomar Namó de Mello e relacionado na bibliografia de referência do concurso. Outro livro que aborda a temática sugerido aos candidatos é *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*, escrito por Paulo Roberto Motta e produzido fora do âmbito da educação.

Mello (1993), a partir do estabelecimento de vínculos estreitos entre educação e economia, destaca a importância de se promover reformas nos sistemas educacionais de modo a torná-los mais eficientes e equitativos no preparo da população para as novas exigências da modernidade.

Segundo a autora, a expansão quantitativa e a extensão da escolaridade obrigatória no país não foram acompanhadas por iniciativas preocupadas em garantir a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Em decorrência disso, a desigualdade se deslocou para dentro do sistema de ensino podendo ser observada entre aqueles que têm um atendimento escolar público ou privado de melhor qualidade e aqueles que têm simplesmente acesso a uma vaga e nela permanece por vários anos.

Para superar tal situação, indica a necessidade de uma ampla e profunda reestruturação no sistema educacional e em seu gerenciamento. O novo modelo de gestão, em seu entendimento, deve incorporar características como: abertura institucional para estabelecer parcerias; flexibilidade para adotar soluções alternativas e diferenciadas; capacidade para coordenar os diversos parceiros em torno de prioridades estabelecidas; poder para estabelecer padrões básicos de qualidade de ensino; manejo de sistemas de avaliação de resultados e de financiamento para compensar desequilíbrios regionais e desigualdades sociais.

Mello (1993) enuncia também opções de políticas para a melhoria da qualidade do ensino, dentre as quais, a qualificação da gestão escolar ocupa uma posição de destaque. Para ela, qualificar a gestão consiste num processo de diagnóstico, avaliação e definição de objetivos de desenvolvimento institucional que deve envolver todos os profissionais que atuam no estabelecimento de ensino.

Nesse processo, a autora considera fundamental o fortalecimento da função do diretor e seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável de modo a induzir a escola a engajar-se num projeto de trabalho compartilhado. Devido a essa importância estratégica, argumenta que o processo de escolha do diretor, precisa ser pensado com extremo cuidado e combinar critérios de competência profissional com liderança. Além disso, o cargo de direção não deve ser vitalício e os diretores de escola precisam ser submetidos periodicamente à avaliação.

Mello (1993) acrescenta que a existência de colegiados ou conselhos de escola constitui um aspecto importante para se dividir as responsabilidades no

ambiente escolar. O intercâmbio e a assistência técnica prestadas por escolas privadas, organizações não-governamentais ou instituições de ensino superior, em sua concepção, também constituem alternativas interessantes para a qualificação da gestão.

Motta (1996), inspirado nas conquistas da ciência gerencial moderna, discute algumas questões que em seu ponto de vista são fundamentais para o êxito das empresas e instituições públicas. Entre outros aspectos, destaca que as relações de dependência, baseadas na racionalidade burocrática, são insuficientes para a obtenção da influência necessária ao direcionamento de ações coletivas. Nesses termos, propõe uma revisão de ideias e práticas gerenciais.

De acordo com o autor, a dimensão participativa na gerência tem adquirido relevo em função não apenas da busca de formas mais democráticas de administrar, mas também da tentativa de aumentar a eficácia na gestão do poder e do conflito num mundo organizacional cada vez mais complexo.

A partir da premissa de que o conflito é inerente e inevitável na organização e pode contribuir positivamente para o progresso organizacional, Motta (1996) defende que as formas participativas de gerência sejam introduzidas como forma de utilização positiva do conflito organizacional e de encaminhamento para a sua solução.

Em linhas gerais, na concepção do autor, a participação está primordialmente vinculada ao aumento da eficiência ou produtividade de uma organização, pois além de possibilitar a criação de meios mais eficazes de se resolverem os conflitos, ela aumenta o grau de cooperação para o alcance de objetivos comuns.

Além dos livros e artigos citados anteriormente foram indicados na bibliografia básica também os seguintes documentos e publicações institucionais: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (elaborados pelo Ministério da Educação); *A escola que faz a diferença*; *A organização do ensino na rede estadual*; *A organização do grêmio estudantil*; *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor: a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* (elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação); *A construção da proposta pedagógica da escola*; *A escola de cara nova: sala-ambiente*; *Projeto escola nas férias: mais uma oportunidade de aprender* (elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo - CENP); *Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração - proposta pedagógica curricular*; *Encontros e desencontros*

*na relação família-escola; A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive; O sistema de avaliação do rendimento escolar no estado de São Paulo: implantação e continuidade; A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública; Ensinar pra valer! Avaliação. Aprender pra valer!; Relatório SARESP 98: conhecendo os resultados da avaliação* (elaboradas pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE); *20 anos no ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista; Violência na escola: quando a vítima é o processo pedagógico* (elaboradas pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE); *Raízes e Asas* (elaborada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC); *Educação para o século XXI: desafio da qualidade e da equidade* (elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP); *Jornal do Projeto Pedagógico* (elaborada pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - UDEMO); *Gestão educacional: tendências e perspectivas.* (elaborada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED).

Essa última coletânea resultou de um Seminário Internacional promovido pelo CONSED e reúne diversos textos que discutem a gestão educacional em seus vários aspectos com base em experiências realizadas em países latino-americanos, europeus e nos Estados Unidos. Na bibliografia de referência do concurso foram listados sete artigos da referida publicação.

No primeiro deles, Kliksberg (1999) aponta a necessidade de renovar a gestão de modo a colocá-la a serviço da superação das restrições de oportunidades fundamentais que se dão em educação. Em sua concepção, fazer gerência educativa de boa qualidade em um contexto atravessado por pobreza e iniquidade significa ajudar a construir grandes pactos sociais em torno da educação, pois sem contar com aliados e sem se realizarem tarefas intersetoriais com outros atores da sociedade só se consegue cumprir objetivos limitados. Significa ainda promover a efetiva coordenação interinstitucional, entre ministérios, governos, prefeituras, comunidades de base e escolas, buscando plataformas substantivas comuns, negociando, estabelecendo acordos em programas conjuntos e construindo uma base séria para articular-se substantivamente.

No texto seguinte, Tedesco (1999) afirma que, na América Latina, a reforma institucional foi apresentada como prioridade em um momento em que a preocupação não era tanto melhorar a qualidade do ensino quanto realizar um ajuste

estrutural e reduzir o déficit fiscal no orçamento dos Estados. Como consequência houve uma “perda de sentido” por parte dos agentes das mudanças educacionais. Para mudar esse quadro, segundo o autor, é necessário que a administração central se redefina em torno de três grandes funções que são: a definição de objetivos, a partir de entendimentos e de consenso nacional; a avaliação de resultados; e a compensação de diferenças.

Em outro artigo, Currie (1999) discute a reforma educacional escocesa e seu impacto na qualidade do ensino. Tal reforma, segundo ela, baseou-se em temas centrais, a saber: inspeção, orçamentos, indicadores de desempenho, diálogo, avaliação, objetivos e formação de diretores. Sobre esse último, menciona que em seu país foi determinado um padrão de qualificação para diretores de escola de modo que todos deveriam fazer um curso de Administração para administrar melhor o dinheiro destinado às escolas.

Na sequência de artigos listados, Machado (1999) reflete sobre as mudanças promovidas com o processo de descentralização e sobre o novo papel dos gestores de sistemas educacionais e dos gestores escolares. Em relação ao profissional encarregado da gestão das escolas defende que ele deve estar permanentemente empenhado na capacitação de seus docentes, trocar informações com o nível central do sistema educacional e com diretores de outras escolas, interagir com a comunidade escolar e local e, por último, gerenciar o cumprimento do currículo básico nacional e a definição e o cumprimento de um currículo de interesse específico da comunidade local.

No texto seguinte, Corvalán (1999) afirma que a possibilidade real da gestão gerar resultados apropriados para a qualidade e para a distribuição igualitária da educação está intimamente ligada à capacidade de obter informação oportuna e confiável, qualitativa e quantitativamente. Embora reconheça que a informação a ser trabalhada para tomar decisões acertadas na gestão e na definição de políticas educativas tem um caráter muito complexo, amplo e difícil de identificar claramente, considera que é preciso criar formas de produzir apropriadamente essa informação e usá-la para o atendimento das exigências educacionais.

Em seguida, Toro (1999) argumenta que é comum pensar que a gestão do sistema é administrar as escolas, os professores, os alunos e os currículos, mas o objetivo da gestão não é esse. Um sistema educacional, segundo ele, existe porque o saber não é natural, ou seja, porque todo conhecimento de uma sociedade é

adquirido. Assim, o que se gerencia é o saber de uma sociedade e não o sistema educacional e, para tal gerenciamento, é importante levar em conta elementos como a questão curricular, as interações entre professores e alunos, os locais e as formas de produção de valores, entre outros.

No último artigo, Merenda (1999) destaca a importância das escolas estabelecerem parcerias para a resolução de seus problemas e para o atendimento de suas principais necessidades. Para ele, a comunidade empresarial, preocupada com a qualidade da força de trabalho, pode ser uma aliada muito importante em termos de dar apoio e se engajar em parcerias com as escolas.

A partir da síntese das publicações sugeridas aos candidatos que abordam a temática da administração escolar observa-se a recuperação, com novos argumentos, da gerência empresarial na educação e o incentivo à adoção de conceitos e práticas desse gerencialismo para a “modernização” da gestão escolar.

Ao tentar estabelecer comparações entre administrar uma escola e administrar uma empresa, no entanto, a entrevistada conclui que existe algo específico em seu trabalho e que por isso é praticamente impossível administrar pensando somente nos resultados e nos fins econômicos. Segundo ela:

[...] a administração escolar tem a especificidade de estar lidando com o ser humano. Então daí a diferença, porque uma coisa é você administrar, por exemplo, sei lá... Uma fábrica que o produto ali... A matéria prima você não está lidando com o ser humano. Então eu acho que é uma coisa assim mais impessoal, mais fria, que só busca resultado a qualquer custo e quando a gente está lidando com o ser humano não é bem assim. Porque o ser humano tem as suas especificidades e a gente tem que estar olhando para as diferenças individuais. Então, você não pode simplesmente administrar só pensando em resultados, porque nesse caminho a gente vai se deparar com coisas que aí sim precisa dessa sensibilidade, não é? Porque nosso produto é o aluno, é o ser humano e lidar com ser humano é diferente de lidar com matéria prima, pura e simplesmente. (D5, 2010).

Na bibliografia básica do concurso também foram listadas as seguintes legislações: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei Federal nº 8.069/1990; Lei Federal nº 9.394/1996; Lei Federal nº 4.024/1961; Lei Federal nº 4.024/1996; Constituição do Estado de São Paulo de 1989; Lei Complementar nº 444/1985; Lei Complementar nº 836/1997; Lei Complementar nº 180/1978; Lei Estadual nº 10.261/1968; Lei Estadual nº 500/1974; Decreto Estadual nº 7.510/1976;

Decreto Estadual nº 17.329/1981; Decreto Estadual nº 12.983/1978; Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 5/2000; Indicações do Conselho Estadual de Educação nº 9/2000 e nº 8/1997; Resoluções da Secretaria de Educação nº 95/2000 e nº 105/2000; Comunicado da Secretaria de Educação de 22/03/1995; Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 67/1998.

Esse último texto legal aprova as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais e, diferentemente dos Regimentos Comuns das Escolas Estaduais de 1º Grau e de 2º Graus (Decretos Estaduais nº 10.623/1977 e 11.625/1978), não especifica as atribuições do diretor de escola. Contudo, dispõe em seu artigo 62 que tal profissional juntamente com o vice-diretor integra o Núcleo de Direção que corresponde ao centro executivo do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

No artigo seguinte também, consta que a direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir: a elaboração e execução da proposta pedagógica; a administração do pessoal, recursos materiais e financeiros; o cumprimento dos dias letivos e horas de aula; a legalidade, regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos; os meios para a recuperação da aprendizagem de alunos; a articulação e integração da escola com as famílias e comunidade; a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, de evasão e de reiteradas faltas. Cabe à direção escolar ainda, segundo o artigo 64, subsidiar os profissionais da escola no tocante às normas vigentes e representar aos órgãos superiores da administração sempre que houver decisão em desacordo com a legislação.

A opção pelo uso do termo direção e não diretor provavelmente busca o distanciamento da conotação individualista de que uma única pessoa é responsável pelo conjunto de atividade que envolve a organização do trabalho na escola.

### 3.1.1 As provas

As provas referentes ao concurso foram aplicadas no dia 8 de abril de 2001 tendo como instituição responsável a Fundação Para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (VUNESP).

A Prova Objetiva, constituída de 75 questões, foi realizada no período da manhã e a Prova Dissertativa, composta de 5 questões, foi realizada no período da tarde. Ambas as provas tiveram quatro horas de duração.

As perguntas da parte objetiva basearam-se em textos legais, em documentos e publicações institucionais e em autores de posição a eles correlata e versaram, principalmente, sobre as diretrizes da política educacional de âmbito nacional e estadual. No enunciado das questões, é possível observar que a figura do diretor de escola volta a adquirir destaque, sendo apontado como o principal responsável pela implementação dessas políticas no interior das escolas.

Dos trabalhos teóricos produzidos com conteúdo voltado para a área da Administração Escolar e relacionados na bibliografia básica, foram mencionados nas perguntas os estudos de Mello (1993) e Kliksberg (1999). Tais publicações, conforme as sínteses realizadas na seção anterior, apresentam propostas voltadas, sobretudo, para uma maior eficiência econômica do setor educacional.

As questões da parte dissertativa apresentaram situações fictícias do cotidiano escolar e, na sequência, solicitaram aos profissionais que se candidataram ao cargo de diretor de escola que respondessem como encaminhariam tais situações e justificassem suas respostas.

De um modo geral, pode-se inferir que os questionamentos procuraram avaliar as habilidades de tomar decisões e de resolver problemas dos candidatos, bem como seus conhecimentos acerca da legislação educacional.

É importante registrar ainda que, após a aprovação na Prova Objetiva e na Prova Dissertativa, os candidatos foram divididos em turmas e convocados para a prestação da Prova Prática de Informática, aplicada pela VUNESP nos dias 7, 8, 9, 14 e 15 de julho de 2001.

Essa terceira prova foi constituída de 3 tarefas realizadas em um programa de computador. Na primeira delas, o candidato deveria efetuar um cadastro preenchendo completa e adequadamente os campos solicitados. Na segunda tarefa, o candidato deveria adquirir um determinado produto em uma papelaria virtual, atentando-se para a quantidade solicitada. A última tarefa solicitava ao candidato o envio de um e-mail, com os dados do campo “de”, “para” e “assunto” pré-estabelecidos. O texto do email deveria conter, no máximo, duas linhas.

A classificação final dos aprovados foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 1º de setembro de 2001 e o concurso foi homologado no Diário Oficial do Estado do dia 5 de setembro de 2001.

### **3.2 O concurso de 2007**

Sobre o cenário no qual foi promovido esse concurso, destaca-se que, em linhas gerais, houve um relativo crescimento da economia e na geração de emprego no país, com a expansão do número de carteira de trabalho assinada.

Nesse período também, segundo Ferreira (2009), o governo federal ampliou as bolsas de assistência social para um número maior de pessoas, e no setor educacional, criou e remodelou diversos programas a fim de atingir um maior equilíbrio social. Na visão da autora, no entanto, apesar de esses programas educacionais apresentarem níveis diferentes de atuação, sofrem dos limites das políticas anteriores porque fragmentadas, não são capazes de alcançar a educação escolar em sua totalidade.

As primeiras informações relativas ao concurso, constituídas pelo perfil profissional necessário, temário e bibliografia, foram publicadas no Diário Oficial do Estado do dia 15 de março de 2006 e as Instruções Especiais foram publicadas no Diário Oficial do Estado do dia 19 de dezembro de 2006.

De acordo com as Instruções Especiais, para provimento de cargo de diretor de escola, o candidato deveria comprovar:

- 1 - ter, no mínimo, 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no magistério, desde que em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do sistema;
- 2 - ser portador de pelo menos um dos títulos abaixo:
  - 2.1 diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia;
  - 2.2 diploma de Mestrado ou Doutorado, na área de Educação;
    - 2.2.1 serão considerados somente os cursos que guardem estreito vínculo de ordem programática com a natureza da atividade inerente ao trabalho dos integrantes da classe de Diretor de Escola (Gestão Escolar);
  - 2.3 certificado de conclusão de curso devidamente aprovado, de pós-graduação, em nível de Especialização, na área de formação de especialista em Educação (Gestão Escolar), com carga horária de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas. (SÃO PAULO, 2006, p.14).

Comparando com as exigências do concurso anterior, observa-se que, assim como no processo de seleção realizado anteriormente no estado, o diploma específico em Administração Escolar deixa de ser uma necessidade para os profissionais graduados em Pedagogia. Além disso, uma nova possibilidade foi acrescida aos candidatos: aqueles com pós-graduação em nível de especialização em Gestão Escolar também poderiam realizar o concurso.

A não exigência de formação específica para os pedagogos e a possibilidade de que candidatos com diferentes formações (desde que tenham uma especialização de 800 horas na área) prestem o concurso e assumam o cargo diretivo de uma escola, no entanto, traz alguns desafios para o estabelecimento de uma identidade profissional, bem como para a atuação do futuro diretor de escola.

Em que medida a formação generalista, realizada com a nova configuração dos cursos de Pedagogia<sup>25</sup> e a formação aligeirada dos cursos de especialização em Gestão Escolar propiciam ao profissional que irá assumir a direção escolar uma visão crítica das políticas educacionais permeadas pelos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade? Como ele organizará o trabalho escolar para “o alcance de fins especificamente educacionais” (PARO, 1986, p.136) em um contexto no qual a escola encontra-se cada vez mais subordinada ao racionalismo utilitarista do mercado?

Tais questionamentos não têm o intuito de defender uma formação específica que capacite o diretor para o exercício do poder e do controle nas escolas, mas sim uma formação sólida e consistente na área de Administração Escolar<sup>26</sup> que lhe proporcione condições de interagir criticamente com as políticas voltadas para o setor educacional de modo a garantir que “[...] as ações desenvolvidas nas escolas não violem a natureza do processo pedagógico.” (RUSSO, 2004, p.35).

Esse tipo de formação, no entanto, não parece ser priorizado nos cursos de formação continuada para diretores escolares. Tais cursos, organizados por órgãos centrais do ensino, geralmente têm seus programas inspirados no gerencialismo empresarial e privilegiam os aspectos tecnocráticos da função do diretor de escola

---

<sup>25</sup> A publicação da Resolução CNE nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, determinou o fim da formação do pedagogo na forma de habilitações. Sobre a reestruturação desses cursos e, mais especificamente, do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, Maria Eliza Nogueira Oliveira desenvolveu pesquisa, em nível de mestrado, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília sob orientação da professora Graziela Zambão Abdian.

<sup>26</sup> As ideias apresentadas nesse parágrafo foram elaboradas a partir das reflexões e dos debates realizados no CEPAE.

em detrimento das questões sociais e educacionais mais amplas que possibilitam uma melhor compreensão das funções da escola e de suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade.

Segundo Oliveira (2008), nos cursos destinados à formação de diretores que já estão em exercício, o profissional responsável pela direção é, novamente, colocado no centro da estrutura de poder da escola, algo similar ao que fora defendido em outros tempos pelos precursores da Administração Científica do Trabalho na gestão escolar. Além disso, tais treinamentos esvaziam de conteúdo crítico e analítico as atitudes do diretor, atribuindo-lhe o papel de gerente de um negócio que precisa viabilizar-se: a escola.

Conforme a entrevistada que assumiu mais recentemente o cargo, as capacitações que realiza em serviço são fundamentais para o exercício de suas tarefas à frente da direção escolar, entretanto, admite que encontra dificuldades em realizar algumas propostas no cotidiano da escola:

[...] uma das coisas que faz muita diferença na hora de você trabalhar é o embasamento teórico. Tem que ter. Inclusive agora eu estou fazendo um curso que o estado está propondo aí de gestão. E eu estava aqui lendo o material e o material é muito bom, é excelente. Mas você olha assim e fala “Meu Deus, eu tô há anos-luz de conseguir dar conta de fazer isso”. (D6, 2010).

A dificuldade de trazer os conteúdos abordados durante a formação continuada para seu ambiente de trabalho pode ser explicada, ao menos em parte, pelo forte apelo à visão gerencial e ao estabelecimento de vínculos estreitos entre a Administração escolar e a Administração empresarial difundidos nessas capacitações.

Ainda, de acordo as informações contidas no edital, no que se refere ao perfil profissional, o diretor de escola, como gestor público, deveria reunir características que lhe possibilitassem: refletir sobre o cotidiano escolar de forma a aprimorá-lo; compreender os condicionamentos políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar; propor ações que incorporem as demandas da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola; valorizar a gestão participativa; articular e executar as políticas educacionais; reconhecer a importância das ações de formação continuada para o enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula;

acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica; compreender os princípios e diretrizes da administração pública.

O temário, apresentado na sequência do edital, indicou que as provas versariam em torno de dois eixos principais: Educação escolar: desafios, compromissos e tendências e Gestão escolar e qualidade de ensino.

As características apontadas no perfil profissional e os temas principais das provas parecem sugerir um progressivo arrefecimento da dimensão pedagógica da função do diretor de escola e uma crescente orientação de seu trabalho para o estabelecimento de uma cultura escolar voltada essencialmente para o desempenho. Essa tendência, de certa forma, aparece na fala da entrevistada:

E a questão do foco no resultado que é outro drama, não é? Porque o pessoal fala “Nossa, educação tem que ter resultado?” Ué gente, tem que ter resultado. E qual é o resultado? É o aluno bem formado. Uma nota de IDEB e do SARESP boa. Tem que ter resultado. E daí eles dizem “Ah! Mas nós trabalhamos, nós temos um trabalho sério, comprometido e tal”. Tá! Você tem um trabalho sério, comprometido e tudo bonitinho, mas qual foi a sua nota lá no final das contas? “Ah! Não deu a nota”. Ué, então a gente tem que rever esse trabalho. Porque tem que ter foco no resultado. Tem que ter meta. (D6, 2010).

Diferentemente dos demais entrevistados, a profissional não atribui tanta importância aos conhecimentos na esfera educacional para atuar na direção de uma escola:

Eu particularmente tenho uma visão que contraria a ideia dos meus colegas diretores. Eu acho que o diretor de escola, [...] ele tem que ter uma formação forte mesmo em Administração voltada para o mercado e nessas técnicas de administração... Como aqui eu tenho um texto que está associado à questão de negócios, não é? Esse autor eu já leio já faz tempo o nome dele é Peter Drucker que está voltado para a administração de empresas. Eu acho que essa visão o administrador de escola tem que ter, necessariamente. [...] Tem diretor que você pergunta para ele e ele não tem noção de quanto custa a escola pública, de quanto custa a conta de energia, de quanto custa a conta da água, de quanto custa a conta do telefone e que isso tem que ser controlado. Porque o estado não é um nascedouro de dinheiro! (D6, 2010).

Mais adiante, no entanto, reconhece que a atividade administrativa realizada na escola tem suas especificidades e não pode ser exercida por um profissional do âmbito empresarial:

[...] hoje o que se pede é que além dessa visão de sala de aula você tenha essa visão da empresa. Agora pegar o cara da empresa e colocar aqui eu acho que não dá muito certo. Eu acho que não dá muito certo, porque ele não tem essa visão, esse olhar que vem da sala de aula. Mas também não dá para você pegar o professor que tem só a visão da sala de aula e transformar ele num gestor. Ele não nasce assim do nada. (D6, 2010).

Na bibliografia de referência, apresentada no final do edital, foram relacionados os seguintes livros e artigos: *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* de Isabel Alarcão; *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire; *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança* de Andy Hargreaves; *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* de Fernando Hernández; *Formação docente e profissional* de Francisco Imbernón; *A aplicação do pensamento estratégico na escola* de Heloísa Luck; *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores* de Maria Aglaê M. Machado; *O novo público e a nova natureza do ensino médio* de Luís C. Menezes; *Os sete saberes necessários à educação do futuro* de Edgar Morin; *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem* de Philippe Perrenoud; *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade* de Terezinha A. Rios; *Educação: da formação humana à construção do sujeito ético* de Neidson Rodrigues; *Inovar no interior da escola* de Monica G. Thurler; *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação* de Ladislau Dowbor.

Sobre a produção teórica no âmbito da Administração da Educação no país, é importante indicar que os estudos produzidos apresentam uma crescente tendência de se diluir nos assuntos de Política Educacional e/ou de adotar novamente os princípios administrativos aplicados principalmente nas empresas como fundamento da administração do sistema escolar e da escola.

Tal fato produz reflexos nas publicações recomendadas aos candidatos que tratam da temática. A maioria delas foi organizada na forma de coletânea e não apresenta estudos substanciais voltados para a teoria administrativa escolar. De um modo geral, os livros e artigos listados discutem questões relacionadas à autonomia, participação, trabalho coletivo e liderança na escola a partir de perspectivas bastante distintas.

Um primeiro grupo é composto por trabalhos teóricos que têm como foco a democratização da educação e da gestão, são eles: *Gestão da educação: impasses,*

*perspectivas e compromissos*, organizado por Naura Syria C. Ferreira e Márcia Ângela da S. Aguiar; *Políticas públicas e gestão democrática da educação*<sup>27</sup> de Benno Sander; *Gestão da escola: desafios a enfrentar*, organizado por Sofia L. Vieira; *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*, organizado por José C. Libâneo, João F. de Oliveira e Mirza S. Toschi.

Um segundo grupo é constituído por estudos que privilegiam questões relacionadas aos aspectos econômicos da educação e à adequação do sistema educacional às novas demandas e exigências do mercado, são eles: *Gestão educacional e tecnologia*, organizada por Alexandre T. Vieira, Maria Elizabeth B. de Almeida e Myrtes Alonso e o artigo *A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar*, escrito por Marisa Schneckenberg.

Em relação à coletânea organizada por Ferreira e Aguiar (2001), cabe esclarecer que foram relacionados na bibliografia de referência somente os artigos *As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social*, escrito por Lindomar W. Boneti e *Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades*, escrito por Naura Syria C. Ferreira.

Boneti (2001) reflete sobre as implicações e os desafios da gestão da escola e das políticas educacionais no que tange ao seu papel da busca da inclusão e/ou da reinserção social no contexto político, econômico e social atual. Em sua concepção, para atuar como instrumento de formação do sujeito social e de conquista da cidadania para as diferenças sociais, a escola enfrenta dois grandes entraves: a concepção paradigmática utilizada em seu dia-a-dia na dinâmica da produção e do repasse do conhecimento e o contexto no qual ela está inserida.

Sobre o primeiro aspecto, afirma que a ideia de que existe um conhecimento certo, original da ciência, produz um processo dicotômico beneficiando alguns segmentos sociais (ou classes) em detrimentos de outros. Para o autor, a lógica dos procedimentos metodológicos utilizados pelas instituições de ensino no repasse do conhecimento socialmente produzido a diferentes segmentos da sociedade assemelha-se à lógica do mercado, pois parte-se do pressuposto que os sujeitos sociais são homogêneos e, ao mesmo tempo, exige uma homogeneidade racional advinda do contexto social de origem do sujeito social. Tal homogeneidade, segundo ele, está implícita na cobrança da aprendizagem de um bloco básico de conteúdos,

---

<sup>27</sup> Esse livro, embora seja de autoria única, também consiste na reunião e revisão de textos já publicados em periódicos e anais.

na exigência a submissão de regras únicas para todos os sujeitos sociais e na utilização de um procedimento metodológico único.

No que se refere ao segundo aspecto, pontua que no momento atual o projeto político e econômico das elites econômicas globalizadas constitui um dos principais determinantes da elaboração e gestão das políticas públicas. Mas, essas elites cujos interesses estão voltados para a expansão das relações capitalistas, não são os únicos agentes definidores das políticas públicas, pois seus interesses podem ser questionados dando origem a uma correlação de forças.

Boneti (2001) defende, portanto, que embora exista uma tendência das políticas educacionais, mesmo no nível nacional, de atender ao projeto político e econômico internacional e afinar-se ao discurso de instituições econômicas mundiais, ao agente local, como é o caso da gestão da escola, cabe o exercício de um importante papel, além da mera racionalização dos recursos financeiros apontados pelos planejadores das políticas educacionais.

O papel da gestão da escola, em seu entendimento, pode ser sintetizado em três grandes aspectos: 1) a organização da sociedade civil, pois o efeito da gestão participativa da escola pode repercutir na organização da sociedade fora da escola; 2) a formação do sujeito social a partir de seu envolvimento como membro decisório do cotidiano administrativo da escola; 3) o fortalecimento do local em contraposição ao global que ocorre quando a escola organiza, fortalece e constrói a sua identidade social local.

Ferreira (2001) também analisa as determinações socioculturais da educação e defende que a Administração da Educação precisa avançar na construção de seu estatuto teórico/prático a fim de garantir que o processo educativo se faça com a melhor qualidade para todos.

Apesar de a escola se encontrar integrada a uma política educacional que lhe fornece direções, explica a autora, a gestão da educação não coloca em prática apenas as diretrizes emanadas, pois, ao desenvolver-se no cotidiano, examina coerências e discrepâncias entre o previsto e o concreto, percebe reais necessidades e novas formas de produção do trabalho que se constituirão em elementos de reivindicações para o encaminhamento de novas políticas educacionais.

As mudanças em curso na sociedade, em sua concepção, exigem novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos no

processo do conhecimento e de tomada de decisões de modo a possibilitar uma formação humana e cidadã.

Ferreira (2001) argumenta que a concepção taylorista/fordista que foi a fonte dos estudos de Administração da educação servindo-lhe de norte por longas décadas precisa ser substituída por uma gestão democrática construída de forma coletiva mediante a participação de todos. Numa perspectiva democrática, segundo ela, cada sujeito debate sua ideia e elabora coletivamente as ideias prioritárias, fundamentais e necessárias às sábias tomadas de decisão sobre a educação e o ensino.

Sobre o livro escrito por Sander (2005), cumpre assinalar que apenas os capítulos IV e V, cujos títulos são, respectivamente, *Política e Administração da educação no Brasil: momentos de uma história em construção* e *A produção do conhecimento em Política e Gestão da educação*, foram indicados na bibliografia de referência.

Nesses capítulos, o autor examina os esforços de construção do conhecimento em matéria de Política e Administração da Educação no Brasil no contexto da globalização da economia, da liberalização do comércio internacional e da aceleração das mudanças tecnológicas. Ao invés de tentar cobrir a vasta literatura brasileira sobre o assunto, identifica duas vertentes que, em sua concepção, caracterizam a produção do conhecimento em Política e Administração da educação em nosso país: uma definida pelas forças do mercado e outra comprometida com a promoção da cidadania.

De acordo com Sander (2005), a primeira apresenta enfoque produtivo, próprio das instituições neoprofissionalizantes e competitivas voltadas para o mercado de trabalho e fortemente influenciadas pelo pensamento neoliberal dos centros de poder econômico nacional e internacional. Já a segunda apresenta enfoque democrático, próprio das instituições científicas que se preocupam primordialmente com a produção e a disseminação do saberes científico e tecnológico e com a formação política e cultural da cidadania.

O autor sublinha que nas últimas décadas há um crescente engajamento político dos educadores na construção da democracia e da gestão democrática como caminhos efetivos para fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a gestão produtiva da educação.

Sander (2005) adverte, no entanto, que por se tratar de uma construção histórica da sociedade civil organizada, a consolidação da gestão democrática da educação constitui um desafio de grandes proporções e implica uma filosofia política e uma estratégia de ação pedagógica. Desse modo, segundo ele, é preciso criar oportunidades de educação cidadã, de trabalho e aprendizado coletivos, visando desenvolver uma efetiva participação no pensar e no fazer a educação e promover estratégias de ação humana coletiva na formulação e execução de políticas educacionais.

A coletânea organizada por Vieira (2002) apresenta reflexões sobre a gestão escolar a partir de quatro temas centrais: a função social da escola, o projeto pedagógico, o sucesso escolar e a avaliação institucional.

No primeiro capítulo, Penin e Vieira (2002) destacam que diante do atual processo de globalização há um aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento e tal fato traz duas consequências para a escola brasileira. A primeira delas é o reforço da importância social da escola, uma vez que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento. A segunda consequência é a necessidade de a escola repensar profundamente sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar.

De acordo com as autoras, além da função de socializar o saber sistematizado, cabe à escola ensinar a convivência democrática e o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos, cujas aprendizagens começam no ambiente escolar e prosseguem ao longo da vida. Além disso, pontuam que apesar de haver um movimento de influência da cultura local, nacional e mesmo mundial sobre a escola ela também cria e mantém uma forte cultura escolar capaz de influir na sociedade. A consciência desse movimento, segundo elas, abre caminho para a análise, a crítica e para a proposição de ações concretas que certamente provocarão resultados positivos para a efetivação da função social da escola.

No capítulo seguinte, Sousa e Corrêa (2002) discutem a importância de a escola construir o seu projeto pedagógico e a necessidade de assegurar a participação coletiva nesse processo de construção visando a real autonomia no cotidiano escolar. Para eles, a elaboração do projeto pedagógico de forma coletiva, leva os atores a perceber que a escola é uma instituição que não esgota o seu

trabalho na reprodução do social, mas, ao contrário, caminha em direção a transformação social.

Os autores alertam também para a necessidade de a escola avançar da autonomia delegada pela LDB nº 9.394/1996 para uma autonomia construída com base no exercício de diálogo e no compartilhamento de responsabilidades dos seus vários segmentos. Para tanto, salientam que a proposta de cada escola precisa partir de sua realidade específica e indicar as intenções políticas e pedagógicas que fundamentam suas práticas.

O terceiro capítulo Davis e Grosbaum (2002) destina à discussão de questões relacionadas ao sucesso escolar. Para elas, esse sucesso é medido pelo desempenho dos alunos e corresponde a uma construção que depende de toda a equipe escolar.

As autoras argumentam que a presença de uma liderança que tenha uma visão global da situação e que aponte a direção do trabalho, apoiando a equipe durante sua execução e levando cada um a superar suas dificuldades é indispensável na vida de um grupo. Nessa perspectiva, portanto, a atuação do gestor é fundamental para conduzir a equipe escolar e imprimir uma perspectiva de sucesso na escola.

No último capítulo, Fernandes (2002) procura demonstrar que a avaliação escolar pode ser um instrumento poderoso no processo de aprimoramento da escola e do sistema educacional. Para colaborar com a reconstrução da educação, conforme a autora, a prática avaliativa não pode estar voltada para a meritocracia e para a competitividade e precisa ser compreendida como espaço de reflexão sistemática visando a novas tomadas de decisão.

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo, em seu entendimento, vivencia uma caminhada reflexiva, democrática e formativa em que todos crescem, sendo assim, ela fortalece seu compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade.

Do livro organizado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) foram relacionados na bibliografia básica somente cinco capítulos, são eles: *A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental*; *Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores*; *O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática*; *As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos*; *Desenvolvendo ações e*

*competências profissionais para as práticas de gestão participativa e de gestão da participação.*

No primeiro deles, os autores argumentam que, diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa formar quadros profissionais para o desenvolvimento e a geração de riqueza e que sejam capazes, também, de participar criticamente desse processo. A educação de qualidade, segundo eles, é aquela mediante a qual a escola promove a todos os alunos o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais, bem como a inserção deles no mundo e a constituição da cidadania como poder de participação, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária.

No capítulo seguinte, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) destacam, entre outros aspectos, a necessidade de que os professores reconheçam e compreendam as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo. Como responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, acrescentam eles, os professores precisam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e de como elas afetam as decisões e as ações levadas a efeito na escola e na sala de aula.

No terceiro capítulo listado na bibliografia, os autores afirmam que os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. A concepção democrático-participativa, proposta por eles, acentua a necessidade de articulação da atividade de direção com a participação da equipe escolar nas decisões para atingir os objetivos específicos da escola. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada segmento da escola assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Na sequência, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005) indicam seis áreas de atuação da organização e da gestão da escola responsáveis pela melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, são elas: a) o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; b) a organização e o desenvolvimento do currículo; c) a organização e o desenvolvimento do ensino; d) as práticas de gestão técnico-

administrativas e pedagógico-curriculares; e) o desenvolvimento profissional; f) a avaliação institucional e da aprendizagem.

No último capítulo, os autores sugerem algumas ações concretas e algumas competências profissionais para assegurar o desenvolvimento de práticas de gestão participativa. Como ações a serem desenvolvidas na escola pontuam: formação de uma boa equipe de trabalho; construção de uma comunidade democrática de aprendizagem, promoção de ações de desenvolvimento profissional; envolvimento dos alunos em processos de solução de problemas e de tomada de decisões; envolvimento dos pais na vida da escola; fortalecimento de formas de comunicação e de difusão de informações; avaliação do sistema escolar, das escolas e da aprendizagem dos alunos. Como competências profissionais do pessoal da escola destacam: aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão; desenvolver capacidades e habilidades de liderança; compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares; aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar; conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante atuante e crítico; saber elaborar planos e projetos de ação; aprender métodos e procedimentos de pesquisa; familiarizar-se com instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar.

Em outra perspectiva, conforme anunciado anteriormente, a coletânea organizada por Vieira, Almeida e Alonso (2003) reúne nove artigos que discutem a necessidade de se proceder a mudanças profundas na formação dos gestores escolares e destacam a contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nesse processo.

No primeiro capítulo, Alonso (2003a) argumenta que para responder de maneira satisfatória às exigências da sociedade atual, a escola precisa realizar seu trabalho a partir de novas bases, apresentando maior flexibilidade e mantendo uma relação dinâmica com o ambiente externo. A busca por essa mudança estrutural e organizacional, segundo ela, requer o envolvimento dos diretores e de seus colaboradores num processo de formação contínua de modo que possam rever seu papel frente às novas responsabilidades que lhes cabem no comando da instituição.

No segundo e no terceiro capítulo, Vieira (2003a) e (2003b) também enfatiza a necessidade de repensar a gestão da escola frente aos desafios que se colocam à educação na atualidade. Em sua concepção, aquele modelo de gestão que utiliza

processos mecânicos de decisão e repetição acrítica das velhas soluções precisa ser substituído por um novo modelo que seja mais dinâmico e flexível permitindo as adaptações necessárias decorrentes dos processos de aprendizagem individuais e coletivos de cada organização. A tecnologia é apontada pelo autor como um dos instrumentos principais para alavancar o processo de mudanças na escola e para fazer com que ela realize seu trabalho de maneira mais criativa, inovadora e permeável ao conhecimento que está em constante evolução.

No quarto capítulo, Masetto (2003) chama a atenção para a profunda influência que o conjunto de princípios, de teorias, de experiências educacionais vivenciadas pelo gestor ao longo de sua vida exerce em sua atividade profissional. Essa cultura educacional, segundo ele, baseia-se no paradigma tradicional que entende a relação entre autoridade e subordinados de maneira vertical e precisa ser superada mediante o envolvimento do gestor em cursos de atualização com colegas e especialistas que possibilitem a revisão de suas concepções e ações.

Ao citar diversos especialistas da área de Administração que discutem os mais recentes princípios de gerência e Administração de empresas, o autor defende que as relações entre as pessoas nas diferentes situações educacionais devem se pautar na co-responsabilidade, na parceria, na colaboração, na interação, na solução de problemas em comum, no diálogo, na aproximação de todos os interessados e envolvidos nas situações, na valorização e socialização das experiências e conhecimentos individuais.

No quinto e no sexto capítulo, Alonso (2003b) e (2003c) afirma que, por tratar-se de uma unidade dentro de um sistema mais amplo, à escola cabe uma autonomia relativa que, na maioria das vezes, se restringe aos aspectos organizacionais no sentido de permitir que ela se ajuste às necessidades locais, de forma a poder atingir os seus objetivos. Nessa perspectiva, argumenta que a autonomia da escola é algo que se conquista pela capacidade de gestão e que supõe o desenvolvimento de uma cultura de participação de modo a fortalecer vínculos dos membros com a escola e com o trabalho proposto. O diretor, em sua concepção, deve ser um líder, ainda que trabalhe com outros líderes, estimulando sempre a cooperação e a integração das ações para o alcance dos objetivos educacionais pretendidos.

No sétimo capítulo, Almeida (2003) aponta a necessidade de incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) à prática pedagógica tendo em vista uma melhor preparação dos cidadãos para a resolução de problemas

cotidianos e do mundo do trabalho. No caso da gestão escolar, defende que essas tecnologias constituem um instrumento importante para o desenvolvimento do planejamento participativo, o acompanhamento das atividades e a tomada de decisão compartilhada. Para tanto, o diretor deve ser o agente responsável pela criação de uma nova cultura que possibilite o uso efetivo das (TICs) no ambiente escolar.

O oitavo capítulo, Vieira (2003c) destina ao debate sobre as condições necessárias para a obtenção de bons resultados nas instituições e defende que, para alcançar uma melhor formação, a escola precisa avançar no sentido de uma concepção organizacional, cultural e social baseada muito mais na comunicação e na colaboração do que na competição. Para o desenvolvimento de um trabalho educacional mais integrado, considera que o acesso à informação e a capacidade de sua manipulação e análise por parte da direção, da coordenação e de todos os elementos envolvidos na formação dos alunos são recursos indispensáveis.

No último capítulo, Costas (2003) também aponta as tecnologias de informação e comunicação como um elemento integrador das atividades administrativas e pedagógicas realizadas na escola. Embora reconheça a dificuldade organizacional e estrutural apresentada pela maioria das escolas públicas, considera que o diretor pode superar muitas limitações utilizando as tecnologias de que dispõe e contribuir para transformar o ambiente escolar em um espaço inovador. O autor adverte que tais tecnologias não são a solução mágica para as inovações e mudanças necessárias nas escolas, mas afirma que a gestão escolar precisa conhecê-las, dominá-las e implantá-las de forma racional e oferecer programas de capacitação a professores e alunos para uma melhor utilização pessoal, grupal e institucional.

Na mesma linha, Schneckenberg (2000) destaca a necessidade de se rever a articulação entre política pública de reforma educacional e o cotidiano escolar e ressalta a importância da gestão da escola considerando que nela se encontra o desafio de operacionalização das mudanças.

Para a autora, uma boa proposta não garante por si o sucesso de sua implantação e implementação, uma vez que enfrenta o impacto das resistências e das diferentes percepções por parte dos atores envolvidos. Sendo assim, cabe ao gestor escolar um papel decisivo quando, na vivência do dia-a-dia, realiza esforços e

utiliza sua habilidade dialógica no convencimento do pessoal escolar sobre a qualidade e importância da proposta.

Schneckenberg (2000) afirma também que uma política de reforma educacional torna-se legítima somente quando conta com o envolvimento e a participação dos atores que atuam nas escolas. Para tanto, mais uma vez, o gestor é chamado a exercer um papel significativo de modo a buscar o engajamento das bases para que os objetivos de mudança se efetivem.

Em sua concepção, é necessário que a gestão escolar promova um clima propício à participação de professores, alunos, pais e demais membros da comunidade no processo de implementação de uma reforma educacional, pois é essa participação que vai gerar o comprometimento de todos.

Na bibliografia de referência também foram indicadas diversas publicações e documentos institucionais, sendo eles: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (elaborados pelo Ministério da Educação); *A política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* (elaborada pela Secretaria de Estado da Educação); *A construção da proposta pedagógica de escola, O currículo na escola média: desafios e perspectivas, Proposta pedagógica e Ensinar e aprender: impulso inicial* (elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo - CENP); *Escola da Família* (elaborada pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE).

Sobre os textos legais recomendados aos candidatos, destaca-se que houve poucas alterações em relação ao concurso anterior. Sendo assim, a lista completa apresentada aos candidatos foi a seguinte: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Constituição do Estado de São Paulo de 1989; Lei Federal nº 9.394/1996; Lei Estadual nº 10.261/1968; Lei Federal nº 8.069/1990; Lei Complementar nº 444/1985; Lei Complementar nº 836/1997; Lei Estadual nº 500/1974; Lei Complementar nº 180/1978; Decreto Estadual nº 12.983/1978; Pareceres do Conselho Nacional de Educação nº 4/1998, nº 15/1998, nº 11/2000, nº 17/2001, nº 14/1999 e nº 3/2004; Indicações do Conselho Estadual de Educação nº 8/2001, nº 8/1997, nº 9/2000, nº 11/2000 e nº 12/1999.

### 3.2.1 As provas

As provas relativas ao concurso foram elaboradas e aplicadas pela Fundação Cesgranrio no dia 18 de março de 2007.

Para a Prova Objetiva, realizada no período da manhã e composta de 80 questões, foram destinadas quatro horas. Para a Prova Dissertativa, realizada no período da tarde e constituída de 4 questões mais um questionário com 20 perguntas de caráter pessoal, foram destinadas 3 horas.

Assim como o concurso anterior, as questões da parte objetiva pautaram-se, principalmente, em textos legais, em documentos e publicações oficiais e em autores cujos estudos apresentam um alinhamento com as propostas elaboradas para a área educacional. Tal fato sugere que, para exercer as atividades à frente da direção escolar, o conhecimento da legislação e das diretrizes da política educacional de nível nacional e estadual é mais importante do que a fundamentação teórica sólida e consistente na área da Educação e da Administração Escolar.

Dos trabalhos teóricos com conteúdo voltado para a atividade administrativa escolar listados na bibliografia de referência e resumidos na seção anterior o único citado foi o artigo escrito por Schneckenberg (2000). O enunciado da referida questão, após indicar que a gestão escolar tem um papel decisivo na aplicação de uma nova proposta política para a educação, solicitou ao candidato que assinalasse a alternativa que apresentava qual seria esse papel na visão da autora.

As questões da parte dissertativa também apresentaram um formato semelhante às perguntas do concurso anterior. Sendo assim, após ler os enunciados com situações fictícias sobre o dia-a-dia da escola, os candidatos tiveram de responder como encaminhariam tais situações na condição de diretor de escola.

Ao final dessa prova, foi apresentado aos candidatos um questionário com algumas perguntas relativas às suas características pessoais, à sua formação educacional e à sua opinião sobre a qualidade, a adequação e seu desempenho na prova. Conforme as instruções iniciais, os dados obtidos não seriam utilizados no processo de seleção uma vez que as questões seriam destinadas, exclusivamente, à uma pesquisa que vinha sendo realizada pela Secretaria de Educação.

A lista final dos aprovados foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 12 de outubro de 2007 e a homologação do concurso foi publicada no Diário Oficial do Estado do dia 20 de outubro de 2007.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa, tal como assinalado inicialmente, teve como objetivo analisar os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino de São Paulo entre 1979 e 2007, bem como a concepção que os diretores concursados têm acerca da função que exerceram e/ou exercem nas escolas.

Para tanto, tomou-se como referência teórica a trajetória do conhecimento em Administração da Educação produzido no país, buscando identificar os possíveis reflexos dessa trajetória nos editais, nas provas e nas concepções dos profissionais que atuaram e/ou atuam à frente da direção de escolas da rede pública de ensino paulista.

Na tentativa de esboçar respostas às questões formuladas no início do estudo, pode-se afirmar que o movimento teórico no campo da Administração da Educação, de certa forma, refletiu-se nos editais e nas provas dos concursos promovidos a partir do final da década de 1970. Contudo, mediante a análise das entrevistas, é difícil precisar se tal movimento trouxe repercussões para as concepções e as práticas dos diretores entrevistados.

Ao analisar os editais e as provas dos concursos realizados em 1979 e 1982 é possível observar que, assim como nos trabalhos teóricos produzidos na área durante o período, os fundamentos para a atividade administrativa escolar eram buscados nos vários movimentos que compõem a teoria da administração empresarial e o diretor era identificado como aquele profissional que ocuparia posição de especial importância na escola, cuja função seria coordenar o trabalho da equipe escolar garantindo a consecução dos objetivos educacionais e o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores do ensino.

Já os editais e as provas dos concursos promovidos em 1988 e 1998 e os estudos no domínio da Administração da Educação, com base na natureza específica do processo de produção pedagógico escolar, sinalizaram uma mudança na orientação teórica da atividade administrativa realizada nas escolas. Embora com perspectivas diferentes em cada uma das décadas, a participação efetiva dos

diversos segmentos da escola e da comunidade era defendida como um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. Nesses termos, o diretor deixa de ser considerado a figura central, devendo desenvolver seu trabalho de forma mais articulada de modo a garantir que todos os envolvidos no processo educativo participem das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola. Um aspecto sintomático dessa observação refere-se à alteração terminológica dos conteúdos das publicações na área e das questões das provas que focam a “administração/gestão” e não mais o “administrador/diretor”.

Os editais e as provas concursos realizados em 2001 e 2007, por sua vez, revelam que em lugar da construção de um paradigma alternativo para a Administração Escolar houve uma dispersão teórica na área, bem como o resgate, com novos argumentos, da gerência empresarial na educação. O diretor, a partir de então, também parece ganhar um novo destaque, devendo reunir características que lhe permita articular e executar as políticas educacionais no âmbito da escola pautadas, sobretudo, no desenvolvimento de uma cultura centralizada no desempenho.

No que se refere às concepções dos diretores que assumiram o cargo após suas aprovações nos diferentes concursos, no entanto, observa-se que embora todos considerem que existem alguns aspectos comuns entre a administração escolar e a administração empresarial, para a maioria deles, a atividade administrativa desenvolvida nas escolas apresenta especificidades e não pode ser confundida com aquela realizada nas empresas.

Importa registrar que o entendimento que esses profissionais têm das especificidades da escola é diferente do entendimento apresentado por Paro (1986), um dos autores utilizados como referência na década em que se questionou, do ponto de vista teórico e prático, a transposição dos princípios administrativos utilizados principalmente na empresa para a escola. Para os entrevistados, de um modo geral, o elemento que distingue o trabalho desenvolvido na escola daquele realizado na empresa é sua matéria-prima: o aluno. De acordo com a perspectiva marxista adotada por Paro (1986), a especificidade se encontra no processo de produção pedagógico escolar. Assim, segundo ele, ao invés de se adotar os princípios administrativos utilizados nas empresas organizadas segundo o modo de produção capitalista, é preciso construir uma teoria da Administração Escolar que leve em conta a realidade concreta da escola

Além de responder os questionamentos iniciais, os estudos efetuados revelaram que, tal como nos sistemas em que a eleição direta é admitida como forma de provimento do cargo de diretor de escola, atualmente, a formação específica deixa de ser uma exigência para prestar o concurso promovido na rede estadual de ensino de São Paulo e para atuar na direção das escolas públicas paulistas.

Diante desse quadro, constata-se a diminuição de produções teóricas, principalmente em formas de livros, que introduzam novas abordagens e/ou paradigmas de Administração escolar que avancem às idéias iniciadas pelos autores que afirmaram, no decorrer da década de 1980, a especificidade da escola e de sua Administração.

Tal tendência, por sua vez, traz sérias implicações para a formação do diretor de escola. Na maioria das vezes, o preparo do profissional que deverá assumir funções à frente da direção escolar, seja ele eleito ou concursado, acaba ficando a cargo dos cursos de formação continuada. Essas capacitações em serviço, marcadas pelo enfoque econômico-empresarial e pelo distanciamento das questões concretas que envolvem o funcionamento da escola, não propiciam ao diretor de escola condições de proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino.

Finalmente, cabe indicar que esta pesquisa, assim como outros estudos que vem sendo desenvolvidos junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), evidenciam que, com a quase estagnação na produção de conhecimento específico em Administração da Educação no país aliada à ausência de formação sólida para o diretor de escola, esse profissional está cada vez mais vulnerável às determinações e/ou intervenções de órgãos centrais do ensino na sua formação e, conseqüentemente, na sua atuação. Sendo assim, sem perder de vista o foco na rede estadual de ensino paulista e sem se distanciar da temática da formação e da função do administrador escolar, originou-se o interesse em desenvolver novos estudos com o objetivo de investigar como esse profissional interage com as atuais políticas educacionais que, pautadas na avaliação em larga escala, vem influenciando de maneira significativa a organização do trabalho nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e gestão do conhecimento na escola. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na Administração escolar*. São Paulo: Difel, 1976.

\_\_\_\_\_. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003a.

\_\_\_\_\_. Autonomia da escola e participação. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003b.

\_\_\_\_\_. O trabalho coletivo na escola e o exercício da liderança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003c.

ANDRADE, Narcisa Veloso de. *Administração em educação*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

ANPAE, Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. *Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1962.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da educação: poder e participação. *Educação e Sociedade*, v.1, n.2, p.36-46, jan. 1979.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, vol.1, n.2, p.99-116, jul/dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, vol.6, n.2, p.10-32, jul/dez. 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_. Para uma abordagem teórica da administração escolar: distinção entre “direção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho. V.8, n.1, p. 33-56, 1995.

BEEBY, C. E. O planejamento e o administrador educacional. Tradução de Leonidas Gontijo de Carvalho. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.7, p.74-91, jun./1973.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem fronteiras*, vol.9, n.2, p.32-50, jul/dez. 2009.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

CARNEIRO LEÃO, Antonio. *Introdução à administração escolar*. São Paulo: Nacional. 1939.

COOMBS, Philip H. *A crise mundial da educação: uma análise de sistemas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

CORTINA, Roseana Leite. *Burocracia e educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999.

CORVALÁN, Ana Maria. Reflexões gerais sobre indicadores educacionais. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. 3. ed. Porto: Edições ASA, 2003.

COSTAS, João Manoel Moran. Gestão inovadora com tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

CURRIE, Eleonor. A reforma educacional na Escócia e seu impacto na qualidade do ensino. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Administrador escolar: seleção e desempenho. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre: Anpae, v.1, n.1, p. 139-146, jan./jun., 1983.

DAVIS, Cláudia; GROBAUM, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS, José Augusto. *O magistério secundário e a função do diretor*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1967.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. Avaliar a escola é preciso. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRACINDO Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V.13, n.1, p.7-18, 1997.

GRIFFITHS, Daniel E. *Teoria da administração escolar*. Tradução de José Augusto Dias. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Laurent León Schaffter. São Paulo: Vértice: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. *Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

KIMBROUGH, Ralph B. *Princípios e métodos de administração escolar*. Tradução: Loyde Amália Faustini e Helena Maria Bicalho Behar. São Paulo: Saraiva, 1977.

KLIKSBERG, Bernardo. A gestão da política educacional como política social. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999.

KRAUSZ, Rosa Rosemberg. *Compartilhando o poder nas organizações*. São Paulo: Nobel, 1991.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.799-819, Especial, out./2005.

\_\_\_\_\_. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.27, n.96, p.843-876, Especial, out./2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (Orgs.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Licínio Carlos. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Organização e administração escolar*. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MACHADO, Ana Luiza. Referências básicas para a formação de gestores escolares. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. *As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2004.

\_\_\_\_\_. Administração (ou gestão) da educação no contexto das políticas públicas. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. 2 ed. Marília: Editora M3T, 2008.

MASETTO, Marcos T. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MENEZES, João Gualberto de Carvalho. *Direção de grupos escolares: análise de atividades de diretores*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1972.

MERENDA, Daniel. A importância das parcerias na educação. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999.

MOTTA, Paulo Roberto. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: FUNDAP; Cortez, 1999.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. Campinas: Papirus, 1996.

PENIN, Sonia Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter Kevin. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PINTO, Luiz.Gonzaga de Oliveira. *Eleição de Diretor: Projeto de Lei*. São Paulo: UDEMO. Net. [http://: www.udemo.org.br](http://www.udemo.org.br). Acesso em 25/10/2009.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. 1952.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. Edição revista, anotada e ampliada por João Gualberto de Carvalho Menezes. São Paulo: Saraiva, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 27 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUS PEREZ, José Roberto. *Avaliação, impasses e desafios da educação básica*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Annablume Editora, 2000.

RUSSO, Miguel Henrique. *Escola e paradigmas de gestão*. Ecos, São Paulo: Uninove, v.6, n.1, p.25-42, 2004.

SANDER, Benno. *Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?* São Paulo: Saraiva, 1985.

\_\_\_\_\_. *Políticas públicas e gestão democrática de educação*. Brasília: Líber Livro, 2005.

SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 10.623, de 26 de Outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial do Estado do dia 23 de Março de 1978. p.67.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial do Estado do dia 17 de Setembro de 1981. p.23

\_\_\_\_\_. Diário Oficial do Estado do dia 6 de Abril de 1988. p.98.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial do Estado do dia 7 de Agosto de 1993. p.43

\_\_\_\_\_. Diário Oficial do Estado do dia 23 de Janeiro de 2001. p.8.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial do Estado do dia 15 de Março de 2006. p.14.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar nº 444 de 27 de Dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2.ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. *Em aberto*, Brasília, v.7, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SERGIOVANNI, Thomas J.; CARVER, Fred D. *O novo executivo escolar: uma teoria da administração*. Tradução: Loyde Amália Faustini e Martha Faustini Egg. São Paulo: EPU, 1976.

SILVA JR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.59, p.73-76, nov./1986.

\_\_\_\_\_. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Síría Carapeto (orgs.) *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. Principais tendências regionais e internacionais. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração escolar. In: *Administração escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração escolar*. Salvador: ANPAE, p.9-17, 1968.

TORO, Bernardo. Educação, conhecimento e mobilização. In: CONSED. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec, 1999.

VIEIRA, Alexandre Thomaz. Organização e gestão escolar: evolução dos conceitos. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003a.

\_\_\_\_\_. Bases para a construção de uma nova organização escolar. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003b.

\_\_\_\_\_. Sistemas de informação e comunicação: apoio à aprendizagem coletiva na escola. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003c.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, n.48, p.39-46. São Paulo: fev., 1984.