

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PATRÍCIA CRALCEV AZEVEDO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS
DA DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP SOBRE SEU
PAPEL E SOBRE A ESCOLA PÚBLICA**

**Presidente Prudente
2014**

PATRÍCIA CRALCEV AZEVEDO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS
DA DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP SOBRE SEU
PAPEL E SOBRE A ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Presidente Prudente - SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

**Presidente Prudente
2014**

Azevedo, Patrícia Cralcev.
A988r As representações sociais dos diretores das escolas estaduais da diretoria de ensino de Presidente Prudente – SP sobre o seu papel e sobre a escola pública / Patrícia Cralcev Azevedo. - Presidente Prudente : [s.n], 2014
161 f.

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

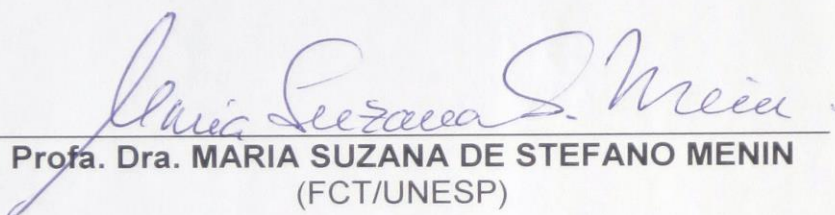
1. Representações sociais. 2. Papel do diretor de escola. 3. Escola pública. I. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP, Campus de Presidente Prudente.**

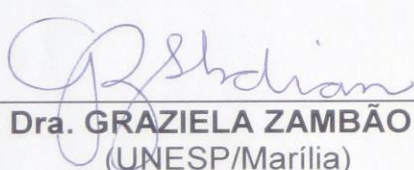
BANCA EXAMINADORA



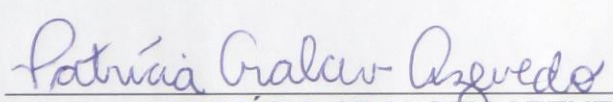
Prof. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(ORIENTADORA)



Prof. Dra. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(FCT/UNESP)



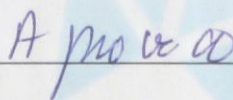
Prof. Dra. GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN
(UNESP/Marília)



PATRÍCIA CRALCEV AZEVEDO

PRESIDENTE PRUDENTE(SP), 28 DE NOVEMBRO DE 2014.

RESULTADO: _____



A minha família.

A todos os educadores comprometidos com a escola pública.

AGRADECIMENTOS

Chego ao final desta etapa da minha vida, após um grande caminho percorrido, com o coração grato a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui. E em especial,

... a Deus, por me permitir chegar até aqui.

... aos meus pais, Alípio e Romilda, que não mediram esforços para me dar todas as condições necessárias para trilhar este caminho. Obrigada pelo incentivo para os estudos. Obrigada pela compreensão, pelo amor a mim dedicado e pela presença constante em minha vida.

... ao meu irmão Fabrício Cralcev Azevedo e a minha irmã Franceli Cralcev Azevedo, que sempre fizeram meu dias, e principalmente os meus finais de semana, melhores. Vocês sempre me alegraram, quando o caminho ficava mais difícil. Obrigada pela parceria, cumplicidade, amor e carinho.

... ao meu irmão de coração, Edimar Aparecido da Silva, um grande amigo desde 1993. Durante esses longos anos de amizade, estivemos estudando e convivendo juntos em muitas etapas. Quero enormemente agradecer por acreditar em mim, pelo incentivo em todos os momentos e por ser presente em minha vida.

... a minha professora e orientadora, Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, por ser esta professora comprometida e zelosa por seus orientandos. Obrigada pela oportunidade ao longo desses quatro anos de convivência e estudo, em poder aprender e continuar aprendendo sempre. Obrigada pela parceria na pesquisa e pelo olhar atento e crítico neste trabalho.

... as professoras Maria Suzana de Stefano Menin e Graziela Zambão Abdian, que realizaram uma leitura atenta do meu trabalho e muito contribuíram no momento do Exame de Qualificação e estiveram presentes na banca de defesa.

... ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) pelas contribuições enquanto este trabalho era um projeto. Obrigada pelas discussões que contribuíram significativamente ao longo desses anos para minha formação.

... ao grupo de orientandos da Profª Yoshie: Carla, Alessandra, Pamela, Marcelina, Célia e João, pelas discussões e parceria de vocês.

... ao grupo da pesquisa coletiva, do qual esta fez parte: Yoshie, Suzana, Vanda, Cristiano, Silvío, Andréia e Fábio.

... a Juliana Aparecida Matias Zechi, que tornou-se uma amiga, a qual sendo doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FTC-UNESP também fez parte de uma etapa da pesquisa coletiva, e muito contribuiu ao rodar o programa EVOC.

... aos meus primos Núbio, Thaís e Natalia pelo carinho, companheirismo e respeito nesses anos que passamos a morar juntos em Presidente Prudente.

... ao Henrique Kostiw Lanzoni pela força, companheirismo e incentivo na reta final deste trabalho. Suas palavras sempre fizeram a diferença no meu modo de pensar e agir. Obrigada por me incentivar no enfrentamento aos desafios e se fazer presente.

... ao meu primo João Paulo Cralcev Castelhão pelas conversas e incentivo. Você mesmo morando na Escócia, tem estado presente e tem me ajudado muito. Obrigada pelo abstract.

... a um grupo de amigos que se fizeram presentes nos momentos de descontrações: Alessandra, Laura, Wesley e Mônica.

... aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação que sempre me receberam, me auxiliaram e me orientaram durante minha trajetória no Curso de Mestrado. Obrigada Ivonete, Cinthia e André.

... a agência de fomento à pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos durante parte deste trabalho.

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferente”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT-UNESP – Campus de Presidente Prudente-SP, faz parte de uma pesquisa maior, e teve por objetivo analisar as representações sociais que os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente têm sobre a escola pública e sobre o seu papel. Para tanto, procurou-se responder às seguintes indagações: quem são os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente? Como esses diretores compreendem seu papel? Quais as dificuldades encontradas no desempenho do seu papel? Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa e utilizou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental. Apoiamo-nos, para o desenvolvimento deste estudo, na teoria das representações sociais de Serge Moscovici. Os sujeitos participantes foram 35 diretores escolares. Os dados foram coletados através de um questionário envolvendo evocação de palavras, questões fechadas e abertas. Para análise dos dados utilizamos os *softwares* SPSS e o EVOC, bem como a análise de conteúdo. Através dos dados pudemos conhecer o perfil dos diretores escolares, identificar suas representações sociais sobre o “diretor”, a “escola pública de hoje”, o “aluno de hoje”, e “professor de hoje”. Os resultados da pesquisa constataram que o diretor escolar encontra-se sobrecarregado de tarefas a serem realizadas no interior da escola e que este profissional não possui uma representação social positiva em relação aos aspectos que perpassam a escola pública. Também foi possível elencar as maiores dificuldades encontradas no desempenho da sua função como diretor escolar, que vêm confirmar as representações sociais evocadas.

Palavras-chave: Representações Sociais; Papel do Diretor de Escola; Escola Pública.

ABSTRACT

This report, integrated with the research line “Public Policy, Scholastic Organization and Tutors Education” from the Postgraduate Program in Education of FCT-UNESP – Campus of Presidente Prudent-SP, aimed to analyze the social representation which the principals teachers of state schools of the Directorate of Education from Presidente Prudente have over the public schools and about their purpose. Thereby, the following questions sought to be answered: Who are the principals teachers of states schools of the Directorate of Education from Presidente Prudente? How these principals teachers understand their roles? What are the difficulties encountered in the conduct of their roles? This research had a qualitative approach and used as a methodological procedure the bibliographical and the documentary research. The development of this study was based on the theory of social representations of Serge Moscovici. The participants in this research were 35 school principals teachers. The data collected was based on a questionnaire involving word evocation, direct and indirect questions. For data analysis, the software’s SPSS and EVOC were used, as well as the content analysis. Thorough the data analysis it is possible to perceive the school principals profile, to identify their social representations about the “principal teacher”, the “public schools today”, the “today’s student” and about the “today’s teacher”. The survey results verified that the school principal teacher is overwhelmed with responsibilities to be done inside the school and this professional does not have a positive social representation regarding the aspects that permeate the public school. It was also possible to list the major difficulties encountered in carrying out their functions as principals teachers, which have corroborate to the evoked social representations.

Keywords: Social Representations; Roles of Principal Teacher; Public School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
DE	Diretoria de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EVOC	<i>Ensemble de programm espermettant l'analysedesevocations</i>
FCL	Faculdade de Ciências e letras
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FVC	Fundação Victor Civita
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OME	Ordem Maior de Evocação
PP	Presidente Prudente
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TGA	Teoria Geral da Administração
UDEMO	União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades com Programas de Pós-Graduação em Educação envolvidos neste levantamento.....	21
Quadro 2 – Trabalhos consultados nos Programas de Pós-Graduação em Educação envolvidos neste levantamento.....	22
Quadro 3 – Palavras/Expressões indutoras no Levantamento realizado nos Programas de Pós-Graduação em educação.....	23
Quadro 4 – Trabalhos encontrados nos Programas de Pós-Graduação em Educação envolvidos neste levantamento.....	24

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz do EVOC.....	111
Figura 2 - EVOC sobre o termo indutor “DIRETOR”.....	113
Figura 3 - EVOC sobre o termo indutor “ESCOLA PÚBLICA DE HOJE”.....	117
Figura 4 - EVOC sobre o termo indutor “ALUNO DE HOJE”.....	120
Figura 5 - EVOC sobre o termo indutor “PROFESSOR DE HOJE”.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Compreensão dos diretores sobre seu papel127

Tabela 2 - Dificuldades no desempenho de seu papel como diretor.....130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. O PAPEL DO DIRETOR NA TRAJETORIA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA	37
1.1 A trajetória da escola pública: do período colonial até o Império	37
1.2 A educação pública na República e o surgimento do cargo do diretor de escola	40
1.3 Formas de provimento do cargo de diretor escolar e suas necessidades formativas a partir de 1930	43
2. A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR	51
2.1 A trajetória da administração escolar	51
2.2 Da Administração Escolar a Gestão Escolar	60
3. O DIRETOR DE ESCOLA NA REDE ESTADUAL PAULISTA	63
3.1 O papel do diretor do diretor na escola pública	63
3.2 As atribuições do diretor de escola de acordo com a Legislação Paulista	69
4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	78
4.1 Teoria das Representações Sociais	78
4.1.1 Estrutura das Representações Sociais	80
4.1.2 Teoria do Núcleo Central e Periférico	82
5. PERCURSO METODOLÓGICO	86
5.1 Percurso Metodológico	86
5.2 Delineamento metodológico da pesquisa	86
5.3 Participantes da pesquisa	87
5.4 Quadro de referência para coleta de dados	88
5.5 Instrumento de coleta de dados da pesquisa: o questionário, sua elaboração e teste piloto	88
5.6 Aplicação dos questionários junto aos participantes da pesquisa	89
5.7 Análise dos dados coletados	90
6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
6.1 O perfil dos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente – SP	92
6.2 Aspectos Pessoais	93

6.2.1 Aspectos da Formação dos Diretores Escolares.....	100
6.2.2 Aspectos Profissionais.....	108
6.3 As Representações Sociais dos Diretores Escolares Pesquisados.....	110
6.3.1 Tratamento das palavras evocadas.....	110
6.3.2 Evocação dos diretores pesquisados através da associação livre de palavras.....	112
6.3.3 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “DIRETOR”.....	112
6.3.4 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “ESCOLA PÚBLICA DE HOJE”.....	117
6.3.5 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “ALUNO DE HOJE”.....	119
6.3.6 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “PROFESSOR DE HOJE”.....	123
6.4 O que pensam diretores pesquisados serem o seu papel na escola pública.....	127
6.5 As dificuldades enfrentadas pelos diretores no desempenho da sua ação.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	148
Apêndice A.....	149
Apêndice B.....	156

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de mestrado insere-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente - SP, e é parte de um estudo de maior abrangência, intitulado “Desenvolvimento Profissional do Gestor Escolar na Perspectiva da Pesquisa-Ação: das Representações à Reorganização Escolar¹”, vinculado à Fundação Carlos Chagas, realizado junto aos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino do município de Presidente Prudente - SP.

O interesse em trabalhar com o tema das representações sociais de diretores escolares surgiu no decorrer de 2011 quando, ainda aluna bolsista do Núcleo de Ensino da FCT/UNESP, participamos de uma pesquisa², realizada nos municípios de Rancharia - SP e Regente Feijó - SP, que investigou as representações sociais dos gestores de escolas sobre a escola pública e o aluno.

Consideramos importante o estudo das representações sociais dos diretores de escola, no sentido de que estas podem auxiliar na reflexão sobre o contexto da escola pública atual e acerca da melhoria das práticas educacionais, visto que o cenário educacional passou por muitas mudanças que necessitam ser compreendidas com o intuito de aprimorar a qualidade do ensino.

Iniciamos os estudos direcionando nosso olhar para a escola pública brasileira, a qual, nas últimas décadas, vivenciou o processo de democratização do acesso ao ensino, promovendo a incorporação de “[...] um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos” (BEISIEGEL, 2006, p. 112). Entretanto, constatamos que tal processo não veio acompanhado das adequações necessárias para atender às expectativas do novo público. Concordamos com Beisiegel (2006) quando afirma que “[...] os problemas que

¹ Pesquisa em fase de encerramento com a participação de cinco professores doutores da FCT/UNESP, sendo estes: Prof^º Dr^ª Yoshie Ussami Ferrari Leite, Prof^º Dr^ª Maria Suzana de Stefano Menin, Prof^º Dr^ª Vanda Moreira Machado, Prof^º Dr^º Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Prof^º Dr^º Silvio César Nunes Militão, bem como três pesquisadores de doutorado, Andréia Nunes Militão, Fábio Perboni e Juliana Aparecida Matias Zechi, e uma de mestrado, Patrícia Cralcev Azevedo, desenvolvida pela autora deste trabalho. Tem como objetivo geral aprimorar a formação dos gestores escolares da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, na busca por uma nova qualidade para a escola pública.

² Pesquisa intitulada “Instrumentalizando os municípios na gestão de seus sistemas educacionais: uma construção para a formação de professores e gestores” – Núcleo de Ensino da FCT/UNESP. Esta pesquisa investigou as representações sociais de gestores sobre escola pública e aluno, dos municípios de Rancharia - SP e Regente Feijó - SP, com a participação de dois professores doutores e quatro alunas bolsistas da graduação em Pedagogia.

a escola atual apresentam poderiam então ser compreendidos [...] como desafios inerentes a uma nova situação escolar” (BEISIEGEL, 2006, p. 108).

O autor ressalta, ainda, que é necessário abandonar todo tipo de saudosismo em relação à instituição escolar elitista que não mais existe, sinalizando que a escola pública requer planejamento de suas ações a fim de atender aos alunos das classes populares, pois estes apresentam exigências muito mais complexas do que aqueles provenientes das elites, seus únicos usuários no passado (BEISIEGEL, 2006).

De acordo com Leite e Di Giorgi (2004, p.6), tanto a escola pública quanto os profissionais que lá atuam defrontam-se com “[...] a necessidade de assumir novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico [...]”, bem como saber lidar com as novas e complexas exigências que o processo de democratização trouxe para essa instituição, sobretudo, aquelas relacionadas às novas características dos alunos que passaram a frequentá-la.

Assim sendo, para os atuais responsáveis pela educação, incluindo os gestores escolares, o processo de democratização do ensino ainda constitui um grande desafio, que se expressa na necessidade de buscar a melhoria deste espaço para todos, garantindo o atendimento às demandas das comunidades que, agora, têm acesso à educação escolar.

Dessa forma, defendemos que, para a superação desses novos desafios, a gestão precisa se fazer de modo eficiente, pois esperamos que o papel do diretor, através de sua administração, possibilite a articulação dos meios para se alcançar os fins da educação escolar, bem como o aprendizado do aluno. É necessário que a direção da escola busque um aprendizado que os auxilie melhorar as condições e resultados em seu trabalho.

Hora (1994, p. 106) defende que:

O aprendizado da direção, que ocorre no processo de construção desta escola, evidencia-se nas ações que ali estão sendo desenvolvidas com professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, e reflete-se na adoção da postura crítica, solidária e despojamento, aliada à decisão de emergir no espírito democrático e participativo.

Ainda, segundo a mesma autora, além de socializar o saber da ciência, da técnica e das artes produzidas em sociedade, a instituição escolar “[...] deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder às demandas sociais.” (HORA, 1994, p. 34).

Embora seja “[...] muito difícil, mesmo entre os especialistas chegar a uma noção de qualidade [...]” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 6) quando se trata de educação, sentimos ser necessário avançar na discussão sobre o que se entende por um ensino de qualidade. Diante dessa dificuldade, indagamos: que caminhos a escola pública procura seguir para atingir tal objetivo?

Singer (1996, p. 5) menciona a existência de duas tendências opostas nas quais se encontram divididos os sujeitos envolvidos no “[...] universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos”. A primeira, denominada de “civil-democrática”, defende o processo de formação do cidadão com base no exercício de seus direitos e no cumprimento de seus deveres, conforme ocorre na democracia, não havendo contradição entre a formação do cidadão e a formação profissional. A outra tendência, conhecida como “produtivista”, tem como objetivo final a formação, a preparação e a instrução do indivíduo para o mercado de trabalho.

Defendemos que, das duas visões, a civil-democrática é a que mais se aproxima do que entendemos como um ensino de qualidade, pois considera o sujeito e se preocupa com a formação do cidadão para a vida, atentando-se para o modo como a educação refletirá de maneira mais ampla na sociedade.

Em decorrência desse posicionamento, a administração da educação escolar passa a ser um ponto essencial de análise e estudo, no qual se destaca a figura do diretor, de quem depende, em grande parte, a melhoria da educação e do ensino.

Há tempos essa discussão acontece, Paro (2010, p. 765), citando Carneiro Leão, corrobora o pensamento do autor expresso na década de 1930, segundo o qual “[...] nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema da administração”. Paro (1986, p. 2), na década de 1980, anunciou o dilema existente na atuação do diretor de escola, afirmando que:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias de se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola: e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.

Alinhando-se a essa preocupação, diversos pesquisadores, tais como Félix (1986), Bordignon e Gracindo (2001), Hora (1994), Libâneo (2007), Paro (1986), Sander

(2007), Lima (2002), Garcia (1991) e Cury (2002), têm se debruçado sobre as temáticas que envolvem a atuação do diretor e a gestão escolar, contemplando os mais variados aspectos.

Para tanto, retomando a tendência apresentada por Singer (1996, p. 5) e que defendemos como a concepção mais adequada da educação – a civil-democrática –, propomos a buscar as respostas para as seguintes questões: Quem são os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente? Quais as representações sociais dos diretores de escola sobre o seu papel na escola pública? Como esses profissionais compreendem o seu papel? Quais as dificuldades encontradas ao desempenhá-lo?

A fim de obter conhecimento sobre o que já foi produzido a respeito desta temática, realizamos uma consulta ao banco de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo. Definimos o período de 2002 a 2013 para as buscas e utilizamos como critério de escolha dos Programas apenas os que possuem notas quatro, cinco, seis ou sete, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Escolhemos as instituições de ensino superior do Estado de São Paulo para realizar esta busca devido à especificidade das atribuições da função do diretor de escola desta localidade, que se difere de outros estados, tendo em vista que nossos sujeitos de pesquisa são pertencentes à Diretoria de Ensino Regional de Presidente Prudente – SP.

A seguir, listamos as instituições pesquisadas:

Quadro 1 - Universidades com Programas de Pós-Graduação em Educação envolvidos neste levantamento.

Instituição	Sigla	Tipo	Nível	Nota da Avaliação Trienal (2010)
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	pública	M/D	5
Universidade de São Paulo – Campus de São Paulo	USP	pública	M/D	6
Universidade Federal de São Carlos – Campus de São Carlos-SP	UFSCAR	pública	M/D	5
Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente - SP	FCT - UNESP	pública	M	4
Universidade Estadual	FFC -	pública	M/D	5

Paulista - Campus de Marília-SP	UNESP			
Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara- SP	FCL - UNESP	pública	M	4
Pontifícia Universidade Católica - SP	PUC	privada	M/D	4
Universidade Metodista de São Paulo - SP	UMESP	privada	M	4
Universidade Nove de Julho - SP	UNINOVE	privada	M/D	4
Universidade São Francisco - Campus de Bragança Paulista - SP	USF	privada	M	4

Fonte: Elaborado pela autora; 2013.

Após a seleção dos Programas de Pós-Graduação em Educação, iniciamos a consulta realizando, em primeiro lugar, a leitura dos títulos dos trabalhos disponíveis nos bancos de teses e dissertações destas instituições.

Na triagem dos trabalhos, utilizamos como descritores os termos “diretor de escola”, “função do diretor de escola”, “papal do diretor de escola” e “representações sociais do diretor de escola”. Em seguida, verificamos os títulos dos trabalhos, identificando a relação entre estes e o nosso objeto de estudo.

Quadro 2– Trabalhos consultados nos Programas de Pós-Graduação em Educação envolvidos neste levantamento.

Programa de Pós-Graduação em Educação	Número de Trabalhos Consultados	
	Dissertações/Teses relacionadas	Total
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP	5	3.126
Programa de Pós-Graduação em Educação da USP	0	1.130
Programa de Pós-Graduação em Educação da	0	443

UFSCAR		
Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT – Campus de Presidente Prudente – SP	0	207
Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC – Campus de Marília-SP	5	460
Programa de Pós-Graduação em Educação da FCL – Campus de Araraquara- SP	1	430
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP	0	488
Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP	4	277
Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE	0	183
Programa de Pós-Graduação em Educação da USF	0	58
TOTAL	15	6.792

Fonte: Elaborado pela autora; 2013.

Como se pode perceber, a partir do levantamento realizado, localizamos um total de 6.792 teses e dissertações, das quais apenas 15 (0,22%) se relacionavam com a nossa pesquisa. Dentre esses 15 trabalhos, as palavras/expressões mais frequentes nos títulos foram: “diretor de escola” (12 vezes), “função do diretor de escola” (duas vezes) e “papel do diretor de escola” (uma vez), não tendo sido encontrado nenhum título que tratasse das representações sociais destes profissionais, conforme apresentamos abaixo:

Quadro 3 – Palavras/Expressões indutoras no Levantamento realizado nos Programas de Pós-Graduação em Educação

Levantamento realizado no período de 2002 a 2013	
Palavras/expressões	Quantidade
Diretor de escola	12
Função do diretor de escola	2
Papel do diretor de escola	1
Representações sociais de diretor de escola	0
TOTAL	15

Fonte: Elaborado pela autora; 2013.

Percebemos que as pesquisas sobre o “diretor de escola” no âmbito do Estado de São Paulo são poucas e completamente inexistentes quando se referem às representações sociais destes profissionais em meio ao cenário educacional. Trata-se, portanto, de um campo pouco explorado.

O Quadro 4 refere-se aos quinze trabalhos sobre o “diretor de escola” encontrados no levantamento realizado nos bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo.

Quadro 4 – Trabalhos encontrados nos Programas de Pós-Graduação em Educação envolvidos neste levantamento.

Programa de Pós-Graduação em Educação UNICAMP - SP				
Ano	Título	Autor	Orientador	Nível
2002	A Educação Continuada do Diretor de Escola: Avaliação da Política Implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000	Julio Antonio Moreto	Charles Richard Lyndaker	Mestrado
2002	A Função do Diretor do Ensino Fundamental e Médio: uma visão histórica e atual	Natalina Francisca Mezzari Lopes	James Patrick Maher	Mestrado
2005	O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa - PR	Marisa Scheneckenberg	Charles Richard Lyndaker	Doutorado
2006	Diretor de Escola: Compromisso Social e Educativo	Maria Aparecida Zero	Zacarias Pereira Borges	Doutorado
2010	Identidade e trabalho do diretor de escola: reconhecimento e sofrimento	Evaldo Piolli	José Roberto Heloani	Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação Da FFC-UNESP de Marília - SP				
Ano	Título	Autor	Orientador	Nível
2007	O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje	Fabiana Aparecida Arf	Lourdes Marcelino Machado	Mestrado
2010	Concepção de Gestão Escolar: A perspectiva dos documentos oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009	Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis	Paschoal Quáglio	Doutorado

2011	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	Graziela Zambão Abdian	Mestrado
2011	A Re-Configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do Regime de gestão democrática da escola	Maraisa Priscila Samuel Da Silva	Cândido Giraldez Vieitez.	Mestrado
2013	Gestão Democrática: Concepções de diretoras de escolas públicas Estaduais do Município de Lins-SP	Marcela Evelyn Serra Silva Caceres	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação da FCL-UNESP de Araraquara - SP				
Ano	Título	Autor	Orientador	Nível
2004	Desafios da Gestão Escolar: O diretor de escola no contexto da Política Educacional Paulista (1995 – 2001)	Maria Silvia Azarite Salomão	Ricardo Ribeiro	Mestrado
Programas De Pós-Graduação Em Educação Da UNESP - SP				
Ano	Título	Autor	Orientador	Nível
2006	O Diretor Escolar e a ideia de Democracia: Um olhar a partir da formação	Reinaldo Inácio De Lima	Zeila De Brito Fabri Demartini	Mestrado
2008	Diretor de Escola: Gerente ou Educador? Possibilidades e limitações do desenvolvimento da função pedagógica em uma escola pública estadual paulista	Izilda Castellani Do Amaral	Ana Paula Hey	Mestrado
2008	O Diretor de Escola Pública: Que Profissional é este?	Maria Aparecida Fava Igreja	Joaquim Gonçalves Barbosa	Mestrado
2009	Certificação e Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares na Bahia: Implementação Política e Visão dos Sujeitos Avaliados	Edilene Pinheiro Damasceno	Joaquim Gonçalves Barbosa	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora; 2013.

Passamos, então, a apresentar a análise destes trabalhos, delineando os seus objetivos, a temática abordada e as conclusões defendidas. Consideramos importante a reflexão sobre essas produções, pois nos permitem conhecer o que vem sendo produzido de conhecimento científico acerca do presente objeto de investigação, bem como observar os enfoques que os perpassam, de forma a orientar nossos estudos sobre o tema abordado.

Assim, dentro do levantamento realizado no banco de teses e dissertações da UNICAMP, encontramos cinco trabalhos, dos quais dois são dissertações e três, teses. No trabalho intitulado *“A educação continuada do diretor de escola: avaliação da política implementada pela secretaria municipal de educação de Campinas, no período de 1994 a 2000”*, também defendido em 2002 (MORETO, 2002, resumo), podemos perceber o destaque para a preocupação em discutir o tratamento que se tem dado à educação continuada dos Diretores de Escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal, a partir de uma avaliação da política implementada pelas administrações, devido a sua relevante importância no ambiente escolar, considerando-o um catalisador das relações que se estabelecem na escola pública contemporânea. De maneira geral, podemos afirmar que a pesquisa de Moreto (2002), apesar de estudar aspectos relacionados ao mesmo sujeito, não apresenta pontos comuns a nossa pesquisa, por estar direcionada à própria formação dos profissionais em seu ambiente de trabalho.

De acordo com o resumo da dissertação *“A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão histórica e atual”* (LOPES, 2002, resumo), percebe-se que este apresenta como questão norteadora a compreensão acerca da função do diretor de escola pública do Ensino Fundamental e Médio no decorrer do século XX, para subsidiar o Estado do Paraná no que se refere ao financiamento da educação, bem como as ações político-ideológicas de sustentação do sistema. Neste trabalho, constatou-se que o grau de superioridade da função do diretor em relação aos demais trabalhadores e a falta de entendimento do significado da gestão escolar dificultam a ação do diretor na construção das relações democráticas. Esses dois fatores ocasionam a individualização da responsabilidade da gestão da escola ao seu diretor, o que faz com que se reproduzam as intencionalidades das políticas hegemônicas.

Lopes (2002, p. 112) constatou que o diretor, ao desempenhar uma função de “liderança” e de “competência”, também acaba por constituir uma imagem de poder – assentado na capacidade de resolver os problemas da escola decorrentes das necessidades financeiras – que se institui como “poder superior”, em relação aos outros trabalhadores da escola.

A permanência histórica da superioridade da função do diretor, em relação aos demais funcionários da escola, responde ao interesse político de manter a instituição de ensino como um local de controle social. Com a configuração desse *status* superior ao diretor, cria-se um clima de subordinação dos que atuam na escola às suas intencionalidades.

Porém, ao analisarmos atentamente, percebemos que Lopes (2002) demonstrou a existência de aspectos que consideramos semelhantes aos objetivos da nossa pesquisa, uma vez que buscou compreender a função do diretor de escola atuando cada vez mais próximo ao princípio da gestão democrática. Entretanto, a pesquisa desenvolvida pela autora se dá voltada à função do diretor no estado do Paraná, o que se difere da nossa realidade.

Na sequência, encontramos a tese “*O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR*” (SCHNECKEBERE, 2005, resumo). Neste trabalho, Schneckebere (2005) investiga as formas de participação direta e indireta dos principais sujeitos da comunidade educativa pertencente às escolas, considerando tanto a atuação de diretores eleitos (estando em seu primeiro mandato) quanto a atuação dos reeleitos e seu comprometimento com a proposta pedagógica da escola. Como resultado, constatou-se que o profissional que é reeleito se encontra desmotivado e desinteressado, pois, para este, a reeleição é vista como uma continuidade de trabalho. Já o diretor eleito em seu primeiro mandato apresenta um intenso grau de motivação, no sentido de transformar, liderar o projeto educativo e comprometer-se com o resultado deste.

Está presente na voz de todos os sujeitos entrevistados a real intenção da atuação pautada pela gestão democrática e participativa dentro da escola. Porém, todos lamentam a falta de uma legislação mais específica para delinear o papel do diretor no estado do Paraná.

Schneckebere (2005) aborda questões parecidas com algumas que serão trabalhadas nesta pesquisa, como por exemplo, a atuação do diretor de escola. Porém, a realidade em que sua investigação está inserida é de uma rede municipal da cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná, onde os diretores são eleitos, fator que difere da realidade dos diretores das escolas estaduais do estado de São Paulo, que ocupam o cargo após a aprovação em concurso público.

A outra tese encontrada, intitulada “*Diretor de escola: compromisso social e Educativo*” (ZERO, 2006, resumo), buscou refletir sobre o seu papel no âmbito das unidades de ensino e seu compromisso social e educativo. Zero (2006) teve como foco principal analisar as ações cotidianas relacionadas às questões sociais que envolvem o contexto educacional, abordando os dilemas e o alternativo afeto à qualidade de ensino adequada às expectativas das classes sociais menos favorecidas. Neste estudo, ficou evidente

que a responsabilidade social da escola e do dirigente escolar deve estar relacionada às questões curriculares.

O mesmo autor (2006) constatou em seu trabalho que a função principal do diretor é a preocupação em chamar para si a responsabilidade de ser o principal professor da escola. Compreende-se que, antes de ser um administrador, deverá o dirigente escolar agir como educador, tendo em vista que, a este profissional, compete promover discussões sobre o seu tempo e as mudanças futuras da sociedade. À luz de sua formação, experiência e compromisso, pode influenciar e subsidiar colegas e toda a equipe escolar a assumirem bens comuns, constituindo parte da gestão democrática na escola. Então, essa atuação de ter que dominar as situações do processo de ensino, foi um fator que contribui para a habilitação de alguém pela primeira vez ao exercício da administração escolar, o diretor de escola.

Sendo assim, consideramos que este estudo apresenta aspectos parecidos aos de nossa pesquisa, pois menciona o papel desempenhado pelo diretor de escola em suas ações cotidianas; porém, não possui o mesmo objetivo, uma vez que partimos das representações sociais destes para compreender suas ações e da análise das dificuldades encontradas no desempenho de sua função.

A última tese que encontramos na UNICAMP foi “*Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento*” (PIOLLI, 2010, resumo), que teve como objetivo analisar a constituição da identidade do diretor de escola e suas transformações nas interações com a organização do trabalho. Nesta pesquisa, verifica-se que:

[...] A convivência com a impossibilidade de canalizar a energia profissional e de encontrar um sentido de autorrealização no trabalho gera a insatisfação. Há muita insatisfação e frustração relacionada aos elementos simbólicos do trabalho, ou seja, em relação às expectativas e aos desejos individuais de realizar um trabalho digno em condições favoráveis. O que constatamos, em certa medida, foi a dificuldade desses diretores em canalizar e viabilizar a concretização desse desejo. Os sentimentos de desesperança em relação à carreira, da melhoria das condições de trabalho, enfim, das possibilidades de transformação da organização do trabalho, levam esses trabalhadores ao adoecimento. Tais condições afetam a sua qualidade de vida e o seu trabalho (PIOLLI, 2010, resumo).

Pioli (2010) esclarece em seu trabalho que a transposição do termo administração escolar para o de gestão educacional e da nomenclatura diretor para a de gestor contém diferenças significativas, pois no conceito de gestão estão abrigadas novas prescrições de papéis e competências que envolvem elementos de participação e de autonomia controlada, típicas dos esquemas empresariais.

Sendo assim, é possível perceber que o foco desta análise também apresenta pontos comuns a nossa pesquisa, uma vez que aborda o mesmo sujeito, e as concepções de administração escolar à gestão escolar.

Já no levantamento realizado no banco de teses e dissertações da FFC-UNESP de Marília encontramos um total de cinco trabalhos, sendo quatro dissertações e uma tese. Na dissertação intitulada “*O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje*” (ARF, 2007, resumo), a autora teve como objetivo contrapor o ofício atribuído ao diretor de escola na década de 1970 e na atualidade, tendo como ponto de partida o livro *O papel do diretor na administração escolar*, de Myrtes Alonso (1976).

[...] A partir do referido livro, são retomadas algumas teorias administrativas e identificado o papel do diretor de escola na década de 1970. Para contrapor os dados colhidos sobre o papel do diretor na Administração Escolar na referida década ao momento atual, são analisados alguns textos referentes à Administração Escolar contemporânea, enfatizando a teoria da Qualidade Total (ARF, 2007, resumo).

Percebemos que, através do livro de Alonso (1976), este estudo (ARF, 2007, resumo) faz uma comparação do papel do diretor na década de 1970, onde este é visto como o principal executivo do sistema escolar e coparticipante essencial do processo de tomada de decisões, com as concepções presentes em textos da atualidade sobre a Administração Escolar, enfocando a Gestão da Qualidade Total.

Nesta concepção, o papel do diretor é o de preparar as condições, organizar e estimular a mudança, ao invés de apenas executar medidas e decisões referentes à reforma. Alonso (1976) desenvolveu seu livro utilizando o referencial teórico que analisa a função administrativa em seus aspectos essenciais, comuns a todas as organizações, para, posteriormente, compreender a administração escolar e, mais especificamente, a função do diretor de escola. Ao referir-se a administração escolar, o autor afirma que esta pode ser compreendida como a função que atende aos objetivos da ação administrativa, o instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em particular (ARF, 2007).

Notamos, então, que este trabalho apresenta reflexões semelhantes a alguns aspectos da nossa pesquisa, como por exemplo, em considerar a discussão que envolve a Teoria da Administração Escolar e da gestão escolar, porém, se difere no sentido empírico.

A tese defendida em 2010, intitulada “*Concepção de Gestão Escolar: a perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009*” (KLEBIS, 2010, resumo), teve

como objetivo analisar a concepção de gestão escolar presente nos documentos oficiais e nos programas de formação continuada para os gestores escolares nas décadas de 1990 a 2009. A partir da produção bibliográfica dos órgãos oficiais do Estado de São Paulo e do Governo Federal, a autora buscou reconstruir a função do diretor de escola e analisou a legislação cujo conteúdo aborda os mecanismos de regulação da gestão e da organização escolar. Destaca-se, neste estudo, uma preocupação maior em trabalhar a concepção da gestão escolar e a formação continuada dos diretores escolares.

Percebe-se, neste trabalho, que a forma, a organização e a gestão escolar apoiam-se em novos valores do contexto histórico, dentre os quais o compartilhamento da responsabilidade e do poder. O papel que é assumido pelo gestor ganha relevância e passa a ser visto como um elemento fundamental para instaurar a gestão participativa no interior da escola e na integração com a comunidade. Assim, a pesquisa de Klebis (2010) se aproxima dos nossos estudos ao se referir ao papel dos diretores escolares, como sendo importantes na gestão participativa dentro da escola.

Na dissertação *“Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979 – 2007)”* (HOJAS, 2011, resumo), constatamos que o objetivo do trabalho foi examinar 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 durante o período de 1979 a 2007, bem como a concepção que os diretores concursados têm acerca da função que exerceram e/ou exercem nas escolas.

[...] 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 (HOJAS, 2011, resumo).

Ao assumirem o cargo após a aprovação em concurso público, observa-se que embora todos considerem que existam alguns aspectos comuns entre a administração escolar e a administração empresarial, para a maioria, a atividade administrativa desenvolvida nas escolas apresenta especificidades e não pode ser confundida com aquela realizada nas empresas (HOJAS, 2011).

No trabalho de Hojas (2011) e a presente pesquisa no que se refere a conhecer a função do diretor da rede estadual paulista.

No resumo da dissertação “*A re-configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática da escola*” (SILVA, 2011, resumo), percebemos como questão norteadora a discussão sobre a gestão democrática na escola pública como instrumento de melhoria para a qualidade da educação, onde o diretor de escola se apresenta como sujeito importante para esta realização. Diante disso, chegou-se à seguinte constatação:

[...] mesmo com a inserção do princípio da gestão democrática na lei e com a proposta de democratização das relações no ambiente escolar, o poder de decisão segue basicamente do diretor, segundo o princípio de ordenação burocrática, uma vez que suas atribuições, de um modo geral, priorizam questões administrativas e burocráticas, em detrimento das pedagógicas no que se refere à organização da escola pública (SILVA, 2011, resumo).

Com este estudo, notamos a relevância do diretor escolar no contexto da escola pública. Todas as mudanças ou reformas ocorridas no âmbito educacional foram decorrentes das concepções que regiam o modelo de administração pública no Brasil, de acordo com contexto histórico no qual estavam inseridas. As atribuições do cargo de diretor escolar não sofreram alterações significativas que pudessem modificar as especificidades do cargo (SILVA, 2011). Desse modo, o foco do trabalho analisado apresenta aspectos semelhantes a esta pesquisa, ao demonstrar preocupação com as atribuições do diretor frente ao princípio da gestão democrática.

Já a dissertação “*Gestão democrática: concepções de diretoras de escolas públicas estaduais do município de Lins-SP Marília – SP 2013*” (CACERES, 2013, resumo) teve como objetivo verificar as concepções das diretoras acerca dos temas “democracia” e “gestão democrática” e analisar como a política de gestão democrática contemplada na legislação brasileira, desde a década de 1980, se dá no cotidiano escolar, nas escolas estaduais de Ensino Fundamental Ciclo I do município de Lins-SP.

Neste trabalho, Caceres (2013) constatou, também, que o diretor estimula os professores a produzirem, de modo que estes incentivem seus alunos para que tenham bons resultados nas avaliações externas. E ressalta, ainda, como fatores que dificultam a concretização da gestão democrática: a existência dos *rankings* nos quais as escolas são rotuladas de acordo com o seu desempenho, a bonificação em dinheiro dada, sob certas condições aos/as professores/as, também pelo desempenho. Este estudo se difere da nossa pesquisa, pois se preocupa com a

concepção que os sujeitos investigados têm acerca da gestão democrática, além de se desenvolver no âmbito municipal da rede escolar.

Na instituição FCL/UNESP de Araraquara, encontramos a dissertação *“Desafios da gestão escolar: o diretor de escola no contexto da política educacional paulista (1995 – 2001)”* (SALOMÃO, 2004, resumo), que teve como objetivo refletir sobre o papel do diretor de escola no contexto de implementação das mudanças da política educacional na rede pública estadual de ensino de São Paulo, no período de 1995 a 2001. De acordo com a autora, verificou-se que, das ações desencadeadas, a que mais impacto causou na escola e no trabalho do diretor foi a implantação da Progressão Continuada. Sendo assim, entendemos que este trabalho não apresenta semelhanças com o nosso, uma vez que se preocupa com o papel do diretor perante a implantação de políticas educacionais em determinado período.

Por fim, a quarta instituição na qual encontramos alguns trabalhos foi a UMESP, onde localizamos quatro dissertações envolvendo o diretor de escola. No resumo da dissertação *“O diretor escolar e a ideia de democracia: um olhar a partir da formação”* (LIMA, 2006, resumo), o autor apresenta uma reflexão e discussão em torno dos modelos de democracia, presentes nos gestores e em suas práticas pedagógicas, através da vivência do próprio processo de formação contínua. Entretanto, inferimos que esta pesquisa, ao envolver o diretor de escola, trabalhou com aspectos subjetivos ao processo de formação de cada indivíduo, conhecendo até que ponto há a apropriação da democracia em sua prática. Há uma teorização do que significa poder de atuação por parte do diretor de escola. Sendo assim, não há pontos comuns deste trabalho com o foco de nossa pesquisa.

A outra dissertação encontrada, intitulada *“Diretor de escola: gerente ou educador? Possibilidades e limitações do desenvolvimento da função pedagógica em uma escola pública estadual paulista”* (AMARAL, 2008, resumo), apresenta como questão central estudar as possibilidades e os limites do desenvolvimento da função pedagógica do diretor de escola, procurando saber se constitui um Gerente ou Educador dentro do ambiente escolar. Revelou que o diretor vê comprometido o desempenho de sua função pedagógica devido ao grande número de solicitações e exigências burocrático-administrativas.

É possível captar, através deste estudo, que o diretor de escola não consegue centrar suas ações nos aspectos pedagógicos da escola, por atender frequentemente às exigências burocráticas da Secretaria Estadual de Educação, necessitando delegar esta função ao professor coordenador de escola.

O trabalho de Amaral (2008) apresenta aspectos relacionados à nossa pesquisa, uma vez que aponta a dificuldade que os diretores escolares têm ao exercer sua

função pedagógica dentro da escola. Porém, nosso trabalho se desdobra em mais questões que envolvem este profissional, além de suas dificuldades.

Outro trabalho que encontramos foi a dissertação “*O diretor de escola – que profissional é este?*” (IGREJA, 2008, resumo) que teve como propósito refletir sobre a sua prática cotidiana na escola pública, suas perspectivas e realizações, considerando as diferentes tarefas que lhe são impostas. Constatou-se que o diretor de escola possui atribuições muito além do que consegue realizar, ocasionando um sentimento de impotência no seu papel de educador.

Igreja (2008) evidencia que a organização e a gestão escolar são abordadas em cheio e passa a se apoiar em novos valores, dentre as quais o compartilhamento da responsabilidade e do poder. O gestor ganha relevância e é visto como um elemento fundamental para instaurar a gestão participativa no interior da escola e na integração com a comunidade. Assim, identificamos semelhanças com o nosso estudo, no sentido de buscar compreender as dificuldades enfrentadas pelo diretor de escola.

A última dissertação que encontramos foi “*Certificação e avaliação de desempenho de diretores escolares na Bahia: implementação política e a visão dos sujeitos avaliados*” (DAMASCENO, 2009, resumo) que teve como objetivo analisar o processo de implantação das políticas de certificação ocupacional e de avaliação de desempenho de dirigentes escolares na rede estadual da Bahia. Como resultado, a pesquisa mostra que as políticas de avaliação de dirigentes escolares implantadas na rede estadual assume um caráter regulatório no trabalho desses profissionais, com base no mérito individual. Também foi constatado que os diretores escolares têm uma visão equivocada e contraditória em relação à lógica que permeia essas políticas. Neste trabalho, os diretores expuseram que possuem uma compreensão equivocada das políticas de certificação e de avaliação de desempenho propostas pela legislação do estado da Bahia.

Verificamos que há aspectos que envolvem o mesmo sujeito de nossa pesquisa, porém, em contextos diferentes, sendo no estado da Bahia e considerando especificamente a sua política.

Após terminar a descrição acerca dos trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações das instituições de ensino superior selecionadas, percebemos que a presente pesquisa e os quinze trabalhos encontrados apresentam aspectos semelhantes, pois, de maneira geral, o diretor de escola aparece em todos os trabalhos, porém, cada trabalho aborda aspectos específicos em relação ao diretor de escola, de acordo com o objetivo de cada investigação. No caso em tela, partimos das representações sociais dos diretores de escola

sobre seu papel e a escola pública, aspecto este que não foi abordado em nenhum dos trabalhos encontrados.

Segundo Jodelet (2001, p.19), as representações “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos”. Ainda, de acordo com a autora,

As representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, que nada mais são que versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações. Por meio dessas várias significações, as representações expressam aqueles que as forjam e dão uma definição específica do objeto por eles representado. (JODELET, 2001, p.21).

Para Gilly (2001, p. 323), “[...] a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-las”. Neste caso, as representações mobilizam posições ideológicas e buscam garantias científicas, especificamente nas Ciências Humanas e Sociais (GILLY, 2001).

Sabemos que a representação social pode ser considerada, ainda, de acordo com Abric (2000, p. 28), como “uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências”.

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário realizarmos nossos estudos em face dos vários desafios que hoje se apresentam ao diretor na escola pública, tendo em vista sua importância profissional para a construção de um espaço de qualidade para todos.

Assim sendo, este trabalho busca responder como questões-problema as seguintes indagações: Considerando a realidade da escola pública atual: Quem são os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente? Que representações sociais têm estes profissionais sobre o seu papel na escola pública, sobre a escola e sobre o aluno? Como compreendem o seu papel? Quais as dificuldades encontradas ao desempenhá-lo?

Portanto, para aprofundarmos o estudo, nossa pesquisa apresenta como objetivo geral analisar as representações sociais que os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP têm sobre a escola pública e sobre o seu papel. Assim, também apresentamos os objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP.
- Investigar como o diretor de escola compreende o seu papel na instituição escolar.

- Investigar quais as maiores dificuldades encontradas pelo diretor escolar no desempenho do seu papel na escola pública.
- Conhecer a legislação no que se refere à atuação dos diretores escolares das escolas estaduais de São Paulo.

De forma sintética, entendemos que nossa pesquisa se insere na abordagem qualitativa. No que se refere à pesquisa qualitativa, assim como afirma Bogdan e Biklen (1994), apresentamos um material que nos permite a obtenção de dados descritivos, por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e com a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes. De acordo com Richardson (1999, p. 80), “[...] a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Para a consecução dos objetivos propostos, foram utilizados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a análise documental, buscando na literatura e na legislação os aspectos que se referem à atuação desse profissional, bem como o questionário, objetivando a coleta de dados empíricos.

Visando à identificação das representações sociais que os sujeitos possuem sobre os temas deste trabalho, recorreremos à associação livre de palavras, uma técnica que, segundo Abric (1994 *apud* Alves-Mazzotti, 2006, p.351),

[...] consiste em, a partir de uma ou mais palavras indutoras, pedir ao sujeito que as associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça. A característica de espontaneidade e a dimensão projetiva desse tipo de produção permitem chegar mais facilmente que na entrevista aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, favorecendo a emergência de elementos latentes que seriam ocultados ou mascarados nas produções discursivas.

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários foi feita de acordo com os *softwares* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), para melhor definir o perfil dos diretores de escola, e o EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*, Vergès, 2000) para levantar representações sociais.

Sendo assim, apresentamos esta dissertação que se estrutura da seguinte forma:

No Capítulo I, destacamos a função do diretor frente à instituição escolar pública, considerando o percurso da educação brasileira que passou pelo processo de democratização do ensino, constituindo a escola tal qual se apresenta hoje.

No Capítulo II, apresentamos a discussão sobre a trajetória da administração escolar a partir do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Tal reflexão nos conduz a aprofundar nosso conhecimento com relação à utilização dos termos e à mudança de concepção empregada ao se referir ou usar administração escolar ou gestão escolar.

No Capítulo III, abordamos o papel do diretor a partir dos estudos de alguns pesquisadores em educação, bem como refletimos sobre o diretor escolar na rede estadual paulista e as alterações sofridas na legislação ao se referir as suas atribuições.

No Capítulo IV, abordamos a Teoria das Representações Sociais, sua contribuição e importância para as pesquisas no campo da educação. Entendemos que, ao apresentarem representações positivas em relação ao seu papel, os diretores escolares podem desempenhar sua função de maneira mais satisfatória na construção de uma escola pública de qualidade. De forma contrária, no caso de suas representações serem negativas.

No Capítulo V, fazemos a exposição do percurso metodológico que envolveu esta pesquisa, seus participantes, a construção do instrumento de coleta de dados, sua testagem e aplicação.

No Capítulo VI, apresentamos os dados coletados e tabulados sobre o perfil dos diretores pesquisados, suas representações sociais, suas considerações em relação à compreensão de seu papel de diretor na escola pública e quais as dificuldades enfrentadas no desempenho de seu trabalho.

Por fim, apresentamos as considerações finais, trazendo as conclusões que possam satisfazer os nossos objetivos de pesquisa, bem como estabelecer relações entre o referencial teórico e a análise dos dados.

1. O PAPEL DO DIRETOR NA TRAJETÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A discussão sobre o papel do diretor na escola pública atual é um assunto que necessita cada vez mais de reflexões e aprofundamentos teóricos, pois esta instituição, com o passar dos anos, teve em sua trajetória modificações que precisam ser consideradas para que cada profissional atue com coerência diante da realidade que ora se apresenta.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo discutir a função e a importância do diretor na escola pública atual. Para tanto, entendemos ser necessário resgatar alguns aspectos referentes à trajetória da escola pública desde seu início – período colonial - até o Império para melhor compreendermos o contexto em que o diretor escolar está inserido, a escola sobre a qual estamos falando e o seu papel.

1.1 A trajetória da escola pública: do período colonial até o Império

Pensar numa outra qualidade da educação para todos implica refletir sobre os vários profissionais que atuam no campo educacional. Destacamos que a educação não se restringe apenas ao momento da sala de aula. Dentre estes aspectos, abordaremos o papel da gestão na escola pública, mais especificamente o papel o diretor de escola e sua trajetória nesta instituição.

De acordo com Leite e Di Giorgi (2004), vários são os discursos das comunidades, dos meios de comunicação e da sociedade como um todo, culpabilizando o processo de democratização do ensino pelo caos em que o sistema educacional se encontra. Porém, não se pode assumir uma postura estática diante dos fatos. É preciso refletir sobre a relação espaço e tempo a fim de uma melhor compreensão da realidade.

De acordo com Saviani (2010), a educação escolar brasileira começou em 1549 com a chegada dos jesuítas ao país, que, orientados por um “Regimento”, tinham a missão de converter os índios mediante a doutrinação.

A Companhia de Jesus foi um dos elementos centrais para a colonização que tinha como objetivo disseminar valores cristãos aos indígenas. Essa disseminação era pautada na ideia de domesticação e subserviência dos povos indígenas. Para isto:

[...] Os religiosos começaram a organizar classes de “ler e escrever” que se limitavam à alfabetização, cujo objetivo era a introdução da língua portuguesa para o ensino da catequese. O sistema de ensino montado pela Companhia de Jesus foi transformado, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites: preparar e formar religiosos e educar parte das

elites para assegurar a continuidade do que já fora conquistado (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 307).

Havia uma separação do tipo de educação de acordo com a condição social dos indivíduos. Neste período, as condições profissionais não exigiam um preparo específico, muito menos a necessidade de saber ler ou escrever para a vida social e política. Desta maneira, não havia o interesse em favorecer o desenvolvimento de um sistema educativo para todos (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Após 210 anos de catequização da população indígena pelos jesuítas no Brasil, a Lei de 03 de setembro de 1759 determinou o fechamento dos colégios jesuítas, os quais foram substituídos pelas denominadas “aulas régias” a serem mantidas pelo Estado. Eis que ocorre a reforma dos estudos menores (SAVIANI, 2010).

A primeira fase dos estudos menores, referentes ao nível primário, foi objeto de reforma instituída em 1772. Neste ano também ocorreu a reforma dos estudos maiores, ou seja, de grau superior (SAVIANI, 2010).

Completando a reforma, a “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772 instituiu o “Subsídio Literário”, que se destinava a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública abrangendo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Atenderia, também, a outras necessidades, como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academia de ciências físicas e de belas-artes (SAVIANI, 2010, p.22).

Em 1808, com a chegada da Família Real ao Brasil, D. João cria o Estado Brasileiro. Porém, suas ações só se encaminham para beneficiar a Coroa Portuguesa, e não a maioria da população. Sua preocupação era constituir os quadros do Estado.

Mais adiante, no período histórico do Império, que se configura como o período intermediário entre dois momentos de rupturas inacabadas - a Independência e a República -, podemos perceber que a educação continua a não se constituir como prioridade política e técnica para o país (VIEIRA, FARIAS, 2003).

Em relação ao caráter educacional, foram criados cursos superiores de natureza utilitária. Sua intencionalidade era formar pessoas para compor um Estado forte.

Em virtude das necessidades mais urgentes, são criados, a princípio, cursos ligados à defesa militar e à saúde (...). Logo em seguida organiza-se o curso de medicina. (...) Essas primeiras iniciativas mais se aproximam da estrutura de aulas (ou ‘cadeiras’) do que, propriamente, de cursos. Apresentam um caráter profissionalizante e são criados como estabelecimentos isolados, característica que vai permanecer dominante no ensino superior brasileiro, desde o seu surgimento até nossos dias (VIEIRA, FARIAS, 2003, p. 43-44).

Sendo assim, é possível afirmar que a estrutura do ensino no Brasil começa pelo Ensino Superior, não havendo educação sistematizada nos outros níveis. No período de D. João, no começo do século XIX, o povo não usufruía de nenhum tipo de ensino de primeiras letras.

Continua o fato de que “o acesso à escola é privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se concentram os interesses políticos e econômicos do País, como Rio de Janeiro e Salvador. Nas demais províncias, a educação caminha a passos lentos (...)” (VIEIRA, FARIAS, 2003, p. 48).

De acordo com Di Giorgi e Leite (2010), é a partir do Império que a educação escolar começa a ter seu reconhecimento, tornando-se pauta dos debates neste período, até a outorga em 1824 da primeira Constituição do país, em que foi estabelecida a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos.

Segundo Vieira e Farias (2003), a primeira Lei sobre o ensino elementar no Brasil foi aprovada em 1827. Essa Lei recomendava a criação de escolas de primeiras letras tantas quantas fossem necessárias, mas não garantia nada, além disso, como por exemplo, aspectos referentes aos recursos financeiros necessários. Contudo,

[...] graças a essa legislação, algumas escolas foram fundadas nas províncias, promovendo um pequeno progresso no ensino elementar do país, em relação à situação anterior. O sistema educacional atendia apenas 107.500 alunos, em uma população de oito milhões de habitantes (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 208).

O Ato Adicional de 1834 foi um instrumento legal muito importante para a educação popular no Brasil, pois “[...] colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino”. O resultado disso foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada, pelo fato de que as províncias não estavam preparadas, nem financeira, nem tecnicamente, para efetivar a difusão do ensino (SAVIANI, 2010, p.26).

De qualquer forma, a educação para a camada popular não era vista como uma necessidade importante para a época, resultando em sua implantação de forma desigual no país como um todo (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Apenas no período seguinte, o republicano, é que o quadro político e econômico começou a sofrer alterações do que até então tinha se vivenciado em termos educacionais. Porém, o sistema educacional continuava atendendo apenas a uma minoria da população brasileira (VIEIRA, FARIAS, 2003).

Segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 309), no período republicano, a Constituição de 1891 manteve a orientação contida no Ato Adicional de 1834, fazendo com que os Estados ficassem incumbidos do desenvolvimento da instrução popular, seguindo o princípio do federalismo. É neste momento que estes se tornam responsáveis para manter e difundir o ensino, estabelecendo então a escola pública como tal, sendo mantida e organizada pelo Estado.

De acordo com Saviani (2010), cabe ao Poder Público responsabilizar-se inteiramente pela escola pública, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas.

Como aponta Clarck (2013), foi devido ao setor urbano e industrial que emergiram as novas classes sociais, as quais ainda eram incapazes de elaborar uma ideologia própria. Com o surgimento dos novos setores sociais urbanos, começam o interesse e a exigência de participarem do pleito eleitoral; porém, para que isso fosse possível, era necessário instruir o povo, pois a grande maioria era analfabeta.

1.2 A educação pública na República e o surgimento do cargo do diretor de escola

A partir da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, começaram a surgir as alterações no modelo econômico do país, ocasionando um crescimento populacional nos centros urbanos, influenciando diretamente nas políticas públicas, o que resultou na criação dos grupos escolares. “A implantação dos grupos escolares alterou o curso de história do ensino público primário no País, com seus projetos de organização curricular e administrativa” (INÁCIO FILHO, SILVA, 2011, p. 230).

O grupo escolar, que tinha como objetivo atender aos alunos das quatro primeiras séries, que hoje correspondem ao Ensino Fundamental, foi criado pelo Decreto Estadual nº. 248 de 26 de setembro de 1894, trazido para o Brasil como um modelo de educação popular, copiado de diversos países da Europa e dos Estados Unidos (INÁCIO FILHO, SILVA, 2011).

A educação republicana tinha uma proposta de escola diferente da que se tinha até o momento. Era preciso organizar o espaço escolar a fim de atender às novas necessidades da escola que acabava de se materializar. Os grupos escolares tinham como “objetivo promover modificações e inovações no ensino primário, contribuindo para uma nova cultura escolar no meio urbano” (INÁCIO FILHO, SILVA, 2011, p. 230).

Assim, também afirma Souza (2009, p. 41), o novo modelo de escola da época implicava um edifício com várias salas de aulas e professores, com alunos separados de acordo com seus níveis de adiantamento, “adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula”.

Para retirar o Brasil do atraso educacional, promovendo o seu desenvolvimento, começam a ocorrer várias reformas educacionais com o objetivo de melhorar a estrutura do ensino primário e secundário (CLARK, 2013).

Durante essas reformas, eis que o governo paulista criou o grupo escolar através do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894 (Clark, 2013, p. 6, **grifo nosso**), em pleno século XIX.

A implantação dos Grupos Escolares alterou o curso de história do ensino público primário no país, através de seus projetos de organização curricular e administrativa, a criação dessa modalidade de ensino, apresentava um ensino seriado onde os alunos eram distribuídos homogeneamente sob a orientação de um só professor, cujo método seguido era o intuitivo. Isso criou novas relações de poder dentro das escolas, e **a partir de 1894, se criava também o cargo de diretor escolar**, além disso, renovou os saberes escolares, sendo também proposto uma nova estrutura arquitetônica, construída especificamente para esse fim.

Clark (2013, p. 6) nos mostra que esse modelo de escola surgiu primeiro na Europa e nos Estados Unidos e, posteriormente, foi transplantado para o Brasil, com o objetivo de “promover modificações e inovações no ensino primário, ajudando a produzir uma nova cultura escolar no meio urbano”.

Foi neste momento, em 1894, no estado de São Paulo, que devido às necessidades apresentadas pela nova organização escolar que a figura do diretor de escola aparece pela primeira vez no Brasil (INÁCIO FILHO, SILVA, 2011).

A partir da I Guerra Mundial, as novas discussões acerca da educação são colocadas em pauta, iniciando-se uma campanha contra o analfabetismo e fortalecendo-se o movimento em prol da educação popular (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Ainda em 1920, vários grupos escolares continuaram sendo inaugurados, tanto no interior paulista como na capital, além deles as escolas isoladas, escolas preliminares, escolas provisórias, ambulantes e isoladas, etc. Contudo, as escolas criadas não foram em números suficientes para atender a demanda, daí o projeto republicano para a educação, transformar no tempo em uma escolarização rápida e para todos, principalmente nos anos de 1920 a 1930, é quando a educação passa por uma fase de mudanças e transformação (CLARK, 2013, p. 6).

Apenas em 1920 surgem os primeiros profissionais da educação, na concepção de uma escola nova e realmente preocupada com a qualidade do ensino (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Nesta nova escola que aflorava, era necessário ter alguém para responder pelas atividades que nela se desenvolviam, a fim de garantir o processo de ensino para os alunos. Então, eis que temos o diretor escolar:

[...] seria o principal professor da escola, aquele que à luz da sua formação, de sua experiência e de seu compromisso poderia ajudar seus companheiros na caminhada em comum que todos passavam a encetar. Foi o domínio das situações e do processo de ensino que credenciou alguém, pela primeira vez, ao exercício da administração escolar (SILVA JUNIOR, 2002, p.210).

Este profissional, além de suas funções administrativas, com vistas a ordenar o cotidiano dos professores e alunos, deveria ser o responsável por retransmitir e atualizar junto ao corpo docente aqueles conteúdos discutidos nas escolas normais e entendidos como inovadores (SILVA JUNIOR, 2002).

Para nortear o trabalho do diretor escolar dentro dos grupos escolares, foi criado também o regimento escolar, o qual trazia as atribuições em decorrência do exercício do cargo que, naquela época, já priorizava o trabalho administrativo-burocrático (SILVA JUNIOR, 2002).

Vale destacar que, inicialmente o cargo de diretor de escola foi ocupado por consecutivas décadas por homens, mesmo com a grande presença de mulheres professoras. Contextualizando a época, citando o cargo de diretor de escola, “[...] o que demonstra que o universo masculino ainda tinha receios de perder para as mulheres o espaço de poder da autoridade máxima e representante primaz do Estado na escola” (STEPHANOU, 2005, p.72).

Souza (1998, p.81) afirma que

O diretor teve suas competências ampliadas com o passar do tempo, abrangendo além da coordenação e fiscalização do ensino, aspectos administrativos e pedagógicos. Era ele o responsável pela implantação e organização do método de ensino a ser aplicado nas escolas-modelo do Estado. Ao diretor cabia fiscalizar todas as classes durante as aulas, definir horários, representar a escola, propor ao governo a criação ou a extinção de cargos e funções, além de ser o responsável pelas matrículas, pela avaliação, escrituração da escola, organização da folha de pagamento e diário de ponto, bem como a elaboração de relatórios e pelo cumprimento das disposições legais sobre recenseamento escolar, impondo penas necessárias a quem incorressem. Comparadas ao diretor, as competências dos professores circunscreviam-se ao zeloso cumprimento dos deveres, muitas vezes seguindo as determinações daquele.

1.3 Formas de provimento do cargo de diretor escolar e suas necessidades formativas a partir de 1930

Em relação à forma de provimento ao cargo, esta se dava por meio de nomeação pelo governador do Estado, entre professores normalistas ou complementaristas, que tivessem efetivo exercício do magistério primário pelo tempo estabelecido de, no mínimo, dois anos. A única exigência para exercer o cargo de diretor de escola era ter a prática docente, conforme visto anteriormente. De acordo com Souza (1998), o diretor escolar era visto como uma autoridade do governo.

O investimento no campo da educação se iniciou apenas na década de 1920, conforme já visto, ocasionando o investimento também no campo formativo do diretor escolar, pois foi na década de 1930 que a escola normal, além de formar o professor primário, assumiu a condição de preparar outros profissionais que fariam parte da administração das escolas (TANURI, 2000).

Para a formação desses profissionais, as disciplinas trabalhadas incluíam elementos de administração escolar, legislação e estatística, inseridas na grade por influência de educadores como Lourenço Filho (TANURI, 2000).

Apenas no final da década de 1930 surge o curso de Pedagogia, como aponta Santos (2002, p. 65):

Nos cursos de Pedagogia, criados a partir de 1939, a mesma nomenclatura foi mantida, com três disciplinas autônomas: Elementos de Administração Escolar, Elementos de Estatística e Legislação do Ensino. Em 1969, a reforma do curso de Pedagogia alterou os nomes das duas primeiras disciplinas para Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação, que eram obrigatórias para a habilitação em Administração Escolar.

O curso de Pedagogia foi criado em 1939, o qual passou por grandes modificações em 1969. Ainda na década de 1930, fatos muito importantes aconteceram e mudaram a história da educação no cenário brasileiro. Surgiu um movimento chamado “Escola Nova”, com ideais revolucionárias para a época. Entre estas ideias estavam a busca pelo direito à educação e à escola pública para todos, a mudança do foco de ensino do professor para o aluno, entre outras (TANURI, 2000).

Várias propostas de reformulação da educação foram elaboradas por educadores da época, entre eles Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória e Lourenço Filho. Estes argumentos acabaram resultando na criação de um documento chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação” (TANURI, 2000).

Como já dito no capítulo anterior, o Manifesto lutou por uma escola pública que atendesse à comunidade, que fosse obrigatória, gratuita e laica, isenta de segregações de toda espécie, tais como quanto à cor, sexo e condição sócio-econômico-cultural. Quanto à administração escolar, o documento apresentou duas preocupações: a primeira referia-se à falta de formação do diretor e a segunda estava voltada à sua função. Havia uma reivindicação por uma autonomia pautada nos aspectos do ensino, regulados na garantia de recursos financeiros pelo poder público.

Nesse novo contexto de lutas, a busca por mudanças e propostas para a Educação foi ideal para que acontecessem alterações na administração escolar, pois também o diretor deveria ter perfil adequado à nova realidade educacional. Assim, os governantes e técnicos educacionais entenderam que eram necessárias mudanças importantes no provimento dos cargos destes profissionais.

Chegamos, então, na Revolução de 1930, em que ocorre a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, ocasionando outras mudanças na área da educação. Eis que há a “difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio” (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 311).

A literatura aponta que, de 1930 a 1945, ou seja, durante quinze anos, a esfera educacional vai sofrendo reflexos das mudanças do regime político, o qual se dividiu em duas fases: a primeira, denominada “[...] Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o [segundo] do Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático” (PAIVA, 1987, p. 112).

Também foi neste período que a administração escolar passou a ser preocupação das políticas públicas, regulamentando a formação dos profissionais para o exercício qualificado da função de diretor escolar, bem como o processo formativo de outros profissionais para trabalharem neste setor.

Vale ressaltar que a década de 1930 constituiu-se como um marco de entrada do Brasil para a modernidade, caracterizado pelo início do processo de industrialização e urbanização.

Em decorrência desse momento educacional agitado, em 1933, por meio do Decreto nº. 5884/33 (SÃO PAULO, 1933), foi aprovado o Código de Educação do Estado de São Paulo, que reestruturava todo o ensino paulista e passava a exigir o concurso de provas e títulos para o provimento do cargo de diretor escolar. Continuava a exigência da efetividade

do professor, quanto à experiência docente, porém esta passava para um mínimo de 400 dias letivos que, logo no ano seguinte, foi alterada para cinco anos (ZERO, 2006).

Alguns anos depois, temos a Constituição de 1934 que reconheceu a educação como direito de todos, com ensino primário gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos, e atribuiu à União a responsabilidade de elaborar um plano nacional de educação (DI GIORGI, LEITE 2010).

Passado mais alguns anos, é outorgada a Constituição de 1937, imposta pelas forças ditatoriais do poder, que reflete na educação pública concebida como “[...] aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público, antes denunciado, permanece arraigado no pensamento do legislador” (VIEIRA, FARIAS, 2003, p.97).

No ano seguinte, em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com o intuito de nortear os estudos sobre educação no Brasil. Os resultados dos seus primeiros trabalhos mostraram a precariedade do ensino elementar no país, fator que propiciou que, em 1941, acontecesse a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação, abordando os problemas de educação escolar, bem como a elevação da qualidade da educação primária (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Em 1941, houve uma mudança na institucionalização do concurso de provas e títulos para o provimento do cargo de diretor escolar no Estado de São Paulo, por meio do Decreto-lei nº. 12.427/41 (ZERO, 2006).

As mudanças visavam a seleção de um diretor de escola que, além dos sempre priorizados conhecimentos em administração escolar, mostrasse ainda destrezas em testes de inteligência e características de sua personalidade que pudessem tornar conhecida sua capacidade de liderança e seu perfil emocional. Ainda fazia parte das referidas mudanças uma última etapa, que consistia em duas entrevistas, uma com psicólogo e outra com administrador escolar que apresentasse experiência em direção de escola. Apesar das mudanças que ocorreram na forma de provimento do diretor de escola, os candidatos continuavam tendo que comprovar sua situação de professores primários efetivos, com determinado número de anos de experiência (ZERO, 2006, p. 37).

Em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, com a finalidade de oferecer condições para a criação e a melhoria de escolas primárias em todo o território do país. Apesar disso, não houve, por parte da União, o empenho em implantar medidas que colaborassem com os estados para o progresso do ensino primário, auxílios que só chegaram depois de 1945 (DI GIORGI, LEITE 2010).

Em decorrência da Constituição de 1946, foi elaborado o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só foi aprovado em 1961, depois de 15 anos de discussão e tramitação no Congresso Nacional (VIEIRA, FARIAS, 2003).

Esta demora talvez se deva ao fato de que acabou por retratar os diferentes níveis e modalidades da educação escolar até estarem contemplados em um único texto (DI GIORGI, LEITE 2010, p. 313).

Em 1953, foi estabelecido o Decreto Estadual de São Paulo nº. 22.088 de 26 de fevereiro de 1953 que regulamentou a forma de provimento dos cargos de direção (diretores e vice-diretores) dos estabelecimentos de ensino secundário e normal para o cargo de diretores. A estes era requerido como título ser:

- a) professor secundário efetivo ou estável com mais de dois anos de exercício no cargo;
- b) técnico de educação efetivo ou estável, com mais de três anos no cargo;
- c) secretário de estabelecimento do ensino secundário e normal, portador do título de licenciado ou de professor normalista com mais de cinco anos no cargo; ou,
- d) licenciado em Pedagogia (SÃO PAULO, 1953).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4024/61 não carrega em seu texto como deve se dar a forma de provimento do cargo de diretor escolar. Apenas no Artigo 42º dispõe que ao diretor cabe ser um profissional qualificado, sendo tanto para as escolas oficiais como para todas as escolas públicas (BRASIL, 1961).

A LDB nº 4.024/61 não permaneceu por muito tempo sem sofrer alterações, pois teve alguns dos seus dispositivos revogados por outras leis, particularmente as Leis Federais nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968), nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) e nº. 7044/82 (BRASIL, 1982).

Enfim, eis que se estabelecem as Leis nº. 5540/68 e nº. 5692/71 que passam a definir a formação dos especialistas designados para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, realizada em nível superior, o que favoreceu a valorização dos cursos de Pedagogia. Esta exigência se deu através do Parecer nº. 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 5 de março de 1969, que dispunha sobre a estrutura, o funcionamento e o currículo do curso de Pedagogia, voltado para a formação do diretor escolar (BRASIL, 1969).

Alguns estudiosos da educação, tais como Leite e Di Giorgi (2010), Saviani (2010) e Vieira e Farias (2003), compartilham da ideia de que a legislação favoreceu a ideologia da escola privada, em detrimento do aperfeiçoamento da escola pública.

De qualquer modo, mesmo com esta constatação, é fato que a LDB de 1961 significou conquista muito importante para o cenário educacional por ser a primeira legislação a tratar no mesmo texto de diferentes necessidades e as modalidades do ensino existentes no país (DI GIORGI, LEITE 2010).

Diante disso, podemos constatar que apenas há cinquenta e três anos temos na história da educação brasileira uma legislação que trata dos diferentes níveis e modalidades de ensino em um único texto legal.

Na sequência dos acontecimentos históricos que marcaram o país, o Brasil sofre o golpe de 1964, quando os militares assumem o poder e se inicia uma série de sucessões dos presidentes gerais assumindo o poder.

Segundo Vieira e Farias (2003) no campo educacional, podemos destacar, a partir da Constituição de 1967, a Lei nº 5.540/68, que regulamentava a reforma universitária, e a Lei nº 5.692/71, a nova LDB, que dispunha sobre o ensino de 1º e 2º graus.

De acordo com Vieira e Farias (2003), este momento, comparado às gestões anteriores, pode ser visto como uma fase em que as medidas foram realmente efetivadas, mesmo que dentro de um regime totalmente militar.

Algumas reformas realizadas neste período aceleraram o processo de urbanização e de industrialização do país, fazendo com que ocorresse o fortalecimento econômico do Brasil (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Porém, no campo educacional, essas duas leis iriam definir seus novos rumos. A primeira, Lei nº 5.540/68, que trata sobre a reforma universitária, procurou atender à demanda da sociedade por ensino superior e controlar sua expansão que ocorreu de forma desordenada, além de propiciar às instituições de ensino superior os meios para proporcionar mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle (VIEIRA, FARIAS, 2003).

Sobre a Reforma Universitária, Sanfelice (2010, p.336) diz que,

[...] por sua vez, além de ser uma reclamação muito anterior ao Movimento de 64, de vários setores da sociedade, apresentava potencial político explosivo, pois os estudantes resolveram fazê-la por sua própria conta. A capacidade de mobilização dos estudantes que contaram com a colaboração de muitos docentes, bem como os anseios das camadas médias em ter acesso ao ensino superior foram decisivos. O governo teve que apressar-se nas

medidas para não perder as rédeas do processo e, para tanto, silenciou o Movimento Estudantil com a repressão direta.

A segunda Lei, a de nº 5.692/71, que trata da educação de primeiro e segundo graus, teve como objetivo estancar, por meio do oferecimento do ensino profissionalizante de nível médio, a demanda por ensino superior (VIEIRA, FARIAS, 2007).

Com uma oferta consideravelmente crescente no setor público, o ensino de primeiro grau ganha espaço nesse período. Já em nível médio, constatamos também um aumento de oferta pública de ensino, ainda que em menor grau, conforme Vieira e Farias (2003).

Segundo Sanfelice (2010), esta Lei nº 5.692/71 também estabeleceu outros princípios para a educação, que foram: a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, para os alunos de sete a quatorze anos; a junção do curso primário, de quatro anos, ao curso ginásial, também de quatro anos; a eliminação do exame de admissão para o ingresso ao curso ginásial; a unificação do ensino de segundo grau; e o estabelecimento de um currículo nacional comum, para o primeiro e segundo graus.

Segundo Hojas (2011, p. 12)

A concretização de tais mudanças demandou, entre outros aspectos, a articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e a adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos.

Refletindo sobre este período, podemos observar que, dentre as medidas estabelecidas nos documentos legais elaborados, houve o aumento na oferta pública de vagas, especialmente nos níveis fundamental e médio, o que representou importante conquista para a educação que, aos poucos, foi deixando de ser privilégio das elites.

Após um longo processo de lutas e mobilizações, é posto fim ao período da ditadura militar e com eleição de Tancredo Neves como presidente do Brasil se inicia um novo ciclo retornando ao estado democrático (DI GIORGI, LEITE, 2010).

O retorno à democracia no Brasil não se dá por simples outorga ou concessão dos militares. Como já observado trata-se de conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70, com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978) e outras lutas políticas pelo direito a uma cidadania plena (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 144).

Estes acontecimentos impulsionaram um processo de redemocratização no país, em que alguns documentos legais foram criados, tendo em vista alcançar avanços importantes para a educação. Dentre os documentos, destacamos a Constituição Federal de

1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Lei nº 9.432/96 que o regulamentou (VIEIRA, FARIAS, 2003; DI GIORGI, LEITE, 2010).

A Constituição Federal de 1988 foi um documento elaborado com a participação do povo, tanto que chegou a incorporar emendas criadas pela população, além de apresentar um longo capítulo dedicado à educação. Neste documento, “[...] consagra-se o direito público e subjetivo e estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças e o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos” (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 314).

Oito anos após a Constituição de 1988, dois outros instrumentos importantíssimos para o cenário educacional foram aprovados: a Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 9.324/96 que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Foi neste período, que de acordo com Beisiegel (2006), houve o crescimento do número de matrículas de alunos em todos os níveis (ensino fundamental, médio e superior) e a expansão do acesso educacional a uma maior quantidade de cidadãos contribuiu para o processo de democratização de ensino. Nesse sentido, o autor chama atenção para o fato de que se necessita aceitar a escola como ela é e, sobretudo, aceitar a qualidade da população que a ela teve acesso.

No Brasil, a expansão das redes escolares aconteceu com precários investimentos financeiros, atendendo às reivindicações educacionais da população urbana. Deste modo, o alargamento do acesso à escola cresceu mediante a improvisação de prédios escolares, salas de aula, horários de atendimento e funcionamento e, até mesmo, o imprevisto de professores (BEISIEGEL, 2006).

Diante da compreensão de toda a trajetória da instituição escolar, é preciso considerar e refletir sobre a escola que temos e pensar no papel dos profissionais que nela atuam, considerando suas reais condições de trabalho.

Então, se a escola pública abriu suas portas a um novo alunado, é preciso agora superar o modelo tradicional de ensino, ou seja, significa repensar as formas organizacionais e pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar. Dito de outro modo, é o mesmo que pensar na educação para os reais alunos da escola pública atual e não preparar aulas e atividades pensando nos alunos do passado, os filhos da elite.

Para que haja essa melhora no processo de ensino, várias mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea precisam ser consideradas pela escola pública, revisando o seu papel e as suas funções na sociedade atual.

O ambiente escolar é também o local de trabalho dos gestores e dos docentes, e a organização escolar é espaço de aprendizagem das profissões, no qual estes profissionais põem em ação suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas capacidades pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Assim, esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola uma comunidade de aprendizagem, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de conhecimento, de ação e de reflexão.

A forma de provimento ao cargo de diretor, nas escolas de nível Fundamental ou Médio do Estado de São Paulo, se dá através de concurso de provas e títulos dentre os professores licenciados em Pedagogia ou Pós-Graduados na área de Educação e que tenham exercido o magistério por, no mínimo, oito anos (BRASIL, 1996).

Acreditamos que a escola hoje precisa ser uma instituição educativa em amplos sentidos: seu papel não se resume mais em cumprir somente funções pedagógicas, mas também engloba lidar com aspectos políticos e sociais. O ensino sistemático dos saberes que a humanidade acumulou ao longo do tempo deve vir acompanhado do ensino da atuação como cidadão (LEITE, 2011).

O preparo para atender aos desafios do mundo contemporâneo não pode ser transmitido de maneira tecnicista, por isso compete ainda à escola contribuir para a formação de alunos que atuarão como sujeitos críticos da sociedade em que estão inseridos, que sejam capazes de analisar, criticar, discutir, entender os vários pontos de vista envolvidos numa mesma questão, raciocinar e produzir novos conhecimentos. Ou seja, a escola precisa ser um “lugar de análises críticas e de produção de conhecimentos que possibilitem a atribuição de significado à informação” (LEITE, 2011).

Assim, consideramos que são diversos os papéis atribuídos à escola pública de hoje e, no entanto, ainda há muito a se fazer para que o ensino no Brasil seja considerado de qualidade. A conjuntura política, histórica e social solicita que as práticas dentro desta sejam repensadas para atender às funções cada vez mais complexas que lhe são dirigidas. É válido refletir, portanto, sobre o papel da gestão dentro da escola pública.

2. A ADMINISTRAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR

No campo da administração escolar, os primeiros escritos teóricos começaram a aparecer na década de 1930. Preocupados com a melhoria da qualidade da educação, alguns autores aprofundaram seus estudos em administração escolar referindo-se ao papel do diretor de escola como um profissional essencial para o desenvolvimento das ações educacionais.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo apresentar algumas concepções elencadas para o diretor de escola de acordo com a trajetória da administração escolar. Também abordaremos a passagem dos termos “administração escolar” para “gestão escolar”. Faremos esse percurso para melhor compreender a gestão da escola pública atual, considerando a influência da administração escolar desde a década de 1930.

2.1 A trajetória da administração escolar

A teoria da administração escolar, no decorrer de sua trajetória, priorizou aspectos distintos, considerando seu contexto. Segundo estudos realizados por Abdian, Oliveira e Hojas (2012), o início desse movimento foi marcado por autores que almejavam a construção de um referencial teórico arraigado na lógica da teoria geral da administração (TGA), tendo como principais referências os estudos de Frederick Taylor, Henry Fayol e seus seguidores. Vale ressaltar que esta escolha não foi aleatória, visto que, na época, havia pouca produção teórica em administração e esses autores eram referências atuais e mundialmente reconhecidas.

De maneira geral, os primeiros estudos sobre administração defendiam que as técnicas, princípios e métodos do âmbito da administração de empresas poderiam ser aplicados a qualquer tipo de organização, inclusive, à escola.

Começamos nossa discussão a partir de 1930, momento em que o Brasil entra para a modernidade e passa por várias reformas, algumas visando à formação de profissionais mais qualificados, entre eles, o diretor de escola para atuar frente à administração escolar.

Neste contexto, vários intelectuais brasileiros defenderam os princípios da Escola Nova, almejando a ampliação das oportunidades para a educação, bem como maior cientificidade para o campo educacional. Então, neste período, foi redigido por vinte e cinco

intelectuais o Manifesto dos Pioneiros de 1932, que apontou sua preocupação com a educação pública. Esse documento foi um dos primeiros documentos oficiais a se preocupar com a situação da administração escolar no Brasil.

O Manifesto dos Pioneiros em Educação chamava a atenção em escritos:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 1).

Anos após a criação do Manifesto dos Pioneiros surge uma importante definição de administração escolar que passou a propiciar a configuração da função do diretor de escola. Trata-se da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 09 de abril de 1942, que conforme o Artigo 77 do Decreto-Lei 4.244 explicitou:

A administração de cada estabelecimento de ensino secundário estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações de comunidade escolar com a vida exterior, velando para que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país.

Porém, apesar de a Lei Orgânica de 1946 apresentar ganhos no campo da legislação, foi possível perceber a ausência de artigos que abordassem a questão da autonomia do diretor que, pode ser considerada como uma ação do Estado intervencionista e burocrático que controlava e centralizava tudo, até mesmo a escola (KLEBIS, 2010).

Nesse momento, alguns pioneiros produziram material histórico-bibliográfico para compreender a administração escolar. Entre eles destacamos: Leão (1945), Teixeira (1961; 1968; 1997), Ribeiro (1986), e Lourenço Filho (2007), que forneceram maiores condições de estudos neste campo educacional, voltado para a administração escolar (DRABACH, MOUSQUER, 2009).

Sendo assim, abordaremos a seguir algumas concepções e definições dadas por esses autores sobre o assunto, destacando o papel a ser desempenhado pelo diretor de escola.

O primeiro estudo que destacamos é o de Antônio de Arruda Carneiro Leão (1939) que inaugurou em sua obra o pensamento da administração escolar no Brasil, comparando a organização e o sistema de ensino em diversos países.

Em um dos seus estudos, Drabach e Mousquer (2009) apresentam a visão defendida por Leão (1945) ao ressaltar que dirigir a educação é uma tarefa muito difícil, e definiu a administração escolar como sendo operações técnicas no que diz respeito a distribuição, produção e transformação; operações financeiras, referindo-se ao rendimento do trabalho realizado; operação de segurança, ao estar envolvido com a proteção dos bens e das pessoas; operações de contabilidades, ao realizar balanços, inventários, estatísticas; bem como a operações administrativas, ao tomar providências, organizar, comandar, coordenar, colaborar e verificar as ações dentro da escola.

Assim, percebemos que o diretor passa a ser uma figura central na escola, pois é quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.” (LEÃO, 1945 *apud* DRABACH, MOUSQUER, 2009, p. 261).

Ao diretor cabia ainda exercer funções como: preparar o orçamento para os serviços sob sua superintendência; revisar e determinar a política educacional conforme as realidades sociais presentes e previsões futuras; escolher o pessoal técnico administrativo sob sua direção; indicar os locais para instalação das escolas; participar da criação e da avaliação dos currículos e programas escolares; escolher e distribuir materiais necessários etc. Também era função do diretor conhecer a técnica administrativa da escola, bem como o contexto inserido, além de compreender as teorias da Psicologia, Filosofia e Sociologia Educacional. Somente assim, poderia desenvolver estratégias administrativas de pôr em prática seus ideais de educação (LEÃO, 1945 *apud* DRABACH, MOUSQUER, 2009).

No que se refere à atuação pedagógica, destacamos que o diretor:

[...] não deixa de ser educador, mas sua ação amplia-se. É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade (LEÃO, 1945 *apud* DRABACH, MOUSQUER, 2009, p. 262).

Contudo, percebemos que não deveria ser apenas do diretor a tarefa de orientar e administrar individualmente, mas sim dividir suas atribuições com os outros especialistas (inspetores-orientadores/professores) que trabalham na escola. Dessa forma, a

administração se tornaria uma função repartida, não sobrecarregando apenas um ou outro profissional, no caso o chefe ou dirigente escolar (DRABACH, MOUSQUER, 2009).

Outro intelectual que contribuiu intensamente para os escritos da administração escolar foi Anísio Spíndola Teixeira, que vivenciou por um tempo experiências como administrador da educação, quando foi Secretário no Sistema de Ensino do Distrito Federal em 1924. Em sua concepção, as mudanças ocorridas na sociedade fizeram com que a escola buscasse atender as suas novas necessidades. Assim, o que antes era destinado a uma elite minoritária deveria se ampliar para todos. Advertia que não se tratava apenas de uma escola para todos, mas da necessidade de que todos na escola deveriam aprender.

Como consequência, transformam-se métodos e processos de ensino, transformação que se reflete nos métodos de administração escolar. A administração deve conseguir uma organização de eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – *organização e eficiência em massa*. (TEIXEIRA, 1997, p. 166).

Como podemos perceber, Teixeira (1997) se preocupou com a qualidade da educação oferecida diante da expansão do ensino. Decorria disso sua preocupação também com a administração escolar, pois dizia que: “[...] Quanto mais imperfeito for o magistério mais preciso de melhorar as condições de administração” (TEIXEIRA, 1961, p. 86).

Diferentemente dos outros autores que discutiram a administração escolar naquela época, Teixeira (1968) afirmou que a natureza desta é de “subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno” (1968, p. 17). Para este autor, as teorias da administração empregada nas fábricas não se aplicavam ao campo da educação, em função dos diferentes objetivos que estes processos visam.

Teixeira (1968) ainda defendia que, para ser o administrador da escola, bastava ser um professor ou educador, com certo tempo de experiência no trabalho e após cursar uma especialização ou estudos de pós-graduação.

Segundo Klebis (2010), houve uma manifestação do pensamento de Anísio Teixeira, quando ele se preocupa com a formação do diretor de escola, assunto que foi apresentado por ele em um debate realizado no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em fevereiro de 1961, chamando atenção para o descaso com a administração da escola ao ressaltar que “Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino”.

Frente à teoria da administração escolar, Teixeira (1961) deixou clara a diferença que existia entre a administração de uma fábrica “em que a função de planejar é

suprema e a de executar é mínima” e a administração de uma escola “na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas sim o professor”. Sendo assim, caberá ao diretor de escola ter uma boa atuação para fazer com que o trabalho docente também seja eficiente.

Segundo Drabach e Mousquer (2009), outro grande estudioso da administração escolar foi José Querino Ribeiro (1986) que pôde contribuir com suas reflexões quando percebeu que a escola passou a ganhar cada vez mais importância e que suas atividades específicas começaram a ser sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que deveriam ser ensinadas e aprendidas.

Para garantir bons resultados, o autor defendeu em seus estudos que havia a necessidade de se criarem mecanismos intermediários a fim de contribuir, considerando o novo desenvolvimento social e econômico do país. Para ele,

[...] a Administração escolar vai funcionar como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito (RIBEIRO, 1986, p. 30).

A administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação. A administração é uma atividade produtiva. A administração é um conjunto de processos articulados dos quais a administração é parte. Administração pode ser tratada por método científico. Administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente. (RIBEIRO, 1986, p. 64).

De acordo com Drabach e Mousquer (2009), também nessa época, Ribeiro (1986) reconheceu a importância da divisão do trabalho para facilitar as ações desenvolvidas na escola. Porém, caberia à administração desta cuidar para que essa divisão não chegasse a interferir na constituição de uma unidade.

Segundo Ribeiro (1986), o diretor representava uma autoridade na escola, pois a lei lhe dava o direito de ordenar “[...] porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo” (RIBEIRO, 1986, p. 137). Porém, o autor defendeu que a base das relações humanas nas escolas ou nos sistemas de ensino também deveria contar com a participação consentida de todos, já não pautada na autoridade ou com força para se fazer obedecer ou se fazer crer.

Nos estudos de Ribeiro (1986), encontramos a definição:

Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (RIBEIRO, 1986, p. 179).

Nesse sentido, tornou-se uma ferramenta a ser usada para se alcançar os objetivos da educação. Havia uma evidência do aspecto administrativo, em detrimento do pedagógico, o que reforçou a ideia da concepção de administração escolar em conformidade com as modernas diretrizes da administração empresarial, presente no desenvolvimento industrial do momento (DRABACH, MOUSQUER, 2009 *apud* RIBERO, 1952).

Para tanto, a escola, ao administrar sua forma de trabalho e superar suas dificuldades, deveria buscar nos estudos da administração elementos como forma de adaptá-los a sua realidade e solucionar seus problemas (DRABACH, MOUSQUER, 2009 *apud* RIBERO, 1952).

Também é destacado por Drabach e Mousquer (2009), Lourenço Filho (2007) como sendo outro estudioso que se preocupou com a contribuição que as instituições viveram paralelamente ao progresso econômico do país. Por isso, frente ao cenário existente, a administração escolar tornou-se atividade imprescindível para favorecer o desenvolvimento racional e científico, fazendo-se necessário conhecer e preparar-se para tal função.

O autor defendeu que a Organização e a Administração deveriam ser entendidas “[...] como um meio, o de tornar as instituições mais eficientes, e que assim, justifiquem os esforços que reclamam para seu satisfatório funcionamento” (LOURENÇO FILHO, 2007, p.46), não devendo ser concebidas como fins em si mesmos.

Nas palavras de Lourenço Filho (2007):

Uma decisão administrativa, bem fundamentada para certo nível funcional, poderá perder tal caráter em outro. As expectativas de um plano de mais baixo em relação a outro, ou inversamente, podem ser bastante diferenciadas, como variados serão certos efeitos que as condições sociais de trabalho produzam sobre as pessoas, como *pessoas* participantes de um *grupo solidário*, não simplesmente elementos que se distribuam tarefas dispersas (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 55).

Diante das novas teorias que surgem com a finalidade de complementar as clássicas, Lourenço Filho apoia-se em duas correntes ao tratar da Organização e Administração Escolar. Afirma que o sistema escolar precisa tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação quanto da valorização das relações humanas que se processam neste espaço (DRABACH, MOUSQUER, 2009).

Como vimos, esses autores estudaram questões que envolviam o cenário educacional, dando respaldo à teoria da administração escolar e contribuindo com o direcionamento a ser dado ao papel do diretor de escola, que, até então, era pouco definido pelas leis.

Para Andreotti (2012), a estrutura estatal influenciava as relações que ocorrem no interior da escola, uma vez que o perfil de diretor competente deveria ser aquele que cumpre e também faz cumprir as determinações legais. Diante disso, aos diretores cabiam ações de autoridade para “presidir” os trabalhos dos profissionais que atuam na escola, fazendo com que cada um cumprisse o seu papel.

Em 1958, no Estado de São Paulo, foi aprovada a Lei Estadual nº 5058/58, que estabelecia mudanças significativas nos concursos de ingresso de diretores de escola com a valorização do curso pós-normal de Administração Escolar, a fim de qualificar o diretor do grupo escolar (BARBOSA, 2014).

Sendo assim, percebemos a preocupação com o cargo do diretor de escola, uma vez que através da Lei Estadual nº 5058/58, estabelece-se cuidados e requisitos para sua ocupação, tal como que seja um profissional do magistério.

Como evidenciam estudos de Barbosa (2014), alguns anos depois, em 1961, foi fundada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) por empenho e ações de José Querino Ribeiro e de outros educadores da área da Administração Escolar que tiveram como preocupação a formulação de políticas públicas para refletir nas práticas e no desenvolvimento profissional dos educadores comprometidos.

Cabe aqui destacar que, nessa mesma época, em meio a tantas discussões, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi aprovada sem uma efetiva preocupação com a administração da escola.

A LDB 4.024/61 trouxe em seu art. 16 que era “da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencente à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los” e coloca na alínea “a” do parágrafo 1º como uma das condições para o reconhecimento “a idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente”.

Em relação à formação do diretor escolar, a LDB 4.024/61 apontou em seu art. 42 que “O Diretor da escola deverá ser educador qualificado”, sem definir qual seria essa qualificação (SANTOS, 2002, p. 70).

Já no art. 52, a LDB 4.024/61 determina que “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. Em seguida, o art. 55 complementa “Os institutos de educação além dos cursos de grau médios referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”.

Assim sendo, entendemos que o diretor escolar poderia ter apenas a formação em grau médio, nas escolas normais, embora tivesse a possibilidade de realizar cursos de especialização em Administração Escolar nos Institutos de Educação.

Contudo, anos após essa nova legislação voltada à educação, o Brasil passa a viver o período da ditadura militar, a partir de 1964, que impossibilitou a manifestação da sociedade civil.

No Estado de São Paulo, a partir de 1964, a legislação que estabeleceu critérios para a ocupação do cargo de diretor passou a valorizar ainda mais os licenciados em Pedagogia, aos quais eram atribuídos muitos pontos para seu ingresso, promoção e remoção.

De acordo com Cortina (1999), o cargo de diretor, anteriormente proposto por indicação política, com as reformas do ensino passou a ser ocupado por um *técnico* que tinha a função de fiscalizar os trabalhos na escola, bem como gerenciar a adequação e o cumprimento dos seus programas e regulamentos. Neste caso, o diretor precisaria atuar como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Para tanto, sua principal função era acatar as decisões tomadas pelos órgãos superiores e implantá-las sem que houvesse qualquer tipo de participação dos que atuavam nas escolas.

Podemos perceber um papel ambíguo a ser exercido pelo diretor que ora tinha que apoiar e fazer cumprir as decisões advindas de seus superiores hierárquicos e ora representar e defender os interesses de professores e alunos.

Segundo Klebis (2010), é importante também lembrar que o papel do diretor escolar no período em questão não pode ser analisado de modo separado do contexto social brasileiro: capitalista, periférico, dependente e marcado pela supressão dos direitos constitucionais.

De acordo com um dos teóricos da referida década, Dias (1973), o profissional deveria, de certa forma, assumir três funções: a de autoridade escolar, a de educador e a de administrador. Ao exercer a função de educador o administrador tem que ter conhecimento de:

[...] atividade *técnica* realizada por sua *empresa*. Esta idéia é expressa na linguagem popular pelas palavras: “*saber fazer para saber mandar*”. Contudo, em uma empresa de natureza econômica, por exemplo, o administrador não realiza tarefas técnicas. Um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa das atividades-fins de seu estabelecimento de ensino (DIAS, 1973, p.185).

Em 1976, é publicado o livro “O papel do diretor na Administração Escolar” de Myrtes Alonso que apresentou o princípio da Teoria Geral dos Sistemas para a análise da organização escolar. Este livro trouxe uma grande contribuição teórica para esta década. Nele, a autora propõe que se mantenha o equilíbrio, ajustando os fatores internos e externos da organização escolar, para a administração.

Alonso (1976) defende que o diretor deva ser um líder do corpo docente, que transmita entusiasmo e interesse pela melhora do ensino, de maneira a estar sempre estimulando a equipe. Nesse sentido, deva atuar criando situações favoráveis de trabalho para a equipe, buscando a participação de todos em novos projetos, estar sempre atualizando os docentes, e identificar os problemas do sistema escolar e propor soluções pertinentes.

Ao administrador cabia a função de influenciar os vários níveis da organização escolar, ser influente e atuante na tomada de decisões e, diante dos órgãos superiores da administração do ensino, saber justificar suas decisões, buscar as informações necessárias, interpretá-las dentro de seu contexto e tentar aplicá-las junto a equipe escolar.

Hojas (2011) ao analisar a concepção de administração escolar, em parte de seu trabalho, presente no livro de Alonso (1976), argumenta que esta é apresentada com ênfase ao se referir a função do administrador escolar que necessita ser compreendida dentro de uma perspectiva dinâmica, em que a operacionalização de objetivos gerais diante de uma situação concreta. Em sua concepção, esse profissional deveria ser visto, como o implementador de objetivos que foram antes compreendidos e interiorizados em sua proposição.

Saviani (2007) afirma que a concepção tecnicista contribuiu para que as escolas se reorganizassem dentro de um crescente processo de burocratização. Percebe-se que a tendência em colocá-la no mesmo patamar da empresa reforça o caráter tecnicista e controlador presente na organização escolar brasileira.

Há que se considerar ainda que à medida que o grau de autonomia das escolas se desenvolve, amplia-se também o grau de envolvimento do diretor com os interesses e objetivos da comunidade escolar. Significa, portanto, que para redefinir seu papel o diretor depende das relações que estabelece com a comunidade escolar. Não se pode negar que o diretor de escola, no contexto do regime militar, tenha tido como marca a fiscalização e o controle das atividades desenvolvidas na escola, atendendo às exigências do sistema econômico e político. Não obstante a essa constatação, há vários exemplos que permitem afirmar que o diretor de escola atuou também como elemento de resistência ao regime instituído e foi parceiro, ao lado de educadores que lutaram pela redemocratização da sociedade e da escola (KLEBIS, 2010, 53).

Segundo Abdian, Oliveira e Jesus (2013) a década de 1980 foi marcada por uma crítica em relação a construção teórica anterior, por haver equiparado a escola à empresa e adotado a TGA no desenvolvimento teórico da Administração Escolar. As autoras baseiam-se nos estudos de Paro (1986), um dos propulsores desse período, por haver destacado a especificidade da Administração escolar como um dos fatores para a transformação social.

[...] supõe-se que a Administração escolar deveria se direcionar à democratização da sociedade e à sua especificidade, favorecendo aos sujeitos sociais estabelecer novos padrões de *racionalização do trabalho* e a aproveitar os espaços e possibilidades que o atual contexto lhes oferece (ABDIAN, OLIVEIRA, JESUS, 2013, p. 982).

Por isso, frente à forte influência vivida da administração escolar pela escola pública seguimos nosso estudo buscando conhecer a mudança de concepções que ocorreu no cenário educacional, que passou da “administração escolar” para a “gestão escolar”.

2.2 Da Administração Escolar a Gestão Escolar

Para iniciarmos a discussão sobre como o termo administração escolar e gestão escolar, onde foi se sobrepondo, a segunda sobre a primeira, é preciso deixar claro que mesmo entre os autores estudiosos sobre esta temática, não há uma unanimidade sobre quando esta aconteceu. Muitas discussões se iniciaram na ANPAE, onde denominou-se e foi substituindo-se o termo administração escolar por gestão escolar. Como veremos adiante, a terminologia mudou de acordo com os acontecimentos e as concepções dada ao campo educacional de acordo com o contexto vivido.

Foi a partir de 1970 que vários segmentos da sociedade sufocados pelo regime militar levantaram suas bandeiras em busca de democracia e, nesse contexto, se buscou uma mudança nos enfoques dos estudos de administração educacional, passando a defender a sua face política e democrática (BARBOSA, 2014).

Apesar dos termos gestão e administração escolar serem utilizados muitas vezes como sinônimos há de se esclarecer que, isto não constitui consenso. A opção por usar um ou outro termo tem provocado alguns embates entre os autores que estudam a temática.

Segundo Maia (2008, p. 71),

No Brasil essa confusão terminológica concretiza-se na utilização concomitante dos termos pelos diversos autores da área e parece não se fazer presente nas publicações legais, a partir da década de 1990, a qual adotou o termo gestão, quase sempre procedido de adjetivos como democrática e participativa.

O termo Administração pode ser compreendido como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Maia (2008, *apud* PARO, 1999, 18-19), complementa que “a administração pode ser vista, tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: “a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço humano coletivo”.

Na concepção de Félix (2006, p. 35), a autora critica “[...] a função da administração é, portanto, de exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador”.

Já o uso do termo gestão escolar, segundo Bordignon e Gracindo (2004), tem o papel de fortalecer as relações democráticas e participativas situadas no interior da escola, em suas diferentes modalidades.

A gestão democrática é um princípio garantido por lei, desde a Constituição Federal de 1988, e deve abranger suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, envolvendo a participação, o diálogo entre escola e comunidade.

Contudo, sabemos que, mesmo com a gestão democrática determinada legalmente, esta não acontece em muitas das escolas públicas brasileiras. Segundo Dourado (1998), a gestão democrática é um processo que contribui para uma leitura de mundo mais crítico e revelador das estruturas de poder, além das desigualdades vigentes na sociedade e, por conseguinte, no âmbito educacional. Portanto, é também um constante “processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa [...]” (DOURADO, 1998, p. 79).

Muitas pesquisas trazem forte tendência em conceituar o termo “administração” numa dimensão mais técnica e o termo “gestão” para exprimir a responsabilidade pela direção e pela garantia de qualidade da educação em todos os níveis de ensino (KLEBIS, 2010).

Por fim, percebemos que, assim como aponta Mendonça (2000), a gestão democrática está relacionada a um determinado tratamento da administração da educação, resultante da abordagem adquirida nas últimas décadas. O autor defende que a gestão pode ser entendida no seu sentido amplo como um “conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até suas perspectivas de implementações e procedimentos avaliativos”. Na visão deste autor,

compreendemos que a administração é como uma forma de gestão e que, assim sendo, esta última é mais ampla (MENDONÇA, 2000, p. 69).

3. O DIRETOR DE ESCOLA NA REDE ESTADUAL PAULISTA

O papel do diretor de escola pública está diretamente associado às formas de organização da instituição escolar. Para que a atuação do diretor ocorra da melhor maneira possível no ambiente escolar, favorecendo sua organização, é fundamental a transparência das ações educacionais e sociais da comunidade onde a escola se insere.

Rotineiramente, nos discursos da comunidade, identifica-se a busca por culpados pelos fracassos escolares, e muitos destes são atribuídos aos que exercem o cargo de comando na unidade escolar, principalmente o diretor. Mas, para que tais constatações sejam confirmadas, é impreterível conhecer o contexto em que este profissional está inserido, bem como quais suas atribuições dentro do seu papel.

Considerando as tendências que influenciaram o trabalho do diretor de escola, neste capítulo vamos destacar o papel do diretor diante de alguns teóricos bem como fazer uma retrospectiva perante de algumas legislações que nortearam as atividades deste profissional e conhecer as atribuições de seu papel nos dias atuais de acordo com a norma legal vigente na rede estadual paulista.

3.1 O papel do diretor na escola pública

Destacamos o diretor de escola como sendo um profissional muito importante frente a instituição escolar que atua frente a organização e funcionamento da instituição escolar, em seus aspectos físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico. Sendo assim, frente da complexidade da escola pública, precisamos considerar a trajetória vivida pelo diretor de escola desde sua origem até os dias atuais, para pensarmos em qual deve ser o papel deste profissional nesta instituição? Como atuar nesta gestão?

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre o diretor de escola, pensamos ser necessário esclarecer o significado de conceitos que muito frequentemente são utilizados como sinônimos: o “papel” e a “função” do diretor de escola. De acordo com Parsons (1951, apud ALONSO, 1976), “papel” refere-se a um conjunto de expectativas em relação ao comportamento de uma posição particular. Na maioria das vezes, é definido pela instituição onde o profissional se encontra, neste caso, a instituição escolar. Já o termo “função” apresenta diversos significados, mas, para este estudo, o conceituamos como ocupação, algo que se deva fazer (ALONSO, 1976).

Quanto à temática do papel do diretor de escola, esta é encontrada, na literatura, sob os mais diferentes prismas. Para Libâneo (2001), por exemplo, esse profissional é visto como o principal responsável pela escola, pois

[...] tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc. [...]) As funções do diretor são, predominantemente gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativo e existem em funções do campo educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 181-183).

Em outra obra, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 37) entendem o papel do diretor como “[...] o de um líder cooperativo, ou de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum”.

Os autores destacam que o diretor tem papel imprescindível na articulação de todas as condições organizacionais da escola e que ele “[...] não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.37).

Paro (1995) afirma que o papel do diretor não é apenas o de um administrador escolar, mas o de um sujeito que ajusta os meios para se chegar aos objetivos, que zela pela atenção ao trabalho e pela coordenação das ações de todos os envolvidos no trabalho que se desenvolve na escola.

Para Werle (2007) o papel do diretor é visto como o de um profissional que deva contribuir para a busca da qualidade do ensino, partindo da realidade escolar e estabelecendo junto à equipe a organização de regras, a fim de que todos trabalhem da melhor forma possível.

Relacionando o papel do diretor escolar ao perfil desse profissional, Bordignon e Gracindo (2001) apontam dois aspectos: o técnico e o político. Segundo os autores,

[...] a qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da educação e da pedagogia – com sua indispensável base docente – e o conhecimento dos processos de gestão de uma organização, tanto em nível macro (o município) quanto em nível micro (a escola). Os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade – cumprimento de seu papel social (BORDIGNON e GRACINDO, 2001, p. 70).

Souza e Gouveia (2010), por sua vez, acrescentam, aos aspectos técnico e político, o pedagógico, um elemento igualmente importante, e relacionam o papel do diretor de escola com sua formação:

Concernente às faces técnico-administrativa, política e pedagógica, requer-se uma ampliação na noção de formação continuada para esses sujeitos que ocupam a função dirigente nas escolas. Mesmo afirmando que a direção escolar é uma função na qual predomina o domínio de política educacional e escolar, não é dispensável uma formação técnico-administrativa e, especialmente, de atualização de conhecimentos e procedimentos pedagógicos, dada a centralidade pedagógica na natureza da instituição escolar (SOUZA e GOUVEIA, 2010, p. 37).

Diante destas várias definições apontadas sobre o papel do diretor, defendemos como sendo a mais adequada diante da complexidade do papel deste profissional que

[...] Na concepção democrática, o papel do diretor assume a perspectiva de propiciar a participação da comunidade e implementar o que foi determinado por ela no conselho de escola e no PPP. Para que esses objetivos sejam alcançados, o diretor deve abrir mão da sua tradicional posição de se compreender que ele não é um provedor ou líder animador da escola, mas um agente de implementação de estratégias e ações democráticas que levem a uma, cada vez maior, participação e democratização da gestão da escola (CONTI, RISCAL, SANTOS, 2012, p. 97).

Acreditamos que o diretor precisa ter muita sensibilidade e sensatez para perceber qualquer necessidade de intervenção e saber conduzir as tomadas de decisões junto à equipe escolar, visto que em certos momentos, nem sempre a maioria está realmente escolhendo algo por achar uma decisão mais coerente, e sim por possíveis interesses, mesmo pautados por uma gestão democrática.

Sendo assim, podemos perceber certa contradição na própria definição do papel do diretor escolar, quando os autores utilizam palavras como “líder animador” ou “líder cooperativo”, uma vez que a própria palavra livre refere-se a ideia de guia, de chefe representativo, o que não vai ao encontro de uma concepção democrática das ações realizadas dentro da escola.

Para assumir o cargo de diretor escolar, a Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96, mais especificamente em seu Artigo 64 traz que no mínimo sua formação seja

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 47).

Partindo desta formação inicial, Souza (2009) nos alerta sobre a luta de poder que o diretor escolar possa enfrentar no desempenho de sua ação, sendo que,

[...] ao pautar seus processos de gestão a partir sempre da lógica da maioria, corre sério risco de padronizar suas tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão da violência do que da democracia, uma vez que a maioria, mesmo que fluida, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força. A instituição de conselhos de escola, eleições para dirigentes escolares ou outros mecanismos tidos como de gestão democrática que atuam a partir da regra da maioria, per si, portanto, não representam a essência da democracia. Se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas. (SOUZA, 2009, p. 125).

Já na visão de Paro (2010), é do diretor que se espera o cumprimento das condutas administrativas condizentes com os objetivos traçados. E ainda destaca que,

O estudo da prática administrativa do diretor escolar justifica-se, num primeiro momento, pela necessidade de se estudarem maneiras de o diretor contribuir para uma maior competência administrativa da escola fundamental. Isso é relevante porque a escola brasileira, de modo geral, não logra alcançar minimamente os objetivos a que se propõe. (PARO, 2010, p. 770).

Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos, de modo que sejam realizados da melhor maneira possível, pois a direção é elemento da gestão, por meio da qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) indicam algumas competências profissionais que garantirão ações mais democráticas na escola, como por exemplo, aprender a participar ativamente dos processos de tomadas de decisões, interagir entre si e os alunos; desenvolver capacidades de liderança; compreender os processos de inovações organizativas, pedagógicas e curriculares e mudar mentalidades; aprender a tomar decisões sobre problemas da organização escolar, das formas de gestão e da sala de aula; conhecer o conteúdo para saber atuar e se posicionar criticamente; saber elaborar planos de ação; aprender métodos e procedimentos de pesquisa e estar a par das modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização e da aprendizagem dos alunos.

A escola, como um todo, é a responsável pela aprendizagem dos alunos, mas para que isso aconteça, o processo de ensino deve ser planejado de acordo com as condições organizacionais desta.

Ao diretor de escola diante da instituição escolar, cabe trabalhar contribuindo para o bom andamento das ações da gestão da escola. A atividade de gestão, no interior do processo educativo, assume grande relevância e responsabilidade por parte dos profissionais que a ela se dedicam, seu compromisso com a educação vai além do momento da sala de aula.

É razoável, pois, concluir que as escolas precisam ser bem mais organizadas e bem administradas para melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos. Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI 2007, p. 20).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), a organização e a gestão da escola correspondem à necessidade de a instituição dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Assim sendo, a escola abrange tanto os objetivos do ensino, quanto aos objetivos da aprendizagem, que deve ser alcançado através de uma gestão participativa.

Ainda de acordo com os autores, entre os fatores propiciadores de melhor qualidade de aprendizagem dos alunos, estão as características organizacionais, com destaque para a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor, as práticas de gestão participativa. Além da autonomia da escola, faz com que a escola execute um planejamento compatível com sua realidade local, atendendo as necessidades específicas da cultura local.

Esta organização escolar precisa atender a estrutura e a dinâmica organizacional que atuam na produção de ideias, dos modos de agir, das práticas profissionais dos professores, mas sempre lembrando que estes são participantes ativos da organização e que ao mesmo tempo em que planejam, têm que contribuir para atingir os objetivos propostos e participar do processo de gestão e tomada de decisões da escola.

Embora a integração e a articulação entre meios e objetivos sejam da responsabilidade de todos os membros da equipe escolar, cabe maior responsabilidade, especificamente à direção e à coordenação pedagógica, as quais, no âmbito da escola, respondem mais diretamente pelas condições e pelos meios de realização do trabalho dos professores em sala de aula. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p. 23).

De acordo com os autores Bordignon e Gracindo (2007, p. 62), na escola cidadã, o poder está no todo e é feito através de processos dinâmicos construídos coletivamente, onde cada sujeito em circunstâncias pessoais tem seu papel e sua responsabilidade, distintas, portanto “nesse espaço o gestor é o coordenador, com conhecimento técnico e percepção política, não mais o dono do fazer e, sim, o animador dos processos, o mediador das vontades e seus conflitos”.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) organizar a escola é atender as necessidades da instituição escolar como condição para a realização dos objetivos específicos, que visam prover a escola de recursos para um bom funcionamento da mesma, promover a interação das pessoas por meio do diálogo e da participação e garantir a aprendizagem de seus alunos, de forma que em via geral passe a valorizar as ações dos profissionais envolvidos na escola.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, podemos encontrar os princípios a partir dos quais a gestão democrática deve se desenvolver, mais precisamente em seu artigo 3º, ao determinar que o ensino deve ser ministrado de acordo com alguns princípios, dentre eles a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Assim, considerando a relação entre as transformações sociais e as mudanças na escola, podemos pensar que a democratização do ensino exige, além de outras transformações, a presença de uma concepção democrática nas relações que se estabelecem na escola, em especial no que se refere à sua gestão.

A gestão democrática deve contar com a participação de todos. As decisões devem ser discutidas e refletidas pela equipe escolar e a comunidade, que deve ser parceira da escola.

Consideramos que, não existe educação de qualidade sem professor de qualidade e sem uma escola bem organizada e administrada democraticamente, onde todos participam de uma gestão democrática, sempre visando à melhoria da qualidade do ensino.

Dentre as diversas concepções defendidas pelos autores no que se refere à gestão escolar, compreendemos, que os diversos profissionais da educação, ou seja, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, possuem papéis diferenciados e imprescindíveis para a escola pública. Tendo isso em conta, a concepção de gestão democrática que consideramos a mais adequada é a que Libâneo, Oliveira e Toshi (2007, p.33) denominam de “democrático-participativa”, pois esta concepção

[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2007, p.33).

Sendo a gestão democrática um processo contínuo, para além de pautas, notas e projetos há que fazer parte da vida escolar na prática e não pode estar sustentada apenas na participação e decisões dos mecanismos de gestão escolar, mas no uso do diálogo para o convencimento de que a atuação de todas as partes envolvidas faz-se indispensável.

Ainda de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), é preciso estar claro que a melhora das práticas de gestão, a participação dos professores e os processos democráticos somente têm sentido se estiverem diretamente associados à melhoria das metodologias do ensino e aprendizagem.

Ao estabelecer uma gestão democrática na escola é preciso responder a um modo de organização que envolva a todos, tanto no sucesso de propor e atuar no processo de ensino–aprendizagem como nas demais áreas que envolvam essa organização.

Para tanto, concordando com Libâneo (2001) ao dizer que os diretores escolares têm como função buscar a qualidade do ensino, sendo esta a meta principal, gerar um ambiente que as pessoas possam se desenvolver e propiciar a elas um lugar saudável de trabalho que haja a interação de pessoas, resultando num maior desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional possível.

Sendo assim, concluímos que para a busca do sucesso escolar e a garantia de um ensino público de qualidade, é necessário considerar a importância dos diretores escolares que nos remete à questão da gestão democrática, elemento indispensável para a efetivação da verdadeira democratização do ensino e melhoria da qualidade.

Porém, tendo em vista o direcionamento que tem esta pesquisa, abordaremos no capítulo seguinte o caminho que trilhou o diretor de escola na rede estadual paulista, bem como conhecer suas atribuições de acordo com a legislação.

3.2 As atribuições do diretor de escola de acordo com a Legislação Paulista

Na década de 1970, inicia uma tendência forte em atribuir a culpa dos problemas escolares à incapacidade da direção e da equipe escolar, sem levar em

consideração o contexto social, político, econômico e cultural da escola. A crítica focava a dimensão administrativa, realidade que ainda vemos nos dias atuais (KLEBIS, 2010).

Diante disso, abordaremos alguns documentos que nortearam o papel do diretor escolar e sua atuação frente à escola pública.

Após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, em nível nacional, um dos primeiros documentos que passou a orientar o trabalho a ser desempenhado pelo diretor de escola, foi criado o Regimento Comum das Escolas de 1º Grau do Estado de São Paulo, através do Decreto Estadual nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, sob a influência da concepção tecnicista de educação.

Esse Regimento das Escolas de 1º Grau (1977) definia que a direção escolar deveria ser composta pelo diretor e pelos assistentes do diretor. Mais especificamente em seu artigo 7º, o documento designa as atribuições do diretor, que lhes são conferidas:

- 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 às 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;
 - VII** - 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.
- Artigo 8º** - O Assistente de Diretor tem as seguintes atribuições:
- I** - responder pela direção da escola no horário que lhe é confiado,
 - II** - substituir o Diretor da Escola em suas ausências e impedimentos;
 - III** - coadjuvar o Diretor no desempenho das atribuições que lhe são próprias;
 - IV** - participar da elaboração do Plano Escolar;

V - acompanhar e controlar a execução das programações relativas às atividades de apoio administrativo e apoio técnico-pedagógico, mantendo o Diretor informado sobre o andamento das mesmas;

VI - coordenar as atividades relativas à manutenção e conservação do prédio escolar, mobiliário e equipamento da escola;

VII - controlar o recebimento e consumo de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar.

Diante dessas atribuições incumbidas ao diretor de escola, podemos perceber que, em grande parte, suas atividades são o cumprimento de tarefas técnicas e burocráticas. Há muitos afazeres que impedem sua participação mais atenta aos compromissos educativos e pedagógicos da escola. Ao diretor caberia atuar como um técnico, preenchedor de papéis e formulários (KLEBIS, 2010).

Ao observar essas atribuições é possível inferir que o diretor é identificado como o profissional que ocupa a posição de garantir o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores (HOJAS, 2011).

Também, vale repetir, que foi neste mesmo período, que o livro de Alonso (1976) acabara de ser publicado e trazia várias reflexões quanto à forma de administração do ambiente escolar.

Alguns anos depois, o Estado de São Paulo promulgou o Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar n. 444/1985), documento que trata, em suas disposições finais, do Conselho de Escola (CE) como órgão deliberativo da organização escolar (ABDIAN, OLIVEIRA, JESUS, 2013).

Esta Lei dispõe sobre a composição do Conselho de Escola, organizando-o da seguinte forma, sendo 40% composto por docentes; 25% por pais de alunos; 25% por alunos; 5% por especialistas (exceto diretor) e 5% por demais funcionários, sendo que o presidente do Conselho será sempre o diretor da unidade escolar (ABDIAN, OLIVEIRA, JESUS, 2013).

Ainda de acordo com a reflexão dos estudos das autoras Abdian, Oliveira e Jesus (2013) sobre a Lei Complementar nº 444/1985, ficou evidenciado que os órgãos colegiados passam a ter função deliberativa, devendo reunir-se, ordinariamente, duas vezes no semestre e, quando necessário, por convocação do diretor ou 1/3 dos seus membros.

Diferentes análises científicas de seus vários avanços importantes: a participação efetiva da comunidade na escola, na tomada de decisão sobre suas diretrizes e metas, projetos, prioridades, elaboração de regimento escolar, apreciação de relatórios e avaliação da escola; a escolha dos membros pelos seus pares; a clareza e transparência das decisões por meio

de registros em atas tornadas públicas. (ABDIAN, OLIVEIRA, JESUS, 2013, p. 986).

É visto que, na criação do Conselho de Escola, que tem por finalidade auxiliar na organização e desenvolvimento das ações na escola, bem como no processo de tomadas de decisões na instituição escolar, o diretor, é o membro que ocupa a posição hierárquica maior, sendo o presidente do conselho.

Apenas duas décadas depois da criação do Regimento Escolar e a Lei Complementar nº 44/1985 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério é que temos outro documento para direcionar o trabalho do diretor de escola, considerando a mudança do contexto social, vindo através do Parecer CEE nº 67/98 que aprova as “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais” de 18 de março de 1998.

Essas normas regimentais foram apresentadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SSE/SP), como forma de consubstanciar os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria de Educação com os novos mecanismos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Destaca-se a importância da gestão democrática, pautada no fortalecimento da autonomia e na elevação do padrão de qualidade do ensino (KLEBIS, 2010).

Em seu Capítulo II da “Organização Técnico-Administrativa”, o documento faz referência ao Núcleo de Direção que é composto pela figura do diretor de escola e do vice-diretor, conforme consta no parágrafo único do artigo 62. Já o Art. 63 seguinte apresenta que a direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I - a elaboração e a execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III - o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou ao responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas.

Em seguida, traz uma complementação em seu art. 64 reforçando que à direção escolar cabe também o papel de subsidiar os profissionais da escola, bem como representar aos órgãos superiores da administração sempre que houver alguma decisão em desacordo com a legislação.

Podemos constatar até que as Normas Regimentais Básicas foram um avanço na busca de uma gestão democrática, quando comparadas aos antigos Regimentos Comuns das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus.

Novamente, podemos perceber que o papel do diretor se apresenta como o de um técnico, que irá garantir e dar condições para que todos cumpram o que é determinado, pois “garantir” a elaboração e execução da proposta pedagógica não significa se envolver em todas as etapas de construção do Projeto Pedagógico ou coordenar o seu processo de construção. Desse modo, as dimensões pedagógicas e políticas do papel do dirigente escolar não acontecem, visto suas várias atribuições técnicas e burocráticas (KLEBIS, 2010).

Em 2009, foi aprovada a Resolução SE 90, de 03 de dezembro de 2009, onde o governo do Estado de São Paulo define, detalhadamente, os encargos e competências requeridos para o exercício de suas funções. De acordo com a Resolução SE 90, o diretor de escola é concebido como “o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é a de liderar a Proposta Pedagógica da escola”. Compete a este, em parceria com o supervisor de ensino, a concretização da função social da escola, através de uma gestão que contemple as seguintes dimensões: a) de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; b) participativa; c) pedagógica; d) dos recursos humanos; e) dos recursos físicos e financeiros.

Diante das novas condições e exigências de trabalho, devido às mudanças sociais, é na Resolução SE 90 que também são definidas como competências do diretor “compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados” e “compreender os sistemas e processos de avaliação externa”. Nesse sentido, o documento se refere pela primeira vez aos índices de desempenho dos alunos no SARESP, SAEB e os resultados alcançados pela escola no IDEB e IDESP, como destaca Klebis (2010).

É papel do diretor o acompanhamento, a análise e a utilização dos índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas para que, a partir destes, possam ser tomadas as decisões e definições de prioridades no planejamento escolar. A Resolução SE 90 estabelece ainda que cabe a este:

- Identificar o papel e resultados do SARESP na construção do IDESP;
- Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB;
- Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da Educação Básica e compreender os conceitos básicos que fundamentam estas avaliações;
- Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007;

-Propor mecanismos de avaliação das ações de formação continuada e de autoavaliação de desempenho.

Essas questões relacionadas às avaliações são mais algumas das inúmeras tarefas atribuídas ao diretor de escola que deve estar à frente garantindo que as ações se efetivem visando à melhoria da qualidade da educação.

Quanto ao seu perfil na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), “o diretor de escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é a de liderar a Proposta Pedagógica da escola”. São as atribuições do diretor de escola que definem o seu perfil.

Em 2010, é aprovada a Resolução nº 70 de 2010, que “dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas”.

Na Resolução nº 70/2010, o papel do diretor aparece ainda mais detalhado, direcionando exatamente a sua função na escola pública. As especificações do seu ofício aparecem elencadas em categorias que se dividem em: atribuições gerais, na área de resultados educacionais, na área de planejamento e gestão democrática, na área pedagógica, na área de gestão de pessoas, bem como apresenta como devem ser as competências e habilidades do diretor. Para cada aspecto deste, há ainda mais detalhado a explicação das atribuições do diretor.

De acordo com a Resolução nº 70/2010:

Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), o Diretor de Escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola. Sua principal função é gerenciar todo processo educativo da escola (SÃO PAULO, 2010).

Está incumbido ao diretor de escola o papel de

[...] garantir a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões:

- * de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem;
- * participativa;
- * pedagógica;
- * dos recursos humanos;
- * dos recursos físicos e financeiros (SÃO PAULO, 2010).

Nesta legislação, não há um parágrafo com uma definição específica referindo-se ao perfil do diretor de escola, mas, contém a afirmação de que o perfil do diretor se dará diante das atribuições do seu papel.

Após reformulações, temos como Resolução vigente, instituída recentemente, a Resolução nº 52/2013 que substitui as outras e dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino e traz os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos e dá providências correlatas.

Mais uma vez é possível observar um maior número de atribuições do papel a ser desempenhado pelo diretor de escola, coincidindo com o processo de democratização do acesso ao ensino, do qual mencionamos no capítulo I, de acordo com Beisiegel (2006). Nesta versão, a legislação traz o seu perfil em um parágrafo:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao Diretor promover ações direcionadas à coerência e consistência de um projeto pedagógico centrado na formação integral dos alunos. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe-lhe, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros, de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços, das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à superação de condições adversas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promova a aprendizagem significativa à formação do aluno: pessoal, social e para o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2013).

Percebemos que, neste perfil determinado pela Resolução nº 52/2013, se visualiza, de forma geral, o papel a ser desempenhado pelo diretor de escola. Em seguida, a legislação traz novamente o detalhamento a ser dado as suas ações, que se dividem em: as competências e habilidades; as habilidades específicas em cada uma das dimensões da gestão (escola, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de recursos didáticos, materiais; físicos e financeiros, gestão de resultados educacionais do ensino e aprendizagem maneira geral); a bibliografia; e a legislação que deve orientar o trabalho deste profissional.

No que se refere à gestão da escola, o diretor tem o papel de:

2.2.1 Gestão Pedagógica

- a) Construir e atuar, coletivamente, e na observância de diretrizes legais vigentes as normas de gestão e de convivência com todos os segmentos da comunidade escolar.
- b) Promover a análise do currículo em ação na escola e sala de aula e estudos que permitam a apropriação do Currículo oficial pela equipe escolar, para acompanhar o seu desenvolvimento nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas de ensino.
- c) Apoiar e realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas.
- d) Promover uma organização didática pedagógica da escola, centrada no ensino que atenda às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.
- e) Acompanhar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos.
- f) Articular a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil), para a efetividade de um trabalho colaborativo e criativo, com o incentivo aos seus componentes.
- g) Promover a realização de Conselhos de Classe/Ano/Série/Termo como corresponsáveis pelo desempenho escolar de alunos.
- h) Otimizar o uso de espaços de trabalho coletivo, para problematizar o trabalho pedagógico.
- i) Acompanhar, orientar e dar sustentação às práticas entre as diferentes equipes responsáveis pelo trabalho escolar.

2.2.2 Gestão de Pessoas

- a) Promover, aproximar e integrar os diversos segmentos da comunidade escolar, para a construção de unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de sua função.
- b) Desenvolver processos e práticas de gestão no coletivo escolar, para o envolvimento e o compromisso das pessoas com o trabalho educacional.
- c) Promover um clima organizacional que favoreça o relacionamento interpessoal e profissional, para uma convivência solidária e responsável.
- d) Desenvolver ações de gestão que valorizem e apoiem iniciativas que promovam o desenvolvimento pessoal, social e profissional.
- e) Otimizar o uso do tempo e dos espaços coletivos disponíveis na escola.

2.2.3 Gestão de Recursos Didáticos, Materiais, Físicos e Financeiros.

- a) Organizar, selecionar e disponibilizar recursos, materiais e equipamentos e apoio didático.
- b) Promover a organização da documentação e dos registros escolares.
- c) Coordenar o uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola.
- d) Promover ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola.
- e) Realizar ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola, considerados suas prioridades, princípios éticos e prestação de contas à comunidade.
- f) Implementar e disponibilizar espaços da escola para realização de ações da comunidade local.
- g) Buscar coletivamente alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da Proposta Pedagógica.

2.2.4 Gestão de Resultados Educacionais do Ensino e Aprendizagem

- a) Desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos e de cada aluno.
- b) Propor alternativas metodológicas para atendimento à diversidade de necessidades dos alunos.

- c) Analisar e acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho nas avaliações interna e externa dos alunos.
- d) Apresentar e analisar os indicadores junto à equipe escolar, com vistas à compreensão de todos sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias.
- e) Divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.
- f) Analisar os indicadores para subsidiar a tomada de decisões com vistas à melhoria da Proposta Pedagógica, definição de prioridades e de metas articuladas à política educacional da SEE-SP (SÃO PAULO, 2013).

Diante das legislações mencionadas, podemos constatar que o diretor de escola é um profissional cujo papel vem sendo cada vez mais ampliado e descrito na legislação. Suas atribuições, com o passar dos anos e a reformulação das leis, foram aumentando de uma legislação para a outra.

Também é possível perceber, em alguns momentos, a Resolução incentivar o diretor a ações coletivas, buscando a maior participação de todos na escola. Este fato vai ao encontro do princípio da gestão democrática estabelecido em lei para a gestão escolar.

De maneira geral, é notório o aumento significativamente das atribuições dadas a este profissional, fato que pode ocasionar um acúmulo de tarefas e uma sobrecarga no desempenho de suas ações, visto que a indica o que o diretor tem que fazer.

4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao utilizarmos a Teoria das Representações Sociais para compreender algumas questões que envolvem a realidade social, precisamos entendê-la a partir de alguns aspectos que envolvem o seu conceito. Estas reflexões podem possibilitar reflexões de modo a instrumentalizar intervenções profissionais no cenário educacional que contribuam para a melhoria da escola pública.

Na busca da identificação das representações sociais dos diretores vinculados à Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente – SP, nos debruçamos sobre o quadro teórico que envolve esta temática para dar suporte à análise dos dados empíricos coletados.

Consideramos importante compreender as representações sociais dos diretores escolares uma vez que estas podem instrumentalizar intervenções profissionais, assim como nas pesquisas aplicadas, que podem compreender e diagnosticar temas/problemas sociais (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Sendo assim, este pensamento reforça nossa intenção de estudo, uma vez que, a partir da compreensão das representações sociais dos profissionais estudados, criam-se possibilidades de intervenções no ambiente escolar, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Um estudo feito por Rosenthal e Jacobson (1983) denominado como profecia autorrealizadora, revela o resultado de uma experiência realizada em um ambiente escolar, onde puderam constatar que, quando o professor tem uma expectativa positiva em relação ao seu trabalho e aos alunos, o resultado alcançado é mais positivo e satisfatório, ou inversamente, negativo, se houver uma expectativa ruim em relação aos aspectos que envolvem o exercício que irá ser desempenhado.

Assim, partindo deste estudo, pensamos que, também a expectativa do diretor escolar em relação ao seu ambiente de trabalho, que é a escola pública, bem como seus alunos e seus professores podem influenciar o desempenho do seu papel, e consecutivamente nos resultados atingidos.

Sendo assim, o objetivo deste capítulo é discutir o referencial teórico das Representações Sociais à luz do autor Serge Moscovici e seus seguidores.

4.1 Teoria das Representações Sociais

A história das representações sociais iniciou-se com o surgimento da Psicanálise, através dos estudos de Serge Moscovici que, ao buscar uma redefinição de questões que envolviam a Psicologia Social - problemas e conceitos -, estabeleceu a teoria das representações sociais, por volta de 1961.

Segundo Jodelet (2001), na vida em sociedade, há sempre a necessidade de estarmos atentos a tudo o que acontece a nossa volta para que possamos nos ajustar à realidade existente e sabermos como nos comportar, identificar e resolver os problemas que se apresentam de forma geral.

Sendo assim, temos a necessidade de compreender e explicar a realidade para a esta nos ajustarmos. Moscovici (1978) afirma que as representações sociais são elaborações de um objeto social por uma comunidade, as quais possibilitam aos seus integrantes comportar-se, agir e comunicar-se de maneira compreensível, útil para a descoberta, além de se organizar na realidade inserida.

Para tanto, iniciamos a discussão sobre a Teoria das Representações Sociais à luz do referencial teórico de Serge Moscovici (1978), pioneiro no estudo nesta área e que buscou compreender de que forma a psicanálise possibilita uma nova significação por grupos populares das realidades que os rodeiam.

Através da psicanálise é possível ingressar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no universo das conversações de grupos de indivíduos. Assim, passamos a conhecer como as “teorias profanas” das quais somos portadores determinam as impressões que formamos de outrem e suas atitudes no contexto social (MOSCOVICI, 1978).

No que tange a nossa sociedade, a questão dos meios pelos quais se chega a formar uma concepção concreta dos processos materiais, psíquicos, culturais, a fim de compreender, de comunicar ou de agir, é uma decorrência da mudança descrita. Em outras palavras, a gênese do novo senso comum, doravante, associado à ciência, inscreve-se entre as suas preocupações teóricas e práticas essenciais (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

Mas, afinal, o que compõe uma representação social? O que é uma representação social?

De acordo com Moscovici (1978, p. 25-26):

Toda representação social é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. (...) Por isso uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto como exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a

natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Moscovici (1978) chama a atenção para a forma de se analisar uma representação, que se dá através de dois aspectos: primeiro, de maneira cognitiva, quando a representação social se relaciona ao sistema de valores e noções práticas que orientam as interações dos indivíduos com seu meio social e material; o segundo aspecto se refere à comunidade, tendo como base as trocas, a história individual/coletiva e a maneira de utilização dos conjuntos das representações sociais para classificar as partes do mundo.

4.1.1 Estrutura das Representações Sociais

Moscovici (2007) também contribuiu para distinguir dois processos fundamentais que dão origem às representações sociais. Estes mecanismos são denominados “ancoragem” e “objetivação”, sendo necessário entendê-los para que haja a compreensão de como as representações sociais acontecem.

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. [...] Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, consequentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2007, p.60-61).

Para Jodelet (2001, p. 22), a representação social serve para auxiliar o indivíduo na maneira de saber como se comportar diante das situações do mundo real, ou seja, há a necessidade de adaptação diante do mundo que nos cerca. A autora afirma que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Assim, são estas que guiam o modo de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade, tais como tomar decisões e posicionar-se diante de determinado fato (JOEDELET, 2001).

Diante disso, percebemos que as representações sociais têm um papel essencial que norteia as condutas, pois estas funcionam como uma preparação para a ação,

visto que modificam e reconstróem o ambiente, bem como conduzem o comportamento (MOSCOVICI, 1978).

Porém, necessário se faz estabelecer a diferença entre representação social e mito, pois se tratam de conceitos que se aproximam, mas não são sinônimos. De acordo com Jodelet (2001), o mito se refere a uma forma arcaica e primitiva de pensar e viver no mundo, enquanto as representações sociais são formas normais de pensar no mundo atual.

Moscovici (1978) defende que a teoria das representações sociais não se reduz a meras opiniões sobre algo, mas tem como papel compreender qualquer teoria coletiva sobre o real que exista em um sistema social regido por uma lógica, com linguagens particulares, baseadas em valores e conceitos.

O autor ainda chama a atenção para o fato de que não é possível separar o indivíduo compreendido em seu universo externo e interno, pois este não reproduz passivamente determinado objeto, mas, sim, o reconstrói e, ao reconstruí-lo, se constitui como sujeito, passando a pertencer ao universo social e material.

Após a teoria das representações gerada por Moscovici, a partir da Psicologia Social, foram geradas mais três abordagens que perpassam até hoje. São elas: a abordagem cultural, a qual segue fielmente as proposições de Moscovici, ressaltando o histórico e o cultural para a compreensão do simbólico – evidenciado nos estudos de Denise Jodelet; a abordagem societal, em que as representações sociais são articuladas com a visão sociológica, valorizando a inserção dos indivíduos – retratada por Willem Doise; e a terceira abordagem, conhecida como estrutural, que evidencia a dimensão cognitiva das representações, onde a representação social age como um sistema de interpretação da realidade e determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos – defendida por Jean-Claude Abric.

Sendo assim, as representações sociais precisam ser compreendidas em seus reais ambientes de produção, através das funções simbólicas e ideológicas que exercem. Nesta pesquisa, compartilhamos duas abordagens: a cultural e a estrutural.

De acordo Jodelet (2001), as representações sociais são:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este [...] (JODELET, 2001, p.22).

Em outra obra, Jodelet (1990, p. 361-362) ainda reforça o conceito defendendo que a representação social é:

Uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social.

As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização de conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, as comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Já para Abric (2000), a compreensão mais ampla a respeito das representações sociais é entendida como sendo

[...] constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico. (ABRIC, 2000, p.30).

Abric (2000) defende a teoria de que as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo, interpretado como seu elemento central, o qual determina seu significado e organização interna.

Esta abordagem estrutural evidencia elementos úteis para a compreensão e explicação dos processos de obtenção e alteração das representações sociais. Para o autor, estas constituem um mecanismo que interfere na vida dos sujeitos, uma vez que norteiam as relações e as ações, além de determinarem suas práticas e seu comportamento.

Diante da abordagem estrutural, Abric (2000) apresenta alguns aspectos a serem destacados referentes à Teoria do Núcleo Central e Periférico.

4.1.2 Teoria do Núcleo Central e Periférico

Considerando toda a realidade em que se inserem os sujeitos, as representações sociais não são um simples reflexo da realidade por estes vivenciada, mas sim, uma organização significativa feita pelo indivíduo (ABRIC, 2000). Continuando, o autor ainda defende que toda representação é “[...] uma forma global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito” (ABRIC, 2000, p. 27-28). Sendo assim, explica que a representação social

permite ao indivíduo integrar as características objetivas do objeto, das suas experiências anteriores e do seu sistema de atitudes e de normas.

É possível perceber, na visão deste autor, que a representação social reestrutura a realidade, possibilitando-lhe “[...] dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade” (ABRIC, 2000, p. 28).

Nesse sentido, entendemos que é também função da representação social servir de guia para a ação, diante das relações sociais. Funciona como um conjunto que pré-codifica a realidade devido a um conjunto de antecipações e expectativas (ABRIC, 2000). Portanto, para Abric (2000, p.28-30), as representações sociais apresentam quatro funções, sendo elas:

I - “Função de saber”: permitem compreender e explicar a realidade; possibilitam que os atores sociais adquiram e integrem os conhecimentos em um quadro assimilável e compreensível; mantêm coerência com o funcionamento cognitivo e os valores; definem o quadro de referência comum em um grupo para as trocas sociais; viabilizam a transmissão e difusão do saber ingênuo.

II - “Função identitária”: definem a identidade e permitem a proteção da especificidade do grupo; responsáveis pela imagem positiva do grupo de inserção; desempenham um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um.

III - “Função de orientação”: guiam os comportamentos e práticas; geram a definição da finalidade e o tipo de relações pertinentes, inclusive de estratégia cognitiva a ser adotada, representam um sistema de antecipações e de expectativas (a representação precede e determina a interação) e desempenham um papel prescritivo de comportamentos ou práticas obrigatórios, por definirem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social.

IV - “Função justificadora”: permitem, *a posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos; possibilitam aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em face de seus parceiros; mantêm ou reforçam a posição social do grupo de referência; preservam e justificam a diferenciação social; podem estereotipar as relações e a distância social entre grupos.

Quanto ao núcleo central, este é determinado tanto pela natureza do objeto, quanto pelas formas de relações que o grupo mantém com este. A importância do núcleo central nas representações sociais dá-se ainda pelo fato de que se compõe como o elemento mais rígido e menos suscetível a transformações, ou seja, será o elemento mais difícil de transformar e mudar (ABRIC, 2000).

Ainda em relação ao núcleo central, Abric (2000) aponta o exercício de duas funções: a geradora, que parte do núcleo central a criação ou transformação de outros elementos ou significados no âmbito das representações, e a função organizadora, responsável por manter a representação estável, uma vez que cumpre o papel de interligar os elementos constitutivos da mesma.

Quanto ao sistema periférico das representações sociais, podemos perceber que se organizam em torno do núcleo central e são responsáveis por desempenhar três funções: a função de concretização, a função de regulação e a função de defesa (ABRIC, 2000).

Na função de concretização, promove a intermediação entre o núcleo central e o contexto em que a representação social é construída (ABRIC, 2000). Na função de regulação, tal sistema é responsável por adaptar o núcleo central às evoluções do contexto, por se constituírem em elementos volúveis (ABRIC, 2000).

E, finalmente, o sistema periférico tem a função de defesa do núcleo central, ou seja, trata-se de um elemento crucial à representação, de modo que sua transformação implica a transformação da representação social (ABRIC, 2000).

Outros autores também discutem as questões que envolvem a teoria do núcleo central e periférico. Flament (2001) elenca outras funções aos elementos periféricos. A função de proteção da representação é defendida nos mesmos termos que Abric. Porém, Flament (2001) intensifica a probabilidade da presença de elementos estranhos, no núcleo periférico, sendo que estes podem atuar como explicativos das possíveis contradições que possam ser constatadas entre a sua representação e o que o sujeito vive.

Já na visão de Sá (1998, p. 40), a teoria das representações sociais possui um aspecto muito importante ao atribuir uma gênese social aos fenômenos de que se ocupa. Para Sá (1998), o pesquisador, ao realizar um estudo em representações sociais, deve estar ciente de que “a passagem da apreensão intuitiva da existência do fenômeno para a prática da sua investigação envolve uma transformação”.

O mesmo autor alerta para a necessidade de se ter muito cuidado na construção do objeto de pesquisa, pois “[...] precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar” (SÁ, 1998, p. 24).

Quanto à concepção de representação social defendida por Alves-Mazzotti (1994, p. 60), temos que

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se

formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

A partir da contribuição teórica destes autores, faremos a análise das representações sociais dos diretores escolares envolvidos na pesquisa, a fim de contribuir para a compreensão dos problemas que envolvem esses sujeitos na escola pública.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 Percurso Metodológico

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar o percurso metodológico que utilizamos em nossa pesquisa para compreender os seguintes objetivos, tais como: identificar as representações sociais que os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP têm sobre a escola pública e sobre o seu papel; definir o perfil dos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente – SP; investigar como o diretor de escola compreende seu papel na instituição escolar; verificar quais as maiores dificuldades encontradas pelo diretor escolar no desempenho de seu papel na escola pública; e conhecer a legislação no que se refere à atuação dos diretores das escolas estaduais de São Paulo - SP.

Para tanto, a construção do caminho metodológico na pesquisa científica requer reflexão, estudo, escolha de instrumentos que consideramos os mais adequados, bem como ter a clareza dos riscos a serem percorridos em seu desenvolvimento, uma vez que cada método tem suas especificidades. Assim, o pesquisador tem o papel de adequá-lo ao problema de pesquisa, levando em conta os objetivos propostos.

Dessa forma, descreveremos a seguir como se deu a escolha da abordagem metodológica, bem como a escolha dos instrumentos de coleta de dados, sua elaboração e testagem, a seleção dos participantes da pesquisa e dos procedimentos de tratamento e análise de dados.

5.2 Delineamento metodológico da pesquisa

Como apresentamos brevemente na introdução, nossa pesquisa insere-se na abordagem qualitativa de análise dos dados. Justificamos nossa escolha devido o fato de que esta abordagem considera o contato com os sujeitos envolvidos nas situações para a obtenção dos dados para o estudo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa enfatiza mais o processo em que se envolvem os participantes do que o produto propriamente dito; neste caso, há uma grande preocupação com a perspectiva dos participantes.

Ainda conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é, em sua maioria, descritiva, onde os dados coletados são considerados formas de interpretação do

contexto através das palavras, mais do que de números. Assim, o pesquisador que trabalha com este tipo de abordagem analisa os dados na totalidade de sua riqueza, pois se entende que toda amostra fornece pistas importantes na construção e compreensão do fenômeno estudado.

Segundo Triviños (1987), as descrições dos fenômenos estão carregadas de significados que o ambiente lhes transmite, produto de uma visão subjetiva. Por isso, a interpretação dos dados para se chegar ao resultado tem como base a percepção de um acontecimento em determinado contexto.

Outro aspecto muito importante a considerar é a maneira como cada indivíduo informa sua situação vivida, pois, na pesquisa qualitativa, o foco é o significado ou o sentido do fenômeno investigado, os quais dependem dos pressupostos culturais do meio em que vivem (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com Alves-Mazzotti (1999) a pesquisa qualitativa segue uma tradição de ser “compreensiva” e “interpretativa”, considerando a ação das pessoas em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, onde há sempre um sentido em seu comportamento, um significado que necessita ser desvelado, já que não transparece de imediato.

Contudo, a presente abordagem vai ao encontro da teoria das representações sociais utilizada neste estudo, uma vez que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978, p.26). Assim, justificamos a opção pela abordagem qualitativa dado o interesse de conhecer aspectos arraigados na cultura do indivíduo inserido na pesquisa.

5.3 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve como sujeitos participantes 35 diretores de escolas estaduais vinculados à Diretoria de Ensino Regional de Presidente Prudente - SP. O quadro de diretores de escolas desta diretoria compreende o número de 42 profissionais. Porém, atendendo a um convite da Diretoria de Ensino, estiveram presentes, na reunião para aplicação do questionário, 35 diretores.

Como mencionamos na introdução deste relatório, este estudo faz parte de uma pesquisa maior. Por essa razão, no momento da aplicação do questionário, houve o envolvimento de quatro professores da FCT-UNESP, dois alunos doutorandos e uma mestrande, no caso, a autora desta investigação.

5.4 Quadro de referência para coleta de dados

Para a construção do questionário e elaboração do nosso estudo teórico, tivemos como mapa norteador o Quadro de Referência, apresentado no Apêndice A, que teve como objetivo organizar e direcionar as ações a serem desenvolvidas durante o trabalho.

O quadro é visto como um instrumento importante que ajuda a organizar e orientar o pesquisador na execução de seus delineamentos. É possível sistematizar melhor o percurso a ser vivido durante a pesquisa, bem como ir aprimorando os caminhos de estudo.

5.5 Instrumento de coleta de dados da pesquisa: o questionário, sua elaboração e teste piloto.

Sabemos que o momento de construção do nosso instrumento investigativo para a pesquisa é de muita importância. Escolhemos utilizar o questionário como primeira fonte de obtenção de informações dos sujeitos inseridos na pesquisa.

De acordo com Gil (1987), construir um questionário consiste, necessariamente, em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, pois serão as respostas a estas que irão evidenciar dados ao pesquisador para descrever as características dos sujeitos investigados.

A construção do questionário foi feita de maneira coletiva, pela equipe de pesquisadores já citados na introdução deste trabalho, na busca por articular o objetivo da pesquisa maior com as três pesquisas envolvidas neste estudo (duas de doutorado e uma de mestrado). Ressalta-se, mais uma vez, que a elaboração do questionário é fundamental e requer o cuidado para articular os objetivos que se pretendem alcançar através das questões elaboradas.

Nesse sentido, construímos coletivamente um questionário misto (APÊNDICE B) que, como define Gil (1987), é composto por questões abertas e fechadas. Assim, nosso instrumento de coleta de dados foi dividido em três partes, sendo estas:

I – Representações sociais dos gestores escolares – nesta primeira parte objetivamos captar as representações sociais dos diretores escolares, através da evocação de cinco palavras indutoras. Como se pode observar no questionário, não escrevemos as palavras indutoras no corpo do instrumento, mas as ditamos e demos tempo para os entrevistados responderem. Este cuidado foi tomado, uma vez que, caso as cinco palavras indutoras estivessem visíveis, poderiam influenciar as respostas, tendo em vista que o sujeito estaria em contato direto com

todos termos. As palavras indutoras, ordenadamente, foram: “escola pública de hoje”, “aluno de hoje”, professor de hoje”, “diretor” e “gestão democrática”. Porém nesta pesquisa, não discorreremos nossa análise para a evocação dada ao termo indutor “gestão democrática”, o qual foi trabalho mais especificamente na pesquisa maior.

II – Questões abertas – o trabalho possui sete questões que se referem a saber: como o diretor compreende seu papel na instituição escolar? Como se dá o processo de tomada de decisões na escola em que atua? Quais ações poderiam realizar na sua função de diretor para garantir a gestão democrática na sua instituição de ensino? O diretor tem autonomia para desempenhar seu papel na escola? Quais as maiores dificuldades no desempenho de seu papel? Qual sua expectativa em relação aos alunos concluintes de sua escola? O que mais gostaria de falar sobre a escola pública e o seu papel como gestor?

Sendo que dentre estas questões abertas, nossa pesquisa apresenta apenas a análise feita de duas questões, que são: Como o diretor compreende seu papel na instituição escolar? Quais as maiores dificuldades no desempenho de seu papel? As demais questões também ficaram para o trabalho desenvolvido na pesquisa maior, já citada.

III – Perfil dos gestores – corresponde ao momento de construção do perfil dos gestores escolares a partir de informações de cunho individual e social, tais como: origem, cargo/função; situação funcional; sexo; idade; estado civil; renda familiar; trajetória profissional e formação profissional;

Referente à técnica de associação livre de palavras, temos visto que estas podem viabilizar a obtenção de informações que configuram o Núcleo Central e o Sistema Periférico das representações sociais de interesse do pesquisador. Como tal, trata-se de uma técnica que se estrutura a partir da evocação de respostas dadas a um estímulo verbal indutor, possibilitando evidenciar os universos semânticos relacionados a esse indutor (Abric, 2000).

Após a elaboração deste instrumento, cada membro do grupo que compõe a pesquisa maior ficou encarregado de realizar o teste piloto com, pelo menos, dois diretores escolares, a fim de criar possibilidades de aperfeiçoamento do instrumento construído. Segundo Gil (1987), o pré-teste assegura maior validade e precisão do instrumento. E assim foi feito. Realizada a testagem por todos os pesquisadores, fizemos algumas modificações e correções e, então, finalizamos o instrumento.

5.6 Aplicação dos questionários juntos aos participantes da pesquisa

Antes mesmo da aplicação do questionário, foi estabelecida uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, através do Secretário Adjunto da Educação Paulista, na época (2012) o Prof^o João Cardoso Palma, com a FCT-UNESP, e a Diretoria de Ensino. Esta parceria culminou em um projeto de pesquisa-ação a ser desenvolvido com os diretores vinculados à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP.

Estabelecida a parceria, foram realizadas algumas reuniões entre a equipe de pesquisadores da FCT-UNESP e o Grupo de Referência da DE/PP para a organização e o planejamento das ações.

Iniciamos a primeira reunião com os diretores, os quais receberam um convite da DE para comparecerem em data e local previamente agendados. Neste primeiro contato direto com os sujeitos investigados, foram apresentados todos os participantes da pesquisa maior (os professores da FCT-UNESP, os dois doutorandos e a mestranda), bem como a investigação a ser desenvolvida. Foi também neste encontro que ocorreu a aplicação do questionário junto aos 35 gestores escolares presentes na reunião.

5.7 Análise dos dados coletados

Após a aplicação do questionário, o próximo passo foi o tratamento e a análise dos dados obtidos junto aos diretores estaduais vinculados à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP.

Conforme citado anteriormente, a construção do instrumento foi realizada de maneira coletiva, visando à elaboração de questões que pudessem contemplar indagações referentes às pesquisas dos envolvidos. Então, após a aplicação do questionário, dividimos entre os participantes da pesquisa a tabulação dos dados, de acordo com o interesse de cada pesquisador.

Para analisar as questões referentes ao perfil dos diretores escolares pesquisados, utilizamos o *software* SPSS que possibilitou agrupar as respostas emitidas pelos sujeitos, gerou a frequência e a porcentagem de cada uma delas. Em seguida, foram construídos tabelas e gráficos a partir das informações geradas pelo SPSS.

Para o tratamento dos dados obtidos referentes às questões a respeito do levantamento das representações sociais, primeiramente digitamos, no programa *Microsoft Office Excel*, as palavras evocadas pelos diretores de acordo com cada palavra indutora e a ordem enumerada pelos respondentes.

Na sequência, com o auxílio do *software* EVOC foi possível elencar alguns indicadores de suas representações sociais. É importante destacar que, a partir destas, o grupo de pesquisadores, no âmbito do estudo maior, iniciou a pesquisa-ação com o intuito de possibilitar uma reflexão para esses profissionais acerca dos problemas enfrentados em seu cotidiano de trabalho.

Já as respostas emitidas nas questões abertas do questionário foram transcritas e tabuladas com o recurso da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2008).

De acordo com Bardin (2010, p. 34), a técnica de análise de conteúdo pode ser utilizada em diferentes ocasiões, pois “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (2010) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

Segundo Franco (2008), as repostas emitidas pelos diretores escolares podem ser consideradas como um tipo de comunicação ou de mensagem. Ainda como destaca a autora “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocado. Necessariamente, ela expressa um significado, um sentido” (FRANCO, 2008, p. 19).

Para apreciação das respostas obtidas nas questões abertas do questionário, optamos por utilizar a criação de categorias, que é um dos procedimentos da análise de conteúdo. Bardin (2010) afirma que, através deste método das categorias, podemos classificar os elementos constituindo uma mensagem.

Conforme Franco (2008, p. 59), o método de “[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Acreditamos que a escolha da técnica de análise de conteúdo e a do procedimento de categorização traz como resultado para a pesquisa maior aproximação ao contexto de criação do conteúdo das mensagens captadas através do questionário. Sendo assim, apresentamos a seguir os dados coletados, tabulados e analisados.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados referentes aos dados coletados através do questionário aplicado a 35 diretores escolares vinculados à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP.

Nosso olhar sobre estas informações se fundamenta, sobretudo, no referencial teórico adotado e já discutido nos capítulos anteriores, no qual buscamos orientação quanto à compreensão das representações sociais desses profissionais sobre a escola pública atual, o aluno, o professor e o seu próprio papel nesta instituição.

Assim, teremos três eixos de análise para contemplarmos os objetivos propostos por este estudo:

- I) Perfil dos diretores escolares participantes da pesquisa;
- II) Representações sociais dos diretores das escolas estaduais sobre o diretor, a escola pública atual, o aluno e o professor;
- III) A compreensão que o diretor tem sobre seu papel na escola pública e as dificuldades encontradas no desempenho de sua função.

Ressaltamos que parte dos dados, como o perfil, as representações sociais dos diretores escolares em relação ao seu papel e as dificuldades enfrentadas já foram publicadas e apresentadas em alguns eventos³.

6.1 O perfil dos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP

A análise deste eixo foi baseada em dois estudos. O primeiro deles refere-se ao realizado em nosso país pela UNESCO (2004), denominado “*O perfil dos professores*

³ **LEITE, Yoshie Ussami Ferrari**; MENIN, Maria Suzana de Stefano; AZEVEDO, P. C.; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. O QUE PENSAM OS DIRETORES DE PRESIDENTE PRUDENTE- SP SOBRE SEU PAPEL NA ESCOLA PÚBLICA. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente SIPD UNESCO, 2013, Curitiba - PR. Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente SIPD UNESCO. Curitiba-PR: Champagnat, 2013. v. 01. p. 12779-12795.

LEITE, YOSHIE USSAMI FERRARI; MILITÃO, A. N.; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; PERBONI, F.; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; MENIN, Maria Suzana de Stefano; AZEVEDO, P. C.; MILITAO, S. C. N.; LIMA, Vanda Moreira Machado. OS DIRETORES DA DIRETORIA DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP: PERFIL E CONCEPÇÕES. Nuances, v. 20, p. 140-160, 2013.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MENIN, Maria Suzana de Stefano; AZEVEDO, P. C.; ZECHI, Juliana Aparecida Matias. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES SOBRE SEU PAPEL NA ESCOLA PÚBLICA. 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). -II Congresso Nacional de Formação de Professores – XII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores 2014.

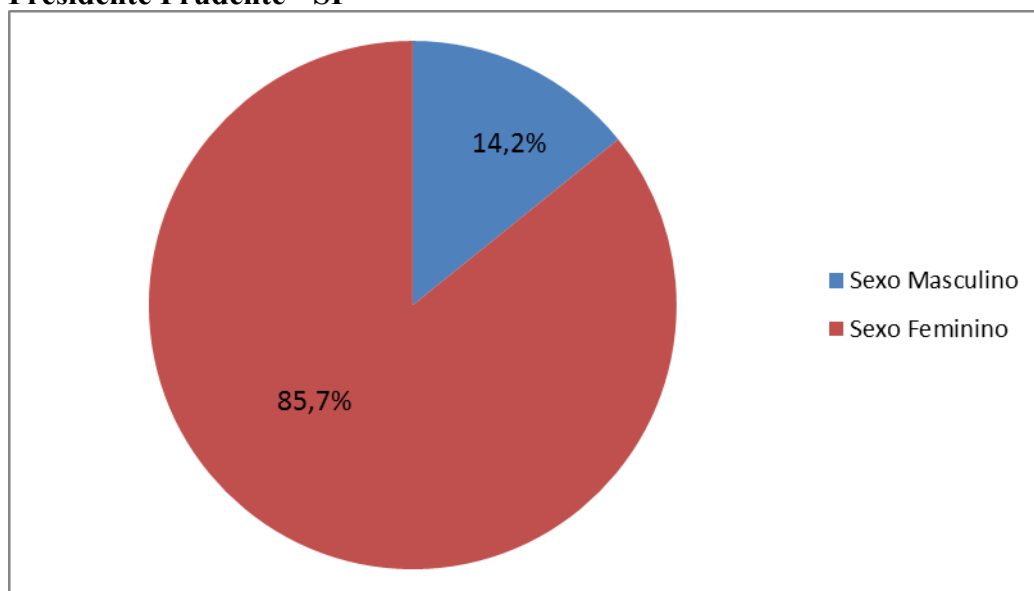
brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, que pesquisou 5.000 professores do Ensino Fundamental e Médio das 27 Unidades da Federação, contemplando características sociais, econômicas e profissionais. O segundo estudo refere-se ao *Perfil dos diretores de escola da rede pública* (2010) realizado pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), que ouviu 400 gestores escolares de 14 capitais brasileiras e delineou seu perfil demográfico, sua formação e o que pensam sobre sua profissão e carreira.

Para a definição do perfil dos diretores escolares, nosso questionário propiciou a coleta de informações que, por sua vez, colaboraram para identificarmos aspectos pessoais (como, por exemplo, sexo, idade, renda familiar e número de filhos), aspectos da própria formação e aspectos profissionais.

6.2 Aspectos Pessoais

Ao analisarmos o perfil dos 35 diretores de escola da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente – SP, notamos a predominância da presença feminina. Conforme mostra o Gráfico I, 85,7% dos diretores de escola são do sexo feminino e 14,2%, do sexo masculino.

Gráfico 1 - Sexo dos Diretores de Escola pesquisados da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

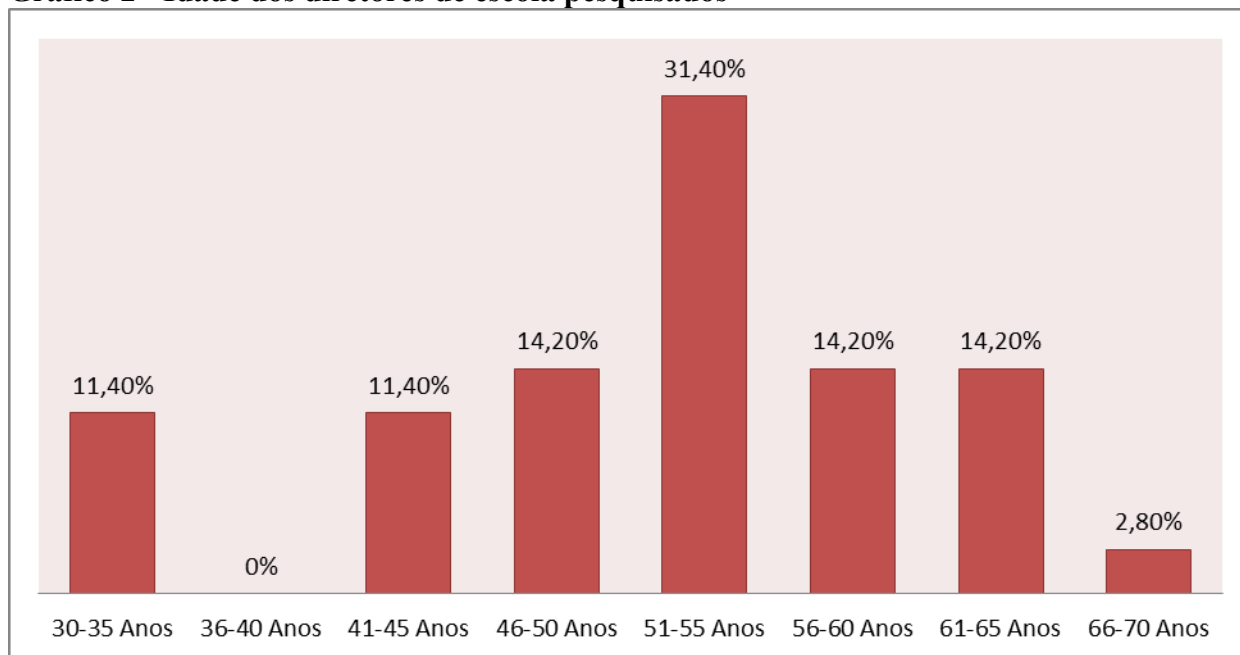
Esse dado se apresenta em consonância com a pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita (2010, p. 3):

Refletindo a realidade do espaço de gestão escolar das redes públicas de ensino das principais capitais brasileiras, o grupo de gestores consultados é predominantemente feminino: 80% dos entrevistados são mulheres. Embora a presença feminina tenha sido majoritária em todas as regiões brasileiras, é interessante notar que nas capitais da Região Sudeste essa proporção foi ligeiramente maior do que nas demais regiões, enquanto na Região Nordeste gestores do sexo masculino chegaram a representar aproximadamente um quarto do total dos entrevistados.

Conforme afirmamos no Capítulo II, Stephanou (2005) aponta que a presença feminina nem sempre foi predominante no desempenho do cargo do diretor de escola, quase unicamente ocupado por homens desde seu surgimento. Podemos inferir que, historicamente, se trata de uma conquista feminina num espaço de maior influência masculina.

Em relação à faixa etária dos diretores de escola pesquisados, os dados mostram uma variação entre os 30 aos 70 anos. A maior concentração está na faixa dos 51-55 anos, com 31,4% (11 diretores), seguida por outras idades, como mostra o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Idade dos diretores de escola pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

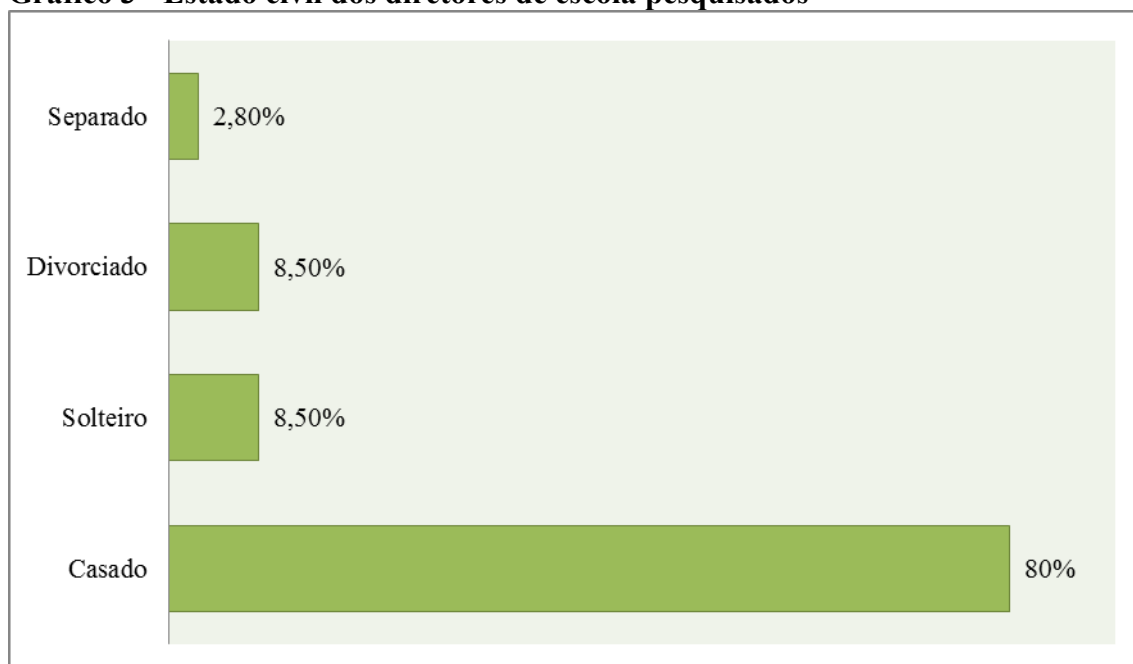
Consideramos que estas informações se relacionam com as apresentadas no *Perfil dos diretores de escolas públicas (2007)*, pois a maior faixa etária de nossa pesquisa também se concentra entre os 36 e 55 anos, com um percentual de 57%:

A grande maioria dos gestores entrevistados (83%) situa-se na faixa entre 36 e 55 anos, com uma idade média de 46 anos. A concentração nessa faixa de idade é ainda mais acentuada nas regiões Norte e Centro-Oeste, que apresenta menor proporção de profissionais acima dos 55 anos. Já na Região

Sul, é significativamente baixa a porcentagem de profissionais entre 25 e 35 anos em relação às demais regiões brasileiras.

No que se refere ao estado civil dos diretores de escola pesquisados, verificamos que 80% (28 diretores) deles são casados, 8,5% (três diretores) estão solteiros, 8,5% (três diretores) são divorciados e 2,8% (um diretor) está separado. Observe o Gráfico 3:

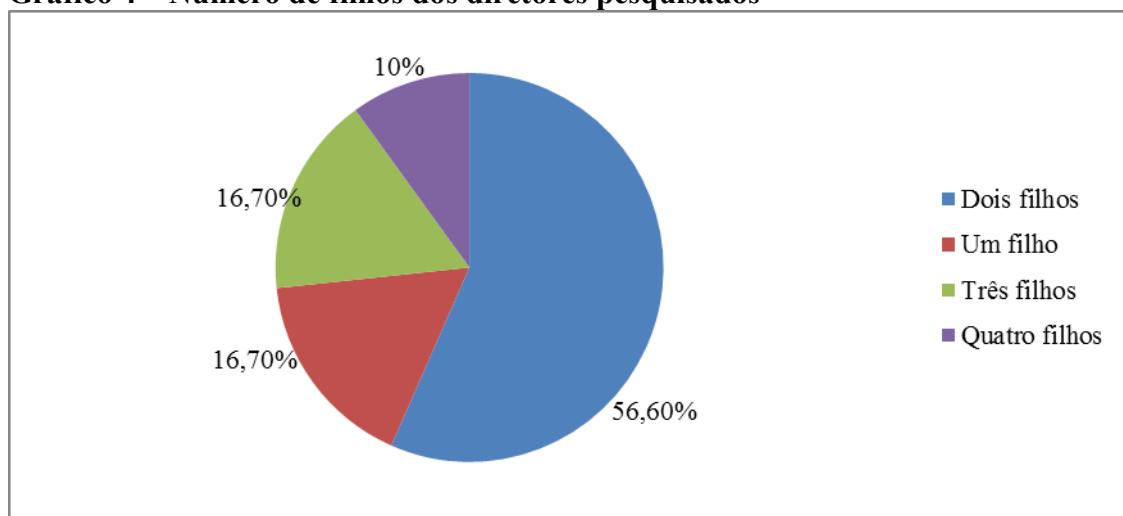
Gráfico 3 - Estado civil dos diretores de escola pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

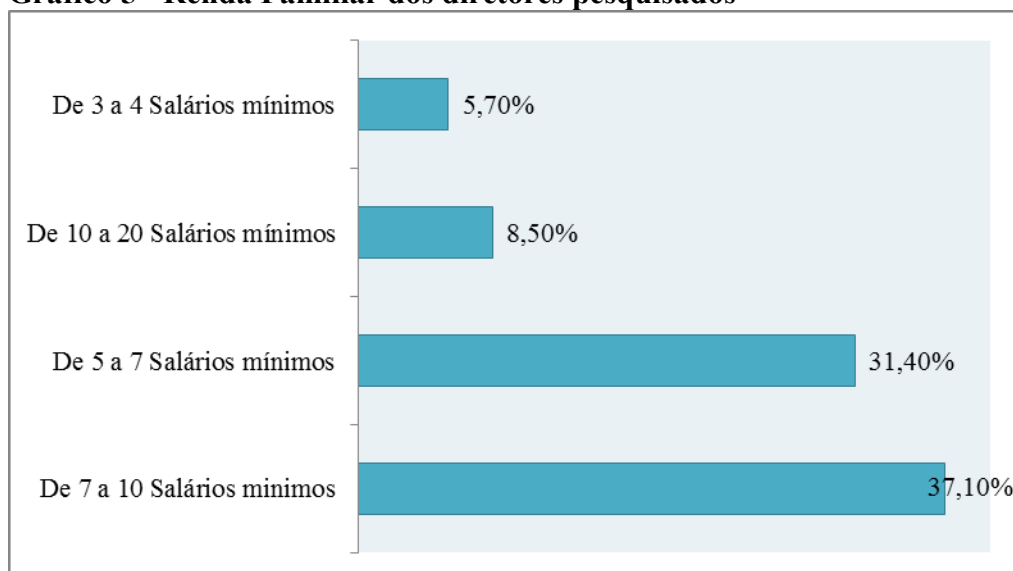
Esses dados corroboram os estudos realizados pela UNESCO (2004, p. 49) que apontam que a maioria dos professores é casada. “A grande maioria dos professores já constituiu uma unidade familiar autônoma em relação à original (formada com seus pais): pelo menos 71,6% deles declararam morar com a família nuclear que construíram”.

No que concerne ao número de filhos, notamos que 85,7% dos diretores pesquisados (30 deles) possuem filhos, enquanto que 14,2% (cinco diretores) não os têm. Daqueles que têm filhos, 56,6% (17 diretores) possuem dois filhos, 16,6% (cinco diretores) têm um filho, 16,6% (cinco diretores), três filhos e 10% (três diretores) possuem quatro filhos, como podemos ver no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Número de filhos dos diretores pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Em relação à renda familiar, 37,1% dos diretores pesquisados (13 deles) afirmaram possuir renda de sete a dez salários mínimos, 31,4% (11 diretores) indicaram renda de cinco a sete salários mínimos, 11,4% (quatro diretores), renda de dez a vinte salários mínimos, 8,5% (três diretores), renda de quatro a cinco salários mínimos, 5,7% (dois diretores), renda de três a quatro salários mínimos e 5,7% (dois diretores) não informaram a renda familiar. Os números apresentados estão dispostos no Gráfico 5:

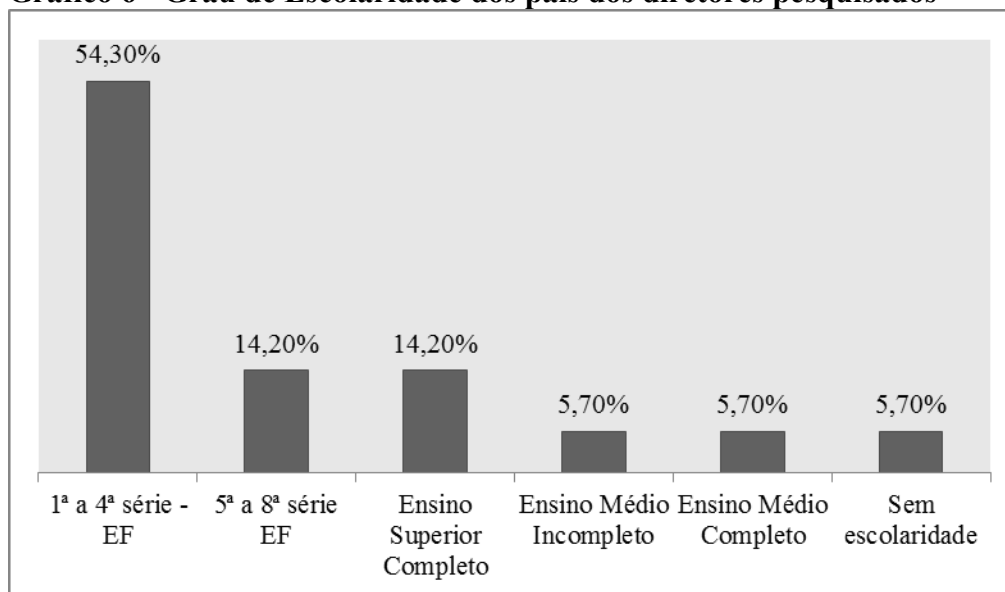
Gráfico 5 - Renda Familiar dos diretores pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Quanto ao grau de escolaridade dos pais dos diretores pesquisados, temos que 54,3% (19 pais) frequentaram da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 14,2% (cinco pais) estudaram da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 14,2% (cinco pais) têm o Ensino Superior

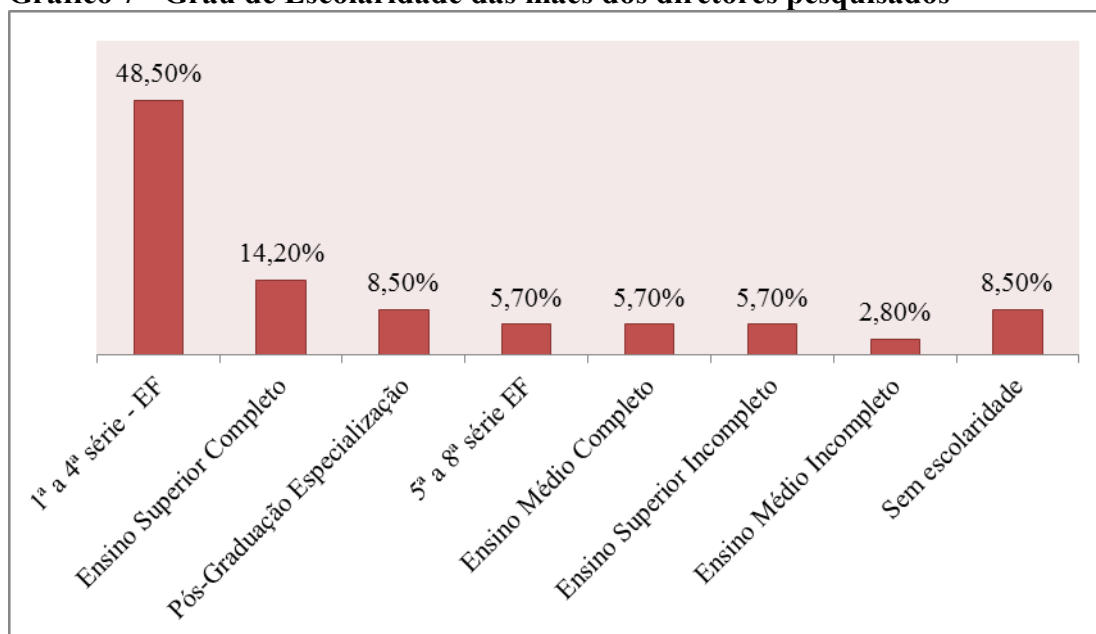
completo, 5,7% (dois pais) apresentam o Ensino Médio incompleto, 5,7% (dois pais) cursaram o Ensino Médio completo e 5,7% (dois pais) não possuem escolaridade, como ilustra o Gráfico 6:

Gráfico 6 - Grau de Escolaridade dos pais dos diretores pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Sobre o grau de escolaridade das mães dos diretores pesquisados, constatamos que 48,5% (17 mães) delas frequentaram da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, 14,2% (cinco mães) têm Ensino Superior completo, 8,5% (três mães) possuem Pós-Graduação - Especialização, 5,7% (duas mães) cursaram da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 5,7% (duas mães) têm o Ensino Médio incompleto, 5,7% (duas mães) apresentam Ensino Médio completo e 8,5% (três mães) não possuem escolaridade, como demonstrado no Gráfico 7:

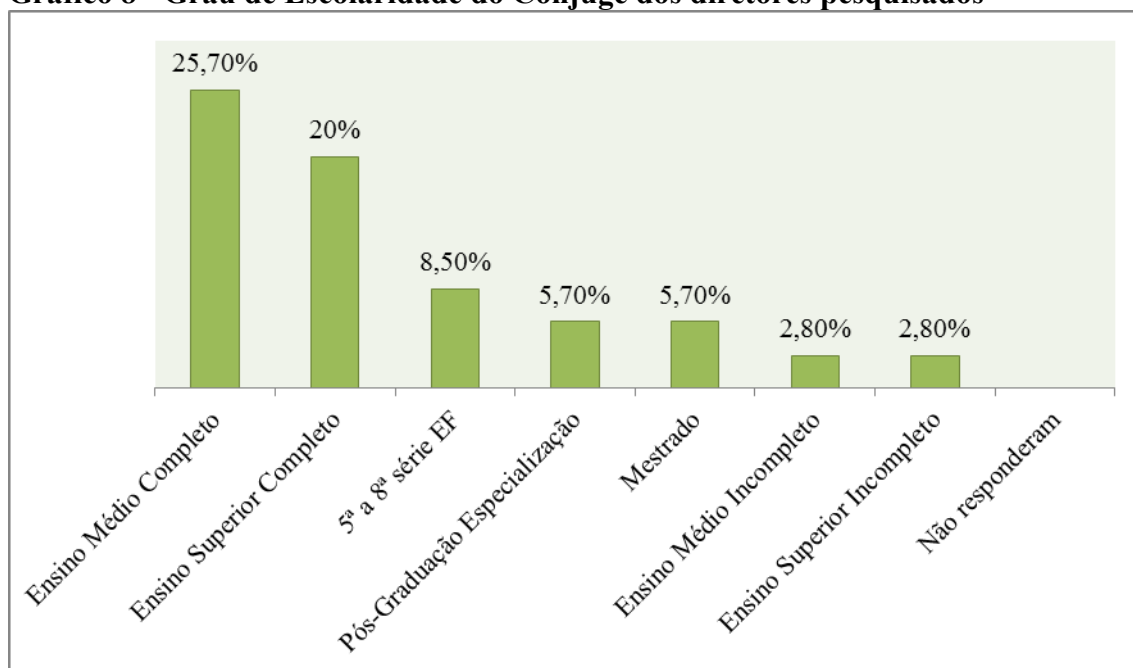
Gráfico 7 - Grau de Escolaridade das mães dos diretores pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Diante desses números, percebemos a precariedade da escolarização dos pais dos diretores pesquisados. Estes dados confirmam estudos realizados, anteriormente, ao indicarem que:

[...] a escolaridade dos pais dos professores é bastante precária: 49,5% dos professores têm os pais com o nível fundamental incompleto (Tabela 11). Cerca de 15% dos pais e das mães não têm nenhum grau de instrução, enquanto não passam de 5,7% os docentes cujos pais possuem ensino superior completo. Tal dado pode sinalizar a existência de uma certa mobilidade social entre os atuais professores brasileiros (UNESCO, 2004, p.53).

Já em relação ao grau de escolaridade do cônjuge dos diretores escolares, constatamos que 25,7% (nove cônjuges) possuem o Ensino Médio completo, 20% (sete cônjuges) apresentam o Ensino Superior completo, 8,5% (três cônjuges) frequentaram de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 5,7% (dois cônjuges) cursaram Pós-Graduação - Especialização, 5,7% (dois cônjuges) fizeram o Mestrado, 2,8% (um cônjuge) possui Ensino Médio incompleto, 2,8% (um cônjuge) têm o Ensino Superior incompleto e 28,5% (dez cônjuges) não responderam. Quanto aos dez diretores que não responderam, inferimos que sete correspondem aos que mencionaram, em questão anterior, serem solteiros (3), divorciados (3) e separados (1). Neste caso, obtivemos três diretores que não revelaram o grau de escolaridade de seus respectivos cônjuges.

Gráfico 8 - Grau de Escolaridade do Cônjuge dos diretores pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Sendo assim, percebemos que os cônjuges apresentam um grau de escolaridade superior ao dos pais dos diretores que, em sua maioria, não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.

No que se refere à atividade profissional de seus pais, os diretores responderam que 51,4% (18 pais) exercem diversas profissões, elencadas como categoria “outros”, 14,2% (cinco pais) são agricultores, 11,4% (quatro pais) motoristas, 8,5% (três pais) são falecidos e 14,2% (cinco pais) não responderam à pergunta. Percebemos que a atividade profissional desempenhada por seus pais não exige formação em nível de escolarização.

Em relação à atividade profissional das mães, os entrevistados responderam que 42,8% (15 mães) são “do lar”, 14,2% (cinco mães) se referem a atividades diversas, elencadas na categoria “outras”, 11,4% (quatro mães) são professoras, 8,5% (três mães) são empregadas domésticas, 5,7% (duas mães) trabalham como funcionárias públicas e 17,1%, que corresponde a seis mães, não tiveram sua atividade profissional declarada pelos diretores. Neste caso, percebemos que, em comparação com os pais, as mães possuem um nível de formação um pouco melhor, sendo que algumas delas até mesmo exercem profissões que requerem níveis específicos de escolarização, tais como as que são professoras e aqueles que trabalham como funcionárias públicas.

Já em relação à atividade profissional do cônjuge dos diretores pesquisados, 22,8% (oito cônjuges) se referem a atividades diversas, elencadas na categoria “outras”, 8,5%

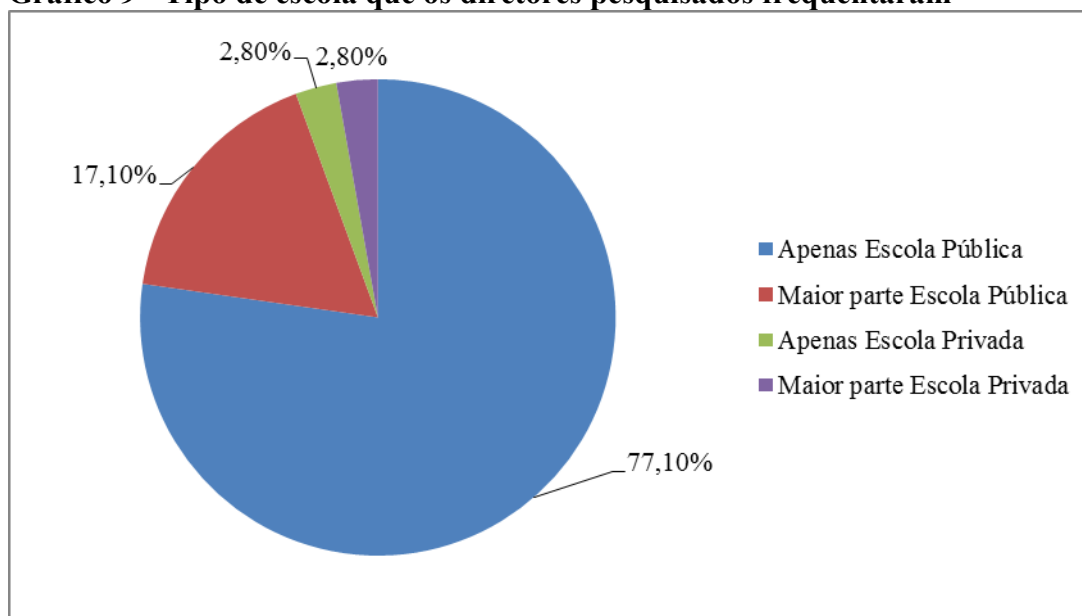
(três cônjuges) são comerciantes, 8,5% (três cônjuges) trabalham como policiais militares, 8,5% (três cônjuges) são professores, 5,7% (dois cônjuges) atuam como agentes penitenciários, 5,7% (dois cônjuges) são bancários, 5,7% (dois cônjuges) trabalham como motoristas e 22,8% (oito diretores) não informaram a atividade profissional dos seus respectivos cônjuges. Possivelmente, neste último grupo, sete são os que não possuem cônjuge e um diretor não respondeu. Podemos verificar que a profissão exercida pelos cônjuges requer mais escolarização do que a exercida pelos pais dos diretores, como é o caso dos que são policiais militares, professores, agentes penitenciários, bancários e motoristas.

O baixo grau de escolaridade dos pais dos diretores pesquisados é, certamente, resultado do tardio processo de democratização do acesso à educação no Brasil que, durante longos períodos, foi privilégio de uma favorecida e elitizada minoria, como nos aponta a história da educação brasileira (LEITE, et al. 2013).

6.2.1. Aspectos da Formação dos Diretores Escolares

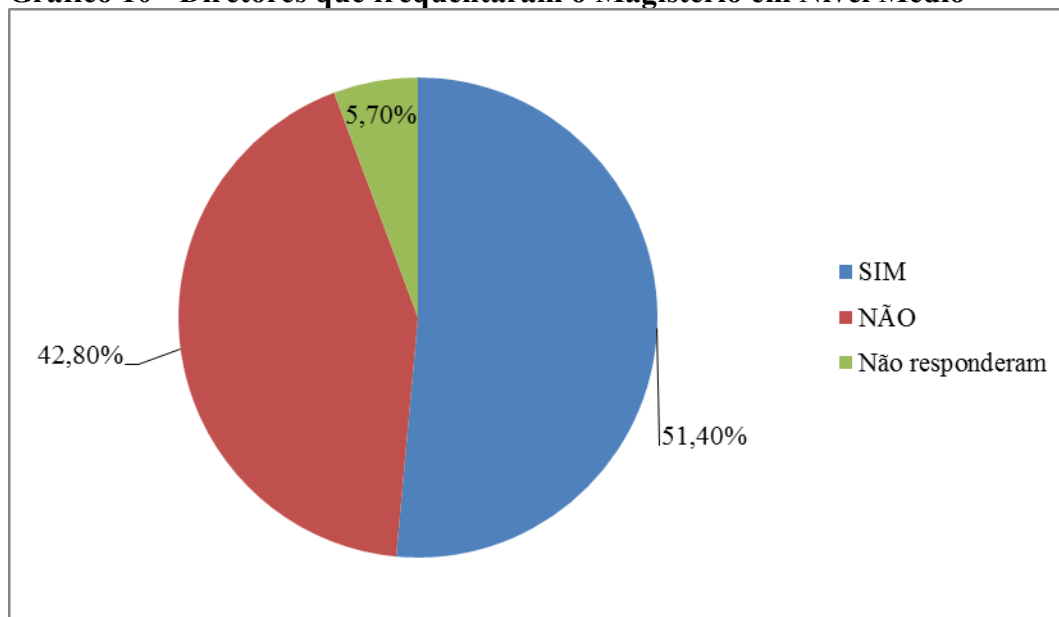
Em relação ao tipo de escola que os diretores pesquisados frequentaram, 77,1% (27 diretores) estudaram apenas em escola pública, 17,1% (seis diretores) cursaram a maior parte de suas trajetórias escolares em instituições públicas, 2,8% (um diretor) estudou em escola privada e 2,8% (um diretor) frequentou majoritariamente escola privada, conforme o ilustra o Gráfico 9.

Estes dados refletem o estudo realizado do perfil dos gestores quando afirma que: “A grande maioria dos gestores das redes públicas que atuam nas principais capitais brasileiras concluiu o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública” (MONTENEGRO, 2010).

Gráfico 9 - Tipo de escola que os diretores pesquisados frequentaram

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Ao perguntarmos aos diretores escolares se haviam frequentado o Magistério em Nível Médio, mais da metade, somando 51,4% (18 diretores), indicou que “sim”, 42,8% (15 diretores) responderam “não” e 5,7% (dois diretores) não responderam à questão. Acompanhe o Gráfico 10:

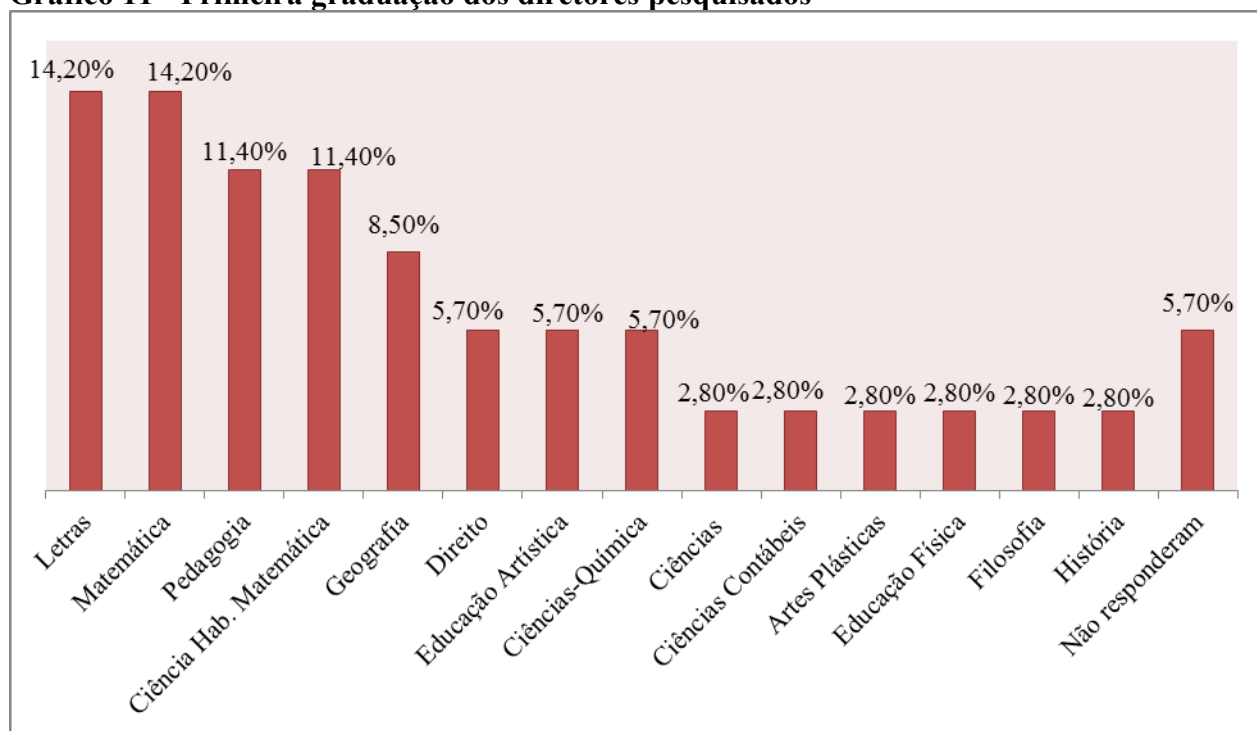
Gráfico 10 - Diretores que frequentaram o Magistério em Nível Médio

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Em relação à primeira formação em nível superior do diretor escolar pesquisado, constatamos que esta ocorreu em diversas áreas do conhecimento: 14,2% (cinco

diretores) cursaram Letras, 14,2% (cinco diretores) fizeram Matemática, 11,4% (quatro diretores) Pedagogia, 11,4% (quatro diretores) Ciência Habilitação Matemática, 8,5% (três diretores) Geografia, 5,7% (dois diretores) Direito, 5,7% (dois diretores) Educação Artística, 5,7% (dois diretores) Ciências - Química, 2,8% (um diretor) Ciências, 2,8% (um diretor) Ciências Contábeis, 2,8% (um diretor) Artes Plásticas, 2,8% (um diretor) Educação Física, 2,8% (um diretor) Filosofia, 2,8% (um diretor) História e 5,7% (dois diretores) não responderam, conforme o Gráfico 11:

Gráfico 11 - Primeira graduação dos diretores pesquisados



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Estes elementos se relacionam com a pesquisa sobre o perfil dos gestores ao apontar que:

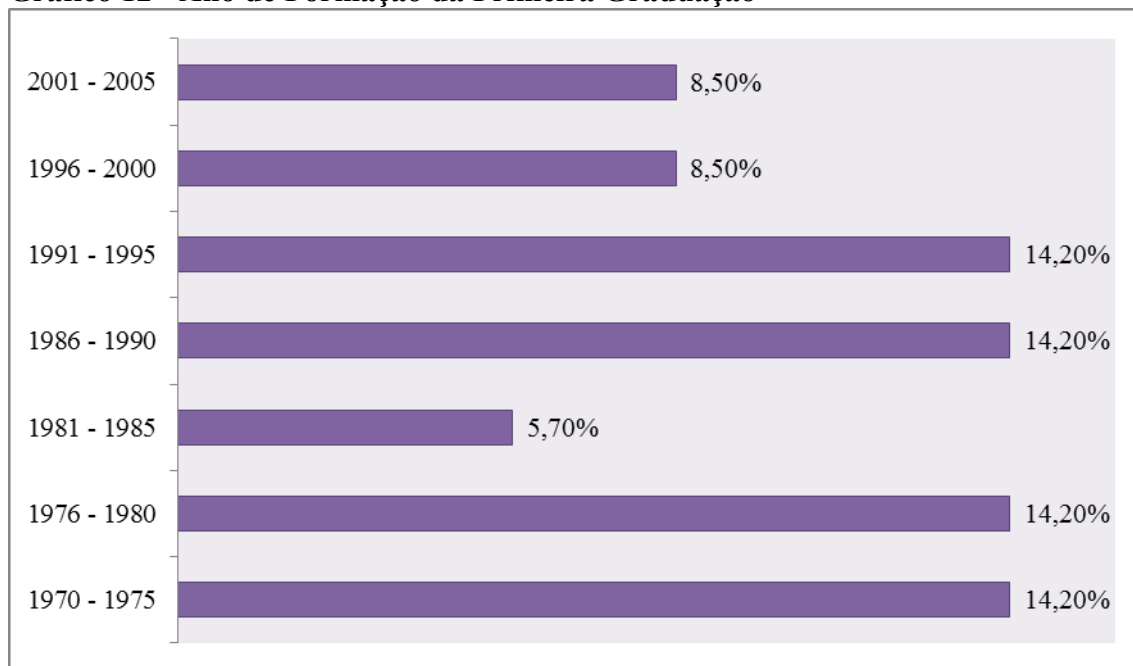
Levando-se em conta a primeira opção de graduação dos gestores, nota-se uma grande variação conforme o nível de ensino em que o gestor atua: os pedagogos estão concentrados principalmente na Educação Infantil e no Fundamental I, em oposição ao Ensino Médio, que apresenta maior diversidade de formações entre os gestores. (MONTENEGRO, 2010, p. 4).

Destacamos, novamente, que os diretores envolvidos nesta pesquisa são da rede Estadual Paulista, ou seja, são diretores de escolas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Quanto ao ano de formação da primeira graduação dos diretores, obtivemos o seguinte: 14,2% (cinco diretores) se formaram entre 1970 e 1975, 14,2% (cinco diretores) entre 1976 e 1980, 5,7% (dois diretores) entre 1981 e 1985, 14,2% (cinco diretores) entre

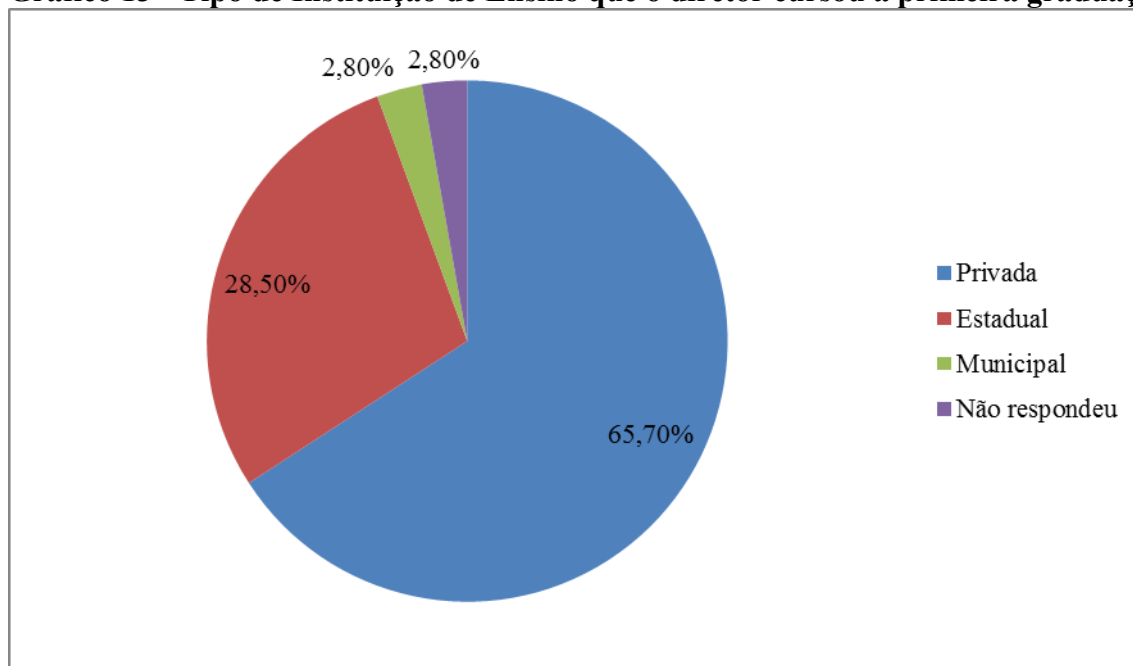
1986 e 1990, 14,2% (cinco diretores) entre 1991 e 1995, 8,5% (três diretores) entre 1996 e 2000 e 8,5% (três diretores) se formaram no período entre 2001 a 2005, como podemos visualizar no Gráfico 12:

Gráfico 12 - Ano de Formação da Primeira Graduação



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

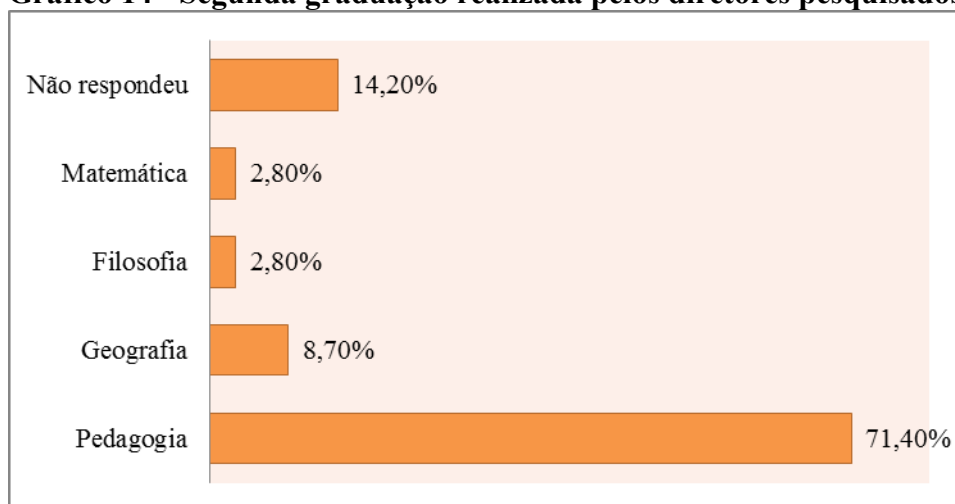
Em relação ao tipo de Instituição de Ensino que os diretores pesquisados frequentaram, constatou-se que a maioria, 65,7% (23 diretores), frequentou instituição privada, 28,5% (dez diretores) cursaram instituição estadual, 2,8% (um diretor) frequentou instituição municipal e 2,8% (um diretor) não respondeu.

Gráfico 13 - Tipo de Instituição de Ensino que o diretor cursou a primeira graduação

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Cabe aqui destacarmos uma inversão em relação ao tipo de instituição frequentada pelos diretores pesquisados, quando comparada com a instituição de sua formação na Educação Básica, corroborada pelo “Perfil dos Gestores” (MONTENEGRO, 2010) que afirma que “[...] no Ensino Superior e na pós-graduação a situação se inverte: a maior parte dos gestores escolares fez sua formação nas instituições privadas”.

Quanto à modalidade da primeira graduação, 77,1% diretores pesquisados (27 deles) a cursaram de forma presencial, 2,8% (um diretor) a realizou em curso semipresencial e 20% (sete diretores) não responderam. Os dados obtidos nos mostraram, ainda, que a maioria dos diretores cursou uma segunda graduação, sendo ela: 71,4% (25 diretores) fizeram Pedagogia, 8,7% (três diretores) Geografia, 2,8% (um diretor) Filosofia, 2,8% (um diretor) Matemática e 14,5% (cinco diretores) não responderam, como ilustra o Gráfico 14:

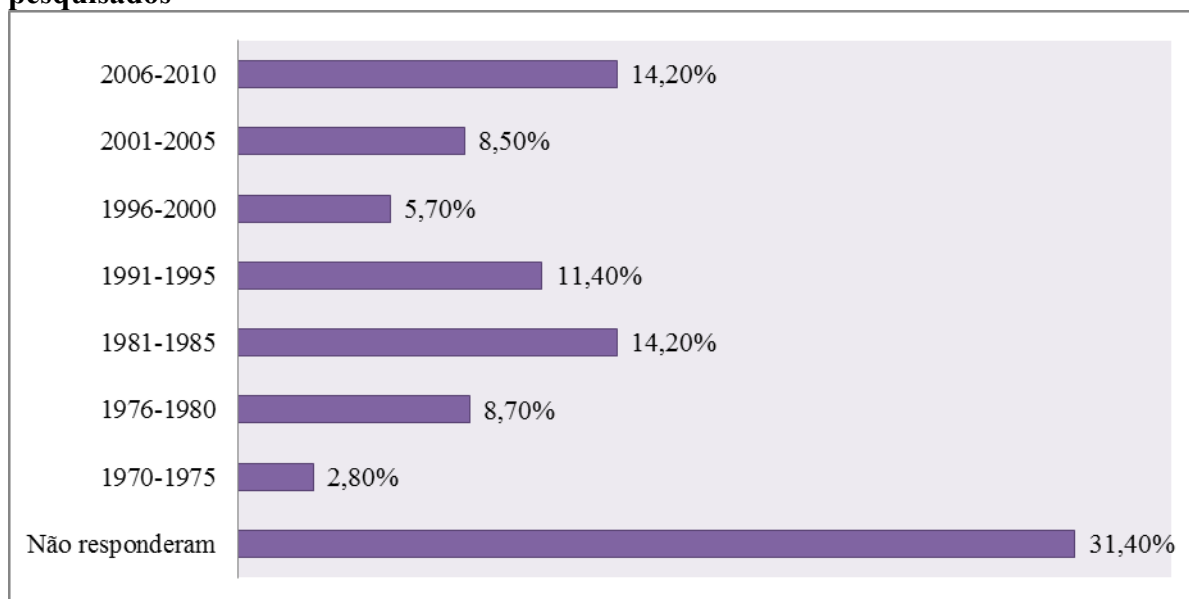
Gráfico 14 - Segunda graduação realizada pelos diretores pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Com isso, podemos perceber que um maior número de diretores escolares realizou o curso de Pedagogia como segunda graduação. Os dados também revelaram pontos interessantes sobre a modalidade desta, ou seja, 54,2% (19 diretores) cursaram a segunda graduação na modalidade presencial, seguida de 8,5% (3 diretores) que a realizaram na modalidade semipresencial, 5,7% (2 diretores) a fizeram na modalidade a distância e 31,4% (11 diretores) não responderam à questão, muito provavelmente por serem aqueles que não cursaram a segunda graduação.

Acreditamos que este fato pode “[...] representar um reflexo da política atual que passa a demandar, a partir da LDB/96, a formação de professores em nível superior” (LEITE et al. 2010, p. 110). O presente dado também pode ser fortemente comprovado quando observamos o ano de conclusão da segunda graduação realizada pelos diretores pesquisados. Observe o Gráfico 15, a seguir:

Gráfico 15 - Ano de conclusão da segunda graduação dos diretores de escola pesquisados

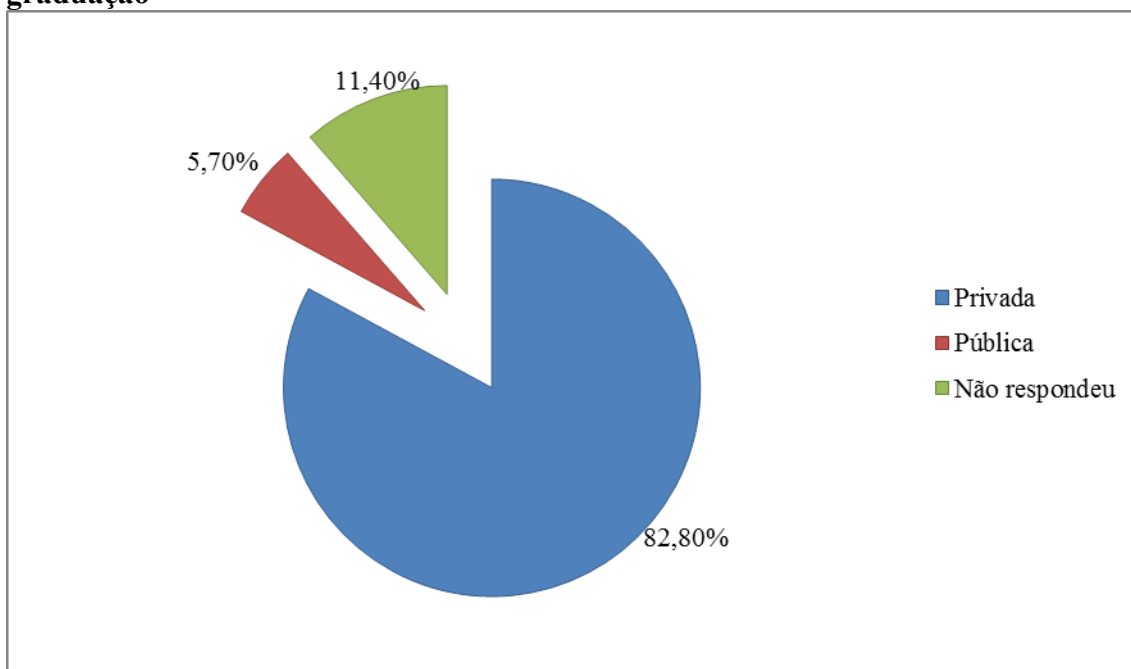


Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Percebemos que, dentre os diretores que realizaram uma segunda graduação, 28,4% (dez diretores) a concluíram após a implantação da LDB/96, como também aponta a pesquisa realizada com os gestores: “[...] é significativa a parcela de gestores que cursaram uma segunda graduação: 36%. O curso de Pedagogia também prevalece neste caso” (MONTENEGRO, 2010).

No que se refere ao tipo da instituição em que a segunda graduação foi cursada, 82,8% (29 diretores) a realizaram em instituição privada, 5,7% (dois diretores) cursaram instituição pública e 11,4% (quatro diretores) não responderam, conforme o Gráfico 16:

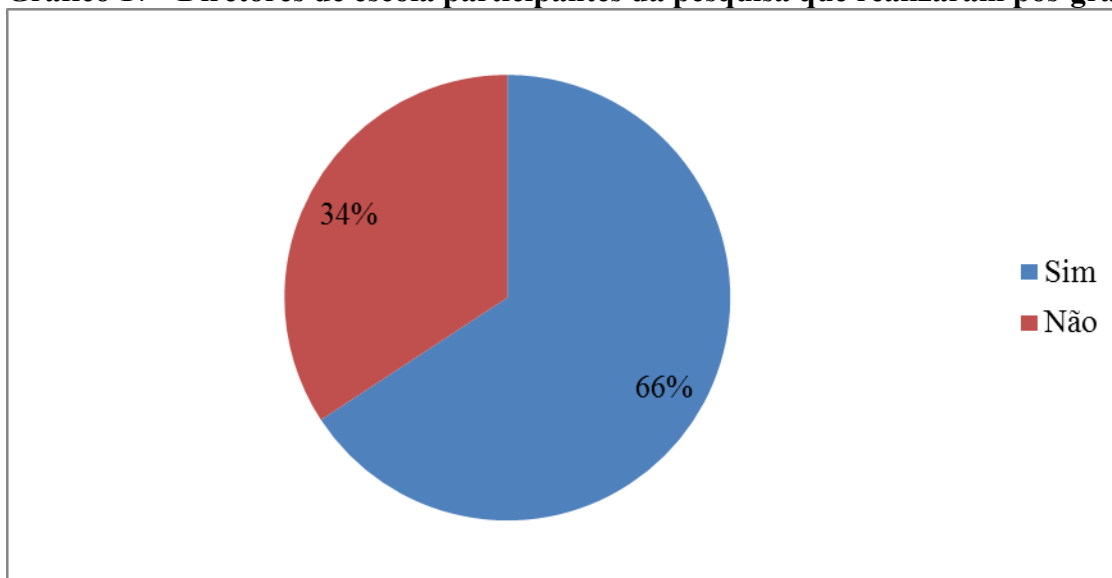
Gráfico 16 - Tipo de instituição que os diretores de escola cursaram a segunda graduação



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Em relação à realização de cursos de pós-graduação, a maioria (65,7%, que corresponde a 23 diretores) relatou terem feito e 34,2% (12 diretores) não os realizaram.

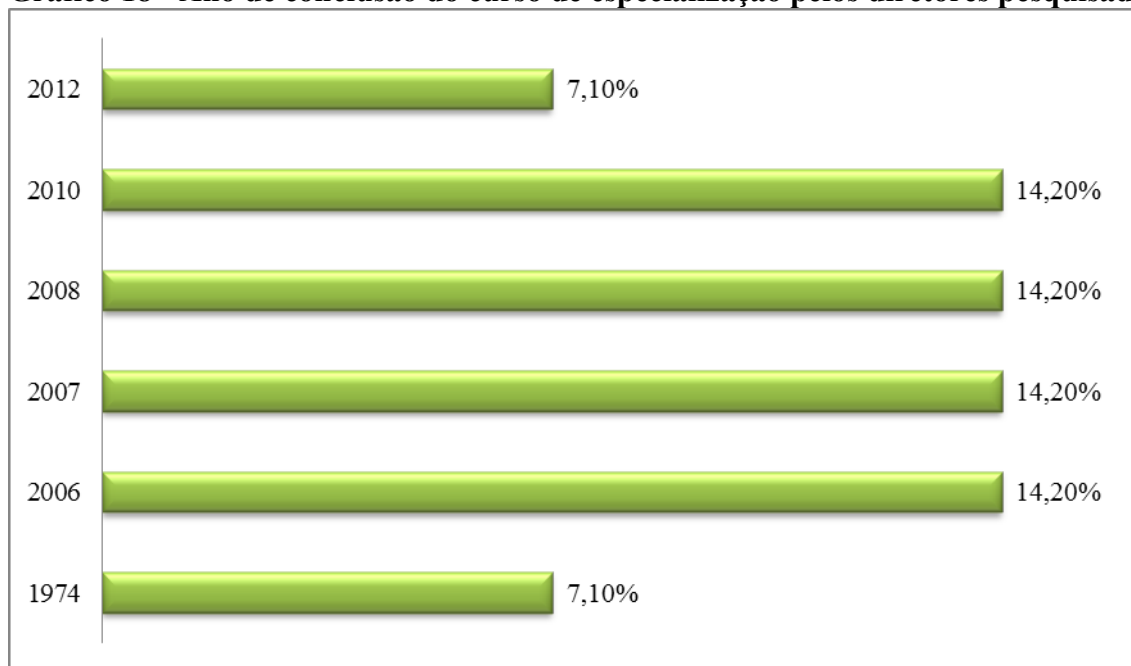
Gráfico 17 - Diretores de escola participantes da pesquisa que realizaram pós-graduação



Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Sobre o ano de conclusão do curso de especialização, é interessante observar que apenas 7,1% (um diretor) afirmaram que o concluíram em 1974, sendo que os outros 38,5% (13 diretores) o fizeram no período de 2006 a 2012. Observe o Gráfico 18:

Gráfico 18 - Ano de conclusão do curso de especialização pelos diretores pesquisados



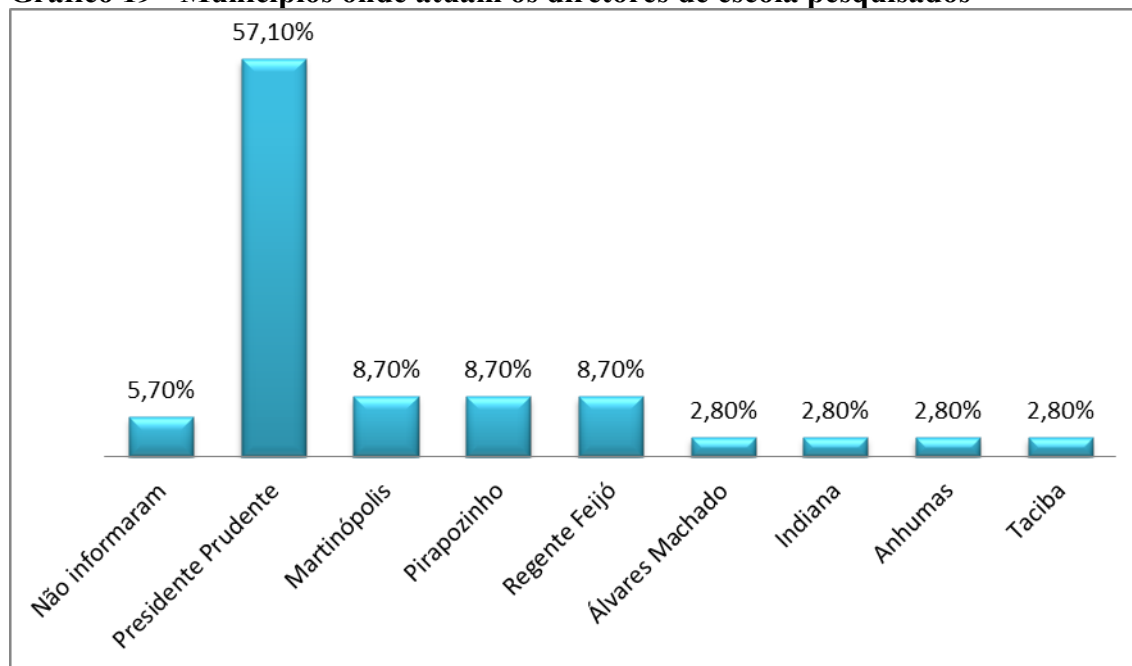
Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Quanto ao curso de aperfeiçoamento, 40% dos diretores (14 deles) disseram ter realizado e que os mesmos foram concluídos nos anos de 2000 a 2011. Em relação à carga horária, constatou-se que, entre os pesquisados, 42,8% (seis diretores) realizaram o curso de 360 horas, 14,2% (dois diretores) frequentaram o de 380 horas, 7,1% (um diretor) realizou o curso de 320 horas, 7,1% (um diretor) fez o aperfeiçoamento em 180 horas e 7,1% (um diretor) o realizou em 120 horas.

Quando questionados sobre a filiação a algum sindicato, percebemos que a maioria dos diretores pesquisados tem filiação: 45,7% deles (16 diretores) estão filiados à APEOESP, 37,1% (13 diretores) relataram ser filiados a UDEMO e 14,5 (cinco diretores) não especificaram a qual sindicato pertencem.

6.2.2. Aspectos Profissionais

A localidade em que os diretores pesquisados atuam se encontra dividida em oito municípios da região do Oeste Paulista, vinculados à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente – SP, e que são apresentados no Gráfico 19:

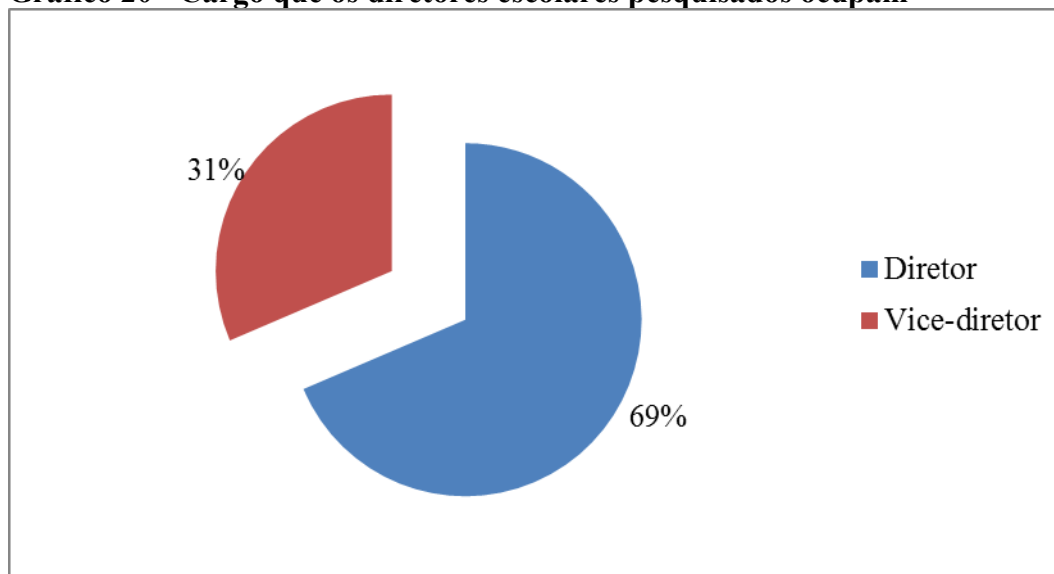
Gráfico 19 - Municípios onde atuam os diretores de escola pesquisados

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Nota-se que a maior parte dos diretores (57,1%, o que corresponde a 20 diretores) atua em escolas situadas no município de Presidente Prudente – SP, fato coerente com o fato desta ser a maior cidade da região, com o maior número de escolas estaduais para atender a todos. Em seguida, com a porcentagem de 8,7% (três diretores) cada, aparecem os municípios de Martinópolis, Pirapozinho e Regente Feijó. Ainda, com a participação de 2,8% (um diretor) cada, aparecem os municípios de Álvares Machado, Indiana e Taciba. Dois diretores (5,7%) não informaram a cidade onde trabalham.

No que se refere ao tipo de ensino ofertado nas escolas onde atuam os profissionais pesquisados, constatamos que a maioria, sendo 71,4% (25 diretores), é diretor de escolas que oferecem o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, 14,2% (cinco diretores) trabalham em escolas que possuem o Ciclo II do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 5,7% (dois diretores) das instituições disponibilizam apenas o Ensino Fundamental, 5,7% (dois diretores) oferecem somente o Ensino Médio e, por fim, 2,8% (um diretor) atuam em uma escola que oferta o EJA.

No Gráfico 20, apresentamos o cargo ocupado pelos diretores escolares de nossa pesquisa:

Gráfico 20 - Cargo que os diretores escolares pesquisados ocupam

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

Percebemos que a maioria (68,5%, o que equivale a 24 sujeitos) ocupa o cargo de diretor escolar e 31,4% (11 sujeitos) exercem o cargo de vice-diretor. Destes 35 profissionais (24 diretores e 11 vice-diretores), 54,2% (19 diretores) são efetivos, 25,7% (nove diretores) estão designados e 8,5% (três diretores) atuam como substitutos.

Em relação ao seu turno de trabalho, 45,7% (16 diretores) dos diretores pesquisados relataram trabalhar nos períodos da manhã, tarde e noite, 42,8% (15 diretores) durante as manhãs e tardes e 11,4% (quatro diretores) nas tardes e noites.

6.3 As Representações Sociais dos Diretores Escolares Pesquisados

6.3.1 Tratamento das palavras evocadas

Inicialmente, foram transcritas todas as palavras evocadas pelos diretores pesquisados em uma planilha do Excel. Segundo o Manual do Programa EVOC (MENIN e ZECHI, 2009), as palavras precisam ser escritas todas da mesma maneira, respeitando certo padrão. Todas as palavras devem ser escritas com letras minúsculas, as que forem sinônimos precisam ser transformadas em uma palavra apenas. Diante disso, dada a semelhança lexical nos dados coletados, algumas palavras para serem processadas pelo programa EVOC passaram por um tratamento.

O Programa EVOC, uma vez rodado, apresenta um quadro de quatro casas, identificando os elementos que constituem o núcleo central e o sistema periférico da

representação social. Este programa apresenta os resultados sistematizados, situando as palavras evocadas por quadrantes, tendo por base a frequência média de ocorrência das palavras e as ordens médias de evocação (OME) indicadas pelos parâmetros que podem ser sugeridos pelo próprio programa ou pelo pesquisador. Ilustramos melhor a organização deste quadro na Figura I abaixo:

Figura 1 - Matriz do EVOC

1º Quadrante: elemento do Núcleo Central Prontamente evocados + alta frequência	2º Quadrante: Elementos da 1ª periferia Tardiamente evocados + alta frequência
3º Quadrante: Elementos contraste Prontamente evocados + baixa frequência	4º Quadrante: Elementos da 2ª periferia Tardiamente evocados + baixa frequência

Fonte: (VERGÈS, 1994)

Neste estudo levamos em consideração a hierarquização efetuada pelos diretores no momento de coleta de dados, ou seja, consideramos as palavras evocadas de ordens médias de importância atribuídas pelos diretores.

Para melhor compreendermos estas representações sociais, apresentamos ideias de Menin (2007) que contribuem para nossa análise, sobre as relações que se estabelecem entre as representações sociais e as normas sociais.

De acordo com Menin (2007, p. 123) “Toda representação social é formada de duas dimensões: os conteúdos, informações, atitudes, opiniões relativas ao objeto representado e uma estrutura, a organização interna desses conteúdos”. Essas dimensões comparecem no sistema ou núcleo central ou sistema periférico, conforme melhor explicitado no capítulo 4.

Então, considerando as funções e as definições do núcleo central e sistema periférico, percebemos uma função normativa da representação social, que expressa seus julgamentos sobre o objeto, ou seja, é uma produção de consenso sobre o objeto. Essa função normativa da representação social quando se refere ao núcleo central tem a função de guardar

o significado que deve ter o objeto representado; quanto ao sistema periférico, sua função se dá como de proteção ao significado da representação central (MENIN, 20047).

Também ressaltamos a importância de considerar as posições ocupadas pelos sujeitos em relação ao objeto de estudo. Neste caso, ouvimos os diretores de escolas que hierarquicamente falando, ocupam a posição de maior grau dentro do ambiente escola, no que se refere as tomadas de decisões, ou seja, essa posição em relação ao objeto de estudo pode ser diferente da representação social de outro profissional da mesma escola.

Achamos interessante ouvir estes sujeitos, que são os representantes da escola, pois cabe a eles o poder de decidir se a organização da escola e o funcionamento do trabalho entre os profissionais da educação caminharão numa perspectiva de gestão compartilhada e democrática, como prevista em lei.

6.3.2 Evocação dos diretores pesquisados através da associação livre de palavras

Como dito no capítulo referente ao percurso metodológico, foi solicitado que os diretores escrevessem as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente diante dos termos indutores que foram ditados apenas na hora do preenchimento do questionário. Assim, o sujeito ao pensar na palavra dita no momento, não contaminava seus pensamentos influenciados pela palavra seguinte, pois não sabia qual era.

Em seguida, foi solicitado que dentre as quatro palavras escritas, fossem enumeradas a primeira e a segunda palavra mais importante de acordo com a opinião dele. E, para melhor compreensão dessas representações sociais, também pedimos aos respondentes que justificassem a escolha da primeira palavra por eles enumerada.

Esse mesmo comando foi repetido diante de todos os termos indutores. Esses termos foram: “diretor”, “escola pública de hoje”, “aluno de hoje”, e “professor de hoje”. Assim, apresentaremos a seguir os resultados da evocação.

6.3.3 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “DIRETOR”

Apresentamos as associações com o termo “diretor” que produziram 137 palavras, das quais, 83 foram diferentes, ou seja, mais que 50%. De acordo com o programa *Rangmot* do EVOC, verificamos que 60% das palavras evocadas (82) tiveram uma frequência mínima menor que três e, por isso, não foram consideradas para a análise da composição do núcleo central e dos elementos periféricos.

Para a composição desta representação, consideramos apenas as palavras que tiveram frequência maior que três e intermediária de seis, como pode ser visto no Figura 2.

Figura 2 - EVOC sobre o termo indutor “DIRETOR”

*****			*****		
Cas ou la Fréquence >= 6 et le Rang Moyen < 2,5			Cas ou la Fréquence >= 6 et le Rang Moyen >= 2,5		
mediador-conflitos	6	2,000			
sobrecarregado	17	1,647			
*****			*****		
Cas ou la Fréquence < 6 et le Rang Moyen < 2,5			Cas ou la Fréquence < 6 et le Rang Moyen >= 2,5		
burocracia	5	1,800	administrador	3	3,333
cansado	4	1,250	comprometido	5	2,600
desmotivado	3	2,000	lider	4	3,000
desvalorizado	5	2,000			
mediador	3	2,000			

Fonte: Pesquisa, 2012.

Apenas duas expressões compuseram o núcleo central de DIRETOR: *sobrecarregado* e *mediador de conflitos*. A primeira refere-se claramente a um sentimento negativo em relação à profissão, devido ao excesso de atribuições, e se destaca de todas as demais palavras no EVOC em seu primeiro quadrante, pela frequência com que compareceu. Acreditamos ser possível estabelecer uma ligação entre os dois termos, pois a sobrecarga pode estar relacionada à demanda desse profissional como *mediador dos conflitos* que surgem nas escolas, como relataram os diretores deste estudo.

Assim, temos os elementos da representação social dos sujeitos que por estarem no núcleo central tendem a ser estável, consensual e historicamente marcados. Assim, esta representação social é normativa e encontra-se mais resistentes às mudanças. (ABRIC, 1994).

Para melhor compreendermos esta representação social do núcleo central, bem como do sistema periférico, trazemos as justificativas dos diretores pesquisados.

Para o termo indutor “sobrecarregado” obtivemos:

Suj. 3: “Nossa profissão acaba gerando muita insegurança. Parecemos bombeiros apagando este ou aquele incêndio. Ingressamos com expectativas, sonhos e cada vez mais as atribuições acabam nos distanciando dos nossos objetivos”.

Suj. 4: “...a quantidade de trabalho impede que se faça um bom trabalho pedagógico e muitas vezes acabando resolvendo só problemas pontuais”.

Suj. 7: “Quando se pensa em todo o trabalho de um diretor de escola e compara com seu salário pode-se dizer que qualquer pessoa com curso superior pode ser diretor. Outro ponto de desvalorização do profissional é focar todo o fracasso da escola no gestor. Hoje o problema é a gestão. A punição da prova do mérito é o primeiro item da desvalorização do profissional”.

Suj. 14: “Bombeiro” tem que “apagar” todos os incêndios”.

Suj. 24: “Porque o maior tempo tem sido utilizado para mediar conflitos entre alunos e professores e ate funcionários”.

Suj.25: “Apesar de atarefado, desmotivado, desvalorizado ainda tenho esperança de melhoria na escola publica e na valorização dos profissionais da educação”.

Suj. 26: “O diretor hoje tem muita tarefa e mesmo contando com vice-diretor e PCs encontra dificuldade em realizar todas as ações necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho, tornou-se um “ administrador de empresas” que sonha com uma escola melhor”.

Suj. 28: “Na verdade, o gestor líder sabe motivar, negociar, mas com a complexidade de “escola atual” com os “alunos e professores de hoje” esta atividade pode tornar-se muito árdua e sobrecarrega-lo”.

Suj. 29: “O diretor de hoje tem sobrecarga de trabalho o que faz com que lhe falte tempo para que possa administrar de forma mais satisfatória”.

Assim, percebemos uma voz cansada na fala dos diretores quando se referem às suas respectiva ações desenvolvidas dentro da escola. Mas também, timidamente, aparecem indícios de haver uma esperança em relação a melhorias do sistema de ensino, que refletirá na melhoria da qualidade da educação.

Através destas respostas, percebemos que o diretor se sente responsável pelas cobranças e pelos julgamentos/imagem feitos à escola. Este é um fator já evidenciado também em estudos realizados por outros pesquisadores, como podemos ver a seguir:

“[...] o diretor escolar se apresenta como o profissional *responsável* pelo funcionamento da escola como um todo, o líder de toda a comunidade acadêmica, capaz de colocar em prática, nas escolas os princípios da gestão democrática, enfim, aquele que busca eficiência de seus resultados (ABDIAN, OLIVEIRA, JESUS, 2013, p. 985).

Assim, percebemos mais claramente, o quanto está nas mãos deste profissionais - os diretores escolares – a capacidade de permitir como se darão os processos de

tomada de decisões, bem como a “permissão” para que a gestão democrática comece a ser implantada. Dito de outro modo, será o diretor que irá consentir o modo que as ações acontecerão dentro do espaço escolar.

Em relação à expressão “mediador-de-conflito” os diretores pesquisados justificaram da seguinte maneira:

Suj. 2: “Mediador de conflitos”.

Suj. 8: “Numa sociedade plural como a que estamos inseridos cada vez mais o nosso papel dentro da intuição escolar tem sido o de mediar conflitos, de todas as ordens”.

Suj. 22: “Os conflitos são inúmeros e passo uma boa parte do meu trabalho mediando para que a aprendizagem possa ocorrer”.

Suj. 24: “Porque o maior tempo tem sido utilizado para mediar conflitos entre alunos e professores e ate funcionários”.

A partir das palavras presentes no núcleo central, bem como suas justificativas, podemos perceber que os diretores de escolas encontram-se exaustos, sozinhos e cheios de responsabilidades, sendo elas de caráter burocráticas e/ou pedagógicas. A todo momento estão atarefados. Possivelmente, não possuem uma equipe de profissionais com os quais conseguem delegar e dividir as tarefas.

Desde os estudos da década de 1930, a partir do Manifesto do Pioneiros (1932), já havia uma sugestão por parte dos estudiosos, ao estudarem a administração escolar e o diretor de escola, em delegar as tarefas e compartilhar as responsabilidades com os profissionais envolvidos na escola, para que o diretor não se sobrecarregue, como os dados revelam que isto está acontecendo nas escolas dos diretores pesquisados.

O segundo quadrante, também aparece vazio, o que revela novamente um número pequeno de palavras repetidas e frequência insuficiente para compor os elementos centrais e periféricos das representações do termo indutor “diretor”.

Já no terceiro quadrante, com frequência menor que seis e primeiras na ordem de evocação, aparecem as palavras “burocracia”, “cansado”, “desmotivado”, “desvalorizado” e “mediador”.

Neste caso, podemos perceber que estas palavras reforçam a ideia da natureza técnica exercida pelo diretor de escola pesquisado, que resulta em um sentimento de desvalorização. Também comparece a palavra mediador, que ao que tudo indica refere-se ao papel do diretor em estar sempre mediando os conflitos dentro da escola.

Enfim, no quarto quadrante, com palavras menos frequentes e mais tardias nas evocações, comparecem as palavras: “administrador”, “comprometido” e “líder”. Estas palavras foram fragilmente citadas pelos diretores pesquisados.

Podemos inferir que a palavra “administrador”, por exemplo, pode estar relacionada a “burocrático”, confirmando a tendência em considerar a função de direção um trabalho técnico e cansativo. Já a expressão “líder” poderia estar ligada a “comprometido” e abrir espaço para novas funções do diretor, mais valorizadas.

Porém, essas expressões ditas pelos diretores, revelam também, através da palavra “líder” que realmente conduzem e tomam as decisões na escola sozinhos, talvez por não confiarem em seus profissionais da escola, e então são obrigados a tomarem as decisões sozinhos, uma vez que são os únicos que respondem como o responsável maior pela escola.

As palavras evocadas nos sistemas periféricos, definem e demonstram o quão forte está, entre esse grupo de diretores, a ideia de estarem sobrecarregados, cheios de tarefas, que muitas vezes podem os deixar desmotivados. Porém, há um índice de que eles acham sua postura coerente e boa, uma vez que surge a representação de que estão comprometidos com a causa, ou seja, e a busca da melhoria da escola pública.

Podemos perceber de maneira geral, que o diretor encontra-se sobrecarregado diante das muitas funções desempenhadas na escola pública. Mais uma vez, a maioria das palavras evocadas se refere a sentimentos e condições negativas. Apenas, no último quadrante aparece a palavra “comprometido”, que nos remete a ideia de que apesar da sobrecarga diante das várias funções, ainda estão comprometidos com seu papel. A palavra “comprometido” juntando com a representação que possuem sobre a escola pública (apresentada na sequência), da qual almejam uma gestão democrática, nos dá a ideia de que esses diretores querem realmente melhorias no seu ambiente de trabalho, e que estão abertos para ajudas e intervenções de profissionais capacitados. Isso possibilita a compreensão de que estes diretores, não desistiram da ideia de buscar melhorias e de acreditar na importância do seu trabalho para que as outras áreas também melhorem.

Assim, pelo estudo das representações sociais, temos um diretor sobrecarregado, por vezes cansado, mas que apresenta no sistema periférico da representação social indícios de que ainda está comprometido com seu trabalho, bem como nos revela pistas de como iniciar uma reflexão sobre essas mudanças necessárias, uma vez que encontramos outros fatores que precisam ser pensados e enfrentados, para começar a mudar a representação do núcleo central e melhorar o trabalho deste profissional.

6.3.4 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “ESCOLA PÚBLICA DE HOJE”

As palavras evocadas pelos diretores da pesquisa sobre o termo indutor “escola pública hoje” somaram 140 palavras, sendo que 64 foram palavras diferentes. Para tanto, foram consideradas como representação do núcleo central as palavras com frequência maior que sete e ordem de posição menor que 2,5, como pode ser visto no Figura 3 abaixo:

Figura 3 - EVOC sobre o termo indutor “ESCOLA PÚBLICA DE HOJE”

*****			*****		
Cas ou la Fréquence ≥ 5 et le Rang Moyen $< 2,5$			Cas ou la Fréquence ≥ 5 et le Rang Moyen $\geq 2,5$		
democratica	7	2,286	indisciplina	6	2,833
inclusiva	6	2,167	qualidade	5	2,600
*****			*****		
Cas ou la Fréquence < 5 et le Rang Moyen $< 2,5$			Cas ou la Fréquence < 5 et le Rang Moyen $\geq 2,5$		
aprendizagem	4	2,000	burocracia	4	3,000
desvalorizacao	3	2,333	desmotivacao	4	2,750
ensino	3	1,333	dificuldade	3	3,000

Fonte: Pesquisa, 2012.

Como podemos observar, aparecem no primeiro quadrante as palavras: “democrática” e “inclusiva”. As justificativas dadas por esses diretores, nos ajudam compreender qual o sentido empregado nessas palavras, que constituem o núcleo central:

Suj. 11: “Somente com uma gestão democrática a escola publica torna-se a eficiente em sua prestação de serviço à comunidade, tornando-a de qualidade”.

Suj. 15: “Sem democracia não existe escola, nem de qualidade e nem sem qualidade”.

Suj. 26: “A escola hoje é democrática pois todos os segmentos participam na tomada de decisões, é acessível a todos embora se encontre desacreditada e desvalorizada por uma parcela da sociedade”.

Suj. 35: “A escola deve ser formadora, mas a educação deve partir da família, ela deve ser inclusiva, mas deve ter profissionais treinados para isso, democrática sim mas sem exagero”.

Percebemos através destas justificativas, que os diretores associam a escola pública de hoje diante de uma visão democrática no que se refere as suas relações e organização do seu ambiente de trabalho.

Percebemos, então, que os diretores escolares não definiram a escola como sendo democrática e inclusiva, mas podemos ver de acordo com suas justificativas, que eles concebem que para o melhor desenvolvimento das ações na escola e a organização do trabalho, esta se dará de maneira ideal através de ações democráticas. A partir dessa perspectiva, podemos inferir que estes sujeitos querem transformações no seu ambiente de trabalho, e podem estar aberto as mudanças para que isso ocorra.

Sendo assim, de acordo com as funções da representação social estabelecidas por Abric (2000), obtemos como resultado do núcleo central, uma “função de orientação”, pois conseguimos perceber em quais concepções atuam estes profissionais e assim propor possíveis ações de mudanças. Essas ações de mudanças já se iniciaram através da pesquisa maior, realizada com o grupo de diretores desta pesquisa, mencionada na introdução deste trabalho, que ao longo do ano de 2013 e 2014 realizaram encontros mensais com estes sujeitos.

Podemos inferir que, a pesquisa maior desenvolvida com esses diretores, através da pesquisa-ação teve aceitação e participação dos sujeitos, por já haver dentre eles, esta abertura de intenção de buscar melhorias, conforme apresentada pela representação social que remete ao fato de “quererem ajuda” e por se mostrarem abertos às mudanças, buscando ações mais democráticas na sua escola.

No segundo quadrante, comparecem as palavras “indisciplina” e “qualidade”. Certamente essas palavras fundamentam a compreensão do núcleo central das representações sociais dos diretores pesquisados, uma vez que ressaltam a existência da indisciplina na escola.

De acordo com estas palavras presentes no sistema periférico da representação social, podemos entender através “função justificadora” da representação social que uma vez que os diretores demonstraram não atuarem pautados pela gestão democrática, mas que, as concebem como sendo a ideal (MENIN, 2007).

Porém, a palavra “qualidade” nos possibilita pensar que há certo otimismo em relação a escola publica que o diretor atua hoje, pois pode estar relacionada a aspectos positivos. Neste caso, inferimos a possibilidade de mudanças por parte do grupo. São aspectos como estes apresentados, que protegem a representação social do núcleo central, e que precisam ser mudadas, para que o núcleo central mude a longo prazo.

No terceiro quadrante, as palavras prontamente evocadas com a mais baixa frequência foram: “aprendizagem”, “desvalorização” e “ensino”. Todas relacionadas a compreensão que esses diretores apresentam em relação o termo indutor.

Neste sistema periférico, encontramos a “função justificadora” e a “função do saber” da representação social. No que se refere a “aprendizagem” podemos entender que os diretores concebem a escola como um local para a aprendizagem, mas que diante da representação do núcleo central, e do segundo quadrante, tal situação não vem ocorrendo como se esperava, assim como a terceira palavra apresentada, “ensino” que se aproxima em relação a significação. Acompanhado da palavra “desvalorização” que possivelmente justifica e auxilia na compreensão da realidade exposta por eles, pois vivenciam um espaço com várias dificuldades de superação (MENIN, 2007).

No quarto quadrante, as palavras tardiamente evocadas com a mais baixa frequência foram: “burocracia”, “desmotivação” e “dificuldade”. As palavras apresentadas aparecem como aspectos relacionados ao desenvolvimento das ações dentro da escola, uma vez que estão diretamente em contato com situações burocráticas, alunos ou até mesmo profissionais da educação desmotivados, e cercado por várias dificuldades. A palavra “desmotivado” também irá comparecer (mais adiante) na representação social do diretor sobre o professor. Daí percebemos mais uma fator dificultador nas ações desempenhadas pelo diretor na escola em que atua, que trabalha com um professor desmotivado.

De maneira geral, percebemos que o núcleo central das representações sociais dos diretores pesquisados sobre a escola pública atual revela uma expectativa positiva diante do contexto (presente no núcleo central), porém é seguida de palavras nos demais quadrantes que revelam certas complexidades que envolvem esta representação. Uma vez que nos fazem através da “função do saber” e da “função de justificar” interpretar melhor as ações dos sujeitos em seu trabalho (MENIN, 2007). Podemos perceber, que as representações do EVOC, sendo núcleo central ou sistemas periféricos se complementam e possibilitam uma compreensão de como estes sujeitos vêm de fato a escola em que atuam, possibilitando ações de intervenções.

6.3.5 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “ALUNO DE HOJE”

No que concerne as palavras evocadas pelos diretores pesquisados sobre o termo indutor “aluno de hoje” somaram um total de 134 palavras, das quais foram 64

diferentes. Foram consideradas como representação social do núcleo central as palavras com frequência maior que sete e menor que 2,5, como podemos observar no Figura 4 abaixo:

Figura 4 - EVOC sobre o termo indutor “ALUNO DE HOJE”

*****			*****		
Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,5$			Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,5$		
desinteresse	14	1,714			
desmotivado	7	2,000			
indisciplinado	10	2,100			
sem-limites	7	2,286			
*****			*****		
Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,5$			Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,5$		
carente	5	2,400	agressivo	5	3,000
interesse	4	2,250	descompromisso	5	3,000
			desestimulado	4	3,250
			limite	3	3,000
			rebelde	3	3,000
			sem-perspectiva	4	2,750

Fonte: Pesquisa, 2012.

Como se observa no primeiro quadrante, que denomina o núcleo central da representação sociais dos diretores pesquisados, as palavras que apareceram foram: “desinteresse”, “desmotivado”, “indisciplinado” e “sem-limites”. As duas primeiras palavras são muito próximas de significação, fortalecendo a ideia de que realmente estes diretores têm essa visão em relação ao aluno. Seguida por outras duas palavras que também se relacionam no sentido de caracterizar o comportamento dos alunos.

Essas inferências puderam ser feitas a partir das justificativas dadas pelos próprios diretores, como segue:

Suj.2: “Não tem interesse somente quer garantir a frequência para a bolsa família”.

Suj. 3: “O aluno de hoje não tem demonstrado interesse pelos estudos. Poucos são aqueles que se dedicam, que estudam pelo menos para as provas. A grande maioria não tem compromisso com a escola”.

Suj. 5: “Pela falta de interesse na aprendizagem”.

Suj. 8: “O desinteresse por parte dos alunos tem contribuído de forma importante e negativa no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”.

Suj. 9: *“O aluno de hoje não demonstra interesse na sua carreira escolar porque a família não incentiva em sua perspectiva de vida”.*

Suj. 14: *“O aluno de hoje é inteligente, esperto porem mostra um grau muito grande de desinteresse, parece que o que vive na escola não será importante para o seu futuro”.*

Suj. 18: *“A maior parte dos alunos chegam desmotivados, o que resulta no desinteresse e falta de compromisso pelo estudo”.*

Suj. 29: *“O aluno de hoje tem demonstrado total falta de interesse pelos estudos”.*

Quanto a palavra desmotivado, alguns diretores ressaltam:

Suj. 6: *“O aluno está desmotivado (pode ser da própria casa) os pais não incentivam e nem acompanham. Estes alunos vem sem expectativa de vida quer seja social, profissional”.*

Suj. 17: *“Desmotivado: devido a falta de escola não ser páreo para o mundo moderno e tecnológico”.*

Suj. 18: *“A maior parte dos alunos chegam desmotivados, o que resulta no desinteresse e falta de compromisso pelo estudo”.*

Para a palavra “indisciplina” há as seguintes justificativas:

Suj. 22: *“A indisciplina ou falta de educação é um dos pontos que interfere no cotidiano. O aluno hoje tem muita dificuldade de respeitar as regras, mesmo as que são elaboradas por eles mesmos”.*

Suj. 31: *“A indisciplina é causadora de vários conflitos na escola, depredações, brigas, ate motivo de ausência de professor”.*

Suj. 32: *“A maioria dos alunos conseguem aprender, são espertos, mesmo nas dificuldades encontradas (professores mal formados, indisciplina em sala de aula, aulas tradicionais).”*

De acordo com estas palavras apresentadas no núcleo central, podemos perceber uma representação negativa dos diretores escolares em relação ao aluno da escola pública atual. São elementos que fazem a “função de saber” e a “função justificadora” das ações e da realidade que encontram-se estes profissionais (MENIN, 2007).

Podemos aproximar por significação as palavras “desinteresse” e “desmotivado”, que revelam um aluno sem vontade de querer aprender na maneira como as ações se dão por parte dos professores na escola. Não há expectativas compatíveis com o objetivo da escola, em transmitir conhecimento e formar este aluno. Também, conseguimos

relacionar as palavras “indisciplina” e “sem-limites” que provavelmente estão presentes no comportamento deste alunos, o que acaba também dificultando todo o trabalho proposto pela escola e pelos profissionais que nela atuam.

Vale comparar que, em estudos realizados por Quintanilha (2010), ao investigar a representação social de um grupo de professores sobre o termo indutor “aluno da escola pública”, as repostas não se diferem muito.

Quintanilha (2010) revelou que os professores apresentaram no núcleo central da representação social as palavras: descomprometido, desinteressado, desmotivado e indisciplinado.

O autor também questionou um grupo de alunos de escola pública, investigando suas representações sociais sobre “aluno da escola pública”, ou seja, a representação que eles têm deles mesmos, e a resposta ao núcleo central foi: “carente” e “desmotivado” (QUINTANILHA, 2010).

Assim, percebemos, que realmente esses profissionais e alunos, após o processo de democratização do acesso ao ensino contam com um cenário educacional muito complexo e de muitas dificuldades, como discutimos no capítulo I deste trabalho.

Percebemos que apesar do olhar ser de sujeitos envolvidos na educação, com posições em relação ao objeto diferentes, a representação social se assemelha diante de fatores negativos a esse aluno, que demonstra ter tais problemas no cenário escolar.

O segundo quadrante aparece vazio, o que nos revela um número pequeno de palavras repetidas e frequência insuficiente para compor elementos periféricos das representações.

No terceiro quadrante, as palavras prontamente evocadas com a mais baixa frequência foram “carente” e “interesse”. Mais uma vez apresenta aspectos negativos em relação ao aluno da escola de hoje.

O aluno “carente” se refere tanto as condições socioeconômicas desses alunos como também carentes de afeto, atenção, amor, elementos que não são de responsabilidade da escola, mas sim que dependem da atuação e comprometimento da família em relação a formação deste aluno, como um sujeito na sociedade.

Quanto a palavra “interesse”, as justificativas evidenciam a falta de interesse por parte dos alunos em relação a escola e a educação como um todo. Mais uma vez, este sistema periférico reforça a representação social do núcleo central, uma vez que demonstra um aluno totalmente desinteressado, em sua maioria.

O quarto quadrante, apresenta como as palavras com a menor frequência e tardia na evocação: “agressivo”, “descompromisso”, “desestimulado”, “limite”, “rebelde” e “sem-perspectiva”. Esse conjunto de palavras reforça a compreensão das representações sociais do núcleo central.

Percebemos assim, que as representações sociais dos diretores pesquisados em relação ao aluno da escola pública de hoje são de sentidos negativos. Há uma compreensão da realidade visando apenas os problemas por estes alunos apresentados, que fortemente influenciam e estão presentes no ambiente escolar, muito provavelmente prejudicando o desempenho destes alunos na escola.

Acreditamos que essas palavras das representações sociais precisam ser compreendida tendo como visão que, a democratização, como já vimos, trouxe para a escola, alunos com características diferentes da escola de outros tempos e de outras classes sociais.

Mais uma vez, isso reflete nas palavras de Beisiegel (2006) quando defende que é preciso aceitar a escola como ela é, levando em consideração toda sua complexidade. Neste caso, os profissionais que nela atuam, precisam considerar essa realidade para então, partir dela, sendo que é praticamente unânime as representações sociais que os diretores, os professores e os próprios alunos têm deles mesmos. Como os dados revelaram, os sistemas periféricos estão repletos dessas palavras negativas, que seriam as primeiras que precisariam ser mudadas para se chegar ao núcleo central.

6.3.6 Evocação dos diretores pesquisados sobre o termo indutor: “PROFESSOR DE HOJE”

Em relação as palavras que aparecem associadas ao termo indutor “professor de hoje”, entre os 35 respondentes, apareceram 133 palavras, e dentre estas, 82 foram diferentes. Para esta composição, consideramos apenas as palavras que tiveram a frequência maior que três e a frequência intermediária de sete. Então, foram consideradas como representação social do núcleo central as palavras elencadas no primeiro quadrante do Figura 5 abaixo:

Figura 5 - EVOC sobre o termo indutor “PROFESSOR DE HOJE”

*****			*****		
Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $< 2,5$			Cas ou la Fréquence ≥ 7 et le Rang Moyen $\geq 2,5$		
descompromissado	11	2,000			
desmotivado	12	1,667			
despreparado	12	2,333			
ma-formação	7	1,714			
*****			*****		
Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $< 2,5$			Cas ou la Fréquence < 7 et le Rang Moyen $\geq 2,5$		
cansado	3	2,000	desestimulado	5	3,600
comprometido	3	2,000	desinteressado	3	3,667
desvalorizado	5	1,800	faltoso	3	3,667
estressado	4	2,000	sem-postura-profissional	3	3,667

Fonte: Pesquisa, 2012.

No primeiro quadrante, compondo o núcleo central das representações sociais apareceram as palavras: “descompromissado”, “desmotivado”, “despreparado” e “má-formação”. Podemos perceber que o professor que o diretor encontra na escola tem muitos problemas de formação que acabam contribuindo para aumentar as dificuldades do ambiente escolar.

Podemos compreender melhor essa representação diante das justificativas dadas pelos diretores, primeiramente para a palavras “descompromissado”:

Suj. 2: “Poucos são comprometidos, preparados e responsáveis os que vestem a camisa e com os quais podemos contar sempre”.

Suj. 6: “Hoje o professor tem grande dificuldade para enfrentar a sala de aula diante de tantos obstáculos, por isso seu resultado se dá pelo seu desânimo e falta de compromisso”.

Suj. 8: “A falta de compromisso tem gerado um trabalho sem qualidade por parte do professor”.

Suj. 15: “O descompromisso é o pior defeito, não quer melhorar e é difícil fazer algo por ele”.

Suj. 19: “Porque o professor sem compromisso não se atualiza, não busca melhoria e não se preocupa com a aprendizagem dos alunos”.

Suj. 20: “Sinto que os professores que estão chegando em nossas escolas, principalmente os eventuais, não tem perfil para ministrar aulas, não tem posturas para dialogar com os alunos e com isso não consegue ministrar uma boa aula”.

Suj. 26: “Os professores têm chegado na escola com pouco domínio sobre o conteúdo e sobre a sala de aula, sente-se desvalorizado e por este motivo se apresenta desestimulado e muitas vezes descompromissado”.

Suj. 27: “Estão em falta professores nas escolas, alguns doentes, cansados e alguns sem compromisso”.

Suj. 31: “O professor falta muito, isso estrangula a escola publica”.

Suj. 35: “Se não houver comprometimento por parte do professor o salario, a formação e a dedicação ficam a desejar”.

Para justificar a palavra “desmotivado” os diretores justificaram da seguinte forma:

Suj. 10: “1 – desinteresse – como encontra um ambiente de indisciplina em sala de aula, não é criativo devido ao despreparo em seu componente curricular, é desmotivado, faltoso, afasta-se do trabalho por motivos fúteis! Os alunos não respeitam, porque os percebem incompetentes (não é generalizado, felizmente ainda há os bons, em sua minoria).

Suj. 14: “O professor hoje esta desmotivado com o trabalho, com o aluno, além da falta de professor que enfrentamos”.

Suj. 18: “Porque o professor recebe o aluno desmotivado e infelizmente não é valorizado pela secretaria”.

Suj. 25: “Pela falta de valorização o professor se torna desmotivado, faltoso, prejudicando a qualidade do ensino. Apesar de tudo alguns ainda continuam sonhando com a melhoria da escola publica.

Em relação a palavra “despreparado”, os diretores justificaram:

Suj. 4 : “1 – o sistema não valoriza o professor que se dedica, trata a todos iguais independente da responsabilidade. 2 – o despreparo, má formação tem dificultado o ensino/aprendizagem”.

Suj. 10: “1 – desinteresse – como encontra um ambiente de indisciplina em sala de aula, não é criativo devido ao despreparo em seu componente curricular, é desmotivado, faltoso, afasta-se do trabalho por motivos fúteis! Os alunos não respeitam, porque os percebem incompetentes (não é generalizado, felizmente ainda há os bons, em sua minoria)”.

Por fim, neste núcleo central, ao se referir a “má-formação” os diretores apontam:

Suj. 4: “1 – o sistema não valoriza o professor que se dedica, trata a todos iguais independente da responsabilidade. 2 – o despreparo, má formação tem dificultado o ensino/aprendizagem”.

Suj. 22: “A má formação docente é latente. Eles chegam sem saber como atuar com a população da escola publica. Não conseguem estabelecer critérios, porque muitas vezes nem eles têm”.

Suj. 30: “Os professores de formação mais antiga tem dificuldade em atitude aos interesses de uma clientela heterogênea e os de formação recente não sabem como lidar com a falta de interesse de grande parte dos alunos”.

Suj. 33: “1 – didaticamente despreparado pela graduação e sem vontade de mudar. 2 – formação continuada precária e sem intensão de buscar. 3 – usa a tecnologia para falar ao celular em sala de aula como os alunos. 4 – licenças, principalmente médicas são na maioria das vezes forjadas”.

Em relação à representação social que os diretores têm sobre os professores de hoje, percebemos também aspectos muito negativos, os quais se tornam dificultadores no desempenho das ações e até mesmo de concretização de uma escola mais democrática, como se referiram na representação social da escola pública.

No segundo quadrante há ausência de palavras, o que indica mais uma vez que tivemos um número pequeno de palavras repetidas e frequência insuficiente para compor elementos periféricos das representações.

No terceiro quadrante as palavras prontamente evocadas com a mais baixa frequência foram “cansado”, “comprometido”, “desvalorizado” e “estressado”. Aqui também, percebemos que são palavras na maioria de teor negativo em relação a condição em que está o professor. Apesar de aparecer timidamente a palavra “comprometido”, isso mostra que ainda há a credibilidade em alguns, pelo visto poucos, mas que revelam alguma esperança de um trabalho melhor.

No quarto quadrante como as palavras com a menor frequência e tardia na evocação apareceram: “desestimulado”, “desinteressado”, “faltoso” e “sem-postura-profissional”. Isso reforça a ideia de que os professores que atuam nas escolas públicas ultimamente não vêm desempenhando um bom trabalho. Outra vez com aspectos negativos em relação ao professor da escola.

De maneira geral, as representações sociais que os diretores escolares pesquisados têm sobre o “professor de hoje” são de significados e sentidos negativos. Esse fato, pode dificultar ainda mais as relações entre os sujeitos, dificultando a organização do

trabalho, e mais ainda o alcance de uma escola mais democrática. Sendo que dificilmente, o diretor consegue confiar nesse “tipo” de professor e assim dividir ou delegar tarefas com confiança.

6.4 O que pensam os diretores pesquisados ser o seu papel na escola pública

Ao questionarmos os diretores sobre como compreendem seu papel na escola pública, obtivemos dos 35 sujeitos, 54 respostas, uma vez que cada sujeito poderia apresentar mais de uma resposta. Após uma análise, conseguimos categorizá-las da seguinte forma, como comparece na Tabela I abaixo:

Tabela 1 - Compreensão dos diretores sobre seu papel		
CATEGORIAS	FREQ.	%
Mediador de conflitos	10	18,5
Orientador da equipe e das ações da escola	9	16,6
Papel de muita responsabilidade e importância na escola	9	16,6
Administrador da escola	8	14,8
Líder	4	7,5
Sobrecarregado	2	3,8
Outros ⁴	11	20,3
Não respondeu	1	1,9
TOTAL	54	100

Fonte: Pesquisa realizada 2012.

Na voz dos próprios diretores podemos compreender como vem sendo seu papel de “mediador de conflitos” no contexto escolar, o que justifica os 18,5% (10 respostas) da primeira categoria descrita na Tabela 1: *“Hoje vejo meu papel como mediador, devido às diversidades. Todos os dias temos conflitos entre alunos, professores e funcionários.”* Essa informação confirma o núcleo central das representações sociais que os diretores têm sobre si mesmos, coincidindo com o que pensam ser o seu papel.

Na sequência, com 16,6% (9 respostas), aparece a categoria “orientador da equipe escolar e das ações na escola”. Conforme o sujeito 10: *“O diretor hoje é alguém que procura com bom senso e paciência orientar todos os segmentos da escola ficando por último o pedagógico, que se ele não estiver junto do professor coordenador também pouco é produzido.”* Igualmente com 16,6% (9 respostas), as respostas que compõem a categoria “de muita responsabilidade e importância na escola” revelam que os diretores compreendem o

⁴ psicólogo e médico; porto seguro; organizador; coordenador; prestador de contas; papel amplo; autoritário; formador; conscientizador; agente transformador; e papel de fazer a diferença.

encargo de sua função, como demonstra a fala do sujeito 7: *“Papel de grande responsabilidade para quem dirige a instituição...”*

Em seguida aparece o papel de “administrador da escola” é citado por quase o mesmo número de diretores (14,8% - 8 respostas), como justifica a respostas dos sujeitos: *“Ao diretor cabe administrar a escola da forma mais democrática possível, mediando os objetivos e conflitos de todos, buscando o bem comum”* (sujeito 13); *“[...] estamos administrando uma empresa pública e participando da vida, de sonhos da individualidade de seres humanos”* (sujeito 31). Estas duas respostas insinuam a existência de um conflito em relação à concepção que o diretor tem sobre seu papel, que pode ser visto, na primeira resposta, por um viés democrático e, na segunda, por uma visão mais produtivista e tradicional.

Reforçando o indicativo das representações sociais dos diretores sobre o próprio diretor, com um percentuais de 7% (4 respostas) e 3,7% (2 respostas), temos as categorias “líder” e “sobrecarregados”, as quais são justificadas pelos sujeitos 11 e 3, respectivamente: *“Como líder democrático de uma gestão participativa em que cada um tenha voz e vez”*; *“Costumo gerenciar a escola com todas as dificuldades que ela tem, mas acabo sobrecarregada, exercendo funções que não são pertinentes ao meu cargo.”* Reafirmando a questão da sobrecarga de trabalho, a segunda fala demonstra que o diretor não realiza apenas as tarefas da sua competência, pois acaba tendo que resolver os diferentes problemas que surgem no dia a dia.

Quanto ao termo “líder”, Lopes (2003, p. 88-89) também evidenciou em seu trabalho que os diretores se constituem como liderança dentro da escola, pois

Ao olhar para dentro da escola o diretor se vê hierarquicamente superior e sente-se *mais responsável* para *conduzir* a escola. Essa responsabilidade mistura-se com a sensação de ter poder: “a função do diretor, é trabalhar sempre dobrado, porque você sabe que a escola é você”. Para tanto, segundo o diretor, é preciso “(...) muita liderança! Ser um líder de verdade, que consigo caminhar de uma forma para ir alcançando tudo o que eu quero”. Essa na verdade é uma sensação de prazer que emana do prestígio e influência decorrentes da ocupação de uma função considerada mais importante dentro da organização funcional da escola.

Sendo assim, podemos ver outro olhar sobre o ser um líder dentro da escola. Conforme os diretores pesquisados por Lopes (2003), há a sensação de prazer aliados às várias responsabilidades que este diretor possui.

É muito interessante analisar isto uma vez que, estes mesmos diretores de Lopes (2003), também querem ações mais democráticas dentro da escola. Pois eles desejam

que aconteça um trabalho coletivo, mas reconhecem que o próprio grupo os vêem com um certo grau de superioridade dentro da escola, por ocupar o cargo de diretor.

Isso se assemelha com os diretores de nossa pesquisa, uma vez que trazem em suas representações de escola expectativas de ações democráticas, porém também concebem seus respectivos papéis como o de um líder. Assim, fica um ponto para reflexão: como ser um líder e querer ações democráticas entre os sujeitos na escola?

Finalmente, agrupadas na categoria “outros”, estão as respostas que foram citadas apenas uma vez pelos diretores, atribuindo à sua função os papéis de: “psicólogo e médico”, “porto seguro”, “organizador”, “coordenador”, “prestador de contas”, “papel amplo”, “autoritário”, “formador”, “conscientizador”, “agente transformador” e “papel de fazer a diferença”.

Diante dessas respostas dadas pelos próprios diretores pesquisados, podemos compreender que estes estão a todo momento realizando tarefas que nem sempre necessitariam ser executada por eles mesmos.

Percebemos que o diretor escolar entende que seu trabalho é de muita responsabilidade na escola e que ele se considera como o “único” que pode fazer tudo. De acordo com o que eles descreveram ser o seu papel, eles realizam funções das mais diversas, até mesmo ter senso psicológico para atuar diante de seus professores, que demonstraram apresentar problemas, de seus alunos que estão sem expectativa alguma em relação a escola pública em questão.

Como já dissemos nas representações sociais, a literatura sobre a administração escolar já vinha evidenciando desde seus primeiros escritos na década de 1930, que ao diretor caberia o papel de descentralizar algumas tarefas, para não ficar sobrecarregado (LEÃO, 1945) e (RIBEIRO, 1986).

Contudo, podemos acreditar que, o fato destes diretores escolares estarem acreditando no seu papel, mesmo diante do cenário educacional, que apresenta diversas dificuldades, as mudanças poderão ocorrer dentro das suas condições, sendo que no campo educacional, o tempo que se usa para alcançar determinado objetivo é longo, são mudanças que requerem respeito aos elementos subjetivos da área.

Moreto (2002) também elencou em seu trabalho, que realmente há um amplo papel atribuído ao diretor de escola. Porém, ela traz a seguinte observação

Chamar para si a condução do trabalho da Escola como um todo é o papel do Diretor Escolar contemporâneo. É óbvio que ele não vai realizar sozinho todo o trabalho de direção da escola; isso deve ser compartilhado com outros profissionais (Vice-Diretor, Orientador Pedagógico²¹, no caso da carreira da SME), contudo é necessário que se pense, ao se desenhar um programa de educação continuada para Diretores de Escola, o papel desse profissional enquanto coordenador de todo o trabalho escolar (MORETO, 2002, p. 177).

Portanto percebemos que o diretor escolar está a todo momento executando alguma tarefa, sendo que muitas dessas poderiam ser delegadas a outro profissional da escola. Além de que, também relataram que muitas vezes, mal terminam de fazer algo e já são interrompidos para “apagar incêndios”.

6.5 As dificuldades enfrentadas pelos diretores no desempenho da sua ação

Para compreendermos melhor a realidade dos diretores, procuramos investigar também quais são as maiores dificuldades que eles encontram no desempenho da sua ação. Obtivemos inicialmente 64 respostas, que após serem analisadas se apresentam nas categorias da Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Dificuldades no desempenho de seu papel como diretor		
CATEGORIAS	FREQ.	%
Despreparo e má formação dos professores e profissionais da escola	16	25
Sobrecarga de trabalho	12	18,7
Pais/famílias ausentes no âmbito escolar	11	17,1
Políticas públicas e a legislação	6	9,3
Ausência/faltas de professores e funcionários	5	8,2
Indisciplina e desinteresse por parte dos alunos	4	7,8
Necessidade de estimular todos na escola	3	4,6
Aprendizagem dos alunos	2	3,1
Rotatividade dos professores	2	3,1
Pouco espaço físico	1	1,5
Ausência do aluno ideal	1	1,5
TOTAL	64	100

Fonte: Pesquisa realizada 2012.

Com a maior frequência, aparece como sendo a maior dificuldade a ser enfrentada pelos diretores de escola pesquisados o “despreparo e a má formação dos professores e profissionais da escola” foram apontados em 25% das respostas dos participantes da pesquisa.

A informação confirma a representação social que os diretores têm sobre os professores, quando aparece no núcleo central da representação social, sendo a de um professor despreparado e mal formado.

A questão referente a formação dos professores, já foi apontada por estudos e pesquisas realizadas por Leite (2011) quando relata que vários outros estudos também já evidenciaram que os profissionais professores não estão sendo formados adequadamente no curso de formação inicial, bem como, não vêm recebendo um suporte para enfrentar a realidade da escola pública atual, considerando seu processo de democratização do acesso. Assim, necessário saber que as demandas e atribuições exigidas dos professores requerem um suporte mais qualificado e constante para o melhor desempenho destes profissionais.

Consequentemente, é possível pensar nas dificuldades que os diretores sentem ao longo do desenvolvimento do trabalho de diretor uma vez que sua equipe docente não está adequadamente preparada, de acordo com sua expectativa, em poder realizar um trabalho coerente com a realidade escolar inserida.

Então, constata-se que, esse diretor tem mais uma tarefa, ou seja, a de trabalhar/formar seus professores, a fim de que compreendam o compromisso político que precisam ter com a escola, e consequentemente com o ensino e aprendizagem. Assim, iniciará uma caminhada a fim de avançar na melhoria das ações deste, que refletirá na educação.

Se o diretor não tiver uma sensibilidade para perceber estas necessidades de sua equipe, e pensar em meios para superá-las, os problemas irão ficando maiores com o passar do tempo. Então, este diretor se tornará cada vez mais sobrecarregado, uma vez que não confia em sua equipe, acabará por tomar a frente e realizar mais tarefas do que lhe competem.

Na sequência, aparece com 18,7% (12 respostas), outra grande dificuldade apontada foi a “sobrecarga de trabalho”, como relata o sujeito 11: *“A complexidade das funções e as cobranças acumuladas pelos diversos setores e órgãos que não trabalham com um planejamento estratégico e o trabalho coletivo, sobrecarregando o papel do diretor.”* Esses dados aparecem mais uma vez confirmando as representações sociais que os diretores têm sobre o seu papel, já analisados anteriormente, a partir do EVOC.

Podemos assim perceber que, a sobrecarga de trabalho, aparece tanto na questão anterior, quando o diretor compreende seu papel como de sobrecarregado, como também é apontada sendo uma das dificuldades no desempenho de suas ações.

Possivelmente, podemos fazer a seguinte interpretação desta informação. O diretor ao olhar para dentro da escola se vê em um cargo hierarquicamente superior, pois de

acordo com suas atribuições, elencadas pela legislação vigente (Resolução 52/2013), todas as ações que ocorrem dentro da escola precisam estar sob orientação, ou supervisão, ou mediante a participação deste diretor. Então, o diretor precisa estar envolvido em tudo o que acontece na escola.

Novamente, recordamos que desde a época dos primeiros estudos sobre a administração escolar, os autores vêm trazendo, ao se referirem ao papel do diretor, como sugestão, a divisão de tarefas, para que este diretor não se sinta sobrecarregado. Porém, pelas respostas obtidas nesta pesquisa, entendemos que, estes diretores se vêm como os responsáveis maior da escola, e que não conseguem delegar tarefas e funções aos demais profissionais que atuam em suas escolas, inclusive aos professores, que por eles são representados como “descompromissados”, “desmotivados”, “despreparados” e “mal formados”.

Quase que com o mesmo índice, a categoria “pais/famílias ausentes no âmbito escolar”, com 17,1% (11 respostas), comparece como outra dificuldade, indicando a falta de participação e envolvimento da família na vida escolar dos seus filhos, como explicita o sujeito 3: “*Os principais obstáculos que encontramos são: (...) pouca participação dos pais*”. Quanto a isso, o (MONTENEGRO, 2010, p. 10) que:

O suporte da família dos alunos é considerado relevante, mas na visão dos gestores entrevistados, nem sempre acontece: mesmo que o relacionamento entre a escola e os pais seja bom, há uma expectativa de que os pais desempenhem um papel mais ativo.

Também em relação a este problema, Moreto (2002) evidenciou e constatou em seu trabalho que isto realmente se faz presente no ambiente escolar, porém há uma justificativa para que este problema seja compreendido, segundo o autor

A participação é novidade, apesar de já ser de há muito discutida, pois passou-se um período grande de Ditadura Militar e os seus reflexos ainda são sentidos, principalmente no trato da inclusão dos anseios e necessidades da população em relação às decisões emanadas das instituições públicas, do exercício da cidadania, que tem seu sentido num “exercício de vida com características individuais e coletivas de luta por um espaço social” (MORETO, 2002).

Assim, é possível perceber, uma dificuldade da sociedade em geral a assumir ações coletivas em um espaço social. Estes pais dificilmente tiveram uma formação e uma participação mais crítica exercida na sociedade.

Com uma frequência menor, surgem as categorias “políticas públicas e legislação” e “ausência/faltas de professores e funcionários”, com 9,3% (6 respostas) e 8,2% (5 respostas), respectivamente. As seguintes respostas justificam essas respostas: *“Falta de políticas públicas que valorizem o diretor, lhe atribuindo mais respeito perante a comunidade (pais) respeito este que coloque a escola no centro das atenções no nosso país e no grau de importância que ela merece”* (sujeito 4); *Dificuldades com os professores e funcionários, no sentido de muitas faltas (ausências) e do problema em conseguir um professor substituto”* (sujeito 14).

No que se refere aos alunos, a dificuldade apontada por 7,8% (4 respostas) dos diretores refere-se à “indisciplina e desinteresse”. Outras duas categorias que se juntam a esta são “aprendizagem dos alunos” (3,1% - 2 respostas), como testemunha o sujeito 7 - *“O recebimento de alunos considerados analfabetos funcionais”*- e “ausência do aluno ideal” (1,5% - uma resposta). Essa informação também confirma a representação social gerada pelo EVOC.

Temos a confirmação de que a expectativa que o diretor escolar tem em relação ao aluno é negativa, pois este vê um aluno que apresenta problemas na sua vivência na escola ao ser indisciplinado, estar desinteressado, o que ocasiona as dificuldades de aprendizagem.

Em seguida, aparecem três respostas (4,6%) que se reportaram à “necessidade de estimular todos na escola”, como relata o sujeito 23: *“Conquistar as pessoas para atingirem e trabalharem para um mesmo ideal.”* Ligada a esta, pode estar a dificuldade representada pela “rotatividade dos professores”, com 3,1% (2 respostas). No que se refere à estrutura da escola, enfim, aparece com 1,5 % (uma resposta), a categoria “pouco espaço físico”.

Sabemos que é preciso ter claro que para o enfrentamento de algumas dessas dificuldades, no entanto, como a “ausência/faltas de professores e funcionários”, foge do âmbito de ação do diretor, pois trata-se de uma questão que vem ocorrendo com frequência no âmbito educacional em nível nacional, devido a fatores que se relacionam, por sua vez, com outra dificuldade apontada pelos diretores, a “desvalorização profissional” (FARIAS, 2012).

Percebemos através das respostas dadas pelos diretores escolares que há uma complexidade de problemas elencados, revelando uma predominância sobre o despreparo e a má formação dos docentes, a sobrecarga de trabalho e a ausência dos pais e da família.

Todas essas respostas vão ao encontro das representações sociais que evocaram diante da escola pública, do aluno, do professor e do próprio diretor de escola.

Portanto, percebemos que o desenvolvimento do trabalho do diretor é de muita importância para o bom funcionamento da escola, mas que não é só dele que as ações devem partir. Deve haver um grupo de profissionais com que esse diretor possa atuar e confiar, e que juntos melhorem as condições da escola e o desempenho dos alunos. Para isso, a família deve estar ciente de seu papel e também atuar neste contexto. Não é um espaço em que apenas uma pessoa possa lutar, mas sim todos estarem conscientes de seu papel, até mesmo para lutarem juntos para a valorização de seu trabalho e melhoria da educação.

De maneira geral, verificamos que o diretor é um profissional que tem grande conhecimento e o papel de acompanhar todas as práticas e ações que ocorrem na escola, porém, na maioria das vezes, não as executa ou se envolve de forma direta, devido suas inúmeras atribuições. Além disso, continua a realização de tarefas técnicas e burocráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de maneira geral, nos trouxe elementos para refletirmos sobre o papel do diretor escolar e sua atuação sobre alguns aspectos e situações problemáticas que acontecem na realidade educacional da rede estadual paulista.

Mas, antes, ressaltamos que a presente análise fez parte de um estudo de maior abrangência, intitulado “Desenvolvimento Profissional do Gestor Escolar na Perspectiva da Pesquisa-Ação: das Representações à Reorganização Escolar”, vinculado à Fundação Carlos Chagas, realizado junto aos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino do município de Presidente Prudente – SP. O objetivo geral foi analisar as representações sociais que os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente – SP têm sobre a instituição educacional pública e sobre o seu papel e, a partir disso, desenvolver ações de formação contínua junto a esses profissionais. Neste âmbito, a preocupação desta dissertação de mestrado se concretiza na análise dessas representações sociais.

Para a realização do trabalho, partimos do levantamento da produção teórica envolvendo a temática em questão. Dentre os 6.792 trabalhos pesquisados, dos Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo, apenas 15 trabalhos tratavam a respeito do tema “diretor de escola”. Porém, em nenhum deles se constatou o estudo sobre suas representações sociais, como enfatiza o nosso. Então, estruturamos nosso trabalho em seis capítulos que tendem a responder as nossas questões de pesquisas e objetivos propostos.

Ao iniciarmos nossas reflexões pelo estudo teórico, pudemos observar que, para melhor entender as questões que perpassam o diretor, é preciso considerá-lo frente à escola pública atual, tendo em vista que esta instituição viveu um percurso que passou pelo processo de democratização do ensino, constituindo-se tal como se apresenta hoje. E, pensar em qualidade de educação para todos, implica refletirmos sobre os vários profissionais que atuam no campo educacional.

Sendo assim, destacamos o diretor como o profissional que pode possibilitar a realização de ações na escola e permitir que a gestão democrática se estabeleça se houver condições para isso, como professores atuantes e interessados, famílias presentes nas escolas, bem como a possibilidade de contar com uma política pública que atenda às reais necessidades.

Percebemos que os diretores escolares desenvolvem seu papel em um espaço complexo que se diferencia da escola pública de algumas décadas atrás. Diante do

novo panorama e considerando a relevância do papel desempenhado por estes profissionais na escola pública dos dias de hoje, nosso estudo preocupou-se em desenvolver os seguintes questionamentos: Quem são os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente? Quais as representações sociais dos diretores de escola sobre o seu papel na escola pública? Como esses profissionais compreendem o seu papel? Quais as dificuldades encontradas ao desempenhá-lo?

Quanto ao perfil dos diretores escolares pesquisados, notamos que os resultados obtidos se relacionam, em grande parte, aos resultados assinalados no estudo da UNESCO (2004) e da FVC (2010). A maioria dos sujeitos é do sexo feminino, com idade entre 51 e 55 anos e declarou-se casada. Os cônjuges desses diretores apresentam grau de escolaridade superior ao de seus pais que, em sua maioria, não chegaram a concluir o Ensino Fundamental.

Em relação à formação desses diretores escolares, percebemos que, de modo predominante, o seu primeiro curso de graduação realizado não foi o de Pedagogia. Fato que se inverte quanto à segunda graduação que, em maior parte, cursaram Pedagogia. Dentre os sujeitos pesquisados, predomina-se a atuação em escolas do município de Presidente Prudente - SP.

Diante dos dados do perfil destes diretores, percebemos a existência de um grupo heterogêneo, pois, apesar de terem idades diferentes e se formarem em instituições diferentes (privadas e públicas), identifica-se que há similaridade em suas respostas, gerando o núcleo central de suas representações sociais.

Ressaltamos a importância de refletirmos sobre o modo como as representações sociais se constituem e se desenvolvem no interior de um grupo, podendo influenciar e direcionar suas práticas. Assim, o papel do diretor escolar representado pela própria categoria pode elucidar o modo como os profissionais compreendem sua atuação e contribuir para reflexões relativas ao seu ambiente de trabalho.

Para melhor entender as representações sociais destes profissionais, contamos com as contribuições de Moscovici (1983) e de suas reflexões sobre a Teoria das Representações Sociais, destacando a sua importância para as pesquisas no campo da educação.

Consideramos um estudo realizado por Rosenthal e Jacobson (1983), denominado como profecia autorrealizadora, que relata o resultado de uma experiência desenvolvida em um ambiente escolar, onde puderam constatar que, quando o professor tem uma expectativa positiva em relação ao seu trabalho e aos alunos, o resultado alcançado é

mais positivo e satisfatório, ou inversamente negativo, se houver uma expectativa ruim em relação aos aspectos que envolvem o exercício que irá ser desempenhado.

Sendo assim, entendemos que, ao apresentarem representações positivas em relação ao seu papel, os diretores escolares podem desempenhar sua função de maneira satisfatória na construção de uma escola pública de qualidade e, também, de forma contrária, no caso de suas representações serem negativas.

Notamos que, no caso das representações sociais evocadas pelos diretores escolares, prevalece a expectativa negativa em relação aos objetos de representação. Este dado, possivelmente, dificulta ainda mais a superação dos problemas por parte dos diretores em relação à escola pública, ao aluno, ao professor e à sua própria atuação. O núcleo central apresentado de cada representação constitui natureza forte, que dependerá da modificação das representações dos sistemas periféricos para a sua transformação. Os sistemas periféricos também apresentam, em sua maioria, elementos negativos em relação à visão que se tem sobre os temas investigados.

Diante dos temas indutores, pudemos obter as seguintes representações sociais dos diretores escolares:

- Diretor: Núcleo Central: mediador-de-conflito e sobrecarregado; Sistemas Periféricos: burocracia, cansado, desmotivado, desvalorizado, mediador, administrador, comprometido e líder.

- Escola Pública de hoje: Núcleo Central: democrática e inclusiva; Sistemas Periféricos: indisciplina, qualidade, aprendizagem, desvalorização, ensino, burocracia, desmotivação, e dificuldade (ordem dos quadrantes). Assim, pudemos perceber que os diretores escolares possuem, em sua maioria, representações sociais negativas em relação à escola pública em que atuam. Porém, há no núcleo central a palavra “democrática”, o que nos revela uma intenção de realização de trabalhos neste sentido.

- Aluno de Hoje: Núcleo Central: desinteresse, desmotivado, indisciplinado, sem-limites. Sistemas Periféricos: carente, interesse, agressivo, descompromisso, desestimulado, limite, rebelde, sem-perspectiva. Essas palavras também demonstram uma expectativa negativa do diretor para com seus alunos. Porém, esta representação não vem apenas pela figura do diretor. Estudos feitos por Quintanilha (2010) revelaram uma representação semelhante por parte do professor e do próprio aluno em relação ao aluno.

- Professor de Hoje: Núcleo Central: descompromissado, desmotivado, despreparado, má-formação. Sistemas Periféricos: cansado, comprometido, desvalorizado, estressado, desestimulado, desinteressado, faltoso, sem-postura-profissional.

Pudemos verificar, portanto, na maioria das representações sociais, uma expectativa negativa do diretor em relação aos termos indutores, que são os seus sujeitos/objeto de trabalho.

Os diretores evidenciam uma sobrecarga de trabalho vivenciada no dia a dia de sua profissão. Como justificativa para este fato, salientam que atuam dentro da escola na resolução de grande parte dos problemas diagnosticados. Relatam que os professores da instituição apresentam problemas de formação e de comprometimento em relação a esta. Sendo assim, torna-se difícil a delegação de tarefas e a possibilidade de contar com esses professores para a superação das dificuldades encontradas diariamente. Os alunos encontram-se desmotivados e desinteressados pela escola.

Desse modo, entendemos, na voz destes sujeitos, que há a necessidade de oferecer formação contínua a todos os profissionais envolvidos em suas unidades escolares para que se comprometam com o universo que integram.

Percebemos, também, que, quando um diretor de escola possui representação de caráter normativo em relação a sua função (presente no núcleo central), revela-se o modo como se vê diante do próprio cargo. Há, ainda, a ideia de que está comprometido com o seu trabalho e que almeja uma melhoria da qualidade da educação. Há indícios de esperança e de busca por melhorias.

Os primeiros estudos sobre administração escolar nos possibilitaram perceber que já existiam vários indicadores de grandes teóricos sugerindo que o diretor de escola organizasse o trabalho escolar de maneira a distribuir tarefas para não se sentir sobrecarregado, a semelhança desta pesquisa, cujos dados revelam a mesma condição enfrentada por estes nos dias atuais. A constante sobrecarga de trabalho pode ser verificada na voz dos sujeitos deste estudo.

Evidenciamos a mudança terminológica da concepção empregada ao se referir à administração escolar ou à gestão escolar. Em acréscimo a esse aspecto, apresentamos o capítulo das legislações que orientam o diretor de escola no que se refere ao seu papel. Este estudo nos permitiu notar o quão importante é o diretor dentro da escola, uma vez que deve ser, no mínimo, notificado de todas as ações que acontecem neste ambiente ou, em outras situações, ser o responsável, o organizador ou o facilitador das ações realizadas. Porém, sua autonomia é relativa, visto que suas ações podem se limitar às legislações vigentes e às condições de trabalho. O diretor, como o representante maior da escola, requer sensibilidade e sensatez para perceber qualquer necessidade de intervenção e saber conduzir as tomadas de decisões junto à equipe escolar.

Diante das questões também levantadas sobre como os diretores compreendem seu papel e quais as suas dificuldades, também obtivemos como respostas a confirmação das associações realizadas e das representações levantadas. Ou seja, as repostas reforçam a ideia de o diretor estar se sentindo sobrecarregado. Em sua maioria, os diretores relataram que compreendem seus respectivos papéis como “mediador de conflitos” a todo o momento.

Em seus relatos, fica evidente a realização de diversas tarefas. Muitas vezes, quando executam determinada ação, acabam sendo interrompidos por haver a necessidade emergencial de resolver outra que surge. Esta questão revela-se na fala de mais de um sujeito, como podemos relembrar:

Suj. 3: “Nossa profissão acaba gerando muita insegurança. Parecemos bombeiros apagando este ou aquele incêndio”.

Suj. 14: “‘Bombeiro’ tem que ‘apagar’ todos os incêndios”.

Destacam como a maior dificuldade enfrentada no exercício de suas funções o “despreparo e a má formação dos professores e profissionais da escola”, o que, mais uma vez, acaba por contribuir com a sobrecarga do diretor, resposta que aparece em segundo lugar como uma dificuldade a se enfrentar diariamente.

Assim, destacamos e sugerimos que, para o melhor desenvolvimento do seu papel, seria importante a delegação de funções entre os profissionais da escola, a fim de evitar sobrecarga na atuação do diretor. O trabalho deste profissional só será facilitado, principalmente o burocrático, se cada sujeito assumir seu papel e cumprir com suas responsabilidades. Desse modo, sobrarão mais tempo para dedicar-se ao pedagógico, ao estudo voltado aos ideais da educação, utilizando-se de processos e técnicas mais eficientes e possíveis para a efetivação desses objetivos (SANTOS, 2002).

Quando questionados quanto à maior dificuldade enfrentada, estas aparecem de maneira também a justificar as representações sociais que estes diretores têm. Repetem-se os problemas como sobrecarga de trabalho e dilemas com professores, considerados mal formados e desmotivados.

Sendo assim, concluímos que os sujeitos e objetos de pesquisa que se encontram neste estudo estão relacionados. Isso significa dizer que a representação social que se tem de determinado objeto relaciona-se com e implica a própria atuação do diretor em relação ao outro objeto/sujeito. A escola é o ambiente comum de todos. Com isso, percebemos que, se o diretor pudesse contar com uma equipe de profissionais melhor formados para dividir tarefas, seria muito mais fácil a realização do seu trabalho.

Percebe-se a necessidade desses diretores olharem o “chão” da sua escola, a situação real de seus professores e suas condições de trabalho e dedicar seus esforços dentro desta realidade. Dessa maneira, será possível incentivar a melhor atuação de todos e a conscientização de que a responsabilidade pelo sucesso da escola é de toda a equipe escolar e da família. Quanto mais sujeitos estiverem atuando de forma presente, melhores serão os resultados.

Defendemos que o diretor é, sim, uma figura muito importante para a melhoria da educação na escola pública uma vez que é dele que se esperam as delegações de trabalho e, até mesmo, a superação de metas e resolução de problemas. Tornar-se um facilitador da gestão democrática na escola em que atua poderá viabilizar a ocorrência de mudanças e, em longo prazo, essa representação social de diretor sobrecarregado (presente no núcleo central) perderá sua força e suas concepções se resignificarão, refletindo diretamente na representação social dos outros envolvidos.

Tendo em vista as discussões até aqui apresentadas, esperamos que nossas reflexões sinalizem a relevância de se pensar na importância do papel do diretor na escola pública, estando comprometido com a educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, G. Z.; HOJAS, V. F.; OLIVEIRA, M. E. N. **Formação e função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 14, n. 1, p. 399-419, 2012.
- ABDIAN, Graziela Zambão ; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira ; JESUS de, Graziela . **Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências**. Educação e Realidade, v. 38, p. 977-998, 2013.
- ABRIC, J.C. **Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations**. Papers on Social Representations, v.2, n. 2, p. 75-78, 2001.
- ABRIC, J. C. (2000). **A abordagem estrutural das representações sociais**. Em A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), Estudos interdisciplinares de representação social (p. 27-38). 2 ed. Goiânia: AB.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras**. In : Revista Brasileira Est. Pedagógicos. Brasília, v. 87, n. 217, p. 349 a 359, set/dez. 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. In: Em aberto, Brasília, ano 14, no. 61, jan/mar. 1994, p. 60- 78.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- ANDREOTTI, A. **A administração escolar na Era Vargas (1930-1946)**. In: LOMBARDI, J.; ANDREOTTI, A.; MINTO, L. (Org.). História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. Campinas: Alínea, 2012. p.103-124.
- BARBOSA, A. H. **O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas**. 175 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- BEISIEGUEL, C. R. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- BODGAN, R. C. e BIKLEN, S. K. 1941 – **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores: Maria João Alvarez...[et al.]. – Porto: Porto Ed., c1994 336 p. :il.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. (Org.), **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

_____. Lei nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Documenta nº 1, Rio de Janeiro, mar.1962b. 203.

_____. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 231 de 29/11/1968. Brasília, DF, 1968.

_____. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 02 jun. 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Cadernos UDEMO: Legislação Básica Atualizada**. São Paulo, p. 119-151, fev. 2007.

_____. Lei 9.424/96 – cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. 1996.

CLARK, J. U. **A Primeira República, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano: 1889-1930**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica_intro.html. Acesso em: 23 nov. 2013.

CONTI, C. L. A. RISCAL, Sandra Aparecida. SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização escolar: da administração tradicional à gestão democrática**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 105 p.

CORTINA, R. L. **Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. São : UNESP, 1999.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Porto Alegre, **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, jul./dez. de 2002.

DIAS, J. A. Direção de Unidade Escolar. In: BREJON, Moysés (Org.). Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

DI GIORGI, C. A. G; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. Campo Grande: Série-Estudos/UCDB, n. 30, p. 305-323, jul-dez 2010.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DOURADO, L F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

DRABACH, N P; MOUSQUER, M E L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

FÉLIX, M. F. C. **Administração Escolar**. Problema educativo ou empresarial? SP, Cortez, 1986.

FLAMENT, C. **Estrutura e dinâmica das representações sociais**. In: JODELET, Denise (Org). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2008.

GARCIA, W. E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GILLY, M. As representações sociais no campo da representação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

HORA, D. L. da. Gestão democrática na escola. 4ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.

INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. **Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930)**. In: SAVIANI, D. (Org.). Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira. Vitória: Edufes, 2011. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).

JODELET, D. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 2001, p.17- 44.

KLEBIS, A. B. S. O. Concepção de Gestão Escolar: A perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009. Marília, 2010.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação**. Universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras. 3. Ed. São Paulo: Nacional, 1953 [1939].

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor. Educação, **Santa Maria**, v. 29, n.2, p. 135-145, 2004.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Organização e Gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores**. São Paulo: Cadernos de Formação, 2007.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2ª ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1988.

LIMA, L. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: : MACHADO, Lourdes Marcelino & Naura S. Carapeto (org). **Política e Gestão da Educação: Entre dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 321p. (Coleção Lourenço Filho).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, G. Z. A. Contexto atual, gestão e qualidade de ensino. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MAIA, G. Z. A. Administração (ou “gestão”) da educação no contexto das políticas públicas. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Zambão Abdian. **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. 2. ed. Marília: Ed. M3T, 2008b.

MENIN, Maria. Suzana. Stefano. . **Aspectos Normativos das Representações Sociais**. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v. 16, n. 121-135, jan.-abr. 2007.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 65, nº 150, pp. 407-425, maio-ago, 1984.

MONTENEGRO, INSTITUTO PAULO. Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: Perfil do protagonista. P. 211-240. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita. Estudos realizados em 2007-2009. São Paulo, nº 1. 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação / ANPED, Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

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

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.51-53, fev. 1987.

PEIXOTO, M do C. L. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar, In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R.T. **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, Métodos e Técnicas**. Editora Atlas S.A, São Paulo, 1999.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, H. S. (Org) **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

SÁ, C. P. DE. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. EdURJ: Rio de Janeiro, 1998.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livros, 2007.

SANFELICE, J. L. ; História de Instituições escolares e micro história. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 39, p. 32-41, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-137, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. (org.) (2010). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES.

SINGER, P. **Poder, política e educação**. *Revista Brasileira de Educação*: São Paulo, ANPED, v.1, Jan/ Abril 1996.

SÃO PAULO (Estado). Parecer CEE nº 390/78 de 19 de abril de 1977. Encaminha Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º Graus. SE-CENP. São Paulo. Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus. V v, p. 386.

_____. Parecer CEE nº 67/98 CEF/CEM de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, 1998. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. Resolução SE 90, de 03/12/2009. Dispõe sobre a definição de perfis, competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de escola da rede pública estadual. São Paulo:SEE, 2009.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonson, 2002.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: jan./abr. 1996.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. **Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente**. Educar em Revista, Brasil, n. especial 1, p. 173-190, 2010. Editora UFPR.

SOUZA, R.F. de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Â. R. **Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Democrática**. Educação em Revista. Belo Horizonte: 2009, Volume 25. nº 03, p. 123-140.

SILVA JÚNIOR, C. A. **O espaço da administração no tempo de gestão**. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: Ed. DP e A, 2002. p. 199-212.

STEPHANOU, M. BASTOS, M.H.C. (Orgs) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a Democracia: introdução à administração escolar**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

_____. **Que é administração escolar?** In: Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, 1. São Paulo, fev. 1961. São Paulo: USP, 1961.

_____. **Natureza e Função da Administração Escolar**. In: Administração Escolar. Salvador : Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968.

TRIVIÑOS, A. N. S. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam./Pesquisa Nacional da UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VIEIRA, S. L. FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERLE, F. O. C. **Novos Tempos, Novas Designações e Demandas:** Diretor, Administrador ou Gestor Escolar. In: JUNIOR, C. A. S.; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola*. 2º ed. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A

QUADRO DE REFERÊNCIA PARA COLETA DE DADOS

Título da Pesquisa: “As representações sociais dos diretores das escolas estaduais da diretoria de ensino de Presidente Prudente-SP sobre seu papel e sobre a escola pública”				
Questões de pesquisa: Considerando a realidade da escola pública atual, que importância tem o diretor para melhorar a qualidade desta instituição? Que representações sociais têm os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente-SP sobre o seu papel na escola pública? Quem são os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente? Como os diretores dessas escolas compreendem o seu papel? Quais as dificuldades encontradas no desempenho do seu papel?				
Objetivo geral: Analisar as representações sociais que os diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente-SP têm sobre a escola pública e sobre o seu papel.				
Objetivos Específicos	Categoria/Indicadores	Fonte	Instrumento	Questões
1- Identificar as representações sociais dos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente-SP	Técnica de evocação livre de palavras.	Respostas dos sujeitos da pesquisa: diretores escolares, no questionário.	Questionário - EVOC	Escreva as 4 PRIMEIRAS PALAVRAS que vêm à sua mente quando você pensa nas expressões: - escola pública de hoje; - aluno de hoje; - professor de hoje; - diretor;
2-Identificar o perfil dos diretores das escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente - SP.	Perfil dos Diretores participantes da pesquisa (35).	Respostas dos sujeitos da pesquisa: diretores escolares, no questionário.	Questionário (questões fechadas).	1. Cidade: _____ 2. Escola: _____ (opcional) 3. Tipo de ensino oferecido nesta Unidade Escolar (U.E.) () Ciclo I do Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ciclo II do Ensino Fundamental () Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4. Qual a função e/ou cargo que você ocupa nesta escola? () Diretor () Vice diretor () Coordenador Pedagógico 5. Você é diretor de escola:

				☐ Efetivo ☐ Substituto Outro: _____	☐ Contrato temporário ☐
				6. Turno de trabalho: ☐ manhã ☐ tarde ☐ noite	
				7. É filiado a algum sindicato? UDEMO ☐ Sim ☐ Não APOESP ☐ Sim ☐ Não	
				SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS ☐ Sim ☐ Não ☐ OUTRO? QUAL? _____	
				8. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino	
				9. Idade: _____ anos	
				10. Estado civil ☐ Casado (a) ☐ Vive com companheiro (a) ☐ Solteiro (a) ☐ Separado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Divorciado (a)	
				11. Tem filhos? ☐ SIM ☐ NÃO Quantos: _____	
				12. Com quem você mora? ☐ Mora sozinho ☐ Mora com outros parentes ☐ Família Nuclear Constituída ☐ Mora com outros não parentes ☐ Família nuclear original	
				13. Renda familiar: ☐ Até 1 salário mínimo (R\$ 622,00) ☐ Mais de 5 SM a 7 SM ☐ Mais de 1 SM a 2 SM ☐ Mais de 7 SM a 10 SM ☐ Mais de 2 SM a 3 SM ☐ Mais de 10 SM a 20 SM	

☐ Mais de 3 SM a 4 SM ☐ Mais de 4 SM a 5 SM	☐ Mais de 20 SM	14. Grau de escolaridade da família: – Marque um x no item correspondente <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">Grau de escolaridade</th> <th style="width: 20%;">PAI</th> <th style="width: 20%;">MÃE</th> <th style="width: 20%;">CÔNJUGE/ COMPANHEIRO (A)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Sem escolaridade</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>1ª a 4ª Série – Ensino Fundamental</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5ª a 8ª Série - Ensino Fundamental</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ensino Médio Incompleto</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ensino Médio Completo</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ensino Superior Incompleto</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ensino Superior Completo</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Pós Graduação-Especialização</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Mestrado</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Doutorado</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> 15. Atividade profissional dos membros da família (Se for aposentado, indicar a profissão que exercia antes): a) Profissão do Pai: _____ b) Profissão da Mãe: _____ c) Profissão do Cônjuge/Companheiro (a): _____ 1. Tipo de escola em que você frequentou o Ensino Fundamental e Médio? ☐ apenas pública ☐ apenas privada ☐ maior parte pública ☐ maior parte privada 2. Você frequentou o curso de Magistério em nível de Ensino Médio? ☐ Sim ☐ Não ☐ Incompleto Especifique o curso: _____	Grau de escolaridade	PAI	MÃE	CÔNJUGE/ COMPANHEIRO (A)	Sem escolaridade				1ª a 4ª Série – Ensino Fundamental				5ª a 8ª Série - Ensino Fundamental				Ensino Médio Incompleto				Ensino Médio Completo				Ensino Superior Incompleto				Ensino Superior Completo				Pós Graduação-Especialização				Mestrado				Doutorado			
Grau de escolaridade	PAI	MÃE	CÔNJUGE/ COMPANHEIRO (A)																																											
Sem escolaridade																																														
1ª a 4ª Série – Ensino Fundamental																																														
5ª a 8ª Série - Ensino Fundamental																																														
Ensino Médio Incompleto																																														
Ensino Médio Completo																																														
Ensino Superior Incompleto																																														
Ensino Superior Completo																																														
Pós Graduação-Especialização																																														
Mestrado																																														
Doutorado																																														

				O ano de conclusão do curso foi _____ 3. Formação no nível superior: Primeira graduação Nome do curso: _____ Nome da Faculdade: _____ Concluiu o curso no ano de _____ A Faculdade que você cursou é: () Federal () Estadual () Municipal () Privada Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial Segunda Graduação Nome do curso: _____ Nome da Faculdade: _____ Concluiu o curso no ano de _____ A Faculdade que você cursou é: () Federal () Estadual () Municipal () Privada Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial 4. Você cursou ou está cursando pós-graduação? () sim () não Em caso positivo, responda os itens a seguir: () Aperfeiçoamento: () em andamento ou () concluído em _____ Nome do Curso: _____ Instituição: _____ Carga Horária: _____ horas. Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial () Especialização: () em andamento ou () concluído em _____ Nome do Curso: _____ Instituição: _____ Carga Horária: _____ horas. Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial
--	--	--	--	---

				() Mestrado: () em andamento ou () concluído em _____ Nome do Curso: _____ Instituição: _____ Modalidade: () distância () Presencial () Semipresencial () Outro (s). Qual (is)? _____ Nome do Curso/Área: _____ () em andamento ou () concluído em _____ Instituição: _____ Carga Horária: _____ horas. Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial 5. Os cursos de formação contínua que você frequentou foram ofertados pelas seguintes instituições: () MEC () Universidades públicas () Secretaria Estadual de Educação () Universidades privadas () Secretaria Municipal de Educação () Sindicatos () Outro, qual? _____ 6. Especifique que curso você frequentou oferecido pela Secretaria Estadual de Educação que mais auxiliou seu trabalho como diretor. 7. Especifique que curso você frequentou oferecidos por outras instituições que mais auxiliou seu trabalho como diretor.
3-Investigar como o diretor de escola compreende seu papel na instituição escolar.		Respostas dos sujeitos da pesquisa: diretores escolares, no questionário.	Questionário (questão aberta).	6- Pensando na realidade da escola pública, como você compreende seu papel de diretor nessa instituição?

4- Investigar quais as maiores dificuldades encontradas pelo diretor escolar no desempenho do seu papel na escola pública.		- Respostas dos sujeitos da pesquisa: diretores escolares, no questionário. - Relato dos sujeitos durante a pesquisa coletiva.	Questionário (questão aberta). - Registros da pesquisa coletiva (pesquisa-ação)	10- Quais as maiores dificuldades encontradas no desempenho de seu papel na pública?
5- Conhecer a legislação no que se refere à atuação dos diretores escolares das escolas estaduais de São Paulo.	Perfil, competências e habilidades previstas na legislação	Legislação: - Regimento Comum das escolas de 1º e 2º Grau; - Parecer CEE nº 67/98; - Resolução nº 90 de 2009; - Resolução nº 70 de 2010; - Resolução nº	Pesquisa Documental	- Quais habilidades e competências o diretor escolar deve apresentar?

		52/2013 - Lei Complementar 444/85		
--	--	--	--	--

▲ Apêndice B

QUESTIONÁRIO

I – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES ESCOLARES.

1. Escreva as 4 **PRIMEIRAS PALAVRAS** que vêm à sua mente quando você pensa no

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____

Enumere as palavras de acordo com a importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante, 2 para a segunda de maior importância, e assim por diante.

Justifique por que escolheu a palavra nº 1.

2. Escreva as 4 **PRIMEIRAS PALAVRAS** que vêm à sua mente quando você pensa no

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____

Enumere as palavras de acordo com a importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante, 2 para a segunda de maior importância, e assim por diante.

Justifique por que escolheu a palavra nº 1.

3. Escreva as 4 **PRIMEIRAS PALAVRAS** que vêm à sua mente quando você pensa na

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____

Enumere as palavras de acordo com a importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante, 2 para a segunda de maior importância, e assim por diante.

Justifique por que escolheu a palavra nº 1

4. Escreva as **4 PRIMEIRAS PALAVRAS** que vêm à sua mente quando você pensa na

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____

Enumere as palavras de acordo com a importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante, 2 para a segunda de maior importância, e assim por diante.

Justifique por que escolheu a palavra nº 1.

5. Escreva as **4 PRIMEIRAS PALAVRAS** que vêm à sua mente quando você pensa no

- () _____
 () _____
 () _____
 () _____

Enumere as palavras de acordo com a importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante, 2 para a segunda de maior importância, e assim por diante.

Justifique por que escolheu a palavra nº 1.

6. Pensando na realidade da escola pública, como você compreende seu **papel de diretor** nessa instituição?

7. Como **acontece** o processo de tomada de decisões dentro da escola em que você atua?

8. Pensando nas condições atuais da escola pública, **quais ações poderia** realizar na sua função de diretor para garantir a gestão democrática na sua instituição de ensino?

9. Você tem **autonomia** para desempenhar seu papel na escola? ☐ Sim ☐ Não

Justifique _____

10. Quais as maiores **dificuldades** encontradas no desempenho de seu papel na escola pública?

11. Qual a sua expectativa em relação aos alunos concluintes de sua escola?

12. O que mais gostaria de falar sobre a escola pública e o seu papel como gestor?

II – PERFIL DOS GESTORES

1. Cidade: _____

2. Escola: _____ (opcional)

3. **Tipo de ensino oferecido nesta U.E.**

☐ Ciclo I do Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Ciclo II do Ensino Fundamental

☐ Educação de Jovens e Adultos (EJA)

4. **Qual a função e/ou cargo que você ocupa nesta escola?**

☐ Diretor

☐ Vice diretor

☐ Coordenador Pedagógico

5. **Você é diretor de escola:**

☐ Efetivo

☐ Contrato temporário

☐ Substituto

☐ Outro: _____

6. Turno de trabalho: () manhã () tarde () noite

7. É filiado a algum sindicato?

UDEMO () Sim () Não

APEOESP () Sim () Não

SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS () Sim () Não

() OUTRO? QUAL? _____

8. Sexo: () feminino () masculino

9. Idade: _____ anos

10. Estado civil

() Casado (a)

() Vive com companheiro (a)

() Solteiro (a)

() Separado (a)

() Viúvo (a)

() Divorciado (a)

11. Tem filhos () SIM

() NÃO

Quantos: _____

12. Com quem você mora

() Mora sozinho

() Mora com outros parentes

() Família Nuclear Constituída

() Mora com outros não parentes

() Família nuclear original

13. Renda familiar:

() Até 1 salário mínimo (R\$ 622,00)

() Mais de 5 SM a 7 SM

() Mais de 1 SM a 2 SM

() Mais de 7 SM a 10 SM

() Mais de 2 SM a 3 SM

() Mais de 10 SM a 20 SM

() Mais de 3 SM a 4 SM

() Mais de 20 SM

() Mais de 4 SM a 5 SM

14. Grau de escolaridade da família: – Marque um x no item correspondente

Grau de escolaridade	PAI	MÃE	CÔNJUGE/COMPANHEIRO (A)
Sem escolaridade			
1ª a 4ª Série – Ensino Fundamental			
5ª a 8ª Série - Ensino Fundamental			
Ensino Médio Incompleto			
Ensino Médio Completo			
Ensino Superior Incompleto			
Ensino Superior Completo			
Pós Graduação-Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

15. Atividade profissional dos membros da família (Se for aposentado, indicar a profissão que exercia antes):

a) Profissão do Pai: _____

b) Profissão da Mãe: _____

c) Profissão do Cônjuge/Companheiro (a): _____

III. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tipo de escola em que você frequentou o Ensino Fundamental e Médio?

- () apenas pública () apenas privada
() maior parte pública () maior parte privada

2. Você frequentou o curso de Magistério em nível de Ensino Médio?

- () Sim () Não () Incompleto

Especifique o curso: _____

O ano de conclusão do curso foi _____

3. Formação no nível superior:

Primeira graduação

Nome do curso: _____

Nome da Faculdade: _____

Concluiu o curso no ano de _____

A Faculdade que você cursou é:

- () Federal () Estadual () Municipal () Privada

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

Segunda Graduação

Nome do curso: _____

Nome da Faculdade: _____

Concluiu o curso no ano de _____

A Faculdade que você cursou é:

- () Federal () Estadual () Municipal () Privada

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

4. Você cursou ou está cursando pós-graduação? () sim () não

Em caso positivo, responda os itens a seguir:

() Aperfeiçoamento: () em andamento ou () concluído em _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Carga Horária: _____ horas.

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

() Especialização: () em andamento ou () concluído em _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Carga Horária: _____ horas.

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

() Mestrado: () em andamento ou () concluído em _____

Nome do Curso: _____

Instituição: _____

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

() **Outro (s).** Qual (is)? _____
 Nome do Curso/Área: _____
 () em andamento _____ ou () concluído em _____
 Instituição: _____
 Carga Horária: _____ horas.
 Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

5. Os cursos de formação contínua que você frequentou foram ofertados pelas seguintes instituições:

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------|
| () MEC | () Universidades públicas |
| () Secretaria Estadual de Educação | () Universidades privadas |
| () Secretaria Municipal de Educação | () Sindicatos |
| () Outro, qual? _____ | |

6. Especifique que curso você frequentou oferecido pela Secretaria Estadual de Educação que mais auxiliou seu trabalho como diretor.

7. Especifique que curso você frequentou oferecidos por outras instituições que mais auxiliou seu trabalho como diretor.
