



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

NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA

**FUNÇÕES E FORMAS DE PROVIMENTO DOS DIRETORES DAS
REDES ESTADUAIS PAULISTA E PARANAENSE**

MARÍLIA
2016



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

NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA

**FUNÇÕES E FORMAS DE PROVIMENTO DOS
DIRETORES DAS REDES ESTADUAIS PAULISTA
E PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr^a. Graziela Zambão Abdian

**MARÍLIA
2016**

Silva, Nathália Delgado Bueno da.
S586f Funções e formas de provimento dos diretores das redes
estaduais paulista e paranaense / Nathália Delgado Bueno da Silva. – Marília,
2016.
127 f. ; 30 cm.

Orientadora: Graziela Zambão Abdian.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2016.

Bibliografia: f. 122-125.

1. Escolas públicas – Organização e administração. 2. Diretores
escolares. 3. Concursos públicos – São Paulo (Estado). 4. Eleições
escolares - Paraná. 5. Gestão democrática. I. Título.

CDD 371.2011

NATHÁLIA DELGADO BUENO DA SILVA

FUNÇÕES E FORMAS DE PROVIMENTO DOS
DIRETORES DAS REDES ESTADUAIS PAULISTA E
PARANAENSE

Dissertação para obtenção do título de Mestre da Faculdade de Filosofia e Ciências, da
Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração em
Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dra. Graziela Zambão Abdian – UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza – UFPR

3º Examinador: _____

Prof. Dr. Júlio Cesar Torres – UNESP/São José do Rio Preto

Marília, 10 de Março de 2016.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as funções dos diretores eleitos da rede pública do estado do Paraná e as funções dos diretores concursados da rede pública do estado de São Paulo, articulando-as com suas devidas formas de ingresso na rede escolar. Para tal, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo, recorrendo à literatura em administração/gestão escolar, às diretrizes governamentais em âmbito nacional e estaduais e entrevistas com diretores atuantes de ambos os estados. Visando a articular os três discursos - literário, político e prático -, optamos pelo apoio da Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO) para analisar as entrevistas. Do ponto de vista da literatura da área, a teoria em administração/gestão escolar, principalmente a partir da década de 1980, passou a refutar os pressupostos empresariais que a norteavam, sendo assim, de um líder de comando, que possuía principalmente o caráter técnico da função, o diretor passou a ser perspectivado como um líder político para exercer a função articulada à sua comunidade escolar. Esta questão é reforçada nas diretrizes governamentais em âmbito nacional, pois constatamos que não há uma abordagem acerca da função específica do diretor, porque nos documentos há a defesa dos princípios e fundamentos da gestão democrática. Inerente a estas questões, a forma de ingresso do diretor nas escolas passou a ser discutida, em âmbito nacional, como uma das possíveis vivências escolares democráticas. Devido à descentralização da educação, a opção pela forma de ingresso do diretor ficou sob responsabilidade dos governos estaduais e municipais, sendo que os primeiros, no ano de 2015, realizaram principalmente seleções mistas de escolha e eleição direta via comunidade escolar, havendo algumas práticas isoladas de concurso público e indicação política. Visando a analisar estas questões a partir das redes estaduais de São Paulo e do Paraná, em que ambas possuem identidade histórica acerca de sua opção para o ingresso dos diretores, constatamos, a partir da análise de documentos, que as diretrizes governamentais destes estados atribuem diferentes direcionamentos acerca de sua administração/gestão escolar que se articulam às funções dos diretores na escola. As diretrizes da rede estadual paulista indicam um perfil de diretor que exerça a liderança, configurando uma prática em que suas funções se mostraram direcionadas por aspectos substancialmente burocráticos; as diretrizes da rede estadual paranaense indicam, por sua vez, uma direção mais flexível e articulada às diferentes instâncias na escola. Desta forma, articulando o discurso das diretrizes estaduais com os dos diretores, notamos que, enquanto a rede paulista mostrou-se mais alinhada a concepções técnicas da função do diretor, a direção da rede paranaense mostrou-se mais alinhada a concepções políticas. Além destas questões, há elementos que aproximam os discursos e as práticas dos diretores eleitos e concursados, o que nos indica, que para além das diferenças advindas de suas formas de ingresso, as especificidades da escola acarretam virtudes e problemáticas próprias.

Palavras-chave: Função do diretor da escola pública. Diretores eleitos no Paraná. Diretores concursados em São Paulo. Gestão democrática da escola pública.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the functions of the elected directors of public Paraná state network and functions of gazetted officers of the public network of São Paulo, articulating them with their proper forms of entry into the school system. To this end, we conducted literature, documentary and field, drawing on literature in administration / school management, government policies at the national and state level and interviews with active directors of both states. Aiming to articulate the three speeches - literary, political and practical - we opted for the support of Discourse Analysis Verbatim Oriented (ADTO) to analyze the interviews. From the point of view of literature in the field, the theory in administration / school management, especially from the 1980s, went on to refute the business assumptions that guided, therefore, a command leader, who mainly had the technical character the function, the director came to be viewed as a political leader to exercise the hinged function of your school community. This point is reinforced in the government guidelines nationwide, as we find that there is no specific approach on the director role, because the documents for the defense of the principles and foundations of democratic management. Inherent in these issues, how to ticket director in schools began to be discussed at the national level, as one possible democratic school experiences. Because of the decentralization of education, the choice of form of entry director was the responsibility of state and local governments, and the first, in 2015, mainly held mixed selections of choice and direct election via school community, with some isolated practices tendering and political statement. Aiming to examine the issues from the state networks of São Paulo and Paraná, where both have historical identity about his choice for the entry of the directors, we find, from the analysis of documents, that government policies of these states assign different directions about administration / school management that are linked to the functions of the directors in school. The guidelines state public indicate a director profile holding the lead, setting up a practice in which their functions are shown directed by substantially bureaucratic aspects; the guidelines of the Paraná state network show, in turn, a more flexible and articulated steering to different instances at school. Thus, articulating the discourse of state guidelines with the directors, we note that, while the São Paulo network was more aligned to technical conceptions of the role of the director, the direction of Paraná network was more aligned with political views. Apart from these issues, there are elements that bring the discourses and practices of elected and gazetted officers, which tells us that beyond the differences arising from forms of entry, the school specificities lead virtues and problems.

Keywords: Function of the director of public school. Directors elected in Parana. Gazetted officers in Sao Paulo. Democratic management of public schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A FUNÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA	19
1.1 A função do diretor de escola na literatura (1960-1990).....	19
1.2 Proposições políticas e expectativas atuais para a função do diretor de escola....	30
2 AS FORMAS DE PROVIMENTO DO DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	38
2.1 Modalidades de escolha e os seus reflexos na função do diretor.....	41
2.1.1 O diretor nomeado	42
2.1.2 O diretor concursado	45
2.1.3 O diretor eleito.....	49
3 ELEIÇÃO E O CONCURSO PÚBLICO PARA DIRETORES: AS REALIDADES DOS ESTADOS DO PARANÁ E SÃO PAULO	55
3.1 O ingresso de diretores escolares na rede pública estadual do Paraná	55
3.1.1. As especificidades do processo eleitoral para diretores no mandato 2012-2014	61
3.2 A configuração dos concursos públicos para diretores em São Paulo no decorrer dos anos.....	68
3.2.1 O concurso público para diretores no ano de 2007 e suas especificidades	77
4 DIRETORES ELEITOS E DIRETORES CONCURSADOS: ANÁLISE DE SEUS DISCURSOS	822
4.1 Elementos indicadores para a análise	83
4.1.1 Análise da prática discursiva.....	83
4.1.2 Análise do texto.....	87
4.1.3 Análise da prática social.....	89
4.2 O discurso dos diretores da rede pública estadual do estado do Paraná e da rede pública estadual do estado de São Paulo	92
4.2.1 Caracterização dos diretores entrevistados	93
4.2.2 O discurso dos diretores	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
6 REFERÊNCIAS	122
ANEXO	126
Anexo A- Termo de consentimento livre e esclarecido, preenchido pelos participantes das entrevistas.....	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa fez parte de um projeto integrado que foi desenvolvido na UNESP/Marília, junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), cujo objetivo geral é analisar os aspectos históricos e atuais relativos à formação, à função e ao provimento do diretor de escola, problematizando e estabelecendo relações com a qualidade do ensino e com a produção do conhecimento na área.

Neste projeto, a formação, função e formas de provimento do diretor escolar foram trabalhadas de forma articulada, do ponto de vista teórico e das diretrizes políticas nacionais, desdobrando-se em várias pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado. Embora tenham sido desenvolvidas pesquisas com os três temas, foi possível explorar melhor aqueles relacionados à formação e à função do diretor. Desta forma, não exploramos, no âmbito deste projeto, as questões específicas relacionadas à forma de provimento do diretor escolar e suas implicações na função que ele exerce no interior da escola, pois nosso âmbito de análise era nacional.

No que tange a esta pesquisa de mestrado, a primeira proposta apresentada à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) tinha como objetivo analisar os três temas (formação, função e forma do provimento ao ingresso do diretor) nos dois estados (Paraná e São Paulo), no entanto, o parecer da assessoria foi fundamental ao indicar a necessidade de optarmos “por uma ou outra abordagem”, pela amplitude da temática. Decidimos, portanto, explorar o que não o foi no âmbito do projeto de maior extensão e também que pudesse contribuir qualitativa e diretamente à área da administração escolar. O projeto foi aprovado pela FAPESP pelo mérito.

O presente estudo teve como objetivo analisar as funções¹ dos diretores eleitos na rede pública do estado do Paraná e a função dos diretores concursados da rede pública do estado de São Paulo, articulando-as com suas devidas formas de ingresso na rede escolar, buscando as virtudes e limites presentes em um e outro contexto.

Como objetivos específicos, destacaram-se: selecionar, sistematizar e analisar a legislação referente à forma de provimento do diretor de escola nas duas redes públicas estaduais; selecionar, sistematizar e analisar a legislação referente à função do diretor

¹ Função aqui entendida como as atuações dos diretores de escola no exercício de seu trabalho.

escolar nas duas redes públicas estaduais; identificar e analisar as concepções de diretores de escola nas duas redes públicas estaduais sobre sua função no interior da escola e suas relações com a modalidade de ingresso; verificar como a teoria em administração/gestão escolar e as diretrizes do governo federal concebem as funções e formas de provimento do diretor de escola.

Em pesquisa no banco de teses e dissertações em Educação da Capes, a partir do ano de 2010, não foram encontradas pesquisas que traziam em seu tema, especificamente, a função do diretor eleito no estado do Paraná e a função do diretor concursado no estado de São Paulo. Com as palavras-chave “diretor Paraná” encontramos² dois trabalhos: Teixeira (2011), que abordou a formação continuada de gestores no programa Escola de Gestores, discutindo a efetividade desse programa público de formação e seu possível alcance no Paraná; e Wendler (2012), que analisou o processo de implantação e implementação de conselhos escolares nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Curitiba.

Já com a palavra-chave “diretor São Paulo”, encontramos quatro trabalhos. Salomão (2011) investigou o impacto de programas de formação continuada implementados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo na gestão escolar; Bernardi (2012) teve como objetivo compreender em que medida o processo de municipalização paulista, iniciado em 1995, propiciou uma desinstitucionalização do cargo de direção escolar; Pinha (2012) verificou como a escola pública de educação básica vem utilizando os resultados da avaliação institucional nas suas formas de avaliação interna e externa para aprimoramento de sua gestão, mediante estudo de caso em uma escola de educação básica do sistema estadual de ensino paulista, e Hojas (2011), que integra o mesmo grupo de pesquisa que esta dissertação se vincula e discutiu as bibliografias dos concursos públicos da rede estadual de São Paulo.

Buscamos também com as palavras-chave “gestor Paraná” e “gestor São Paulo”. O primeiro termo não trouxe pesquisas relacionadas aos gestores/diretores e o segundo trouxe dois trabalhos: Dalcorso (2011) teve como foco analisar se com o uso do planejamento estratégico, os gestores privilegiam ações efetivas para proporcionar uma melhoria na aprendizagem dos alunos e, se privilegiam, quais são elas, e se essa ferramenta contribuiu para melhorar o desempenho de suas funções, averiguando o processo de elaboração do planejamento de 31 escolas da rede estadual de São Paulo.

² Citamos os trabalhos encontrados e suas especificidades, conforme consta na plataforma da Capes.

Torre (2012) abordou as ideias do gestor escolar acerca do desenvolvimento pleno dos escolares com a finalidade de refletir sobre seu papel na educação de crianças e adolescentes, tendo como sujeitos do trabalho gestores do sistema de ensino público e particular de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

O levantamento e a análise do material nos permitem dizer que os objetivos propostos nesta pesquisa podem contribuir com as discussões na área, que demonstra lacunas ao tratar de tais temas -função e formas de provimento- de forma articulada e, também, nos estados escolhidos para compor a análise. A literatura da área contempla, as vezes direta, outras indiretamente, as temáticas, no entanto, não trabalham com as especificidades estaduais, conforme nossa proposta.

Ainda que cada contexto apresente a sua especificidade, consideramos que tal análise contribui também para provocar reflexões em pesquisas posteriores, aguçando a discussão acerca de outras localidades, bem como reflexões acerca do tratamento destes temas na teoria e em políticas públicas. Antes de apresentarmos as seções, consideramos pertinente contextualizar teórica e legalmente as discussões que suscitaram a escolha e o encaminhamento da presente pesquisa.

No momento em que se iniciaram, no Brasil, as primeiras discussões sobre a administração escolar, que acabaram por fundar a Associação Nacional de Política de Administração da Educação (1961), a literatura da área apresentou as questões sobre a natureza e função da administração escolar atreladas à formação do administrador escolar. É possível dizer que havia, já naquele momento, uma reciprocidade entre as temáticas, ou seja, a concepção de administração escolar desdobrava-se, conseqüentemente, em uma perspectiva de formação deste profissional.

Teixeira (1968, p. 09-10), um dos fundadores da ANPAE, atribuiu semelhanças entre o profissional da saúde e o profissional da educação, pois, para ele, “[...] se ao médico cabe cuidar da saúde humana, ao educador cabe cuidar da cultura humana [...]”. Entretanto, ressalta que são muito diversos os padrões entre um e outro campo de trabalho, “[...] a preparação do médico fez-se sempre dentro dos mais altos padrões humanos [...] jamais o profissional da saúde, ou seja, aquele cujo saber o habilita a cuidar responsabilmente do paciente, admitiu quebrar-se o padrão de seu preparo e sua especialização”.

O autor menciona que “[...] por maiores que fossem as necessidades do ponto de vista do número e da quantidade, a medicina não abdicou do direito de exigir para seu exercício condições adequadas”, por sua vez, não podemos dizer o mesmo a respeito da

educação, pois “[...] embora seja, nos países desenvolvidos, extraordinária a sua expansão, não chegamos a nenhum excesso de educados no planeta, nem podemos afirmar que os educados sejam efetivamente educados”. O autor ressalta que reconhece os limites da comparação, já que “com a saúde, todo o problema está em readquiri-la. Com a cultura, o problema é sempre o de adquiri-la.” (TEIXEIRA, 1968, p. 10-11).

Sendo assim, para que o trabalho do profissional da educação seja de excelência é preciso, segundo ele, preparar o professor como preparamos os médicos, além disso, defende a docência como base para a formação do administrador escolar porque

Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas, opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados. (TEIXEIRA, 1968, p. 14).

Finalmente, Teixeira (1968) defende a formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, cabendo à graduação oferecer cursos de iniciação ou de informação, destinados a familiarizar o professor com aspectos de administração de escola e do ensino.

Para Ribeiro (1968, p. 21-22) a administração escolar pode apresentar-se com natureza e função diversas, pois depende de como o sujeito pretende conhecê-la para exercer a função, na medida em que pode se envolver com a solução de “[...] problemas administrativos, ou pode ensiná-la a outros que possam vir a profissionalizar-se na sua área; ou, simplesmente, para estudá-la, investigá-la, ‘especular’ a seu respeito”. Com isso, este autor conclui que é mais conveniente pensar em naturezas e funções da administração escolar. Para o autor, “todo empreendimento humano se estabelece em função de uma filosofia e se desenvolve segundo uma linha política de ação.” (RIBEIRO, 1968).

Ribeiro (1968, p. 28) defende que o administrador escolar não precisa ter sua formação no respectivo serviço de base, ou seja, na docência, uma vez que a administração escolar é um ramo da administração geral. Para o autor, na medida em que a escola é um empreendimento de interesse público, ela pode ser vista como uma empresa do Estado e destaca a possibilidade de se estudar a administração que seja aplicável à escola como a qualquer outro tipo de empresa.

Assim como Ribeiro (1968), Alonso (1976) adota a administração empresarial, especificamente, os princípios da teoria geral dos sistemas para a análise para a

organização escolar e propõe que a administração escolar tenha como função o ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar, para que ele se mantenha em equilíbrio. A autora, apesar de incluir outros elementos representados pela análise de sistemas e pela contribuição da Psicologia, identifica a direção como um dos componentes do processo administrativo e “[...] representa um ponto muito importante uma vez que dela depende o funcionamento da engrenagem administrativa prevista nas fases anteriores do processo, dela dependendo, portanto, o funcionamento da empresa”.³

Naquela ocasião, entre os anos de 1960 e 1980, pareceu existir a necessidade de estabelecer um contorno específico para a área, sendo assim, exceto Teixeira (1968), a maioria dos autores (RIBEIRO, 1968; ALONSO, 1976; LOURENÇO FILHO, 1973) defendeu um saber que se apoiava na administração empresarial.

Os anos 1980 são marcados pela entrada do referencial marxista na administração escolar e pelo conseqüente rompimento com a administração empresarial, no entanto, do ponto de vista da formação, continuam existindo as habilitações, entre elas, a de Administração escolar para formar o especialista a dirigir a escola.

Vale identificar um pouco da história do curso de Pedagogia para que se possa compreender a coerência da função estabelecida para o diretor de escola (do ponto de vista teórico) e as diretrizes para sua formação, que fora destacada até o momento.

Castro (2007, p. 225) aponta que desde sua criação (1939), o curso de Pedagogia levantou o debate sobre a existência de polos distintos, tais como: “professor x especialista, bacharelado x licenciatura, generalista x especialista, técnico em educação x professor”. Segundo a autora, esta indefinição foi e vem sendo motivo de polêmicas e discussões em fóruns nacionais e nas instituições de ensino superior, que mantém o curso de Pedagogia.

Ao realizar um resgate histórico, Castro (2007) destaca que, no início do século XX, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental eram formados nas Escolas Normais de nível médio e os diretores escolares eram escolhidos entre os professores mais experientes ou por indicação política. Neste período, muitos diretores já eram formados em cursos específicos de Administração escolar, em nível pós-médio, que possuíam como objetivo aprimorar a formação do professor nos aspectos técnico e científico. Posteriormente, estes profissionais foram formados em cursos de Pedagogia e em centros de pós-graduação *latu senso*.

³ Outro autor que trabalha em perspectiva semelhante é Lourenço Filho (1973).

A criação dos cursos de Pedagogia se deu em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939, e ofereciam o diploma em bacharelado e licenciatura, com o esquema 3+1, ou seja, três anos para formar o técnico em educação (bacharelado) e mais um para formar o professor (licenciatura), o que implicava uma separação entre teoria e prática, conteúdo e método (CASTRO, 2007).

Com a Lei nº 4.024/1961, a formação dos professores para o magistério foi atribuída ao Curso Normal de nível médio, não havendo referência ao curso de Pedagogia. Já em 1962, foi elaborado o Parecer CFE nº 251/1962, que estabeleceu a primeira regulamentação para o curso de Pedagogia, fixando currículo e duração mínimos, com formação do pedagogo generalista, sem a separação entre bacharelado e licenciatura.

No período da ditadura militar foi outorgada a reforma universitária pela Lei nº 5.540/1968 e, no ano seguinte, o Conselho Federal de Educação deliberou mudanças para o curso de Pedagogia por meio do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 02/1969 que introduziram habilitações a serem cursadas após a habilitação do Magistério das Disciplinas Pedagógicas da Escola Normal. O pedagogo encontrou-se dividido entre a identidade de professor e de especialista, sendo que “[...] a maioria dos planos de carreira do magistério alcançou o ‘especialista’ a um plano mais elevado como profissional da educação” (BRZEZINSKI, 2007, p. 238). O curso de Pedagogia passava a formar “professores para ensino de 1º grau e ensino normal e os especialistas nas áreas de orientação, administração, supervisão e inspeção para o exercício das funções em escolas e em sistemas escolares.” (CASTRO, 2007, p. 205).

O curso de Pedagogia permaneceu assim até 2006, restando,

portanto, a fragmentação do preparo do pedagogo em diversas habilitações, o que conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico da Educação Básica e da própria Faculdade de Educação ou similar (BRZEZINSKI, 2007, p. 239).

A década de 1990, após longo período de vigência da reforma dos anos 1960, foi marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a qual definiu como prioritária a formação, em nível superior, de todos os professores, o que altera o estatuto do Curso Normal de nível médio, que era até então a instância de formação dos professores das séries iniciais. Para Castro (2007, p. 120), “se, por um lado, esta determinação legal se mostrava inadequada a um país com as dimensões do Brasil, com a tremenda desigualdade entre regiões e cidades, acabou funcionando como um horizonte desejável [...]”.

Na década em questão, inúmeras reuniões, encontros e documentos foram elaborados pelas associações e entidades, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País (FORUMDIR) e; Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), com o objetivo de interferir na política de formação dos educadores (CASTRO, 2007; BRZEZINSKI, 2007).

As intervenções do Movimento Nacional de Educadores intensificaram-se nos anos de 1997-2006, período de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos de graduação. É possível considerar que a tensão entre o instituído e o instituinte se acirrou quando a Comissão de Especialistas encaminhou o “Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, ao CNE, em 06/05/1999, já que a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) “resistiram terminantemente ao envio deste documento ao CNE, pois o interesse maior das duas secretarias do MEC era estabelecer diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela Lei nº 9.394/1996.” (BRZEZINSKI, 2007, p. 240).

Para Brzezinski (2007, p. 243), as DCN para o curso de Pedagogia traçam, depois de sua aprovação, uma nova identidade para o curso de Pedagogia e um novo perfil para o pedagogo, visto que “[...] a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares”.

As DCNs destacam, entre outros aspectos, que: a docência é a base da identidade do pedagogo; a base comum nacional deverá ser respeitada; a concepção de docência é explícita: o pedagogo não é formado exclusivamente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; a formação para a gestão educacional e para pesquisa estão asseguradas; as habilitações foram extintas; a organização curricular por disciplinas poderá ser superada; a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério.

Para Castro (2007, p. 218), esta formação que capacita o professor a participar das atividades administrativas da escola “[...] condiz com a nova configuração do mercado de trabalho do gestor, que vem praticando uma gestão colegiada, sendo as atividades de todos os profissionais da escola previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos, elaborados coletivamente”. Para esta autora, as DCNs convergem com a formação do profissional

requerido na atualidade, ou seja, aquele que tem noções de administração escolar e que pode participar da gestão da escola.

Portanto, é possível dizer que nas décadas recentes (principalmente o período posterior à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN de 1996), a relação entre a concepção de administração escolar e as questões sobre a formação do profissional não deixa de existir. Do ponto de vista da literatura da área, há forte tendência na defesa da especificidade da organização e da administração escolar que anuncia, entre outros elementos, a possibilidade de trabalho transformador, coletivo, participativo e, sobretudo, democrático (PARO, 1986; 2000; LUCE; MEDEIROS, 2006; CORREIA; GARCIA, 2008). Ou seja, há uma busca constante pela especificidade da gestão escolar e do trabalho coletivo no interior da escola. Do ponto de vista da formação do gestor, isto seria coerente uma vez que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, publicadas em 2006, extinguem as habilitações (entre elas a de administração escolar) e passam a valorizar a participação na gestão do pedagogo formado.

No contexto da publicação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, em que a sociedade lutou pela (re) democratização do país, temos a inscrição, nas duas Leis, da gestão democrática como princípio da educação. Com isto, aos temas da formação e da função do administrador escolar foi acrescentado aquele referente à forma de provimento do seu cargo. A maioria dos autores da área da administração escolar, segundo pesquisa de Maia (2004), passa a defender a eleição como uma das formas que possibilitaria a vivência da democracia na gestão da escola pública.

Entendemos, com vários autores (BARROSO, 2005; OLIVEIRA, 2005), que a partir deste período, houve influência grande de diretrizes neoliberais para a educação, mas também houve a possibilidade de os diferentes sistemas estabelecerem diretrizes para dar vida à gestão democrática impressa na Lei Maior da Educação. Alguns estados e municípios passaram a prover o cargo do gestor (a) escolar com a eleição pela comunidade, outros, também, passaram a constituir seus sistemas com a presença do conselho de escola deliberativo, a partir da eleição da comunidade. Neste sentido, existem Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação do pedagogo gestor (sem a presença da habilitação para o administrador escolar) e os aspectos específicos relacionados à função e à forma de provimento do cargo ficam circunscritas aos sistemas municipais e estaduais que podem implementar suas próprias diretrizes.

Com este panorama histórico complexo do ponto de vista teórico e de diretrizes, que integra três temas – formação, função e forma de provimento do diretor escolar –

desenvolvemos nossa pesquisa em dois estados (Paraná e São Paulo), cotejando os temas da função e das formas de provimento do diretor escolar do ponto de vista teórico e das diretrizes políticas adotadas nos dois estados, já que no Paraná o diretor é eleito e no estado de São Paulo ele é concursado.

A opção do estudo foi realizada devido à diferença de forma de ingresso do diretor de escola nas redes públicas estaduais destes estados. No caso do Paraná, o diretor é escolhido por meio da consulta à comunidade escolar, assim, o profissional que exerce o cargo de professor, ou demais cargos escolares via concurso público, tem a possibilidade de ser designado como diretor. Em São Paulo, o profissional exerce o cargo de diretor, já que há um concurso público específico para esta profissão. É importante destacar estas diferenciações, pois, enquanto em São Paulo a legislação concebe o diretor como cargo, no Paraná, é concebido como exercício de uma função.

Entendemos ser bastante interessante analisar qual (is) função (ções) é (são) atribuída (s) a este profissional em um e outro contexto e quais as relações com a sua forma de provimento, portanto, questionamos: do ponto de vista das diretrizes estaduais, quais são os aspectos que subsidiam historicamente a forma de provimento do diretor de escola? Ainda do ponto de vista das diretrizes estaduais, quais são as funções atribuídas a este profissional? Quais as relações que estas diretrizes estabelecem entre a função e a forma de provimento? Como diretores em um e outro estado concebem sua função? Quais as relações que estabelecem entre sua função e a sua forma de ingresso? Quais as relações entre as funções desempenhadas pelos diretores em seu dia a dia, com as expectativas do estado?

Como procedimentos metodológicos, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica realizou-se por meio de análise de livros, periódicos e artigos, buscando as discussões teóricas no decorrer dos anos acerca do assunto. Ela proporcionou o entendimento acerca dos conteúdos, com o objetivo de contextualizá-los e identificá-los em seu processo histórico e social. Assim, os elementos teóricos são essenciais, já que possibilitam o aprimoramento e o enriquecimento dos resultados de estudo. Segundo Marconi e Lakatos (1991), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque chegando às novas conclusões.

Esta modalidade de pesquisa é relevante já que coloca o pesquisador em contato com o que já se produziu sobre o tema proposto, permitindo recolher informações prévias sobre o campo de interesse, oferecendo meios para definir e delinear com mais precisão

o referencial teórico, que servirá de base para a discussão do trabalho e fundamentará também as fases da pesquisa documental e de campo.

A pesquisa documental foi realizada com o levantamento, seleção, sistematização e análise de decretos, leis e diretrizes governamentais que, no decorrer dos anos, configuraram o provimento do diretor de escola nos dois estados. Ela forneceu dados para a articulação com a construção teórica das temáticas.

A pesquisa de campo envolveu a realização, transcrição e análise de entrevistas semi-estruturadas, direcionadas aos diretores escolares de uma e outra rede pública estadual, sendo selecionados oito profissionais, quatro de cada localidade. Para a escolha dos profissionais, recorreremos ao critério regional de um município de médio porte, sendo assim, foram entrevistados quatro diretores escolares concursados no estado de São Paulo, pertencentes a regiões diferentes de um município de médio porte do estado e quatro diretores escolares eleitos no estado do Paraná, pertencentes a regiões diferentes de um município de médio porte do estado. Consideramos que:

[...] A entrevista é, essencialmente, uma forma de interação social. A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações, face a face, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo este objetivo estabelecido pelo pesquisador[...] (MANZINI, 2003, p. 12,13).

Para Pádua (2004, p. 70), a entrevista é considerada um dos procedimentos mais usados em pesquisa de campo e tem suas vantagens, pois possibilita “[...] que os dados sejam analisados quantitativa e qualitativamente, pode ser em qualquer segmento da população e se constitui como técnica muito eficiente para obtenção de dados”. A opção pela entrevista semi-estruturada se deve ao fato de o pesquisador permitir que “o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (PÁDUA, 2004, p. 70).

Para trabalhar com a fala dos diretores, optamos pelo referencial teórico-metodológico de análise discursiva apresentado por Norman Fairclough (2001), denominada Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO). O grupo de pesquisa no qual este trabalho se vincula teve contato com este material que proporcionou enriquecimento do projeto coletivo e das pesquisas individuais. Em nosso caso, trouxe conceitos que estão articulados às nossas concepções e que puderam nortear, de forma significativa, a análise das entrevistas.

As entrevistas foram consideradas enquanto discurso, ou seja, uma forma de linguagem que se configura como prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais (FAIRCLOUGH, 2001). Ainda que trabalhem com a análise discursiva pautada nas falas dos diretores, vale indicar que tanto os documentos legislações como a literatura da área também se constituem como discursos.

O discurso, nesta perspectiva, é concebido tridimensionalmente e sua análise precisa considerar: o discurso como texto, como prática discursiva, e como prática social. Justificamos a relevância deste método reafirmando a fala de seu propositos ao tratar destes aspectos no momento da análise:

É uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais é indispensável na análise de discurso. Essas são a tradição de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise de prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100).

Esta perspectiva de discurso permite trabalhar com as entrevistas de forma ampla e flexível, no sentido de compreender que as falas são atravessadas por diferentes aspectos que constituem o social e são constituídas por ele. Assim, são expressas e anunciadas verbalmente de forma espontânea, seja consciente ou inconscientemente. A análise de discurso se faz como atividade multidisciplinar, que, ainda que não implique procedimento fixo para o seu processo, apresenta diretrizes e indicadores a serem considerados em seu decorrer para justamente não perder de vista estas dimensões anteriormente explicitadas.

Em nossa análise, abordamos estes três aspectos trazidos pelo autor como dimensões do discurso (texto, prática discursiva e prática social), no entanto, ainda que busquemos nos apropriar das particularidades que constituem cada um destes aspectos, focalizamos aqueles que se fazem mais pertinentes ao nosso objeto de estudo, considerando, portanto, que:

Não há procedimento fixo para fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do projeto e conforme suas respectivas visões de discurso [...] (FAIRCLOUGH, 2001, p. 275).

O trabalho está dividido em quatro seções e, considerando o referencial escolhido para lidar com as análises das entrevistas, abordamos o respectivo tema (função e formas de provimento) nos discursos que estão presentes na literatura da área em administração/gestão escolar, nos discursos governamentais, em seus âmbitos nacional e estaduais, e na fala dos diretores.

Na primeira seção, trazemos a construção do conhecimento em administração escolar, buscando sinalizar as discussões referentes à função do diretor que estiveram presentes no decorrer dos anos e pontuar a legislação nacional que norteia a administração/gestão da escola pública atualmente. Na segunda seção, discutimos as formas de provimento do diretor de escola, buscando as modalidades de ingresso encontradas nos estados brasileiros, bem como, as reflexões teóricas que articulam tais à função do diretor especificamente.

Na terceira seção, buscamos estes elementos no âmbito dos estados, primeiramente, demonstrando seus históricos acerca de suas respectivas formas de provimento, eleição no estado do Paraná e concurso público no estado de São Paulo, e, em um segundo momento, pautando-nos nas últimas diretrizes que foram instituídas para o ingresso do diretor em ambos os estados. Na última seção, analisamos os discursos dos diretores eleitos no estado do Paraná e os discursos dos diretores concursados no estado de São Paulo. O trabalho apresenta, em seguida às três seções, as considerações finais.

1 A FUNÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA

Esse capítulo tem como objetivo discutir como foi contemplada a função do diretor escolar na literatura da área e nas diretrizes que norteiam a educação da escola pública. No primeiro momento, trazemos a produção teórica em administração escolar sinalizando as ideias que foram expressivas no decorrer dos anos. Para tanto, optamos pelo recorte temporal e cronológico a partir da década de 1960, em decorrência de ser neste período que foram impulsionados seus estudos em função da constituição da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE)⁴, que traz como foco de discussão a consolidação da administração escolar como uma área de conhecimento específica.

Apesar de reconhecermos que as discussões não se esgotam nas décadas representadas, buscamos a apropriação seguindo uma cronologia de pensamento daqueles que foram destaque no campo acadêmico entre os anos de 1960 e 1990, acreditando ser de suma importância compreender os aspectos que foram sendo discutidos acerca da função do diretor até a configuração atual do que se compreende como necessário para tal função. Em um segundo momento, articulamos a discussão com o contexto escolar atual, especificamente os anos 2000.

1.1 A função do diretor de escola na literatura (1960-1990)

Desde que se iniciaram os estudos sobre a administração/gestão⁵ escolar, uma série de teorias foi debatida e confrontada, no entanto, ainda que estas tenham sido norteadas por diferentes embates e influenciadas por seu contexto histórico e político, o questionamento presente durante anos foi a possibilidade de se construir a administração empresarial como base para a administração escolar. Alguns estudiosos defenderam que há relações diretas entre estas organizações e outros apontaram para a escola como uma instituição com especificidades e que, portanto, deveria buscar elementos que estivessem de acordo com sua natureza como instituição de ensino para nortear suas práticas administrativas.

⁴ Atualmente, a sigla é a mesma, mas se intitula Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

⁵ Em relação à utilização dos termos administração e gestão escolar, respeitamos a nomenclatura utilizada pelos autores.

Em consonância com o recorte temporal estabelecido, iniciamos nossa discussão trazendo os apontamentos de Teixeira (1968) que argumentou contrariamente à equiparação entre administração da escola e da empresa, reforçando que estas são opostas no que diz respeito ao seu foco, o que, conseqüentemente, altera seus processos.

No que respeita à função do diretor, o autor parte da ideia de que a educação efetivamente se realiza nas relações entre professor e aluno, portanto, cabe ao diretor um caráter de subordinação a estes elementos e não de comando. Sendo assim, defende a função do diretor como mediador-inovador, coordenando um trabalho em equipe, constituindo-se como função de serviço e não de mando.

No mesmo período, Ribeiro (1968) trouxe uma visão antagônica do que se constitui a administração escolar e suas funções, uma vez que, para ele, a escola é uma empresa no âmbito social, assim como as empresas bancárias, hospitalares, e outros empreendimentos que se constituem em nosso meio. Ao considerar a escola como uma empresa que seja equivalente às demais, o autor sinaliza que sua administração está a serviço do educando como “objeto indireto”.

Desta forma, concebe como objeto direto da administração educacional o trabalhador, a estrutura e o financiamento destas instituições, que ficam a serviço do objeto indireto mencionado. A partir de tais premissas, Ribeiro (1968) afirma que tanto a natureza quanto a função da administração escolar se fazem de formas variadas, em decorrência dos objetivos que temos em relação a ela, sendo eles: exercer diretamente a função; ensinar os que irão atuar na função; estudar no âmbito teórico visando a investigação. Aos que irão atuar como diretor escolares, o autor concebe sua natureza como técnica e suas funções como instrumentais, pois estará a serviço de um sistema maior.

Esta diferenciação se justifica, segundo o autor, para mostrar que tanto a natureza quanto a função da administração escolar não sejam consideradas de forma limitada, mas de forma plural, pois estes elementos se influenciam e se relacionam. Apesar de o autor apontar outras distinções, em consonância com os objetivos da pesquisa, voltamos nosso olhar à concepção da função do diretor de escola no exercício da prática.

É importante especificar a dissociação que ele faz entre ser administrador e ser diretor, sendo o primeiro uma ocupação utilizada tanto por quem assume a direção, quanto delegado por ele, considerando que:

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

A função central estabelecida a este diretor diz respeito à condução dos grupos humanos que operam tarefas divididas para alcançar um objetivo comum, sendo esta divisão uma característica natural das empresas. Desta forma, ao assumir esta posição, o profissional deverá estar apto a desenvolver, a articulação entre os diferentes âmbitos da empresa, para a realização eficaz de seu trabalho e, conseqüentemente, alcançar os objetivos pretendidos.

Segundo Ribeiro (1968), o profissional diretor de escola precisa articular as diferentes instâncias da empresa, esclarecer suas responsabilidades e os objetivos da empresa aos demais integrantes da organização. Outra competência destinada ao diretor se relaciona aos próprios objetivos da organização, pois, ainda que estes não sejam somente de sua alçada⁶, devem ter seus elementos planejados e organizados por este profissional para se chegar à configuração final pretendida.

Na década de 1970, Alonso (1988), baseando-se nos princípios da Teoria Geral dos Sistemas, busca adequar os conhecimentos estabelecidos na administração de forma geral à escola. Portanto, considera que as práticas administrativas, neste contexto, são uma condição necessária para serem atingidos os objetivos pretendidos, devendo estar em consonância tanto com preocupações aos meios de ações quanto com os fins estabelecidos à educação.

A administração escolar será compreendida como a função que atende aos objetivos da ação administrativa, como o instrumento de realização dos objetivos educacionais propostos para a escola em geral e, para determinada escola em particular (ALONSO, 1988 p.130).

Alonso (1988) considera que todas as funções presentes na escola, incluindo as administrativas, como o diretor ou o inspetor, ainda que possuam características distintas, apresentam natureza semelhante. Isso ocorre por conta de as atividades administrativas como um todo estarem subordinadas em um primeiro momento aos objetivos educacionais da instituição previstos por meio das leis, perspectiva dinâmica e não

⁶ Para Ribeiro (1968), os fins são estabelecidos por uma Filosofia e uma Política da Educação e não pela Administração.

limitada às atividades estritamente técnicas e de execução. Estes elementos são condições básicas para a compreensão da função administrativa, sendo os profissionais que atuam nesta área concebidos como integrantes do grupo político educacional, devendo estar conscientes, que:

É preciso esclarecer que a proposição de fins gerais para a educação não implica em cerceamento da atividade administrativa enquanto responsável pela implementação de tais objetivos. Deve apenas ser encarada como um ponto de referência inicial que sirva para orientar a própria ação do administrador como referência a condicionamentos bem gerais, de ordem social, política, ou mesmo moral e ética, relativos à situação geral do país. Isto não impede nem deve obstar a interpretação de ordem prática para uma realidade circunscrita e, portanto, uma operacionalização de objetivos gerais em face de uma situação concreta (ALONSO, 1988, p. 134).

Nesta perspectiva, o diretor tem por função integrar as atividades do corpo docente e dos outros especialistas que constituem a administração da escola e demais órgãos superiores que as influenciam, por meio do planejamento, organização, direção e controle. A autora atribui como uma das características principais da função profissional a liderança como co-participação no processo de tomada de decisões, no sentido de persuadir as demais funções a executarem o que foi proposto. Para ela, portanto, o melhor diretor não é o que executa grande número de tarefas, mas sim, o que desencadeia um processo de trabalho em que todos conhecem a sua participação e a aceitam.

Ao propor estas atribuições, a autora concebe a administração escolar como parte de um contexto que irá mediar fatores internos e externos à organização e demonstra que há grande significado de o profissional ser consciente destes elementos.

Para que possa desempenhar adequadamente a sua função, o administrador precisa olhar a escola como um conjunto organizado onde atuam diferentes forças que devem ser ordenadas e controladas de modo e permitir o alcance dos objetivos pretendidos (ALONSO, 1988 p. 171).

Portanto, é função do diretor escolar decidir de modo racional, na medida do possível, organizando, mediando e liderando conforme as necessidades que vão surgindo, e mais importante, sempre considerando a escola tanto como influenciadora, quanto influenciável de um contexto social que se modifica com frequência.

A autora reconhece a complexidade da função do diretor, pois:

A função administrativa não pode, portanto, continuar a ser vista como algo estático, relativo estritamente aos aspectos rotineiros da vida de uma organização, mas sim como o instrumento fundamental do seu

dinamismo e isto na medida em que possibilite a conciliação entre os dados da realidade e a rigidez estrutural da organização resultante da aplicação dos princípios de autoridade legal, fundados na burocracia. Consequentemente aquela concepção burocrática estrita não pode ser aplicada à organização escolar, nem deve orientar de modo total ou exclusivo a atividade administrativa da escola (ALONSO, 1988 p. 142).

Há uma intenção de os autores, entre os anos 1960 e 1970, profissionalizar a função do diretor, no sentido de defender a importância da formação específica para ocupar tal atividade, o que contribuiu com as preocupações do momento de originar e fazer consolidar uma área de conhecimento específica no Brasil: a administração escolar (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012).

Os estudos realizados por Alonso (1988) expressam o caráter tecnicista da educação em meados dos anos 1970. Frente aos pressupostos levantados acerca da função do diretor pelos autores discutidos, constatamos que nas décadas de 1960 e 1970 predominaram estudos pautados na administração de empresas. Posteriormente, esta forma de pensar é criticada por inúmeros autores que consideram que:

A administração empresarial, ainda que contenha elementos explicativos dos fenômenos organizacionais, é essencialmente normativa, pois tem a pretensão de constituir uma técnica universal e neutra que, quando dominada, constitui instrumento de uso mecânico. Revela-se, assim, como uma receita que se aplica a qualquer situação da administração organizacional. Isso decorre da visão positivista de que a realidade é homogênea e razoavelmente estática (RUSSO, 2004, p. 29).

Os anos de 1980 são marcados pela entrada do referencial marxista na teoria em administração escolar e pelo conseqüente rompimento com a administração empresarial. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) consolidou a gestão democrática como princípio educacional, influenciando, inclusive, a substituição terminológica (de administração para gestão).⁷ Apesar de não ser consensual na área, podemos dizer que este fato reforçou a tentativa de dissociação entre a administração realizada no âmbito escolar daquela realizada na empresa (RUSSO, 2004).

Os trabalhos que surgiram no final dos anos 70 e início dos 80 inauguraram uma perspectiva crítica na análise da gestão escolar, ou melhor, na análise dos trabalhos sobre a gestão escolar em períodos anteriores e que eram em grande parte, na visão desses críticos,

⁷ Para Silva Jr (2002), por exemplo, a adoção do termo gestão vem trazer novamente para a área os conceitos e práticas da empresa, uma vez que não se discute o sentido público e privado da administração.

responsáveis pelas concepções praticadas nas escolas públicas país afora (SOUZA, 2006, p. 53).

A literatura nesta década teve em destaque, entre outros, os estudos de Paro (1986), o qual desconstruiu os ideais estabelecidos nas teorias dos anos anteriores, especificamente, por dois motivos: primeiro, por ir contra às teorias que se fundam na administração empresarial, considerando que são insuficientes por não levarem em conta os fatores determinantes sociais e econômicos da administração escolar e também, talvez principalmente, por não se preocuparem com a transformação social; segundo, por defender a ideia de que para constituir estudo acerca deste tema, deve-se basear em reflexões apreendidas no âmbito teórico e também no âmbito prático, por meio das vivências cotidianas.

A partir de então, há, nas discussões, elementos antes ausentes, que partem do princípio de que a escola possui especificidades e o papel social de emancipar os indivíduos desenvolvendo sua consciência crítica sobre a realidade. Os escritos perspectivam a administração escolar tendo papel central para que esta prática se efetive e contribua com a transformação social⁸.

A administração defendida pelo autor se configuraria por meio de práticas democráticas que incluíssem todos os membros da comunidade em suas decisões acerca do funcionamento e organização da escola, levando em conta as especificidades de seu contexto. Ela deveria ser determinada pelos fins que busca e pelas possibilidades concretas a que se aplica, devendo estes elementos serem do conhecimento de todos os envolvidos, que na busca de um objetivo comum, terem a consciência necessária para efetivação desta prática de modo coletivo.

Paro (1986) afirma que isto não aconteceria por acaso, principalmente por se tratar de uma vontade coletiva a ser construída e por ser antagonico ao que se efetivava até então. Para o autor, seria fruto de uma conquista por meio de possibilidades e alternativas nas próprias situações concretas, buscando criar condições para sua efetivação, como, por exemplo, na situação retratada por meio da função do diretor:

⁸ [...] a transformação social precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detém o poder, e que visam tão somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais (PARO, 1986 p. 82).

Se a responsabilidade última pelo funcionamento da escola acha-se concentrada, hoje, nas mãos do diretor escolar, em lugar de ignorar esse fato, cumpre envolver esse diretor cada vez mais com os compromissos de transformação [...] também o diretor deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, interesse esse que, ademais, deve envolver o maior número de pessoas, na busca de alternativas colegiadas de administração da escola, nas quais estejam representados tanto os que fazem a educação escolar quanto os que dela se beneficiam (PARO, 1986 p. 166).

Na perspectiva retratada, o diretor deveria estimular a construção coletiva dos fins, estimular os alunos e funcionários a participarem e incentivar a ampliação da participação de modo geral.

O autor reconhece que não é possível identificar com precisão a melhor forma de organizar este coletivo, no entanto, indica que qualquer que seja a forma assumida, a administração escolar democrática teria como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e comunidade. Para ele, será na sua prática, em suas situações diárias, que se buscarão as melhores alternativas.

Em Paro (1986) esta discussão foi amplamente aceita pelos teóricos da área principalmente por ser um diferencial das proposições feitas até aquele momento e, principalmente, por romper com o paradigma dominante.

A mudança teórica que foi se delineando sobre a concepção da administração/gestão escolar repercutiu em uma mudança também no que é defendido pelos autores sobre a função do diretor: as ações e tomadas de decisão centralizadas são minimizadas e a defesa às ações que englobam outros membros da escola é consolidada. Este aspecto vai se configurando cada vez mais a partir da década de 1980, com exceção de Teixeira (1968), que já sinalizava alguns pontos que iam ao encontro de tais defesas, ao pontuar a função do diretor como a de mediador.

Frente às mudanças sociais e teóricas que foram se constituindo, a década de 1990 acrescenta a mudança metodológica nos estudos da literatura da área. No bojo de um contexto marcadamente neoliberal dos anos 1990, as pesquisas passam a estudar a escola, seus limites e possibilidades de contribuição para a emancipação social a partir da vivência da gestão democrática. No entanto, as produções da área não apresentam mais a consistência teórica anterior em que estavam presentes autores únicos de livros considerados clássicos, uma vez que estão presentes, basicamente, coletâneas com predominância de relatos de experiências e estudos de caso. Portanto, podemos dizer que

há um arrefecimento da área da administração escolar no que diz respeito à construção de um corpo teórico próprio (SILVA JR, 2002).

Há reforço da perspectiva política da gestão escolar, principalmente na década de 1990, em que encontramos nomes como os de Paulo Freire e Guiomar Namó de Mello, que, a partir de suas respectivas experiências na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, contribuíram para tal discussão. Sendo assim, ambos os autores falam de um contexto diferente dos já supracitados, não sendo reconhecidos como os demais como teóricos específicos da administração escolar, mas sim, como administradores que propiciaram reflexões a partir de suas atuações.⁹

Guiomar Namó de Mello atuou como secretária municipal de educação de São Paulo, entre os anos de 1982 e 1985. Ela parte do pressuposto da escola como “centro fortalecido do sistema”, afirmando que há a necessidade de considerá-la como tal, para não haver uma minimização da sua função, ou seja, não ser vista como uma “periferia debilitada” (MELLO, 1997, p. 96). Desta forma, defende que este ambiente tenha autonomia sobre suas atividades cotidianas, como, por exemplo, seu currículo, seleção e demissão de professores, bem como utilização de recursos financeiros.

Suas pretensões são balizadas por opções de políticas que considera necessárias frente ao que encontrou nas escolas de educação básica. Dentre elas, consideramos relevante apontar a qualificação da gestão escolar, sendo esta caracterizada por três processos: diagnóstico, avaliação e definição de objetivos. Ela aponta para a criação do Plano da escola, que trará estes elementos e norteará uma prática em comum entre todos que pertencem à organização.

Para Mello (1997), a figura do diretor, diante da importância de sua qualificação profissional, configura-se como um elemento que poderá ou não encaminhar à escola as suas pretensões. Nesta perspectiva, sua função é vista como central, no sentido de exercida como uma liderança democrática.

O fortalecimento da função do diretor ou diretora escolar, seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e conhecimentos técnicos, vão constituir o melhor ponto de partida. Estrategicamente, é pela função do diretor que será mais provável ter sucesso para induzir a escola como um todo a engajar-se num processo de construção de identidade institucional que resulte num projeto de trabalho compartilhado (MELLO, 1997 p. 97).

⁹ Merece destaque o reconhecimento internacional de Paulo Freire como educador brasileiro.

Inerente a esta função de liderança compartilhada, a autora sinaliza para a importância de haver nas escolas instâncias colegiadas ou conselhos que possam deliberar acerca das decisões. O diretor, sendo o líder destes grupos, deverá articular suas percepções, auxiliando na construção de consenso e, assim, concretizar uma prática que, além de contemplar o almejado no Plano da escola, irá reforçar e dar conteúdo à gestão democrática requerida pela Constituição de 1988. Vale ressaltar a necessidade de uma avaliação contínua sobre o trabalho realizado pelo diretor, sendo enfatizados dois aspectos: a competência técnica e a liderança pedagógica.

As ideias defendidas por Mello (1997), ainda que tragam como pano de fundo a participação, são contraditórias, bem como retomam alguns elementos defendidos em décadas anteriores. Quando há a defesa de um “treinamento” ao diretor para direcionar os demais membros da escola a partir da visão de sua função como estratégica, há uma verticalização entre sua função e os demais, recaindo nele a responsabilidade pela concretização ou não dos objetivos escolares. Sendo assim, ainda que as tomadas de decisões sejam coletivas, é a figura do diretor que é concebida como central neste processo. Além disso, o livro em que ela discorre sobre a escola como centro das decisões educacionais é intitulado “Cidadania e Competitividade” e indica com clareza que a educação deve estar a serviço de objetivos internacionais de desenvolvimento econômico. Ou seja, para ela, é fundamental construirmos este consenso e o papel do diretor é fundamental. Neste sentido, a gestão democrática perspectivada por ela pode ser questionada porque, para nós, sua vivência pressupõe, necessariamente, a participação da comunidade na definição dos objetivos.

Paulo Freire exerceu a função de secretário da educação entre os anos de 1989 e 1991, priorizando: a ampliação do acesso e permanência das camadas populares na rede de ensino pública; a democratização nas tomadas de decisões no âmbito escolar a todos que estão relacionados direta e indiretamente neste espaço; o reforço à qualidade da educação através dos pressupostos de uma formação permanente aos professores e da construção coletiva de um currículo interdisciplinar; o incentivo à alfabetização de jovens e adultos (FREIRE, 2006).

Como mencionado, ele não visou a construção de uma teoria da administração escolar, no entanto, suas contribuições sobre este tema são advindas de entrevistas que forneceu quando atuou neste cargo. Enquanto secretário da educação, estimulou uma gestão que se baseava na perspectiva democrática, indo ao encontro do que defendeu ser a educação. Quando assumiu a gestão, defrontou-se com precárias condições estruturais

e de aprendizado, chegando à conclusão de que era preciso “mudar a cara da escola” e, para tal, via como subsídio principal a gestão democrática.

Ao acreditar no potencial dos indivíduos como sujeitos ativos na sociedade em que se inserem, pensou a educação como uma forma de conscientização de que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (FREIRE, 2006, p. 30), por isso, a relevância do papel político dos indivíduos frente o meio que os cercam. Desta forma, pretendeu desenvolver uma concepção de educação progressista, em que os conteúdos formais devessem ser articulados às experiências prévias dos educandos que também teriam voz ativa em seu processo de ensino e aprendizagem.

Aos educadores, Freire (2006) dizia sobre a necessidade de reconhecimento de que a educação não é o único elemento que transformará a sociedade, porém, é importante para que ela aconteça. Neste sentido,

[...] para um educador progressista coerente não é possível minimizar, desprezar, o “saber de experiência feito” que os educandos trazem para a escola. A sabedoria desta está em fazer compreensível que a ruptura que o saber mais exato, de natureza científica, estabelece, em face daquele saber, não significa que ele seja desprezível. Pelo contrário, é a partir dele que se alcança o mais exato (FREIRE, 2006, p.30).

Partindo destes pressupostos, Freire (2006) pensou uma administração/gestão escolar que se concebesse por meio da participação coletiva, de instâncias colegiadas e práticas dialógicas, assumindo que a democracia só pode ser estimulada e apreendida pelos indivíduos através de suas próprias vivências. Esta posição não buscou extinguir as funções hierárquicas dentro do ambiente escolar, logo que não é preciso extingui-las para que se concretize, mas sim, visou à apropriação consciente dos sujeitos sobre esta forma de gerir e seus resultados, o que seria a solução de garantia de uma educação escolar plena e destinada a todos.

Esta participação é relevante porque propicia a todos os indivíduos, principalmente aqueles que não costumam ter voz ativa, assumirem uma participação política nas decisões (FREIRE, 2006, p. 75). Sendo assim, tem potencial de estimular que estes possam estar “presentes na História e não simplesmente nela estar representadas” por outros.

Freire (2006) mostrou coerência entre suas ideias e sua atuação na gestão, pois desenvolveu ações para entrar em contato direto com as comunidades escolares e suas

devidas necessidades, como a formação de conselhos de escola e as plenárias pedagógicas.

Continuo afirmando que a população tem necessidades e expectativas em relação à escola. As escolas e as equipes que trabalham nas diferentes instâncias da SME (Secretaria Municipal de Educação) precisam conhecer essas necessidades e expectativas e considerá-las no processo que deve levar à mudança da escola (FREIRE, 2006 p. 84).

Ainda que considerem a função do diretor a partir de perspectivas teóricas diferenciadas, tanto Freire (2006) quanto Mello (1997) demonstram a preocupação em considerar o viés político ao tratar da administração/gestão escolar, fator que vai se configurando mais recorrente nas pesquisas desde então, ampliando assim outras temáticas a serem refletidas pela área.

As discussões de ambos também refletem o arrefecimento teórico da área que se constitui a partir desta década, conforme mencionado anteriormente. Os estudos passam a se constituir de maneira mais difusa e ramificada, pois não havendo a preocupação em elucidar uma teoria em administração escolar, também não são tratados de forma delimitada e estrutural alguns temas que a concebem. Nos estudos da área até a década de 1990, por exemplo, é mais recorrente encontrar trabalhos que tratem especificamente sobre a função do diretor na escola e sua formação, sendo as ideias discutidas de forma mais pontual.

Portanto, a partir dos anos 1980, há poucos escritos que trabalham a função do diretor na escola, uma vez que não contemplam diretamente o profissional em questão. Este ponto fora levantado por Paro (2010) ao pontuar que:

Para os estudos da administração (ou gestão) escolar, o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem-se repetindo há muito tempo. O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (PARO, 2010, p. 766).

Assim, notamos a presença de dois elementos interessantes na literatura da área que é constituída a partir desta década: a ampliação de temas discutidos e a difusão de estudos que, conforme já mencionado, caracterizam-se mais fortemente neste período por coletâneas e estudos de caso.

Souza (2006), analisando a produção acadêmica sobre gestão escolar entre as décadas de 1987 e 2004, também constata a ampliação das temáticas relacionadas a esta área:

A produção acadêmica brasileira sobre gestão escolar, no período compreendido entre 1987 e 2004, parece ter trilhado os caminhos apontados pelos temas específicos que estavam na pauta do dia. Há uma ampliação significativa de temas e abordagens com o avançar dos anos, destacadamente as questões referentes ao projeto político pedagógico como instrumento da organização e gestão escolar; os diferentes modelos de gestão com as devidas apreciações e avaliações; as faces e desafios da gestão democrática; os elementos cotidianos do poder, da cultura escolar e dos processos de gestão; os desafios da autonomia; dentre vários outros (SOUZA, 2006, p.109).

Entendemos que a partir de então, os autores possuem uma concepção de gestão divergente da empresarial e perspectivada com os subsídios teóricos da gestão escolar democrática. Vale mencionar que ainda que os autores anunciem os princípios da gestão democrática ao lidar com o tema, notamos que há aqueles que em suas reflexões (conceitos e termos utilizados) demonstram resquícios da gestão empresarial como base de seu pensamento, assim como foi expresso pelos autores nas décadas de 1960 e 1970.

Assim, continuamos a discussão nos remetendo às expectativas que são direcionadas à administração/gestão escolar e a função do diretor nas escolas públicas atuais, tomando por base os pressupostos teóricos a partir dos anos 2000 e as diretrizes governamentais em âmbito nacional.

1.2 Proposições políticas e expectativas atuais para a função do diretor de escola

A administração/gestão escolar tem aparecido na legislação, nos estudos teóricos e no discurso dos profissionais associada à gestão democrática. Do ponto de vista da legislação nacional, os documentos (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014) apontam a gestão democrática tanto como princípio da educação pública como para o exercício do trabalho na escola. Quanto aos estudos teóricos, notamos que a literatura da área, principalmente após os anos de 1980, traz esta forma de gerir como a mais adequada à concretização dos objetivos educacionais (PARO, 2010; RUSSO, 2004; DOURADO, 2001). Referente aos discursos dos profissionais, pesquisas realizadas pelo grupo ao que pertence este estudo têm mostrado a relação da função do diretor ao exercício da gestão democrática (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013).

Ainda que haja esta defesa à gestão democrática nas instituições de ensino, sabemos que sua vivência ainda é limitada, ou seja, a intenção de manter sua defesa não significa seu exercício no cotidiano da escola. Este fato já tem sido recorrentemente demonstrado pelas pesquisas sobre gestão democrática que coletam dados no cotidiano e também por revisões bibliográficas que demonstram a dissociação entre a teoria e a prática da gestão democrática (RUSSO; ABDIAN, 2009).

Tomando por base a concepção de educação que é prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)¹⁰, entendemos que ela deve ser adotada, primeiramente, como ato que leva o educando a se constituir como sujeito de seu aprendizado, reconhecendo suas potencialidades e construindo sua criticidade frente ao mundo, levando em conta seu processo de desenvolvimento integral (PARO, 2010) e, assim, entrar em contato com os conteúdos formais escolares, articulando-os com seu contexto específico.

Para vivenciar esta concepção de educação, necessariamente, há que se defender a gestão democrática que vise à própria construção da cidadania proposta, acreditando que esta existirá na medida em que forem desenvolvidas a autonomia e a participação de todos na escola, em um clima e em uma estrutura organizacional compatíveis com esta prática e pensada a partir da emancipação do coletivo (BORDIGNON; GRACINDO, 2004).

A gestão escolar democrática com tais pressupostos se efetivaria a partir de quatro elementos elencados pelos autores supracitados: a autonomia, a participação, clima e estrutura organizacional. A autonomia é entendida como a própria manifestação interna da escola acerca de suas nuances e interesses, além de seu engajamento para explorar os meios que possibilitem as tomadas de decisões que sejam pertinentes.

Mais do que lamentar os espaços não cedidos pelo sistema, por meio do planejamento, as escolas e os sistemas municipais podem agir proativamente, explorando os espaços que esses condicionantes não tolhem e criando novos, negociando com o ambiente, garantindo sua legitimidade e gerando mecanismos de salvaguardas amortecedoras dos impactos negativos. A autonomia só é verdadeira e duradoura quando conquistada (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 170).

A participação se configura como ações de troca entre toda a comunidade escolar, sendo esta, fruto da necessidade de entendimento de que na escola os interesses de todos

¹⁰ O artigo nº2 diz que a educação tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

estão voltados à sua prática profissional, que gera processo de compromisso mútuo. A quem pertence a escola? Se não houver a consciência de que a mesma pertence ao público, não haverá como envolver seus segmentos e desencadear a efetiva participação (BORDIGNON; GRACINDO, 2004 p. 171). Sendo assim, a participação só é possível em um ambiente democrático e também se faz como condição para uma gestão como tal, havendo uma via de mão dupla entre estes fatores.

A participação sem troca, como dádiva, ocorre por decisão pessoal movida pela afetividade, pelo desejo de servir a uma causa que se julga nobre e relevante, seja religiosa, política ou social. No caso da escola e do município, a participação deve ocorrer por motivos profissionais. E, nesse caso, constitui um processo de troca, que gera compromisso (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 170).

O clima organizacional se refere ao ambiente em que a escola se integra, devendo este ser propício para que a gestão democrática possa ser vivenciada. Tanto a autonomia como a participação se situam como elementos fundamentais para que esta forma de gerir de fato aconteça. É necessário que a escola mantenha entre seus membros uma relação em que todos estejam cientes com as suas responsabilidades e dos demais.

Para isso, segundo os autores, também é necessário que os objetivos da instituição estejam relacionados à sua demanda, incluindo suas necessidades e finalidades. Referente ao professor, por exemplo, ele deve ser situado não como responsável apenas por um grupo de alunos ou por determinada matéria, mas sim, como um educador comprometido com o projeto da escola (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 172). Estas questões apontam à necessidade de cada membro não estar fechado em sua função propriamente dita, mas compreender que esta faz parte de um contexto mais amplo onde cada parte tem sua relevância, porém, que deve ser considerada inerente ao objetivo maior da educação.

Inserir diferentes integrantes da escola em suas atividades mais variadas poderá gerar situações de confronto e conflitos, sendo estes importantes para uma efetiva negociação. Entrar em um consenso por votação de uma maioria é automaticamente desconsiderar as ideias da minoria. A prática de negociação, ao contrário, é um exercício que permite apropriação das ideias em uma ordem de negociação que seja pertinente aos objetivos escolares.

As relações entre estas pessoas e sua conjuntura organizacional constituem o quarto elemento que tomamos como base para os princípios de uma gestão democrática. Sabe-se que a escola, em decorrência dos princípios que deve seguir, está estruturada em

funções que hierarquicamente se relacionam de forma vertical, assim, é inevitável que alguns integrantes, principalmente o diretor, sejam responsáveis majoritários por determinadas ações e funções. Esta estrutura formalmente delimitada de “cima para baixo” entre os profissionais da escola pode configurar também uma gestão democrática?

Paro (2010) nos auxilia a refletir sobre esta relação entre hierarquia e gestão democrática, ao pontuar que:

Não que a hierarquia seja nociva em si, pois aquele que se coloca no escalão hierárquico superior pode muito bem, estar investido de um tipo de autoridade democrática [...] aquela que supõe a concordância livre e consciente daqueles que obedecem às ordens, que têm sua subjetividade preservada e mesmo afirmada na relação (PARO, 2010, p. 776-777)

Se forem tomados por base os elementos aqui elencados como princípios de uma gestão que poderá se realizar de forma democrática, a organização dos integrantes da escola seria mais pertinente se estruturar de forma circular, situando diferentes esferas de poder na horizontalidade das relações (BORDIGNON; GRACINDO, 2004). No entanto, considerando os princípios de autonomia e participação anteriormente discutidos, cabe à escola pensar a melhor forma estrutural para se adequar, tendo como princípio a gestão democrática e os aspectos formais e legais que influenciam as funções profissionais que a constituem.

A função do diretor parece passar despercebida quando pensados os pressupostos anteriormente evidenciados para o exercício da gestão democrática. Muito se fala em coletivo e participação, e pouco em sua função específica, porém, o exercício de sua prática no interior da escola, para nós, apresenta grande importância para a própria vivência que a gestão democrática poderá proceder. A comunidade escolar, ainda que mencione a gestão democrática, tem o diretor como um profissional de encaminhamento e responsável pelo andamento de sua instituição, que poderá se efetivar enquanto democrática ou não. Assim, cabe ao diretor escolar a intencionalidade de vivenciar os pressupostos indicados, tomando frente, pelo menos em um primeiro momento, às ações que levem ao desenrolar deste exercício democrático proposto, que sendo vivenciado, poderá se tornar predominante.

Conforme já mencionado, o diretor, no exercício da gestão democrática, traz uma função atrelada às outras instâncias da escola. Esta mudança acerca da função do diretor também foi constatada por Boccia (2011) ao averiguar as produções acadêmicas que estudaram esta função:

[...] A década de 1990 marca um momento importante no cenário educacional, porque nela emerge um novo padrão de gestão, que destaca a figura do diretor de escola com um novo papel, ou a busca de uma nova atuação, como o articulador das relações e interações com a comunidade e como o facilitador da participação desta nas tomadas de decisão na escola (BOCCIA, 2011, p. 30).

O diretor, nesta configuração, articula diferentes dimensões à sua função: a técnica, que engloba os conhecimentos pedagógicos, educacionais e legislativos, e a função política, que se constitui em ações de mediação, sensibilidade para antecipar situações e a capacidade de negociação considerando as de pessoas envolvidas e os objetivos escolares em sua forma global.

Esta dualidade da função remete a uma dificuldade acerca do papel e das funções do diretor escolar frente à sua atual demanda, pois, considerando o contexto em que a escola está inserida, há dificuldade de proceder com a gestão considerada democrática. Isto porque a função do diretor na atualidade carrega uma ambiguidade decorrente do confronto de suas atribuições dentro da escola, que conforme apontado, devem ser embasadas na gestão democrática pensando na comunidade escolar, mas sem perder de vista os encaminhamentos que são exigidos de outras instâncias governamentais, principalmente dos sistemas educacionais aos quais são funcionários.

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades- meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral (PARO, 2010, p. 770).

Conforme indicado, a função do diretor passou a ser perspectivada de forma democrática. No entanto,

[...] convivemos com um leque amplo de interpretações e formulações reveladoras de distintas concepções acerca da natureza política e social da gestão democrática e dos processos de racionalização e participação, indo desde posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total) até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã (DOURADO, 2001, p.79).

Esta gama de interpretações pontuadas pelo autor também se constitui como uma das dificuldades vivenciada pela escola. Fala-se nos princípios da gestão democrática, no entanto, restam dúvidas, como: Como é de fato pautar os encaminhamentos e demais especificidades da escola nestes princípios? No entanto, também refletimos sobre: Se houvesse um conceito legitimado acerca da gestão democrática a ser vivenciada como base comum, ela de fato seria democrática, ou imposta?

Partindo do pensamento de Dourado (2001), ao pontuar a gama de concepções sobre a gestão democrática, constatamos que parte deste fato decorre da restrita especificação, na legislação nacional, do que deve ser seu exercício. Em âmbito nacional, temos por base a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)¹¹.

A partir deste marco legal, há diversas apropriações pelos diferentes sistemas/redes estaduais e municipais que se desdobram em diferentes práticas de gestão democrática (ou não), com implicação direta sobre a função e a forma de provimento do diretor de escola.

Recentemente, a aprovação do PNE (2014)¹² trouxe a gestão democrática em seus artigos 2 e 9 e também em seus anexos “metas e estratégias”, nos pontos 7.4, 7.16 e 19. A gestão democrática é apresentada como nas outras Leis mencionadas, porém, acrescidas de metas e estratégias a serem efetivadas com prazos.

Assim como nos outros documentos publicados em âmbito nacional, a Lei que aprova o PNE (2014) não contempla especificamente a função do diretor, mas concebe a gestão democrática da escola pública como meta a ser efetivada, tendo como estratégias o incentivo à constituição de conselhos escolares e de educação e, sobretudo, à mudança na forma de provimento do diretor de escola, fato este não contemplado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹¹ A CF (1988) estabelece os princípios de gestão democrática nas escolas em seu artigo n. 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Já a LDBEN (1996) cita este princípio em seus artigos 3, 14, 15 e 56, trazendo especificamente no artigo 14 alguns elementos desta gestão para educação básica.

¹² A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, é composta por 14 artigos e 20 metas, possuindo cada meta suas devidas estratégias. Segundo o Ministério da Educação, este documento determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacionais nos próximos dez anos. Não é objetivo do presente trabalho aprofundar a discussão sobre o processo de aprovação do PNE (2014). Mas, para maior conhecimento indicamos as leituras: OLIVEIRA; DOURADO; NETO; et al, 2011; SAVIANI, 2010 e AQUINO, 2015.

Desta forma, a legislação educacional, em âmbito nacional, não discrimina funções específicas do diretor, o que nos permite entender que suas atividades estariam atreladas ao exercício da gestão democrática na escola.

Entretanto, há a denúncia, por parte de alguns pesquisadores, de que a gestão democrática, ainda que tenha possibilitado questões positivas à escola devido à valorização da comunidade escolar, intensificou as funções de cunho burocrático ao diretor, gerando uma contradição entre a prática de seu trabalho e o que é previsto acerca de sua função na literatura em administração/gestão escolar.

[...] As tarefas administrativas vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico de suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos, em síntese: um funcionário da organização escolar. Ao contrário do que é alardeado como sendo seu principal papel e sua função (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Oliveira (2010) aponta que, devido ao movimento de descentralização da educação após a década de 1980, que acarretou a transferência de responsabilidade deste âmbito aos órgãos estaduais e municipais, houve uma sobrecarga de trabalho às escolas e, conseqüentemente, ao diretor.

Esta sobrecarga ocorreu, segundo a autora, devido às diversas atividades que foram destinadas diretamente às escolas, sendo elas: elaborar seu projeto pedagógico, constituir órgãos colegiados, ampliar os recursos financeiros, realizar diversas avaliações externas em larga escala, entre outras. Assim, sob o argumento da necessidade de conferir mais autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas (OLIVEIRA, 2010, p. 132).

Devido a essa sobrecarga administrativa na rotina escolar, a função do diretor passou a se pautar quase que exclusivamente por ela. No entanto, estando a escola inserida em um contexto que prevê a valorização e participação da comunidade, os diretores se deparam com uma contradição em sua função.

Notamos que de forma concomitante e contraditória houve a valorização da dimensão política de sua função e a ampliação de suas obrigações burocráticas. Além destas questões, a autora aponta que o Estado, com os programas de gerenciamento para a educação, destina cursos de formação continuada que se pautam em treinamentos para os diretores “gerenciarem” suas escolas mediante o controle e a avaliação. Assim,

[...] trata-se de propostas que vem corroborar as necessidades de competência técnica gerencial frente às recentes mudanças trazidas pelo processo de descentralização administrativa nas redes públicas de

ensino, que, justamente por sobrecarregar o diretor na rotina burocrática, acabam servindo de desestímulo ao investimento do mesmo nas dimensões pedagógicas de sua função (OLIVEIRA, 2010, p. 141-142).

As ideias da autora permitem-nos refletir sobre as reais possibilidades de as escolas vivenciarem os princípios de gestão democrática, assim como sobre as possibilidades de o diretor exercer a função política, teoricamente valorizada. Concluímos que, desde a década de 1980, momento em que houve a defesa do rompimento com as práticas administrativas empresariais, tanto a concepção de administração/gestão quanto a função do diretor foram se modificando, a primeira incorporou elementos políticos e rompeu com o paradigma empresarial e a segunda passou a ser concebida como mediação de práticas coletivas na escola.

Assim, ao mesmo tempo em que a função do diretor na teoria passou a valorizar uma prática democrática, há o reconhecimento da dualidade que cerceia sua função em articular os interesses da escola com as demandas governamentais instituídas. No entanto, junto a estas questões, há também a denúncia do retorno à sobreposição de atividades técnicas à função deste profissional, que se relaciona à gestão empresarial, demonstrando alguns distanciamentos entre a política, literatura e práticas escolares.

Desta forma, quanto à função do diretor de escola, temos várias problemáticas a serem pensadas. A atual demanda exige elementos que acabam travando contradições no exercício da sua prática. Ou seja, do ponto de vista legal e da literatura da área, há a defesa do exercício da gestão democrática e, ao mesmo tempo, há demandas instituídas pelas instâncias governamentais diretamente ao diretor, além de que, historicamente, há a concentração de poder no exercício de sua função.

Além das questões discutidas, a função do diretor também acarreta reflexões acerca da forma de ingresso deste profissional nas escolas. Há, por parte dos pesquisadores, o reconhecimento da relação entre a forma de ingresso e a função do diretor, portanto, vistos estes elementos, prosseguimos a pesquisa analisando como estas questões foram contempladas na articulação entre função e forma de provimento, baseando-nos também na literatura da área e nas diretrizes governamentais.

2 AS FORMAS DE PROVIMENTO DO DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Considerando a autonomia relativa na formulação de políticas educacionais dos estados e municípios, decorrente da organização federativa da república brasileira (estabelecida pela Constituição federal), que garante aos entes federados competência para complementarmente legislar sobre matéria de educação, o processo de escolha de diretores da educação básica no país se realiza de diferentes formas. Neste sentido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não delimitam uma forma de escolha padrão para o ingresso dos diretores escolares, garantindo que estados e municípios, embasados nos princípios de gestão democrática, definam sua forma de provimento das escolas públicas de educação básica.

Esta realidade encontrada no país foi e é motivo de debates e discussões na área acadêmica, pois, ao propiciar esta autonomia aos estados e municípios, muitos deles contemplam modalidades de ingresso do diretor nas escolas que são passíveis de questionamentos, quando pensamos o estabelecimento da gestão democrática. Este debate se amplia após a aprovação do PNE (2014), que em sua meta n.19, traz questões referentes às formas de ingresso do diretor escolar, conforme consta:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

O referido documento aponta que a seleção para diretores contemple critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a consulta pública da comunidade escolar e a realização de uma prova nacional específica para subsidiar este processo através de critérios objetivos.

Esta meta do PNE (2014) não foi aceita por unanimidade por profissionais e pesquisadores da educação, principalmente por instituir uma base comum que não consta em legislação nacional, o que desconsidera os históricos vivenciados nos diferentes estados e municípios. Sobre esta questão, Aquino (2015, p. 121) apresenta elementos que demonstram os limites para a efetivação da meta, pautando-se também na autonomia dos estados e municípios:

Outro limite é que a meta 19 contém como “verbos principais” “estimular”, “favorecer”, “incentivar”. Mesmo o verbo “priorizar”, não obriga o cumprimento, tem caráter orientador, por isso considera-se difícil estabelecer em qual momento, ou ponto, a meta e suas estratégias serão cumpridas. Ao mesmo tempo em que significa garantia de uma conquista histórica, pelo fato de sua manutenção no Plano Nacional de Educação, a gestão democrática da escola pública continua dependendo da articulação de todos os que estão envolvidos com ela, para que realmente se concretize nos Planos Estaduais e Municipais de Educação e em cada uma das escolas públicas brasileiras (AQUINO, 2015, p. 121.).

Reconhecemos, com a autora, que se trata de uma conquista a Lei Federal contemplar o assunto. No entanto, notamos que este posicionamento, composto de prova de conhecimentos e de consulta da comunidade escolar, traz problemas a serem pensados, por exemplo, como essas práticas serem efetuadas.

Até a década de 1980, a indicação política para o cargo do diretor era a escolha legítima entre as instituições de ensino de todo o país, configurando uma forma de clientelismo político como instrumento norteador das práticas escolares (ALVES, 2009). No entanto, ainda que a gestão democrática tenha sido legalizada em 1988, estados como São Paulo e Paraná, por exemplo, já adotavam, anteriormente a este período, processos diferentes de escolhas dos diretores. No caso do Paraná, especificamente, a mudança da forma de provimento de indicação à eleição foi devida, substancialmente, aos movimentos sociais em prol da democracia que se constituíram naquela década e que propiciaram elementos de democratização das escolas.

Foi também nesta época que a discussão teórica sobre as formas de provimento do cargo do diretor escolar foi assumindo espaço nas reflexões em administração/gestão escolar, que conforme indicado no capítulo anterior, foi gradativamente contemplando as especificidades da escola como princípio norteador, em detrimento da articulação com a administração empresarial. Como a administração/gestão escolar incorporou as discussões sobre gestão democrática, a forma de escolha do diretor ganhou notoriedade, uma vez que se constitui como ação inicial que poderá estimular práticas escolares democráticas ou não.

Desta forma, pensar o processo de ingresso do diretor é refleti-lo inerente a sua função, estando estes elementos intimamente relacionados, partindo do pressuposto de não incorrerem no risco de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas assumidas pelos estados, pois estas podem não definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta (DOURADO, 2001, p. 85).

O presente capítulo abordará as formas de provimento do diretor escolar, problematizando os pontos favoráveis e desfavoráveis que configuram cada modalidade, articulando-as às conseqüentes funções advindas de cada processo. Buscamos a forma de provimento do diretor escolar presente nas redes públicas estaduais do Brasil, mediante sites de suas respectivas Secretarias da Educação. No entanto, nem todas trazem de forma explícita sua modalidade de escolha. Recorremos, posteriormente, a documentos e notícias que pudessem retratar a opção do estado, pois as pesquisas que encontramos desenvolvidas sobre o assunto apresentam mapeamentos referentes às décadas anteriores.

O quadro a seguir é decorrente da busca que fizemos e nos permite visualizar as diferentes opções e vivências dos estados:

Quadro 1 - Mapeamento dos estados brasileiros referente à forma de provimento do diretor de escola nas redes públicas estaduais no ano de 2015.

Estados Brasileiros	Processo de escolha do diretor escolar na rede estadual de ensino (2015)
RIO GRANDE DO SUL	Eleição direta
SANTA CATARINA	Curso de formação/ Certificação do plano de gestão/ Comunidade escolar elege o plano
PARANÁ	Eleição direta
SÃO PAULO	Concurso público: Prova conhecimentos e títulos
MATO GROSSO DO SUL	Eleição direta
MINAS GERAIS	Prova de Conhecimentos/Eleição
RIO DE JANEIRO	Prova de Conhecimentos/Avaliação perfil/Curso de formação/Indicação
ESPIRITO SANTO	Seleção de perfil do candidato/Entrevista/Indicação
GOIÁS	Curso de formação/Prova conhecimentos/Eleição
DISTRITO FEDERAL	Eleição direta/Curso capacitação
MATO GROSSO	Ciclo de estudos/Eleição
RONDONIA	Eleição direta
ACRE	Curso capacitação/Eleição
AMAZONAS	Não foi encontrado
RORAIMA	Não foi encontrado
PARÁ	Eleição direta
AMAPÁ	Eleição/Lista tríplice/Indicação

MARANHÃO	Curso capacitação/Prova conhecimentos/Eleição
PIAUI	Eleição direta
TOCANTINS	Indicação
BAHIA	Prova de conhecimentos/ Eleição
SERGIPE	Curso capacitação/Eleição/Lista tríplice/Indicação
ALAGOAS	Eleição direta
PERNAMBUCO	Curso capacitação/Prova de conhecimentos/Eleição/Lista tríplice/Indicação
PARAÍBA	Eleição direta
RIO GRANDE DO NORTE	Curso capacitação/Eleição
CEARÁ	Eleição direta

Autora: a própria pesquisadora.

2.1 Modalidades de escolha e os seus reflexos na função do diretor

As formas de provimento para ingresso do diretor escolar encontradas em âmbito nacional são variadas, havendo também diversas categorizações pelos autores ao discutirem esta temática. No entanto, ainda que haja diferenciação nas nomenclaturas, elas trazem características comuns. Dourado (2001), em estudo realizado na década de 1990, detectou cinco formas de ingresso do diretor, sendo elas: indicado pelos poderes públicos; diretor de carreira; aprovado em concurso público; indicado por lista tríplice ou sêxtuplas e eleição direta. Já Alves (2009) indicou quatro modalidades de escolha: a indicação (técnica ou política); seleção por concurso de títulos e provas; eleições; e, esquemas mistos.

Tomaremos por base a classificação elaborada por Paro (2003), que aglutinou as formas de provimento em: nomeação¹³, concurso e eleição. A primeira é concebida como a escolha do diretor por livre indicação política; a segunda enquanto prática que prevê a exigência de títulos e provas, ou a escolha a partir do plano de carreira, e a terceira envolve as práticas que de forma direta ou indireta necessitam da participação da comunidade escolar.

¹³ Vale ressaltar que “nomear” o diretor se insere nas diferentes modalidades de seu ingresso, por exemplo, eleição ou concurso público, quando os selecionados são nomeados pelo estado em seu diário oficial, porém, utilizamos este termo em consonância com o referencial escolhido, que o apresenta como sinônimo de indicação.

2.1.1 O diretor nomeado

A indicação de diretores escolares advinda exclusivamente pela nomeação mediante órgãos superiores à escola ou representantes políticos é considerada a forma menos democrática, por não considerar qualquer participação do pessoal da escola em seu processo e também estar atrelada diretamente aos objetivos do governo (DOURADO, 2001; ALVES, 2009; PARO, 2003).

Buscando estados que adotam esta forma de provimento no ano de 2015, deparamo-nos com notícias¹⁴ que demonstram que em Tocantins esta modalidade de escolha é usual. As evidências demonstram que há um descontentamento por parte do pessoal escolar com esta opção, pois o Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Tocantins (SINTET) afirma receber diversas denúncias por parte das escolas, questionando principalmente elementos como a falta de formação e qualificação para exercer o cargo de diretor e não serem profissionais efetivos. Estes dados são de notícia publicada em fevereiro de 2015 no *site* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação¹⁵.

O SINTET defende a participação direta da comunidade escolar na escolha de seu diretor mediante a eleição, justificando que deve ser “cargo de confiança da comunidade e não de políticos”. Para o sindicato, a prática do estado acaba por desvalorizar a Educação.

O SINTET informa que não compactua com essas indicações de diretores, repudia a atitude e condena qualquer que seja as ingerências políticas nas unidades de ensino. “Nós condenamos as ingerências políticas por entender que a atitude traz sérios prejuízos a oferta de ensino público de qualidade, por isso lutamos pela eleição direta para diretor de escola e pelo fim das indicações políticas”, disse o presidente do SINTET José Roque Santiago (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO, 2015).

Em uma nota¹⁶ publicada anteriormente, há a informação que o governo de Tocantins possui proposta para instituir as eleições diretas para diretores escolares no ano de 2016, afirmando que esta também é uma preocupação de sua Secretaria da Educação.

¹⁴ Consideramos relevante evidenciar junto com a contextualização teórica das formas de provimento, exemplos de vivências, entendendo que elas enriquecem as discussões sobre o assunto.

¹⁵ Notícia na íntegra: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/giro-pelos-estados/14459-to-sintet-recebe-denuncia-de-que-nomeados-para-diretor-de-escola-nao-teriam-merito-para-ocupar-o-cargo.html>

¹⁶ Notícia na íntegra: <http://www.a1noticias.com.br/noticia/9525/seduc-anuncia-eleicoes-para-diretor-escolar-.html>

A argumentação por parte de tais órgãos é decorrente de campanhas realizadas de forma recorrente por parte do SINTET que lutam pela garantia de eleição para diretores como forma legítima de certificar que há processos democráticos em suas escolas.

Os argumentos trazidos pelo Sindicato de Tocantins expressam as colocações dos diferentes autores da área ao analisarem esta forma de provimento e suas repercussões negativas. O diretor nomeado se torna um representante do Poder Executivo, pois ao prescindir do respaldo da comunidade escolar, fica diminuída a possibilidade de participação de membros dessa comunidade (ALVES, 2009, p. 76).

Conforme aponta Paro (2003), esta modalidade pode englobar a nomeação direta e/ou estar vinculada às exigências prévias de um mínimo de experiência ou razões estritamente políticas partidárias. O autor ainda pondera que em todas as argumentações contrárias à nomeação, o elemento comum diz respeito à troca de favores e da relação de dependência que se estabelece entre o diretor nomeado e aquele que assim o indicou, refletindo assim um clientelismo político que conseqüentemente acarreta à função do diretor a responsabilidade maior em arcar com as necessidades de quem o instituiu como tal, ao invés das próprias necessidades de suas escolas.

Desta forma, a nomeação dos diretores mostra-se limitada em relação à possibilidade de vivência da gestão democrática, conforme indicado no capítulo anterior. Qual seria o interesse do diretor nomeado em se preocupar com as necessidades de sua comunidade, sendo que não houve interferência desta no seu ingresso como diretor? Mais do que isto, ainda que o diretor esboce algum interesse, o seu cargo está ameaçado a partir do momento em que não contribuir ao que é esperado desta sua função clientelista, fazendo com que, de qualquer forma, os interesses da comunidade em específico fiquem em segundo plano, limitando sua função a interesses partidários e estritamente do estado.

Esta modalidade permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como “curral” eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar (DOURADO, 2001, p. 83).

Outros elementos que configuram a nomeação e inviabilizam o exercício da gestão escolar democrática são a descontinuidade do mandato do diretor e a ausência de garantia que seu trabalho esteja, de fato, articulado com a comunidade escolar. Da mesma forma que o diretor é indicado por elementos subjetivos, ele também pode ser retirado

sem qualquer critério e interferência da comunidade escolar, assim como pode perpetuar na função, independentemente de sua comunidade estar satisfeita com o seu trabalho. Assim, a escola possui um diretor à serviço dos interesses de quem o indicou.

Indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a direção da escola pública não como uma função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual ou como instrumento de compensação no jogo político-eleitoral. Isso requer, ainda antes, reconhecer na figura do diretor a expressão primeira do poder público representado pela instituição escolar, ou seja, o diretor é, neste caso, o governador ou o prefeito em menor “escala” e, como tal, tem antes de tudo a tarefa de chefiar uma repartição pública (SOUZA, 2006, p.166).

Em estudo realizado na década de 1990, Dourado (2001), ao mapear a forma de ingresso dos diretores escolares em âmbito estadual e nos municípios das capitais brasileiras, demonstrou que esta forma de escolha refletia grande parte do que acontecia nas escolas, visto que era a segunda forma de provimento mais usual (22,9%), sendo a primeira a eleição (31,3%). No entanto, o passar dos anos demonstra que houve um movimento em que a nomeação foi sendo substituída, conforme averiguado por Alves (2009, p. 77):

Em 1999, a indicação de técnicos ou de políticos prevalecia em 43% das redes de ensino das capitais brasileiras; já em 2003 constatou-se em apenas 11%, predominando em 43% das redes de ensino as eleições como forma de escolha dos diretores e em 17% um processo envolvendo seleção e eleição.

Na busca realizada em 2015, dentre os estados em que encontramos especificada a forma de provimento do diretor de escola, apenas Tocantins indicou fazer uso desta prática de forma direta, o que demonstra um avanço nesta questão frente aos dados trazidos pelos autores supracitados. No entanto, esta modalidade se mostra infiltrada em seleções mistas, logo que 5 estados a contemplam mediante indicação, conforme consta¹⁷:

¹⁷ O referencial aqui escolhido para abordar as modalidades de ingresso de diretores escolares, conforme mencionado, concebe enquanto “nomeação” a livre indicação política como forma de ingresso, no entanto, consideramos neste momento relevante pontuar as práticas que trazem esta livre indicação articulada à outras formas para esboçar que ela ainda permanece em outros moldes.

Quadro 2: Estados que trazem a indicação política como modalidade de ingresso dos diretores, articulada à outras formas de seleção.

RIO DE JANEIRO	Prova de Conhecimentos/Avaliação perfil/Curso de formação/Indicação
ESPÍRITO SANTO	Seleção de perfil do candidato/Entrevista/Indicação
AMAPÁ	Eleição/Lista triplíce/Indicação
SERGIPE	Curso capacitação/Eleição/Lista triplíce/Indicação
PERNAMBUCO	Curso capacitação/Prova de conhecimentos/Eleição/Lista triplíce/Indicação

Autora: a própria pesquisadora.

Este fato nos aponta que a indicação política de diretores permanece em contradição às práticas democráticas instituídas em lei, pois, a indicação conserva e evidencia a hierarquia do governo estadual sobre a escola.

Ao priorizar esta indicação para a escolha do diretor em ambas as situações (como forma única, ou mista), o estado retira a oportunidade de a comunidade escolar participar, ou a coloca como “parte” de um processo, ao invés da participação em sua forma integral. Com a aprovação do PNE (2014-2024) esta forma de provimento deve ser extinta, o que se trata de grande conquista em termos de gestão democrática.

2.1.2 O diretor concursado

O concurso público como modalidade de ingresso dos diretores escolares tem hoje como seu principal representante o estado de São Paulo, que, desde a década de 1970, mantém esta opção para o provimento do cargo. Hoje, é o único a adotar o concurso público como forma de provimento dos diretores da rede pública estadual da educação básica, no Brasil.

Quando o Plano Nacional de Educação foi aprovado pelo Congresso Nacional (2014), o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOMO) encaminhou uma carta¹⁸ à presidente afirmando que os elementos que neste documento tratam especificamente da forma de provimento do cargo do diretor expressam um retrocesso. Conforme já explicitado, além de mencionar uma prova de conhecimentos, o PNE (2014) também engloba outros critérios a serem adotados na seleção, vinculando a prova a um processo de participação da comunidade escolar,

¹⁸ Carta na íntegra: http://www.udemo.org.br/2014/Destaques/Destaque14_0049_Oficio-28-2014.html

elemento diferente do que acontece no estado de São Paulo, que se pauta exclusivamente no concurso de provas e títulos.

Pautando-se no que é previsto na meta 19 do PNE (2014) e em suas estratégias, que abordam os elementos supracitados a serem condicionantes do processo de escolha dos diretores escolares, a UDEMO critica que a Lei impõe a eleição como parte do processo de escolha. Nas palavras da UDEMO (2014), ao mencionar a “participação da comunidade escolar”, o documento se resume à “eleição”, independente de “qualquer que seja a redação e o meio escolhido”. Sobre esta modalidade, pontua:

Ficam, ainda, alguns pontos para reflexão: 1. O “diretor eleito” terá um compromisso maior com toda a comunidade escolar e local ou com o grupo que o elegeu? 2. Como o diretor eleito será obrigatoriamente nomeado pelo Chefe do Executivo, e este geralmente tem interesse naquele cargo, é lícito supor que haverá alguma tentativa de influência – na verdade, ingerência - no processo de escolha. 3. Caso essa sistemática – a escolha pela comunidade - não funcione a contento, é grande o risco de voltar-se à mera indicação política, onde prevalecem o fisiologismo e o clientelismo (SINDICATOS DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Outro elemento questionado são os “critérios técnicos de mérito e desempenho” vinculados à nomeação do diretor, pois, segundo o Sindicato, podem estes serem averiguados mediante critérios objetivos da observação e da avaliação do trabalho efetuado pelo diretor, e não necessariamente a “prova nacional específica” a ser aplicada, conforme consta em uma das estratégias desta meta¹⁹.

Partindo destes argumentos, a UDEMO (2014) cita a gestão democrática instituída como princípio educacional na LDBEN (1996), que não se refere especificamente à eleição para diretores. Além disso, menciona o fato de o Supremo Tribunal Federal já pacificar a jurisprudência sobre este processo e a Constituição Federal em privilegiar o concurso público de provas e títulos como forma de investidura em cargo ou emprego público.

Se a Constituição Federal determina, como regra geral, que a investidura em cargo ou emprego público ocorra através de concurso público, e apenas excepcionalmente como cargo em comissão, por que não aplicar a regra geral ao cargo de Diretor de Escola, em vez de tratá-lo de forma excepcional? (SINDICATOS DE ESPECIALISTAS DE

¹⁹ Estratégia 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

A UDEMO (2014), em linhas gerais, defende que esta forma é a mais “democrática, lícita e eficiente de provimento de cargos públicos”, e que o referido documento não pode “determinar a natureza de um cargo e estabelecer a sua forma de provimento”, apontando que é a “democratização da sociedade que levará à gestão democrática das escolas, e não o contrário”.

Sobre esta última afirmação feita pela UDEMO, consideramos limitado pensar que apenas a democratização da sociedade poderá levar à gestão democrática da escola, sem pensar no processo contrário, onde a escola e sua democratização, ao nosso ver, também propiciaria elementos a serem refletidos nas práticas sociais em geral. Pensamos desta forma porque somos nós que constituímos articulações no tecido social e na escola. Não é possível, portanto, uma determinação linear.

Os elementos trazidos pela UDEMO (2014) e os apontamentos de Paro (2003) indicam que os defensores do concurso público como forma de provimento se pautam principalmente em argumentos que concebem esta modalidade como objetiva e de garantia na medição dos conhecimentos intelectuais do candidato, além de contemplar um critério público que já foi reconhecido para o ingresso dos docentes com a adoção de critérios técnicos para preenchimento do cargo, o que permite que tal modalidade se constitua de forma democrática.

Esta visão da UDEMO retrata fortemente a opção do estado de São Paulo em considerar o diretor escolar como cargo público, o que pressupõe para seu ingresso a predominância dos elementos técnicos a serem avaliados e, assim, conseqüentemente, deixando o aspecto político do cargo do diretor em segundo plano. Pensando especificamente nas funções e atribuições esperadas pelo governo estadual a este profissional, ao que tudo indica, reporta-se a funções também técnicas, logo que foram estes os critérios de seleção.

Ainda que haja aceitação do concurso como forma de ingresso do diretor, notamos que ele não é amplamente aceito, seja pelos pesquisadores da área, que em grande parte defendem a eleição direta, seja, também, pelas modalidades encontradas nos estados. Os argumentos daqueles que não consideram este processo como mais adequado pautam-se na justificativa de que em uma prova não podem ser avaliadas questões a serem realizadas pelo diretor no exercício do seu trabalho na escola, além do fato de que nesta modalidade não há a participação da comunidade escolar na escolha de seu diretor.

Quando se trata da escolha do diretor de escola pública, no Brasil, é preciso ter bem claro o tipo de desempenho que se espera do futuro ocupante do cargo e saber se o concurso, isoladamente, tem condições de aferir a presença da necessária aptidão nos candidatos. Não se trata, portanto, de questionar a realização de concurso, já que este tem provado ser o recurso mais adequado para prover o preenchimento de cargos em que se fazem exigências de competência técnica específica. Trata-se, na verdade, de ter presentes suas insuficiências e pensar em alternativas que possam supri-las (PARO, 2003, p. 21).

Esta colocação de Paro (2003) evidencia a relação entre a forma de provimento e a função esperada do diretor. O autor reconhece o concurso como processo de escolha legítima ao averiguar as competências técnicas, porém, não o considera como suficiente na forma de escolha deste profissional, considerando que suas atribuições transpõem elementos que o concurso pode avaliar. Esta questão também pode ser notada nas falas de Dourado (2001) ao pontuar que:

Entendemos que a administração escolar, por não se resumir à dimensão técnica, mas por configurar-se como ato político tem a sua trajetória reduzida, no bojo desta modalidade, à rotinização das atividades administrativas e burocráticas, secundarizando, desse modo, a compreensão mais abrangente do processo político pedagógico (DOURADO, 2001, p. 83-84).

Estas colocações revelam posições e concepções claras sobre a forma de provimento do diretor articulada à sua função dentro da escola. Notamos que a defesa de uma ou outra forma de provimento está diretamente atrelada ao que é esperado em suas atribuições e também a concepção de administração/gestão escolar. Desta forma, quando há valorização de elementos técnicos na prática do diretor em detrimento de outros elementos, há também a defesa do concurso, ao contrário, quando há valorização de elementos políticos na função do diretor, há a defesa da eleição pela comunidade escolar.

No que se refere à concepção de administração/gestão, entendemos que o estado, ao priorizar um diretor que ingressa mediante concurso público, a administração/gestão escolar é perspectivada como atividade de cunho técnico. Ou seja, mediação para se atingir fins postos pelo governo. Assim, o diretor escolar como “cargo”, repercute uma visão de administração/gestão escolar alinhada às reflexões trazidas principalmente pelos autores nas décadas de 1960 e 1970, conforme evidenciado no capítulo 1.

Assim como a nomeação, o concurso público como único critério para provimento do diretor não está previsto no PNE (2014). Este aspecto indica que por parte do governo nacional pode não haver uma preocupação da inserção dos diretores escolares como

cargo, assim como defendido pelo estado de São Paulo, pois o referido documento, ao articular a prova técnica com a consulta a comunidade escolar, deixa em aberto a questão: diretor como cargo, ou função designada?

2.1.3 O diretor eleito

Pensando na democratização da escola pública, os autores que defendem a eleição para diretores apontam que a população não deve ter sua participação restrita nas instituições escolares, mas, ampliada às tomadas de decisões, o que inclui o envolvimento no processo de escolha de seus dirigentes (PARO, 2003, p. 27). Desta forma, a eleição direta para diretores escolares vem sendo considerada a forma de provimento mais democrática e coerente com os interesses da comunidade escolar.

Quando a rede/sistema (estadual ou municipal) opta por esta forma de ingresso, há descentralização do poder e, conseqüentemente, autonomia dos cidadãos, que possuirão voz ativa também em processos que envolvam a escolha de profissionais, no caso, o diretor. Seria limitado responsabilizar apenas a prática eletiva como garantia de vivências democráticas no interior das escolas, porém, é uma maneira de iniciar a participação que poderá ser continuada no dia a dia da escola.

Conforme anunciamos anteriormente, a classificação que tomamos por base para trazer as formas de seleção dos diretores escolares concebe a eleição como os processos de seleção que tenham a participação da comunidade escolar, sendo forma única ou articulada a outros critérios. No ano de 2015, a maioria dos estados concebe a participação da comunidade escolar como parte do processo de escolha dos diretores, pois, dos estados que localizamos a forma de provimento, 19 deles e o DF (Distrito Federal) adotam esta participação, sendo nove mediante eleições diretas (Quadro 3) e 11 tendo esta participação vinculada a provas, cursos obrigatórios e outros critérios (Quadro 4), conforme explicitado a seguir:

Quadro 3: Estados Brasileiros que optam pela eleição direta de diretores em suas redes públicas estaduais de ensino da educação básica.

Estados Brasileiros que optam pela eleição direta de diretores em suas redes públicas estaduais de ensino da educação básica (2015)
RIO GRANDE DO SUL PARANÁ MATO GROSSO DO SUL RONDONIA PARÁ PIAUÍ PARAÍBA CEARÁ ALAGOAS

Autora: a própria pesquisadora.

Quadro 4: Estados Brasileiros que optam pela eleição de diretores escolares nas redes públicas estaduais da educação básica, vinculada a outras modalidades de ingresso (2015).

Estados Brasileiros que optam pela eleição de diretores escolares nas redes públicas estaduais da educação básica, vinculada a outras modalidades de ingresso (2015)	
MINAS GERAIS	Prova de Conhecimentos/Eleição
GOIÁS	Curso de formação/Prova conhecimentos/Eleição
DISTRITO FEDERAL	Eleição direta/Curso capacitação
MATO GROSSO	Ciclo de estudos/Eleição
ACRE	Curso capacitação/Eleição
AMAPÁ	Eleição/Lista tríplice/Indicação
MARANHÃO	Curso capacitação/Prova conhecimentos/Eleição
BAHIA	Prova de conhecimentos/ Eleição
SERGIPE	Curso capacitação/Eleição/Lista tríplice/Indicação
PERNAMBUCO	Curso capacitação/Prova de conhecimentos/Eleição/Lista tríplice/Indicação
RIO GRANDE DO NORTE	Curso capacitação/Eleição

Autora: a própria pesquisadora.

Ainda que a eleição direta para diretores seja a prática mais defendida pelos autores e por comunidades escolares de diversos estados, justamente por indicar que a função do diretor estará mais fortemente atrelada aos interesses da comunidade escolar, notamos que a eleição vinculada a outras formas de provimento ainda predomina no

cenário educacional brasileiro. Este fato nos chama atenção porque os governos fazem intermediação na seleção mediante de provas, cursos de capacitação, ou da indicação final, conforme acontece em Sergipe, Pernambuco e Amapá.

Tratando-se das provas e cursos de capacitação que são anteriores ao processo eleitoral via comunidade escolar, a intermediação do governo se faz como provedor de um perfil específico, na qual ele seleciona por mérito e desempenho. Em relação aos cursos, especificamente, o governo pode atuar na seleção de conteúdos que contemplem seus pressupostos. Assim, fica a cargo da escola, optar pelos profissionais anteriormente selecionados, o que pode acarretar, de qualquer forma, uma verticalização de poder do governo em detrimento da comunidade escolar.

No caso dos processos eleitorais que ocorrem anteriormente a outras modalidades de seleção, a influência do governo também acontece e merece ser refletida, pois, ainda que sua escolha final seja advinda de um profissional que a escola selecionou, o diretor também será avaliado pelo governo, que respeitará suas expectativas, as quais nem sempre refletem as requeridas pela escola.

Estas seleções mistas trazem uma participação restrita da comunidade escolar na escolha de seus diretores e são realidades que merecem estudos específicos para averiguar a função desempenhada por este profissional. Conforme apontado no capítulo anterior, a função esperada pelo diretor na atualidade, segundo a discussão teórica, articula as dimensões técnicas e políticas, que se pensadas em sua prática, requerem os interesses da comunidade escolar articuladas às demandas vindas dos governos estaduais. Há determinadas situações em que não há o mesmo interesse entre ambos atores (escola e governo), como, por exemplo, as situações de greves²⁰, fazendo com que, fique sob responsabilidade do diretor o pronunciamento acerca de determinado assunto, o que, de qualquer forma, acarreta consequências positivas ou negativas.

Uma realidade que também traz a interferência da comunidade escolar e do governo, porém, de forma diferenciada, é a de Santa Catarina, onde os candidatos a diretores são escolhidos mediante apresentação de plano de gestão²¹. Sendo assim, o

²⁰ No discurso dos diretores do estado do Paraná (que será discutido no capítulo 4) em suas entrevistas, este elemento foi mencionado, e, mesmo que lá não há a seleção mista para sua forma de provimento, consideramos relevante pontuar neste momento como uma forma de ilustrar nossa afirmação. Esta realidade estava passando por um momento de tensão entre os interesses das escolas e os interesses do estado, fazendo com que os diretores “optassem” em se pronunciar a favor de um ou outro, sabendo que sua escolha recairia de qualquer modo, em fatores positivos e negativos. Ainda que esta realidade apresente a eleição direta, a fala de dois diretores foi que o estado o concebe enquanto seu “cargo de confiança”, o que não é aceito por eles, que optaram no caso, pelos interesses da escola.

²¹ Conforme consta no quadro um.

governo estadual propõe um curso de formação aos candidatos, o que indica que os conhecimentos trabalhados partem de seus pressupostos, os candidatos elaboram um plano de gestão, que deverá estar alinhado ao que o governo quer e direciona, pois deverá ser certificado para, posteriormente, a comunidade escolar eleger o plano. Ou seja, a escola não conhece seus candidatos a diretores e suas opções de escolhas são baseadas em um documento elaborado em cima dos moldes governamentais.

Em pesquisa realizada na década de 1990, no âmbito das experiências estaduais e nos municípios das capitais, Dourado (2001) constatou que a eleição direta era a forma mais usual. Frente aos dados que coletamos em 2015, identificamos a eleição como forma mais recorrente entre os estados, porém, não a eleição direta. Podemos dizer que houve alterações nas políticas públicas estaduais para o processo de seleção dos diretores da década de 1990 para cá, no entanto, como Dourado (2001) incluiu os municípios das capitais, estas alterações não podem ser afirmadas, pois há um número maior que o nosso de localidades que entraram em seu objeto de estudo.

De qualquer forma, frente aos dados que coletamos em 2015, notamos que houve, por grande parte dos estados esta inserção da comunidade escolar nos processos de escolha de diretores, uma realidade que não era vista até a década de 1980, ou que não estava prevista na legislação nacional até 2014. No entanto, frente às reflexões anteriormente trazidas, resta-nos a dúvida se esta opção pela consulta da comunidade escolar é de fato legítima, pois como pode ser observado, em muitos casos, a consulta está vinculada a uma anterior seleção de perfis condicionados a interesses do governo estadual. Assim, esta ampliação após a década de 1980, não pode indicar que de fato houve um avanço por parte das escolas em conseguir optar pelo diretor de sua escola que estivesse de acordo com suas expectativas e demandas.

Retomando a pesquisa de Dourado (2001), foi evidenciado que junto à modalidade de seleção (eleição) implementada pelos estados, houve o incremento de canais de participação da comunidade, destacando-se a presença de conselhos escolares de cunho consultivo e deliberativo. Desta forma, o autor chegou à conclusão de que este dado é um indicador da articulação entre a forma de provimento e práticas democráticas no interior das escolas, afirmando que a modalidade em si não garante a concretização ou não de princípios efetivamente democráticos, porém, defende a eleição direta para diretores e a aponta como o canal mais efetivo para a vivência deste princípio.

Não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolha – normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Neste contexto, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares (DOURADO, 2001, p. 85).

Este resultado apurado por Dourado (2001), da inserção de práticas coletivas nas escolas a partir da escolha da eleição direta como forma de provimento do diretor, demonstra um dado que pode desmistificar um dos argumentos feitos por aqueles que questionam este processo eletivo para o ingresso do diretor, que é o de que a eleição não é a forma mais efetiva, pois não garantirá posteriores práticas democráticas na escola. No entanto, não optar pelo ingresso eletivo com este argumento seria eximir a necessidade de construção da democracia almejada por meio de mecanismos democráticos (PARO, 2003, p. 30).

Acerca desta questão, Paro (2003) aponta que, se por um lado a eleição pressupõe mudanças articuladas à função do diretor (que indicam maior comprometimento dele com sua comunidade), por outro, permanecem os problemas voltados à gestão escolar, o que pode contribuir ou dificultar para que estas mudanças em sua função sejam percebidas. Esta contradição notada é um elemento que sempre esteve presente na figura do diretor escolar, porém, com a eleição pode ser mais facilmente visualizada.

À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele um maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado (PARO, 2003, p. 112).

Estando a função do diretor articulada à sua forma de provimento, podemos dizer que a eleição direta é a forma mais propícia a desencadear vivências da gestão democrática na escola. É preciso dizer também que a eleição direta integra tanto os aspectos técnicos, pois o diretor eleito é anteriormente um professor concursado²², quanto

²² Consideramos que além do concurso para professor, a formação inicial deste profissional, bem como, o tempo de serviço (elementos que costumam ser uma exigência dos concursos públicos para professor) também o faz capacitado acerca dos aspectos técnicos a serem vivenciados na escola.

aspectos políticos, já que este é um profissional diretamente relacionado à escola na qual irá concorrer e, por esta razão, vai ao encontro das expectativas dos pesquisadores que analisam a função do diretor de escola após 1980.

No entanto, reconhecemos que ainda que haja os fatores que legitimam este processo, há elementos que podem levar a eleição como um fim em si mesmo, ou seja, ela pode ser assumida e executada e, ainda assim, não se desdobrar em vivências democráticas. A eleição, por ser um processo que envolve diferentes instâncias da comunidade escolar, está atrelada também ao comprometimento e responsabilidade de seus participantes, que necessitam estar cientes de sua relevância frente a esta seleção e também da seleção em si como forma de ingresso democrático.

Após a publicação do PNE (2014), esta consulta à comunidade escolar como forma de provimento do diretor foi reforçada, porém, de forma atrelada às outras formas de seleção, conforme já explicitado. Este fato indica questões que foram refletidas anteriormente, tanto acerca da participação restrita da comunidade na escolha de seu diretor, quanto na intenção do governo federal em estabelecer um perfil específico ao seu interesse. Assim, notamos um impasse entre o que é previsto na legislação nacional com o que é defendido por grande parte dos autores da administração/gestão escolar, que defendem as eleições diretas pela comunidade escolar. Como o PNE (2014) é recente e pressupõe dez anos para sua efetivação, estes desdobramentos deverão ser objeto de análise posterior.

A construção teórica estabelece relações entre as formas de ingresso do diretor e sua função na escola, desta forma, prosseguimos nossa discussão em âmbito estadual, analisando como o estado do Paraná e São Paulo foram constituindo suas respectivas formas de provimento do diretor e suas relações com a função do profissional na escola.

3 ELEIÇÃO E CONCURSO PÚBLICO PARA DIRETORES: AS REDES PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ E DE SÃO PAULO

O presente capítulo tem como objetivo analisar como os estados do Paraná e de São Paulo foram organizando as formas de ingresso do diretor em suas respectivas redes estaduais. Para tal, reconstituímos historicamente os elementos que estiveram presentes nas modalidades de escolha de um e outro estado, no decorrer dos anos.

Posteriormente, pautamo-nos nos últimos processos de seleção, para visualizar as expectativas mais atuais de cada estado em relação ao ingresso do diretor. O Paraná teve seu último processo de eleição em 2012²³ (mandato até 2014) e São Paulo realizou o último concurso público em 2007.

3.1 O ingresso de diretores escolares na rede pública estadual do Paraná

As eleições para diretores de escola da educação básica pública no estado do Paraná, antes que chegasse à sua configuração atual, eleições diretas²⁴ realizadas pela comunidade escolar, foram constituídas por outras formas de provimento embasadas substancialmente pelos regimentos políticos que se faziam em âmbito nacional e repercutiam em sua política estadual.

Para além dos processos considerados democráticos ou estritamente partidários para a ocupação do cargo do diretor, foi somente na década de 1980 que se vislumbrou a união entre os interesses da classe dos professores paranaenses acerca do ingresso do diretor e as políticas públicas previstas para tal. Por esse motivo, o estado teve suas primeiras eleições diretas para diretores das escolas públicas neste período, sendo também o primeiro estado do país a adotar tal prática.

Segundo Almeida (2004), na década de 1960, houve a primeira participação da comunidade escolar no processo de escolha de seus diretores. O Decreto n. 14.342, de 24 de fevereiro de 1969, regulamentou a escolha mediante lista tríplice, que era elaborada por um colegiado dos estabelecimentos de ensino, sendo remetida às Inspetorias de

²³ Vale comunicar, que tal processo eletivo se estendeu até o final de 2015. Portanto, nos pautamos nele, pois era o que estava valendo no momento da realização das entrevistas com os diretores e da análise da dissertação.

²⁴ Utilizou-se o termo “eleições diretas” para expressar o processo de eleição para diretores que se baseiam unicamente à consulta da comunidade escolar, diferenciando assim, daquele onde a consulta estava vinculada ao processo de lista tríplice e outras formas de provimento com interferência direta de órgãos superiores à escola.

Ensino e à Secretaria de Estado da Educação, a qual pertencia a decisão final. Já na década de 1970, esta modalidade foi revogada, retomando, então, a indicação política.

Foi com o fim do regime militar que as reivindicações pelas eleições diretas para diretores ganharam destaque no Paraná, principalmente após o Congresso Nacional aprovar, em 1982, as eleições diretas para governadores. Como na maioria dos estados, os professores do Paraná incluíam em suas reivindicações a eleição direta para o ingresso dos diretores de escola e, em 1983, tal defesa foi ao encontro da plataforma do candidato que seria eleito a governador (CUNHA, 1991).

No ano de 1983, José Richa, do Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), foi empossado como governador do estado do Paraná, permanecendo até 1986 quando se candidatou ao Senado e foi substituído por João Elisio Ferraz de Campo. Em suas propostas, havia participação da comunidade escolar na escolha dos diretores escolares bem como a defesa de uma educação libertária, configurando uma mistura bastante heterogênea de formulações gerais e específicas que envolviam o âmbito da educação (CUNHA, 1991).

Neste mesmo ano, a Secretaria do Estado de Educação (SEE), que estava a cargo de Gilda Poli, apresentou o documento “Política, Fundamentos e explicitações-SEED/PQ”, que norteou as políticas que deveriam ser desenvolvidas naquela gestão. Segundo Cunha (1991), o documento explicitou a necessidade de se pensar a escola não só a partir de preocupações políticas, mas também de oportunizar o acesso e permanência dos alunos de primeiro grau, apontando algumas recomendações baseadas no pensamento de Dermeval Saviani, especificamente de que não havia a necessidade de “baratear” o conteúdo de ensino para as classes populares, mas relacionar o que era pertinente aos métodos didáticos.

Sob o título de “resgate do compromisso político na ação pedagógica”, a secretaria investia contra a prática, comum até então, de se fazer política sem que isso fosse explicitamente assumido. Fazia-se política não se permitindo a reflexão sobre a sociedade como um todo articulado. Assim, nas decisões de poucos acabavam prevalecendo sobre a maioria, em especial sobre os educadores, que deixaram de focalizar as razões extra-escolares dos problemas educacionais, com as condições de vida das crianças e suas famílias (CUNHA, 1991, p. 233).

As propostas da SEE, ao pontuarem os interesses da classe escolar como uma de suas frentes, foram ao encontro da reivindicação dos professores que se pautava na necessidade da eleição direta realizada pela comunidade escolar, logo que, segundo a

classe, havendo os votos da comunidade para a escolha, a chance de seus interesses serem concretizados nas instituições era maior.

Em 1983, o Decreto nº 455 de 13 de abril instituiu o esquema eleitoral para diretores da rede estadual que seria realizado mediante lista tríplice. Neste Decreto, estava posto que os três nomes mais votados seriam encaminhados à Secretaria da Educação, cujo titular escolheria o diretor que se manteria por dois anos. Seriam considerados, para isto, o currículo, seus planos de trabalho e os pareceres dos inspetores de educação dos municípios (CUNHA, 1991). A partir de então, o diretor escolhido indicaria nomes para os seus auxiliares. A votação seria realizada por professores e especialistas de cada estabelecimento, os funcionários, os alunos quando do segundo grau, e um respectivo representante familiar de cada aluno, mãe ou pai. Os votos seriam computados de forma igualitária, ou seja, o peso dos votos, independente de quem o desse, seria o mesmo no momento de contagem.

Segundo Cunha (1991), a Secretaria da Educação estava com as mais otimistas expectativas acerca deste processo, principalmente pelo fato de ser inédito em todo o país, até então. As primeiras eleições foram realizadas em 17 de junho de 1983, contando com o comparecimento de mais de 70% dos pais dos alunos. No entanto, ainda que houvesse manifestações a favor deste ato, por contemplar a participação da comunidade escolar, ocorreram indisposições, tanto por conta de os votos serem computados com mesmo peso entre toda a comunidade escolar, quanto por ainda haver interferência da Secretaria neste processo.

Como forma de reação às pressões político-partidárias sofridas para a nomeação de certos candidatos que apareciam nas listas tríplices, a Secretaria da Educação incentivou um deputado do PMDB, justamente o presidente da comissão de educação e cultura da Assembleia Legislativa, para que apresentasse um projeto de lei instituindo a eleição direta para diretor de escola. (CUNHA, 1991, p. 248).

Esta indisposição por parte da Associação de Professores do Paraná acabou acarretando uma promessa do governo estadual que vinha ao encontro de suas reivindicações. Sendo assim, foi proposto que no final do mandato de tais diretores, o processo da lista tríplice poderia ser substituído pelas eleições diretas, ou seja, escolha do diretor advinda somente da consulta à comunidade escolar, resultando na Lei 7.961, promulgada em 21 de novembro de 1984, que legalizou as primeiras eleições diretas para diretor no estado do Paraná no ano de 1985.

Esta Lei ficou conhecida como “Rubens Bueno”, nome do deputado estadual que coordenou as mobilizações para eleições diretas. Este documento trouxe alguns fatos novos, entre eles: garantia aos professores e especialistas que tivessem o maior número de votos a designação como diretores; o direito de voto aos alunos do ensino supletivo de primeiro grau, e os representantes dos alunos mesmo que não fossem o pai ou a mãe. A classe que reivindicava as eleições diretas teve sua vontade correspondida, porém, o contexto continuava propiciando algumas práticas relacionadas às políticas partidárias que se fizeram presentes nas eleições anteriores, acarretando elementos negativos à própria gestão escolar.

Para Cunha (1991), as eleições para diretores, neste ano, aconteceram na mesma época das eleições para prefeitos municipais e vereadores, havendo em muitos casos, o financiamento de campanhas dos diretores. O autor aponta também que houve um rebaixamento do nível de gestão das escolas por conta de a experiência administrativa não ter peso eleitoral.

Depois das primeiras eleições, os diretores que se empenharam na melhoria do ensino não mais se candidataram, desiludidos com o tempo gasto com a burocracia e a resistência dos colegas diante das mudanças das práticas rotineiras (CUNHA, 1991, p. 249).

As eleições de diretores dos anos de 1987 e 1989, quando o Paraná estava sob o governo de Álvaro Dias (PMDB), também foram amparadas pela Lei Rubens Bueno, porém, sendo regulamentadas com algumas dissociações. Conforme aponta Almeida (2004), em 1987, foram extintas as práticas de reeleição, não podendo se candidatar os já eleitos em 1983 ou 1985. As eleições de 1989 mantiveram tais especificações, dentre outras que foram previstas na Resolução n. 3846/87, porém, acrescentaram que estava vetada a candidatura de professores e especialistas que estivessem no estágio probatório.

No ano de 1989, foi publicada a Constituição do Estado do Paraná, documento que normatizou as eleições diretas estabelecidas em seu artigo 178, Inciso VII, onde estava previsto: “gestão democrática e colegiada das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público estadual, adotando-se sistema eletivo, direto e secreto, na escolha dos dirigentes, na forma da lei” (PARANÁ, 1989).

Este fato poderia ser considerado como um reforço, ou até mesmo uma fortificação das eleições diretas por constar na Constituição do estado, porém, não foi isso que se concretizou nos anos posteriores, pois tal artigo foi revogado mediante acusação de inconstitucionalidade pelo governador eleito em 1991, Roberto Requião. A este

respeito, Feiges (2013) pontua alguns elementos que levaram o Supremo Tribunal Federal (STF) à sua declaração de inconstitucionalidade à referida lei, são eles:

O cargo de Diretor de Escola Pública é da natureza de cargo em comissão, de livre nomeação, algo que se choca frontalmente com a ideia de eleição, seja por professores ou por alunos. O Executivo, representado neste caso pelo Prefeito, deve ter AUTONOMIA e INDEPENDÊNCIA (art. 2º da CF/88) para nomeação e preenchimento daquele tipo de cargo público, até porque é de sua competência a direção superior da Administração Pública local (art. 84, II, da CF/88), sendo certo, também, que lhe cabe o poder discricionário de nomeação e designação para cargos em comissão e funções de confiança (art. 37, II, da CF/88) (FEIGES, 2013, p. 48).

Assim como na década de 1980, os anos posteriores foram marcados por algumas mudanças nesta forma de provimento, já que após três processos de eleição direta para diretores (1985;1987;1989) esta prática não foi utilizada. A partir de então, a consulta à comunidade escolar para a escolha do diretor estava vinculada a uma posterior indicação através da lista tríplice, demonstrando um retrocesso ao exercício de escolha do diretor, considerando que houve retorno à prática que já havia sido retirada em decorrência das reivindicações e interesses da comunidade escolar.

Frente a esta forma de provimento instituída, o governo do estado implementa, com o Decreto n. 2.099/93, o conselho escolar como o órgão responsável por esta consulta à comunidade escolar, além da Resolução 957/93, que dentre seus apontamentos, determina a apresentação de Plano de Ação do Candidato a Diretor nos mandatos de 1992-1993 e 1994-1995 (FEIGES, 2013).

Com a mudança de governo no ano de 1995, a escolha de diretores no Paraná sofre outra alteração, mantendo o caráter da eleição direta prevista na Lei Rubens Bueno. Assim, dos anos de 1995 a 2001, no governo de Jaime Lerner²⁵, as eleições para diretores (1996-1997; 1998-1999; 2000-2001) se configuram novamente por eleições diretas pela comunidade escolar, porém, com algumas alterações, como por exemplo, a noção de chapa, e o peso igual para votos de professores, alunos e funcionários (FEIGES, 2013).

No ano de 2001, este processo de escolha se modifica novamente e se configura de modo não vivenciado anteriormente, sendo constituído através de duas etapas, a primeira uma prova escrita e a segunda a votação secreta da comunidade escolar aos candidatos aprovados em tal prova. A primeira fase seria de caráter eliminatório e

²⁵ Governador esteve no partido do Partido Democrático Trabalhista (PDT) de 1995 a 1999 e no Partido da Frente Liberal (PFL) de 1999 a 2003.

poderiam se candidatar os profissionais com no mínimo dois anos de exercício na rede de educação básica do Estado com carga horária mínima semanal de 20 horas, tendo cada escola no mínimo dois candidatos inscritos para realização da prova.

Este processo de escolha foi marcado por muitos conflitos. Candidatos foram reprovados na 1ª fase, sendo impedidos de realizar a fase seguinte e, em muitas escolas, a escolha nem ocorreu. O resultado foi um grande retrocesso, uma vez que muitos dos diretores foram transformados em interventores e indicados pelos “comandos políticos” das diversas regiões do estado (ANTUNES; CARVALO, 2008, p. 13).

O Decreto n. 4313/01, além de normatizar as eleições de forma diferente das anteriores, também trouxe elementos novos em suas especificidades, como por exemplo, peso diferenciado entre os votos dos professores, alunos e funcionários, o mandato de três anos, e a mudança de nomenclatura, indo de professor ou especialista, a servidor da rede estadual de educação básica, estatutário ou CLT. Nesse processo, havia um critério de avaliação no decorrer do mandato do diretor escolhido, sendo esta realizada periodicamente através de resultados de avaliação (ALMEIDA, 2004).

Outro aspecto relevante é o fato de o conselho escolar não ser mencionado, conforme foi em 1993. Trata-se de um distanciamento voluntário, ou seja, não se reconhece tal órgão colegiado da escola, colocando-se o diretor escolar acima da representação colegiada (ALMEIDA, 2004). Esta ausência dos órgãos colegiados em seus documentos, se mostra alinhada ao engajamento do estado em repercutir durante os anos, práticas de escolha para o provimento do diretor que limitam ou inibem a participação da escola em seu processo, reforçando os aspectos de verticalização do poder tanto entre estado e escola, quanto em relação ao diretor e a comunidade escolar.

Com a troca de governo, no ano de 2003, o processo de escolha para ingresso de diretores é modificado novamente. Há o retorno de Roberto Requião como governador do estado, no entanto, diferente de seu mandato anterior, em que foi excluída a prática das eleições diretas pela alegação de inconstitucionalidade, neste mandato, ele a retomou, normatizando as eleições diretas para diretores, com a publicação da Lei n. 14.231/2003. A promulgação de tal lei foi substancial para o interesse dos professores que prezaram, historicamente, pelas eleições diretas pautadas pela escolha da comunidade escolar e mantém embasando os processos eleitorais de diretores nos anos posteriores, porém, com ressalvas advindas das Leis n. 15329/06 e 16538/10.

Também em 2003 foram destituídos os diretores e seus vices que haviam sido indicados pelo Governo anterior (dentre outros motivos, pela ausência de candidatos). Segundo Antunes e Carvalho (2008), as propostas elaboradas neste ano, além de redimensionar as eleições de diretores, valorizaram as instâncias de participação que permeiam o interior das escolas.

Durante o ano de 2003, os professores, bem como os órgãos constituídos da comunidade escolar, APP Sindicato, Secretaria do Estado da Educação promoveram um amplo debate, com intuito de aprimoramento do processo de escolha de diretores e de diretores auxiliares, tornando-o mais democrático e atendendo aos interesses da comunidade escolar. A Lei nº 665/03, de 17 de novembro de 2003, disciplinou a designação de diretores e diretores auxiliares mediante consulta à comunidade escolar (ANTUNES; CARVALO, 2008, p. 13).

O mandato de Requião foi até o ano de 2010 (em abril deste ano foi substituído por Orlando Pessuti para se candidatar a Senador Federal) e mantém as eleições diretas, porém, com algumas modificações neste período. Dentre as alterações, há a instituição de uma comissão central na Secretaria de Educação do Paraná que ficou responsável por coordenar o processo de consulta à comunidade escolar, havendo representantes dos diretores; e também a mudança do prazo de mandato do diretor para três anos (Eleições de 2006-2008, 2009-2011).

Vale ressaltar que o termo “consulta à comunidade escolar” esteve presente nas diversas formas de seleção de diretores. Em alguns períodos, vinculada a outros critérios de seleção, e, a partir de 2003, passando a configurar o que denominamos anteriormente de “eleições diretas”, ou seja, tem esta consulta como a forma única para escolha do diretor.

As eleições para diretores acontecidas no ano de 2011 mantêm tal processo e sendo esta a última realizada, serão pontuados alguns aspectos que a nortearam, visando compreender de forma mais particular como procedeu o último processo de ingresso dos diretores, bem como quais são as expectativas do governo estadual a este profissional e suas funções.

3.1.1. As especificidades do processo eleitoral para diretores no mandato 2012-2014

No ano de 2011, Beto Richa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumiu o governo do estado do Paraná e manteve o processo de eleição direta de diretores de escola que estava sendo realizado em governos anteriores. Em seu plano de

governo, há menção sobre o exercício realizado nas escolas, especificamente, ao tratar da gestão educacional democrática e aborda, também, a necessidade de incentivo à formação continuada dos gestores educacionais e aponta para o “aprimoramento do processo de eleição para a escolha de diretores e diretoras dos estabelecimentos de ensino. ” (PARANÁ, 2011).

Neste mesmo ano, foi publicada pela Secretaria de Estado a Resolução n. 4122/2011 que regulamentou o processo de consulta à comunidade escolar para designação de diretores e diretores auxiliares, tendo em vista as disposições contidas no art. 37, II, da Constituição Federal e Lei Estadual n. 14.231/2003. Tal legislação regulamentou a eleição direta para diretores das escolas estaduais (ciclo final da educação básica)²⁶ e das escolas municipais (primeiro ciclo da educação básica)²⁷, nomeando as devidas responsabilidades de cada órgão neste processo e visando especificamente o mandato entre os anos de 2012 a 2014.

Art. 2.º O Processo de consulta à comunidade escolar para designação de Diretores e Diretores auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná será:

- I- Supervisionado pela Diretoria Geral da Secretaria de Estado da Educação;
- II- Coordenado pela Assessoria Jurídica da Secretaria de Estado da Educação;
- III- Executado pelos núcleos Regionais de Educação e Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2011, p.1).

Dentre as atribuições que competem a cada órgão, a execução do processo fica a cargo dos núcleos regionais de educação (NRE) e dos estabelecimentos de ensino, devendo estes últimos, em um primeiro momento, constituírem uma Comissão consultiva, que dentre suas atribuições, estão as de divulgar à comunidade escolar as normas do processo eleitoral de diretores, reunir os candidatos para o sorteio do número de chapas, apresentar as propostas de trabalho das chapas, convocar a comunidade para a votação, entre outras atribuições práticas, que nortearão o exercício do processo eleitoral para diretores nas escolas.

Para tal, o diretor atual da escola deverá convocar uma Assembleia para escolha dos membros desta comissão, que deverá conter no mínimo seis pessoas e ter representantes de toda a comunidade escolar, sendo, por exemplo, 2 professores, 2

²⁶ 6º ao 9º ano.

²⁷ 1º ao 5º ano.

professores pedagogos, 2 funcionários, 2 alunos votantes e 2 representantes legais de alunos não votantes (PARANÁ, 2011, p. 5). Ao final do processo, fica também a cargo de tal comissão encaminhar aos órgãos superiores o relatório de como foi o processo realizado e a entrega das urnas lacradas. “A Comissão consultiva será responsabilizada administrativamente por atos praticados em desacordo com a legislação a que está subordinada.” (PARANÁ, 2011, p. 9).

Os profissionais que pretendem se candidatar deverão cumprir seis requisitos, conforme consta no artigo 10 da Resolução: pertencer ao quadro dos funcionários da Educação básica (QFEB), possuir curso superior em licenciatura, possuir no mínimo noventa dias ininterruptos de trabalho no estabelecimento que pretende dirigir, disponibilidade legal para assumir a função, não ter cumprido pena criminal, transitada em julgado, nos últimos dois anos e não ter sido condenado ao cumprimento de penalidade administrativa²⁸ nos últimos três anos (PARANÁ, 2011, p. 9,10).

Estes requisitos não demonstram preocupação com o exercício de docente do profissional candidato, justamente por apontar que seja um “funcionário” da escola, não limitando ao cargo de professor. No entanto, ao exigir formação inicial em licenciatura, acreditamos que os candidatos sejam, em sua maioria, os funcionários que exercem o cargo de professor.

O documento não aponta como requisito a formação em licenciatura em Pedagogia. Entendemos que esta opção seja pelo fato de que nas escolas estaduais, os professores que ministram aulas são de outras licenciaturas, ou seja, possuem distintas formações iniciais, pois não há disciplinas do 6º ao 9º ano que contemplam os licenciados em Pedagogia. Ainda assim, há uma ressalva a esta questão, pois, mesmo que os licenciados em Pedagogia sejam uma minoria dentro das escolas públicas estaduais, ainda há possibilidade de se candidatar a diretor, pois este está incluso nestas escolas no cargo de pedagogo, assumindo o cargo de coordenação (ingresso através de concurso público, assim como os demais professores licenciados).

Outro elemento importante diz respeito ao tempo de serviço exigido, pois o governo estadual aponta que se tenha no mínimo 90 dias de serviço, três meses, uma quantidade razoavelmente pequena de tempo a ser vivenciado na escola, englobando também os profissionais em estágio probatório.

²⁸ Suspensão de 45 dias ou mais, multa, destituição da função, demissão e cassação de aposentadoria.

Os candidatos que atenderem às exigências, no ato da inscrição, deverão apresentar um Plano de Ação para o mandato, não podendo ter o diretor auxiliar carga horária superior ao do candidato a diretor. Segundo o artigo 20, havendo algum tipo de impedimento, o candidato inscrito na chapa poderá ser substituído em até 72 horas antes do pleito (PARANÁ, 2011, p. 13).

Segundo a Resolução, o plano de ação na gestão escolar é um instrumento dinâmico e flexível que:

- Operacionaliza as medidas previstas do Regimento;
- Propõe ações para a execução do Projeto Político Pedagógico da escola em um determinado período letivo, norteando o gerenciamento das ações escolares;
- No plano de gestão da escola, o gestor apresenta sua proposta de trabalho, ressaltando seus principais problemas e os objetivos a alcançar;
- Relaciona as ações específicas que pretende desenvolver, com vistas a solucionar os problemas evidenciando os aspectos positivos;
- Explícita, também, como, por quem e quando as ações serão realizadas, bem como, os critérios para acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho desenvolvido (PARANÁ, 2011, p. 67).

Em tal plano, os candidatos devem escrever uma lauda de identificação da escola, 1 lauda de caracterização da unidade escolar e uma lauda para linhas básicas do Projeto Político Pedagógico, além, de preencher uma planilha de metas em até cinco laudas. A Resolução traz as devidas especificidades que devem conter cada parte, norteadas por dois quadros (quadro de metas e quadro de metas de melhoria do processo educativo).

O quadro de metas está dividido em seis indicadores, que são: 1) Gestão de resultados educacionais; 2) Gestão participativa/democrática; 3) Gestão pedagógica; 4) Gestão de inclusão/socioeducação; 5) Gestão de pessoas; 6) Gestão de serviços de apoio (recursos físicos e financeiros). E em cada um destes indicadores, devem ser abordados os temas “A escola que temos hoje (potencialidades e dificuldades)”; “A escola que pretendemos”; “O que vamos fazer (ações em curto, médio e longo prazo)”.

O quadro que constam as metas de melhoria do processo educativo aborda as denominadas “prioridades²⁹”, que se disseminam em seus: objetivos, ações, período, público alvo, recursos, responsáveis pela ação e resultados esperados. No final deste quadro, consta a observação de que é obrigatória a contemplação das avaliações externas (IDEB) na coluna de prioridades e de projeções de resultados esperados em 2013.

²⁹ Refere-se às ações imediatas visando o sucesso escolar durante a gestão (PARANÁ, 2011, p. 73)

Este Plano de gestão indicado pela Resolução e que deve ser entregue pelos candidatos demonstra aspectos referentes às expectativas governamentais sobre a função do diretor, pois, por meio dos itens “indicadores”, o documento especifica quais devem ser os campos de atuação e preocupação do diretor em seu mandato, bem como o que está inserido dentro de cada campo de atuação. Desta forma, as chapas concorrentes, para participarem do processo, além de terem as especificações de perfil anteriormente citadas, também devem elaborar este Plano de gestão para ser certificado. Tal documento engloba elementos amplos relacionados à escola e à função do diretor, incluindo aspectos pedagógicos, técnicos da função administrativa e políticos, principalmente ao indicar a necessidade de uma gestão participativa.

O ato da eleição, em seu dia especificado, ficará organizado em um dia determinado entre o período das 8h às 22h, devendo, assim, ser composto pelas mesas receptoras onde ficarão os mesários que irão nortear e organizar a comunidade escolar na hora da votação, mantendo a ordem e regularidade do processo (PARANÁ, 2011).

Esta mesa será designada pela Comissão Consultiva citada anteriormente, devendo conter três membros efetivos e dois suplentes, sendo eles votantes e um denominado como Presidente e outro como Secretário, não podendo ausentar-se simultaneamente ambas as funções no decorrer da votação. As mesas deverão ser instaladas de forma a garantir a privacidade dos votos, que se darão através de cédulas que constam nos anexos de tal resolução. Em cada mesa, a listagem não deverá ultrapassar o número de 250 votantes.

Conforme consta no artigo 65, estarão aptos a votar:

- I – professores que estejam supridos no estabelecimento de ensino;
- II – funcionários supridos no estabelecimento de ensino;
- III – responsável, perante a escola pelo aluno menos de 16 anos, não votante;
- IV – aluno matriculado no ensino médio e educação profissional;
- V – aluno com 16 anos completos, até a data da consulta, matriculados no ensino fundamental (PARANÁ, 2011, p. 25).

Além das mesas receptoras, também constam na Resolução as funções da mesa escrutinadora, que ficará responsável pela contagem dos votos e terá a constituição de seus membros seguindo os mesmos critérios da mesa anteriormente especificada. A contagem dos votos deverá acontecer após o término do dia de votação, sem interrupções e em sessão pública, devendo ser as cédulas examinadas e lidas em voz alta por um dos

componentes da mesa. Fica sob responsabilidade desta conferir se o número de votos das urnas condiz com as listagens, bem como se as cédulas estão devidamente assinadas e seguindo os demais critérios instituídos.

Os resultados deverão constar em ata e todo o material deverá ser encaminhado à Comissão Consultiva, que deverá verificar toda a documentação, recontar os votos, se preciso e, finalmente, divulgar o resultado com o percentual alcançado e encaminhar ao Preposto as atas de votação, de escrutinação e o mapa de apuração com o resultado, cujas fotocópias serão arquivadas no estabelecimento de ensino (PARANÁ, 2011). Este preposto, segundo o artigo n. 4, será preferencialmente o Documentador Escolar do Município ou outro servidor público. O resultado será publicado no Diário oficial do estado, ficando sob responsabilidade da chefia do NRE garantir o exercício da função aos candidatos escolhidos.

A Resolução fixa também como deve proceder as propagandas neste processo eletivo. Cada chapa concorrente terá um dia para passar nas salas para anunciar seus Planos de gestão, tendo no máximo 20 minutos. Sobre a propagando para a comunidade em geral, consta que poderá ser realizada até 03 assembleias, uma por turno, para apresentação das propostas. No dia da votação, não são permitidas práticas de aliciamento, manifestações coletivas em um raio de 100 metros do estabelecimento ou qualquer prática que possa influir na opção dos votantes. Os próprios candidatos deverão se afastar de suas atividades onde concorrem dois dias antes do dia da consulta e votação.

A Resolução nº 4122/2011, dentre seus 83 artigos, descreve este processo mencionado de forma a situar tanto àqueles que participarão da supervisão, coordenação e execução, conforme mencionado pelo próprio documento, quanto os diretores que irão se candidatar e a comunidade escolar, que a partir de tal, poderão esclarecer o exercício deste processo.

Houve repercussão negativa de algumas determinações da Resolução, pois logo que tal documento foi publicado, a APP- SINDICATO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná) se manifestou em seu site oficial. Um dos questionamentos se refere ao Plano do Diretor que ficou instituído juntos aos demais critérios para a candidatura. Segundo o Sindicato:

Quando a norma regulamentadora de um processo não disponibiliza critérios claros e objetivos de como validar o referido plano, abre espaço perigoso para conflitos de interesses - sobretudo políticos - redundando em prejuízo a algum/a candidato/a (APP SINDICATO, 2011).

A justificativa do Sindicato se ancora na Lei Estadual n. 14.231/2003, que conforme já foi mencionado, regulamenta a escolha dos diretores pela comunidade escolar.

A Lei 14.231/2003, no artigo 1º, delega essa consulta a comunidade escolar, e este é um processo legítimo, amplo, democrático. Definir se os/as candidatos/as são os/as mais adequados/as para a sua escola cabe à comunidade escolar, que vai decidir, nas urnas, após apresentação das propostas das chapas e debate coletivo. Numa concepção de gestão Democrática, a comunidade escolar, os/as eleitores/as, devem ser soberanos/as nessa decisão (APP SINDICATO, 2011).

Outro ponto questionado pelo Sindicato foi a permissão às propagandas a serem realizadas pelas chapas, afirmando que foram encaminhadas às escolas orientações internas sobre este processo eleitoral que não constam na Resolução, e ainda, estão em desacordo com o que é previsto na Lei que regulamenta o processo.

Nas orientações sobre a propaganda no processo de consulta encaminhadas para as escolas no dia 23/10/2011, a orientação 11 dispõe: "é proibida a criação de perfis na internet com objetivo exclusivo de divulgação da chapa". Se estas orientações deveriam normatizar o processo de consulta, porque não estão na resolução? E como pode uma "orientação" da SEED querer controlar a livre comunicação e divulgação via internet, considerada território livre em súmula do Tribunal Superior Eleitoral quando consultado sobre o assunto durante a eleição presidencial?! (PARANÁ, 2011).

Estes questionamentos apontados pelo Sindicato traduzem, segundo eles, práticas encaminhadas "de cima para baixo", que prejudicam a legitimidade do processo eleitoral que devia ser amparado unicamente pelas comunidades escolares envolvidas e impõem novas regras em um processo que já está regulamentado pela Lei n. 14.231/2003 e pela Resolução n. 4122/2011 - GS/SEED.

Ainda que reconhecemos, assim como apontado pelo Sindicato, que não esteja alinhado ao processo de escolha do diretor mediante consulta à comunidade escolar, um plano de ação com indicadores propostos pelo estado, entendemos que estas ampliações que a Resolução traz em relação a Lei que legitima esta consulta, é devido a um próprio artigo desta Lei, que menciona: "Artigo 23: O Secretário de Estado da Educação, mediante resolução, baixará as regulamentações que se fizerem necessárias ao fiel cumprimento da presente lei" (PARANÁ, 2003). Ou seja, é regulamentada a consulta à comunidade escolar perante lei desde 2003, porém, também é regulamentado, que o

estado em consonância com esta, traga as devidas especificações de cada processo eleitoral através de Resoluções.

Desta forma, notamos que os profissionais da área conseguiram a autonomia desejada com o processo de eleição com a consulta a comunidade escolar, porém, esta autonomia se restringe quando pensados os elementos específicos que poderão ser instituídos pelo governo posteriormente.

As escolas públicas do Paraná, desde os anos de 1980, têm eleições diretas para diretores/as. Sempre como um esforço de ampliar a participação da comunidade escolar nas decisões e nos rumos da escola pública. Sempre tivemos embates e enfrentamentos com os governos numa permanente disputa de poder e de concepção de gestão (APP SINDICATO, 2011).

Assim, podemos concluir que, ainda que o processo de eleição direta para diretores tenha sido uma conquista legal das escolas da rede estadual paranaense, alguns elementos trazidos pelas resoluções que garantem os processos no decorrer dos anos indicam insatisfações do pessoal da escola e limitam sua atuação na escolha de um diretor que esteja articulado com suas expectativas.

3.2 A configuração dos concursos públicos para diretores em São Paulo no decorrer dos anos

O cargo de diretor das escolas públicas da educação básica da rede estadual de São Paulo demonstra em sua trajetória uma tradição de concurso público para o provimento deste cargo. Isso porque desde a Lei Federal n. 5692/71³⁰, a escolha de diretores se mantém como tal.

Considerando que não houve alteração na forma de escolha dos dirigentes no decorrer dos anos, como aconteceu no estado do Paraná, analisaremos os delineamentos que foram configurando o concurso público para o cargo do diretor de escola tanto no que diz respeito às exigências prévias ao profissional, quanto à bibliografia sugerida para tais

³⁰ Esta lei fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Os Grupos Escolares foram extintos, e para cumprir o estabelecido nacionalmente, o governo do estado de São Paulo promoveu a reorganização da estrutura física de suas escolas e o remanejamento de pessoal, criando uma nova estrutura, composta por Escolas Estaduais de 1º Grau, Escolas Estaduais de 2º Grau, Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus e Centros Estaduais Interescolares (ABDIAN, G. Z., HOJAS, V. F., OLIVEIRA, M. E. N., 2012, p. 404).

provas, tomando por base a pesquisa de Hojas (2011)³¹ que foi realizada no mesmo grupo de pesquisa deste estudo.

Ainda que tomemos por base os concursos realizados a partir da década de 1970, vale ressaltar que anterior a este período, o estado já demonstrava um esforço para que esta forma de provimento fosse a opção legítima para a escolha dos diretores, logo que já havia acontecido o concurso público para este cargo antes mesmo da readequação do ensino para as escolas de primeiro e segundo graus.

O primeiro concurso para diretores aconteceu no ano de 1933, com o Decreto n. 5884 de 21 de abril, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo. Este documento previa o concurso de títulos e provas para diretor de grupos escolares³², exigindo 400 dias de docência para inscrição no concurso. Segundo Cortina (1999), em 1941 foi proposto novamente o concurso de títulos e provas para estes diretores, surgindo somente a partir de 1946 o cargo de diretor escolar em caráter efetivo no Estado de São Paulo. A autora aponta que apesar das tentativas, esta forma de provimento não se firmara no sistema de ensino paulista até então, devido às práticas clientelistas que transformavam a educação em instrumento de favorecimento e aliciamento pessoal.

Inerente a este processo, há valorização da formação do profissional como requisito para sua inscrição no concurso, a partir da década de 1960.

A partir de 1958, gradativamente, a exigência de diploma do curso de Administradores Escolares foi se estabelecendo como titulação mínima para inscrição ao concurso de diretores. Na década de 1960 houve valorização dos cursos de administradores escolares e de pedagogia e à frequência aos referidos cursos, por meio da atribuição de pontos nos concursos de ingresso e remoção de diretores de grupos escolares [...] Este processo de valorização da formação em pedagogia, culmina em 1968 quando passa a ser exigida a licenciatura em pedagogia com habilitação em administração escolar para o provimento do cargo do diretor escolar, por meio da lei federal n. 5540/68 e da resolução CFE 2/69. Essa legislação estipulava um prazo de cinco anos para regularização da situação dos integrantes do magistério. (CORTINA, 1999, p. 65, 66).

³¹ Dentre outros, a pesquisa teve como objetivo analisar os editais e as provas dos concursos públicos para provimento do cargo de diretor de escola realizados na rede estadual de ensino de São Paulo entre os anos de 1979 e 2007.

³² Os grupos escolares foram instituídos a partir da aprovação do Regimento Interno das Escolas públicas, decreto Estadual n. 248, de 26 de julho de 1894. Visavam reunir de quatro a dez escolas isoladas num único prédio. Significou a expansão de um modelo, bem definido, de escola primária, dentro de certos padrões e métodos de ensino, com uma estrutura que permanece praticamente a mesma até o advento da Lei n. 5692/71 (CORTINA, 1999, p. 49).

O cargo de diretor de escola da rede estadual de São Paulo vai assumindo gradativamente a necessidade de um estudo específico, e até mesmo mais “formal”, considerando a titulação prévia de graduado que é exigida. Foi a partir da década de 1970 que o concurso se firmou categoricamente como forma de provimento do cargo do diretor no estado de São Paulo, que conforme já levantado, foi decorrente da reestruturação do sistema de ensino e que, conseqüentemente, extinguiu os grupos escolares.

O diretor de grupo escolar desaparece a partir da regulamentação da Lei n. 5692/71, devido à integração do antigo curso primário e ginásial, que passaram a constituir ensino de primeiro grau e o antigo colegial. Surge então, a figura do diretor de escola, para atuar no primeiro e/ou segundo graus. A mesma nomenclatura de diretor de escola continua nos dias atuais, e sua atuação ocorre na educação básica (infantil, fundamental e médio), conforme a LDB, Lei n. 9394/96 (SANTOS, 2002, p. 72)

O concurso público para diretores no estado de São Paulo que se deu no ano de 1978 foi realizado por meio de duas provas, sendo elas de Conhecimentos Pedagógicos Gerais e específicos. A primeira contemplou os temas de Filosofia e História da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia Educacional e Estatística Educacional, e a de conhecimentos específicos abordou temas como: a Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Legislação de Ensino.

Segundo Hojas (2011), a bibliografia base que foi destinada aos candidatos trazia referências bibliográficas e também documentais, sendo elas livros, decretos, legislações e pareceres que demonstravam uma tentativa de situar o profissional que seria admitido às exigências da expansão econômica que se intensificava naquela época. Notamos também que a gama de temas que foi proposto buscava articular conhecimentos da Educação com questões técnicas de sua função.

Estes elementos mencionados vão ao encontro dos pressupostos que são exigidos aos interessados a atuar no cargo, logo que, para realizar o concurso, os profissionais deveriam possuir a graduação em Pedagogia com habilitação em administração escolar e ter no mínimo três anos sem interrupção de exercício como professor no sistema público do estado.

Ainda que a prática docente e conhecimentos gerais da Educação tenham sido considerados tanto nas bibliografias base quanto na própria formação do profissional que pretendia exercer a função de diretor, Hojas (2011) indica que predominaram neste concurso a “racionalidade técnica” e a “normatização”, principalmente pelo fato de a

bibliografia base acarretar a valorização de elementos estritamente técnicos e normativos para a função do diretor.

Vale indicar que um dos traços marcantes da produção teórica no campo da Administração da Educação no Brasil da época era a influência da literatura internacional com a importação de modelos e valores europeus e norte-americanos, os quais buscavam identificar a atividade administrativa realizada nas escolas e sistemas de ensino com a administração empresarial. Sendo assim, nos livros recomendados aos candidatos que tratam da temática, tanto os produzidos no país quanto aqueles provenientes do exterior, é comum a defesa da utilização de princípios administrativos aplicados principalmente nas empresas nos estudos e práticas de Administração Escolar sob o argumento de que tais princípios seriam automaticamente aplicáveis à administração de qualquer instituição (HOJAS, 2011, p. 30).

Esta questão fica ainda mais evidente quando analisada uma das legislações que também constavam na bibliografia, pois ao se remeter ao cargo do diretor, especificamente, ela o identificava enquanto profissional responsável em garantir o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores (HOJAS, 2011). Atendo-se a tais elementos, conseguimos delinear o que era esperado para o diretor de escola naquele momento, no entanto, podemos notar com a entrevista que a referida autora realizou com uma diretora que foi concursada e assumiu o cargo neste processo seletivo, que a expectativa do governo não correspondia de forma direta às preocupações de quem vivenciou as práticas escolares, conforme foi anunciado:

Apesar de os conteúdos presentes no edital focalizarem os aspectos normativos do trabalho do diretor de escola, a fala da entrevistada sugere que naquele momento, ao exercer suas funções à frente da direção escolar, sua preocupação principal era aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, a atividade administrativa escolar não era sobrevalorizada, mas sim subordinada aos fins educacionais (HOJAS, 2011, p. 37).

Este concurso teve seu resultado homologado em Diário Oficial no ano seguinte, sendo também neste ano (1979) que os candidatos aprovados assumiram seu cargo como diretores nas escolas estaduais paulistas. O concurso que o procedeu aconteceu no ano de 1981 e assim como este foi denominado pela autora com os termos “racionalidade técnica” e “normatização”, que também advém da valorização de elementos estritamente técnicos e normativos que eram esperados para a função do diretor.

Os requisitos para inscrição neste concurso são basicamente similares ao anterior, porém, com amplitude em alguns elementos como, por exemplo, tratando-se da formação inicial, além do requisito de ser portador de licenciatura em Pedagogia com habilitação em administração escolar, profissionais com licenciatura plena em Pedagogia obtida através de cursos estruturados em regimes anteriores à Resolução n. 2-69, do Conselho Federal de Educação também poderiam concorrer ao cargo. E, tratando-se dos pressupostos de experiência escolar, os requisitos eram:

1.3 – Ter, no mínimo, 3 anos de exercício no magistério oficial de 1º e/ou 2º grau do Estado de São Paulo, para inscrição por ingresso observada a data base de 31-8-81;

1.4 – Ter, no mínimo, 3 anos de exercício como titular de cargo de Professor I, ou Professor II, ou Professor III ou Orientador Educacional ou Coordenador Pedagógico ou Assistente de Diretor de Escola da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, para inscrição por acesso. (SÃO PAULO, 1981, p.23 *apud* HOJAS, 2011, p. 39).

As provas propostas seriam de conhecimentos gerais e específicos, porém, com temas mais abrangentes do que das provas do concurso anterior. No que tange aos conhecimentos gerais estavam inclusos os temas: Princípios e objetivos da educação no Brasil; Educação Brasileira: evolução histórica; Política educacional e a realidade brasileira; O planejamento: implicações para a escola; Conceito de sistema social aplicado à organização escolar; O processo de mudança em educação; O sistema de ensino no Estado de São Paulo: níveis e modalidades; Características da clientela escolar; O processo de ensino-aprendizagem; Avaliação em educação (HOJAS, 2011, p. 40).

A prova de conhecimentos específicos trazia de forma mais direta assuntos relacionados intimamente à função do diretor e seu caráter como líder escolar. Dentre os assuntos, constavam: A escola como organização: aspectos estruturais e funcionais; Atribuições e competências do Diretor de Escola; O Diretor e o planejamento escolar; O Diretor e o desenvolvimento do currículo; O Diretor e o processo de avaliação; Instituições auxiliares da escola; A escola e suas relações com a comunidade; O Diretor e o sistema de supervisão (HOJAS, 2011, p. 40-41).

Assim como no concurso anterior, foram disponibilizadas referências bibliográficas com livros e artigos e também documentais, no entanto, a autora afirma que neste concurso, a lista de decretos e legislações foi menos detalhada, apontando que no conteúdo legal seria cobrada legislação básica referente à educação, ao magistério e ao ensino de 1º e 2º graus e sua regulamentação.

Analisando estes pressupostos e outras especificidades que nortearam o presente concurso, notamos que o mesmo recai em princípios semelhantes ao concurso anterior, principalmente porque delineou referências que contemplam à função do diretor como profissional de destaque no âmbito da escola e, sobretudo, com responsabilidades técnicas e burocráticas com maior ênfase em detrimento do exercício de sua função pedagógica e política. Estes elementos também vão ao encontro do que era discutido na teoria em administração/gestão escolar neste período, conforme evidenciados no capítulo 1 desta pesquisa. Assim, para Hojas (2011), o diretor de escola permanece identificado como o agente condutor do trabalho escolar responsável por assegurar o cumprimento das determinações estabelecidas pelas instâncias mais altas do sistema de ensino (p. 47).

Os dois concursos (1988-1998) subsequentes trazem especificidades para a inscrição e referências bibliográficas. Estas alterações vão ao encontro das próprias mudanças legislativas que compreendem este período e, também, das reflexões teóricas que, a partir da década de 1980, acentuam a valorização de aspectos escolares em detrimento da administração concebida nas empresas, o que conseqüentemente altera o que é esperado da função do diretor.

No concurso de 1988, as exigências ao candidato trazem os pressupostos do concurso anterior, porém, alterando de três para cinco anos o tempo mínimo de experiência prévia como docente. Sobre os temas da prova, segundo Hojas (2011), estavam inclusos: Psicologia, Filosofia e Políticas Educacionais; Relação escola-sociedade; Administração e Supervisão escolar; Planejamento educacional e currículo; Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus; Legislação e normas.

A diferença substancial em relação aos concursos anteriores recai sobre o programa das provas, pois, segunda a autora, neste momento, há reflexões que concebem a função do diretor vinculada à participação dos demais membros da escola em suas tomadas de decisões, além de um teor crítico não visto anteriormente ao tratar da sociedade capitalista. Conforme já anunciado, esta mudança acerca do diretor integra a conjuntura histórica presente também na literatura da área, assim, notamos que as exigências dos concursos (bibliografias) vão ao encontro do desenvolvimento teórico da área.

A oposição à administração centralizada e a defesa de um maior envolvimento da comunidade escolar nos mecanismos decisórios dos estabelecimentos de ensino são coerentes com a luta mais ampla pela democracia e por uma maior participação na vida do país travada por

diversos setores da sociedade durante o processo de redemocratização do país após o fim do regime militar (HOJAS, 2011, p. 53).

Ainda que tivesse alterado a bibliografia e inserido textos críticos, o concurso para diretor manteve livros que associavam administração escolar à administração empresarial. Desta forma, aparece uma contradição:

Enquanto alguns estudos apontam a necessidade de um paradigma alternativo para o estudo e a prática da administração escolar, outros consideram perfeitamente possível que os princípios da atividade administrativa realizada nas escolas sejam buscados na administração empresarial (HOJAS, 2011, p. 58).

A partir dos levantamentos da autora, entendemos que esta contradição teórica estabelecida nas referências de apoio vincula-se ao fato de que é neste período que se iniciam de forma mais intensa as reflexões sociais acerca da democracia e participação nas escolas. Pensamos que é um elemento que vai sendo assumido de forma gradativa.

O concurso realizado em 1998 apresenta como critérios de inscrição os mesmos requisitos do concurso anterior, mantendo a novidade de cinco anos mínimos de exigência prévia como docente. Neste momento, a nomenclatura administração é substituída pelo termo gestão, ao trazer os temas das provas, que assim como nos demais concursos, seriam de conhecimentos gerais e específicos.

A bibliografia base nesta seleção foi mais pontual ao trazer de forma especificada as referências em cada área de conhecimento. E assim como no concurso anterior, estas referências, ao tratarem especificamente da administração/gestão escolar, concebem discussões que se pautam tanto nas especificidades da escola quanto em argumentos da administração empresarial.

Em relação ao desenvolvimento teórico em Administração da Educação no Brasil no período, é importante destacar que a proposta de superação do paradigma empresarial continuou convivendo com vertentes que têm na Teoria Geral da Administração a fonte de sua orientação teórica. Esse quadro contraditório, de certa maneira, se refletiu na bibliografia básica do concurso que apresentou publicações com perspectivas analíticas e teóricas totalmente diferentes sobre a temática. Algumas delas, inclusive, produzidas fora do âmbito educacional (HOJAS, 2011, p. 68).

A função do diretor que é concebida a partir das referências listadas para os concursos das décadas de 1980 e 1990 traz atrelada às suas exigências: atividades de

caráter técnicas e burocráticas e também elementos associados às práticas escolares em suas peculiaridades e atribuições no coletivo.

Desta forma, ao conceituar ambos os concursos, Hojas (2011) utiliza os termos “especificidade da Administração Escolar” e “participação”, tomando por base a defesa de uma orientação teórica específica para a Administração Escolar e da participação dos diferentes segmentos escolares nos processos decisórios da escola.

O concurso posterior aconteceu em 2001 e trouxe maiores diferenciações nos requisitos mínimos aos candidatos, na seleção e na bibliografia proposta. O candidato, além de passar pelas duas provas teóricas, também foi submetido a um exercício prático de ferramentas básicas de informática, de caráter classificatório. Aos que pretendiam se inscrever, foi exigido:

1. Ser portador de Diploma do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou 2. Ser portador de Diploma do curso de Mestrado ou Doutorado (*scrito-sensu*) na área de Educação. 2.1. Serão considerados somente os cursos que guardam estreito vínculo de ordem programática com a natureza da atividade inerente ao trabalho dos integrantes das classes de suporte pedagógico (supervisão, coordenação, orientação, administração). 3. Ter o mínimo de 8 anos de exercício, efetivamente prestado no Magistério, desde que exercido em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema. (SÃO PAULO, 2001, p. 8 *apud* HOJAS, 2011, p. 75).

Neste momento, as especificações se modificam. Há alterações significativas: é exigida experiência mínima de 8 anos para inscrição; graduados em outras áreas com mestrado e doutorado em Educação poderiam se inscrever; é retirada a exigência da habilitação em administração escolar.

A bibliografia sugerida traz um elemento não antes acentuado, qual seja a gerência empresarial na educação e o incentivo à adoção de conceitos e práticas desse gerencialismo para a “modernização” da gestão escolar (HOJAS, 2011, p. 83). Há, desta forma, reincorporação de elementos pautados na administração empresarial em detrimento daquela administração que pensa as especificidades da escola.

Estes elementos refletem nos questionamentos propostos nas provas, em que, de um modo geral, pautaram-se em avaliar a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas e seus conhecimentos acerca da legislação educacional.

Pensando nas expectativas do ensino paulista acerca da função do diretor naquele momento, Hojas (2011) recorre ao comunicado disponibilizado pela Secretaria da Educação nos anos 2000 que traz apontamentos acerca da atuação desse profissional, e

que, assim, demonstra o que é esperado aos que ingressarem a partir de tal concurso. Este documento apresenta as competências e habilidades exigidas para as funções de diretor de escola.

Diante das orientações apresentadas aos candidatos, infere-se que o perfil desejado para o diretor de escola é o de um profissional que, acima de tudo, colabore para a implementação da política educacional no ambiente escolar. Como tal política tem como eixo principal a descentralização administrativa, o diretor de escola deve atuar, principalmente, no sentido de mediar conflitos e facilitar a integração entre os diferentes segmentos da comunidade escolar para que a escola possa realizar melhor o seu trabalho. Além disso, precisa ser um bom agente de pactos sociais de modo a fortalecer a responsabilidade de todos na resolução de problemas educacionais e conquistar parceiros para o atendimento das necessidades da escola. (HOJAS, 2011, p. 77).

Podemos apontar que desde a instituição do concurso público como forma legítima para o provimento do cargo do diretor, sua função é delineada de forma direta e tendo uma base em comum, justamente por se pautar em uma concepção de administração/gestão intimamente relacionada às práticas não efetivamente escolares. Por hora, houve contradições, quando as especificidades da escola passaram a ser também objeto de reflexão nas bibliografias propostas, no entanto, o caráter mencionado anteriormente se sobressaiu, tanto durante os concursos no decorrer dos anos, quanto nas próprias questões que foram propostas aos candidatos em suas provas.

O concurso posterior aconteceu em 2007 e foi o último realizado até então, portanto, consideramos relevante abordá-lo de forma mais detalhada, partindo do pressuposto que ele configura as mais recentes expectativas do governo paulista acerca do perfil do profissional diretor que ingressou na escola.

3.2.1 O concurso público para diretores no ano de 2007 e suas especificidades

Assim como no concurso anterior, em que houve ampliação dos inscritos advinda da possibilidade de outros profissionais se candidatarem, esta seleção traz um novo elemento que é a possibilidade de profissionais também com outras formações iniciais ingressarem se possuírem a especialização na área da educação com a carga horária mínima pontuada. Assim, tal concurso teve como exigência prévia aos interessados:

1 - ter, no mínimo, 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no magistério, desde que em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do sistema; 2 - ser portador de pelo menos um dos títulos abaixo: 2.1 diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia; 2.2 diploma de Mestrado ou Doutorado, na área de Educação; 2.2.1 serão considerados somente os cursos que guardem estreito vínculo de ordem programática com a natureza da atividade inerente ao trabalho dos integrantes da classe de Diretor de Escola (Gestão Escolar); 2.3 certificado de conclusão de curso devidamente aprovado, de pós-graduação, em nível de Especialização, na área de formação de especialista em Educação (Gestão Escolar), com carga horária de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas. (HOJAS, 2011, p. 86).

Com tais especificações, consideramos que são deixadas para segundo plano as funções articuladas ao processo pedagógico, uma vez que a formação inicial em Pedagogia privilegia estes conteúdos e outra formação não necessariamente faz isto.

As exigências do concurso trazem a nova configuração do Curso de Pedagogia que se deu a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, que extinguem as habilitações e garantem uma formação comum aos licenciados. Assim, o concurso reporta-se à “licenciatura plena em Pedagogia” e não exige conhecimentos específicos em administração/gestão escolar.

As informações contidas no edital também apresentaram características que apontavam o perfil esperado do profissional diretor. Estas mantêm as responsabilidades burocráticas da função, em alguns momentos trazendo o diretor como o último responsável pelas tomadas de decisões e, em outros, trazendo a questão da participação dos demais membros da escola. No entanto, ao pontuar elementos como “refletir sobre o cotidiano escolar de forma a aprimorá-lo”, ou “propor ações que incorporem as demandas da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola”, notamos que a inserção dos outros membros da escola e da comunidade como um todo fica em segundo plano.

Frente aos elementos supracitados, o diretor esperado deve pensar sim na participação dos demais membros nas atividades escolares, porém, como uma forma de legitimar suas decisões e, aparentemente, não como um exercício em conjunto. Sendo proposto que o diretor é o que pode “aprimorar” a escola, ou “propor ações” que trazem a comunidade escolar, nos remete como uma decisão deste profissional para posteriormente incorporar outros membros, não havendo a intenção de um diálogo inicial entre os pares na hora de pensar os delineamentos das atividades escolares.

A prova deste concurso teve dois eixos principais: a) Educação escolar: desafios, compromissos e tendências e b) Gestão escolar e qualidade de ensino. A bibliografia de referência trouxe publicações e documentos institucionais, além de textos legais, havendo mínimas alterações ao que foi proposto no concurso anterior. A bibliografia proposta acerca da administração/gestão escolar se baseou em coletâneas, as quais discutem, de modo geral, questões relacionadas à autonomia, liderança e trabalho coletivo, não trazendo, segundo Hojas (2011), estudos substanciais acerca desta área dentro da escola, além de se basear em perspectivas distintas sobre os temas levantados, o que elucidou a seguinte fala da autora:

As características apontadas no perfil profissional e os temas principais das provas parecem sugerir um progressivo arrefecimento da dimensão pedagógica da função do diretor de escola e uma crescente orientação de seu trabalho para o estabelecimento de uma cultura escolar voltada essencialmente para o desempenho (HOJAS, 2011, p. 90).

A prova objetiva foi composta de 80 questões, tendo o candidato 4 horas para realizá-la, e a dissertativa, que foi realizada no período da tarde, em um prazo de 3 horas, contou com 4 questões. Nesta seleção, os candidatos também responderam a uma pesquisa realizada pela Secretaria de Educação, que continha questões acerca de sua formação, características pessoais e desempenho na prova.

As questões objetivas e dissertativas das provas apresentaram formato semelhante ao concurso anterior, trazendo, as primeiras, questões relacionadas aos textos e publicações oficiais e, as segundas, englobando situações diárias da escola devendo o candidato responder como procederia no papel de diretor. Hojas (2011) aponta para a valorização de conhecimentos legais e diretrizes da política educacional em detrimento de uma fundamentação teórica na área da Educação e da Administração Escolar, fator que vai ao encontro das questões anteriormente averiguadas acerca do referido concurso.

As informações deste concurso, sobre o perfil profissional necessário, temário e bibliografia foram divulgadas em Diário Oficial do Estado em 15 de março de 2006 e as Instruções Especiais no dia 19 de dezembro de 2006. Assim como pontuamos no concurso de 2000, Hojas (2011) especificou esta seleção com os termos: “dispersão teórica” e “gestão”, principalmente por serem marcados pela escassez de estudos específicos voltados para a teoria administrativa escolar e pela ênfase na gestão da escola, considerada a principal responsável pelos resultados finais do processo educativo.

Esta seleção, além das alterações nas exigências prévias aos candidatos, esboçou um perfil do diretor de escola não muito diferente daquele esperado pelo governo nos anos anteriores, principalmente pela valorização de um profissional com cargo de comando. As questões das provas, a bibliografia proposta e até mesmo os requisitos aos candidatos justificam a afirmação.

Assim, nas escolas da rede estadual paulista estão diretores que ingressaram a partir da aprovação em diferentes concursos. No entanto, como há uma base comum entre as seleções, há também uma totalidade de profissionais que ingressaram com as mesmas expectativas e indicadores de sua função.

No início de 2015, o governo promulgou a Lei Complementar n. 1.256 que traz especificações acerca da Avaliação Periódica para os diretores. A Lei, ao indicar os critérios de avaliação, aponta as competências e habilidades necessárias a este cargo, que são:

- 1 - comprometimento com o trabalho e com a comunidade escolar;
- 2 - responsabilidade;
- 3 - capacidade de iniciativa e liderança;
- 4 - eficiência na gestão educacional;
- 5 - produtividade;
- 6 - assiduidade;
- 7 - disciplina (SÃO PAULO, 2015).

Tais especificações pressupõem ao diretor e à sua função elementos que reforçam os já constatados nos concursos públicos. Notamos a valorização, pelo governo paulista, de uma administração/gestão pautada na relação direta com as concepções técnicas de gestão, em detrimento de posturas políticas e pedagógicas. Dentre os 7 critérios de avaliação, apenas um contempla diretamente a relação entre diretor e comunidade escolar, e os demais pautam-se em atribuições individuais.

Na Lei, também há referência acerca da capacitação profissional do diretor, com a realização de curso específico. Coerente com os critérios anteriormente mencionados, ao especificar o objetivo desta formação continuada, o documento legal menciona seu

“foco no desenvolvimento de competências técnicas, de liderança e gestão”, bem como “sua aplicação no exercício do cargo”.

Ao propor esta formação, notamos que os diretores concursados exercem sua função na escola a partir de uma demanda já instituída, logo que um dos objetivos do curso é justamente demonstrar como garantir a aplicação das competências técnicas de liderança do diretor.

A literatura em administração/gestão escolar e a legislação de âmbito nacional, ao tratarem da função do diretor, indicam que deve haver uma relação de reciprocidade entre a direção e a comunidade escolar, para assim ser vivenciada uma gestão democrática na escola. Desta forma, o governo paulista, ao instituir curso de formação, bem como uma avaliação do diretor com critérios individuais limita a função deste profissional.

Esta Lei vem reforçar o que foi analisado nos concursos realizados, qual seja a opção do governo estadual em estabelecer um perfil específico ao diretor de escola. Nos concursos, por meio das bibliografias, notamos que no decorrer dos anos há valorização de conhecimentos que se pautam na administração escolar baseada nos moldes empresariais e, em tal legislação, este perfil é novamente evidente.

Conforme indicado no capítulo 2, a legislação educacional, em âmbito nacional, não especifica a função do diretor, ela aponta os princípios da gestão democrática, pressupondo uma composição da função do diretor para vivenciá-la. Conforme apontou Oliveira (2010), há indícios de que a reformulação educacional que levou a tal princípio tenha sobrecarregado as escolas e sua gestão e, relacionando esta reflexão com a realidade encontrada no cargo de diretor de São Paulo, ficam evidentes as demandas direcionadas a este profissional pelo governo de estado, o que pode estar intimamente relacionado com as afirmações da autora.

A realidade da rede pública estadual paulista legitima as considerações feitas pela literatura da área no que tange às questões inerentes ao diretor concursado. O diretor tem sua função como “preposto” do estado, além do que o aspecto político desta função passa despercebido, seja em relação aos conhecimentos que são aferidos nos concursos, seja mediante legislação governamental e seus critérios de avaliação e formação do diretor.

A função do diretor preconizada pelas diretrizes governamentais do estado do Paraná é bastante diferenciada da realidade constatada em São Paulo. A opção por adotar processos eletivos para o ingresso do diretor, a partir dos anos de 1980, considerando as expectativas das escolas, o governo paranaense indica uma aproximação de seus

interesses às demandas estritamente escolares. Observamos que grande parte das conquistas para esta forma de provimento ocorreu devido à manifestação da comunidade.

De acordo com o último processo eletivo, constatamos que, ao pedir o Plano de Gestão, o qual aponta os indicadores de metas, o governo de estado pressupõe elementos que indicam suas expectativas acerca da função do diretor. Dentre os 6 indicadores, há 4 que podem se associar à dimensão política da função do diretor, ao incidirem sobre a gestão participativa/democrática, gestão pedagógica, gestão de inclusão/socioeducação e a gestão de pessoas. Os outros 2 indicadores dizem respeito às questões relacionadas aos resultados educacionais e serviços (recursos físicos e financeiros).

A literatura em administração/gestão escolar, ao defender as eleições diretas para diretores, indica que há, por parte do escolhido, uma valorização à sua comunidade escolar, justamente por esta deliberar acerca de seu ingresso. Notamos que o governo paranaense, ao optar pela eleição, também reconhece este elemento ao estabelecer como plano de meta do diretor uma gestão participativa.

Assim, concluímos que há relações intrínsecas entre a função do diretor e sua forma de ingresso nas escolas. Os dados demonstram que ao optar por determinada modalidade de seleção, os governos estaduais delineiam a função do diretor através de suas expectativas e indicadores, fazendo com que o concurso público intensifique um perfil técnico do diretor, enquanto a eleição apresenta-se como uma prática mais flexível em torno deste perfil.

Partindo desta análise, podemos afirmar que os dados indicam que os diretores eleitos no Paraná possuem maior possibilidade de vivenciarem sua função de acordo com as expectativas da comunidade do que os diretores concursados de São Paulo, que possuem especificações governamentais que limitam sua função a determinadas atividades, de cunho técnico/burocrático.

Vistas as questões estaduais que direcionam a função do diretor nos dois estados, prosseguimos a discussão trazendo o discurso dos diretores atuantes, que embasados nas políticas governamentais expressas no decorrer deste capítulo, permitem-nos visualizar a prática que está relacionada a tais pressupostos.

4 DIRETORES ELEITOS E DIRETORES CONCURSADOS: ANÁLISE DE SEUS DISCURSOS

O presente capítulo analisa os discursos dos(as) diretores(as) de escola, estabelecendo relações entre sua função e a forma de provimento nos estados de São Paulo e Paraná. Conforme anunciado na introdução, analisamos o discurso com o apoio da Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO), apresentada por Norman Fairclough (2001).

O discurso, para o autor, possui implicações bastante amplas, isso porque ele não se constitui apenas como uma prática meramente individual ou uma prática que reflete apenas aspectos sociais. Nesta perspectiva, seria uma visão unilateral considerar que o discurso expresso pelos diretores fosse composto apenas por suas percepções, ou, exclusivamente, um produto social, pois, ao mesmo tempo em que influencia o âmbito social, o discurso também é influenciado direta ou indiretamente por ele.

[...] Ao produzirem seu mundo, as práticas dos membros são moldadas, de forma inconsciente, por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos [...] Argumentaria também que a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e a lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não tem consciência (FAIRCLOUGH, 2001, p. 100).

Desta forma, o discurso implica ser tanto um modo de ação sobre o mundo quanto um modo de representação do mundo, além de se constituir de uma relação entre prática social e a estrutura social, sendo esta última uma condição e efeito da primeira. O discurso é composto por uma tridimensionalidade, sendo considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

O texto se refere a qualquer produto escrito ou falado, a prática discursiva envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual e a prática social envolve um contexto mais amplo, na qual a prática discursiva é uma parte e o discurso está submerso. O discurso, portanto, é a totalidade que engloba estes elementos, onde cada qual possui especificidades a serem analisadas.

A análise dos textos se constitui enquanto microanálise do discurso, tais como: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força e coerência. Já a análise das práticas discursivas constitui-se como uma macroanálise que se pauta nos conceitos de: interdiscursividade e

intertextualidade manifesta (focalizam a produção do texto), cadeias intertextuais (distribuição do texto) e coerência (consumo do texto). Se tratando da análise da prática social, o objetivo é especificar a natureza da prática social na qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é, e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289).

Ainda que tenhamos optado pela ADTO para análise, seguindo seus subsídios, focamos, especificamente, aqueles que são pertinentes ao nosso material que são as entrevistas, com suas especificidades. Procedemos, portanto, explicitando os conceitos que nos subsidiaram a trabalhar com as entrevistas, cuja análise segue na sequência.

4.1 Elementos indicadores para a análise

O discurso, na perspectiva que optamos, possui uma tridimensionalidade que envolve aspectos próprios a serem investigados. Na prática, as dimensões do discurso estão superpostas, no entanto, podem ser explicadas separadamente: 1) análise da prática discursiva; 2) análise dos textos; 3) análise da prática social.

O procedimento que trata da análise textual pode ser denominado “descrição”, aqueles que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social dos quais o discurso faz parte podem ser denominados “interpretação” (FAIRCLOUGH, 2001). A sequência é útil para organizar a amostra discursiva e observar os elementos peculiares de cada dimensão, e até mesmo suas influências, para, posteriormente, articulá-las e construir um entendimento integral.

Procedemos demonstrando os indicadores para cada elemento de análise e, assim, distinguimos o que pode ser contemplado em cada uma delas.

4.1.1 Análise da prática discursiva

A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva envolve os processos de produção, distribuição e consumo textual que, para serem analisados, integram: interdiscursividade³³ e intertextualidade manifesta, que focalizam a produção do texto, cadeias intertextuais que tratam da distribuição do texto e coerência, que diz respeito ao consumo do texto.

³³ Também chamada nesta perspectiva como intertextualidade constitutiva.

Como o discurso que analisamos são entrevistas, torna-se complexo pensá-lo a partir destes elementos. Por exemplo, as notícias de jornais, que também são discursos, trazem uma produção específica, uma distribuição, seja ela virtual ou documental, e também, um consumo deste material pelas pessoas, mídias, etc. Já no caso das entrevistas, há também uma produção específica, no entanto, a distribuição diz respeito à própria análise realizada e o consumo também se confunde com esta análise, além de também ser “consumido” posteriormente, pela repercussão que sua disseminação receberá nesta pesquisa.

Assim, em nossa análise, focamos a produção da análise discursiva, entendendo esta como a prática de produzir este discurso pelos (as) diretores (as), ou seja, o momento da entrevista em si, em que os(as) diretores(as) trazem suas falas, as quais, conseqüentemente, se traduzem em um texto e um discurso. Consideramos que esta maneira não prejudica a análise em si, uma vez que o autor permite que haja flexibilidade para sua execução, focando os elementos que estejam coerentes com a pesquisa e seus objetivos.

Pensando então o processo de produção do discurso, pautamo-nos na interdiscursividade e na intertextualidade manifesta. Vale lembrar que ainda que estejamos demonstrando uma forma de trabalhar com a análise em “partes”, as peculiaridades do discurso estão integradas entre si e na própria análise, pois segundo os indicadores da ADTO, durante a análise, há uma progressão da interpretação à descrição, que volta à interpretação: da interpretação da prática discursiva à descrição do texto, à interpretação de ambos a luz da prática social em que se situa o discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 282). Assim, não há separação no decorrer da análise entre um e outro elemento abordado, eles são analisados em conjunto.

Acerca desta interpretação mencionada (que ocorre na análise da prática discursiva e social) e articulada ao processo de descrição (análise textual), o autor aponta que é realizada em níveis ascendentes e descendentes em que, tanto os aspectos textuais (níveis inferiores) podem gerar sentidos e interpretações (níveis superiores), quanto o inverso, em que a interpretação também se caracteriza por predições acerca das unidades de nível superior no processo de interpretação, com base em evidência limitada, e esses significados preditos moldam a maneira como as unidades de nível inferior são interpretadas.

Retomando, a interdiscursividade tem por objetivo especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva a ser analisada, e a intertextualidade manifesta

se pauta em especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto analisado. Estas dimensões de análise podem parecer semelhantes, porém, representam situações diferentes:

A intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto, enquanto interdiscursividade é uma questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p. 152).

Pensando estes elementos na prática de análise, a interdiscursividade requer uma busca de elementos de outras ordens de discurso presentes e constituindo o discurso do profissional entrevistado. Há uma ordem de discurso específica ao tratar das falas dos diretores, ou seja, ela é produzida em determinado espaço social, com influências de determinados agentes, com seus valores e demais elementos próprios que representam a especificidade de sua ordem de discurso, no entanto, como os discursos não são homogêneos, há influência de outras ordens de discurso, como discurso religioso, teórico, econômico, político, etc.

A intertextualidade manifesta permite demonstrar a influência de outros textos na fala dos sujeitos entrevistados. Este momento da análise permite averiguar com maior intensidade a articulação do texto advindo do discurso dos diretores, com demais discutidos no decorrer do trabalho.

Embora não focalizemos a distribuição e o consumo do discurso, pelos motivos argumentados anteriormente, faremos alguns apontamentos acerca destas dimensões, para situar as propriedades da análise da prática discursiva.

Assim como os textos possuem produções específicas e para determinados fins, a distribuição e consumo também possuem estas especificidades. No entanto, ainda que haja alguma intenção desta distribuição e consumo, estes não são facilmente mensurados, tomemos como exemplo o discurso das entrevistas, o qual será distribuído pela socialização dos resultados da pesquisa científica e, certamente, consumido também para estes fins, porém, ainda que haja esta percepção inicial, a interpretação que advém de seu consumo e os meios para sua distribuição, podem ser realizados de formas específicas.

Pensando a distribuição do texto, é trabalhado com as cadeias intertextuais, que representam as séries de tipos de textos nas quais ou das quais determinada amostra discursiva é transformada. Alguns pontos são propostos para refletir acerca destas questões, como: “Que tipos de transformação essa (esse tipo de) amostra discursiva sofre?

”; “São as cadeias intertextuais e as transformações relativamente estáveis, ou são inconstantes, ou contestadas? ” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 284).

Tomando como exemplo a amostra discursiva da entrevista e refletindo acerca do enunciado anterior, tal texto traz, em um primeiro momento, cadeias intertextuais bastante claras. A princípio é um texto que esboça uma entrevista, um discurso específico que será transformado em um texto científico para composição da análise, posteriormente, decorrerá em outros textos científicos, como por exemplo, elaboração de artigos, comunicação oral para eventos, pôster, ou até mesmo, apropriação deste texto por parte de outros pesquisadores.

Ainda que se mantenha neste gênero científico, o texto é adequado para determinados fins de diferentes maneiras, isto é, na dissertação, por exemplo, há um espaço maior para este texto, então, ele é contemplado de forma mais integral, e, se tratando de um artigo, este já será mais limitado, o que acarretará uma diminuição deste texto e, conseqüentemente, alterará sua forma, e assim por diante nos demais exemplos mencionados acerca de suas possíveis distribuições.

As transformações entre tipos de texto em uma cadeia intertextual podem ser de diversos tipos. Elas podem envolver formas de intertextualidade manifesta, como a representação de discurso. Por outro lado, elas podem ter um caráter mais difuso. O que pode ser interpretado como elementos comuns partilhados por diferentes tipos de texto pode ser manifestado em diferentes níveis e de formas radicalmente diferentes – no vocabulário em um caso, em narrativas ou metáforas em outro, ou na seleção entre opções gramaticais, ou na forma como o diálogo é organizado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 167-168).

No exemplo que demos acima fica difícil visualizar transformações substanciais neste texto, justamente porque partimos do pressuposto que seu uso será científico, mas, pensando na fala de um presidente na televisão, por exemplo, este texto, ao ser consumido pela mídia de notícias, será encaminhado de forma diferente, conforme seus fins.

O consumo destes textos tem caráter interpretativo, conforme já mencionado, e nesta questão, a ADTO propõe que sejam refletidas as implicações interpretativas das propriedades intertextuais e interdiscursivas da amostra, o que foi denominado como coerência. Este conceito é aqui entendido não como uma propriedade do texto, mas como uma propriedade que os intérpretes impõem ao texto, o que conseqüentemente gera diferentes e variáveis “leituras coerentes”.

Assim, há o reconhecimento de que ainda que o texto esteja bem para propósitos presentes, no que concerne aos intérpretes, há a possibilidade de indeterminações e ambivalências, pois há uma dependência entre a coerência e as suposições advindas dos intérpretes, que em seus processos de interpretação incluem suposições ideológicas, desta forma:

Os textos postulam sujeitos intérpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas para eles que são capazes de usar suposições de sua experiência anterior, para fazer conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes. Não se deve entender com isso que os intérpretes sempre resolvem plenamente as contradições dos textos; os intérpretes podem gerar interpretações resistentes, e é possível para os intérpretes, chegar a uma reconciliação parcial ou a uma resolução das contradições que seja adequada para seus propósitos imediatos. Mas, na medida em que os intérpretes resolvem as contradições interpretativamente, eles estão, eles próprios, também sendo posicionados (ou tendo posições existentes reforçadas) pelos textos como sujeitos complexos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 171-172).

Este olhar para o intérprete reafirma a posição da ADTO em considerar os sujeitos enquanto sujeitos sociais com suas experiências particulares e acumuladas, pois estes, no consumo do texto, são capazes de encontrar particularidades advindas de sua própria criticidade. Refletir acerca do consumo da amostra discursiva que trouxemos para análise, se faz, a nosso ver, em dois momentos: o próprio consumo textual das entrevistas, que será feito com as interpretações do pesquisador e, também, o consumo dos leitores a partir da nossa análise, o que representa mais fielmente o consumo entendido e considerado pela ADTO.

4.1.2 Análise do texto

Ao construir seus enunciados, suas frases, orações ou até mesmo ao utilizar determinado termo ao invés de outro, as pessoas estão fazendo escolhas que refletem suas identidades, relações, conhecimentos e demais elementos. Por este motivo, a relevância da análise do texto na ADTO é principalmente por demonstrar que determinadas escolhas no discurso também são representadas na fala em si e em sua estruturação.

Como os discursos analisados derivam de entrevistas, estas foram transcritas para melhor apropriação das falas por parte do pesquisador e também para melhor verificação de sua organização discursiva mediante o texto.

Esta parte da análise é descritiva e focará: vocabulário; gramática; coesão e estrutura textual. O vocabulário se refere às palavras individuais, a gramática a estas palavras combinadas em frases e orações, a coesão diz respeito à ligação entre as frases e orações e a estrutura textual trata da organização em larga escala do texto (FAIRCLOUGH, 2001).

Para a investigação do vocabulário, é importante considerar que seria limitado conceber uma língua apenas com o vocabulário que é documentado no dicionário, porque há diversos vocabulários sobrepostos. A este respeito, o autor explica:

Os termos *wording* (significa criação de palavras), “lexicalização” e “significação” captam isso melhor do que “vocabulário”, porque implicam processos de lexicalização (significação) do mundo que ocorrem diferentemente em tempos e épocas diferentes e para grupo de pessoas diferentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105).

Conforme indicado, o foco do vocabulário recai na lexicalização, ou seja, na utilização de determinado termos, suas mudanças ou alterações, bem como o que indica suas opções (hegemonia, ou, significância política, ideológica, etc.), o uso de metáforas e demais abordagens que abrangem estes aspectos.

No que respeita à gramática, seu foco principal é a oração, e esta é considerada como uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais³⁴) e textuais. As pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 2001).

Acerca da coesão, pode haver nos textos ligações diversas como, por exemplo, a repetição de palavras, o uso de sinônimos, conjunções, entre outros, em que as orações são ligadas em frases e estas são ligadas para formular enunciados e unidades maiores. Estas variações na coesão podem indicar diferentes modos de racionalidade e suas modificações, sendo relevante para explicitar a descrição do modo retórico do texto.

A estrutura textual diz respeito à própria organização global do texto, que reflete determinadas convenções que são específicas também em determinados tipos de textos, por exemplo, um artigo policial de jornal é estruturado por determinada ordem de

³⁴ A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

elementos diferentes de um artigo de opinião. Observar essas convenções de estruturação pode ampliar, segundo o autor, a percepção dos sistemas de conhecimentos e crenças e dos pressupostos sobre as relações sociais e as identidades sociais que estão embutidos nas convenções dos tipos de textos.

4.1.3 Análise da prática social

Esta parte da análise, segundo o autor, é mais difícil de ser reduzida em itens a serem seguidos para sua apropriação, porém, há indicadores que devam ser considerados. O objetivo geral desta análise é especificar: a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Os indicadores se pautam em: matriz social do discurso; ordens de discurso e efeitos ideológicos e políticos do discurso.

O primeiro indicador busca apontar as estruturas sociais e as relações hegemônicas que fazem parte desta prática discursiva a ser analisada, averiguando como ela está em relação a essas estruturas e relações, bem como, que efeito ela traz (pensando sua reprodução e transformação). Já o segundo indicador diz respeito ao relacionamento desta instância da prática social e discursiva com as ordens de discurso, pensando também nos efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para os quais contribui. E o terceiro indicador pressupõe focar os efeitos ideológicos e hegemônicos particulares, através do sistema de conhecimento e crença, relações sociais e identidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Em linhas gerais, a análise da prática social segue os indicadores supracitados e envolve conceitos como hegemonia, ideologia, ordem de discurso. A ideologia é entendida nesta perspectiva como uma orientação construída através de normas e convenções. Assim, são tanto significações quanto construções da realidade que vão sendo edificadas de várias maneiras através de práticas discursivas, podendo acarretar a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação.

Segundo Fairclough (2001), as práticas discursivas incorporam aspectos ideológicos na medida em que também incorporam significações acerca das relações de poder, para reestruturá-las ou mantê-las. Assim, nem todos os discursos estão investidos ideologicamente na mesma proporção, sendo até possível transcender este aspecto, conforme indica o autor:

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Os elementos ideológicos no texto e no discurso podem estar presentes tanto na questão do sentido das palavras (conteúdo em oposição à forma), quanto nos próprios aspectos estritamente textuais, através de pressuposições e metáforas, por exemplo. Aí a relevância em não se limitar a uma dimensão do discurso, no decorrer da análise, em detrimento da outra, pois os sentidos do texto estão interligados a seus aspectos formais em vários níveis.

A hegemonia pode ser considerada como um aspecto mais amplo do que a ideologia anteriormente mencionada, ela se refere à liderança, tanto quanto à dominação nos diferentes âmbitos, tendo uma frente vasta nas diversas instituições da sociedade civil. Segundo Fairclough (2001, p. 122), a hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. Desta forma, a hegemonia vai além do que a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento, ela é foco de constantes lutas entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, a ideologia e a hegemonia estão imbricadas nas relações sociais, em que os aspectos ideológicos podem levar a hegemonia. Outro elemento que também está alinhado a estes e foi mencionado como um indicador da análise da prática social é o que diz respeito às ordens de discurso. Em linhas gerais, ordem de discurso se refere à totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas.

No item anterior, foi mencionada a ordem de discurso ao tratar da interdiscursividade, então, pensando este conceito na prática, podemos dizer que se refere aos aspectos próprios que norteiam determinados discursos, daí o conceito de totalidade, no entanto, as ordens de discurso estão articuladas a outras ordens de discurso, e isso não é explícito, como ocorre na intertextualidade manifesta, em que há menções explícitas acerca de passagens de outros textos naquele texto trabalhado.

Mas, retomando a ordem de discurso e suas articulações com os outros elementos que serão trabalhados na análise da prática social, é relevante mencionar que:

Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123).

Pensando especificamente nesta pesquisa, consideramos que parte da análise da prática discursiva e social já foi realizada, isto porque trouxemos as ordens de discurso que antecedem as falas dos diretores acerca da função e forma de provimento. É difícil desvincular as três dimensões do discurso, no entanto, as ordens de discurso que representam estas questões e podem nos fornecer dados estão viabilizadas com/nas diretrizes governamentais, na literatura da área, portanto, para trabalhar com a fala dos profissionais é necessária a construção deste *corpus*³⁵ anterior. Como já mencionado, os discursos influenciam uns aos outros e, se tratando da fala dos profissionais, é importante ressaltar que elas também influenciam os discursos políticos e literários, no entanto, há uma relação de poder entre os âmbitos e, assim, sem desconsiderar esta influência entre os discursos, é necessário indicar que eles não se influenciam de modo semelhante e com a mesma intensidade.

Tanto as diretrizes governamentais em âmbito nacional e estaduais quanto a literatura da área já possuem seus espaços demarcados e conhecidos pelos pesquisadores, ou seja, produzem uma hegemonia acerca dos assuntos (função e formas de provimento), daí nossa intenção de considerarmos estes discursos como anteriores às falas dos diretores. Estes profissionais estão submersos em um contexto maior e, ainda que o influenciem, não se pode equiparar com o grau que eles são influenciados. Sendo assim, os discursos acerca da função e forma de provimento, provenientes das políticas e literatura da área já estão constituídos, já o dos profissionais é um terreno a ser conhecido, é o que faremos a seguir.

³⁵ O corpus é considerado pela perspectiva da ADTO como a junção dos materiais que sejam representativos acerca de determinado discurso.

4.2 O discurso dos diretores da rede pública estadual do estado do Paraná e da rede pública estadual do estado de São Paulo

Foram entrevistados 8 diretores, sendo 4 na cidade de Londrina, interior do Paraná e 4 na cidade de Marília, interior de São Paulo. Todos eles atuantes no momento da entrevista (2015) e passaram pelas respectivas formas de ingresso, eleição direta e concurso público. A escolha pelos diretores se fez de forma aleatória e, considerando a quantidade de escolas da rede pública estadual de um e de outro estado³⁶, indicamos que nossa pesquisa não pretende generalizar estes dados, mas lançar algumas constatações referentes às interrelações entre as funções dos profissionais e as formas de provimento no cargo ou função.

Ainda que seja um olhar particular, os diretores entrevistados possuem seus trabalhos com base em suas respectivas legislações estaduais e expectativas sociais/da comunidade, fazendo com que sejam norteados de forma equiparada aos outros profissionais de seu estado. Assim, analisamos seus discursos como uma forma de entender como é sua função e forma de ingresso no estado em questão. Não podemos afirmar que há generalizações nos discursos de todos os profissionais de uma mesma rede pública estadual de ensino, mas, assim como mencionado, partimos do pressuposto de que estando eles envolvidos em uma mesma base legal, há princípios e indicadores que representam a totalidade, ou seja, suas falas podem representar o que é esperado pelos estados acerca de sua função, bem como suas articulações com suas formas de provimento e demais elementos de sua prática como diretor.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, desta forma, buscamos não perder de vista perguntas norteadoras, porém, elas foram realizadas através de um diálogo, fazendo com que outras questões fossem surgindo, visando à espontaneidade dos (as) diretores(as) para dizerem o que pensam e não o que possivelmente um pesquisador quisesse ouvir. As questões norteadoras foram:

- 1) Queria que você me falasse primeiro sobre a sua escola, o público que atende, quantidade de alunos.
- 2) E sua rotina como diretor? Suas atividades diárias, suas atribuições.
- 3) E como é a relação do diretor com a comunidade?
- 4) E a relação com o estado?

³⁶ O estado do Paraná possui 2.148 escolas estaduais e o estado de São Paulo 5.892 escolas, segundo dados do site de suas respectivas secretarias de educação.

- 5) O estado possui algum documento que norteia sua função? Se sim, o que me diz sobre ele?
- 6) E o que você acredita ser diretor é o que você consegue realizar na sua prática?
- 7) Você vê relação entre a forma de ingresso do diretor com a função?
- 8) O que pensa sobre a sua e outras formas de ingresso?
- 9) Quanto tempo você é diretor?
- 10) Qual sua formação?
- 11) Tem alguma coisa que não perguntei que você vê como relevante na gestão e gostaria de falar?

4.2.1 Caracterização dos diretores entrevistados

As tabelas a seguir contextualizam os sujeitos entrevistados, no que diz respeito ao seu tempo como diretor, sua formação inicial, quantidade de alunos na escola em que atuam e gênero.

Tabela 1 - Caracterização dos diretores entrevistados no estado do Paraná

DIRETORES ELEITOS DO PARANÁ	DIRETOR PARANÁ 1 (DP1)	DIRETOR PARANÁ 2 (DP2)	DIRETOR PARANÁ 3 (DP3)	DIRETOR PARANÁ 4 (DP4)
Tempo como diretor	7 anos	10 anos	11 anos	3 anos
Formação inicial	Geografia	Letras	Geografia	Geografia
Número de alunos na escola	1.750	1.000	1.300	650
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino

Fonte: a própria pesquisadora

Tabela 2 - Caracterização dos diretores entrevistados no estado de São Paulo

DIRETORES CONCURSADOS DE SÃO PAULO	DIRETOR SÃO PAULO 1 (DS1)	DIRETOR SÃO PAULO 2 (DS2)	DIRETOR SÃO PAULO 3 (DS3)	DIRETOR SÃO PAULO 4 (DS4)
Tempo como diretor	17 anos	13 anos	8 anos	24 anos
Formação inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Número de alunos na escola	284	303	--	198
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino

Fonte: a própria pesquisadora

Nos dois estados, há longo percurso dos profissionais em tempo de serviço. No caso de São Paulo, esta assertiva seria mais óbvia devido à modalidade de ingresso ser o concurso público, porém, se tratando das eleições, os dados indicam que há por parte das escolas uma valorização destes profissionais, logo que já atuaram enquanto diretor em pelo menos dois mandatos, excluindo o DP4, que está em seu primeiro mandato.

Conforme mencionamos no capítulo 2, um dos aspectos que a literatura da área menciona como negativo acerca do concurso público diz respeito ao diretor ingressar no cargo e ali permanecer sem dar condições a outros profissionais naquele estabelecimento, no entanto, no estado do Paraná o que acontece não é muito diferente. Ainda que o diretor ingresse por meio da eleição da comunidade, diferente do que acontece no concurso público, o seu mandato também se caracteriza com uma devida permanência, não demonstrando que há por parte da escola a intenção de rotatividade daquelas profissionais. Por um lado, isso pode indicar que seu trabalho está alinhado com que a comunidade quer, mas, por outro, pode ser uma acomodação desta comunidade em manter o que está sendo realizado.

A este respeito, a última Resolução que embasou o processo de eleição para diretores no Paraná, discutida no capítulo 3, estava pautada na Lei n. 14.231/2003 que apontava dois anos de mandato com até duas reconduções consecutivas, sendo revogada em 2006, alterando para 3 anos de mandato com até 2 reconduções consecutivas, permitindo assim que o diretor ficasse até 9 anos na mesma escola, exercendo esta função.

Nota-se que ao permitir esta recondução, as diretrizes do governo possibilitam à escola a opção de continuar ou não com o seu diretor, caracterizando, assim, espaço de autonomia. Em 13 de outubro de 2015³⁷ foi publicada a Lei n.18590, que revoga as anteriores e determina que não há mais o limite de reconduções, ou seja, este aspecto que negativa o concurso público para diretores como cargo vitalício também estará aberto às próximas eleições no Paraná, no entanto, com a diferença de que a comunidade terá a opção de reconduzir o diretor ou não.

Acerca da formação inicial, os diretores entrevistados no estado do Paraná reforçam a ideia discutida no capítulo 3, de que há nas escolas menor número de diretores com formação inicial em Pedagogia, diferentemente do que acontece em São Paulo, que só abriu precedente para outras formações iniciais a partir de 2001 (penúltimo concurso realizado até então). O curioso é que, dentre os entrevistados, há uma formação inicial em comum entre 3 dos 4 diretores do Paraná, a graduação em Licenciatura em Geografia

³⁷ Conforme já indicado, discutimos no trabalho a resolução referente ao último processo eletivo (2012-2014), que se pautava na lei n. 14.231/2003, justamente, pois ela que estava vigorando no período que foram realizadas as entrevistas (agosto de 2015) e também pois queríamos retratar o que estava acontecendo no momento. No entanto, como em outubro deste ano esta lei foi revogada a partir da lei n.18590/2015, neste momento consideramos relevante pontuar esta modificação que estará presente nos próximos processos eletivos. Vale ressaltar, que o processo eletivo para diretores de 2012-2014 se estendeu até 2015 devido ordem do governador do Estado, ficando prevista as próximas eleições, para novembro e dezembro deste ano.

que, de forma geral, não apresenta em sua matriz curricular conhecimento específico em gestão escolar. A fala dos três diretores graduados em Geografia demonstra que suas intenções em serem diretores ocorreram dentro da escola em mobilização com outros professores, ou mediante convite para comporem a chapa no período de eleição, não sendo uma pretensão profissional *a priori*.

O número de alunos das escolas dos diretores do Paraná é bem expressivo frente aos das escolas de São Paulo. Esta quantidade de alunos é um aspecto a ser considerado, pois os diretores entrevistados de São Paulo estão inseridos em instituições menores, com comunidade e demanda menores, o que indica ser um público de mais fácil contato no cotidiano.

Diferentemente da rede pública estadual de São Paulo que traz um diretor e um vice para cada escola, a rede pública estadual do Paraná contempla quantidades de diretores em relação à quantidade de alunos, por exemplo, há escolas com três diretores, outras com dois, que é o mínimo. No Paraná, eles são denominados, de acordo com a legislação, como diretor e diretor auxiliar, porém, segundo as falas dos próprios, são eles mesmos que se organizam na questão de turnos na escola e em suas atribuições. Foram entrevistados 2 diretores do Paraná (DP2 e DP3) e 2 vices diretores (DP1 e DP4), notamos que, em alguns casos, o diretor faz questão de estar hierarquicamente superior ao vice e, em outros, não, porém, isto é algo resolvido entre eles. Inclusive, eles revezam seus turnos de serviço e na escola todos são chamados de “diretores”, independentemente de serem vices ou não.

Em relação ao gênero, chamou-nos a atenção a diferença entre os estados. Em São Paulo, os quatro diretores entrevistados foram mulheres e no Paraná três homens e uma mulher. Estes dados podem estar diretamente relacionados ao fato de o gênero feminino ser predominante no curso de licenciatura em Pedagogia (GATTI, 2011) e de os concursos públicos, até 2001, exigirem esta formação inicial para a inscrição.

A predominância do gênero masculino no que tange aos diretores eleitos permitiu que problematizássemos alguns aspectos, entre eles: há nas escolas uma preferência em eleger professores homens? O gênero influencia no processo de escolha de diretores escolares? São questões para serem analisadas em outras pesquisas.

4.2.2 O discurso dos diretores³⁸

Apesar de termos focalizado 4 temas nas entrevistas - função, forma de provimento, comunidade escolar e governo estadual – desenvolvemos a análise em torno das duas primeiras, por considerarmos que elas integram as demais.

Função:

Diretores do Paraná

Ao serem questionados sobre as funções que desenvolvem na escola, as falas dos diretores do estado do Paraná não centralizam em uma ou outra atividade, assim, há diversidade nas respostas. Alguns focalizam atividades de cunho burocrático, enquanto outros exercem atividades pedagógicas, outros, as duas coisas:

Olha, aqui a minha enquanto diretor auxiliar é...assim, junto a equipe pedagógica é... a gente está sempre atendendo casos de problemas mesmo, de indisciplina, que acontece dentro de sala de aula, onde que esgota as possibilidades do professor de resolver, de mediar ali interno dentro da escola eles encaminham... então, é este serviço de mediação, muitas vezes de conflito mesmo, né...de professor com o aluno (DP4, 2015).

Eu fico mais na retaguarda mesmo né, função burocrática [...] Mas esta parte de estrutura da escola sou eu que cuido, de reforma né, de prestação de conta, não sou eu que faço, mas eu acompanho né, mas assim, o corpo a corpo com o aluno é mais o pessoal mesmo, da equipe pedagógica e os vices diretores[...]Eu interfiro mais assim, quando o problema tá bem avançado, que a equipe pedagógica não consegue interferir aí eu interfiro né, eu tento resolver o problema, mas nem sempre a gente consegue também(DP3, 2015).

Os diretores DP4 e DP3 mencionam se direcionar acerca de atividades específicas, de cunho burocrático ou pedagógico, não havendo uma articulação entre ambas, ao menos em suas funções diárias de modo geral, pois, como mencionou o DP3, “se precisar” focalizar em outras questões, aí o fará, mas, no dia a dia, não é o foco, sendo de outros profissionais. Então, possuem funções delimitadas e repartidas.

³⁸ As entrevistas foram transcritas de modo fiel a fala. Para situar o leitor, esclarecemos que as reticências no decorrer destas falas demonstram pausas entre as frases e as reticências incluídas dentro dos colchetes representam cortes nas falas.

Diferentes destes diretores, DP1 e DP2 apontam a si funções mais amplas. Ao ser questionado sobre suas atribuições, DP1 afirma: “Aqui no colégio não tem rotina não. Cada dia é uma né.” E procede mencionando a quantidade de diretores, alunos na escola, perdendo o foco da questão, então, perguntamos novamente: “Você disse que não tem rotina fixa, mas queria saber algumas atividades que você faz no seu dia a dia”, e ele responde:

A parte administrativa da escola ficava mais a cargo do C..., mas ele aposentou agora e provavelmente vai passar pro professor F..., então, financeiro, compras, manutenção, então o C... ficava responsável por esta parte aí né, ele que tomava mais conta. É...eu me preocupo aí mais com a é...organização da escola mesmo né, os alunos, toda matrícula que vem passa por mim né, então, a gente vê os alunos, tem um certo conhecimento da comunidade também a gente pega e faz uma entrevista com os pais aí pra tentar minimizar alguns problemas que podem acontecer. (DP1, 2015)

Ao responder no primeiro momento que não possui rotina fixa, entendemos que o DP1, ainda que faça algumas atividades rotineiras, que demonstram articular questões tanto burocráticas quanto pedagógicas, conforme expressou no segundo momento, as suas atribuições são dispersas no ambiente escolar, não havendo funções específicas que puderam ser identificadas nas falas dos demais diretores mencionados, que já possuem atribuições determinadas *a priori*.

A DP2 diz que suas atribuições são burocráticas e pedagógicas. Segundo ela:

Olha, é... As funções do diretor, então você tem que tá é...inteirado de tudo (risos), não tem como você falar que não to sabendo, ou não isso ou não aquilo, não adianta, você tem que estar sabendo de tudo mesmo [...] As vezes problema com turma, problema de aluno com aluno né, conflitos ali as vezes até de professor com funcionário, funcionário com funcionário, enfim, são as situações do dia a dia da escola né, aí você vai ter que priorizar né, o que que é o emergencial naquele momento , é... resolver lá é... algum levantamento burocrático , ou resolver aquele conflito imediato que tá envolvendo pessoas e, ou, as vezes algum aluno que se machuca ou alguma situação assim, e você vai ter que tomar é... decisões e ações rápidas pra poder resolver aquele problema que não pode ser adiado. (DP2, 2015)

Como mencionado anteriormente, ao que tudo indica, os diretores e diretores auxiliares dividem entre eles suas atribuições, possuindo liberdade para tal e, em alguns casos, o diretor faz questão de direcionar as atividades do diretor auxiliar. O DP1 e DP4 são diretores auxiliares e, no caso do DP4, especificamente, ele menciona que suas atribuições são norteadas pela diretora, ficando ele com questões pedagógicas, e ela

burocráticas, sendo isto bem definido³⁹. Já o DP1 menciona a divisão de tarefas entre os diretores, porém, sua fala não indica esta hierarquização entre eles, ou que suas atividades foram determinadas por outros. Suas falas demonstram questões mais circunstanciais e que as decisões entre suas atribuições foram resolvidas em conjunto, em que um resolve “mais” questões relacionadas a determinadas instâncias, no entanto, não parece ser algo que limite as funções de um ou outro. DP2 e DP3 não são diretores auxiliares e há diferença entre suas falas e os demais. Eles são mais seguros ao mencionar suas atribuições e funções no dia a dia escolar, porém, demonstram perfis diferenciados, em que o DP3 delimita suas funções ao cunho burocrático, e DP2 opta por ficar a par de todas as situações que acontecem na escola.

Além desta pergunta sobre a função do diretor, outras realizadas na entrevista permitem verificar a concepção dos diretores sobre suas funções. Ao questionarmos “E o que você acredita ser diretor é o que você consegue realizar na sua prática? ”, nossa intenção era justamente confrontar as respostas com afirmações anteriores do próprio entrevistado e entre os entrevistados.

Os(as) diretores(as), de forma geral, disseram que não conseguem realizar aquilo que acham que seja necessário como diretor ou diretor auxiliar, no entanto, quando foram explicar as razões disso acontecer, se remetem a diferentes elementos. DP1 aponta sua impossibilidade de deliberar acerca dos funcionários, desta forma, aproxima-se do discurso empresarial ao comparar sua (falta de) autonomia (e não da escola) à autonomia de um administrador de empresarial.

Nas falas da DP2, é utilizada como base de sua resposta algumas reflexões anunciadas por ela, como: “ qual o objetivo da educação, da direção? ”. Segundo ela, a dinamicidade do âmbito pedagógico vai delineando suas atribuições diárias, sem perder de vista o que considera necessário à educação ou, a função do diretor, fazendo com que seja dado a devida prioridade em relação a situações mais ou menos emergenciais. Outro ponto na fala desta diretora é a crítica que faz em relação ao estado, mencionando a secretaria especificamente, apontando que muitas vezes o que é pedido por esta atrasa ou dificulta sua demanda, pela dificuldade em atender o que é pedido.

³⁹ Esta questão é bem definida, ao ponto de este diretor não saber responder, ou, se esquivar nas respostas, quando questionado acerca de questões burocráticas na escola, ou, referentes às relações diretor e estado. No entanto, consideramos relevante mostrar esta realidade, já que optamos pelos diretores aleatoriamente, ao invés de realizar outra entrevista.

DP3 continua mencionando os aspectos burocráticos de sua função, no entanto, ele atribui, neste momento, que estes são mais fáceis de serem realizados dentro da escola, justamente, pois outras questões (de cunho pedagógico) não dependem só dele. Assim, ele indica as dificuldades advindas de suas demandas diárias, relacionando-as com os problemas práticos da instituição. Ele diz que as atividades que realiza “sozinho” são mais fáceis, indicando que sua relação com o estado, ao prestar contas, por exemplo, é mais fácil de ser executada do que questões que se referem aos processos ensino aprendido.

Nas falas de DP4 há uma alusão interessante quando se reporta à equipe pedagógica, pois a separa da equipe de gestão, um aspecto que anteriormente foi respondido por ele de forma articulada, ao mencionar que suas funções eram de cunho pedagógico. Assim, ao mesmo tempo em que ele distingue “equipe pedagógica” da “equipe de gestão”, ele articula estas duas instâncias, mencionando que houve melhoras na instituição desde que esteve em seu mandato.

Ao serem questionados sobre a relação entre diretor e comunidade, tanto DP1 quanto DP4 fazem críticas à comunidade escolar, mencionando a ausência dos pais em relação à escola. Já DP3 afirma:

Eu acho que os diretores exercem uma grande influência nas decisões, mas, é... até por uma questão de lei, nós não podemos tomar decisões sozinhos né, mas assim, tudo que a gente leva pra comunidade eu acredito que, o que a gente leva é bom pra escola e eles acabam aceitando (DP3, 2015).

Os discursos destes três diretores indicam a separação entre a escola (e sua função, especificamente) e a comunidade, o que pode ser constatado, inclusive, pela escolha de seus vocabulários, seja para criticar a ausência, ou, no caso de DP3, para afirmar sua influência sobre eles. DP1 e DP4 responsabilizam os pais pela ausência de interesse, mas não demonstram iniciativa em trazer esta comunidade para a escola, quando assim procedem, é estritamente para falar sobre seus filhos em situações adversas.

Os diretores, ao tratarem da comunidade, não se atentam que suas atribuições diárias estão diretamente relacionadas à comunidade escolar, já que esta não é só formada por pais, uma vez que integram o cotidiano da escola diariamente os alunos, os professores e os funcionários.

Conforme já evidenciado, a participação dos pais na escola é instituída em legislação, no entanto, não há no discurso dos diretores (DP1 e DP4) esta menção acerca

das tomadas de decisões, ou, quando há, no caso de DP3, ela se mostra distorcida, uma vez que, aparece como legitimação de uma decisão tomada pelo profissional que está na direção: “o que a gente leva pra comunidade, eles acabam aceitando”. (DP3, 2015).

Os elementos presentes no discurso de DP2 são diferentes dos demais, pois ela enfatiza a necessidade das tomadas de decisões em conjunto e a atuação dos órgãos colegiados presentes na instituição, afirmando: “então aí a gente precisa mesmo é... desta posição das instancias colegiadas pra gente tomar certas decisões né (DP2, 2015)”. Ao mencionar a necessidade da posição das instancias colegiadas “pra gente tomar decisões certas”, a diretora unifica sua função com a comunidade, a própria forma plural que utiliza para falar, utilizando o termo “a gente” retrata esta questão.

A produção do discurso dos diretores do Paraná acerca de suas funções demonstra elementos relacionados à sua prática, principalmente em um primeiro momento, quando questionados de forma explícita sobre sua função, pois a indicam baseando-se em suas atividades diárias, utilizando termos específicos de sua prática e indicando que suas funções podem ser delimitadas por eles mesmos, de acordo com o seu contexto específico e com o seu grupo de trabalho (outros diretores e equipe pedagógica), logo que, cada diretor se pauta em atividades diferentes, não ficando limitados a funções atribuídas por demandas que venham de fora da escola.

Ao serem questionados sobre a relação entre sua função e as diretrizes governamentais, ou, quando se referem a estas em determinadas respostas, as indicações dos diretores, acerca de sua função, parecem se modificar ou ampliar. Por exemplo, quando perguntados sobre: “Como é a relação do diretor com o estado? ”, respondem: “É a parte burocrática né, então... A gente trabalha em cima da lei, o que precisa[...]” (DP1, 2015). E na fala de outro diretor,

Nós somos meros funcionários públicos e estamos aqui pra cumprir ordens né, e as vezes quando a gente tenta fazer alguma coisa além daquilo que eles consideram que seja legal, ou que... vá contra os princípios deles, ou vá contra aquilo que eles querem pegar e instituir na escola, aí gente tem que pagar o preço né, mas eles mandam, documentação a gente cumpre, porque lei é lei e a gente tem que cumprir né, muitas vezes contra nossa vontade mas, o relacionamento ele não chega a ser assim, é... Desastroso... de brigar, de peitar, de não obedecer, não, nós obedecemos certinho...(DP3, 2015).

Os discursos demonstram que, ao tratarem das diretrizes governamentais, os diretores se referem automaticamente às suas funções e apontam a influência das políticas

públicas estabelecidas pelo governo em suas atividades na escola, principalmente aquelas de cunho burocrático. Há um consenso nesta questão, pois DP2 também menciona a dependência de suas atividades e função às demandas advindas da Secretaria de Estado da Educação. Ainda tratando da relação diretor, função e governo estadual, ao mesmo tempo em que os diretores indicam uma relação no sentido de cumprir ordens burocráticas, eles mencionam a falta de formação continuada proposta pelo governo. Segundo os diretores: “Na época do Requião, a gente até fazia depois da eleição, tomava posse aí ele fazia... eu fiz um curso em Foz do Iguaçu, em Curitiba... Mas nesse governo, nem isso a gente faz (DP3, 2015).”

Quando eu entrei... Tem vários cursos de capacitação aí né, a secretaria oferece, então, este é o sétimo ano que eu estou na direção, era pra ser seis apenas, mas o governo prorrogou um ano, era pra ter tido eleição ano passado aí, e aí não teve, vai ter esse ano né, mas quando eu assumi a primeira vez a secretaria ofereceu alguns cursos aí e eu andei fazendo (DP1, 2015).

Eu acho que até no início da outra gestão né, é...teve assim alguma formação para os diretores né, então, é mais ou menos neste sentido que vai caminhando né, e a gente acaba fazendo outros cursos complementares e tudo e daí que auxilia a gente. Mas, enquanto formação estado né como mantenedor né, fazendo a formação do diretor, isso eu acho bastante precário (DP2, 2015).

Ou, quando questionados acerca de algum documento estadual que direciona sua função, todos eles apontam que há diretrizes do governo sobre a função do diretor, porém, não sabem especificar quais são estas diretrizes e não possuem este documento na escola, não sabendo informar também onde este estaria disponível para análise da pesquisadora⁴⁰.

De modo geral, não há no discurso dos diretores menções explícitas acerca de outros textos⁴¹, porém, há outras ordens de discurso presentes, que já foram anunciadas, e que também podem ser percebidas quando eles distinguem, por exemplo, suas atribuições utilizando termos como “burocráticas” ou “pedagógicas”. Ao mencionarem estes termos, nota-se que há outras ordens de discurso, pois tais termos são utilizados também (principalmente se tratando do primeiro-burocráticas), em outras instituições e para outros fins, além dos escolares. A opção por um termo ao invés do outro, ao distinguir suas atividades, representa que há um conhecimento *a priori* que relacione as

⁴⁰ Não foi encontrado no site da secretaria de educação do estado do Paraná, junto com as demais legislações acerca da direção, algum documento que tratasse de suas funções.

⁴¹ De modo geral, pois, há menção em determinados momentos acerca de falas dos pais, mencionada por DP4

atividades com alunos, sala de aula e processos ensino aprendizagem como de cunho pedagógico, e as demais como aquelas burocráticas. Também sobre as questões burocráticas, eles apontam uma relação imediata entre elas e as demandas advindas do governo.

A estrutura textual dos diferentes discursos é semelhante, ao apresentarem uma organização bastante informal, focando palavras relacionadas à sua prática, o que pode indicar a preferência pela utilização de um vocabulário específico e próprio do cotidiano escolar. Também repetem com frequência algumas palavras, não havendo uma linearidade e/ou coesão entre as frases e orações; há também pausas constantes, reforçando o aspecto informal da fala. Os entrevistados pouco utilizam conhecimentos advindos de outras ordens de discurso, considerando, especificamente, os termos utilizados e o tempo verbal, que na maioria das vezes é utilizado na primeira pessoa, o que indica aproximação entre o que é dito e quem diz.

Um diferencial a este respeito pode ser observado nas falas da DP2. Esta diretora utiliza em alguns momentos a terceira pessoa em suas falas e demonstra recorrer a outras ordens de discurso ao tratar de sua função e refletir acerca do que estava sendo questionado. Este tempo verbal, bem como a utilização de “você”, que é bastante utilizado por ela, indicam que as menções acerca da função são consideradas por ela como inerentes ao diretor, tornando a fala mais impessoal e se diferenciando dos demais que em suas falas se pautam em “eu faço isto” ou “aquilo”. Esta forma de mencionar suas atribuições indica que para esta diretora as funções do(a) diretor(a) são generalizáveis, ou seja, elas são comuns independentemente da realidade escolar em que está.

Ao realizar entrevistas em que os entrevistados conhecem para quais fins serão utilizados seus discursos, constata-se influencia na dinâmica do processo de produção do discurso. No entanto, o contexto em que foram realizadas as entrevistas contribuiu para que eles ficassem à vontade e minimizou possíveis interferências. Todos os diretores do estado do Paraná foram entrevistados em suas respectivas escolas e salas de direção, fato que corroborou para que pudessem se sentir à vontade no diálogo estabelecido com a pesquisadora.

Função:

Diretores de São Paulo

Ao serem questionadas acerca da função que desempenham na escola, há semelhanças entre os discursos das diretoras de São Paulo, principalmente no que diz respeito às atribuições advindas do governo.

Nessa escola de ensino integral, o diretor deveria ser aquele coordenador né, que teria a visão do todo e que, é... procuraria acompanhando as atividades e sugerindo para o seu coordenador pedagógico, para o seu vice-diretor, enfim...[...] porque basicamente a função do diretor seria garantir que as coisas acontecessem né, ele seria o grande responsável... e eu não consigo ta. Eu acabo invadindo o espaço do outro algumas vezes né, e tudo naquela ânsia de que as coisas aconteçam como elas deviam acontecer. Que o aluno realmente aprenda, que a aula realmente seja de boa qualidade entendeu (DS1, 2015).

Nós temos por documento uma agenda de trabalho né, que a gente tem que prever ali já, a agenda vem da secretaria da educação, e a gente vai enxertando com as nossas ações diárias, mas aí de vez em quando a gente olha a agenda e fala “Aí meu Deus, eu não fiz nem metade do que eu tinha que fazer”, porque vão acontecendo outras situações né que são mais imediatistas, e que a gente tem que acabar atendendo. Mas existe uma agenda, existe uma rotina né, as vezes não é tão.... Aí a gente chama de PDCA né. Que a gente precisa fazer um PDCA na agenda então, porque? Porque a gente previu alguma coisa e a gente não deu conta e precisa retomar aquilo ali, mais ou menos assim que funciona (DS2, 2015).

Atendo solicitação de professor, vou em sala de aula bastante. Faço a parte pedagógica mais do que administrativa. Tem algumas coisas que são essenciais, por exemplo questão financeira eu tenho que tomar frente, tenho que zelar, né, tem coisas que estão ali no dia a dia e não tem como fugir, como administradora mesmo tenho que cumprir, não tem como não ser deste jeito. Mas a parte pedagógica também eu gosto mais, por causa do histórico de professora, né.... (DS3, 2015)

Eu corro muito na escola, porque eu quero acompanhar o pedagógico, e eu faço, acompanho, e, antes de ser ensino integral que hoje em dia tem uma estrutura maior de apoio pra que eu possa acompanhar o pedagógico com o professor coordenador geral, com a vice direção e tudo mais, é, até o ano passado a gente, é... Era mais assim, o diretor e o coordenador sozinhos mesmo, atuando ali sobre a questão pedagógica que é o essencial da escola. É a parte profissional que a gente tem que cumprir (DS4, 2015).

Conforme mencionado, há na fala das diretoras uma base em comum acerca de sua função: a necessidade em atender demandas instituídas. No entanto, isto é expresso de formas diferenciadas em seus discursos. DS1, por exemplo, utiliza a terceira pessoa ao mencionar que “o diretor deveria ser” ou “a função do diretor seria”, tempos verbais que distanciam quem fala do que é falado, indicando a existência de atribuições inerentes à função do diretor, algo anterior à sua prática propriamente dita. Já DS2 opta por utilizar

a primeira pessoa do plural, indicando que o seu trabalho envolve demandas coletivas: “Nós temos por documento uma agenda de trabalho né” e prossegue apontando de onde vem esta agenda, no entanto, sem elucidar quais são as atribuições. Em outros momentos da entrevista, ela traz apontamentos sobre sua função:

Apesar de ser um trabalho desgastante, porque tem a questão da responsabilidade mesmo né, que é colocada nos ombros do diretor e da equipe, porque a cobrança é muito grande né em cima de resultados, mas a gente vê que realmente ela surte algum efeito quando o aluno é tratado mais de perto, quando ele tem mais atenção (DS2, 2015).

Os discursos de DS3 e DS4 também indicam explicitamente o cumprimento de atividades externas ao contexto escolar: “Tem algumas coisas que são essenciais”, “tenho que cumprir” (DS3, 2015), “É a parte profissional que a gente tem que cumprir” (DS4, 2015).

A partir disso, nota-se que além de haver uma função pré-estabelecida às diretoras, também há uma separação entre o que deve ser cumprido e questões pedagógicas, indicando que sua função é estabelecida a priori, pela instância governamental. Para ilustrar, DS1 ao mencionar o pedagógico, aponta que “invade o espaço do outro”, ou seja, utiliza de metáfora para afirmar que aquela especificidade não diz respeito às suas demandas, sua função. DS4 “corre” para acompanhar o pedagógico, ou seja, também se utiliza de figuras de linguagem para expressar sua intenção de incorporar atividades que considera importante. Este fato é representativo, principalmente porque indica que tais diretoras estão assumindo que suas demandas são muitas e que precisam ir além delas caso se atentem ao pedagógico. Ao fazerem questão de anunciar ou reforçar seu esforço acerca da parte pedagógica, as diretoras DS1 e DS4, de certa forma, já estão apontando o que esperam para a função do diretor, ou seja, se não vissem como adequada à função os elementos pedagógicos, não haveria necessidade de invadir o espaço do outro para tal, ou até mesmo “correr” no seu dia a dia.

Este fato se repete quando questionadas sobre o que consideram ser a função do diretor e o que conseguem realizar. Segundo DS1: “A gente vai além. E tudo isso em busca de... eficiência que eu acho que a gente quer né.... De resultados mesmo, melhores né.” E segundo DS4 (2015):

É diferente, as funções exigidas pela secretaria da educação, a... a legislação, o que rege mesmo né, o papel do diretor eu acho que é abaixo do que eu realizo porque fica muito na política da coisa, fica muito na situação de uma informação sabe, como que informatizar os resultados, né, é informar os resultados, é prestar contas, é fazer um papel muito

burocrático e eu acho que eu faço mais que isso porque eu faço uma coisa mais ampla, eu acredito neste trabalho que eu faço.

DS2 ao ser questionada se a função que desempenha é o que considera ideal, traz elementos que permitem visualizar parte de sua função, e também, reforçam os elementos antes mencionados acerca das demandas previamente instituídas.

Não, eu acho que.... Eles querem o diretor líder, o diretor que saiba que está acontecendo da escola, porque é ele que responde por tudo né. Então a gente, lógico, nós temos a equipe que a gente delega[...]Agente sozinho não faz nada né, não dá conta, e mesmo assim é sobrecarregado, então, nós fazemos muitas reuniões semanais. Essas reuniões acontecem pra que a gente possa ter estas entregas, então a gente demanda alguma coisa, mas precisa estar sempre amarrando pra não ficar perdido (DS2, 2015)

Os discursos das diretoras supracitadas são mais coerentes do que o discurso de DS3, isto porque não apresentam contradição no que expressam. No caso da DS3, por exemplo, quando questionada sobre sua função ela afirma que faz mais a parte pedagógica dentro da escola, porém, que deve fazer o que é essencial, apontando elementos como prestação de contas, que são atividades mais técnicas. Ao mesmo tempo, ela se reconhece como administradora e, por fim, menciona que prefere atribuições pedagógicas, pois, antes de tudo, é professora. No entanto, ao ser questionada se o que considera função do diretor é o que ela desempenha, ela afirma: “Aii, eu acho que é isso aí mesmo, não vejo diferença entre o que eu acredito e o que é. Eu sinto que é deste jeito mesmo. Eu só acho assim que a educação está muito desvalorizada, né...a educação sempre foi” (DS3, 2015).

Na produção do discurso das diretoras, nota-se que em muitos casos são utilizados elementos de ordens de discurso bastante específicas, que se referem à administração/gestão escolar concebida como empresarial, como, por exemplo, na opção pela utilização de vocábulos como “eficiência”, “administradora que sou”, “líder”, “resultados”. No entanto, ainda que tragam esta ordem de discurso em suas falas, elas criticam o governo de estado por se aproximar deste molde de gestão. Assim, também indicam que há por parte delas, uma vontade e um reconhecimento acerca da aproximação entre a função do diretor relacionada às atividades pedagógicas.

A estrutura textual também é bastante semelhante. As diretoras fazem uso de conceitos formais em suas respostas, advindos principalmente de outros discursos como o teórico ou o político, demonstrando que se preocupam em apresentar discurso elaborado, com fundamentação. Elas fazem poucas pausas entre as palavras, possuindo argumentos sólidos acerca do que é questionado. Outro elemento em comum diz respeito

ao uso de figuras de linguagem e metáforas, para reforçarem algumas questões levantadas.

No que tange à relação de sua função com a comunidade, as diretoras indicam respostas comuns, que as distanciam de suas respectivas comunidades. Segundo suas falas:

Ahh, eu acho que ela é muito boa, a gente teve momentos de conselhos muito atuantes, e que favoreceu demais o trabalho da gente na escola. Outros, de pessoas que se candidatavam, mas que depois não davam continuidade, não compareciam as reuniões, você tinha que ficar ligando trezentas vezes. Este conselho eleito este ano, ele está me parecendo excelente, eu não preciso chamar para as reuniões [...] Quando a gente começa a colocar alguns problemas da escola, eles começam a discutir ali entre si o que que podem fazer para estar melhorando, vem com a sugestão para a gente (DS1, 2015).

O líder tem que dar esta abertura pra ouvir, tem que estar o tempo todo em todo lugar, a gente está sempre observando, ouvindo e tal, para que a gente possa ter esta tomada de decisão né [...]O estado, ele manda vários recursos, mas todos muito engessados, então tem algumas coisas na escola, que você precisa dos recursos próprios, aí é feito através da APMS, das promoções, enfim, mas é gestão (DS2, 2015).

A participação é importante pois você não toma decisões.... Tem decisão que não tem jeito, você toma né. Mas você participa, né, e quando você participa ...A responsabilidade última acaba sendo sempre da gente né? Não tem jeito, o histórico da educação mostra bem isso aí, mas, é, é bom pois você tem sugestões, né...troca ideias. Você não tá naquele autoritarismo, a gente até estudou isso pro concurso (DS3, 2015).

Os órgãos colegiados, eles ainda são uma luta pra que se consiga, pra que a gente consiga constitui-los, né, a... APM, o conselho de escola, o conselho de classe e série pros pais participarem é uma luta grande. Eles são laçados pra participarem, só que, aí vem aquele não compromisso né, porque, a gente até deseja, mas a gente tem aqueles receios de críticas, de situações que o pai venha e imponha, ou queira algo mais (DS4, 2015).

Não há indícios de que a comunidade poderia exercer suas demandas além do que lhes é colocado pela direção. Isto pode ser visto pela própria falta de consciência da comunidade em não se ver enquanto atuante (segundo as diretoras), ou pela própria visão do diretor que determina os encaminhamentos desta.

O discurso da DS1, por exemplo, retrata como a comunidade é compreendida como algo “fora” da escola: “Quando a gente começa a colocar alguns problemas da escola, eles começam a discutir ali entre si o que que podem fazer para estar melhorando, vem com a sugestão para a gente (DS1, 2015).” A diretora insere a comunidade em suas

falas, havendo um distanciamento entre comunidade e escola, mesmo reconhecendo que ela pode aprimorar a instituição. É a diretora que coloca os problemas da escola para serem discutidos, e a comunidade entra enquanto sujeito que participa oferecendo sugestões. Este mesmo fato se repete no discurso de DS3. DS2 traz apontamentos bastante semelhantes ao mencionar a participação da comunidade em situações nas quais a escola não consegue resolver sozinha ou quando se coloca enquanto líder frente a esta demanda. Ainda que a diretora demonstre a necessidade de dar abertura à comunidade, ela se coloca como acima desta e não indica uma reciprocidade na relação, logo que é a diretora que observa e ouve para poder tomar as decisões.

DS4 endossa os elementos trazidos ao colocar seu receio de a comunidade ultrapassar os limites nas sugestões: “A gente até deseja, mas a gente tem aqueles receios de críticas, de situações que o pai venha e imponha, ou queira algo mais.”

Há um reconhecimento por parte das diretoras da participação da comunidade, porém, esta participação se mostra restrita, a partir do momento que deve estar de acordo com o que lhes é colocado via direção. Não há, no discurso das diretoras, a demonstração de uma concepção que contemple a comunidade como integrante da escola e suas demandas diárias, mas, uma comunidade que é vista sob a tutela do diretor.

Já a relação entre direção e governo se mostrou mais direta e explícita nos discursos dos diretores, no sentido de o segundo intervir nas funções do diretor, ou seja, a hierarquia entre diretor e comunidade é, talvez, reflexo da hierarquia entre governo e direção. As diretoras fazem várias menções acerca do governo, seja para falar de suas funções específicas, seja para avaliar se o seu trabalho está alinhado com o que pensa ser a função do diretor. Assim, antes mesmo de serem questionadas especificamente acerca do governo, apresentaram a relação de submissão. Elas indicam que a relação delas com o governo é “tranquila”, ou, que é “baseada em burocracias”, “decisões jogadas para nós”, ou, uma relação “normal” (no sentido de não conflituosa).

As diretoras enfatizam que o governo direciona diversos cursos de formação continuada a elas e também documentos que explicitam suas funções e perfil. Sobre os cursos, as profissionais retratam pontos como: “Os cursos são bastantes embasados para uma gestão empresarial (DS1, 2015).” Ou “Teve alguns sim, acho que tem sempre curso sendo oferecido.... Isto tá bom sim...Mas, não corresponde com a escola, com o dia a dia (DS3, 2015).”

E, sobre o documento que mencionam haver acerca de sua função: “Eles querem o diretor líder, o diretor que saiba que está acontecendo da escola, porque é ele que

responde por tudo né (DS2, 2015)”; “Nós temos um perfil a ser seguido, aí as resoluções politicamente nos conduzem a exercer e cumprir essas funções aí, mais burocráticas e técnicas do que qualitativas mesmo né... (DS4, 2015) ”

Todas elas dizem que é claro o direcionamento do governo em relação à gestão escolar nos moldes da gestão empresarial. O discurso delas demonstra que há um motivo claro para suas falas se pautarem, como já mencionado, em ordens de discurso que fazem referência à gestão empresarial, logo que, demonstram estar inseridas em um sistema maior que direciona seu trabalho a partir de tais pressupostos. Por este motivo, a fala das diretoras sobre a comunidade não causa estranheza, pois está alinhada a uma concepção de gestão específica.

O contexto no qual estas diretoras foram entrevistadas também contribuiu para que argumentassem e explicitassem suas ideias. Estava havendo na Universidade na qual esta pesquisa é realizada, um curso de formação continuada para os diretores da rede estadual e foi durante este curso que foram selecionados os 4 diretores. Houve contato para serem realizadas as entrevistas nas escolas, assim como aconteceu no Paraná, porém, os diretores preferiram aproveitar o seu momento na universidade. Também foi agendada entrevista na escola, mas, chegando lá, os diretores estavam em outros cursos que haviam surgido para cumprirem. Seus horários para atendimento dentro da escola se mostraram bastante limitados.

Assim, as entrevistas aconteceram na universidade, fazendo com que em alguns momentos pudesse ser notado que os diretores adequavam suas falas às expectativas do pesquisador e das demandas científicas. No entanto, este fato não influenciou diretamente na legitimidade do que estava sendo dito, logo que, há semelhanças nos discursos das diretoras.

Forma de provimento:

Diretores do Paraná

Os diretores foram questionados sobre a sua forma de ingresso e quais relações estabelecem entre esta e sua função, bem como suas percepções acerca de outras formas de provimento. Dos 4 diretores desta realidade, 3 apresentaram falas similares, conforme consta:

É mais democrático né? [...]Pra própria comunidade e os próprios professores escolherem quem vai comandar, é democrático né, diferentemente de vir algo imposto aí, né, porque a gente tem que ouvir a comunidade também né? [...] Todo cargo, todo poder vitalício é

complicado, quanto tempo vai ficar este diretor de concurso público em uma determinada escola, né... Porque as vezes o que é bom pra mim não é bom pra comunidade né... Então através deste processo de eleições aí a comunidade tem... a possibilidade de mudar a cada três anos aí... (DP1, 2015).

Eu tenho a impressão que para o funcionamento da escola, ainda é melhor a eleição né, porque, é... eu tô aqui na comunidade, então ah, eu tenho interesse aqui em administrar o colégio, mas eu sei como é a realidade do colégio né, agora, se é um concurso de repente vai uma pessoa pra aquela dada comunidade mas ela não sabe como é aquela comunidade, então até ela se inteirar, até, então isso eu acho que a comunidade perde né, então neste sentido eu acho que é bastante positivo né... (DP2, 2015)

Olha, tem os lados positivos, tem os lados negativos...é...dentro da gestão democrática né...eu poderia elencar de fator positivo aí, é que assim, a gente costuma dar todo a abertura nas reuniões pedagógicas, identificar quais são os problemas da escola, né... é... a realidade muitas vezes de uma outra forma que não seja esta como consulta (DP4, 2015).

Ao tratar de sua forma de ingresso, os diretores relacionam a eleição diretamente à comunidade escolar e a necessidade de o profissional diretor ter tido este contato para ingressar enquanto tal. Neste momento, eles pensam a comunidade em sua amplitude e reconhecem a necessidade de sua presença no cotidiano escolar. Desta forma, os diretores demonstram que há por parte deles uma relação direta entre função e forma de provimento, justificando que sua função será mais diretamente ligada aos interesses da escola se ingressarem através da eleição. Esta ideia reforça as colocações anteriores acerca de sua função, nas quais mostraram que é baseada diretamente às demandas escolares, ainda que estes diretores possuam diferentes modos de atuações dentro da escola.

Tanto DP1 quanto DP4 enfatizam a democracia vivenciada pelo processo de eleição, reforçando a necessidade em ouvir a comunidade escolar no processo de escolha e no envolvimento com a comunidade em demais atividades da escola. As falas de DP2 vão ao encontro do que foi apontado pelos diretores, indo mais além em suas reflexões e afirmando a importância de a escola ter, na direção, um profissional que esteja inteirado e que faça parte de suas demandas, tecendo, assim, críticas ao concurso público para diretores, principalmente no que tange ao desconhecimento da comunidade por parte do profissional que assume a direção. DP1 também critica a seleção via concurso público por apresentar o profissional como cargo vitalício, indicando que isto pode ser prejudicial à escola, partindo do pressuposto de que esta e o diretor possam ter interesses diferenciados.

Nota-se que os diretores são seguros em afirmar o seu posicionamento acerca da eleição e justificam esta escolha demonstrando um olhar estritamente para a escola, em como este processo é válido para tal instituição. Eles trazem ordens de discurso já instituídas e que relacionam de forma positiva os aspectos: eleição, escola e democracia. Neste momento, ao recorrerem com maior intensidade às outras ordens de discurso, também apresentam uma estrutura textual mais elaborada, trazendo um vocabulário mais formal, bem como melhor organização entre as frases.

Estes dados indicam que ao tratar do tema eleição, uma realidade vivenciada por eles por alguns anos, há um maior repertório acerca do assunto, seja ele individual, social ou prático. Anteriormente, eles foram questionados sobre a sua função, um aspecto que é vivenciado, porém, pouco refletido e, se tratando do tema eleição, eles estão inseridos em um contexto estadual que defende esta prática há anos.

Acerca desta questão, DP3 pensa o oposto dos demais diretores, afirmando que o processo eletivo da forma como é não se faz legítimo como democrático. Ele traz apontamentos bastante interessantes que retratam sua prática em relação ao processo eletivo:

Se você for pensar que a cada três anos você tem que, é... mobilizar a escola pra uma eleição, isso mexe muito com tudo na escola, então porque que eu sou contra, porque ano de eleição é um ano que você praticamente, praticamente você não consegue trabalhar na escola se você tiver pensando em reeleição entendeu, é...os professores, eles sabem que é ano eleitoral, eles tentam tirar proveito, professores, funcionários, entendeu... é, muitas vezes você é orientado até pelo seu próprio grupo, 'olha, se você fizer desta forma dificilmente você vai ser eleito entende' [...], então eu acho que a eleição, ela é até um gesto...é...de corrupção eu acho, o ano de eleição é um ano que... porque corrupção não é só roubar dinheiro, né... Eu acho que o ano de eleição você está sujeito a este tipo de corrupção dentro da escola, então eu sou contra (DP3, 2015).

Diferente dos outros diretores, DP3 não faz referência à relação entre eleição, democracia e comunidade escolar de forma positiva, ao contrário, seus comentários acerca da comunidade retratam aspectos práticos da eleição que pouco são elucidados. O diretor também mostrou que conhece os argumentos daqueles que defendem o processo eleitoral para diretores:

Então, eu tenho certeza que todos os diretores que você conversou eles disseram que eles são favor da eleição do jeito que ela é hoje, democrático, eu tenho certeza absoluta porque eu sou quase uma exceção, mas eu vou contra o que foi colocado aí, nos moldes que é feito hoje eu sou contra entendeu, eu acho que seria melhor como no

estado de São Paulo, você faz o concurso, e você...você entra concursado, você vai ser diretor de carreira [...] (DP3, 2015).

Além da crítica à comunidade para justificar sua preferência ao concurso público para diretores, ele também critica o governo estadual, ao questionar: “E outra coisa também, pra que eleição se a assembleia pode tirar e colocar a hora que ele quer? (DP3, 2015) ”. Nesta fala, o diretor faz referência ao acontecimento estadual em que o governador prorrogou o mandato dos diretores, independente do que constava na resolução de seu ingresso.

Forma de provimento:

Diretores de São Paulo

Os diretores de São Paulo são unânimes em apontarem o concurso público como modalidade mais coerente para o ingresso do diretor e questionarem o processo eleitoral.

Eu ainda acredito que o concurso seja uma forma mais adequada. Eu tenho uma certa ressalva pela eleição, porque, principalmente pelo histórico no Brasil né. Acaba a pessoa se comprometendo politicamente, com o governo, com o grupo e aí eu acho que desvirtua bastante o trabalho (DS1, 2015).

Eu acho que o concurso ainda é a forma mais adequada, pois vai mostrar se ele tem competência ou não para estar ali né. Eu não concordo muito com a questão da eleição, porque existe uma cultura não muito agradável de política, inclusive na escola mesmo, mas a gente tem lá as vezes telefonemas ou pedidos assim ‘mas olha, quem está pedindo é o vereador fulano de tal’, ‘mas, meu senhor, isto aqui é uma escola pública estadual, não é uma escola municipal’. Então assim, o pessoal confunde um pouco. Então, eu penso que na eleição talvez poderia haver alguma situação neste sentido, e com relação a competência mesmo, quando você é avaliado, você tem que mostrar se você é competente para estar ali ou não (DS2, 2015).

Eu vejo um retrocesso até nesta questão aí no país, esta questão da escolha do diretor[...]Teve um diretor que foi em um congresso em Brasília ele falou que foi votado quase em unanimidade de ser o diretor escolhido pela comunidade. Eu achei assim, um horror. Em cima do funcionário público existe uma cobrança assim, tenebrosa, né? Teve até uma colega que foi exonerada, porque a gente não ouvia falar nisso há um tempo atrás, e eu acho assim... E se estes cargos foram assim como é que você vai punir? Eu fico pensando[...] A notícia que a gente tem, apesar dos pesares, é que o estado de SP é o melhor na educação. Melhor estado, melhores professores, que ainda tem melhor qualidade. É o único estado que há o concurso, e é o único estado apesar do que a

gente tá vendo aí é o melhorzinho ainda para lidar com a educação, na questão da qualidade. O concurso obriga a gente a estudar né (DS3, 2015).

Então, eu sou a favor do concurso porque eu acho que, ainda acredito que a gente tenha que ter um mínimo de condições e conhecimento pra estar nesta função né, mas... Eu tenho curiosidade em saber se os lugares onde existem as eleições pra diretor essas coisas, se isso funciona, apesar de não ainda acreditar que isso funcione de fato (DS4, 2015).

Nota-se que ao criticarem a eleição, as diretoras tomam por base conhecimentos diários, retratando aspectos de sua realidade social que se mostram negativos das práticas eletivas ou demonstram desconhecimento acerca do processo eleitoral para diretores. DS3, por exemplo, aponta sua defesa ao concurso em decorrência do diretor se tornar um funcionário público e, assim, ter de responder com seu trabalho a partir desta responsabilidade. No entanto, ela não diz que no processo eleitoral, o diretor também é um funcionário público, uma vez que responda legalmente pelo cargo de professor.

As diretoras não relacionam diretamente sua função com sua forma de provimento, no entanto, ao defendê-la, justificam que esta modalidade permite aferir conhecimentos e competências. Assim, acabam fazendo uma relação indireta entre função e forma de provimento, indicando ser necessário à função determinados conhecimentos, logo que defendem o concurso justamente por ele exigir que detenham conteúdos específicos.

Em determinado momento, o discurso de DS3 chama atenção ao retratar que o estado de São Paulo, mesmo sendo o único a adotar o concurso público para diretores, é aquele considerado nacionalmente como o melhor em “qualidade” na educação. Ao se referir ao termo qualidade, a diretora não deixa claro que perspectiva está adotando, porém, suas falas indicam que ela está relacionando qualidade com as avaliações externas, que são os índices que podem comparar a educação dos estados, de acordo com os seus respectivos critérios. No entanto, a qualidade da educação a partir destes pressupostos é algo questionável por inúmeras pesquisas (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2012).

Ao falarem sobre a qualidade ou apontarem o concurso como mais adequado, os discursos das diretoras se assemelham e endossam a análise feita anteriormente: na escola paulista há uma centralização na função do(a) diretor(a) de escola como figura principal que detém conhecimentos específicos e, nesta perspectiva, por mais que se fale sobre a importância da comunidade ou da gestão democrática, não se tem uma participação efetiva na tomada de decisões pois estas já estão determinadas previamente.

Neste momento, todas as diretoras utilizam o tempo verbal na primeira pessoa do singular, indicando uma aproximação com o assunto, ou seja, ao utilizar o pronome “eu”, elas tomam para si a apropriação do que é exposto em sua fala, ainda que esta seja influenciada por demandas externas, de forma consciente e anunciada.

As duas realidades – Função e forma de provimento

Comparando o posicionamento dos diretores do Paraná com os diretores de São Paulo, nota-se que os diretores do Paraná acerca de suas funções não possuem um direcionamento diário advindo de demandas externas à escola, tal como acontece com os diretores de São Paulo. Os dados indicam, que no Paraná os diretores possuem uma função que pode ser delimitada em relação às próprias demandas da instituição na qual trabalham, logo que, os diretores apresentam especificidades em sua função que são diferenciadas, uns focam em questões burocráticas, outros, pedagógicas, em ambas, e, assim, devido suas próprias escolhas junto ao seu grupo de trabalho na direção. Há demandas externas, porém, se mostram menos recorrentes, e, não demonstram delimitar a sua função de modo geral, mas sim, circunstancialmente. Já em São Paulo, os diretores possuem demandas específicas, enfatizando que devem cumprir determinadas atividades vindas do governo estadual para garantir que sua função seja realizada, eles relacionam suas funções mais diretamente ao estado, do que à escola.

Ainda que demonstrem possuir suas atividades mais ou menos direcionadas, um ponto em comum entre ambas realidades, diz respeito as demandas vindas do governo estadual serem apontadas como burocráticas. As duas realidades se referem a esta demanda com o mesmo posicionamento, tecendo críticas, e por vezes, dissociando atividades deste cunho às necessidades da escola.

Como no estado de São Paulo as diretoras se mostram englobadas em um contexto estadual que direciona diretamente a sua função, e assim, prioriza atividades burocráticas, suas falas se mostram alinhadas à perspectivas teóricas acerca da administração/gestão escolar que priorizam atividades técnicas. Ao se referirem ao concurso por exemplo, apontam este como coerente devido a aferição de conhecimentos, ou seja, são aspectos técnicos quando se pensado na relação entre diretor e escola.

Já no estado do Paraná, os diretores relatam a falta de cursos de formação continuada, não possuem nas escolas documentos estaduais que trazem sua função, bem como, não sabem especificar o que há neste documento. Assim, os dados indicam que por

haver por parte do governo estadual uma maior flexibilidade em seu direcionamento com os diretores e sua função, estes elementos se refletem em suas falas, que se mostram dispersas, tal como, são dispersos os documentos no estado que retratam sua visão sobre direção. No entanto, ao se pronunciarem acerca de sua forma de provimento, os diretores indicam uma postura mais política em relação aos diretores de São Paulo, política no sentido de refletir acerca de suas relações com a escola e demanda, se pautando acerca destes elementos para defender o processo eletivo como necessário ao ingresso do diretor.

Ainda se tratando da forma de provimento, o único diretor do Paraná que aponta não ser favorável a eleição nos moldes na qual se encontra, apresenta argumentos para tal que são alinhados as falas das diretoras de São Paulo, ao refutar esta prática. Conforme mencionou este mesmo diretor, ele é uma exceção frente aos demais diretores de seu estado, desta forma, há como apontar que há entre os diretores uma influência direta de seu contexto sobre esta questão. Por conhecerem apenas uma realidade, tanto os diretores de São Paulo, quanto os do Paraná são seguros com seu posicionamento, a diferença entre ambos é percebida quando no Paraná os diretores reforçam sua defesa com argumentos que relacionam a eleição com a escola, e em São Paulo, os diretores argumentam sua defesa com posicionamento contrários à eleição e não fazendo relações direta entre a importância do concurso para a escola e suas demandas.

Acerca deste ponto, sobre a realidade de São Paulo, nota-se, que ainda que não façam relação direta entre o concurso e a comunidade escolar, isso ocorre justamente pela função que exercem na escola. Para cumprir suas demandas, estes diretores apontam possuir uma função mais diretamente relacionada aos interesses do governo estadual do que da escola especificamente, desta forma, é alinhada com esta concepção um olhar para a forma de ingresso que também não seja perspectivada com os interesses da escola.

Nota-se que esta questão de direcionamento também interfere na própria organização da fala dos diretores. Enquanto os de São Paulo demonstram se preocupar com uma estrutura textual mais formal, buscando ordens de discurso que estão presentes na teoria ou nas políticas públicas, os diretores do Paraná optam por uma linguagem mais informal, recorrendo a um vocabulário relacionado à sua prática e demandas da escola ao se referirem à sua função, buscando poucas vezes referência externas a ela para produzir suas falas.

Conforme já mencionado, a prática social na qual o discurso dos diretores está inserido, pode ser verificada nos demais capítulos, que trazem a contextualização política e teórica acerca dos assuntos requisitados aos diretores. Pode ser averiguado que o

pensamento acerca da função de diretores eleitos e diretores concursados, na literatura em administração/gestão escolar é alinhado com a prática de tais diretores. Nota-se que há um pensamento hegemônico na teoria, de que os diretores concursados são mais propensos a atuar na escola enquanto preposto do estado, do que os diretores eleitos. De fato, a postura de tais diretores ao tratarem de sua função se mostrou alinhada a esta linha de pensamento concebida no discurso teórico.

Outra questão relacionada e que a teoria traz, diz respeito a relação de tais diretores com sua comunidade, apontando que sendo os diretores eleitos, seu contato com a comunidade escolar é mais direto, e seu relacionamento mais horizontalizado. Pode ser visto que os diretores do paraná, realmente baseiam suas atividades diárias pensando o seu contexto escolar e conseqentemente, na comunidade que ali está submersa, ao invés de se basearem em demandas instituídas externas, como os diretores de São Paulo. Até este ponto, há uma rela o com a teoria em que os diretores eleitos vivenciam fun es mais relacionadas   escola e sua comunidade do que ao estado. No entanto, tanto os diretores do Paraná, quanto os de São Paulo, ao se referirem especificamente sobre a comunidade escolar, apresentam posturas semelhantes em rela o aos pais, indo na contramão do que   instituído na legisla o, bem como, o que   refletido em âmbito teórico, no sentido de trazer e valorizar sua participa o em suas atividades diárias e tomadas de decisões.

A crítica por parte dos diretores de ambas realidades acerca da burocracia advinda do governo estadual e que interfere na sua fun o, indica que há por parte dos diretores um pensamento ideológico em refutar demandas burocráticas. Há na teoria em administra o/gestão escolar uma hegemonia acerca desta questão, principalmente a partir da década de 1980, onde as reflexões acerca da administra o/gestão passaram a considerar que seria limitado tratar esta área da escola com esta visão, por ser considerada alinhada a uma concep o empresarial, e também por desconsiderar as necessidades específicas do âmbito escolar.

Este   um pensamento considerado na contramão dos princípios de gestão democrática, outro elemento hegemônico nos diferentes discursos. Portanto, estando os diretores inseridos em um contexto que refuta uma administra o/gestão escolar de cunho burocrático, ao perceberem a imposi o destes elementos em sua prática, eles criticam, porém, sem a percep o de que também em alguns momentos suas falas se aproximam destas ideias, principalmente quando diz respeito às rela es com a comunidade escolar, um dos principais elementos que corroborariam com uma gestão democrática.

Desta forma, o contexto social que antecede as falas dos diretores está presente em seus discursos e modo de atuação de forma articulada, principalmente se tratando dos pensamentos ideológicos e hegemônicos que se fazem presentes. Há determinadas questões que são refutadas no âmbito literário ou político, e que também são no âmbito da prática, como pode ser visto quando “negam” uma gestão empresarial, porém, também há questões que são enraizadas na teoria e nas diretrizes nacionais e que na prática se mostrou de forma diferenciada, como, por exemplo, a relação entre diretor, escola e comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar as funções dos diretores eleitos na rede pública do estado do Paraná e a função dos diretores concursados da rede pública do estado de São Paulo, articulando-as com suas devidas formas de ingresso na rede escolar. As diferentes formas de provimento de um e outro estado causou-nos a inquietação sobre esta questão que se manifesta nas diretrizes governamentais estaduais e nas falas dos diretores sobre suas práticas profissionais.

Nossa intenção, ainda que não tenha sido comparar as funções dos diretores eleitos e dos diretores concursados, no sentido de identificar qual a forma de ingresso mais pertinente, de forma espontânea esta questão apareceu. Para contemplar o objetivo da pesquisa, recorreremos, em um primeiro momento, à literatura em administração/gestão escolar acerca da função do diretor e sua forma de provimento e às diretrizes governamentais. Os discursos de ambos relacionam, em tempos recentes, a função do diretor com a gestão democrática, enfatizando o seu papel político nas escolas com sua comunidade e, tendo por base tais indicações, ficou-nos evidente que a eleição direta para diretores contempla os elementos considerados mais adequados em detrimento de outras formas de seleção.

Até a promulgação do PNE (2014), as diretrizes educacionais em âmbito nacional não se referiam à forma de ingresso do diretor escolar, no entanto, seus elementos acerca da gestão democrática permitiam a defesa à eleição direta pela comunidade. A partir da publicação da Lei federal, em 2014, o posicionamento do governo fica explícito ao defender a seleção mista de ingresso, articulando prova e eleição para o provimento de diretores. No entanto, como é recente sua publicação, a efetivação de suas metas será analisada em estudos posteriores, porém, até o momento, o que se pode constatar é que o PNE (2014), ao introduzir esta questão estipulando como meta uma forma específica de ingresso aos diretores, desconsiderou o histórico de alguns estados com suas modalidades de seleção, a quase unânime defesa às eleições diretas via comunidade escolar, bem como as diretrizes nacionais anteriores, que, ao tratarem da gestão democrática, permitiam autonomia aos estados e municípios sobre esta questão.

Por um lado, a indicação do PNE (2014) se mostra favorável, ao prever que serão eliminadas práticas clientelistas de forma de provimento, como a livre indicação política, mas, por outro, não evidencia sua preocupação acerca da autonomia da escola em escolher

seu diretor, pois ao recorrer à prova junto com a eleição, permite que haja o direcionamento de um perfil específico a este profissional nos moldes governamentais, mediante a aferição de conhecimentos, em detrimento das expectativas e demandas da comunidade escolar. No entanto, o levantamento realizado acerca das formas de ingresso do diretor demonstrou que as seleções mistas são as formas mais usuais nos estados brasileiros. Desta forma, podemos afirmar que esta prática, prevista com a publicação da Lei que institui o PNE (2014), já se mostrava hegemônica entre os governos estaduais, mesmo que as seleções mistas aconteçam de forma diferenciada.

Ainda que a seleção mista tenha se mostrado a forma mais usual, a opção pela eleição direta também se mostrou representativa, logo que 9 estados optam por esta seleção, frente a 11 que optam pela mista. Este fato nos indicou que grande parte dos governos estaduais se mostrou junto como discurso literário acerca da defesa do ingresso do diretor via eleição direta.

Mesmo que o objetivo do trabalho não tenha sido analisar as opções dos governos estaduais com suas respectivas formas de seleção para diretores, este panorama se mostrou importante para propiciar reflexões acerca do discurso literário articulado às práticas governamentais, além de proporcionar um entendimento mais global da realidade no cenário do país, o que consideramos relevante discutir anteriormente à análise dos dois estados específicos.

Considerando a função do diretor eleito no estado do Paraná e do diretor concursado no estado de São Paulo, constatamos que os governos estaduais partem de pressupostos diferenciados acerca da função do diretor de escola, suas relações com a administração/gestão e comunidade escolar. Isto acontece porque foi possível observar que, ao optar por determinada forma de seleção de seus profissionais diretores, os governos estaduais indicam seus interesses e prioridades. Ainda que esta assertiva pareça óbvia frente à diferenciação entre o ingresso através de eleição e concurso público, o que nos chamou a atenção foi que ambas as seleções refletem diretamente nas práticas dos diretores, apresentando estas práticas alguns elementos em comum, mas também elementos que diferenciam o diretor escolar e sua função a partir de tais seleções.

As diretrizes governamentais do estado do Paraná, referente à forma de provimento do diretor, indicaram um caminho de idas e vindas em relação à eleição para diretores, bem como a luta da comunidade escolar por tentar efetivar esta prática na escola. Ainda que tenha sido o primeiro estado brasileiro a concretizar eleições para este fim, foi a partir de 2003 que esta prática ocorreu sem alterações, via eleição direta pela

comunidade escolar, pautando-se em resoluções estaduais que norteiam os respectivos mandatos.

A última Resolução encaminhada às escolas, e que propiciou o ingresso (ou recondução) dos diretores entrevistados na pesquisa, demonstrou o posicionamento do estado em efetivar práticas de gestão coerentes com a gestão democrática perspectivada em lei, indicando sua intenção em um perfil de direção que seja predominantemente político nas escolas, articulando à função do diretor questões como a gestão participativa/democrática, gestão pedagógica, gestão de inclusão/socioeducação e a gestão de pessoas.

Tal Resolução, ainda que seja técnica em ponderar a organização do processo eletivo a ser desenvolvido, aponta o Plano de Gestão a ser encaminhado pelos diretores, trazendo indicadores que, juntos aos demais critérios, podem deferir ou não a candidatura. Dentre os 6 indicadores, 4 enfatizam, em nosso entendimento, a função política do diretor. Tais constatações encontram-se com as ponderações teóricas que entendem a gestão escolar com especificidades próprias, que necessitam, sobretudo, de considerar as demandas e expectativas da comunidade na construção de uma gestão democrática.

Desta forma, notamos que há, por parte do governo de estado, a intenção em não limitar o envolvimento da comunidade escolar apenas na forma de ingresso do diretor via eleição, mas há o incentivo à elaboração de um Plano de gestão que propicie ao diretor uma função articulada aos princípios democráticos. Na análise do discurso dos diretores, essa questão acerca de sua função ficou evidente, pois, dentre os 4 entrevistados, constatamos que não há uma determinação ou imposição acerca do governo estadual em torno de atividades específicas a serem executadas por eles.

Os diretores apresentaram-se como profissionais que desenvolvem atividades de acordo com demandas pautadas em uma organização estabelecida pelos próprios membros da gestão escolar. Consequentemente, sua função se articula com os interesses de sua comunidade, porém, esta interação se mostrou limitada a partir do momento em que não há com os pais dos alunos diálogos acerca de seus interesses para/com a escola.

No entanto, ainda que haja uma função pautada na dinâmica escolar e organizada em seus moldes, os diretores são categóricos em mencionar a participação do governo estadual nas escolas mediante direcionamentos burocráticos. Este fato nos indica que há, em determinados momentos, distanciamento entre a prática e o que é expresso nas diretrizes governamentais, que conforme evidenciamos, apontam ao Plano de Gestão funções que não se limitam às atividades burocráticas. Assim como nos indicou alguns

autores, entre eles Oliveira (2010), há uma dualidade que permeia a função do diretor na atualidade a qual, conforme visto, encontra-se entre os interesses da comunidade escolar e as demandas provenientes dos órgãos governamentais.

Os apontamentos dos diretores sobre a cobrança do governo estadual de atividades estritamente burocráticas se configuram como um dos elementos que aproxima os discursos dos diretores da rede estadual do Paraná e de São Paulo, demonstrando que a opção por eleição direta ou concurso público não extingue a imposição dos governos estaduais ou o direcionamento das atividades dos diretores. Ainda que existam semelhanças, a análise dos discursos evidenciou-nos que a forma de provimento realizada pelo governo de um e outro estado apresenta relação direta com a função esperada do diretor de escola. Neste sentido, o governo paulista apresenta uma expectativa eminentemente técnica da função do diretor na escola e este profissional, assim como apontou Paro (1986), exerce uma função de “preposto” do estado, atendendo àquilo que o é exigido.

Diferentemente dos diretores eleitos, os diretores concursados apontaram que sua função é delimitada a priori via governo estadual, porém, demonstram a tentativa de ampliar cotidianamente essa função que lhes é determinada. As diretrizes governamentais paulistas, mediante os concursos públicos para diretores escolares, indicam a intenção em estabelecer um perfil específico a estes profissionais, em que, por meio das bibliografias e questões da seleção, fez predominar conhecimentos pautados em uma administração/gestão escolar alinhada aos moldes empresariais.

Este fato é reforçado com diretrizes atuais que indicam um perfil de liderança que praticamente retira a possibilidade de sua função estar atrelada à participação da comunidade escolar. Considerando estes elementos, podemos dizer que, mesmo advindos de concursos diferentes, os diretores entrevistados possuem discursos semelhantes e um posicionamento político diferenciado dos diretores do Paraná.

Um fato que nos chamou a atenção é que há, por parte dos entrevistados de São Paulo, a crítica acerca do posicionamento de seu governo e seus direcionamentos burocráticos, bem como o apontamento de suas intenções de ampliarem sua função, no entanto, há elementos que aproximam a defesa e posição destes diretores às mesmas questões que refutam. Ou seja, há elementos enraizados que norteiam suas percepções e reforçam uma prática escolar que se pauta nos direcionamentos estaduais. Não observamos, como no caso do Paraná, os diretores concursados defendendo sua forma de

provimento a partir dos interesses da escola, mas sim, relacionando-a com os conhecimentos técnicos necessários para efetivar sua função.

Conforme mencionamos, a relação entre os diretores paranaenses e sua comunidade se mostrou limitada, principalmente, se considerarmos suas relações com os pais de alunos e a participação destes nas tomadas de decisão na escola. Esta questão foi outro ponto semelhante entre os estados. Os diretores paulistas apontam aspectos similares sobre suas relações com a comunidade escolar.

Considerando os elementos evidenciados, notamos que o governo paranaense, sobre a administração/gestão escolar, apresenta pensamento mais coerente com as defesas provenientes da literatura da área, tanto no que se refere à opção pelas eleições diretas como pelo incentivo a uma prática escolar que se caracterize por vivências democráticas.

Os discursos dos diretores do Paraná indicaram que suas práticas se aproximam e também se distanciam destes elementos, evidenciando que as diretrizes do governo nem sempre chegam às escolas de forma linear. Diferentemente, no estado de São Paulo, notamos que as diretrizes governamentais chegam à escola de forma mais direta e incisiva, pois os discursos dos diretores, ainda que tentem refutá-las, estão permeados por sua terminologia e direcionamentos.

Para finalizar, precisamos pontuar que o contexto escolar, independentemente da forma de ingresso de diretores, também mostrou, a partir dos discursos dos diretores, especificidades. Como exemplo, podemos citar a dificuldade, inerente aos discursos da maioria dos diretores, de estabelecer uma relação entre diretores e pais propícia à gestão escolar democrática.

6 REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z., HOJAS, V. F., OLIVEIRA, M. E. N. **Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar:** as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da Administração escolar. *ETD. Educação Temática Digital*. v. 141, p. 399 - 419, 2012.

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. N.; JESUS, G. de. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013.

ALMEIDA, J. L. F. de. Concepções de gestão escolar e eleição de diretores da escola pública do Paraná. **Dissertação**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004, 201 f.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1976/1988.

ALVES, F. C. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Rev. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009.

ANTUNES, R.T; CARVALHO, E .J. G de. O gestor escolar. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Programa de desenvolvimento educacional, **Caderno temático:** gestão escolar. Maringá, 2008.

APP-SINDICATO. **Eleições diretas para direção nas Escolas Públicas do Paraná:** uma conquista da Democracia. Página de notícias, Curitiba, 2011.

AQUINO, L.M.S. Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024: a gestão democrática da escola na política pública. **Tese**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015, 250 f.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol. 26. n. 92, outubro de 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 1988

BRASIL 2014. **Lei Federal n. 13.005** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 17/02/2015

BOCCIA, M. B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escola**. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BORDIGNON, G. GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: O Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S.C; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. p. 147-176. Cortez: São Paulo, 2004

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: tensão entre o instituído e instituinte. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

CASTRO, M. de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **RBP**AE – v. 23, n. 2, p. 199-227, mai./ago. 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE).

To: SINTET recebe denúncia de que nomeados para diretor de escola não teriam mérito para ocupar o cargo. Disponível em <

<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/giro-pelos-estados/14459-to-sintet-recebe-denuncia-de-que-nomeados-para-diretor-de-escola-nao-teriam-merito-para-ocupar-o-cargo.html>> Acesso em: 03/03/2015. Brasília, 2015.

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

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, p. 77-95, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

FEIGES, M. M. F. Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba - triênio 2012-2014. **Tese.** Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013, 204f.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HOJAS, V. F. **Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007).** Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011, 113f.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A.. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Organização e Administração Escolar: curso básico.** 8. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos e Pesquisas educacionais. Anísio Teixeira, 2007.

MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil. 2004. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. 196 f.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A., OMOTE, S. (org). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade.** Revista de Ciência de Educação. Campinas CEDES, vol. 26. n. 92, outubro de 2005.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A; ROSAR, M.F.F (orgs). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 127-145.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PARANÁ. Casa Civil, Sistema Estadual de Legislação. **Constituição do Estado do Paraná**. Publicado no Diário Oficial nº. 3116 de 5 de outubro de 1989. Curitiba, 1989.

_____. Governo do Estado. **Lei n. 14.231, de 26 de novembro de 2003**. Publicado no Diário Oficial nº. 6615 de 27 de novembro de 2003. Curitiba, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Resolução n.4122/2011 – GS/SEED**. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao41222011.pdf> . Acesso em: 23/02/2014. Curitiba, 2011.

_____. **Secretaria do Planejamento e coordenação geral**. Metas de governo 2011-2014. Disponível em: < http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20planodegoverno_web.pdf > . Acesso em: 17/02/2014. Curitiba, 2011.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

_____. **Eleição de diretores**: A escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. 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.

RIBEIRO, J. Q. Introdução a administração escolar. In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos– Rev. Cient. UNINOVE**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

RUSSO, D. A; MAIA, G. Z. A. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990 2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 1-12, 2009.

SANTOS, C. R dos. **O gestor educacional de uma escola em mudanças**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.256**, de 06 de janeiro de 2015. Assembleia legislativa do Estado de São Paulo, 2015

SILVA JUNIOR, C. A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002. p. 199-212.

SINDICATOS DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UDEM). **Ofício N.º 28/2014**. Disponível em < http://www.udemo.org.br/2014/Destaques/Destaque14_0049_Oficio-28-2014.html > . Acesso em: 03/03/2015. São Paulo, 2014

SOUZA, A. R de. Perfil da gestão escolar no Brasil. **Tese**. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006, 296f.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração escolar. In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, p.18-40, 1968.

ANEXO

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO,
PREENCHIDO PELOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS.

Estamos realizando uma pesquisa em nível de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, intitulada: “Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense” e gostaríamos que participasse dela. O objetivo geral do estudo é analisar a função do diretor escolar na rede estadual do Paraná e São Paulo.

Caso aceite participar da pesquisa, gostaríamos que soubesse que com os dados coletados será sistematizada a dissertação de mestrado e que os resultados serão divulgados para fins acadêmicos em publicações e congressos especializados na área, sendo assegurada a não identificação da instituição e dos participantes da pesquisa.

Eu, _____ portador do RG, _____ autorizo a participar da pesquisa acima mencionada. Declaro ter recebido as devidas explicações e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

Mestranda: Nathália Delgado Bueno da Silva (telefone)

Orientadora: Graziela Zambão Abdian (telefone)

Autorizo,

Data: ___/___/_____

Assinatura do participante