



UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

COMPREENSÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL:
PERSPECTIVAS SOBRE A AÇÃO DO DIRETOR NA ORGANIZAÇÃO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DE MINAS GERAIS

ANDRÉ LUIZ FREITAS VILAÇA

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional.

Orientador: Prof. Doutor António Gomes Ferreira

Coimbra

2011

Com muito amor para minha MÃE, Niralda
Alves de Freitas: eu fui, eu sou, eu serei
enquanto aqui viver, parte da sua história.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro e, em qualquer ocasião, sempre agradeço ao meu bom DEUS – o raio permanente de luz que ilumina o meu caminho nas mais conflituosas adversidades. A Ele, nada a pedir, mas somente a exaltar e louvar por todos os momentos, todas as dificuldades e conquistas, como esta de agora, que me proporciona satisfação e alegria por ter alcançado com êxito meus objetivos.

Ele concedeu-me o dom da vida, e com ela, um significado maior ao ter como MÃE a Senhora Niralda Alves de Freitas. Sim, essa mineira de Mantena, mulher da lida, corajosa, forte, virtuosa, sobretudo, amável. Mãe de quatro filhos, avó de uma neta. Educou os filhos vendendo pipoca no centro da capital mineira e nas festas agropecuárias. Nunca se intimidou, lutou sempre com dignidade para garantir o pão na mesa, o dinheiro para o lanche na escola e para aquisição de materiais escolares. Nunca me abandonou, sempre do meu lado, apoiando, incentivando, corrigindo e fundamentalmente me amando. No auge da minha rebeldia? Quase enlouqueceu, é verdade, mas jamais desistiu de mim. Me preparou para o mundo, e hoje, do mundo eu sou.

Em especial, para Leonardo de Souza Gonçalves, um grande amigo que conheci há quase sete anos, e que mudou o decurso de minha vida profissional. Sem dúvida, a razão deste Mestrado surgiu dele e com ele.

Aos meus amados irmãos, Viviane Vilaça, Tiago Novaes, Igor Novaes e Larissa Amanda, pelo carinho, respeito e admiração à minha pessoa.

Ao querido amigo e irmão fraterno, Raniere Chaves de Aragão, ou simplesmente Rany, que com companheirismo, colaboração e a atenção de sempre acolheu-me nos momentos mais incertos e árduos dos últimos onze anos.

Ao também especial amigo, Nixon Pires, que com sabedoria de mestre, me aconselhou e apoiou-me nas mais distintas fases da última década.

À Professora Giselda Vieira (*in memory*), por ter aumentado ainda mais minha paixão pela Educação, e pela ajuda financeira quando ainda me graduava em Matemática.

À Escola Estadual Paulo das Graças da Silva – alunos, funcionários, professores e direção, onde ensaiei os primeiros passos na educação e, onde tive o prazer de conviver com pessoas maravilhosas, das quais também, muito contribuíram para a minha formação profissional.

A todos os profissionais, pais e alunos da Escola Estadual Bernardo Monteiro, onde trabalhei por quatro anos (2005-2009), dedicando com muito profissionalismo parte da

minha vida. Em especial à Professora, Diretora e Amiga Maria Cecília Iatarola Gomes, que em vidas passadas, já via em mim um potencial para assumir cargo de direção de escola. Sem seu apoio e confiança, certamente, eu não teria oportunidade de sequer estar aqui.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos da escola investigada e, sobretudo, à Superintendência Regional de Ensino Estadual – SRE Metropolitana "B" pela autorização para a realização deste estudo.

Agradeço o meu Professor orientador, Doutor António Gomes Ferreira pela ponderada e significativa orientação. Seu apoio foi incontestável para a conclusão deste estudo.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, em especial à secretária Dra. Teresa Urbano que, com competência e sabedoria, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Expresso meu agradecimento especial à amiga e colega de curso Maria da Luz Pereira Pedroso, que me acolheu afetosamente em seu lar, em sua família, mostrando-me o que há de melhor em seu país chamado Portugal.

Aos colegas mestrandos, pela oportunidade de convivência e troca de experiências. Em especial à Inês, Elisabeth, Manuel Portugal, Maria da Luz e Márcia, pela presteza, acolhimento e apoio constante nas apresentações de trabalho, incentivando-me a ser mais persistente.

Ao departamento de Relações Institucionais do Centro Universitário de Belo Horizonte – Uni-BH, pelo apoio e pela articulação com a Universidade de Coimbra no processo da minha candidatura ao Programa de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Destaco o carisma do Professor António Joaquim e a paciência de sua Secretária Dra. Fabiana Fernandes.

Enfim, se nesta lista de agradecimento não consta você, gostaria que soubesse que o sentimento de gratidão que carrego no peito é por todos que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram e torceram para que eu alcançasse o mais alto lugar no pódio. Muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo a atuação do diretor de escola pública da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Seu objetivo foi surpreender essa atuação a partir do posicionamento deste profissional ante as demandas político-pedagógica e administrativa em seu contexto de trabalho, dado que nos últimos anos sua prática vem sendo alvo de críticas em relação ao fato de priorizar a execução de tarefas administrativas em detrimento da ação político-pedagógica. Contudo, o nosso estudo, procurou ver as apreciações que se fizeram à atuação do diretor, buscando explicitar os aspectos que determinam e condicionam o desempenho deste profissional numa escola também sujeita a condições e determinações internas e externas.

O enquadramento teórico que deu suporte à investigação baseou-se em estudos e pesquisas sobre a administração escolar no Brasil, passando pelos seus precursores até chegar aos atuais teorizadores, destacando uma abordagem histórica que contempla as principais tendências que se destacaram neste domínio no Brasil, o sistema educativo brasileiro em suas três esferas – federal, estadual e municipal – e os parâmetros legais que estabelecem as principais exigências do perfil do diretor ideal e real em seu contexto de trabalho.

O estudo em causa é de natureza qualitativa e incidiu sobre uma escola escolhida em função da conveniência, onde pesaram aspectos como: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; algum conhecimento do trabalho realizado nesse estabelecimento; a aceitação por parte da direção; e a disponibilidade de outros membros da comunidade escolar. O trabalho de investigação desenvolveu-se em três fases: a) uma inicial e exploratória, em que procuramos conhecer o funcionamento da escola, recolher diversas informações e documentos a fim de identificar as pessoas a contactar; b) elaboração de um guião de entrevista cujas perguntas foram orientadas pelas questões da investigação e do conhecimento adquirido quer da leitura da bibliografia, quer da informação recolhida durante a primeira fase; c) realização das entrevistas a sujeitos escolhidos em função das responsabilidades que têm na organização escolar.

De posse dos dados, e para melhor compreensão, o trabalho analítico foi estruturado, tendo por base três dimensões: Política, Organizacional e Pedagógica. Cada dimensão por sua vez, foi subdividida em categorias, a saber: a) a dimensão política, apresenta as categorias de *i) Relação com poderes superiores; ii) Relação com a comunidade;* b) a dimensão organizacional subdivide-se em três categorias, *i) Administração; ii) Liderança; iii) Clima;* c) a dimensão pedagógica, tem como categorias *i) Qualidade dos professores; ii) Qualidade da aprendizagem.*

Em face destes pressupostos e também de alguma reflexão, ao final deste estudo, foi verificado que a atuação do diretor escolar é voltada prioritariamente para a execução das tarefas administrativas e, secundariamente, para a ação política-pedagógica. Além disso, compreendemos o antagonismo que permeia a administração do sistema educacional brasileiro, no sentido de colocar os dirigentes escolares sob o cumprimento de uma legislação fixada por poderes estatais e sob uma disciplina hierárquica dependente de organismos extraescolares, decorrendo daí a ambiguidade entre os enunciados teóricos e a ação prática, em inegável prejuízo da função diretiva ou do exercício de direção escolar mais autónoma.

Palavras-chave: teorias da administração escolar, educação, escola pública, diretor escolar, sistema de ensino.

ABSTRACT

This work aims the study of the intervention of public school principal of the State Secretariat of Education of Minas Gerais. His goal was amazed that intervention from this professional position to political-pedagogical demands and administrative in their work context, since in recent years his practice has been criticized over the fact that prioritize the execution of administrative tasks in detriment of the political and pedagogical action. However, our study, seek to see that the assessments were made to the role of director, seeking to explain the aspects that determine and influence the performance of a professional school also subject to conditions and internal and external determinations.

The theoretical framework that supported the research was based on studies and research on school management in Brazil, going by his predecessors until the current theorists, highlighting a historical approach that considers the main trends that stood out in this field in Brazil, brazilian educational system in its three levels - federal, state and municipal - and the legal parameters that establish the main requirements of the ideal profile of the director and real in their work context.

The study in question is qualitative in nature and focused on a school chosen depending on convenience, which weighed issues such as: Index of Basic Education Development; some knowledge of the study conducted at the establishment; acceptance by management, and the availability of other school community members. The research project developed in three phases: a) an initial and exploratory, where we seek to understand the school operation, collecting various information and documents to identify people to contact, b) developing an interview guide which questions were guided by research questions and knowledge gained from reading the literature or whether the information collected during the first phase, c) conducting interviews to subjects chosen depending on the responsibilities they have in school organization.

In possession of data, and for better understanding, analytical work was structured based on three dimensions: political, organizational and pedagogical. Each dimension in turn, was subdivided into the next categories: a) the political dimension, provides the categories of i) Relationship with superior powers; ii) Relationship with the community, b) the organizational dimension is divided into three categories, i) Administration; ii) Leadership; iii) atmosphere c) the educational dimension has categories such as i) the quality of teachers, ii) quality of learning.

Given these assumptions and also some reflection, the end of this study it was found that the intervention of the school principal is geared primarily for administrative tasks and, secondarily, to the political and pedagogical action. In addition, we understand the antagonism that permeates the administration of the Brazilian educational system, to place school leaders in compliance with legislation set by state powers and under a hierarchical discipline dependent extracurricular organizations, follow from this ambiguity between the theoretical statements and practical action in undeniable harm to the policy or function the exercise of schools more autonomous.

Keywords: theories of school administration, education, public school, school principal, school system.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	9
ÍNDICE DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 Administração escolar no Brasil: dos precursores aos atuais teorizadores	24
2.1.1 A administração escolar brasileira – período (1920-1960)	25
2.1.2 Estudos teóricos dos pioneiros da administração escolar nacional	30
2.1.3 A administração escolar brasileira – período (1960-1970)	43
2.1.4 A administração escolar brasileira sob a ótica dos teorizadores da atualidade	49
2.2 Sistema educativo	68
2.2.1 O sistema educacional brasileiro	71
2.2.1.1 Sistema de ensino federal	74
2.2.1.1.1 Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE	76
2.2.1.2 Sistema de ensino estadual	78
2.2.1.2.1 Conselho de Educação de Minas Gerais – CEEMG	80
2.2.1.2.2 Plano estadual de educação do Estado de Minas Gerais	83
2.2.1.2.2.1 Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais – PDEEMG	83
2.2.1.2.2.1.1 Princípios regedores do PDEEMG	84
2.2.1.3 Sistema de ensino municipal	85
2.2.1.3.1 Conselho Municipal de Educação – CME	88
2.3 A direção escolar	91
2.3.1 Parâmetros legais da direção escolar	94
2.3.2 Padrões de competência do diretor escolar	99
2.3.3 O papel do diretor	103
2.3.3.1 O diretor ideal	108
2.3.3.2 O diretor real	111
3 METODOLOGIA	116
3.1 Características e justificação de investigação	116
3.2 Campo e sujeitos de investigação	119
3.3 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	120
3.4 Análise de conteúdo	121
4 ESTUDO DE CASO	123
4.1 Histórico da instituição escolar	123

4.2	Perfil da escola	124
4.3	Dois documentos fundamentais	127
4.4	Breve perfil do diretor	129
5	ANÁLISE DE RESULTADOS	131
5.1	Dimensão política	132
5.1.1	Relação com os poderes superiores	133
5.1.2	Relação com a comunidade escolar	141
5.2	Dimensão organizacional	147
5.2.1	Administração	148
5.2.2	Liderança	153
5.2.3	Clima	159
5.3	Dimensão pedagógica	165
5.3.1	Qualidade dos professores	166
5.3.2	Qualidade da aprendizagem	171
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS	189
	ANEXOS	198
Anexo 1	Roteiro de entrevista semiestruturada – diretora	198
Anexo 2	Roteiro de entrevista semiestruturada – vice-diretora	201
Anexo 3	Roteiro de entrevista semiestruturada – coordenadora pedagógica	204
Anexo 4	Roteiro de entrevista semiestruturada – professora	207
Anexo 5	Roteiro de entrevista semiestruturada – mãe de aluno	210

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	Grade Funcional da Escola Estadual Belo Horizonte	125
QUADRO 2	Estrutura das Informações	132
QUADRO 3	Análise categorial – Relação com poderes superiores ...	134
QUADRO 4	Análise categorial – Relação com a comunidade escolar	142
QUADRO 5	Análise categorial – Administração	151
QUADRO 6	Análise categorial – Liderança	156
QUADRO 7	Análise categorial – Clima	163
QUADRO 8	Análise categorial – Qualidade dos professores	169
QUADRO 9	Análise categorial – Qualidade da aprendizagem	173

ÍNDICE DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CE	Constituição Estadual
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE-MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEF	Câmara de Ensino Médio
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Ensino Superior
CF	Constituição Federal
CGAEI	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CME	Conselhos Municipais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPL	Câmara de Planos e Legislação
DE	Delegacia de Ensino
EAESP	Escola de Administração de Empresa de São Paulo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
PEB	Professor de Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEEMG	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PDEEMG	Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais
PDPI	Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional

PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
QESE	Quota Estadual do Salário-Educação
RE	Regimento Escolar
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE-B	Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
STF	Supremo Tribunal Federal
UNDIME-MG	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação–Seção MG
USP	Universidade de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

Numa retrospectiva histórica da educação, constata-se que, em cada época, “a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações e novos fins sentidos como desejáveis”. Assim, “o movimento de renovação de nosso tempo não tem representado senão um grande esforço no sentido desse reajustamento, segundo novas bases e ensaio de instrumentação mais eficaz para a consecução de tal objetivo” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 18).

Neste contexto renovador, Nóvoa (1999, p. 15) mostra que, “no decurso dos últimos vinte e cinco anos, a investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem”. Neste sentido, Gandin (1997, p. 8) esclarece que “o sistema escolar se organiza, segundo as linhas estruturais da sociedade em que se insere; não é o tipo de escola que produz um tipo de sociedade, mas um tipo de sociedade que produz um tipo de escola”.

Com base nesse entendimento, “a sociologia da educação construiu um conjunto de respostas consistentes à pergunta sobre o modo como a escola produz desigualdades nas aprendizagens escolares, pondo radicalmente em causa as explicações baseadas em factores individuais”. E foram os estudos de Bourdieu e Passeron (1964, 1967) e as pesquisas de Coleman (1966) que revelaram a forma como as variáveis sociais, culturais e familiares interferem no sucesso dos alunos (NÓVOA, 1999, p. 15).

Mesmo reconhecendo a importância de sua contribuição científica, para Nóvoa (1999, p. 15), tais estudos “subestimaram a influência das variáveis escolares e dos processos internos nos estabelecimentos de ensino”. Decorre daí, que o recente surgimento de uma “sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da *nova* investigação em Ciências da Educação”.

O ponto crucial dessa inovação, segundo Nóvoa (1999, p. 15), é a dimensão própria que as instituições escolares adquirem “enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”. Tal movimento renovador, no entanto, tem produzido desconfiança no universo pedagógico, suscitando resistência, ou expressa “numa crítica de teor humanista e na recusa de importar para o campo educativo as categorias de análise e de acção do mundo económico e empresarial”,

ou numa reação “contra a adoção de uma perspectiva tecnocrática das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação”.

O autor vê tais resistências como positivas, pois dificultadora de “uma transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar”, enfatizando que a instituição escolar não pode ser pensada como qualquer fábrica ou oficina, isto porque “a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”. No entanto, há que considerar que isto não justifica um alheamento face aos novos campos de saber e de intervenção, pois “mais que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Sendo assim, considerando que a escola constitui “uma *territorialidade* espacial e cultural onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos”, a sua análise só terá sentido, “se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (NÓVOA, 1999, p. 16).

Neste sentido, há que se considerar que, no atual modelo de administração escolar, o exercício profissional do diretor está desvinculado dos objetivos pedagógicos, culturais e sociais da escola, mesmo porque, regra geral, tais objetivos não estão bem definidos ou, pelo menos, não são conhecidos dos atores educacionais da grande maioria das escolas, por serem estas destituídas de um projeto pedagógico sistematizado e divulgado (SANTOS, 1999, p. 102). Trata-se de falha imperdoável, dada a importância do projeto pedagógico para a organização e acompanhamento do processo educativo, por se destinar, sobretudo, a orientar o processo ensino-aprendizagem – razão de ser da escola.

Indiscutível, pois, a relevância do tema proposto para este estudo, num momento em que a organização e gestão das escolas públicas no Brasil estão a exigir uma sólida estruturação para o processo de melhoria e desenvolvimento do ensino – objetivo primeiro da inovação dos modelos de administração escolar. Sabe-se que a gestão é uma ferramenta a serviço da qualidade do ensino, contudo, há que se considerar que o diretor não é a peça mais importante da máquina escolar. Mas por outro lado, mesmo que o relacionamento entre professores e alunos esteja no epicentro do trabalho educacional, é primordial reconhecer a importância da participação do administrador escolar como mentor das ações

pedagógicas que permeiam o processo ensino-aprendizagem, em cumprimento ao seu compromisso ético e político com a construção de uma escola eficaz.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar, alguns conceitos de administração no âmbito escolar. Para Sergiovanni e Carver (1976, p. IX), ao se falar em administração escolar, prioritariamente, é preciso entender que a eficiência administrativa em educação é determinada, principalmente, pela condição humana que permeia a escola. Há que se considerar, pois, que “dentre as muitas organizações formais, a escola é única no gênero”, ou seja, possui um perfil singular, já que “tanto o seu processo e seu produto como seus meios e fins são fundamentalmente humanos” . De acordo com os autores:

Não é possível que as escolas obtenham êxito em desenvolver nos jovens sua consciência, criatividade, respeito, sensibilidade, responsabilidade, desejo de aprender, espírito de investigação, capacidade de amar e de outras condições semelhantes, a menos que sejam organizadas e administradas de maneira que patrocine essas condições (SERGIOVANNI e CARVER, 1976, IX).

Desta forma, os objetivos de crescimento e desenvolvimento aspirados para as crianças e jovens só serão seguramente alcançados por professores que estejam também comprometidos com esses mesmos objetivos, tanto como indivíduos quanto como profissionais do ensino. A extensão de tal comprometimento dependerá do aspecto saudável da escola como organização humana. Neste sentido, ressalta-se a capacidade do administrador de humanizar a escola (SERGIOVANNI, 1976, p. IX).

Com relação ao processo de humanização da escola, Paro (1993, p. 81) contribui com sua proposta de transformação social pela educação escolar. No seu entendimento: “A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos por ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação”. Para este autor, numa perspectiva de transformação social, a administração, “historicamente determinada numa sociedade de classes, precisa ser depurada para que, numa sociedade mais avançada, se possa pô-la a serviço de propósitos não-autoritários” (PARO, 1993, p. 18).

Neste sentido, Félix (1986) denuncia que, no Brasil, a análise da relação entre a administração escolar e a administração de empresas, fundamental ao processo de humanização da escola, não constitui objeto de investigação crítica dos teorizadores da administração escolar. Em decorrência, as questões políticas da administração do sistema escolar brasileiro, em sua maioria, são reduzidas a questões técnicas, com o agravante da maioria dos estudos recomendando uma prática administrativa escolar de acordo com a

estrutura da administração burocrática, pautada nos propósitos autoritários, pertinentes aos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na administração empresarial capitalista.

Como assevera Félix (1986), na sociedade capitalista, o sistema escolar tem funções definidas pela estrutura econômica mediatizada pelo Estado intervencionista. Sendo assim, o aperfeiçoamento burocrático e a especialização no interior da escola assumem a função de neutralizar forças antagônicas, ou seja, o controle exercido pela administração da educação, através do MEC – Ministério da Educação e da SEC – Secretaria de Educação e Cultura e da DE – Delegacia de Ensino, de modo geral, e do próprio administrador escolar, de modo específico, “indica um processo de descaracterização da educação, tornando-a cada vez mais adequada ao modo de produção da sociedade capitalista” (FÉLIX, 1986, p. 33).

Conseqüentemente, infere Maia e Machado (2008, p. 32): “A escola, portanto, é descaracterizada enquanto atividade humana específica e submetida a uma avaliação cujo critério é a produtividade no sentido que a sociedade capitalista lhe atribui”. Para Coleman e Husén (1985¹ *apud* Costa, 1996, p. 31), a instituição escolar descaracterizou-se desligando-se da família e do meio, tornando-se “num tipo de administração anônima e numa indústria de transformação”.

Contrariamente, alguns autores não vêem inconvenientes na aplicação das técnicas empresariais às escolas, o que vem dificultando a caracterização da escola como atividade humana. Neste sentido, Gómez e Juménes² (1992 *apud* Costa, 1996, p. 31) atestam que “o centro educativo pode ser entendido como uma empresa”. E de fato o é no entendimento de Bottery (2000)³:

Tem de haver uma hierarquia clara, tanto directores como professores com responsabilidades directivas são gestores industriais, os professores são trabalhadores e os alunos matérias-primas a ser processadas [...]. Esta linha de produção tem que ser implementada em termos de padrões educacionais (BOTTERY, 2000, *apud* COSTA, 1996, p. 33).

O combate a essa visão distorcida de administração escolar vem sendo empreendido pelos teorizadores que defendem o caráter humanístico da escola. Integrando esse grupo, Paro (2001, p. 7) conceitua a educação “como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada”,

¹ COLEMAN, J. S. e HUSÉN, T. *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 1985. (Col. Biblioteca das Ciências do Homem).

² GÓMEZ, Bezares e JIMÉNEZ, Eguizábal. *Manual del administrador de la educación*. Salamanca: Hespérides, 1992.

³ BOTTERY, M. *Education, policy and ethics*. London: Continuum, 2000.

sobressaindo-se daí “a importância de medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar”, especialmente, porque “tais objetivos têm a ver com a construção da *humanidade* do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano *atualiza-se* enquanto sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza”. Neste sentido, enfatiza:

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2001, p. 7).

Tal exigência, presume-se, está relacionada à implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola, que depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica. Mas sobre a função do diretor, segundo Libâneo (2004, p. 111), “há uma diversidade de opiniões, principalmente, sobre se lhe cabem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas em sentido mais estrito”. Na realidade, segundo este autor, os aspectos pedagógicos são secundarizados. Para ele:

O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina de pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos (LIBÂNEO, 2004, p. 111).

Porém, assegura, essa acentuada importância da coordenação pedagógica no âmbito escolar não diminui a importância do papel do diretor, que deve ser alguém “com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução de problemas” (LIBÂNEO, 2004, p. 112).

É esse desvio da função primordial do diretor da escola como o principal responsável pelos seus resultados pedagógicos, ou seja, pelo objetivo-fim da educação nela praticada, que sinalizou a necessidade deste estudo. A motivação deve-se à experiência como diretor de escola pública no Brasil, mais especificamente, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, geradora de preocupantes constatações e questionamentos

sobre os graves conflitos, que permeiam a atuação do diretor escolar, no que tange ao seu alheamento da questão pedagógica.

O que se pôde abstrair dessa prática, como atesta Francisco (2006), é que a direção de uma unidade escolar é, sem sombra de dúvida, uma tarefa para poucos, por se tratar de um desafio complexo. Atuando como um elo entre os níveis organizacionais superiores da educação pública e a escola, cabe ao diretor reconhecer e responder positivamente às características peculiares de sua função operacional, já que afeta às pressões, aos conflitos e às mudanças advindas do cotidiano escolar, do sistema educacional e da sociedade.

É preciso, antes de tudo, que o administrador esteja cômico de que a própria conformação do cargo de direção escolar engloba as responsabilidades pedagógica e administrativa. Sendo impossível isolar uma da outra. A político-pedagógica se reflete nos resultados educacionais alcançados pelos alunos, professores e coordenadores pedagógicos no âmbito das atividades-meio e atividades-fim da escola, além da integração dos seus diversos membros e na sua plena interação com a sociedade/comunidade, numa atuação de liderança política que supera, em importância, a da supervisão das atividades burocráticas; e a administrativa, associada à gestão de recursos financeiros, condições de trabalho, infraestrutura do prédio escolar, acompanhamento das atividades previstas, avaliação dos resultados escolares.

Assim, como líder institucional, o diretor da escola pública deve pontuar sua atuação nas diversificadas atividades pedagógicas e administrativas que lhe exigem clareza nos objetivos a serem atingidos, visão articulada do funcionamento da escola como um todo e percepção crítica da complexa relação entre educação escolar e sociedade, repousada na proposta da gestão democrática, cunhada na participação, no diálogo, na discussão coletiva e na autonomia dos elementos que constituem essa desafiante rede de relacionamentos que se desenvolve no interior da escola (FRANCISCO, 2006, p. 9).

Partindo da necessidade de se estabelecer parâmetros e prioridades entre as duas áreas de atuação do diretor de escola, a administrativa e a político-pedagógica, como uma das condições para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, e considerando os impedimentos impostos pelos limites legais que o impedem de atuar administrativamente alinhado com o comando pedagógico do processo ensino-aprendizagem, este estudo pretende responder a questões de suma importância no atual contexto da educação pública nacional, especialmente, no que tange à proposta de aperfeiçoamento da direção escolar.

Nessa perspectiva, tendo como foco a educação básica e como objeto de estudo a atuação do diretor de escola pública da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, esta investigação pretende responder ao seguinte problema: **como ocorre, na prática, a atuação do diretor de escola pública no âmbito do atual sistema de ensino?**

Tal questão desdobra-se em questionamentos sobre as atividades administrativas realizadas pelo diretor escolar no seu cotidiano de trabalho.

Assim, pretendemos surpreender a atuação do diretor de escola pública no seu dia a dia de trabalho, a partir de seu posicionamento ante as demandas de natureza político-pedagógica e administrativa. Mais especificamente, pretende-se investigar a atuação do diretor escolar face às principais exigências pedagógicas, administrativas e políticas do seu cargo, no âmbito do sistema de ensino estadual e federal, identificando aquelas que o desviam do campo pedagógico. Uma ideia importante a percorrer este estudo diz respeito ao confronto entre a atuação do diretor e o perfil do diretor idealizado que decorre de trabalhos teóricos de especialistas em educação.

Atuando como base de sustentação do confronto entre teoria e prática realizado na análise de resultados, a fundamentação teórica, cujo objetivo é apresentar os apoios teóricos que fundamentaram a investigação, divide-se em três capítulos.

O Capítulo 1 aborda a administração escolar no Brasil – dos precursores aos atuais teorizadores, com base num histórico que abarca os períodos de 1920-1960 e 1960-1970, e na exposição do pensamento dos pioneiros e dos atuais autores da educação nacional.

O Capítulo 2 apresenta o sistema educacional brasileiro em suas distintas áreas de atuação – federal, estadual e municipal –, com ênfase nas políticas educacionais federal e estadual (Minas Gerais), em razão de uma escola estadual ser o sujeito deste estudo.

O Capítulo 3 está focado na atuação do diretor escolar conforme parâmetros legais, com descrição analítica do perfil do diretor ideal e real, e do perfil do diretor das escolas da rede estadual de ensino, especificamente, de Minas Gerais.

Na metodologia, os métodos científicos utilizados na investigação são apresentados em seus conteúdos essenciais: (a) características e justificação de investigação; (b) campo e sujeitos de investigação; (c) instrumentos e procedimentos de recolha de dados; e (d) técnica de análise de dados e informação - análise de conteúdo.

O estudo de caso reúne informações fundamentais sobre o sujeito da investigação, ou seja, a unidade escolar estudada.

Na análise de resultados é realizado o confronto entre teoria e prática, de forma a se demonstrar o entrelaçamento entre esses dois pólos antagônicos pelos resultados alcançados com o estudo.

Nas considerações finais são sintetizados os resultados da investigação, com base no problema e nos objetivos perseguidos, de forma a se concluir sobre sua eficácia científica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Razões de natureza social levaram os indivíduos a se unirem para alcançar determinados objetivos que, isoladamente, teriam dificuldade em concretizar. Desta forma, foi o desenvolvimento desses núcleos humanos que originou as organizações e o incremento de atividades cada vez mais complexas e de difícil realização por um único indivíduo. Pode-se inferir, pois, “que a necessidade de reunir indivíduos com conhecimentos distintos contribuiu igualmente para o associativismo das pessoas e para o surgimento das organizações” (LISBOA, 2008, p. 11).

Pautadas no objetivo de atender às necessidades da sociedade, em todos os níveis de exigência do bem-estar social, e assegurando, ao mesmo tempo, sua própria sobrevivência, as organizações, sejam elas de personalidade jurídica pública ou privada, estão afetas a um processo de gestão dos recursos humanos, financeiros e materiais de que dispõem para atingir seus objetivos (LISBOA, 2008, p. 11-12), sejam eles de natureza industrial, comercial ou de prestação de serviço.

Segundo o autor, cabe aos gestores a responsabilidade de conduzir as atividades das pessoas que perfazem os recursos humanos da organização, levando-as “a definir e atingir um conjunto de objectivos coerentes, de modo a salvaguardar a sua sobrevivência”. Considerando que, segundo Mary Follet gerir “não é mais do que produzir bens ou serviços utilizando pessoas” (LISBOA, 2008, p. 12), pode-se afirmar que a gestão de pessoas é a área sensível de todas as organizações. Neste sentido, Almeida (2008) assevera que:

Um dos recursos mais presentes em todas as organizações e que nenhuma empresa pode dispensar é o chamado “Factor Humano” – as pessoas. A necessidade de gerir os recursos disponíveis no contexto organizacional traduz-se, portanto, também na necessidade de gerir pessoas. A Gestão de Recursos Humanos respeita exactamente à gestão de comportamentos individuais em função de objetivos colectivos e organizacionais (ALMEIDA, 2008, p. 263).

E uma vez que “organizar é a forma de distribuir a autoridade, o trabalho e os recursos pelos elementos da empresa de modo a que estes possam atingir eficientemente os objetivos propostos”, antes de definir a forma de organização do trabalho, delegando a autoridade e suprindo de recursos aos elementos que compõem cada uma das unidades que constituem a organização, os gestores de nível hierárquico superior devem levar em consideração a sua atividade-fim (LISBOA, 2008, p. 16).

Neste sentido, o que se observa na organização escolar é que as questões de

estruturação e gestão dos serviços parecem ligadas somente a aspectos de instalação, em salas de aula e mais dependências, de mobiliário e outros equipamentos, além dos relacionados à distribuição das tarefas entre os mestres. Independente de não se poder questionar a importância prática de tais questões, há que se questionar: “elas serão, por si mesmas, o ponto de partida, ou exigirão o estudo de outras condições e circunstâncias, em razão das quais a própria existência da escola, sua localização, funções gerais e objetivos particulares, que com algo mais se articulem, possam ser explicados?...” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 25).

O autor aponta que a segunda hipótese se impõe. Primeiro, porque nenhuma escola está tão desligada de todas as demais como, a princípio, pode parecer, “pois qualquer que seja o tipo de ensino que ministre, cada uma terá de atender a objetivos gerais e comuns a todas as escolas, que são os de oferecer oportunidades de desenvolvimento individual dos alunos”. É essa função capital que aproxima umas das outras, imprimindo solidariedade geral ao trabalho realizado (LOURENÇO FILHO, 2007, 25).

E tal solidariedade ressalta a natureza humana da atividade escolar: a educação. Neste sentido, cabe a reflexão de Ribeiro (1978):

Se a educação é o processo geral e permanente pelo qual os indivíduos se ajustam a uma certa ordem social, inclusive às aspirações ideais de um homem, de uma vida e de um mundo melhores, segue-se que R. Hubert⁴ e Mannheim⁵ têm razão quando afirmam, embora com expressões diferentes, respectivamente: “tratar de educação é pensar no futuro e pelo futuro” e “cada geração reserva para seus descendentes em formação, um certo destino”. Tem razão também Dewey⁶ quando ensina que os fins de educação se sucedem, pois, à medida que vão sendo alcançados, vão se transformando em meios para outros fins postos mais adiante e mais alto, como nos versos de Vicente de Carvalho em que a felicidade “está sempre apenas onde a fomos e nunca a fomos onde nós estamos” (RIBEIRO, 1978, p. 31).

Assim, infere Ribeiro (1978, p. 31), “o processo educacional, interpretado em sua mais profunda significação, seria, afinal, o esforço de ascensão através dos infinitos canais que aspiram para o ideal as pretensões e exigências dos homens e dos grupos”. Tem-se, pois, segundo o autor, como um dos fundamentos da administração escolar, a necessidade de garantir a atenção aos ideais de educação que são determinados antes e fora da escola e pairam acima de suas atividades específicas e supletivas.

⁴ HUBERT, R. *Traité de pédagogie Générale: pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1946, p. VIII e 14-15.

⁵ MANNHEIM, K. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Versión española de J. M. Echavarría. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1946, p. 9-12.

⁶ DEWEY, J. A natureza de um objetivo. In: _____. *Democracia e educação*. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1936, p. 134-137.

Desta forma, no entendimento de Ribeiro (1978, p. 33), “a *Administração Escolar* vai funcionar como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda de sentido de unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito”. Naturalmente que esta posição administrativa gera implicações “ricas e complicadas, especialmente, porque são independentes de outros complexos que sobre ela atuam simultaneamente e, nem sempre, com a necessária coerência”. Assim:

Os objetivos ideais da educação devem ser considerados desde o traçado geral do sistema escolar até a atividade de cada mestre, não importa em que grau, tipo ou local de escola. Os ideais marcam o ponto para o qual devem convergir todos os esforços de cada um e do conjunto; são eles que dão a direção em que devem caminhar todos os processos desenvolvidos na escola” (RIBEIRO, 1978, p. 33).

A problemática dessa caminhada sobre objetivos norteadores é analisada por Sergiovanni e Carver (1976) que, ao identificarem os problemas da escola, como os relacionados: (a) a sua condição de organização profissionalmente orientada; (b) a situação dos estudantes de não terem escolha para determinar o tipo de serviço que recebem; (c) a questão do montante de apoio financeiro recebido ser mais relacionado com as riquezas locais e com o número de estudantes do que com a maneira como a escola atinge seus objetivos; e (d) o *status* de dualidade do estudante – cliente e membro organizacional, ressaltam o mais complexo de todos eles: (e) a gravidade do interessante paradoxo que encerra uma das singularidades que diferenciam a escola de outras organizações: a ambiguidade de objetivos. Sim,

as escolas sofrem de ambigüidade de objetivos. Embora o objetivo declarado seja proporcionar experiências de aprendizagem para crianças e para a juventude – e nenhum cidadão ou administrador desafiaria esse objetivo geral – ainda assim não se chegou a nenhum acordo universal sobre os meios pelos quais ele seja realizado. Na verdade, confusões consideráveis resultam, quando um grupo tenta definir qual é o significado desse objetivo (SERGIOVANNI e CARVER, 1976, p. 153).

Certamente, tal constatação responde ao questionamento de Iannoni (2006, p. 5), que aponta a escola como uma realidade organizacional pouco estudada, a despeito das investigações relativas à problemática do ensino brasileiro, alertando para a carência de estudos relativos “à eficácia da escola, à efetividade de projetos, aos processos de gestão e liderança”. No seu entendimento, de modo geral, “trata-se a escola como uma realidade velada, como se todos a interpretassem a partir das mesmas representações, como se não fosse, na expressão de Teixeira (1995), uma realidade extremamente complexa, exigindo uma cuidadosa e especial reflexão”. Segundo Iannoni:

Entre as organizações que configuram a sociedade, é uma das mais relevantes, pois, de alguma forma, influencia todas as outras, já que a grande maioria dos indivíduos passou pela organização da escola que, ao menos em determinada perspectiva, modelou-lhes o pensamento. E esse pensamento, presente na sociedade, influencia a escola e a ela retorna, garantindo a conservação do *status quo* e a reprodução de valores. Assim, a tensão dialógica reprodução *versus* transformação permanece no cotidiano escolar e tipifica, entre outros fatores, a organização escolar (IANNONI, 2006, p. 5).

Félix (1986, p. 13) enfatiza o questionamento de Iannoni (2006), citando a escassez, no Brasil, de estudos críticos sobre o conteúdo da administração escolar, no seu entendimento, um indicador da complexidade inerente às questões que a ela se relacionam, gerando tanto “a orientação dos administradores para a análise dos problemas mais ligados aos processos administrativos em si” como “a aceitação da concepção mais comum de que a administração escolar deve desenvolver uma teoria capaz de fornecer ao sistema escolar elementos para sua adequação às necessidades de uma sociedade tecnológica”. Para a autora:

Apesar de estar engendrado no âmbito da sociedade capitalista, o sistema escolar, na perspectiva dos estudos da Administração Escolar, mais divulgados no Brasil, adquire autonomia aparente como se dependesse, apenas, da sua estrutura organizacional e da operacionalização dos procedimentos administrativos (FÉLIX, 1986, p. 12)

Concordando com Félix (1986, p. 13), “reduzir as questões políticas da administração do sistema escolar brasileiro a questões puramente técnicas reforça a necessidade da incorporação dos princípios e modelos da administração de empresas”, tendo como parâmetro a eficácia do alto grau de racionalidade e produtividade alcançado nas indústrias. É assim que a administração escolar vem cumprindo a função ideológica de orientar a prática administrativa da educação pelos princípios burocráticos, “como se essa forma de organização e funcionamento fosse a única e não constituísse uma forma de mediação da estrutura de poder do Estado, que assume o controle do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades de sua política econômica”, ajustando-o à evolução da estrutura econômica da sociedade capitalista.

Considerando a necessidade de severa avaliação crítica dessa perspectiva administrativa, dada sua ineficácia de resultados na interação com a realidade educacional brasileira, necessário se faz historiar sua evolução, em busca de subsídios que possibilitem, além do conhecimento de seu engendramento e desdobramentos, a sua plena superação.

2.1 Administração escolar no Brasil: dos precursores aos atuais teorizadores

Nada melhor como começar com afirmações de um dos grandes promotores do pensamento pedagógico no Brasil. Lourenço Filho é ainda hoje uma personalidade incontornável para o estudo da educação brasileira. Importante, pois, começar por atender às suas palavras: “A origem das escolas, sua evolução, seus tipos e articulação entre eles não resultam do simples arbítrio dos mestres ou de decisões pessoais dos governantes, mas dos padrões culturais em cada lugar e a cada época existentes”. Desta forma, “assim como seja cada sociedade, assim serão suas escolas. Mais unificada a vida social, mais unificados os serviços de ensino. Mais livre e progressista aquela, mais variados serão eles. E assim, em todos os aspectos de sua estruturação” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 27).

Em decorrência, a administração escolar deve ser entendida como o resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Ou seja, ao invés de se partir de um conceito de administração abstrato e geral, deve-se entendê-la como expressão abstrata de relações que são “historicamente determinadas pelas relações econômicas, políticas e sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista” (PARO, 1999, p. 18).

Desta forma, é importante considerar, no bojo de abordagens analítico-críticas, que as políticas públicas materializam questões que não se constituem a partir da realidade imediata, por serem decorrentes de um processo histórico envolvendo fatores políticos, econômicos, sociais e culturais (DRABACH e MOUSQUER, 2009).

Neste estudo, é necessário considerar, pois, que o campo da administração escolar, embora tão em voga atualmente em virtude das inúmeras reformas educacionais, nem sempre foi alvo de atenção na produção acadêmica dos intelectuais na História da Educação. Em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estruturou-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século (DRABACH e MOUSQUER, 2009).

Dada a correlação entre processo histórico e fatores de ordem cultural, social, político e econômico, a primeira parte deste histórico da administração escolar no Brasil será dividido em dois itens: o primeiro, abordando o processo histórico de seu desenvolvimento no âmbito da evolução da educação nacional atrelada às questões sócio-político-econômicas responsáveis pelas reformas constitucionais; e o segundo, abordando o propriamente dito desenvolvimento da administração escolar, pois centrado na evolução científica do conhecimento administrativo aplicado no gerenciamento escolar, com base

nos escritos dos precursores, desde Antônio de Arruda Carneiro Leão, passando por Manoel Bergström Lourenço Filho, Anísio Spínola Teixeira até José Querino Ribeiro.

2.1.1 A administração escolar brasileira – período 1920-1960

No Brasil, o processo histórico da educação tem início com a omissão da Constituição de 1891, que apresentava um sistema de organização de poderes e declaração dos direitos individuais, mas se omitia em relação a questões sociais fundamentais, que nem mesmo na reforma que sofreu em 1926 foi sanada, uma vez que foram acrescentados somente dois pontos dessa natureza, um deles relativo ao ensino, mas apenas reconhecendo a necessidade de ser obrigatória a escola primária (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 208). Segundo Félix (1986):

A estruturação dos órgãos de administração do ensino ocorre, basicamente, mediante a reforma João Luís Alves, regulamentada pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, e as reformas estaduais. Foram criados o Departamento de Educação e o Conselho Nacional de Ensino, para coordenação nacional de todos os graus de ensino, as Diretorias Gerais de Educação e as Delegacias de Ensino, para regulamentar e fiscalizar o funcionamento dos sistemas escolares estaduais (FÉLIX, 1986, p. 19).

Uma vez que a descentralização das iniciativas no âmbito da educação era uma tradição no país, para a autora essa tentativa de organização do sistema escolar teve um objetivo político definido: por um lado, o governo pretendeu obter o controle sobre as questões educacionais, de certa forma, para atender às reivindicações da intervenção da União para difusão do ensino elementar; por outro, pretendeu desmobilizar as campanhas dos grupos de oposição que buscavam a ampliação das bases eleitorais através de movimentos para alfabetização de adultos, como o empreendido pela Liga Nacionalista de São Paulo, que atuou entre 1917 e 1922, cujo intento centrava-se na ideia de alfabetizar a maior parte da população para que ela pudesse exercer seus direitos políticos (FÉLIX, 1986, p. 19).

É então que, em 1933, utilizada por quarenta anos de forma indiscriminada (pois aparece citada pela primeira vez em 1883, nos Pareceres e Projetos de Ruy Barbosa), a expressão *Administração Escolar* é mencionada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com sentido mais apropriado, e posteriormente incluída como disciplina no currículo do Curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, quando Distrito Federal, por ocasião da reforma do ensino empreendida pelo professor Anísio Teixeira

(RIBEIRO, 1978, p. 85), sendo também adotada, em 1934, pelo Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (FÉLIX, 1986, p. 24).

Nesse mesmo ano de 1934, na Constituição republicana, os pressupostos são diversos. Isto porque a Revolução de 1930 originou mudanças econômicas e político-sociais complexas, motivo pelo qual, logo no período discricionário do governo, ensaiaram-se modificações no estado liberal da Carta de 1891, com a criação dos ministérios do Trabalho e da Educação. Como medidas de base, teve-se a revogação do princípio do ensino leigo nas escolas públicas, a reforma do ensino secundário e superior, e o estabelecimento das bases de fiscalização federal dos estabelecimentos desse grau, criando-se um serviço nacional de estatística da educação, até então inexistente ou tão falho de recursos que o último levantamento geral sobre o assunto referia-se ao longínquo exercício de 1907 (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 207-208).

No entendimento de Félix (1986), a Revolução de 30 é o marco do rompimento do pacto oligárquico, uma vez que contrariou os interesses da burguesia, apesar das reações do Governo Federal face aos movimentos políticos e sociais que pressionavam a estrutura do poder para uma recomposição política que adequasse o Estado aos novos interesses da burguesia industrial emergente. Desta forma, mesmo o Estado revolucionário tendo se constituído através da aliança entre frações da classe dominante ligadas aos setores agrário-exportador e industrial e à classe média, impondo um modelo de desenvolvimento com base na industrialização para substituição de importação de bens de consumo não-duráveis, e sendo orientado para o nacionalismo, ou seja, para uma política econômica centrada no capital externo, a Revolução de 30 rompeu o pacto oligárquico (FÉLIX, 1986, p. 21).

Por outro lado, contrariando a norma geral de que as revoluções trazem em seu bojo uma teoria educativa pronta e acabada, tal não ocorreu com a Revolução de 30. Desta forma, o ministro da Educação do governo provisório, Francisco Campos, solicitou ideias para um programa governamental a um congresso nacional promovido, em 1931, pela ABE – Associação Brasileira de Educação. Na sequência, um grupo de educadores as publicou, no denominado *Manifesto dos Pioneiros de 1930* ou *Manifesto da Educação Nova*⁷, e foi sobre essas ideias que os constituintes de 1934 elaboraram todo um capítulo sobre a matéria (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 207-208). Nesse mesmo ano, segundo o autor,

⁷ Esse manifesto, redigido pelo professor Fernando de Azevedo, foi amplamente divulgado pela imprensa e editado no livro *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, em 1932. Seu texto está disponível para consulta em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>.

no Estado de São Paulo, como cadeira recém-criada, [a Administração Escolar] passa a fazer parte do currículo do “curso especializado de Administradores Escolares” do Instituto de Educação incorporado à Universidade de São Paulo. Os estudos aí realizados vão dar origem a dois trabalhos produzidos sob orientação do primeiro professor dessa disciplina neste Estado – Roldão Lopes de Barros, introdutor das idéias de Fayol nos estudos de Administração Escolar. Os trabalhos foram os de Maria José Mondego de Moraes Barros, que escreveu sobre *A Autoridade e Hierarquia nas Organizações Escolares*, e José Querino Ribeiro, sobre *Fayolismo na Administração das Escolas Públicas* (RIBEIRO, 1978, p. 86).

Na carta outorgada de 1937, a ideia do plano nacional foi extinta, reservando-se, porém, à União a competência privativa para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, solução que praticamente seria a mesma do planejamento geral. O capítulo da *Família* estabelecia que a educação integral da prole era “o primeiro dever e direito natural dos pais”, acrescentando-se que “o Estado não seria estranho a esse dever e que a infância e a juventude deveriam ser objeto de cuidado e garantias especiais por parte dos poderes públicos”. O capítulo relativo à Educação e Cultura instituiu o ensino primário gratuito e obrigatório, e estabelecia estes pontos: (a) o ensino religioso poderia ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas particulares, normais e secundárias; (b) à infância e à juventude a que faltassem os recursos necessários à educação em instituições particulares, seria dever da Nação, dos Estados e dos municípios, assegurar “pela fundação de instituições de ensino de todos os graus a possibilidade de receberem uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 207-208). Segundo o autor:

Entre as cartas de 1934 e de 1937 há diferenças político-sociais que convém destacar. A última não fala em *direito à educação*, mas sobretudo em deveres do Estado, da família e das empresas econômicas. A primeira proclama a igualdade de oportunidades educacionais. A de 1937, também ao assunto se refere, mas com esta diferença: estabelece a separação entre as classes *mais favorecidas* e as *menos favorecidas*. Para estas últimas, o primeiro dever do Estado seria ministrar ensino profissional (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 209).

Conforme informa Félix (1986, p. 23), durante o Estado Novo, a orientação da política educacional se altera, mas apesar da centralização administrativa predominante em todos os setores, mesmo preservando como atribuição do governo federal a fixação das diretrizes da educação, a Constituição de 1937 “desobrigou o Estado do dever de assegurá-la, incentivando as iniciativas públicas e particulares. Por outro lado, assumiu o ensino pré-vocacional e profissional destinado às ‘classes menos favorecidas’”. O objetivo de qualificar mão de obra para a indústria emergente foi “confirmado pela Reforma Capanema, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial e da criação do SENAI –

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial para organização de ensino técnico-profissional em cooperação com as empresas”. Ainda conforme Félix (1986):

Com a Reforma Capanema ficaram explícitos, também, os objetivos do Estado Novo para manutenção do ensino elitista destinado à classe dominante, através da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Além de manter a orientação do ensino clássico voltado para o ensino superior, havia uma intenção de preparar lideranças mediante a difusão do ensino de Moral e Cívica, ficando nítida a introdução de uma ideologia nacionalista fascista. [...]

O funcionamento do sistema escolar, embora orientado conforme as diretrizes elaboradas pelo governo federal, através do MEC, não se modificou basicamente, a não ser no tocante ao ensino técnico, indicando, portanto, que a educação não era área prioritária do Governo Vargas.

É interessante notar, porém, que nesse período são incentivados os estudos técnicos realizados pelo INEP, criado em 1938 e, também, pela Comissão Nacional de Ensino Primário, abrindo-se, assim, campo de trabalho para os “especialistas em educação” que aderiram ao Estado Novo, ao mesmo tempo que a política educacional adotada passaria a ser cada vez mais justificada em termos técnicos⁸ (FÉLIX, 1986, p. 24).

Em 1939, segundo Ribeiro (1978, p. 86), ao se criar a Universidade do Brasil, inclui-se entre as cadeiras do curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, a cadeira Administração Escolar, associando-a à cadeira de Educação Comparada. Todas as faculdades de Filosofia repetem a experiência e, em muitas delas, a Administração Escolar passa a fazer parte também do Curso de Didática. As leis referentes ao ensino normal em São Paulo e a Lei Orgânica do Ensino Normal baixada pelo Governo Federal estabelecem cursos de administradores escolares no ensino primário, com duração de dois anos. Data dessa época o livro de Carneiro Leão, intitulado *Introdução à Administração Escolar*, o primeiro publicado no país.

Neste sentido, Félix (1986, p. 25) registra que “a importância dada aos técnicos da educação coincide, na época do Estado Novo, com a valorização do planejamento estatal como instrumento de racionalização do processo de desenvolvimento do país, em decorrência do próprio desenvolvimento do capitalismo”. No primeiro Governo Vargas, tal tendência foi fortalecida, para, no entanto, restringir-se no Governo Dutra, quando houve um recuo do Estado no exercício de suas funções planificadoras, em função da política orientada para o liberalismo econômico e para a democratização restrita, posição político-governamental geradora de forte repressão aos grupos considerados como de esquerda.

Em 1941, o criador e diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Manuel Bergström Lourenço Filho, publica um pioneiro e preliminar estudo da

⁸ A influência da concepção escolanovista foi predominante nesse período, pois segundo os renovadores, a novos fins deveriam corresponder novos meios (FÉLIX, 1987, p. 24).

*Administração dos Serviços de Ensino no País*⁹, trabalho que reúne, com muita propriedade, informações completas, dados e organogramas relativos à Administração Escolar nos Estados. Precedendo-se de lúcida exposição acerca de aspectos capitais, político-administrativos e técnicos, acompanhada de severa crítica ao estado da administração dos nossos serviços de educação, o autor alerta para a “pequena atenção dada aos problemas da Administração Pública no país, particularmente aos da Administração Educacional” (RIBEIRO, 1978, p. 87).

As medidas do Governo Dutra em relação à educação foram alteradas pela Carta Constitucional de 1946 (FÉLIX, 1986, p. 25). Em muitos aspectos semelhantes à de 1934, também não se fala, na CF/1946, em *plano nacional*, mas sim em *diretrizes e bases da educação nacional*, a serem votadas pelo legislativo federal (Art. 5º). Apesar da similaridade das ideias, “a de *diretrizes e bases* tende a evitar a rígida planificação, admitindo uma programação mais flexível”, voltando a proclamar que “a educação é direito de todos”, e assim sendo, deve ser ministrada no lar e na escola, e alicerçada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. A seguir, é estatuído que o ensino de todas as disciplinas será de responsabilidade dos poderes públicos, porém, respeitadas as leis que o regulem, fica livre à iniciativa particular (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 209).

Sob o título de “Da Educação e da Cultura”, o texto constitucional referia-se à legislação ordinária do ensino, estabelecendo princípios para ela (art. 168). Pretendeu o constituinte, desta forma, criar um conceito mais amplo de educação ou de processo educacional, concedendo aos “serviços escolares” um *status* de maior representatividade nos pressupostos da filosofia social e política que a Constituição estabelecia. Tais princípios não seriam aplicados de imediato, pois deveriam ser traduzidos em leis que definissem as diretrizes e bases da educação nacional, a serem votadas pela União (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 211).

Em 1948, o Poder Executivo preparou e enviou um projeto de lei à Câmara dos Deputados, cujo estudo foi interrompido por treze anos e somente retomado em 1961, quando foi aprovado pelo Congresso Nacional sob a forma da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, subordinada à ementa: “Fixa as diretrizes e bases da educação nacional”. Vale registrar que poucos projetos de lei suscitou tão variadas manifestações da

⁹ LOURENÇO FILHO, M. B. Administração dos serviços de ensino no país. *Boletim nº 12*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Ministério da Educação e Saúde, 1941.

opinião pública ou, ao menos, de educadores, associações culturais, religiosas e outras (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 211-212).

Com o retorno de Vargas ao poder, em 1950, caracterizou-se a retomada do processo de desenvolvimento econômico, marcado pelo nacionalismo-populista. Seu governo assumiu uma política de modernização do Estado em termos de planejamento econômico. Com esse medida, Vargas pretendeu modificar a estrutura econômica do país. Tal iniciativa gerou realizações na área educacional como a criação da Escola Brasileira de Administração Pública, em 1952, embora, em 1944, já houvesse sido criada a FGV – Fundação Getúlio Vargas e, também, efetivada a realização do curso de Administração de Empresas, em 1954, pela própria FGV, através da EAESP – Escola de Administração de Empresa de São Paulo (FÉLIX, 1986, p. 27).

Na área da Administração Escolar, verificava-se a articulação entre a estrutura do sistema escolar e o capitalismo. Dos estudos realizados na área, nesse período, pode-se tomar como exemplo dessa articulação a análise da experiência de transplantação de um método de treinamento em técnicas de chefia e supervisão, do campo industrial para o escolar, no serviço público estadual de São Paulo, em 1954.

Todos esses antecedentes, esclarece Félix (1986, p. 28), constituíram uma plataforma ideológica, e também estrutural, para a implantação do Plano de Metas do Governo Kubitschek, que conjugou a ideologia nacionalista com política internacionalista.

2.1.2 Estudos teóricos dos pioneiros da administração escolar nacional

Como visto, os primeiros escritos teóricos sobre administração escolar no Brasil reportam-se à década de 1930. Até então, as publicações consistiam em “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER¹⁰, 2007a *apud* DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 260). E foi a falta de um sistema de ensino para o povo, fruto do descaso dos governantes da Primeira República, que impediu o desenvolvimento de um corpo teórico sobre administração educacional.

Assim, um novo capítulo no campo da administração escolar começa a ser escrito, quando, na década de 1930, o contexto educacional acadêmico sofre a influência dos ideais progressistas que, contrapondo-se à educação tradicional, correspondem aos ideais desenvolvimentistas cunhados no avanço industrial do país. Tal cenário educacional foi

¹⁰ SANDER, B. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007a, p. 21.

influenciado pelo movimento pedagógico da Escola Nova¹¹, especialmente, pela corrente norte-americana protagonizada por John Dewey.

Neste contexto, o discurso dos principais intelectuais brasileiros, aliados da Escola Nova, defendia a conjugação do apuramento científico da educação com a ampliação da oferta educacional. Data dessa época, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que menciona, dentre outras questões, a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (AZEVEDO *et al.*, 1932). Segundo Fernando Azevedo:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 1).

Tal reconhecimento reflete o momento histórico em que se fomentavam as bases para o surgimento dos primeiros escritos teóricos sobre a temática da Administração Escolar. Destacam-se, neste universo científico, as obras de Leão (1939), Ribeiro (1952), Teixeira (1961, 1964, 1997) e Lourenço Filho (1963). Tais autores e obras constituem o material histórico-bibliográfico revelador dos contornos teóricos da administração escolar no Brasil. Seus escritos esboçam os primeiros traços conceituais da matéria, favorecendo as bases iniciais para a consolidação deste campo de estudo no meio educacional brasileiro (SANDER¹², 2007b *apud* DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 260).<

Ao analisar os modelos científicos que orientaram a produção do conhecimento de administração escolar no Brasil, identifica-se, nos citados autores, com exceção de Anísio Teixeira, um “enfoque tecnocrático” de administração, a exemplo da administração pública do período. Tal enfoque decorreu dos princípios da abordagem Clássica da

¹¹ [...] a expressão escola nova adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um tratamento dos problemas da educação em geral. Nessa acepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos de Biologia e da Psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17).

¹² SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. *Revista brasileira de política e administração da educação*, v. 23, n. 3, p. 421-447, set./dez., 2007b, p. 14.

Administração¹³, admitindo-se a pretensa universalidade destas elaborações para o campo educacional (SANDER¹⁴, 1995, *apud* DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 260).

Conforme entendimento de Leão (1945), em sua pioneira obra *Introdução à Administração Escolar* (originalmente editada em 1939), a partir do século XX, dirigir a educação passa a ser uma tarefa das mais difíceis, em função da expansão de sua oferta e da conseqüente sofisticação do processo de sua administração. Tal situação gera a necessidade de se modernizar o modelo administrativo vigente, e é nesse processo que “a administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas e das associações industriais ou comerciais bem aparelhadas” (LEÃO, 1945, p. 154). Segundo Drabach e Mousquer (2009):

Coerente com os princípios de cientificização do campo educacional, tão em voga em sua época, Leão opunha-se à idéia de administração como conquista empírica, fruto do exercício funcional. Situando a administração escolar no âmbito da administração geral, o autor entende, com base em Henry Fayol¹⁵, que [...] a estrutura administrativa que se compõe a partir desta orientação deixa explícita uma forma de organização baseada na hierarquia das funções – o que não poderia ser diferente, levando-se em consideração a base teórica (fayolismo) na qual assenta (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 260).

Nesta perspectiva de administração, segundo Leão (1945, p. 158), os diretores assumem papel preponderante. O diretor de educação é figura central, uma vez que é ele quem “dirige o trabalho modelador de outras vidas, ajuda a progredir, mental e moralmente a comunidade inteira. É o líder, condutor educacional de sua gente, o árbitro nos assuntos de educação.” Para o desempenho dessa tarefa, cabe ao diretor, sujeito culto e experiente, exercer as mais importantes funções administrativas. Por isso, além de versado em ciência da administração, deve conhecer o modo de vida e de educação de sua época, compreendendo as teorias da Psicologia, Filosofia e Sociologia Educacional, de forma a estar apto para desenvolver estratégias administrativas que possibilitem o alcance dos

¹³ A abordagem Clássica da Administração é composta por duas correntes que se desenvolveram no início do século XX, embora em contextos distintos: nos Estados Unidos, a Escola de Administração Científica, tendo como principais expoentes Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947); na França desenvolveu-se a Teoria Clássica, a partir dos trabalhos de Henri Fayol (1841-1925). A primeira corrente desenvolveu uma teoria administrativa com ênfase nas tarefas, enquanto a segunda a ênfase estava na estrutura (CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 3. Edição. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983).

¹⁴ SANDER, B. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo: Autores Associados, 1995, p. 14.

¹⁵ FAYOL, Henri. *Administração industrial e geral*. Tradução de Irene de Bojano e Mário de Souza. São Paulo: Atlas, 1994. 138 p.

ideais da educação. Em suma, o diretor que “renova, deve ser educador, no mais amplo sentido do termo”.

A partir dessa premissa, portanto, o diretor escolar deve ser um educador com conhecimento de política educacional e de técnicas administrativas. Sendo subordinado ao diretor da educação¹⁶, deve ser leal à sua política, compartilhando seus pontos de vista. O autor defende que a função do diretor escolar não deve ater-se à área administrativa, a exemplo do diretor da educação, mas se estender à área pedagógica: “Ele não deixa de ser educador, mas sua ação amplia-se. É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (LEÃO, 1945, p. 167).

Em uma escola de maior porte, é impossível ao diretor orientar e administrar sozinho todas as ações. Por isso, Leão (1945, p. 241) indica a assessoria de “peritos especializados”, ou inspetores-orientadores, cuja função consistiria, além da observação da atividade de alunos e professores, no “estudo de uns e outros, na análise, julgamento dos métodos e dos processos aplicados, na apreciação dos resultados conseguidos, com o fim de orientar e conduzir a obra escolar no sentido de uma construção futura”.

Neste quadro de divisão do trabalho proposto por Leão (1945, p. 227), cabe ao professor ser o “técnico cuja função é preparar o ambiente e os meios dentro dos quais e pelos quais a educação se processa naturalmente”. Dessa forma, segundo o autor, “a administração não é nem um privilégio exclusivo nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social” (LEÃO, 1945, p. 10). Ou seja, a “cabeça” refere-se ao diretor da educação, responsável por pensar a política educacional, no sentido de diretrizes, linhas gerais; já “os membros” refere-se àqueles a quem compete colocar em prática tal política educacional.

Lourenço Filho (2007, p. 19 e 20) inicia sua obra *Organização e Administração Escolar – Curso básico*, editada originalmente em 1963, afirmando a relação entre escola e vida social: “assim como seja cada sociedade, assim serão suas escolas”, a partir de uma visão da escola como reprodutora de grande parte dos aspectos significativos da organização da vida social. Esta sua observação inicial é importante porque revela, nos estudos sobre a escola, que, ao contrário de representar a expressão arbitrária dos desejos dos governantes e dos seus projetos para a sua organização e gestão, esta instituição

¹⁶ Nomenclatura funcional para designar o então Superintendente Regional de Ensino na década de 1940.

representa a confluência da história e dos “padrões culturais em cada lugar e a cada época existentes”.

Este influente educador observa que, em razão deste seu papel sócio-cultural, “as escolas existem para que produzam algo, em quantidade e qualidade” e, assim sendo, necessário se faz atentar para a contribuição ofertada por essas instituições para o progresso da “produção econômica de cada país, segundo o que estejam gastando, e como estejam gastando os dinheiros públicos” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 19 e 20).

Decorre desta questão a importância da administração escolar e o caráter de imprescindibilidade de se suprimir da atividade administrativa a improvisação em favor de seu desenvolvimento racional, ou seja, científico. Neste caso, necessário se torna conhecer o “*processo administrativo*, em seu desenvolvimento cíclico, tanto quanto o *comportamento administrativo*, isto é, as formas gerais de ação que hoje se espera dos organizadores e administradores em qualquer espécie de atividade”. Enfim, torna-se necessária “a aplicação de inferências, daí retiradas, às situações reais que o ensino já apresenta” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 29).

Um aspecto importante na teoria de Lourenço Filho é a concepção do autor dos vocábulos *organização* e *administração*, propositadamente distinguidos no título de sua obra *Organização e Administração Escolar – Curso básico*. Embora em muitos contextos possam ter o mesmo sentido, Lourenço Filho (2007) ressalta que sob o caráter de ação metódica, ou seja, de desenvolvimento racional, uma atividade complexa que envolve muitos agentes impõe a necessidade de distribuir tarefas. Neste caso, põe-se o problema de formular uma estrutura que envolva a divisão do trabalho, “levando, assim, àquela idéia de ação metódica a desdobrar-se em noções derivadas de Organização e Administração” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 38).

Neste sentido, organizar diz respeito a “bem dispor elementos (coisas e pessoas) dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzam a fins determinados”. Administrar, por sua vez, “é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral”. Há que se considerar, também, em qualquer caso, *conjuntos* e *subconjuntos*, ou seja, o todo e suas partes. “Nos serviços escolares a unidade menor é a *classe de ensino*. Várias classes dão a *escola*; várias escolas dão uma *circunscrição escolar*; várias dessas circunscrições, um *sistema de ensino* (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 46-47).

Lourenço Filho (2007, p. 46) ressalta que tanto a organização como a administração não devem ser concebidas como fins em si mesmos, e “devem ser entendidas sempre [...] como um meio, o de tornar as instituições mais eficientes, e que assim, justifiquem os esforços que reclamam para seu satisfatório funcionamento”.

Dentre as teorias surgidas, tendo como base os estudos Simon e March (1975)¹⁷, Lourenço Filho (2007) agrega-as, de acordo com o papel dado aos sujeitos participantes do processo administrativo, em “Teorias Clássicas” e “Teorias Novas”.

Fundamentando-se nas “teorias clássicas” e “teorias novas”, Lourenço Filho (2007, p. 54) elabora a base de sua teoria da administração escolar. Com base nos estudos de Henry Fayol e Frederic Taylor, que constituem as teorias denominadas clássicas, avaliza o princípio de que “o pressuposto fundamental é o poder motivador que uma estrutura *formal* por si mesma imponha a uma organização de *fato*”. Neste sentido, entende que, explícita ou implicitamente, essas teorias reconhecem que certas formas de “especialização e coordenação, racionalmente reguladas, acabam por oferecer um sistema de estímulos suficientes e satisfatórios para que um empreendimento qualquer se articule e preencha seus objetivos”.

No que concerne às “teorias novas”, Lourenço Filho (2007, p. 54) as considera falhas, na medida em que seus precursores erram ao classificar as “teorias clássicas” como incompletas, desconsiderando sua eficiência ao destacar a influência das pessoas frente ao desenvolvimento das decisões. Concordando com os autores clássicos, “tanto mais complexa a organização, tanto maior será o número de conflitos e interferências possíveis”. No seu entendimento:

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

A explicação para o equívoco é que os pressupostos teóricos que fundamentam as teorias novas originaram de estudos no campo da Psicologia, especialmente os de motivação do comportamento humano, e de estudos sociológicos sobre o papel negativo da burocracia no campo da administração. Lourenço Filho (2007) explicita, então, os estudos

¹⁷ MARCH, J. G.; SIMON, H. A. Limites cognitivos da racionalidade. In: *Teoria das organizações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975. p. 192-220.

de Merton (1959)¹⁸, Zelznick (1957)¹⁹ e Gouldner (1954)²⁰, depreendendo que, em termos esquemáticos, pode-se dizer que enquanto as teorias clássicas se ativeram ao *processo administrativo formal*, as teorias novas se estenderam ao *comportamento administrativo*. Sua conclusão é que “as novas técnicas não invalidam nem substituem as teorias clássicas, no que apresentam de fundamental. Apenas as enriquecem, com novos elementos que podem levar a metodologia da organização e administração a maior desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 57).

Apesar de reconhecer que as teorias novas visam a completar e não a rejeitar as clássicas, Lourenço Filho (2007, p. 66) destaca que aquelas põem em relevo “certas distorções do treinamento em serviço, das técnicas de controle e das relações de poder, isto é, do exercício da autoridade, consideradas as posições formais dos administradores e as condições naturais de liderança”, questões que “interessam muito de perto à estruturação e gestão dos serviços escolares, porquanto os fatos e situações neles existentes são de natureza e alcance *educativos* ou, afinal, da mesma natureza que os de formação humana”.

Assim, Lourenço Filho (2007) apoia-se nas duas correntes teóricas, a clássica e a nova, ao tratar da organização e administração escolar, defendendo que o sistema escolar deve valorizar tanto o processo administrativo (planejamento, coordenação, controle e avaliação) quanto o processo das relações humanas que interagem no bojo de seu espaço de ação educacional.

No seu entendimento, portanto, a importância de se considerar as relações humanas nos processos de organização e administração escolar abarca a estrutura hierárquica – um elemento a mais a ser inserido no *comportamento administrativo*, no sentido de promover o ajustamento dos indivíduos, visando alcançar a satisfatória eficiência do grupo docente (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 66).

Tal estrutura hierárquica é evidenciada nos quatro níveis descritos pelo autor como essenciais, em que se pauta a organização e administração escolar: alunos, mestres, diretores de escola e chefes de órgãos de maior alcance. O papel dos alunos “é aprender, ou participar de situações em que possam adquirir formas úteis de comportamento e discernimento, guiados pelos mestres”; aos mestres cabe organizar e administrar os trabalhos dos alunos; e aos diretores cabe exercer, não somente sobre os mestres, alunos e

¹⁸ MERTON, Robert King. *Social theory and social structure*. New York: Free Press, 1959.

¹⁹ ZELZNICK, Phillip. *Leadership in administration: a sociological interpretation*. Evanston, IL: Row, Peterson, 1957.

²⁰ GOULDNER, Alvin W. *Patterns of Industrial Burocracy*. Glencoe: The Free Press, 1954.

funcionários, mas também sobre as famílias dos alunos e órgãos representativos da comunidade, a autoridade (e simultaneamente o dever) que lhe é delegada pelos órgãos mais amplos. “Por esse alcance social, sua atuação muitas vezes se estende ao trabalho de outras escolas e seus diretores, ainda que de modo indireto” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 69-70).

Dentre os elementos do *comportamento administrativo* do diretor, o autor enumera atividades propostas por Ribeiro (1978) e Leão (1945): “planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar”, uma vez que, igualmente aos dois antecessores, sustenta sua teoria na base proposta por Henry Fayol. O diferencial da sua perspectiva é que na escola, por se tratar de prestação de serviços (educação e ensino) e não de indústria (fabricação de produtos), as atividades administrativas devem levar em conta as relações humanas, que são a matéria-prima da produção do ensino, estabelecendo um trato entre elas, no sentido de ajustá-las entre si. Ou seja, levar os sujeitos que participam do processo educativo a tornarem-se solidários e participativos no trabalho planejado, fazendo-os sentirem-se responsáveis pelo processo de que fazem parte, praticando, no plano pedagógico, a investigação ativa ou operacional, objetivando “transformar tarefas menos perfeitas [...] em tarefas mais eficientes dentro das condições que realmente existam” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 84).

Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, Anísio Teixeira foi um dos signatários e difusor dos pressupostos do movimento da Escola Nova (1932), que inaugurou o princípio da ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em substituição ao princípio da ênfase na memorização.

Sua teoria sobre administração escolar resultou de sua experiência como administrador em órgãos da educação nacional, ou seja, diretor de educação como classificaria Leão (1945), no período em que empreendeu reformas no sistema de ensino da Bahia, do Rio de Janeiro e, posteriormente, do Distrito Federal, como Secretário da Educação.

Como eixo de seu pensamento teórico, Anísio Teixeira considera que as transformações operadas no âmbito da sociedade colocaram a escola no âmbito das necessidades sociais e individuais. O que antes era destinado a uma elite minoritária, a partir de então deveria estender-se a todos os cidadãos brasileiros, porém com a ressalva de não se tratar apenas da simples oferta de escola para todos, de ensino gratuito, mas do compromisso com o aprendizado: que “todos aprendam” (TEIXEIRA, 1997).

Teixeira (1997) não chegou a escrever uma obra completa sobre administração escolar especificamente, pois suas abordagens teóricas do tema encontram-se dispersas em sua expressiva bibliografia sobre Educação composta de treze livros e inúmeros artigos publicados em periódicos. Ressalta-se, em seus registros teóricos, o reconhecimento de necessárias mudanças na estrutura escolar, nos métodos do processo ensino-aprendizagem, a serem estendidas, conseqüentemente, à administração escolar. Esta deve estabelecer uma organização que promova a eficiência uniforme da escola, para todos os alunos – “organização e eficiência em massa” (TEIXEIRA, 1997, p. 166).

Teixeira (1997, p. 86) dedica-se à questão da qualidade do ensino ante a expansão do sistema escolar nacional, decorrendo desse processo sua preocupação com a administração escolar, tomando como base a realidade das pequenas escolas, muitas delas com apenas um mestre, ao qual competia o exercício das duas funções: administrar e ensinar. Neste caso, a função de administrar era intrínseca ao ato de ensinar – “o professor administra sua classe, ensina e guia o aluno”. Assim, a complexificação dos sistemas escolares e a necessidade de formação do quadro do magistério a partir de “camadas intelectuais mais modestas” vem requerer novos métodos em administração escolar. Nas palavras do autor:

Como tenho que educar toda a população, terei de escolher os professôres em tôdas as camadas sociais e intelectuais e, a despeito de todo o esforço de prepará-los, trazê-los para a escola ainda sem o preparo necessário para que dispensem eles administração. Esta se terá de fazer altamente desenvolvida, a fim de ajudá-los a realizar aquilo que faziam se fossem excepcionalmente competentes.[...] Quanto mais imperfeito for o magistério mais preciso de melhorar as condições de administração (TEIXEIRA, 1961, p. 86).

Diante disso, Teixeira (1964, p. 14) propõe que as três funções: administrar, ensinar e guiar, intrínsecas ao ato educativo, constituam as funções da administração escolar: do administrador escolar, supervisor de ensino ou “mestre dos mestres”, orientador ou “guia dos alunos”. Dado que estas funções são intrínsecas ao trabalho educativo, o autor afirma que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar” (TEIXEIRA, 1964, p. 14), isso após razoável experiência de trabalho e especialização em estudos pós-graduados, com vistas a manter tais funções atreladas ao processo educativo.

Importante ressaltar que, de forma positiva, Teixeira (1964, p. 17) difere-se dos outros teorizadores da administração escolar nacional, ao afirmar que a natureza da administração escolar é de “subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno”. Este pensamento leva o autor a

rejeitar a aplicação, no campo da educação, das teorias de administração utilizada nas fábricas, em função dos seus diferentes objetivos:

Embora alguma coisa possa ser aprendida pelo administrador escolar de toda a complexa ciência do administrador de empresa de bens materiais de consumo, o espírito de uma e outra administração são de certo modo até opostos. *Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado.* Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas aceitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (TEIXEIRA, 1964, p. 15).

Diferenciando-se teoricamente dos seus pares contemporâneos, Anísio Teixeira presenteia a educação nacional ao inaugurar um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação. Embora tal defesa permaneça forte até o final da década de 1970, na década seguinte, constata-se, em apontamentos de outros autores, um expressivo apoio ao pensamento de Teixeira, situando-o como elemento-chave para uma tentativa de mudança no campo da administração escolar (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 271).

A produção acadêmica de José Querino Ribeiro sobre administração escolar, segundo Souza²¹ (2006 *apud* Drabach e Mousquer, 2009, p. 262), alcançou êxito e se afirmou como importante referência neste domínio. Destaque para a obra *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*, originalmente editada em 1952, considerada um clássico, por se constituir na “primeira bem-sucedida tentativa no país de apresentação de um ensaio que busca ao mesmo tempo sugerir formas de organização e administração da escola e teorizar sobre esses aspectos”.

Para Ribeiro (1978), em decorrência do progresso social, a escola ganha cada vez mais importância “na constelação das instituições sociais: suas atividades específicas começam a ser sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que deve ensinar e fazer aprender” (RIBEIRO, 1978, p. 27). Paralelamente, a estatização do ensino submete a escola à lógica do financiamento público, o que implica a este organismo a responsabilidade, frente ao investimento, de apresentar resultados adequados ao máximo (DRABACH E MOUSQUER, 2009, p. 263).

Essa nova realidade sócio-político-educacional impõe a necessidade de mecanismos intermediários que dêem conta de garantir bons resultados, considerando-se um contexto

²¹ SOUZA, A. R. de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 2006. Tese. 302 fl. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006, p. 17.

em que a escola é levada a conciliar suas tradicionais funções com novas demandas do desenvolvimento social e econômico do país. Neste sentido, seguindo o pensamento de Wahlquist (1945)²², Ribeiro vê a efetivação de uma administração escolar segura como uma alternativa necessária, funcionando “como um instrumento executivo, unificador e de integração do processo de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade ameaçam a perda do sentido da unidade que deve caracterizá-lo e garantir-lhe o bom êxito” (RIBEIRO, 1978, p. 33).

Desta forma, na concepção de Ribeiro, a administração escolar atua como mediadora no processo educacional, ou seja, “é um instrumento para a realização dos objetivos da educação” (RIBEIRO²³, 1952 *apud* PARO, 2009, p. 18). A riqueza teórica dessa visão reside no fato de encerrar aquilo que há de mais geral e abstrato num conceito rigoroso de administração, ou seja, o seu caráter mediador para realização de objetivos. É por isso que o conceito de administração, como síntese, pode ser expresso como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1993, p. 18).

Pode-se dizer que a teoria da administração escolar de Ribeiro (1978, p. 36) está alicerçada em três fundamentos. O primeiro refere-se às atividades da escola, e se baseiam na filosofia de educação, política da educação e ciências correlatas ao processo educativo. De fato, para ele, “a administração escolar deve atender, antes de mais nada, a uma filosofia e a uma política de educação”.

A filosofia de educação, no entendimento de Ribeiro (1978, p. 46), conforma os objetivos e ideais de educação, realizando “a especulação e justificação das razões por que se educa e a escolha e determinação dos fins que se pretende alcançar com o processo educativo”. A política de educação, por sua vez, opera como meio, *modus faciendi* com que almeja realizar os objetivos e ideais da filosofia de educação, “é o estilo de aplicação dos meios educativos disponíveis, para atingir os fins propostos pela Filosofia da Educação”. Já os conhecimentos das ciências correlatas à educação como a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, atuam como suporte na definição dos fins e meios do processo educativo.

²² WAHLQUIST, J. T. The philosophy of american education. In: *Education, Administration and Supervision*. New York: The Ronald Press Company, 1942, p. 209-235.

²³ RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: FFCL/USP, 1952, p. 105. (Administração Escolar e Educação Comparada – Boletim 158)

Como segundo fundamento da administração escolar, segundo Ribeiro (1978), tem-se os princípios que regem o processo de escolarização moderna, os quais podem ser identificados com a concepção de educação defendida nos pressupostos do movimento pedagógico da Escola Nova, a saber: (a) *liberdade* – “a base da atividade criadora; mais do que isso, a liberdade, de certo modo, é inerente à atividade criadora”; (b) *responsabilidade* – “expressa na frase de Claparède: ‘querer o que faz, e não, fazer o que quer’”; (c) *unidade* – “tem o sentido de um esforço de convergência sobre os pontos que constituem os juízos de valor aceitos pela sociedade, dos quais a escola não pode (ou pelo menos não deve) se afastar sensivelmente, sob pena de perder seu legítimo significado”; (d) *economia* – trata-se de “tirar dos enormes dispêndios o melhor e maior proveito possíveis”; e (f) *flexibilidade* – diz respeito à natureza da função escolar na sua relação entre necessidades sociais e individuais. Assim, os aspectos da estrutura da escola precisam estar de acordo com este princípio, “já pela disposição de seus órgãos, já pelas disponibilidades técnicas de abordagem e tratamento dos alunos, já pelos planos traçados para atender às necessidades sociais” (RIBEIRO, 1978, p. 50, 51, 53, 55 e 56).

Por fim, a administração escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais da administração. Considerando que, da mesma forma que o Estado e as empresas privadas encontraram nos princípios da administração geral a solução para as dificuldades decorrentes do *progresso social*, “a escola não precisou mais do que inspirar-se neles para resolver as suas [...] teve apenas de adaptá-los a sua realidade” (RIBEIRO, 1978, p. 60). E o autor adentra as teorias da Administração Científica – com base nos conceitos de Taylor e de Fayol ambos da Teoria Clássica, buscando subsídios para desenvolver a sua teoria, traçando desta forma, um paralelo entre os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos da administração geral e administração escolar. Este paralelo origina as principais críticas à teoria de Ribeiro, como a formulada por Paro (2009):

Especialmente no *Ensaio*, ao mesmo tempo em que afirma a legitimidade de aplicação dos princípios da teoria geral de administração à situação escolar, Ribeiro oferece uma concepção de educação e de escola cujos objetivos são totalmente antagônicos aos da empresa capitalista em geral [...]. O primeiro termo desse paradoxo se apresenta na convicção do autor de que a administração escolar, para bem realizar-se, deve fundamentar-se nos estudos de administração geral. [...] O segundo termo do paradoxo configura-se na concepção de educação que Ribeiro apresenta e, portanto, do tipo de objetivo escolar cuja mediação cumpre à administração escolar propiciar (PARO, 2009, p. 454-455).

Ao expressar sua concepção de educação, Ribeiro²⁴ (1952, p. 14 *apud* Paro, 2009, p. 455) declara: “No estado em que encontramos atualmente a teoria da educação, sentimo-nos obrigados a considerar o verbo “educar” como rigorosamente pronominal. O exato, pois, a nosso ver, é o “educar-se”: “eu me educo”; “nós nos educamos”. Assim, “O fenômeno puro da educação é, portanto, a autoeducação, quer para as experiências bióticas, quer para as psíquicas, quer para as sociais”.

De tal conceito, infere Paro (2009, p. 456), deduz-se “uma concepção de educação como formação do ser humano em sua integralidade de sujeito, de ser de vontade, autor de sua história, incompatível, portanto, com qualquer metodologia de ensino ou qualquer pedagogia que não leve em conta esse caráter ou que favoreça uma relação de dominação”. Atuando como mediação para a realização dessa pedagogia e para a consecução dos objetivos que tal concepção de educação pressupõe, certamente, a administração escolar jamais poderia contrariar tais fins e tais princípios pedagógicos, senão deixaria de ser mediação para tornar-se, ao contrário, um obstáculo. Assim, aponta o autor:

É aqui que se põe o caráter eventualmente paradoxal dos dois termos apresentados. De um lado, temos uma administração escolar que, ao buscar realizar os objetivos da escola, funda-se nos princípios e métodos da administração geral; de outro, apresenta-se a escola como formadora de sujeitos históricos, com objetivos incompatíveis com a dominação (PARO, 2009, p. 456).

Neste contraponto, reside o paradoxo: ao mesmo tempo em que o Ribeiro (1952) afirma que a administração escolar tem como finalidade a mediação para a realização de objetivos educacionais, uma vez que o processo educativo tem como fim último a formação de sujeitos autônomos, ela pode atender a objetivos semelhantes ao da administração geral, que visa, em última instância, à produção, subsumindo a condição de sujeito dos envolvidos?

No entendimento de Paro (2009, p. 457), a existência desse paradoxo pode explicar o fato de a obra de Ribeiro (1952) atender tanto aos propósitos dos autores conservadores quanto dos progressistas. Os primeiros sublinham a importância dos princípios e métodos da administração empresarial capitalista, procurando aplicá-los à escola; os últimos se apegam ao caráter mediador da administração, propondo uma administração escolar que seja adequada aos fins especificamente democráticos da instituição educativa. Mas para o

²⁴ RIBEIRO, J. Q. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: FFCL/USP, 1952. (Administração Escolar e Educação Comparada – Boletim 158)

autor, “ambas as tendências se aproximam e se afastam, ao mesmo tempo, do pensamento de Ribeiro”.

Dessas duas condutas, analisa Paro (2009, p. 457), “a conservadora é a que mais se distancia e menos faz justiça ao pensamento de José Querino Ribeiro”. Isto porque, ao lançar mão dos princípios gerais de administração,

sua intenção é prover a escola de instrumentos adequados para realizar mais plenamente seus fins democráticos e públicos, jamais com interesses privatistas de reduzi-la, em sua especificidade, a uma empresa capitalista”. Examinando-se sua obra educacional, parece totalmente inadmissível sua concordância com procedimentos que contrariassem a vocação democrática e pública do ensino e da instituição escolar, como pretendem fazer aqueles interessados em “privatizar” a administração escolar com os modismos advindos da administração empresarial” (PARO, 2009, p. 457).

Percebe-se, portanto, que ao propor a aplicação, na escola, dos princípios e métodos da administração empresarial, a intenção de Ribeiro (1952) foi a de buscar, na utilização de técnicas administrativas, condições para realizar, “de maneira tão eficiente quanto se realiza o trabalho nas empresas, os importantes objetivos educacionais; não era transportar para a instituição escolar as técnicas e estratégias de dominação presentes na empresa tipicamente capitalista, cuja percepção crítica lhe escapava” (PARO, 2009, p. 459). No entanto,

isso não desobriga aqueles comprometidos com uma educação formadora do humano-histórico e portadores de uma concepção crítica da economia e da sociedade de levar em conta o tipo de relação social de dominação implícita na empresa capitalista e de buscar formas democráticas de administrar a escola, sem a interferência do viés autoritário do capital (PARO, 2009, p. 459).

É possível, pois, avançar a reflexão a respeito da organização e administração das escolas, aproveitando o contributo teórico de José Querino Ribeiro, desde que se atente para sua visão de empresa (destituída do devido aprofundamento crítico), bem como para a consciência dos limites impostos por sua concepção da sociedade capitalista. Tal compreensão se impõe para o uso proveitoso das contribuições da atualidade de seu pensamento (PARO, 2009, p. 459).

2.1.3 A administração escolar brasileira – período (1960-1970)

Retomando a narrativa histórica da evolução da administração escolar no Brasil, registre-se que a “Lei de Diretrizes e Bases” entrou em vigor a 1º de janeiro de 1961, “carecendo, porém, para perfeita execução em todo país, de providências complementares muito numerosas, umas de cunho político administrativo e outras de feição propriamente

pedagógica [...] processada nesse ano e seguintes” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 230).

Nessa época, início da década de 1960, os resultados do desenvolvimento acelerado da economia nacional provocada pela ativação da indústria no Governo Kubitschek se faziam notar no “processo inflacionário que desencadeou uma nova crise econômica e política, exigindo a redefinição do projeto de desenvolvimento da economia nacional ou a compatibilização desse projeto com uma nova orientação política (FÉLIX, 1986, p. 28-29).

Os governos Quadros e Goulart tendem para uma redefinição do projeto que possa conjugar o desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social, isto porque os efeitos da política econômica do Governo Kubitschek favoreceram tão somente a burguesia industrial associada aos grupos capitalistas internacionais, com uma acumulação cada vez maior de capital, em médio e longo prazo. Entretanto, segundo Félix (1986, p. 29), “forças externas e internas impedem essa reversão e o Golpe de 64 instaura uma forma de Estado autoritário intervencionista que consolida o projeto de desenvolvimento associado ao capital estrangeiro, garantindo a internacionalização da economia nacional”. Em sentido contrário, no entanto,

o regime ditatorial garante a “acomodação social” necessária à hegemonia da fração da classe dominante integrada ao capitalismo monopolista. Essa “acomodação” resulta de um processo violento em que são acionados todos os mecanismos repressivos através de instituições jurídico-políticas e redefinidas as instituições culturais (FÉLIX, 1986, p. 29)

Nesse momento da trajetória da educação no Brasil, cabe destacar a complexidade organizacional alcançada pelo Estado intervencionista, em função do aperfeiçoamento burocrático exigido pelo novo projeto de desenvolvimento ancorado na associação do Estado ao capital nacional e estrangeiro, do qual decorre um processo de burocratização generalizado, identificando-se as burocracias pública e privada e o surgimento de novos profissionais da modernização e da racionalização (FÉLIX, 1986, p. 29).

Conseqüentemente, em 1965, é regulamentada a profissão de administrador e a expansão de cursos de Administração, Economia e ciências afins atinge índices surpreendentes. No Estado de São Paulo, segundo Covre²⁵ (1981, p. 18 *apud* Félix, 1986, p. 29), “a evolução das matrículas é de 235, em 1950, para 21.802 em 1974”.

Em dezembro de 1966, o Poder Executivo envia ao Congresso Nacional o projeto de uma nova Constituição, que depois de examinado e emendado, é promulgado em 24 de

²⁵ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A formação e a ideologia do administrador de empresa*. Petrópolis: Vozes, 1981.

janeiro de 1967 para execução a partir de 15 de março do mesmo ano. Naturalmente que, em virtude dos fatos que determinaram a “Revolução” e dos princípios políticos que a inspiraram, a nova Carta modifica substancialmente o quadro das instituições de governo, revendo, em especial, as atribuições dos poderes públicos, objetivando o fortalecimento do Poder Executivo, alterando as linhas gerais do sistema federativo existente. O próprio nome oficial do país foi modificado: de *Estados Unidos do Brasil* para *República Federativa do Brasil* (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 230).

No que concerne à educação, informa Lourenço Filho (2007, p. 231), a Constituição de 1967 operou a supressão do importante dispositivo que obrigava a União, os Estados e os Municípios a empregarem, respectivamente, 10, 20 e 20% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento dos serviços de ensino. Segundo este último autor:

A importância de tal exclusão torna-se patente, quando se verifica que a Lei de Diretrizes e Bases, dada a obrigação do dispêndio com o ensino, nessas quotas determinadas, teria dois fundos especiais, um de ensino médio e outro de ensino superior, os quais se juntariam ao de ensino primário, já existente e referido na Carta de 1946. Ainda mais: admitiu a lei que, no caso da receita federal, a quota de impostos fosse elevada para 12%, e que os recursos de cada um dos três fundos viessem a ser distribuídos segundo planos traçados pelo Conselho Federal da Educação, a cada ano (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 231).

No texto da Carta de 1967, segundo Lourenço Filho (2007, p. 232), duas outras modificações relacionadas à educação devem ser ressaltadas:

1. a de maior extensão das idades a que se pode aplicar a obrigatoriedade do ensino primário. O conjunto delas, que era de 7 a 12 anos, passou a ser, expressamente, de 7 a 14 anos (art. 165, inciso X);
2. o texto não declara que o ensino primário seja de 8 anos de duração, e isso, aliás, se comprova por admitir a Constituição o trabalho do menor desde os doze anos (art. 165, inciso X).

No que diz respeito mais especificamente ao âmbito do nosso estudo, Ribeiro (1978) ressalta tanto as atividades do INEP, na área da administração escolar durante a ditadura, como o Censo Escolar de 1964, destinado a apurar o número de crianças com menos de quinze anos e sua condição escolar, bem assim o número de prédios escolares onde funcionavam o cursos primários, tudo

com o propósito de proporcionar aos Municípios os elementos essenciais à organização do cadastro das crianças em idade escolar, e, aos Estados que não dispõem de planos de educação tecnicamente elaborados, números sobre a população escolarizável, déficit de matrículas, falta de salas de aula, necessidade de professores, nível de qualificação dos docentes em exercício, dados sobre o quais as autoridades, inspirando-se nos princípios fundamentais do planejamento, podem empreender providências no sentido de eliminar falhas flagrantes dos sistemas de ensino (PASQUALE, 1966 *apud* Ribeiro, 1978, p. 88).

Presidido por Anísio Teixeira de 1952 a 1964, na década de 60, o INEP tem suas atribuições diversificadas, recebendo também a incumbência de distribuir aos Estados, mediante critérios preestabelecidos, o auxílio financeiro que a União, “nos termos constitucionais, lhes deve, bem como lhe cabe desenvolver extenso programa de treinamento e formação de pessoal docente, técnico e administrativo, de cuja falta os quadros das Secretarias de Educação se ressentem” (RIBEIRO, 1978, p. 87).

Outra importante realização do INEP sob a direção de Anísio Teixeira é a criação, em 1955, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, e de cinco Centros Regionais localizados em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre, cada um, em sua respectiva área, destinado a prosseguir as tarefas de competência do INEP, atualizando-as e aperfeiçoando-as. Tais centros passam a servir de sede de serviços de documentação pedagógica, de bibliotecas especializadas, e neles, regularmente se realizam cursos de treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas de educação de escolas normais e primárias, até a sua extinção em 1974 (RIBEIRO, 1978, p. 87).

Em março de 1965, o INEP organiza a primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em Brasília, para tratar de problemas específicos da administração escolar: “Coordenação de Recursos e Medidas para o Desenvolvimento da Educação Nacional: 1) o Plano Nacional e os Planos Estaduais de Educação; 2) Elaboração, Execução, Articulação e Avaliação dos planos de educação” (RIBEIRO, 1978, p. 89).

Além das contribuições citadas, dentre outras, visando aos mesmos objetivos, está a criação, em 1961, pela Universidade de São Paulo, do Centro de Estudos de Administração Escolar junto à Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A iniciativa de sua fundação resultou de sugestão apresentada no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em fevereiro do mesmo ano. Após um tempo de dificuldades que impediram seu pleno funcionamento e de sua superação pela admissão de novos docentes pela Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, à qual se subordinava administrativamente, o Centro de Estudos de

Administração Escolar foi extinto em 1970, quando ainda desenvolvia o amplo programa de seu desenvolvimento. Tal extinção decorreu do novo Estatuto da USP e da criação da Faculdade de Educação, que absorveu todas as iniciativas e atividades das cadeiras que compunham o antigo Departamento da Educação da ex-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras daquela universidade (RIBEIRO, 1978, p. 88-90).

Sobre o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, segundo Lourenço Filho (2007), considerou-se

a conveniência de se separarem as disciplinas Administração Escolar e Educação Comparada em duas cadeiras. Recomendou, igualmente, o regime de tempo integral para professores catedráticos e assistentes, de modo a haver maior participação dos alunos, em especial do curso de Pedagogia, em trabalhos práticos de centros especializados para a formação de pesquisadores (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 283).

As iniciativas no campo da administração escolar, citadas por Ribeiro (1978), ocorrem no âmbito do reflexo das transformações no campo econômico e político, a partir dessas mudanças radicais do Governo Militar no campo educacional: a reforma universitária de 1968 e a reforma de 1º e 2º graus, em 1971, que atingem a organização do sistema escolar em todos os níveis. O objetivo é torná-lo mais racional, adequando o ensino às necessidades do desenvolvimento econômico do país, tornando “produtiva” a escola brasileira (FÉLIX, 1986, p. 29). No âmbito dessas reformas, segundo a autora:

A universidade foi duplamente atingida pelo Estado intervencionista, pois além da modificação da sua estrutura, que permitiu a ampliação do controle ideológico e a racionalização dos recursos em detrimento dos seus objetivos, o Estado privilegiou áreas de ensino relacionadas com a Economia, Administração e Tecnologia, tornando desvalorizadas as áreas de formação profissional que não se enquadrassem no projeto de desenvolvimento econômico do país, estabelecendo assim, como “natural”, a relação entre o conhecimento e o capital (FÉLIX, 1986, p. 30).

Tal desvalorização se reflete dentro do próprio sistema escolar que, ao adotar no 1º e 2º graus uma grade curricular predominantemente voltada para a área técnica, reduz o mercado para os profissionais de nível superior das áreas de ciências humanas e sociais, e cria um novo mercado para os profissionais das áreas técnicas cuja formação excessiva faz com que assumam o magistério de 1º e 2º graus como subemprego (FÉLIX, 1986, p. 31).

Quanto à reforma de ensino do 1º e 2º graus, segundo Félix (1986, p. 31), há que se ressaltar que também nela buscou-se “uma articulação do sistema escolar com o mercado de trabalho, apontando a necessidade de técnicos de nível médio no setor industrial, comercial e serviços”.

Tem-se, nesse processo reformador, a presença do Estado intervencionista na definição das funções do sistema escolar em favor do capital. Segundo Félix (1986, p. 31-32), “tais funções consistem, em primeiro lugar, na preservação da divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, o que constitui a chave do processo de produção de mais-valia e acumulação do capital no modo de produção capitalista”. Com efeito, prossegue a autora,

o sistema escolar brasileiro, apesar da proposição de uma “escola única”, manifestada no texto da Lei 5.692/71, continua discriminando a grande maioria da classe trabalhadora que permanece fora do sistema escolar, constituindo mão-de-obra desqualificada necessária ao capital para controle do exercício de reserva (CUNHA, 1978, p. 170).

Paralelamente, o sistema escolar se expande para escolarizar a classe trabalhadora, mas, segundo Cunha (1978, p. 170): “[...] em ramos distintos onde recebe formação profissional, ao contrário dos estudantes oriundos da classe dominante e das camadas médias que recebem educação geral e propedêutica”. No entendimento de Félix (1986, p. 32), “o efeito dessa educação diferenciada é a manutenção da desigualdade hierárquica dos trabalhadores entre os que planejam e controlam e aqueles que executam o processo de produção”.

A outra função do sistema escolar brasileiro, nessa etapa de desenvolvimento econômico regido pela Ditadura Militar, é o aperfeiçoamento burocrático da sua estrutura, de forma a neutralizar forças antagônicas,

mediante o estrito controle do processo educativo com a introdução de técnicas de planejamento e avaliação capazes de disciplinar a produção do conhecimento. Através de mecanismos diversos são difundidos os princípios da eficiência e da produtividade, impregnando o sistema escolar da ideologia da acumulação capitalista. Ainda pode ser considerada outra função do sistema escolar brasileiro, demonstrando-se que a estrutura burocrática introduz na própria escola a divisão capitalista do trabalho (FÉLIX, 1986, p. 32).

Desse processo de evolução histórica da administração/gestão escolar no Brasil, da década de 1920 à década de 1960, pode-se abstrair que, da mesma forma que os teorizadores pioneiros objetivaram superar o modelo empirista e normativo imposto até a década de 1930, embasados nas proposições da racionalidade científica, os intelectuais da década de 1980, denominados neste estudo “teorizadores da atualidade”, vêm buscando, ante uma sociedade capitalista cada vez mais excludente, superar a visão tecnicista e de neutralidade aderida à prática do modelo anterior, respaldando-se na função política da escola como elemento transformador da sociedade, defendendo uma administração escolar

democrática e participativa. É com base neste fundamento pedagógico, que uma nova proposta administrativa é formulada pelos educadores e estudiosos da educação nacional, a saber, Maria de Fátima Costa Félix, Vitor Henrique Paro e José Carlos Libâneo.

2.1.4 A administração escolar brasileira sob a ótica dos teóricos da atualidade

Consideraremos neste ponto alguns dos posicionamentos de autores que têm trabalhado a reflexão sobre aspectos da administração escolar brasileira nas últimas décadas do século XX primeira do século XXI.

Observa-se, nos estudos dos novos autores da administração escolar nacional, forte influência da resistência ao autoritarismo do Regime Militar, na forma de uma crítica sistemática às bases burocráticas da administração escolar, inibidora de uma atuação democrática nos domínios do sistema de ensino, como observado em *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?*, de Maria de Fátima Costa Félix, editado em 1982, ou seja, em tempos de Ditadura e, ainda, sob a temerosa ameaça do Ato Institucional nº 5 – AI-5.

Uma vez que a educação, como prática social, está circunscrita às características de seu tempo e de seu espaço, compreender o desdobramento das mudanças ocorridas na esfera político-econômica é condição **sine qua non** para a identificação dos reais motivos e interesses das inovações introduzidas no campo educacional (DRABACH e MOUSQUER, 2009, p. 277).

Assim, tem-se que a redemocratização política do Brasil assegurada na Constituição Federal de 1988, também assegura, no Art. 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Como escreve Minto (2010):

O inédito princípio da gestão democrática do ensino foi uma importante conquista da Constituição de 1988, ainda que seja difícil avaliar o quanto ele representou na prática da gestão escolar por todo o país. No processo constituinte, esse foi um tema polêmico, que também dividiu opiniões: o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública afirmava o princípio da gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar (funcionários, docentes, estudantes e pais); o grupo encabeçado pelos privatistas, por sua vez, tentou limitar essa participação, tanto na forma de composição dos colegiados a serem instituídos, quanto na qualidade das intervenções efetivas de cada segmento. No texto final, a Constituição foi duplamente restritiva para o primeiro grupo: excluiu o setor privado da necessidade de se adequar ao referido princípio e, também, postergou, para legislação complementar, a definição da gestão democrática (MINTO, 2010, p. 182).

Em decorrência de tal restrição constitucional, anota o autor, a legislação educacional passou a adotar uma nova terminologia para se referir à organização da escola, substituindo o termo “*administração*” por “*gestão*”. No entendimento de Minto (2010, p. 182), percebe-se o caráter deliberado da mudança, que, ao que tudo indica, tem o propósito de “produzir uma separação entre os aspectos políticos e técnicos da gestão/administração escolar”, a saber: “a ideia de ‘gestão’ designaria uma *gestão técnica da educação*, isto é, supostamente desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão”.

Para Maia (2008) citada por Martins (2011), o termo “gestão”, surgiu, a partir da segunda metade da década de 1980 e ao lado do termo “administração”. Continua subsistindo, todavia, com conotações distintas: o primeiro associado a “aspectos antidemocráticos de funcionamento da educação e das escolas e o segundo, ligado às possibilidades de ampliação de relações democráticas nessa área” (MARTINS, 2011, p.31).

Na verdade, segundo a autora, tais termos empregados neste âmbito são polissêmicos e que “[...] em educação vários termos podem ser utilizados com significados práticos completamente divergentes” (MAIA, 2008, p. 43 *apud* MARTINS, 2011, p. 30).

A consequência de tal conflito, conforme Minto (2010, p. 183) é que, no plano formal, “o que se revelava um importante avanço, acabou não se traduzindo plenamente na criação de mecanismos reais de participação da comunidade nas instâncias decisórias dos sistemas de ensino e das unidades escolares”, ressaltando-se, em geral, mecanismos já existentes de controle de gestão. O que se vê, portanto, é que o embate entre interesses públicos e privados é essencial para se entender a configuração das políticas educacionais que conformam o período citado. Segundo o autor:

A dificuldade de se estabelecer uma democracia de fato residiu na própria dificuldade de construir os instrumentos dominantes de nossas elites dirigentes. Assim, o conjunto de reformas implantado no Brasil a partir da década de 90 obteve o necessário respaldo ideológico e político no chamado neoliberalismo. Seus impactos no campo educacional foram particularmente negativos (MINTO, 2010, p. 186).

Minto (2010, p. 188) esclarece que a penetração da ideologia neoliberal na educação é, certamente, um dos veículos essenciais das reformas estatais. Repetido à exaustão pelos governos e pelos defensores de mais uma etapa de “modernização do país”, o discurso neoliberal criou verdadeiros mitos com o objetivo de legitimar as muitas

propostas em função dos interesses envolvidos. Dentre eles, ressalta-se “o mito do *Estado Mínimo* – aquele que centraliza as tarefas de controle e de “fiscalização/avaliação” das políticas sociais”, sem executá-las, fazendo valer a tese de que “a eficiência do mercado deve ser melhor aproveitada para gerenciar as políticas públicas, permitindo, também, que o setor privado as execute, e o Estado simplesmente alimente as demandas desse setor com recursos públicos”.

Desta forma, a reforma da educação, à semelhança da reforma do Estado em geral, pressupunha um ataque direto às políticas públicas para o setor. Neste sentido, segundo Gentili (1997):

A criação de um clima favorável a essa ofensiva contra a escola pública viabilizou-se em duas formas principais: a primeira e mais visível, por meio de várias estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária; a segunda, de longo prazo e menos perceptível, por intermédio de uma política de reforma cultural que pretendia apagar do horizonte ideológico de nossa sociedade a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias (GENTILI, 1997, p. 244).

Como a tendência do capital é totalizar suas determinações, subordinando a vida social às suas relações, a ideologia neoliberal criou, como estratégia, um consenso que não permitisse sequer imaginar a possibilidade de um outro tipo de sociedade e de educação. Como aponta Minto (2010, p. 189-190): “A consequência prática disso foi o declínio da noção de educação como direito social e sua transposição para o campo da produção mercantil, isto é, subordinada aos critérios do mercado e do lucro capitalista”.

Assim, o que se vê no dia a dia da escola e da educação é a generalização da lógica do individualismo, que transforma o processo educativo numa competição, na qual o êxito e o fracasso decorrem das competências de cada indivíduo, estando totalmente desvinculados da sociedade e das relações sociais. Ou seja, na ideologia neoliberal, as *competências* são atreladas à noção de *empregabilidade*, ou seja, “esta pressupõe que a educação é o fator decisivo para a ascensão social do indivíduo, via inserção no mercado de trabalho, uma velha concepção já contida na *Teoria do Capital Humano*, e muito difundida na Ditadura Militar”. Tal conceito dá origem a uma espécie de promessa de integração social que introduz a competitividade e o individualismo no ambiente escolar, implantando uma educação pensada não como um direito, mas como fator de diferenciação social, expressa na denominada *meritocracia* – os “melhores” obtêm a “melhor” educação (MINTO, 2010, p. 191).

O prejuízo desse grande retrocesso conceitual foi o seu reflexo na elaboração, na

década de 1990, das leis da educação, em especial, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que tramitou no Congresso Nacional por oito anos, comprovando-se que o próprio modo de legislar do governo brasileiro foi alterado no contexto das reformas educacionais. O que se viu foi o uso e abuso da prática de legislar de forma fragmentada, “a fim de deslocar questões mais importantes (e polêmicas) para momentos distintos, minando, assim, as possibilidades de uma maior e decisiva resistência política. A LDB resultante desse processo foi uma lei “enxuta”, “minimalista”, que pouco disse sobre algumas questões essenciais da educação, mas deixando muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno (MINTO, 2010, p. 191-192).

Uma das questões tratadas pela LDB, e que reafirma o caráter limitado da “democracia” brasileira, refere-se à manutenção da exclusão de obrigação do setor privado em cumprir o princípio constitucional da gestão democrática, numa inequívoca concessão aos fortes *lobbies* dos representantes dos interesses privatistas. No mais, ao definir os termos da gestão democrática da escola pública, a LDB pouco fez além de repetir a CF/1988 (MINTO, 2010, p. 192).

Em relação ao cargo de “diretor de escola”, a LDB pouco inovou, com o agravante de manter a discutível associação do cargo com as atuais habilitações, ao vincular a formação dos profissionais ao curso de Pedagogia – herança do tecnicismo educacional (MINTO, 2010, p. 192). O entendimento de Paro (2001) é que,

Esta concepção [...] insiste em propugnar por uma formação diferenciada para o ocupante desse posto, como se todos os educadores escolares não deveriam ser candidatos a uma eventual função diretiva na escola. Ao mesmo tempo, ignora a especificidade, a complexidade e a importância do caráter político-pedagógico das funções exercidas pelo dirigente escolar, reduzindo-as ao tecnicismo presente nos chamados “princípios e métodos” da administração empresarial capitalista (PARO, 2001, p. 86-87).

Sobre a escolha dos dirigentes, a LDB (Art. 67) exige a exclusividade de ingresso no cargo por meio de concurso público de provas e títulos (sem definir seus critérios) e o pré-requisito da experiência docente para seu exercício. Porém, segundo Paro (2001), “a grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público na LDB deriva da ausência de regras que, pelo menos, acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola”. Tal abordagem, no entendimento de MINTO (2010, p. 194), “pressuporia uma mudança na qual o poder não ficasse concentrado na figura do Diretor de Escola, que, ademais, se vê muitas vezes sem recursos e condições objetivas de perseguir propósitos educativos,

subordinando-os às questões meramente administrativas”.

Ainda em relação ao cargo de Diretor de escola, a LDB (Art. 12, I, VII) atribuiu-lhe a responsabilidade pela elaboração da “proposta pedagógica”, do “regimento escolar” e do “plano escolar”, sem, contudo, definir com precisão seus significados.

Constata-se, pois, que a LDB reveste-se de um caráter genérico, pouco incisivo, do que resulta a ocorrência de poucas mudanças quanto às atribuições da direção da escola, desde os tempos do “regimento comum” de 1977, imposto por decreto. Indica, também, que as funções a serem exercidas pelo diretor ainda têm pouca relação com as questões propriamente pedagógicas, sendo este cargo encarado mais como uma “gestão” técnica e administrativa (MINTO, 2010, p. 198).

Desta forma, fortemente marcado por um processo histórico desfavorável a uma evolução satisfatória, a política educacional dos governos brasileiros, no período pós-Ditadura Militar, oferece exemplos que evidenciam a forma como ocorre a interpenetração entre os interesses econômicos, organizados politicamente e legitimados ideologicamente, e as mudanças estabelecidas no âmbito da legislação educacional. E não é somente a LDB a refletir tal realidade, “mas toda a legislação elaborada nesse período que, apesar de sua aparente autonomia, é marcada pelo empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los para a iniciativa privada, ao menos, dividi-los com ela e as ONGs” (SAVIANI, 2000 p. 200-201)

A compreensão dos fundamentos objetivos desses interesses se faz necessária para o entendimento do processo de mudanças no campo educacional. Em especial, para a compreensão de que a tendência em privatizar a educação no Brasil não é uma decisão puramente política, tomada por dirigentes insensatos. Contrariamente, ela traduz o resultado de um processo histórico de caráter estrutural, que visa atender as necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo (MINTO, 2010, p. 199). É nesse contexto, que se situam os novos autores da administração escolar brasileira.

Em sua obra *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?*, originalmente editada em 1982, ou seja, em plena Ditadura Militar, Félix (1986) expõe sua análise crítica da administração escolar, com base na ideologia capitalista. No seu entendimento, o pensamento capitalista para a administração escolar é o mesmo pensamento para a administração empresarial, ou seja, ancora-se na produção. O mundo capitalista pós-moderno na insaciável busca pelo lucro maximizado, implantou a ideia da qualidade total para tudo o que se possa administrar. As empresas foram atingidas de

imediatamente, e a escola não poderia ficar de fora, visto que, sob a ótica capitalista, também lida com um produto: a educação.

Assim, no entendimento de Félix (1986), “o Estado brasileiro, na etapa do capitalismo monopolista, assumiu amplas funções econômicas que foram identificadas, a partir de uma análise da política econômica governamental, desde a década de 30 e, de modo mais detalhado, no período da década de 70”. Nesse contexto:

Paralelamente à sua política econômica, a ação estatal se estendeu à superestrutura jurídico-política e cultural para adequá-la, através de reformas destinadas ao aperfeiçoamento da burocracia e à modernização administrativa dos órgãos públicos e privados, ao projeto de desenvolvimento econômico associado ao capitalismo estrangeiro, que vem sendo implementado no Brasil, desde o golpe de 64, quando essa opção política da burguesia industrial prevaleceu com a tomada do poder do Estado pelos militares (FÉLIX, 1986, p. 190).

Esta autora destaca, nessa adequação jurídico-política, a adoção de medidas de ativação tanto do aparelho repressivo quanto do aparelho de hegemonia do Estado, que têm continuidade nos Planos de Desenvolvimento Nacional e nos Planos Setoriais de Educação e Cultura do período de 1972 a 1985, muito embora sob diferentes formas de operacionalização. O objetivo é garantir a consolidação do projeto de desenvolvimento econômico (FÉLIX, 1986, p. 190).

O caráter político dessas medidas é ressaltado a partir do momento em que os governos Geisel e Figueiredo oscilam entre a “abertura política” e o recrudescimento da repressão sobre as forças antagônicas. Nesse contexto de instabilidade política, constata:

Com efeito, sob a aparente proposta de descentralização, a burocracia do Estado tem alargado seu controle sobre as instituições jurídico-políticas e culturais, integrando-as na consecução de um plano governamental global e disciplinando o seu funcionamento através de mecanismos de planejamento e execução dos seus projetos e avaliação da sua eficiência e produtividade.

Assim, tornam-se evidentes os objetivos implícitos na ação estatal, nos últimos anos, quando o governo desenvolve, por um lado, uma política econômica nitidamente adequada aos interesses da burguesia industrial dominante e, por outro, uma política social que deve promover a distribuição da renda entre as classes dominadas e democratizar os serviços sociais para atender às suas necessidades básicas (FÉLIX, 1986, p. 190-191).

Tem-se, então, segundo Félix (1986, p. 191), uma política governamental contraditória, visando, naturalmente, a dissimulação das causas reais da desigualdade social, para minimizar a luta política entre as classes. “Nesse sentido, o Estado atua como fator de organização política da classe dominante e de desorganização política das classes dominadas”, ampliando a burocracia estatal e definindo suas funções políticas nos limites da sua relação com as classes sociais, enquanto, paralelamente, investe no fortalecimento

“dos grupos de técnicos e especialistas em organização e administração, conferindo à burocracia um caráter formal, e funções técnicas justificadas pelas teorias ‘científicas’ da administração”.

E Félix (1986, p. 191) infere que a extensão do processo de burocratização do sistema escolar decorre da ampliação da burocracia do Estado intervencionista, advinda da necessidade de se adequar o sistema escolar ao projeto de desenvolvimento econômico do país, aperfeiçoando e modernizando sua estrutura para que se torne eficiente, de forma a possibilitar a racionalização dos recursos públicos para sua aplicação nos setores privados. Tal eficiência diz respeito, também, à “sua capacidade de disseminar uma ideologia educacional coerente com o processo de acumulação capitalista, e de exercer controle sobre as forças antagônicas da sociedade”.

É com esse processo de integração dos setores da sociedade, e da educação, ao projeto de desenvolvimento econômico, e de sua unificação numa forma de organização comum, que o Estado solidifica a dominação da estrutura econômica sobre a superestrutura jurídico-política e cultural. Isto porque, a padronização do funcionamento das organizações públicas e privadas e a homogeneização de seus objetivos, por um lado, descaracteriza a especificidade das questões relativas ao desenvolvimento de cada setor, e por outro lado, permite um controle mais abrangente sobre a realidade concreta em que se dá a luta de classes (FÉLIX, 1986, p. 191). É neste sentido, que se pode afirmar

que a principal função da administração escolar no processo de desenvolvimento do capitalismo é, ao tornar o sistema escolar cada vez mais uma organização burocrática, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto econômico, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação, cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista (FÉLIX, 1986, p. 192).

Desta forma, mesmo estando evidente que a educação e a organização escolar têm uma especificidade própria, esta tende a ser descaracterizada na sociedade capitalista, pela necessidade de se adequá-la à natureza específica do seu modo de produção, para manter a divisão capitalista de trabalho, ou seja, “a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e a separação entre força de trabalho e os meios de produção” (FÉLIX, 1986, p. 192).

Nesse sentido, mesmo a organização escolar sendo reduzida a esta função e, no entanto, apesar do controle do Estado, constituir-se, em muitos momentos, uma força antagônica, é porque, de fato, possui uma especificidade que se impõe à sua inserção na sociedade de classes. Isto significa que a luta de classes perpassa sua estrutura

organizacional, inibindo a descaracterização de sua especificidade, e tal ocorre porque é impossível ao Estado ter um controle total sobre essa luta, pois, como explica Snyders (1977):

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDERS²⁶, 1977, p. 105-106 *apud* FÉLIX, 1986, p. 192).

Por isso, Félix (1986, p. 193) ressalta o fato de que “a especificidade da educação consiste no seu caráter criador, como geradora do conhecimento que é a unidade entre a teoria e a prática”. Ao ter essa unidade dissociada pelo modo de produção capitalista, a educação e a sua organização são atingidas, porém, em razão da contradição gerada pelo próprio capitalismo, permanece, no interior da escola, uma tensão entre a produção do conhecimento e a sua dissociação, o que relativiza o controle estatal. Desta forma, paralela à dissociação entre teoria e prática, entre escola e trabalho, ocorre o aperfeiçoamento do saber que, por sua vez, é apropriado pelo capital. E na medida em que o capital dele se apropria, dá-se, por outro lado, o desenvolvimento das forças produtivas, geradora da própria negação do capitalismo. Assim,

com efeito, a relação entre estrutura e superestrutura é dialética e orgânica, o que implica dizer que na sociedade capitalista a contradição constitui o caráter específico das relações de produção da vida material e social dos homens. A relação antagônica entre as classes sociais mantém o movimento contraditório no nível da estrutura e da superestrutura. Logo, a escola não é apenas uma “reprodutora” das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera os elementos da sua própria transformação (FÉLIX, 1986, p. 193).

Sendo assim, segundo a autora, a burocratização do sistema escolar não deve ser entendida como o “congelamento” das suas contradições sociais no âmbito da educação e cultura. Ao contrário, leva à inferição de que tais contradições tornam-se tão visíveis no interior da escola, que a criação de mecanismos de neutralização se torna necessária à manutenção da estrutura capitalista. Tal efeito é relativo, uma vez que é o próprio modo de produção capitalista o gerador dessas contradições (FÉLIX, 1986, p. 193).

Isto posto, “a educação contém em si a unidade dialética da reprodução e da transformação que resulta do movimento contraditório presente na sociedade de classe” (FÉLIX, 1986, p. 194). O primeiro elemento dessa unidade é destacado pela autora, para

²⁶ SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.

demonstrar a tendência predominante, no nível teórico e prático da administração escolar, de se reforçar o funcionamento dos mecanismos de reprodução das relações sociais no âmbito da escola.

Na sequência, a autora propõe a utilização da administração escolar no processo de organização da escola como um momento da hegemonia, porque segundo Gramsci, toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, e isto implica dizer que, na luta de classes sociais pela hegemonia, os aparelhos hegemônicos, entre eles a escola, constituem espaços decisivos para consolidar uma relação de forças diversas para a construção de um novo bloco histórico. A estruturação da escola no plano mais geral da organização da cultura é uma dimensão da luta pela hegemonia (FÉLIX, 1986, p. 194).

A proposta teórica de Paro (1993), exposta em sua obra originalmente editada em 1986 – *Administração Escolar: Introdução Crítica*, é a prática de uma administração escolar voltada para a transformação social, que, em sua característica estrutural-ideológica escapa das duas concepções correntes: (1) a que se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da administração adotados na empresa capitalista, tidos como os princípios administrativos das organizações em geral; e (2) a que se opõe radicalmente a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola (PARO, 1993, p. 11). Sobre a primeira, diz:

[...] é mais largamente difundida, achando-se presente quer na literatura sobre Administração Escolar, onde ela predomina quase exclusivamente; quer na realidade de nossas escolas, onde a direção escolar procura adotá-la com maior ou menor rigor; quer ainda na formação dos futuros administradores escolares, perpassando de modo marcante os currículos e programas sobre Habilitação de Administração Escolar, no interior do Curso de Pedagogia (PARO, 1993, p. 11).

No entendimento de Paro (1993, p. 11-12), “embora adaptados a cada situação específica, os métodos e técnicas administrativos utilizados nas mais diversas organizações são todos semelhantes entre si, na medida em que se baseiam nos mesmos princípios gerais da administração”. Portanto, uma vez que a escola tem de responder com eficiência e produtividade à sua missão educacional, “não há razão para que esta, entendida como organização, não possa pautar-se, na consecução de seus objetivos, por procedimentos administrativos análogos àqueles que tanto êxito alcançam na situação empresarial”. Sobre a segunda concepção, escreve:

[...] procura constituir-se, mais precisamente, numa reação ao caráter autoritário das relações que dominam no interior da escola, como de resto em qualquer tipo de organização em nossa sociedade. A escola, assim, só será uma organização

humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia na relações vigentes na escola (PARO, 1993, p. 12).

Para este autor existe o mesmo erro nas duas concepções, mesmo defendendo soluções opostas: “o de não considerarem os determinantes sociais e econômicos da administração escolar” (PARO, 1993, p. 12). A primeira visão incorre no erro, ao elevar à “categoria de universalidade um particular tipo de organização, historicamente determinado, produto dos condicionantes sociais e econômicos de um dado modo de produção”. A segunda concepção, erra igualmente, “ao imputar a essa administração, e não às forças sociais que a engendram, as causas do autoritarismo e da dominação vigentes na sociedade” (PARO, 1993, p. 12).

Paro é incisivo ao considerar que ambas as concepções revelam um “caráter acríptico com relação à realidade concreta, na medida em que permanecem no nível da aparência imediata sem se aprofundarem na captação das múltiplas determinações do real”, o mais grave, “nenhuma delas se identifica com uma administração escolar voltada para a transformação social” (PARO, 1993, p. 12):

a primeira porque, ao advogar a aplicação na escola da administração capitalista, está contribuindo para a legitimação de um tipo de administração elaborado para atender às necessidades e interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade, e que tem, nesse tipo de administração, um de seus mais efetivos instrumentos na perpetuação do *status quo*; a segunda, porque, não conseguindo dar conta das verdadeiras causas da dominação na sociedade, mostra-se impotente para agir contra tais causas, ou seja, para transformar as condições concretas em que se dá tal dominação, em direção a uma organização social mais avançada (PARO, 1993, p. 12).

Com vistas ao alcance desta organização social avançada, em seu posicionamento teórico, Paro (1993) combate, em primeiro lugar, a visão dos que consideram o problema da educação escolar como sendo de natureza eminentemente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas. Nas palavras de Alonso²⁷ (1978 *apud* Paro, 1993, p. 125): “A problemática central da escola brasileira, possivelmente da escola em geral, parece situar-se em uma falha de natureza administrativa [...]”.

Outro ponto de conflito observado pelo autor, é o fato da maioria dos autores que defendem a aplicação da administração de empresas na escola, reconhecerem a absoluta

²⁷ ALONSO, Mirtes. *O papel do diretor na administração escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978, p. 11.

falta de identidade entre empresa e escola, apontando, nesta, características específicas que precisam ser levadas em conta, como: (a) a peculiaridade dos objetivos da organização escolar; (b) os seus fins de difícil identificação e mensuração; (c) o seu perfil de instituição prestadora de serviços que lida com o elemento humano; (d) a característica essencialmente humana da sua mão de obra, o que se deve à peculiaridade da sua matéria-prima: o aluno, e à natureza do trabalho nela desenvolvido: a transmissão e crítica do saber (PARO, 1993, p. 126).

Enfatizando a crítica de Félix (1984, p. 81-82), o autor aponta que o reconhecimento da peculiaridade da organização escolar aparece, “não como justificativa para se negar a aplicação da administração empresarial na escola”, mas, contrariamente, “como um dos passos do processo dessa aplicação, comprovando que a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola é vista como algo natural e plenamente legítimo”, o que se deve ao fato de que, no âmbito da administração escolar, a administração é tida como uma questão puramente técnica, desvinculada de seus determinantes econômicos e sociais, o que contribui para ocultá-los ou escamoteá-los (PARO, 1993, p. 127).

Essa atitude acrítica, largamente difundida nos trabalhos teóricos de administração escolar, apresenta-se, quando se discutem o grau e as formas de aplicação, na instituição escolar, das normas técnico-administrativas oriundas da empresa capitalista, sob o manto de considerações que se detêm no nível superficial das ponderações sobre o alcance de resultados tão satisfatórios na escola quanto os obtidos na empresa, pois destituídas do devido aprofundamento analítico das implicações políticas de tais medidas, que revelaria as contradições entre trabalho e capital existentes na empresa, mantendo oculto o papel político da administração empresarial de mediadora da exploração capitalista (PARO, 1993, p. 127-128).

Ao ocultar essa realidade sob a aparência de neutralidade técnica, favorecendo a irradiação para a escola das mesmas regras que atendem aos interesses do capital, a teoria da administração escolar funciona como fato de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa em nossa sociedade. É preciso atentar para o fato de que a introdução da administração especificamente capitalista nas diversas instituições sociais, em especial na escola, é o modo mais efetivo de disseminação, por todo o corpo social, do domínio e da hegemonia da classe que o detém sobre o restante da sociedade (PARO, 1993, p. 128).

A conclusão a que se chega é que, com seu pressuposto básico de aplicar na escola

as normas e métodos administrativos da empresa capitalista, grande parte dos autores da administração escolar publicados no Brasil revela sua natureza eminentemente conservadora da ordem social vigente. “Não obstante esse caráter conservador da teoria, seria de esperar-se que, na prática, a administração escolar apresentasse pelo menos uma relativa dimensão progressista, advinda da aplicação, aí, dos métodos e técnicas adotados na empresa capitalista” (PARO, 1993, p. 129).

E o autor aponta os avanços técnicos que propiciam alternativas mais econômicas e eficientes de se garantir os objetivos da coisa administrada, dos quais a escola poderia se valer para a consecução dos fins educacionais de distribuição do saber historicamente acumulado. Neste sentido, conclui: “a administração escolar poderia revestir-se de um caráter transformador, na medida em que, indo contra os interesses de conservação social, contribuísse para a instrumentalização cultural das classes trabalhadoras” (PARO, 1993, p. 129).

De acordo com Paro, é precisamente no papel desempenhado pelo diretor escolar, que a adoção dos mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola repercute de forma singular, uma vez que torna sua posição bastante contraditória, por obrigá-lo a exercer duas outras funções, em princípio, inconciliáveis: (a) a do educador que precisa buscar os objetivos educacionais da escola; e (b) a do gerente que tem de fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos superiores do sistema de ensino que, em grande parte, contribuem para a frustração de tais objetivos. Assim:

Envolvido com os inúmeros problemas da escola e enredado nas malhas burocráticas das determinações formais emanadas dos órgãos superiores, o diretor se vê grandemente tolhido em sua função de educador, já que pouco lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior da escola. [...] Por outro lado, o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. Assim, como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos – no caso de ser impotente para atendê-las – engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores (PARO, 1993, p. 133).

É com essa impotência para resolver os problemas da escola que se articula o papel de gerente que o Estado reserva ao diretor, fortalecendo os interesses dominantes em relação à educação escolar. A dimensão gerencial permite ao Estado um controle efetivo

das atividades realizadas na escola, na medida em que se concentra na figura do diretor a responsabilidade por tais atividades, fazendo-o representante dos interesses do Estado na instituição, já que atuando como “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses, estes, bem se sabe, da classe detentora do poder econômico. Por outro lado, a situação de impotência do diretor, ante os problemas graves da escola, concorre para que esta tenha frustrada a realização do seu objetivo especificamente pedagógico, deixando de cumprir com sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, servindo, assim, aos interesses do capital (PARO, 1993, p. 135).

Assim, no entendimento de Paro (1993, p. 136), “se estamos convencidos de que a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins”. E não será por meio de um mero transplante dos mecanismos da empresa capitalista que se encontrará essa racionalidade. Será na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue que se deverá buscar os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade.

Para se considerar o caráter de comprometimento da escola com a transformação ou a conservação social, esclarece Paro (1993, p. 152-153), além de aferir sua racionalidade interna, há que se considerar o seu desempenho “em termos de sua racionalidade externa, ou racionalidade social, ou seja, em que medida aquilo que ela realiza tem repercussão na vida do todo social”. Coloca-se a questão da racionalidade externa na escola, porque seu objetivo não é neutro, mas historicamente determinado, atendendo a interesses de grupos sociais. E assim sendo, claro está que a administração escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá bucar, conscientemente, objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora, “o que implica em permanente reflexão e questionamento não apenas dos objetivos mais amplos, mas também de todas as metas intermediárias que levam a tais objetivos”.

Quanto à racionalidade interna na escola, para que a administração escolar possa contribuir verdadeiramente para a transformação social, terá que perseguir os objetivos educacionais de maneira efetiva. Segundo Paro (1993, p. 156), “é no nível da *praxis*, na busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções que seu caráter transformador se completa. Isto implica afirmar que a racionalidade externa da escola está na dependência direta de sua racionalidade interna”. Assim,

A Administração Escolar, portanto, estará, por sua vez, tanto mais concorrendo para a transformação social, quanto mais os fins que ela busca realizar estiverem comprometidos com tal transformação e quanto mais ela deixar-se impregnar, em sua forma, pela natureza e propósitos transformadores desses fins (PARO, 1993, p. 157).

É preciso, pois, assevera o Paro (1993, p. 157), “resgatar, na teoria e na prática, a administração enquanto momento fundamental no processo de transformação social”, um processo que se dá a partir da vontade e da organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns a alcançar, por meio do uso apropriado de todos os recursos disponíveis. É nesse sentido que uma administração reflexiva se faz imprescindível, por representar, intencional e conscientemente, a própria utilização racional desses recursos, quer através da “racionalização do trabalho”, quer através da coordenação do esforço humano coletivo. Importante ressaltar, que a utilização racional dos recursos atua sobre a competência técnica no âmbito escolar – que não deve ser confundida com tecnicismo, que é a hipertrofia do aspecto técnico em detrimento dos demais, ou seja, a utilização da técnica pela técnica, sem considerar os fins a que deve servir. Além disso, esclarece o autor, a questão da apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que se possam chamar de “administrativos” se põe como um desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for sua administração, uma vez que tem-se, neste caso, um aumento expressivo do número e variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo educacional.

No entendimento de Paro (1993, p. 160), a administração escolar inspirada na cooperação mútua entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo “trabalhador coletivo” que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, se constitua do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. Para ele:

É na *praxis* administrativa escolar, enquanto ação humana transformadora adequada aos objetivos educativos de interesses das classes trabalhadoras, que se encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada situação e momento histórico determinados. Não há dúvida, porém, que, qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a Administração Escolar democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais (PARO, 1993, p. 161).

As vantagens de uma administração escolar participativa, onde as decisões são tomadas em grupo, se estendem da democratização interna da escola ao fortalecimento externo da unidade escolar. Isto porque, se sob a responsabilidade e autoridade únicas de um diretor, este se torna muito mais vulnerável às pressões e às tentativas de cooptação para a defesa de interesses que não são os da classe trabalhadora. Outra questão a considerar é que, na situação de apenas um dirigente, em função da sua relativa autonomia em relação ao poder superior que representa, existe a tendência de este indivíduo administrar em causa própria, tirando vantagens pessoais de sua gestão (PARO, 1993, p. 164).

Como em todo tipo de transformação de caráter social, a adoção de uma nova administração escolar deverá enfrentar as condições adversas da realidade na qual busca aplicar-se. Por isso, sua introdução deve considerar as condições concretas presentes tanto na escola quanto na sociedade em que se encontra localizada. Internamente, trata-se de serem introduzidos novos padrões de “racionalização do trabalho” e de coordenação do esforço humano coletivo, aproveitando espaços e possibilidades que as condições circunstanciais possam oferecer, sem deixar de atentar, ao mesmo tempo, para os obstáculos, dificuldades e resistências inerentes a toda proposta de mudança (PARO, 1993, p. 165).

É preciso também estar atento ao fato de que, por seu caráter autoritário, a organização escolar não permite uma transformação abrupta em sua concepção administrativa. Portanto, as mudanças devem partir das condições concretas em que se encontra a administração escolar atualmente. Por mais adversas que sejam, é com elas que se deve contar para iniciar um processo de transformação (PARO, 1993, p. 165).

Outro ponto a ser considerado, é que a solução para a administração escolar não implica que esta esteja restrita a um diretor “progressista” e “democrático” que irá promover, na escola, as mudanças necessárias, numa espécie de “apostolado autoritário” (GORZ, 1980, p. 188) junto com os demais setores da escola e da comunidade. Significa, ao contrário, que também o diretor deve estar vivamente interessado na transformação da gestão escolar, dando início às medidas transformadoras no nível da prática, de forma a romper com as condições presentes, começando com um trabalho de envolvimento de todos os setores interessados, da escola e da comunidade, para criar condições concretas que os levem a uma participação efetiva (PARO, 1993, p. 166).

Desta forma, a luta pela democratização da escola situa-se no bojo da própria luta

pela democratização da sociedade que, no limite, coincide com a transformação social num sentido radical, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade (PARO, 1993, p. 167). Nesse processo, o “objetivo imediato é antes transformar o poder do que propriamente conquistá-lo” (SINGER²⁸, 1980, p. 71).

Evidencia-se, pois, diante do caráter político que assume a prática administrativa na escola, que a competência técnica – leia-se administrativa e pedagógica – não viria isolada. Para que possa constituir-se, sistematicamente, em elemento de uma *praxis* revolucionária, é preciso que se eleve ao nível da consciência filosófica da *praxis* educativa; consciência que engaja politicamente o diretor escolar na transformação social.

A teoria de Libâneo (2004, p. 9), exposta em sua obra *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, editada originalmente em 2001, foi baseada na vasta experiência do autor como diretor de escola, e pauta-se em três conclusivas premissas básicas:

1. fazer justiça social na escola hoje, construir uma escola democrática hoje, significa assegurar as condições pedagógicas e organizacionais para se alcançar mais qualidade cognitiva das aprendizagens, isto é, do desenvolvimento mental para todos os alunos;
2. sendo objetivo primordial da escola possibilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos, o trabalho dos professores tem um peso substancial;
3. conseqüentemente, a escola que funciona bem é aquela que melhor favorece o trabalho dos professores e, com isso, consegue melhorar a aprendizagem dos alunos.

Constata-se, na natureza desses fundamentos teóricos, a predominância, no pensamento de Libâneo (2004, p. 9), da questão pedagógica sobre a administrativa, que também se destaca, como o próprio educador reconhece, na dedicatória do livro: “em face das questões da gestão escolar não resolve muito saber *o que fazer* sem saber *o como fazer*. Para o autor:

Uma escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar. [...] meu posicionamento é claro: o objetivo da escola é o ensino e a aprendizagem dos alunos; a organização, a gestão, as condições físicas e materiais são meios para se atingir esse objetivo (LIBÂNEO, 2004, p. 11).

²⁸ SINGER, Paul. *O que é socialismo hoje*. Petrópolis: Vozes, 1980.

Neste sentido, Libâneo (2004, p. 11) alerta para a diferença entre “objetivos” e “meios”, e para a importância da relação entre os dois termos: “Objetivos e meios não são a mesma coisa, mas não há um sem o outro. É a mesma coisa que falar em resultados e processos. Os resultados estão presentes já no processo, assim como o processo está contido no resultado”. E conclui: “Do mesmo modo, os objetivos estão presentes nos meios e os meios nos objetivos”²⁹. Libâneo aponta a tendência dos profissionais da educação em transformar meios e objetivos:

Em alguns sistemas de ensino, acredita-se que a introdução de procedimentos mais eficazes de organização e gestão e de organização curricular, incluindo meios informacionais, é, por si só, suficiente para promover as mudanças na qualidade do ensino, de forma que a eficiência e a produtividade da escola transformam-se em objetivo. Em outros, há uma crença de que a introdução da gestão participativa resolve todos os problemas, como se o objetivo da escola fosse o de propiciar relações democráticas e participativas. Também há sistemas de ensino entendendo que, além da gestão participativa, se deve adotar uma organização curricular em que a vivência das experiências e das interações sociais entre os alunos seja mais relevante do que a aprendizagem de conhecimentos formais, ou seja, de certa forma, os processos seriam prioritários em relação aos resultados da aprendizagem. Os objetivos da instituição podem ser esses, mas será necessário explicitar que essa escola não busca alcançar prioritariamente objetivos cognitivos (LIBÂNEO, 2004, p. 12).

Analisando tais visões da escola, este autor reconhece seus méritos, quando acentuam ora os aspectos técnicos e gerenciais, ora os participativos, ora os sociais e culturais, muito embora tendem a confundir objetivos com meios, tendendo os meios a se transformar em fins. No seu entendimento, apesar de os meios serem, também, práticas educativas, os reais objetivos da escola estão ligados à necessidade social de escolarização sistematizada, isto é, da aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores. E enfatiza: “na minha visão, propiciar formas de gestão eficientes ou formas de relações democráticas e participativas são meios, não fins” (LIBÂNEO, 2004, p. 12).

Por outro lado, o autor considera uma segunda questão: “as práticas de organização e de gestão são meios, mas carregam consigo uma dimensão educativa”, seja porque influenciam a aprendizagem dos alunos, seja porque, também, educam a prática dos professores, decorrendo tal processo da articulação entre o que ocorre no âmbito da organização da escola e o que acontece nas salas de aula. Ou seja, a escola funciona com base em dois movimentos inter-relacionados: de um lado, tem-se “a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras, atuando na produção de

²⁹ Concordando com Paro (2000, p. 136), o autor afirma que nenhuma escola pode funcionar sem meios e recursos (racionalidade), mas estes devem estar subordinados aos fins educacionais buscados pela escola, ou seja, os fins determinam a forma de utilização dos meios e recursos (LIBÂNEO, 2004, p. 11).

ideias, modos de agir, práticas dos professores e comportamentos dos alunos”; de outro, tem-se “os professores e alunos atuando como participantes ativos da organização escolar, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nos processos de gestão e tomadas de decisão e nas formas de funcionamento”. No cerne desse processo, tem-se que “as pessoas mudam com as organizações e as organizações mudam com as pessoas” (LIBÂNEO, 2004, p. 12-13).

Quanto às diretrizes organizacionais do sistema, as formas pelas quais as decisões são tomadas e comunicadas e as formas de organização e gestão do sistema de ensino, Libâneo entende que elas não possuem neutralidade, uma vez que buscam certas formas de controle das escolas e da subjetividade das pessoas, como por exemplo, conformismo, subordinação e obediência. Essa afirmação não traz, a rigor, nenhuma novidade, porque tal ocorre também nas famílias, nas empresas e nas associações científicas e sindicais. Mas trata-se de uma discussão importante (LIBÂNEO, 2004, p. 13-14).

Desta forma, segundo Libâneo (2004, p. 14), há que se admitir, em primeiro lugar, “uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão de escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas”. Inegavelmente, “as políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, idéias, valores, atitudes e práticas que influenciam as escolas e seus profissionais” na conformação das práticas formativas que determinam um tipo de sujeito a ser educado. O problema é que tais orientações chegam às escolas e, em muitos casos, não são questionadas pelos professores, por faltar-lhes o devido senso crítico tanto para enxergar a desarmonia e a instabilidade presentes nas relações sociais e políticas, que, por sua natureza, são tensas, conflituosas e contraditórias, como também, para entender que é exatamente essa característica aparentemente negativa, que gera a possibilidade de as escolas e seus profissionais operarem com relativa autonomia face ao sistema político dominante. Ou seja, as pessoas são livres para tanto aderir, resistir ou dialogar com tais políticas e diretrizes, como para formular coletivamente práticas formativas e inovadoras, com base numa compreensão própria das propostas nelas embutidas.

Segundo o ponto de vista de Libâneo (2004, p. 14), há que se reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, mas deve-se, sempre, submetê-las a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético, com base no princípio de que “as leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da

solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares”. Sob esse prisma, “o sistema de ensino e as escolas, em particular, precisam contribuir significativamente para a construção de um projeto de nação e, portanto, para a formação de sujeitos capazes de participarem ativamente desse processo”.

Tal contribuição, de acordo com Libâneo, virá da compreensão dos professores de que além de desenvolver saberes e competências para exercer bem o magistério, necessitam saber: (a) como e por que são tomadas certas decisões no âmbito do sistema de ensino; (b) como a direção da escola lhes passa essas decisões e como elas expressam relações de poder; (c) como tais decisões expressam ideias sobre como devem se comportar profissionalmente; e (d) que tipo de aluno deve ser formado. Desta forma:

Essas são condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo, também, a possibilidade de diálogo com as instâncias gestoras do sistema de ensino (LIBÂNEO, 2004, p. 15).

Há que se admitir, pois, segundo Libâneo (2004, p. 15), que as políticas e diretrizes oficiais e as formas de estruturação do sistema de ensino visam, efetivamente, conformar as ideias, atitudes e modos de agir dos agentes educativos que atuam nas escolas. Mas isto não implica uma atitude de se ignorar ou desprezar as formas de organização e gestão escolar, “pois não há como alcançar objetivos sem a racionalização do uso de recursos físicos e materiais e a coordenação do trabalho das pessoas”.

Em síntese, as escolas públicas e privadas não funcionam isoladamente, uma vez que têm uma relação de dependência com o sistema de ensino, muito embora seja uma dependência relativa, já que a equipe escolar é livre para construir formas de autonomia. Ou seja, a escola pode se auto-organizar e tomar decisões próprias no interesse da equipe, em função dos objetivos educacionais visados. Portanto, tanto as escolas como os professores não podem ignorar o papel do Estado, das secretarias de educação, das normas do sistema, como também, não podem simplesmente subjugar-se às suas determinações. Por outro lado, há que se precaver contra atitudes ilusórias de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos de instâncias superiores, fazendo-os compreender que tal autonomia será sempre relativa em face da existência de outras instâncias de gestão (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

Concluindo sua explanação teórica, Libâneo (2004, p. 16) sintetiza seu posicionamento, confirmando: que não é possível a escola atingir seus objetivos e sua

proposta curricular sem formas de organização e gestão; a escola será tanto mais democrática quanto mais se empenhar na promoção da qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos; há uma íntima relação entre o que acontece no contexto da organização escolar e o que acontece nas salas de aula, pelo fato das práticas de gestão serem práticas educativas e da escola ser um espaço de aprendizagem e formação profissional; é muito útil aos objetivos da gestão participativa, que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores compreendam criticamente: (1) os processos de tomada das decisões que provêm do Estado e do sistema educativo; (2) que a escola não está isolada do sistema social, político, cultural; e (3) que eles podem recriar seu espaço de trabalho junto com seus pares, em função da qualidade das aprendizagens dos alunos e de objetivos pessoais, profissionais e coletivos.

Do conjunto de teorias estudado, reunindo os pioneiros e os atuais autores da administração escolar no plano da evolução histórica da educação nacional, a partir da década de 1920, nota-se a predominância, no bojo do velho e do novo pensamento, da crítica à apropriação autoritária da educação pelo capitalismo, ressaltando-se, porém, uma ênfase acentuada dessa crítica nos novos teorizadores, que denunciam, nesse processo de dominação, a descaracterização da educação, neste sentido, elaborada de forma mais direta e consistente por Félix (1986).

Os autores acabam por ser interlocutores com o tempo que viveram. Os pioneiros pretenderam responder à modernização do ensino no Brasil acomodando-o ao que eram as tendências dos países mais desenvolvidos e as teorias de administração mais em voga nesses anos até a década de 60 do século XX.

Os autores mais novos desenvolvem as suas ideias a partir da necessidade de promover uma sociedade que rompesse com a velha ordem capitalista tão repressivamente acentuada pelos governos ditatoriais, defendendo uma escola democrática e participativa, e distinguindo soluções de adequação para o exercício conjugado, pelo diretor de escola, das práticas pedagógicas e administrativas, apresentando sugestões nas aberturas proporcionadas pelos próprios instrumentos legais que regem o sistema de ensino no Brasil.

2.2 Sistema educativo

No texto constitucional promulgado em 1988, ficou definido que a União, os estados e os municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de

colaboração. Nesta formulação, está explícita uma inovadora possibilidade da constituição de sistemas municipais de ensino coerente com a nova posição dos municípios como entes da federação. É neste sentido, que a vigente LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996 lista os componentes do sistema de ensino federal e dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, respectivamente nos seus artigos 16, 17 e 18 (ME/CNE/CEB, 2000).

Etimologicamente, o vocábulo *sistema* provém do grego *systema* que significa, entre outros, “todo o corpo de elementos”. A rigor, *systema* é uma composição de *syn* (em latim *cum*, em português *com*) + *ístemi* (estar ao lado de). “Entende-se, pois, *sistema* como elementos coexistentes lado a lado, que, convivendo dentro de um mesmo ordenamento, formam um conjunto articulado” (ME/CNE/CEB, 2000).

Para que se entenda claramente a referida proposta legal, cabe explicitar o que é sistema de ensino. Para tal, mister se faz tomar como parâmetro os termos do Parecer 30/2000 da CEB – Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação, onde o relator Carlos Roberto Jamil Cury revisa, de forma muito bem elaborada, tal conceito, destacando-se dos diversos autores que, na literatura acadêmica, se debruçaram sobre o tema.

Para o relator do Parecer 30/2000, ao analisar o termo “sistema”, muitos autores tomam como ponto de partida suas várias acepções qualificadoras, de forma inadequada, como explica Bobbio (1994, p. 76): “o termo ‘sistema’ é um daqueles termos de muitos significados, que cada um usa conforme suas próprias conveniências”. Também Savianni (1999, p. 120) se expressa na mesma direção, dizendo que “o termo ‘sistema’, em relação à educação, é empregado com acepções diversas, o que lhe confere um caráter de certo modo equívoco”.

Ferreira (1985, p. 1572) define *sistema* como “uma disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada”. Já Silva³⁰ (1991 *apud* ME/CNE/CEB, 2000) assevera que um sistema “exprime o conjunto de regras e princípios sobre uma matéria, tendo relações entre si, formando um corpo de doutrinas e contribuindo para a realização de um fim. É o regime a que se subordinam as coisas”.

O professor Carlos Roberto Jamil Cury assevera que, no entanto, a maioria dos estudiosos do assunto parece convergir para uma noção de *sistema* tal como expressa por

³⁰ SILVA, de Plácido e. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

Corbisier³¹ (1974, p. 122 *apud* ME/CNE/CEB, 2000), que o define como “um conjunto ou totalidade de objetos, reais ou ideais, reciprocamente articulados e interdependentes uns em relação aos outros”. Neste sentido, portanto, conclui-se que um *sistema* implica tanto a unidade e a multiplicidade em vista de uma finalidade comum quanto o modo como se procura articular tais elementos.

Trata-se do mesmo sentido proposto por Saviani (1999, p. 121), que entende *sistema* como “um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada”. Assim, o sistema pode ser visto como elementos coexistentes lado a lado que, convivendo dentro de um mesmo ordenamento, formam um conjunto articulado.

A partir de tais considerações, o Professor Jamil Cury conclui que:

Sistemas de ensino são o conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes (ME/CNE/CEB, 2000).

Desta forma, segundo Farenzena (2008, p. 6), “cada sistema de ensino, teoricamente, forma um conjunto articulado de competências e atribuições. Havendo, contudo, uma educação “nacional” fundamentada em valores e finalidades comuns, pressupõem-se uma articulação entre os sistemas”. Seria essa articulação ou integração um sistema nacional de educação? Interroga a autora, que opta, em seu estudo, por denominar tal integração de *organização nacional da educação*, resguardando, assim, a denominação *Sistema Nacional de Educação*, por possuir um significado bastante específico presente em projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitaram no Congresso Nacional até 1994 (FARENZENA, 2008, p. 6).

Aprovada em 1996, a LDB vigente esboça uma organização da educação nacional com a previsão de existência dos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, com responsabilidades próprias ou compartilhadas entre si, e pautada em regime de colaboração. Trata-se de três conjuntos que, pelas determinações da referida Lei 9.394/96, articulam-se num conjunto maior, nos campos do planejamento, do financiamento, da gestão e da avaliação, por competências coordenadas pela União, conjunto este

³¹ CORBISIER, Roland. *Enciclopédia filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1974.

denominado *organização nacional da educação*. A questão que se coloca é que tal articulação está prevista sem que, no entanto, estejam estabelecidos suficientes meios institucionais articuladores que confeririam maior funcionalidade à colaboração/cooperação entre os três sistemas de ensino (FAREZENNA, 2008, p. 6).

A LDB/1996 preceitua que cabe à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino e “[...] exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (art. 8º, §1º). As atribuições que conferem às normas e ações da União o estatuto de coordenação da política nacional de educação, por sua vez, estão listadas no artigo 9º, inciso I a IX, da LDB, cabendo destacar: (a) a elaboração de plano nacional de educação, em colaboração com Estados e municípios; (b) a assistência técnica e financeira aos governos subnacionais; (c) o estabelecimento de diretrizes para as etapas da Educação Básica, com a colaboração dos Estados e municípios; e (d) a implementação de processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior (FAREZENNA, 2008, p. 6).

Importante observar que, como se apresenta, a organização dos sistemas de ensino constitui um âmbito fundamental da prática de gestão democrática. Ou seja, a gestão democrática como princípio não se restringe à gestão das escolas, uma vez que a construção dos sistemas de ensino inclui: (a) as relações entre ministério ou secretarias de educação e os respectivos conselhos de educação; (b) as relações entre conselhos, ministério ou secretarias e a sociedade; (c) as relações entre conselhos, ministério ou secretarias e as escolas; (d) as relações entre ministério ou secretarias e outros órgãos de governo; e (e) a relação entre os órgãos da organização nacional da educação (MEC e CNE) e órgãos ou instâncias representativas estaduais e municipais (FAREZENNA, 2008, p. 8).

2.2.1 Sistema educacional brasileiro

A República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constituindo-se num Estado Democrático de Direito, que tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e pluralismo político (Art. 1º da CF/1988).

Em seu Art. 5º, a CF/1988 estabelece que a educação – um direito de todos e dever do Estado e da família – será promovida e incentivada, com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

O ensino, por sua vez, deverá ser ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sob a coexistência de instituições públicas e privadas, garantindo-se a gratuidade e gestão democrática do ensino público (Art. 206, Inciso I a VIII).

Desta forma, a CF/1988 responde positivamente à Declaração dos Direitos do Homem, Art. 26: (1) Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito; (2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais, e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz; e (3) Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Com vistas a colocar em prática tais princípios, a atual estrutura e funcionamento da educação brasileira pauta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/96), por sua vez, intrinsecamente vinculada às diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988, bem como às respectivas Emendas Constitucionais em vigor (OEI/ME, 2006).

O sistema de ensino, no Brasil é, pois, organizado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme reza o Art. 211, § 1 a 5 da CF/1988.

Cabe, portanto, à União, a organização do sistema de ensino federal e dos territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. A estes, por sua vez, cabe a responsabilidade de atuar, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. Já os Estados e Distrito Federal atuam, principalmente, no ensino fundamental e médio, definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino

obrigatório. Nos últimos anos, Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior (NEVES, 2002, p. 2).

Segundo a OEI/ME (2006, p. 35), “de acordo com o Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se de: I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - Educação superior”.

A Educação Básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22), podendo ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior (OEI/ME, 2006, p. 35).

Por sua vez, “a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29), e é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos (OEI/ME, 2006, p. 35-36).

O ensino fundamental, cujo objetivo maior é a formação básica do cidadão, tem duração de nove anos, sendo obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos sete anos de idade, com matrícula facultativa aos seis anos de idade. A oferta do ensino fundamental deve ser gratuita também aos que a ele não tiveram acesso na idade própria (OEI/ME, 2006, p. 38).

O ensino médio, etapa final da educação básica, objetiva a consolidação e aprofundamento dos objetivos adquiridos no ensino fundamental, e tem duração mínima de três anos, com ingresso a partir dos quinze anos de idade. Embora atualmente a matrícula neste nível de ensino não seja obrigatória, a Constituição Federal de 1988 determina a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade da sua oferta (OEI/ME, 2006, p. 38).

A educação superior tem como algumas de suas finalidades: (a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; e (b) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, conjuntamente, a criação e difusão da cultura para, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Assim, esse estágio educacional abrange cursos sequenciais nos diversos campos do saber, cursos de

graduação, de pós-graduação e de extensão, sendo o acesso aos cursos de graduação autorizado a partir dos 18 anos, com o número de anos de estudo variando segundo o curso e sua complexidade disciplinar (OEI/ME, 2006, p. 38).

No que se refere às modalidades de ensino que permeiam os níveis anteriormente citados, segundo a OEI/ME (2006, p. 38), atendendo o Art. 39 da LDB/1996, três outros segmentos compõem a grade do sistema educacional brasileiro:

1. *educação especial* – oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
2. *educação de jovens e adultos* – destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
3. *educação profissional* – que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto (Art. 39).

Outra observação a ser feita é que além dos níveis e modalidades de ensino citados, no Brasil, devido à existência de comunidades indígenas em algumas regiões, tem-se a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, visando aos objetivos:

“i – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; ii – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (Art. 78, LDB/1996).

Ressalta-se o caráter flexível da legislação educacional vigente, levando-se em conta a autonomia conferida aos sistemas de ensino e às suas respectivas redes. Salienta-se, ainda, o momento de adaptação e adequação dos sistemas à legislação educacional recente, o que se caracteriza pelas reformas e normatizações em implantação (OEI/ME, 2006).

2.2.1.1 Sistema de ensino federal

Conforme determinado pela LDB/1996, Art. 8º: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, cabendo à União, conforme § 1º: “[...] a coordenação da política nacional de

educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. No cumprimento desta obrigação e, conforme proferido no Art. 9º, cabe à União, elaborar com o apoio e colaboração dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios o Plano Nacional de Educação, além de prestar assistência técnica e financeira a estes, a fim de desenvolver seus respectivos sistemas de ensino. Ainda sob o referido artigo é incumbência do Estado, coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, tal como, assegurar processo nacional de avaliação do rendimento da educação básica e superior, como também, o de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. Segundo o Art.9º, é dever da União, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. De acordo com seu 1º parágrafo, no que tange a estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

Conforme o Inciso IX, § 1º, do citado Art. 9º, cabe ao CNE – Conselho Nacional de Educação, a responsabilidade pela organização e supervisão do sistema federal de ensino, pelo exercício de funções específicas voltadas às instituições que o compõem. Trata-se, efetivamente, de um conselho “nacional”, pois sua área jurisdicional e suas competências atingem todos os sistemas de ensino, incluindo os sistemas estaduais e municipais. Em vista disso, várias atribuições da União constantes na LDB são exercidas pelo CNE, estando todas elas devidamente definidas na Lei 9.131/1995 (FARENZENA, 2008).

Uma das atribuições do CNE que atinge o conjunto da educação nacional é a elaboração das diretrizes curriculares das etapas e modalidades da educação básica. Essas diretrizes, por exemplo, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, devem ser seguidas por todas as escolas do país, sejam elas estaduais, municipais públicas ou particulares. É certo que os órgãos normativos de cada sistema de ensino podem complementar essas diretrizes nacionais. Mas, como diz a palavra, podem complementar, sem, contudo, contraditar as normas nacionais (FARENZENA, 2008).

2.2.1.1.1 Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE

A concepção de educação que inspira o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação³², no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas “reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo”. E nesse esforço social mais amplo, a educação formal pública “é a cota de responsabilidade do Estado que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho” (BRASIL, 2007, p. 5).

Tem-se, pois, que a escola pública e, em um nível mais geral, a política nacional de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia, sendo o PDE mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada nessa concepção de educação, o que pode ser comprovado pelos programas que o compõem (BRASIL, 2007, p. 5).

Como o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988, o PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlances da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade (BRASIL, 2007, p. 6).

³² “O PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. O PDE prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, mas vai além por incluir ações de combate a problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, como Luz para todos, Saúde nas escolas e Olhar Brasil, entre outros. As ações deverão ser desenvolvidas conjuntamente pela União, Estados e Municípios” (LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp>. Acesso em: 28 dez. 2010).

A visão sistêmica do PDE pretendeu jogar por terra a visão fragmentada da educação predominante no Brasil até muito recentemente, que não considerava os níveis, as etapas e as modalidades como momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral, ou seja, como elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão, originada em princípios gerencialistas e fiscalistas, tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal (BRASIL, 2007, p. 7).

A Constituição Federal não apenas organiza o território sob a forma federativa, como, também, as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em matéria educacional, de modo a sobrepor à forma federativa os níveis e as etapas da educação. Nesse contexto, os propósitos do PDE tornam o regime de colaboração um imperativo inexorável, exigindo o compartilhar de competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a reger a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. Essa simples divisão de tarefas, se articulada em grandes eixos (educação básica, superior, profissional e continuada), por meio de regras transparentes e metas precisas, passíveis de acompanhamento público e controle social, pode pôr em marcha um avanço perceptível e sólido (BRASIL, 2007, p. 10).

Neste sentido, a concretização do mandamento constitucional segundo o qual a União deve exercer “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios” (CF/1988, art. 211, § 1º) implicou a revisão da atuação da União, levando-a a assumir maiores compromissos, inclusive financeiros, e a colocar à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (BRASIL, 2007, p. 11).

Dois outros imperativos se desdobram dos propósitos do plano: responsabilização (o que se conhece na literatura como *accountability*) e mobilização social. Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa

da educação se a incorporar como valor social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (BRASIL, 2007, p. 11).

Assim, para atender plenamente o objetivo de uma política nacional de educação harmonizada com os objetivos do Estado Democrático de Direito,

o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. O PDE busca, de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. Indo adiante, o PDE passa do conceito à ação (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Por se fundamentar nos princípios de educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento, o enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um dos resultados do PDE. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Assim, a qualidade deve ser entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. Conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas (BRASIL, 2007, p. 41).

2.2.1.2 Sistema de ensino estadual

No seu Título IV – Da Organização da Educação Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 insere em seu “Art. 8º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. No “§ 2º. Do mesmo artigo estabelece-se que o sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei”, e no artigo 10º que os Estados Incumbir-se-ão de:

- I** - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II** - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das

responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Para se entender tal incumbência dos Estados como parte do sistema de ensino nacional, o Art. 17 da vigente LDB esclarece, em seu Inciso IV, que os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem, entre outros, os “órgãos de educação estaduais”.

Por outro lado, considerando-se que em todo o sistema sócio-político ou estrutura sócio-política organizada, um “órgão” é definido como aquela unidade que realiza ou executa funções de caráter social, político e administrativo que lhe são atribuídas, no âmbito da administração pública, um “órgão de Estado” é uma unidade da administração direta, permanente ou temporário, emanado de lei, sendo um centro de poder que põe em função de um certo número de atribuições que lhes são afeitas, próprias do serviço público. Assim, em seu exercício, um órgão preenche parcelas do poder público em campos específicos de atuação do Estado. Neste sentido, pode haver tantos órgãos quantas funções específicas lhes forem atribuídas (CEEMG, [1996?]).

No caso da educação, costuma-se diferenciar os órgãos “de caráter executivo” daqueles “de caráter normativo”, sem que esta diferenciação esgote o conjunto dos diversos órgãos. Tanto uns como outros cumprem o que a lei determina e o que lhes compete em matéria de atribuições. Os primeiros, entre outras funções, executam programas governamentais e cuidam da aplicação e da utilização de recursos públicos, a partir de planejamentos específicos. Os segundos são normativos, pois interpretam campos específicos da legislação e aplicam as normas às situações específicas (CEEMG, [1996?]).

Entre esses, os conselhos de educação – dada a existência atual e a tradição dessa nomenclatura nos poderes públicos subnacionais – Municipais, Estaduais e Distritais, junto com o CNE – Conselho Nacional de Educação (assim denominados por leis) são todos órgãos colegiados, de caráter normativo, deliberativo e consultivo, que interpretam, deliberam, segundo suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional e propõem sugestões de aperfeiçoamento nos sistemas de ensino (CEEMG, [1996?]).

Por força de Constituições Estaduais e Leis Orgânicas, esses órgãos se denominavam e ainda se denominam Conselhos (Estaduais/Municipais/Distrital) de Educação. Tomando-se, pois, como referência operatória a atual denominação prevalente na área, pode-se afirmar que os conselhos de educação dos Estados são os órgãos normativos responsáveis pela educação escolar dos respectivos sistemas (CEEMG, [1996?]), sendo constituídos de “membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação” (Art. 10- Lei 4024/61). Segundo o CEE-MG [1996?], com o CEE – Conselho Estadual de Educação,

[...] o ensino passou a ser regulamentado por educadores, pronunciando-se sobre as mais variadas questões: normas para autorização de funcionamento e reconhecimento de estabelecimentos de ensino e de seus cursos: criação de escolas estaduais e municipais sem duplicação desnecessária de recursos humanos e materiais: interpretação e aplicação da legislação, regulamentação dos diferentes graus e modalidades de ensino; normas sobre currículos, transferência de alunos, adaptação de estudos, regimento escolar, regularização de vida escolar e outras (CEE-MG, [1996?]).

2.2.1.2.1 CEE-MG – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Segundo informações do sítio do órgão disponibilizadas na Internet (CEE-MG, [1996?]), o CEE-MG foi instalado no dia 12 de janeiro de 1963, pelo Decreto nº 6659, de 24/08/1962, tendo seu primeiro regimento aprovado pelo Decreto nº 8037, de 27/11/1964, reformulado em 17/05/1991. O Decreto nº 25.409, de 31/01/1986, aprovou o Regulamento do Órgão que, atualmente, é regido pelo Decreto nº 35.503 de 30/03/1994.

Constituído de vinte e quatro membros nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, o CEE-MG é órgão autônomo, com composição, finalidade e competência estabelecidas pela legislação federal, Constituição Estadual e Lei Delegada nº 31, de 28/08/1985, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional.

O CEE-MG divide-se em câmaras, a saber: Câmara do Ensino Fundamental (CEF), Câmara do Ensino Médio (CEM), Câmara do Ensino Superior (CES) e Câmara de Planos e Legislação (CPL), sendo seus membros designados pelo presidente. No que se refere a estrutura orgânica, o CEE-MG compõe-se de: (a) superintendência técnica; (b) superintendência executiva; (c) diretoria de apoio administrativo; e (d) diretoria de comunicação, redação e divulgação.

No plano das atribuições, cumpridas as obrigações e incumbências relativas a artigos da Lei nº 9.394/96, notadamente dos artigos 10 e 17, e respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, o CEE-MG executa funções que lhe são afeitas pela Lei Delegada nº 31, de 28 de agosto de 1985, e Lei Delegada nº 105, de 29 de janeiro de 2003, a saber:

— No ensino fundamental e médio:

1. baixar normas sobre: (a) autorização de funcionamento, reconhecimento, inspeção e caracterização de estabelecimento de ensino; (b) regimento escolar; (c) entrosamento e intercomplementaridade nos estabelecimentos de ensino entre si e com outras instituições; (d) matrícula, transferência, adaptação de aluno e regularização de sua vida escolar; (e) regime de matrícula por disciplina; (f) ingresso de menor de sete anos em escola de ensino fundamental; (g) tratamento especial a ser dispensado a aluno superdotado ou com deficiência física ou mental, ou que se encontre em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula; (h) autorização de exercício a título precário de professor, de diretor e de secretário de escola; (i) preparação para o trabalho; (j) verificação de rendimento escolar dos estudos de recuperação; (k) exame de capacitação para professor de ensino fundamental até a 5ª série; (l) educação de menores de sete anos; (m) possibilidade de avanço progressivo do aluno pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento; (n) condições para a autorização de transferência de estabelecimento de ensino de uma para outra entidade mantenedora;
2. autorizar experiência pedagógica com regime diverso do prescrito em lei, assegurando a validade dos estudos realizados;
3. julgar recurso contra decisão adotada por instituição de ensino, sob estrita arguição de ilegalidade.

— Na educação de jovens e adultos:

1. baixar normas sobre: (a) estrutura e funcionamento de ensino; (b) autorização, reconhecimento e inspeção dos cursos; (c) exames supletivos; (d) equivalência entre o ensino supletivo e o regular.

— Em caráter geral:

1. impor ou propor a aplicação de pena a estabelecimento de ensino ou a seu pessoal;

2. aprovar planos e projetos de aplicação de recursos para a educação, apresentados pela Secretaria de Estado de Educação e pelo órgão municipal correspondente;
3. responder a consulta e emitir parecer em matéria de ensino e educação;
4. manter intercâmbio com órgãos e entidades em matéria de interesse da educação;
5. exercer sobre as fundações educacionais as atribuições previstas no Art. 82, Inciso II, da ADCT da Constituição Estadual;
6. promover a apuração de denúncia sobre descumprimento de normas e decisões do sistema de ensino;
7. elaborar seu Regimento Interno.

Essa formulação de atribuições é recepcionada na Carta Mineira de 1989 que, na forma do Artigo 206, confere ao Conselho, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I – baixar normas disciplinadoras dos sistemas estadual e municipal de ensino;
- II – interpretar a legislação de ensino;
- III – autorizar e supervisionar o funcionamento do ensino particular e avaliar-lhe a qualidade;
- IV – desconcentrar suas atribuições, por meio de comissões de âmbito municipal.

Nos seus muitos anos de funcionamento, o CEE-MG, praticamente, elaborou um corpo de normas que abrange toda a estrutura do ensino do Estado, tanto no nível fundamental como no médio e superior. E com base nesse escopo normativo, através de inúmeros pareceres, apreciou os mais variados assuntos de ordem educacional, decidindo situações existentes, estabelecendo critérios para as diferentes atividades educativas, autorizando e reconhecendo o funcionamento de escolas, cursos, faculdades e universidades, determinando diligências, orientando, fiscalizando, supervisionando estabelecimentos de ensino e assessorando a alta administração estadual em matéria de sua competência (CEE-MG [1996?]).

No âmbito de suas competências, cabe, também, ao CEE-MG, dentre outras providências, aprovar o Plano de Aplicação de Recursos da QESE – Quota Estadual do Salário-Educação, pela Secretaria de Estado de Educação, sendo, pois, de natureza estritamente técnico-jurídica, exaustiva e da maior responsabilidade as atribuições conferidas ao órgão (CEE-MG, [1996?]).

2.2.1.2.2 PEEMG - Plano Estadual de Educação de Minas Gerais

O PEEMG mereceu, em apresentação assinada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, texto introdutório expondo os desafios da educação no Estado e alertando sobre a importância da participação dos poderes públicos em parceria com os demais setores da sociedade para sua plena efetivação.

O desafio da educação em Minas Gerais, no atual governo, é transformar a rede pública de ensino em um sistema de alto desempenho educacional que prioriza a redução de diferenças regionais. Pautando-se neste objetivo, foram estabelecidas as políticas educacionais, que visam alcançar: (a) melhor ensino e melhores resultados educacionais; (b) diminuição das diferenças regionais; (c) desenvolvimento e valorização dos educadores; (d) elevação do padrão de infraestrutura de funcionamento das escolas; e (e) gestão eficiente com financiamento adequado ao novo padrão de educação (MINAS GERAIS, 2009).

É importante reconhecer, porém, que por mais que o atual PEEMG evidencie problemas, defina prioridades e aponte soluções, a efetivação de seus objetivos e metas depende de iniciativas que congreguem os poderes públicos, assim como os setores organizados da sociedade civil direta ou indiretamente ligados à educação (MINAS GERAIS, 2009).

Nesse sentido, destaca-se, como elemento fundamental, a responsabilidade social do Estado e dos setores organizados da sociedade, tomada não como mera retórica “democratista”, mas como condição para a conquista dos avanços propostos pelo referido plano (MINAS GERAIS, 2009).

2.2.1.2.2.1 PDEEMG – Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais

Segundo publicação do governo estadual (MINAS GERAIS, 2009), tão importante quanto ter um plano que oriente a educação nos próximos dez anos é o próprio processo de elaborá-lo, envolvendo todas as prefeituras, mobilizando escolas, organizações da sociedade, todos aprendendo a planejar juntos.

Em Minas Gerais, a riqueza desse processo não foi perdida ou menosprezada. A partir de 2005, a SEE – Secretaria de Estado de Educação, em colaboração com a UNDIME-MG – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação-Seção MG, desencadeou um processo de mobilização que, em seu primeiro momento, atingiu os 853

municípios na construção dos planos municipais de educação.

Em seguida, envolveu toda a sociedade mineira em um processo coletivo de elaboração do plano estadual, para o qual foram convidados a participar professores, especialistas, estudantes, dirigentes da educação, ao lado de representantes de diferentes segmentos organizados da sociedade e do poder público constituído, culminando com a realização do II Congresso Mineiro de Educação, em 2006.

Desse modo, em Minas Gerais, Estado e Municípios construíram, em bases pactuadas e negociadas, e em tempo único, os seus respectivos PEE – Plano Decenal de Educação, de forma articulada com o PNE – Plano Nacional de Educação, e de acordo com as respectivas demandas, expectativas e vocação histórico-sociais. Em decorrência, o PDEEMG é a expressão de compromissos democraticamente estabelecidos e capazes de produzir os resultados que a sociedade mineira deseja (MINAS GERAIS, 2009).

Os objetivos gerais contemplados pelo PDEEMG se encontram explicitados no Art. 204 da CE – Constituição Estadual de 1989, a saber: (a) erradicação do analfabetismo; (b) universalização do atendimento escolar; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) formação para o trabalho; e (e) promoção humanística, científica e tecnológica.

Quanto às prioridades, tem-se: (a) a superação do analfabetismo no Estado, com garantia de continuidade de escolarização básica para os jovens e adultos; (b) a elevação geral do nível de escolarização da população, garantida a universalização dos ensinamentos fundamental e médio; (c) a melhoria da qualidade em todas as etapas e modalidades da educação; (d) a redução das desigualdades educacionais, com a promoção da equidade; (e) a implantação gradativa da educação de tempo integral na rede pública; (f) a formação e valorização dos profissionais da educação; (g) o fortalecimento da democratização da gestão educacional; (h) a melhoria da infraestrutura das escolas públicas, com prioridade para as regiões definidas neste plano como de maior vulnerabilidade social; (i) a institucionalização das regras do Regime de Cooperação Estado-Município; (j) o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação; e (k) o acompanhamento e apropriação da evolução tecnológica.

2.2.1.2.2.1.1 Princípios regedores do PDEEMG

Para o Governo de Minas Gerais, o PDEEMG, será regido por princípios de: *Equidade e Justiça Social*, que visa sobretudo atender às parcelas da população mais

carenciada das ações do poder público; *Qualidade*, assegurando as condições para que os estudantes permaneçam na escola e possam concluir, com sucesso, a educação básica no tempo e na idade correta; *Diálogo e interação das redes de ensino*, objetivando relações de colaboração entre seus pares, de modo a tratar as questões educacionais do Estado como sendo de responsabilidade solidária e por fim, *Democratização e articulação com a comunidade*, destacando nesse sentido, O fortalecimento da direção da escola, a implantação de colegiados e a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica (MINAS GERAIS, 2009).

2.2.1.3 Sistema de ensino municipal

Ao firmar o município como ente federativo autônomo, a Constituição de 1988, em seu art. 211, estabeleceu que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios “organizarão os seus sistemas de ensino”, definindo como competência desses últimos a atuação no ensino fundamental e pré-escolar.

Ao regular tais preceitos, a LDB/1996 reafirmou essa organização no Art. 8º e, no Art. 11, explicitou as incumbências dos municípios em matéria de ensino:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Assim, os sistemas municipais de educação, constituídos pelas instituições de ensino fundamental e médio, das instituições de educação infantil públicas e privadas e dos órgãos municipais de educação, devem integrar-se às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. Além disso, os sistemas educacionais municipais exercem ação distributiva em relação às escolas, baixando normas complementares para o seu âmbito de atuação, assim como autorizando, credenciando e supervisionando suas escolas (DA HORA, 2007, p. 9).

Nesse contexto educacional, diferentes orientações têm sido formuladas pelos governos estaduais, a partir das secretarias de educação ou dos conselhos estaduais de educação, no que diz respeito ao processo de municipalização do ensino, da constituição dos sistemas municipais de ensino e criação dos conselhos municipais de educação.

No âmbito estadual os dispositivos constitucionais, em sua maior parte, tratam os conselhos como órgãos colegiados, aos quais compete estabelecer a relação entre a sociedade e o Estado (CURY³³, 2000, p. 52-53 *apud* TEIXEIRA, 2004, p. 699-670). Porém, no que diz respeito aos Conselhos Municipais de Educação – CME, muitos deles criados ainda sob vigência da Lei nº 5.692/71, alguns se mantêm submissos aos respectivos Conselhos Estaduais no exercício de competências que lhes foram por estes delegadas (TEIXEIRA, 2004).

Isto pode ser explicado pelo entendimento de Gadotti (1999) de que, no Brasil, os sistemas educacionais são fechados e regidos pelo controle burocrático, o que os tornam inacessíveis aos agentes de mudança externos, ou seja, à participação efetiva da comunidade:

Os sistemas educacionais no Brasil privilegiam a burocracia como controle e, por isso, criam um processo de alienação social e de descompromisso diante da educação. Alienação significa privação de poder, ausência de participação. A alienação leva à falta de compromisso. Quem não participa da decisão não se sente responsável. É na construção de um sistema educacional que se revela, de forma mais contundente, a relação entre educação e política.

Num sistema educacional fechado, os agentes externos de mudança (movimentos populares, grupos sociais, os pais etc.) têm reduzida influência sobre o sistema, em particular, sobre a escola. Num sistema educacional aberto, funciona em permanente tensão a relação entre o formal e o informal, entre a comunidade interna e a comunidade externa da escola etc. Num sistema fechado, o conjunto de pressões e interesses externos não é ouvido e se privilegia as expectativas internas de reprodução do próprio sistema (GADOTTI, 1999, p. 4).

E Gadotti (1999) cita como exemplo prático, a situação em que a comunidade deseja cursos noturnos ou supletivo e a escola não oferece esta possibilidade, apresentando, dentre outras justificativas, que não dispõe de pessoal ou de segurança, ou mesmo de mobiliário adequado para alunos adultos. Neste e noutros casos, o que se verifica é que a razão do não atendimento às demandas externas soa sempre como de natureza técnico-burocrática, quando, na verdade, é de ordem puramente política.

³³ CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.) *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

Revela-se, pois, o perfil funcionalista do sistema de ensino vigente que, segundo Sander³⁴ (1984 *apud* Gadotti, 1999, p. 4), embora apresente alguns elementos úteis, como a importância dada à interdisciplinaridade e a importância atribuída à transmissão do conhecimento, é determinístico para a obstrução da participação externa, uma vez que: (a) desconsidera as consequências da ação intencional dos participantes do sistema; (b) é incapaz de equacionar os temas da mudança e da inovação educacional; e (c) descuida dos aspectos éticos e substantivos dos participantes do sistema educacional para cultivar a eficiência e a racionalidade instrumental.

Pautando-se nesse enfoque funcionalista, segundo Gadotti (1999, p. 4), o sistema municipal de ensino vem sendo implantado de forma inadequada:

O ensino municipal vem implantando-se e crescendo no país – atendendo sobretudo a educação infantil, o ensino fundamental e a educação de jovens e de adultos - sem uma planificação adequada. Não há no país um projeto nacional para a educação municipal, apesar dos esforços da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e, no passado, apesar dos esforços de grandes educadores, como Anísio Teixeira (GADOTTI, 1999, p. 4).

Por outro lado, em muitos municípios têm-se desenvolvido experiências inovadoras de grande impacto positivo na população. Isto porque, em muitos casos, o ensino municipal foi criado como uma forma de resistência contra o ensino tradicional dos Estados e da União, ou, simplesmente, porque estes abandonaram os municípios à sua própria sorte (GADOTTI, 1999, p. 4-5).

Alguns autores da educação brasileira temem a criação de sistemas municipais de educação, por verem neles um caminho curto para a municipalização do ensino e, por extensão, para a sua privatização. Temem que, com este estímulo indireto à privatização, os Estados e a União abandonem depois os municípios, responsabilizando-os integralmente pela educação local (GADOTTI, 1999, p. 5).

Pautando-se em sua experiência, porém, o autor vem constatando o contrário: os municípios possuidores de uma escola popular melhor implantada dispõem de mais condições de barganha junto ao Estado e à União. Desta forma, tem-se que, se o sistema municipal de educação integrar todos os esforços locais (públicos e privados) na melhoria do ensino, torna-se um poderoso instrumento de fortalecimento dos municípios (GADOTTI, 1999, p. 5).

³⁴ SANDER, Benno. *Conselho e conflito*. São Paulo: Pioneira, 1984, p. 74.

2.2.1.3.1 CME – Conselhos Municipais de Educação

Como visto, os conselhos são, em sentido geral, órgãos coletivos de tomada de decisão, agrupamento de pessoas que deliberam sobre algum negócio. Originados nas sociedades organizadas da Antiguidade, hoje apresentam denominações e formas de organização diversas, em diferentes áreas da atividade humana. Seu significado pode ser buscado na etimologia greco-latina do vocábulo. Em grego refere à “ação de deliberar”, “cuidar”, “cogitar”, “refletir”, “exortar”. Em latim, traz a ideia de “ajuntamento de convocados”, o que supõe participação em decisões precedidas de análises, de debates (TEIXEIRA, 2004, p. 692).

Tem-se, pois, que a natureza do CME o caracteriza como órgão instituído para romper com a concepção de que tudo gira em torno do poder público, sobretudo do executivo. Em outros termos, ele surge para construir e reforçar a concepção de que o Estado é composto tanto pela sociedade política quanto pela sociedade civil, constituindo-se em uma estratégia para a continuidade das políticas públicas, evitando-se o descompasso da transitoriedade dos mandatos executivos e legislativos (BORDIGNON, 2005).

Assim, na intermediação entre Estado e sociedade, os conselhos traduzem ideais e concepções mais amplas de sociedade e de educação, que, em cada momento histórico, influenciam a dinâmica das políticas educacionais em pauta. Na atualidade, a constituição de conselhos tem sido percebida como a abertura de espaços públicos, de participação social, caracterizando a ampliação do processo de democratização (TEIXEIRA, 2004, p. 692-693). Segundo Bobbio (1986, p. 54), trata-se da ocupação, pelas formas da democracia representativa, de espaços até agora dominados por organizações hierárquicas e burocráticas, nas quais estão presentes a “exigência e o exercício efetivo de uma sempre nova participação”.

No entanto, na contramão desse entendimento, a ideia dos conselhos de educação no Brasil está fortemente ligada à sua concepção como órgãos de governo, com a função de assessoramento e colaboração que os caracterizou ao longo da história da educação brasileira, no século XX. Tal concepção cunhou-lhes a marca de órgãos normativos do sistema de ensino que atuam na interpretação e resolução do emprego da legislação educacional no país, segundo suas competências e atribuições. Desta forma, nessa função, desempenharam importante papel na formação da atual estrutura hierárquica e burocrática do ensino (TEIXEIRA, 2004, p. 692-693).

Para tanto, e como parte de sua essência, ou seja, como condição indispensável para o exercício de suas funções e para a efetivação de suas finalidades, o conselho deve ser autônomo, contrapondo-se a qualquer forma de tutela. No caso da educação, deve ser autônomo pedagogicamente, administrativamente, politicamente e financeiramente, condição que deve ser garantida por meio de um instrumento legal.

Em sua pesquisa documental sobre os conselhos de educação e sistemas municipais de ensino em Minas Gerais, intitulada *Conselhos Municipais de Ensino: Autonomia e Democratização do Ensino*, Teixeira (2004) identificou inequívoca diversidade de tipos de conselhos constituídos e evidenciou uma riqueza de expressões da autonomia municipal, no que diz respeito à organização adotada nos seus CME, para fazer face às suas responsabilidades na área do ensino.

Desta forma, a autora constatou que a composição dos conselhos abre espaço para uma representatividade democrática. Em primeiro lugar, porque a participação dos profissionais de ensino apresenta-se de forma diversificada e reforça a representação por categoria. Em segundo lugar, porque admite-se a representação da sociedade civil, permitindo sua participação na definição da política educacional a ser praticada nos municípios. No entanto, cabe considerar que, se por um lado essa forma representativa supera as escolhas personalistas e clientelistas que podem comprometer a gestão participativa dos conselhos, por outro lado, pode assumir um caráter de representação corporativa na defesa dos interesses da categoria, em detrimento dos interesses mais gerais da população em matéria de ensino (BOBBIO³⁵, 1986, p. 46-45 *apud* TEIXEIRA, 2004, p. 704).

Outro aspecto importante na análise da organização desses conselhos refere-se às competências atribuídas. A documentação estudada pela pesquisadora revelou marcante conotação administrativa, tratando-se, porém, muito mais de atribuições de caráter técnico-administrativo do que de simples execução de tarefas administrativas, o que requer conhecimentos e capacidades específicas de quem as realiza (TEIXEIRA, 2004, p. 705).

No elenco de competências atribuídas, observou-se, em todos os conselhos estudados, referências específicas ao papel do órgão no processo de planejamento da educação no município. Entretanto, a forma como se espera que esse papel seja cumprido varia de um município para outro. Também é de se notar as várias competências atribuídas

³⁵ BOBBIO, N. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

aos conselhos quanto ao acompanhamento e controle da aplicação dos recursos financeiros no desenvolvimento e manutenção do ensino municipal e quanto ao controle das ações do poder público na área (TEIXEIRA, 2004, p. 705-706). Atuando formalmente como instâncias deliberativas e de gestão, os CME's constituem instâncias de interlocução e proposição e assumem o papel de agentes do poder administrativo (TEIXEIRA, 2001, p. 138).

Comparando os CME's mantidos pelos municípios mineiros que criaram seus sistemas de ensino com o modelo de conselho criado e mantido no país até a aprovação da LDB/1996 em vigência, a pesquisadora constatou que, embora se assemelhem em alguns aspectos aos seus antecessores, tais conselhos não os refletem na forma como foram concebidos, tanto na organização quanto nas competências lhes atribuídas. As semelhanças concentram-se no fato de assumirem um elenco de atribuições de natureza administrativa, como os conselhos já existentes nos âmbitos federal e estadual, enquanto as diferenças encontram-se no desenho de sua composição, que abre espaço para a participação da sociedade civil nas discussões e nas decisões que lhe cabem, e na atribuição de competências que, extrapolando o campo da organização e do estabelecimento de normas para serem aplicadas aos estabelecimentos de ensino, ganha terreno no controle e na regulação das ações do poder público municipal no campo do ensino (TEIXEIRA, 2004, p. 706).

Importa, contudo, ressaltar, no plano deste estudo, uma danosa falha de ordem política no seu bojo, no que se refere aos conselhos de educação, a saber: as escolas públicas estaduais (categoria em que se insere esta investigação), ou seja, aquelas mantidas pelos cofres do Estado (e não pelos cofres do Município) não se beneficiam da independência dos CME's, por se submeterem diretamente aos respectivos CEE's. Isto quer dizer que elas funcionam praticamente alienadas à comunidade, pois impossibilitadas de desenvolver um trabalho educacional democrático, junto com as comunidades onde estão inseridas, por não terem acesso a este importante órgão de ligação da escola com os cidadãos a quem educa.

Em síntese, constata-se que, num contexto marcado por um sistema de ensino, regido pela Constituição Federal de 1988, o Estado vincula-se aos princípios norteadores, onde a educação é direito de todos e fundamentalmente responsabilidade estatal, em seus três níveis – federal, estadual e municipal –, e onde se faz imperativa a participação ativa da sociedade no âmbito dessa responsabilidade que, como comprovado, tem sido possível e

até efetiva, a despeito de infrutífera no plano dos resultados educacionais, que se insere a escola, em seus diversos níveis (do ensino básico à pós-graduação *stricto sensu*), onde o exercício da administração escolar, perpassando toda a cadeia do sistema de ensino nacional, vem se apoiando nas teorias dos novos teorizadores que defendem a sua democratização, e onde o administrador escolar (diretor) é peça chave desse processo.

2.3 A direção escolar

No que diz respeito à possibilidade de contribuir com *inputs* inestimáveis para as decisões educacionais, na forma de conhecimentos sólidos, conceitos e compreensão fundamental, as abordagens científicas na administração têm propiciado pouca ajuda aos administradores escolares, no plano da formulação de estratégias operacionais. Isto porque a presença de consequências não antecipadas dos atos administrativos impedem a escolha das proposições apropriadas para a administração escolar. A causa do impedimento reside no caráter antagônico da administração, que tanto é “científica” (objetiva), no sentido de antecipar previsões iniciais razoavelmente exatas, baseadas na teoria e proposições, como, inversamente, é “artística” (subjativa), no sentido de, em que estão longe de antecipar as consequências produzidas pela variabilidade e complexidade do comportamento humano que desafiam as decisões sistemáticas (SERGIOVANNI e CARVER, 1976, p. 4-5).

Desta forma, conseqüentemente, as forças de uma ciência da administração – objetividade, neutralidade e ampla aplicabilidade – constituem também suas fraquezas, inferem os autores, pois tem-se que:

A ausência de valores, a falta de ênfase nos objetivos e a dificuldade em desenvolver a transferência em situações particulares exigem que os executivos escolares avaliem e modifiquem continuamente as proposições científicas à luz de um sistema de valores particular para a educação e dos objetivos particulares das escolas. Portanto, enquanto seria desastroso ignorar as averiguações científicas, parece igualmente perigoso aceitá-las sem avaliação e modificação (SERGIOVANNI e CARVER, 1976, p. 5).

Para além disso a direção escolar tem de atender à especificidade do seu âmbito de ação. No mínimo tem de procurar obter pessoas mais qualificadas e, por isso, olhar para o processo organizacional tendo em vista imperativos social e pedagógico. Como quer Libâneo (2004, p. 140): “o significado do termo direção, tratando-se da escola, difere de outros processos de direção, especialmente os empresariais” porque as funções, apesar de serem predominantemente gestoras e administrativas, têm conotação pedagógica, “uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo

educativo” (LIBÂNEO, 2004, p. 217). Todavia, como observa Paro (2001, p. 101), “o diretor escolar desenvolve a tendência de concentrar em suas mãos todas as medidas e decisões, apresentando um comportamento autoritário, que já vai se firmando no imaginário dos que convivem na escola como característica inerente ao cargo que exerce”, contrariando os parâmetros legais que regem sua atuação.

Importante ressaltar, com base na assertiva de Paro (2001), que tal autoritarismo ocorre, num contexto de organização do sistema educacional brasileiro, especialmente nas redes públicas de ensino, onde o diretor ocupa um importante papel no plano da construção da gestão democrática do ensino. Assim, apesar das principais normas legais enfatizarem que as escolas públicas devem ser geridas democraticamente, o que se vê, em muitos casos, são diretores atuando como obstáculo à concretização desse objetivo, por dedicarem parte do seu tempo ao controle do trabalho desenvolvido por seus “subordinados” (SILVA, 2007, p. 156-157).

Um fator importante a se considerar no âmbito dessa questão, se refere às implicações contextuais da autonomia concedida às escolas e, por extensão, ao diretor escolar:

As reformas educacionais dos anos 90 trouxeram, então, a marca da descentralização que resultou em maior autonomia das escolas, porém teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições de infra-estrutura nos estabelecimentos de ensino. Sob argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas (OLIVEIRA, 2008, p.132)

Tal mudança contribuiu para a distorção do real papel do diretor, pois enfatizou a predominante concepção técnico-científica da administração escolar, na qual prevalece a visão burocrática e tecnicista da educação, onde o diretor é figura central da escola, cabendo aos demais elementos humanos cumprir suas decisões e executar as demais atividades de um plano previamente elaborado sem a participação de professores, especialistas, pais, alunos e funcionários (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSHI, 2003).

Historicamente, pois, as escolas brasileiras têm se organizado, hierarquicamente, com o diretor ocupando o cargo máximo do poder nelas existente, e de posse da autoridade máxima que lhe confere o cargo, comandando pessoas e ações respaldado na legislação vigente, atuando assim, como severo empecilho à abertura da participação da comunidade na gestão escolar (SILVA, 2007, p. 157). Segundo Paro (1996, p. 7), “na teia das relações e normas que se estabelecem para o exercício de suas atribuições e competências, não deixa

de ser das mais importantes, a maneira como este profissional é investido de suas funções na ‘chefia’ da escola”. Para este autor:

A forma como é escolhido o diretor tem papel relevante – ao lado de múltiplos outros fatores – seja na maneira como tal personagem se comportará na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos (PARO, 1996, p. 8).

Neste sentido, em julho de 1991, por meio da Lei nº 10.486, o governo do Estado de Minas Gerais regulamentou o artigo 196 da Constituição Estadual. De acordo com essa lei, a escolha do diretor e vice-diretor de escola passaria a ser feita com a participação da comunidade escolar, por meio do processo de Seleção Competitiva Interna – SECOM, que compreendia duas etapas. A primeira consistiria de provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato; e a segunda etapa, da apuração da aptidão para a liderança, feita pela comunidade escolar, através de eleição, cujos candidatos concorrentes seriam aqueles aprovados na primeira etapa (SILVA, [2000?]).

O processo da SECOM, verificado em 1993 e 1996, aconteceu nos mesmos moldes do ocorrido em 1991. A mudança mais significativa consistiu na opção de o vice-diretor ser indicado pelos candidatos à direção. Em 1999, eliminou-se a etapa da prova de avaliação da capacidade gerenciamento, realizada por meio de uma prova de conhecimentos (SILVA, [2000?]).

O processo da SECOM para provimento da função de direção de escola significava a implantação de uma antiga reivindicação de diferentes setores da educação. O movimento sindical docente, por sua vez, mesmo afirmando que a SECOM não significava a implantação das “diretas para diretor de escola”, há muito reivindicada pelos trabalhadores em educação, de certa forma reconhecia que, nesse processo, o princípio da “escolha do diretor de escola com a participação da comunidade” estava relativamente atendido (SILVA, [2000?]).

Entretanto, mesmo reconhecendo o avanço desta conquista, houve o consenso de que, isoladamente, não se conseguiu romper com práticas e discursos autoritários, tão frequentes no interior das escolas, quando a escolha do diretor ocorria sob a égide do clientelismo político. Isto porque sua ação continuou cerceada, já que limitada aos contornos definidos pelos órgãos centrais do sistema estadual de ensino. De fato, as diretrizes e normas existentes contribuía para que o dirigente escolar se sentisse impedido de se articular com os demais trabalhadores da educação (SILVA, [2000?]).

2.3.1 Parâmetros legais da direção escolar

A direção escolar, segundo Libâneo (2004, p. 215), caracteriza-se pela ação integrada e articulada de todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), por meio de atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação. A coordenação é o fator da direção voltado para a articulação e a convergência do esforço de cada integrante do grupo para o alcance dos objetivos. “Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas” (LIBÂNEO, 2004, p. 215).

O significado da direção, porém, segundo Libâneo (2001, p. 78-79), irá variar, de acordo com a concepção educacional da escola, mais diretiva ou mais participativa: “A direção pode estar, assim, centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa”.

Em documento orientador do MEC – Ministério da Educação – relativo à implantação de sistemas educacionais inclusivos, ressalta-se mais uma vez o papel fundamental exercido pela direção escolar na constituição do grupo, para que trabalhe de forma cooperativa, tendo como objetivo as metas estabelecidas no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2004).

As atribuições do diretor escolar, traçadas pelos parâmetros legais, constituem normas para a sua atuação e, também, uma série de obrigações a cumprir. Nestes termos, assumindo responsabilidades inerentes a compromissos educacionais, cabe a ele buscar, como mediador entre aluno-escola, professor-escola, aluno-professor e escola-comunidade, o envolvimento de todos no planejamento das propostas escolares para a consolidação de práticas democráticas visando a cidadania e ao desenvolvimento intelectual dos alunos (FRANCISCO, 2006, p. 36).

Nos instrumentos legais que tratam do cargo de diretor em todos os Estados brasileiros, verifica-se que ele é pode ser estabelecido vitalício, comissionário e efetivo. Tem-se, também, a figura do diretor designado. A esse conjunto de normas, somam-se os parâmetros para a seleção daqueles que ocuparão o cargo de direção de uma unidade escolar (FRANCISCO, 2006, p. 36). Neste sentido, Silva (2007) informa que:

Dentre as diversas formas de provimento do diretor em seu cargo/função, a Eleição de Diretores pela comunidade tem, nos últimos tempos, merecido destaque e causado polêmica entre seus partidários e os de outras modalidades. Têm sido objetos de estudo e comparação a livre iniciativa pelos poderes do Estado, o

Concurso Público de Provas e Títulos, o Acesso por Carreira e a Eleição (SILVA, 2007, p. 157).

O diretor livremente indicado pelos poderes do Estado, segundo Silva (2007, p. 158), “mesmo sendo bem intencionado, é comprometido com quem o indicou. Seu trabalho não poderá contrariar o partido político responsável por sua nomeação”. Assim, “um possível comprometimento com sua comunidade escolar, só acontecerá, se não confrontar com os interesses político-partidários”.

Em decorrência, o sistema de *Indicação Política* transforma o diretor em representante do poder local ou regional na escola, subordinado ao domínio dos governantes. Investido de competência para decidir, o diretor administrará a escola como convém aos responsáveis por sua indicação. E para esses políticos, com raras exceções, não interessa a construção da democracia no interior da escola (SILVA, 2007, p. 158).

A segunda modalidade, o *Concurso de Provas e Títulos*, tem a aprovação de alguns autores, que o consideram uma das melhores formas de contratação de pessoas para o serviço público. “Nele os candidatos são submetidos a uma prova onde são classificados pelos conhecimentos que demonstraram na mesma, somados à contagem de seus títulos” (SILVA, 2007, p. 158). Porém, considera-se que tal método possui limitações:

Uma das críticas apontadas para essa forma de provimento é o fato de sua seleção ater-se somente à avaliação da competência técnica do candidato, sendo que para a administração de uma escola exige-se outras competências, tais como a capacidade de liderança, que não se consegue aferir através de provas e títulos. Assim, apesar dessa forma de provimento avaliar os méritos intelectuais do candidato, dificulta a avaliação de desempenho e liderança dos mesmos.

Outro ponto criticado é a quase vitaliciedade que o Concurso Público de Provas e Títulos proporciona ao diretor. Essa característica pode contribuir para uma acomodação desse profissional, ficando à frente da escola no aguardo de sua “merecida” aposentadoria. Isso pode levá-lo a não se comprometer com a escola pública e seus usuários, mantendo-se afastado de sua comunidade (SILVA, 2007, p. 158).

No entendimento de Paro (1996, p. 24), “o concurso isolado não oferece nenhum vínculo do diretor com os usuários, mas sim com o Estado que é quem o legitima pela lei”.

No sistema de acesso à carreira, para um funcionário ocupar um cargo, dentre outras exigências funcionais, segue-se este critério: (a) é nomeado numa rigorosa hierarquia dos cargos; (b) obedece somente às obrigações de seu cargo; (c) suas competências são pré-estabelecidas e fixas; e (d) obedece a rigoroso sistema disciplinar e controle de serviços (CORRÊA, 1995, p. 24).

O fato de essa forma de investidura no cargo diretivo estar calcada em um modelo burocrático e possibilitar maior centralização de poder é motivo para que seja alvo de críticas pela comunidade acadêmica (ZABOT, 1984; CORRÊA, 1995). Analisando a direção como posto de carreira, Mendonça (1987) afirma que essa forma de provimento

além de não extinguir as possibilidades de indicação política dos relacionados à posição, pode transformar, tanto quanto o concurso público, a administração escolar numa tarefa cristalizada e rotinizada, exatamente, quando a boa norma pedagógica exige o contrário, ou seja, renovação e criação permanente (MENDONÇA, 1987, p. 60).

Para Corrêa (1995, p. 25), a legitimidade de um diretor de carreira, na maioria das vezes, está baseada “em critérios racionais e na observância de ordens e regras instituídas pelo poder central de maneira centralizada, que interferem no seu comportamento no seio da comunidade escolar e na sua relação com a comunidade escolar e local”. Essa interferência acaba por neutralizar qualquer iniciativa na busca de uma gestão democrática na unidade escolar (SILVA, 2007, p. 159).

A eleição de diretores pela comunidade reúne características peculiares e, nos últimos tempos, tanto vem merecendo destaque como causando polêmica entre seus adeptos e defensores de outras modalidades. Dentre os autores que aprovam a sua prática, Corrêa (1995) destaca dois aspectos positivos desse sistema de provimento: um maior reconhecimento do diretor pela comunidade escolar, por ter passado pelo processo de escolha; e o tempo de permanência do dirigente na administração da escola, o que possibilita rotatividade no cargo, extinguindo sua cristalização na função (SILVA, 2007, p. 159).

Outro fator muito positivo do provimento pelo sistema de eleição apontado por Corrêa (1995, p. 29), é o fato de que a proposta de trabalho apresentada à comunidade escolar exerce uma grande importância para um adequado encaminhamento da administração do diretor frente à escola. Some-se a esse fator a força política dessa proposta de trabalho que, caso não seja cumprida, impedirá a reeleição, ensejando sua destituição do cargo pela própria comunidade. Neste sentido, para o autor, “a forma de provimento por eleição [...] propõe uma reversão das práticas de escolha comumente presentes na administração educacional” (CORRÊA, 1995, p. 28).

Em Minas Gerais, após longa e penosa luta contra uma visão autoritária e patrimonialista da coisa pública, que se iniciou quando o Brasil se libertava do regime de governo autoritário da ditadura militar, professores, alunos e pais conquistaram, em 1991,

após aprovação das leis que normatizaram o processo, o direito de escolher seus diretores através de eleição (SILVA, 2007, p. 160).

Posteriormente, em 15 de outubro de 1999, através da Resolução 154, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG imprimiu nova configuração ao processo. Na construção da nova proposta, levou-se em conta os resultados apresentados por um grupo de trabalho constituído “para a realização de estudos e definição de princípios norteadores da Gestão Democrática da Escola na Rede Pública do Estado de Minas Gerais”, e tomando-se como ponto de partida a decisão definitiva do STF – Supremo Tribunal Federal. Decorre dessa decisão a impossibilidade de realizar-se a “seleção competitiva interna para o exercício de cargo de Diretor e da função de Vice-Diretor de escola pública” prevista no inciso VIII do artigo 196 da Constituição do Estado³⁶. Em obediência a tal decisão procurou-se contornar os entraves legais interpostos à escolha dos diretores através do voto, assegurando a apresentação pelo Secretário de Estado de Educação, à consideração do governador, dos nomes escolhidos através da consulta à comunidade, visando a nomeação para os cargos (TEIXEIRA, 2000, p. 8). Segundo a autora:

A nova configuração mantém, da experiência passada, o cuidado de nomear como “processo de escolha” a sistemática adotada, sem menção à eleição dos candidatos, forma não explicitada no texto da Constituição mineira. Mantendo a duração de três anos de mandato, as novas normas introduziram a proibição da candidatura daqueles que possuem mais de três anos no cargo. Impediu, dessa forma a reeleição por mais de dois mandatos consecutivos, preservando o princípio democrático de alternância no cargo (TEIXEIRA, 2000, p. 8).

Se por um lado, a Resolução 154/99 garantiu a dedicação do diretor ao cargo, assegurando-lhe 40 horas de trabalho, e fez justiça aos profissionais que demonstram competência e aptidão para a direção e, por falta da realização de concurso público não lograram obter sua efetivação na escola estadual como docente ou especialista de ensino, por outro, estabeleceu normas de baixa exigência para a qualificação do diretor, facilitando o acesso ao cargo de profissionais que não preenchem os requisitos exigidos pelo cargo, por não assegurarem a competência técnica requerida pela direção escolar (TEIXEIRA, 2000, p. 9).

Resta ainda apontar uma inovação importante introduzida pela nova configuração do processo de seleção dos dirigentes escolares na rede estadual de ensino. Ao elevar de

³⁶ Proferida por ocasião do julgamento de Ação de Inconstitucionalidade n. 640-1MG, essa decisão atinge, ainda, a Lei 10.486, de 24 de julho de 1991 e o Decreto 32.855, de 27 de agosto de 1991, que tratam do assunto, declarando a inconstitucionalidade e ineficácia dos mesmos.

50% para 70% a exigência de participação dos profissionais da escola para garantia de validade do pleito, a Resolução 154/99 valorizou o profissional de ensino e o comprometeu com as decisões relativas à escolha de seu dirigente, contribuindo para uma participação responsável desses profissionais na efetivação desse processo (TEIXEIRA, 2000, p. 10).

Constata-se, pois, que, muito embora ainda se reconheça limitações nos resultados auferidos pelas mudanças no processo de provimento do cargo de diretor de escola, isso não significa que não houve importantes avanços nas práticas de gestão e administração da escola pública em Minas Gerais. Os avanços foram significativos, pois como atesta Oliveira (2008):

O processo de escolha do diretor escolar via eleições diretas veio somar-se às transformações introduzidas pela eleição direta e constituição dos colegiados passaram a ressaltar as características políticas do diretor e recolocar suas condições técnico-operacionais. Considerando-se, ainda, que, em geral, nos sistemas em que a eleição direta foi admitida como a forma de provimento do cargo de diretor, podem ser candidatos à eleição todos os professores com pelo menos dois anos de serviço na escola, assiste-se a uma significativa alteração no perfil desse profissional. Tal fato traz novas exigências para a formação do diretor escolar e novos desafios para sua identidade e caracterização (OLIVEIRA, 2008, p. 135-136).

Há que ser ressaltado, também, que a contribuição que o processo de escolha de dirigentes escolares pela via eleitoral pode prestar ao movimento de democratização da escola não se encerra na decisão de sua adoção, mas supõe o cuidado na definição das normas que o orientam, de modo a garantir a utilização de mecanismos que levam em conta a organização da instituição escolar e o nível de mobilização de sua comunidade. A participação pública constitui o mecanismo privilegiado de aperfeiçoamento do processo eleitoral, ao mesmo tempo em que propicia condições para a definição de um modelo democrático de organização escolar (TEIXEIRA, 2000, p. 11). Por tais razões:

Não há como negar que o perfil do diretor escolar mudou sobremaneira nos últimos anos, pelo menos nos estados e municípios onde se passou a realizar eleições diretas. As propostas governamentais, a literatura específica e mesmo os debates na área de Administração Escolar têm demonstrado relativo consenso de que houve mudanças no perfil do diretor escolar. Tais mudanças são identificadas como resultado de alterações significativas na rotina administrativa das escolas, a partir de medidas descentralizadoras na gestão educacional por parte do Estado e da União, sobrecarregando o diretor [...]. (OLIVEIRA, 2008, p. 136).

Sobre essa sobrecarga, faz-se importante registrar, conforme visão de Oliveira (2008, p. 134-135), que “as mudanças na organização escolar tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e na adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, na demanda por novos procedimentos profissionais”. Para a autora, “tais

mudanças trazidas pelas legislação educacional mais recente irão repercutir no trabalho escolar, sobretudo no papel do diretor”.

2.3.2 Padrões de competência do diretor escolar

O diretor da escola, dirigente e principal responsável pela intuição, dotado de visão de conjunto, articula e integra os vários setores (administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.), exercendo, funções que dificilmente podem deixar de ser.

Segundo os padrões de competência estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o diretor da escola

[...] é a figura central para promover o ganho de qualidade que a educação brasileira tanto necessita. E da mesma forma que seu papel é importante, sua rotina está cada vez mais complexa. Cotidianamente, o diretor deve dar conta de diferentes "gestões": do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e do entrosamento com os programas e metas da Secretaria da Educação. Tudo isso, com um objetivo maior, a aprendizagem dos alunos. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas (MINAS GERAIS, 2010, p. 2).

Com base nesta caracterização funcional, entende-se que o diretor de escola da rede estadual de ensino deve possuir um elenco de competências profissionais relacionadas à gestão da escola, e saber colocá-las a serviço da melhoria das condições de ensino e aprendizagem (MINAS GERAIS, 2010, p. 2).

Tais competências podem ser organizadas em cinco categorias que juntas apresentam os padrões de competências do diretor de escola. Portanto, os cinco padrões são construídos com base em conhecimentos e habilidades que têm aplicação prática, e devem ser usados cotidianamente pelo diretor na análise das atividades da escola e no planejamento das suas tarefas:

1. *O planejamento estratégico e o aprimoramento da escola* – a partir do compromisso com a aprendizagem de todos os alunos, o diretor escolar valoriza o diagnóstico das potencialidades e eventuais limitações da escola para gerar uma visão compartilhada dos seus desafios e prioridades. Junto com a comunidade escolar, o diretor de escola converte as prioridades da escola e do governo em metas e estratégias de ação e lidera os esforços de todos a favor da execução bem sucedida do plano de desenvolvimento da escola.

2. *O processo pedagógico e a qualidade do ensino* – para exercer liderança no campo pedagógico o diretor de Escola precisa acompanhar o desenvolvimento pedagógico e saber agir na superação coletiva das dificuldades, construindo uma comunidade de aprendizagem que favoreça o sucesso escolar de todos os alunos.
3. *O desenvolvimento da equipe e o fortalecimento da autonomia* – ao promover a contribuição dos diversos membros da comunidade escolar na gestão da escola, o diretor escolar estimula a cultura da participação, fomenta a responsabilidade coletiva pelo sucesso da escola e reduz o potencial de conflito.
4. *A administração da escola e a gestão participativa* – o diretor escolar constrói uma gestão eficaz e melhora os procedimentos e instituições da organização escolar com base num processo interno de avaliação. Esta avaliação obriga a análise das responsabilidades e atividades daqueles que trabalham na escola, bem como o uso das suas instalações, para assegurar que os recursos humanos e materiais da escola estejam organizados de modo a criar um ambiente de aprendizagem eficiente, seguro e eficaz.
5. *O fortalecimento e ampliação das relações da escola com a comunidade* – pelo impacto do contexto social no funcionamento da escola, o diretor procura estabelecer relações de parceria entre os pais dos alunos, as organizações da comunidade e as instituições escolares, na busca do bem-estar e aprendizagem dos alunos. Consciente da relação de interdependência entre a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade, o diretor exerce sua liderança educacional promovendo a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade (MINAS GERAIS, 2010, p. 2).

Os cinco padrões supra citados coincidem com o entendimento de Libâneo (2004, p. 101) da direção como “um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos”. Para o autor, “basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível”.

Todavia, a despeito da democratização da escola pela participação ativa da comunidade através do CME – Conselho Municipal de Educação – e da escolha do diretor pelo sistema eleitoral, ainda prevalece a visão burocrática da administração escolar. Considerando, porém, que “os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da

empresa capitalista, mas *antagônicos* a eles”, Paro (2001, p. 111) questiona o atual modelo de direção das escolas públicas brasileiras, e sugere a revisão do papel do diretor da escola. Hoje, “responsável último pela escola, diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos”, o diretor “acaba sendo o *culpado primeiro* pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada têm a ver com a busca de objetivos pedagógicos”. E isto porque:

Dotado de toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para fazer atingir seus objetivos educativos, o diretor de hoje, por mais bem-intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por mostrar-se autoritário e ser visto por todos como defensor apenas da democracia e do Estado. E de pouco adianta, como tem mostrado a prática, um conselho de escola, por mais deliberativo que seja, se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho, e que tem claro que este não assumirá em seu lugar a responsabilidade pelo (mau) funcionamento da escola (PARO, 2001, p. 111-112).

Sendo assim, segundo Paro (2001, p. 112), “é preciso libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador”, alguém que não esteja atrelado ao poder do Estado e colocado acima dos demais.

A crítica de Paro (2001) abarca fatores decorrentes dos princípios da “relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar”, e do “envolvimento da comunidade no processo escolar”, eixos do processo de democratização da escola estabelecidos por Libâneo (2004, p. 143-145): o primeiro, “conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar”. O segundo se refere ao princípio da autonomia, que “requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola”.

No entendimento de Libâneo (2004, p. 140-141), o processo educativo, pela sua natureza, inclui o conceito de direção. Por isso, “sua adequada estruturação e seu ótimo funcionamento constituem fatores essenciais para atingir eficazmente os objetivos de formação. Ou seja, o trabalho escolar implica uma direção”.

Por outro lado, Oliveira (2008, p. 141) incorpora à sua análise crítica da atuação do diretor escolar, fatores que interferem de forma negativa no seu exercício profissional dentro da nova concepção imposta pelas mudanças ditadas pelas reformas nos anos 1990, qual seja, a de “gestor da escola: controlador e avaliador da unidade escolar”. A partir

desse conceito, foram introduzidos nos cursos destinados à formação dos diretores/gerentes, “textos que difundiam ferramentas operacionais para a gestão escolar, em que o diretor deveria comportar-se como Gestor, Animador e Formador, Controlador e Avaliador”. Esse modelo de capacitação reforçou a ideia e a imagem do diretor como único responsável pela gestão escolar, como o centralizador de todas as decisões e responsabilidades pelos erros e acertos. No entendimento da autora:

Essa abordagem trouxe uma concepção de diretor como gestor/gerente escolar que buscou resgatar, em um contexto dominado pela politização das ações, a separação fundamental entre os que mandam e os que fazem. Porém, isso agora ocorre sem a efetiva correspondência nas condições materiais das escolas e, sobretudo, da autoridade que o cargo de diretor já se viu revestido. Premido pela necessidade de ter popularidade junto à comunidade, de ser legítimo nas suas atitudes, que não deverão contrariar os princípios de gestão democrática, e ainda tendo que responder aos constrangimentos que reforçam a necessidade de trabalho coletivo na escola, o diretor tem de trabalhar dobrado, pois encontra grande dificuldade em delegar responsabilidades, dar ordens, distribuir tarefas.

De acordo com essa visão gerencial, o diretor é, novamente, colocado no centro da estrutura de poder na escola, algo similar ao que fora defendido em outros tempos pelos precursores da Administração Científica na gestão escolar (OLIVEIRA, 2008, p. 141).

Segundo a autora, em recente pesquisa com diretores e vice-diretores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, “foi possível constatar a sobrecarga de trabalho que os profissionais de direção têm sofrido na atualidade”. Sem controle sobre seu tempo, “trabalham sem planejamento, tentando responder ao imediatismo das demandas que lhes são apresentadas”. Além disso, sentem-se impotentes diante das mudanças ocorridas, pela impossibilidade “de responder às exigências trazidas pela nova legislação, aos prazos impostos pelos órgãos centrais, às demandas requeridas por uma comunidade cada vez mais atenta e participativa e, ainda, às necessidades de envolver os trabalhadores e usuários” no exercício da sua função gestora (OLIVEIRA, 2008, p. 141-142).

Assim, para Oliveira (2008, p. 143), o desafio do diretor de trabalhar à exaustão para manter a escola funcionando a qualquer custo, pois impedido de delegar poder e dar ordens, pela impossibilidade de assumir uma postura centralizadora e autoritária, decorre da substituição da noção de subalternidade por uma retórica que valoriza o trabalho coletivo e as relações horizontais, porém num contexto político-educacional desfavorável.

2.3.3 O papel do diretor

Intrinsecamente ligada ao papel do diretor, está a complexa relação entre formação (para o cargo) e ação (no cargo), tão bem abordada por Marins (2009, p. 221), que coloca uma intencional ênfase nas influências de natureza política “que concorreram para a alteração do título (de ‘administrador’ para ‘gestor’), sem, no entanto, provocar mudança em relação à função e às expectativas que a sociedade tem até hoje, principalmente, no tocante às competências que esse gestor deve possuir”.

Neste sentido, “é revelador do contexto contraditório em que emerge como um campo de formação profissional específico, o debate que se travou por ocasião do I Simpósio da ANPAE, realizado em Salvador, em 1961”, quando a Administração Escolar constituiu-se como uma disciplina específica, dada as sérias resistências encontradas na ocasião, originadas nos diferentes entendimentos da natureza e da função da Administração Escolar e, por conseguinte, do perfil e da formação pretendida para esse profissional. “Já naquela época não era consensual a idéia de que o diretor de escola fosse formado especificamente como Administrador Escolar” (OLIVEIRA, 2008, p. 136-137). Dentre os discordantes, estava Anísio Teixeira, já que no seu entendimento

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

Nesse contexto contraditório, predominou o pensamento oposto ao de Teixeira (1968), o que gerou, nas décadas seguintes, muitos cursos de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e, conseqüentemente, a formação de profissionais segundo os pressupostos da chamada “Administração Científica do Trabalho”. Assim, alçados ao cargo por nomeação do poder executivo, os profissionais formados nessa nova escola revelaram-se, em sua maioria, autênticos burocratas (OLIVEIRA, 2008, p. 137). Segundo a autora:

Revestido da autoridade patrimonial que lhe foi assegurada pela nomeação do chefe político ou, no caso específico, de onde havia concurso para o preenchimento do cargo de diretor, a autoridade conferida pelo mérito, esse diretor agia como a encarnação do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidades e dando ordens aos seus subalternos. O perfil desse diretor era de autoridade local, dedicando muito do seu tempo à representação política em eventos e momentos em que o poder público educacional fosse requerido. Nesse período, confundiu-se o papel do diretor com o do administrador de empresas, o que, durante os anos 80, foi duramente criticado pelos movimentos democráticos (OLIVEIRA, 2008, p. 137).

Como atesta Marins (2009), as tentativas de se reverter esse quadro desfavorável da administração escolar vêm se processando, sem muito sucesso, nas alterações da LDB e decretos, resoluções e reformas educacionais amparadas em leis, que apenas revelam que a preparação inadequada desse diretor para desenvolver tarefas de tamanha responsabilidade, como “preparar as condições, estimular e organizar a mudança, ao invés de simplesmente ‘executar’ medidas relativas a ela” (ALONSO³⁷, 1976 *apud* MARINS, 2009, p. 222) pode provocar consequências indesejáveis à atual e complexa sociedade em que vivemos.

Somente a partir da compreensão da escola como um “conjunto integrado de papéis sociais”, ou seja, como um “palco de formação de novos atores sociais para a sociedade em transformação”, que o dirigente escolar estará apto para administrá-la de forma competente, conduzindo eficientemente seu corpo docente, discente e administrativo. Para adequar-se a esse processo transformador, a escola necessita promover mudanças internas que permitam a canalização de recursos humanos e financeiros imprescindíveis à concretização dos seus objetivos (ALONSO³⁸, 1976 *apud* MARINS, 2009, p. 222).

Esta é a razão de, na atualidade, segundo Fortuna (2008, p. 149), “os argumentos que fundamentam e justificam uma proposta de gestão para a educação assentam-se, inicialmente, na compreensão da administração, no seu sentido geral”, como sendo a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO 1986, p. 18), o que significa, que “a administração, por ser uma ação social e política, gera práticas contraditórias, uma vez que tanto serve para organizar o trabalho de forma autoritária, quanto para fazê-lo de maneira democrática e participativa” (FORTUNA, 2008, p. 150).

Em relação à gestão democrática, segundo a autora, em princípio, pode-se dizer que se caracteriza por: (a) transparência das informações, dos controles e das avaliações; (b) debate e votação das decisões coletivas; (c) normas de gestão regulamentadas e/ou legitimadas por maioria; (d) coerência da gestão com o processo democrático mais amplo da sociedade; e (e) vigilância e controle da efetividade das ações (FORTUNA, 2008, p. 151). Dessa forma, para a autora, a gestão democrática, em especial,

faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos, o que sugere um crescente imbricamento entre as dimensões social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas (FORTUNA, 2008, p. 151).

³⁷ ALONSO, Myrtes. *O papel do director na administração escolar*. São Paulo: Difel/Educ, 1976, p. 6.

³⁸ *Ibidem*, p. 9.

Nesse contexto, o papel do diretor “é fundamental para garantir a unicidade da escola e de seus objetivos, principalmente, quando se tem de liderar um grupo composto de especialistas com diferentes funções docentes” somadas às demais relativas aos cargos existentes na organização escolar, servindo “de ponte entre as informações das instâncias superiores e o cotidiano escolar” (ALONSO, 1976, p. 9).

Para tal, o perfil do diretor deverá agregar à capacidade administrativa o fator liderança, cuja conceituação apresenta divergências, especialmente no campo da ciência da Administração, que a compreende como parte do comportamento administrativo (ALONSO³⁹, 1976 *apud* MARINS, 2009, p. 224), ou seja da profissão de administrador, quando, no campo da Psicologia, é compreendida como um atributo da personalidade humana, independente da profissão ou cargo que o indivíduo exerça.

A autora demonstra, por meio de estudos comparativos realizados em empresas, que o estilo de administração influencia os padrões de desempenho administrativo, “ao passo que o estilo de liderança pode repercutir no ‘moral do grupo’ e na ‘satisfação dos membros da organização’, determinando ou não um comprometimento maior dos indivíduos com os objetivos da organização e com o desempenho de suas tarefas” (MARINS, 2009, p. 225). Neste sentido,

O diretor não pode ser visto como mero aplicador de leis ou provedor de recursos materiais para a escola, deve antes ser pensado como o criador de novas atitudes, o estimulador do progresso e o mediador na solução de problemas e dificuldades dos vários elementos da escola (ALONSO⁴⁰, 1976, p. 6, *apud* MARINS, 2009, p. 225).

Para Alonso⁴¹ (1976, *apud* Marins, 2009, p. 225), no exercício do seu cargo, o diretor escolar deve priorizar dois focos de ação: os aspectos materiais da organização e funcionamento da escola, e os aspectos psicológicos e sociais do seu grupo educacional, de forma a proporcionar condições adequadas de trabalho aos professores e melhor aproveitamento aos alunos. No entendimento da autora, o clima de harmonia e participação é essencial para a eficácia do trabalho educativo. No entanto, alerta, o diretor somente terá alcançado seu papel primordial, quando for “percebido” como um “tomador de decisões”, e não um como mero “executor” de ordens superiores. Na verdade, somente quando ele assumir a efetiva liderança do trabalho escolar.

Desta forma, “para saber gerir e conciliar interesses pessoais e coletivos, respeitando as peculiaridades culturais e as relações humanas de cada ambiente escolar”,

³⁹ ALONSO, Myrtes. *O papel do director na administração escolar*. São Paulo: Difel/Educ, 1976, p. 154.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 154.

⁴¹ ALONSO, Myrtes. *O papel do director na administração escolar*. São Paulo: Difel/Educ, 1976, p. 155.

tomando-se a escola como “organização complexa, ambígua e paradoxal”, o diretor deve possuir habilidades e ter atitudes que demandam conhecimentos e experiências prévias na função. Isto se torna evidente, por exemplo, numa gestão inovadora marcada pelo uso de novas tecnologias de informação na escola, citando apenas uma das áreas de conhecimento importantes para uma bem sucedida gestão escolar (MARINS, 2009, p. 228).

É preciso enfatizar, pois, que as habilidades naturais do diretor, como a liderança, por exemplo, devem vir acompanhadas de um imprescindível conhecimento multidisciplinar (Educação, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Direito, Ciências Políticas, Filosofia da Educação etc.) adquirido numa formação intelectual sólida e consistente que, no exercício do cargo de direção, interaja harmonicamente no apuramento do seu senso crítico, de forma a orientá-lo e conduzi-lo em suas tomadas de decisão e ações político-pedagógicas de grande importância para o sucesso do trabalho educativo como um todo. Portanto, é fundamental ao diretor escolar estar intelectualmente capacitado para o exercício do cargo.

Nesse sentido, alerta Alonso⁴² (1976, *apud* Marins, 2009, p. 225): “é preciso que ele seja preparado [...], o que requer a aquisição de novos conhecimentos e saberes”, desde o conhecimento teórico-científico à vivência da realidade educacional, sua análise pontual até a proposição de soluções racionais para os problemas vivenciados pela comunidade escolar. Para tal, o diretor deverá estar apto a: (a) comunicar-se, de modo formal e informal, com os membros do seu grupo de trabalho; (b) manter o moral do grupo sempre elevado; (c) liderar o grupo, motivando-o a desejar e empreender as mudanças necessárias; e (d) tomar decisões com base em critérios racionais.

Ratificando a importância da sua liderança, no entendimento de Prata (2002, p. 82), o diretor “tem a missão de identificar e mobilizar os diferentes talentos na escola e comunidade, para que as metas sejam cumpridas e, principalmente, conscientizar todos para a importância da contribuição individual e coletiva na qualidade do todo”. Sintetizando, para Marins (2009, p. 232), “o papel do gestor demanda autonomia e liderança na sua ação transformadora”, ou seja, na sua ação inovadora. Nesse sentido, Gandin (1997) esclarece que

as inovações devem ser pensadas com clareza e postas em prática em função de um bem maior claramente expresso, para que se possa demonstrar a importância dos fins e a relatividade dos meios, ressalvada sempre sua eticidade; lembremos que para substituir os remos pela máquina a vapor nos barcos houve resistências, mas que a consecução mais clara do fim pretendido convenceu a todos; [...]

⁴² *Ibidem*, p. 157.

na educação, em especial nas escolas, existe um conjunto imensamente vasto de soluções inovadoras, com fins claros, já utilizadas com os resultados que se pretendiam: isto tem importância definitiva e nos orienta para descobrirmos o que está sendo feito em outras escolas e, muitas vezes, em nossa própria escola (GANDIN, 1997, p. 31).

Assim, o diretor deve considerar que, uma vez que a escola, “como organização, é um sistema de relações e transações, lugar de encontros, de trocas, ela se revela o *locus* privilegiado para mudanças, já que lhe são inerentes o abrigo e o estudo, também, de contradições, complexidades, paradoxos, ambiguidades” (BRITO, 2009, p. 248).

Desta forma, deve o diretor escolar exercer o papel do líder moderno, segundo a concepção de Friedmann e Naville (1973):

O líder moderno é o que melhor sabe escutar o que dizem os membros do grupo e não o único que se arroga o direito da palavra. É antes de tudo, em inúmeras ocasiões, o ouvinte sistemático, cujas próprias intervenções, não raro, são muito mais profícuas, quando não passam de intervenções atenuadas, “ecos” ou reflexos. Ligada a uma análise dos papéis de direção (Pàges, 1959a), essa concepção de “liderança” está profundamente associada à opinião, ora em progresso, segundo a qual o líder não é essencialmente o homem de gênio, que determina os acontecimentos com os próprios recursos e, de certo modo, faz História, senão o catalisador da ação coletiva [...] (FRIEDMANN e NAVILLE, 1973, p. 115).

Brito (2009) chama a atenção dos gestores para um aspecto importante: “relevantes mudanças das culturas organizacionais não se tornam viáveis sem mudanças nas relações de poder”. Para tal, “exige-se que os vetores estruturais da organização, suas práticas, sejam modificados, mantendo-se uma gestão coerente, que assegure aos habitantes da escola vez e voz. Assim, pretende-se “o estabelecimento de um clima favorável para a realização efetiva do processo ensino-aprendizagem. O que se revelaria numa grande mudança da escola” (BRITO, 2009, p. 248). Mudança que possibilitaria “a concretização da finalidade primeira e última da escola: o aluno educado”. Visando esta finalidade,

em um processo interativo, o olhar do gestor há de combinar o conhecimento interno com as questões externas; de fazer emergir concepções e valores dos membros da escola, cotejando-os e articulando-os com o que foi percebido e analisado na realidade externa, tendo-se, sempre, como horizonte, o clarear do que está sendo pretendido por um projeto político-pedagógico coletivo. Isto nos remete à outra face da cultura de mudança, a da participação (BRITO, 2009, p. 148-249).

Segundo a autora, “a cultura da participação, revelando-se quase embrionária e aliada a uma cultura de controle (e não de coordenação), fortalece, com certeza, as hierarquias e a conservação”. Assim, “ao relacionar cultura e clima da escola às mudanças e à administração, impõe-se uma questão sobre a possibilidade ou não de administrar a própria cultura e clima” (BRITO, 2009, p. 249).

Naturalmente que, “ao entender a gestão num sentido estrito de administração e de gerenciamento como planejar, organizar, controlar e avaliar, será difícil e não desejável, pela própria natureza da escola, enquadrar aí o ‘inquadável’: a sua cultura”. Indo mais longe, quando a administração da cultura escolar “implica a manutenção de padrões vigentes, as possibilidades de planejamento e controle dos elementos simbólicos reforçadores do tecido cultural são maiores”. Entretanto, a autora alerta, “se a proposta é de mudança, a questão sobre a possibilidade de se administrar a cultura da escola reveste-se de complexidade. Os vários segmentos demonstram resistência”. Por outro lado, há que se considerar, também, o inverso, ou seja, quando a instituição sinaliza a necessidade de renovar-se, de mudar, e sua direção o ignora (BRITO, 2009, p. 249).

O que se pode deduzir sobre a cultura da organização escolar é que, conforme sua essência, uma escola pode revelar-se bem mais poderosa que sua própria administração. Portanto, não há como ignorar a força que dela emana, manifestando-se no clima que a envolve. Num passado recente, “acreditava-se na capacidade transformadora das reformas educativas concebidas e conduzidas de forma centralizada pelas administrações”. Hoje, no entanto, “a ênfase recai na apropriação e criação, pelos próprios atores educativos, de condições” para implementar o processo transformador, pondo-se na sua vontade e capacidade reflexiva – e na própria escola – o segredo do sucesso das mudanças. Desconsiderar esse aspecto vital da realidade escolar, “leva as hierarquias superiores a se desqualificarem com tais, tapando-lhe os olhos em ambas as faces” (BRITO, 2009, p. 250).

Nesse contexto desafiador, a despeito da valorização das dimensões políticas do seu perfil, o diretor escolar se divide entre as obrigações administrativas (incoerentemente expandidas) e as questões pedagógicas, sofrendo o cerceamento de muitas das suas atividades políticas, fundamentais à expansão e democratização da gestão escolar.

2.3.3.1 O diretor ideal

Ao se entrar em uma escola, é possível observar as características do diretor, considerando-se que a marca da administração e da liderança torna-se evidente em todos os seus espaços. Segundo a SEE-MG, escolas que apresentam um ambiente tranquilo, propiciando conseqüentemente boas condições de ensino e aprendizagem, são aquelas em que o diretor é um líder e bom administrador. Para tal, é necessário que apresente um perfil composto por características inerentes ao cargo, dentre elas: (1) predisposição para o trabalho coletivo; (2) ser um articulador; (3) ter iniciativa, firmeza de propósito para

realização de ações; (4) conhecer os assuntos técnicos pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos; (5) ter espírito ético e solidário; (6) conhecer a realidade da escola; (7) defender a educação; (8) ter liderança democrática e capacidade de mediação; (9) ser capaz de autoavaliar-se e promover a avaliação do grupo; (10) ser transparente e coerente nas ações e finalmente, (11) ser íntegro, ter presença, proatividade, entusiasmo, criatividade, iniciativa.(MINAS GERAIS, [2009?], p. 12-13).

Com base nessas qualidades pessoais, o diretor da escola deve vivenciar, na sua vida pessoal e profissional, alguns princípios e valores que lhe possibilitem: responsabilizar-se antes de tudo, pelas ações de natureza pedagógica, colocando-as como eixo de seu trabalho, propondo e planejando-as, sempre atento ao seu cotidiano escolar; responsabilizar-se pela administração geral da escola; estimular a participação dos colegiados e das instituições escolares; compreender os condicionamentos políticos e sociais para promover maior integração com a comunidade; promover ações de formação continuada de sua equipe, compartilhando informações, garantindo assistência pedagógica aos professores e o aprimoramento profissional de todos; incorporar, em sua prática, valores, atitudes e sentido de justiça essenciais ao convívio social, ético e solidário; divulgar para a comunidade escolar os resultados das avaliações internas e externas e planejar com sua equipe alternativas de ações de intervenção pedagógica para melhorar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino na escola e por fim, compartilhar e pactuar as metas estabelecidas pela SEE-MG com toda a comunidade escolar, envolvendo a todos no desafio e compromisso em atingi-las (MINAS GERAIS, [2009?], p. 14).

Sobre a liderança, característica essencial do perfil do diretor, segundo o conceito de liderança formulado por Fiedler⁴³ (1967, p. 8 *apud* Sergiovanni e Carter, 1976, p. 223)⁴⁴, um administrador escolar “é o indivíduo encarregado de tarefas de ‘dirigir e coordenar’ as atividades de grupo, necessárias para realizar ou mudar os objetivos” da escola.

No entendimento de Sergiovanni e Carver (1976, p. 236), um administrador escolar deve ser “um líder de líderes, isto é, ele não tem que ser pessoal e diretamente responsável

⁴³ FIEDLER, Fred E. *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill, 1967.

⁴⁴ Líder é “o indivíduo de um grupo que recebe a tarefa de dirigir e coordenar as atividades de um grupo de tarefas relevantes, ou aquele que, na ausência de um líder designado, conduz a principal responsabilidade de desempenhar essas funções no grupo (FIEDLER, 1967, p. 8).

pelo desempenho das sete funções de liderança⁴⁵, haja vista a impossibilidade de responder a todas elas.

Sendo assim, muito embora a liderança seja um requisito primordial no perfil do novo administrador escolar, faz-se importante observar que o próprio conceito de liderança esclarece um fenômeno comumente observado:

Alguns indivíduos são eficientes na criação de consciência, outros são peritos na execução; ainda outros, na avaliação, e assim por diante. Para tornar ótima a liderança eficiente e, principalmente, a eficiência total da escola, as funções de liderança chamam a atenção para a necessidade da liderança de grupo, além do comportamento do líder individual, por parte do executivo escolar (SERGIOVANNI e CARVER, 1976, p. 236).

Em vista disso, prevalece a importância da adequação, da eficiência administrativa e do envolvimento dos membros do grupo em todas as atividades, incluindo as de liderança. Pode-se falar aqui de liderança em rede, que permitirá que independente do administrador escolar ser orientado para tarefas ou para pessoas, menos relevante será que ele insista em ser totalmente responsável pelos resultados (SERGIOVANNI e CARVER, 1976, p. 236).

Neste sentido, um diretor líder optará por elaborar um projeto construído em consenso com a comunidade escolar (professores, alunos e funcionários) e local (pais e membros do conselho municipal e de associações de bairro), com ampla divulgação para conhecimento geral. Nesse projeto, estabelecerá as políticas de ensino e as metas a alcançar. As metas serão elaboradas em conjunto com os professores, mas com ampla participação dos alunos, e comunicadas aos outros membros da comunidade escolar e local. Isto significa que todos devem perseguir as mesmas metas educacionais. Porém, sabendo que o importante não é apenas elaborar um plano coletivo, mas, principalmente, implementá-lo, o diretor líder fará com que as metas nele propostas se transformem em realidade (MACHADO, 2000, p. 12).

Atuando desta forma, o diretor líder estará integrando sua escola a um contexto de descentralização do processo educacional, pela administração participativa, alcançando, com esse sistema de administração escolar, mais liberdade para conduzir a escola à conquista da qualidade do ensino (MACHADO, 2000, p. 12).

Infere-se, pois, que os diretores de escola precisam ser sensibilizados para empregarem sua liderança de forma construtiva, observando a importância de interagir

⁴⁵ 1 - criação de consciência; 2 - estabelecimento de ação; 3 - execução; 4 - processamento; 5 - avaliação; 6 - conclusão; e 7 - *feedback* (SERGIOVANNI e CARVER, 1976, p. 227).

com a comunidade escolar e local não somente no plano educacional, mas, também, no plano sócio-cultural. Acima de tudo, devem ser verdadeiros agentes de mudança, para promover uma gestão democrática, voltada para o trabalho participativo, em busca de uma educação de qualidade que contemple a equidade social.

2.3.3.2 O diretor real

Contrapondo-se ao diretor ideal, caracterizado por um perfil que corresponde aos anseios de uma gestão democrática voltada para a garantia de um ensino de qualidade pela participação ativa da comunidade escolar e social, a realidade atual mostra as dificuldades, de natureza legal, funcional e cultural, que impedem que o administrador escolar, no exercício de sua função, atenda plenamente aos requisitos que conformam o perfil idealizado pelos novos teorizadores – de um competente líder capaz de alcançar os resultados educacionais ansiados pela sociedade. Neste sentido, como detectou Torres e Garske (2000):

[...] o primeiro tipo de dificuldade [...] se encontra relacionada com a convivência contraditória de duas posturas distintas: uma, autoritária, refletindo o *modus vivendi* da sociedade brasileira, originária de uma tradição cultural escravocrata e classista; outra, democrática, que ensaia ainda seus primeiros passos e, como todas as práticas inaugurais, cheia de ilusões ingênuas sobre seu próprio poder de mudança (TORRES e GARSKE, 2000, p. 61).

Na verdade, esclarecem as autoras, não se trata de negar a ocorrência de mudanças efetivas no curso do desenvolvimento da gestão escolar e, em especial, na atuação do diretor. Há evidências disso nas práticas pedagógicas e administrativas, no modo como o diretor conduz o trabalho com os professores e alunos, nas relações interpessoais no interior da escola, nas relações com os pais de alunos, na forma como se processam as reuniões, sejam as da equipe técnica, sejam as do tipo assembleia, sejam as do conselho deliberativo. É possível, sim, constatar, no âmbito das escolas públicas, mudanças concretas no comportamento de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, secretários, auxiliares administrativos, pais e membros da comunidade social (TORRES e GARSKE, 2000, p. 61).

Tais mudanças, como observa Paro (1996, p. 387), decorrem da menor preocupação do diretor com questões propriamente burocráticas, abrindo espaço, na pauta de suas ocupações, para maior atenção ao pedagógico. A função de direção, antes enredada em múltiplas atividades administrativas destinadas a atender solicitações dos órgãos superiores

pouco relacionadas com as atividades-fim da escola, hoje exige espaço para uma dedicação mais sistemática ao pedagógico, o que, afinal de contas, foi objeto de todos os discursos nas campanhas para a eleição do diretor. Neste sentido, o processo eletivo não apenas favorece o comprometimento com a razão de ser da escola, ou seja, sua missão educacional, por parte dos candidatos, mas também evidencia a importância do fator pedagógico nas discussões que se fazem, por parte de todos, em torno da questão diretiva. Consequentemente, parece estar ganhando maior relevo, tanto nas preocupações dos diretores eleitos quanto nas exigências de seus liderados, a atenção às atividades pedagógicas da escola (PARO, 1996, p. 387).

Percebe-se, porém, como observa Torres e Garske (2000), em análise baseada nos resultados alcançados pela escola pública até aqui, que a escola não conseguiu implementar processos democráticos no seu interior, e isto decorre, segundo as autoras:

[...] obviamente, de questões estruturais mais amplas, mas também, de questões internas, pois, por mais que a escola tenha avançado com a criação dos conselhos, eleição direta para a direção e a construção de projetos político-pedagógicos, esse processo tem-se dado de forma limitada. Tais limites decorrem da própria concepção que a sociedade brasileira apresenta ter acerca de como construir processos democráticos (TORRES e GARSKE, 2000, p. 67).

A razão de tal entrave, para as autoras, é que “não é possível pensar-se em democracia plena sem sujeitos democráticos para exercê-la”. No caso brasileiro, segundo Uhle⁴⁶ (1994 *apud* Torres e Garske, 2000, p. 67), “a atuação de grupos tidos como democráticos se restringe ao âmbito da formulação de políticas para o setor educacional, verificando-se total ausência dos mesmos no âmbito de sua implantação”.

Como agravante, segundo Amaral Sobrinho⁴⁷ (1997, p. 10 *apud* Torres e Garske, 2000, p. 67-68), “à escola não lhe é dado tempo suficiente ou condições adequadas para amadurecer novas práticas educativas”. De um lado, segundo o autor, “os documentos das secretarias de educação, recorrentemente, insistem no interesse em que a escola seja mais independente, no sentido de que deve ter mais espaço para caminhar por seus próprios pés”. De outro lado, porém, segundo Torres e Garske (2000, p. 68), simultaneamente, “o próprio governo atropela a escola, no que tange às atribuições desta de implantar uma política própria, à medida que se antecipa intencionalmente, impondo uma série de

⁴⁶ UHLE, Águeda Bernadete. Administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: FONSECA, Dirce Mendes da (Org.). *Administração educacional: um compromisso democrático*. Campinas: Papirus, 1994.

⁴⁷ AMARAL SOBRINHO, A. *Gestão democrática no sistema de ensino*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997.

medidas, de forma claramente autoritária”. E entre tais medidas, as autoras citam os parâmetros curriculares, os processos de avaliação ditos institucionais, a criação de unidades executoras e as normas regulamentando práticas educativas.

Por isso, segundo Silva (2007, p. 164), “culpar o diretor ou, até mesmo, membros da comunidade escolar, pela ausência de uma gestão democrática ou, ainda, pela não participação da comunidade escolar nas decisões da instituição de ensino, é simplificar demasiadamente um assunto de tal complexidade”. Porém, alerta o autor:

igualmente, não podemos negar a existência de vários elementos que emperram a organização de um coletivo, como dirigentes escolares autoritários; membros das comunidades escolares desinteressados em decisões cujos benefícios sejam de todos; dependência de que o diretor dê abertura para que professores, pais, alunos e funcionários participem da gestão da escola, ficando todos à mercê do temperamento desse ou daquele dirigente escolar (SILVA, 2007, p. 164).

No entendimento de alguns estudiosos da educação, para a escola ser democrática e seus membros se convencerem de que a participação coletiva é essencial para a concretização de suas finalidades, é preciso repensar o sentido e o significado das instâncias democráticas. É preciso entender que a escola não opera, automaticamente, as transformações necessárias à democratização. É preciso entender, por exemplo, que se a eleição para diretor da escola tem sido marcada por avanços, também vem sendo marcada por retrocessos. “Isto porque, ainda que concebida como elemento essencial da gestão democrática, perde o seu sentido quando desvinculada do foco central da escola, que é a garantia da qualidade dos serviços educacionais” (TORRES e GARSKE, 2000, p. 68).

É preciso, pois, segundo as autoras, que os segmentos da escola assimilem “que as formas participativas apregoadas pelo Estado tornam o termo democracia uma simples adjetivação da gestão, retirando, com isso, o seu sentido humano e político”, lesando-o em seu sentido *stricto*. “Daí a necessidade de se contar com a construção de um novo e diferente projeto de escola”, que mesmo sendo financiado pelo Estado, represente efetivamente os anseios, as expectativas e os sonhos dos atores diretamente envolvidos em sua concretização, do diretor aos membros da comunidade local. De um projeto que garanta o desmantelamento desses fatores agravantes: (a) hierarquização do poder no interior das instâncias educativas; (b) fragmentação entre as tarefas de concepção e execução do trabalho; e (c) centralização de um comando pautado em princípios que limitam a participação e fortalecem o modelo de gestão fundamentado na burocracia (TORRES e GARSKE, 2000, p. 69).

É a eliminação desses aspectos negativos que conformam a atual organização do sistema educacional brasileiro que deve ser sempre priorizada nos projetos de organização do trabalho escolar, mesmo sendo uma tarefa desafiante. Daí a necessidade da compreensão, por todos os envolvidos na administração da escola, de sua própria força e de seus limites. “Nesse sentido, o projeto deve ser concebido como um processo em construção, que defina claramente o tipo de ação administrativa e de ação educativa que se quer realizar” (TORRES e GARSKE, 2000, p. 69).

Endossando essa proposta, Paro (2001, p. 10) sugere: “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”. Portanto, é em função de suas necessidades, que se deve operar a transformação do sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. Isto porque,

o que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, se por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; por outro lado, ele acaba se constituindo de fato, em virtude de sua condição de responsável único pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (PARO, 2001, p. 11).

Neste papel real do administrador escolar encontram-se os fatores impeditivos da construção de um modelo de gestão escolar de caráter democrático. Sem dúvida, a impotência e a falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e a falta de autonomia da própria escola, infere Paro (2001, p. 11). “E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica”. Para o autor, isto

significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isto não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola (PARO, 2001, p. 11).

A regra funcional de tornar o diretor a autoridade última no interior da escola, astutamente mantida pelo Estado, segundo Paro (2001, p. 11-12), confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o

chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar”. No seu entendimento, há, pois, que se combater esse papel do diretor (não a sua pessoa), pela visão de que, com a distribuição de sua autoridade entre os vários setores da escola, ele “não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem –, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isto, quem estará ganhando poder é a própria escola”. Mas, alerta o autor,

se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de um sonho irrealizável, e não no sentido que demos à palavra no início, então de nada adianta continuarmos falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social e, definitivamente, devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas “reformas” e “acomodações” de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas que os mantêm perenemente no poder (PARO, 2001, p. 14).

O que se pode abstrair dessa abordagem sobre o papel do diretor escolar, com base em seu perfil idealizado pela demanda da educação advinda da democratização da escola (cunhada na Constituição Federal de 1988 e na legislação infraconstitucional pertinente que rege o sistema de ensino nacional), e em seu perfil real que, substancialmente diferente ao idealizado, vem sendo cunhado no seio de uma realidade profissional desfavorável, decorrente da absoluta falta de apoio dos órgãos governamentais (federal, estadual e municipal) tanto no plano da sua formação e aperfeiçoamento profissional como no plano do exercício de suas funções diretivas (minado por uma política educacional ambígua, já que apoiada nos pressupostos de uma sociedade capitalista), é que o diretor escolar vem sendo impedido de exercer sua função político-pedagógica em prol de uma efetiva democratização da escola.

Situando-se num escopo histórico-teórico caracterizado por um processo de desenvolvimento educacional que segue um fluxo ininterrupto dos anos de 1930 (governo do Estado Novo) até os anos de 1960 quando, então, há um corte radical com o retrocesso imposto pela reforma do ensino empreendida pelo governo da ditadura militar, o estudo que aqui se apresenta insere-se num sistema de ensino federal, estadual e municipal, estruturalmente reformatado, a partir da redemocratização do país, a partir da Constituição Federal de 1988, e tem o diretor escolar como objeto principal da investigação, e como tal, este será investigado em sua atuação profissional, no contexto de uma escola da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

3 METODOLOGIA

A grande preocupação metodológica deste estudo foi que a investigação empírica se organizasse tendo em vista compreender a atuação do/a diretor/a de uma escola estadual de Minas Gerais. Mais concretamente, procurou-se utilizar uma abordagem que se adequasse à tentativa de explicitação dos aspectos que determinam e condicionam o desempenho de um/a diretor/a numa escola sujeita também a condições e determinações externas e internas.

De fato a atuação do/a diretor/a, coloca este num cenário de difícil apropriação. Na verdade, é lhe dado um papel difícil, onde tem de atender à demanda da comunidade educativa e às determinações dos poderes federal e estadual. Existem exigências que são impostas pelos organismos oficiais do Estado e outras que se impõem pelas condições da própria escola.

Como alerta Francisco (2006), o que há de comum entre as exigências da Secretaria de Estado de Educação e o cotidiano desse profissional, é que ele também deverá responder, de forma competente, às exigências estabelecidas pela própria realidade escolar, totalmente desfavorável ao pleno exercício de sua função diretiva. Como ele dará conta não importa, mas ele deverá ser capaz de encontrar solução para uma gama de questões práticas, pedagógicas e políticas como: prestação de contas, relatórios, merenda, disciplina, processos individuais, processo ensino-aprendizagem (razão de ser da escola), atendimento à comunidade, além de problemas sociais que afetam os alunos como droga, gravidez na adolescência, dentre outros. Uma escola, ao contrário do que muitas vezes se pensa, é uma instituição complexa. O diretor não raramente, se vê diante de dilemas que o colocam entre as disposições do Estado e as necessidades da população que a escola acolhe.

É porque temos que atender a uma demanda investigativa, que deve olhar a complexidade da situação do/a diretora de uma Escola Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e também porque pretendemos surpreender a sua atuação através da percepção de intervenientes significativos que decidimos avançar para uma metodologia de natureza qualitativa.

3.1 Características e justificação de investigação

A investigação qualitativa exige do investigador um contato real e em profundidade com o ambiente e o cenário que está sendo estudado, pois só assim poderá ir adequando,

no decorrer do processo, o conteúdo teórico ao problema da investigação (LÜDKE e ANDRÉ, 1996; MARTINS, 2006).

Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), a principal característica da investigação qualitativa é o fato de seguir a tradição compreensiva ou interpretativa. Isto significa que este método parte do pressuposto de que as pessoas agem de acordo com suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e seu comportamento precisa ser desvelado, uma vez que não é conhecido de imediato.

No entendimento de Vieira e Zouain (2005), uma importante característica da investigação qualitativa é que, geralmente, ela oferece descrições ricas e bem fundamentadas, além de explicações sobre processos em contextos locais identificáveis, tornando-se, ainda, um instrumento de ajuda ao investigador, no sentido de avançar em relação às concepções iniciais ou de revisar sua estrutura teórica.

Em geral, “para um estudo mais abrangente do seu objeto”, a investigação qualitativa “busca necessariamente apreender os comportamentos, o cotidiano, uma vez que os fatos sociais geram o conhecimento”. Portanto, uma das tarefas do investigador, sustentado em sólida base teórica, será refletir sobre as práticas sociais (AUGUSTO, 2004, p 119), no caso deste estudo sobre como se dá atuação do diretor da escola face a realidade cotidiana da investigação.

Assim, pela natureza do fenômeno social em estudo, adquire significado o conhecimento da atuação dos sujeitos em seu local de trabalho, pois a escola não é uma instituição estática, razão pela qual assume formas variadas onde o movimento é permanente e atravessado por tensões, conflitos, esperanças e propostas de ação (AUGUSTO, 2004). Na verdade,

a escola deve, pois, ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum determinado tempo. Ela só existiu e existe como tem existido por se verificarem condições tecnológicas, económicas e políticas que a tornaram necessária e insistem na sua manutenção, ainda que com concretizações bem diversas tal como propicia o jogo dos factores que nela influenciam (FERREIRA , 2006, p. 179).

Sendo assim a escola está diante de circunstâncias determinadas que necessitam de ser interpretadas para se proceder a uma organização em função duma pedagogia transformadora e de práticas eficientes.

Como é evidente, a compreensão só pode ser efetuada a partir de um estudo que apresente elementos suficientemente elucidativos da realidade sobre a qual se desbrucha.

Dai surge o imperativo de se ter uma vertente descritiva, pois, segundo Triviños (1987), o investigador necessita deter o conhecimento acerca do tema, uma vez que sua pretensão é descrever fatos e fenômenos observados.

É neste sentido que Marshall e Rossman (1995) atestam que a vertente descritiva da investigação é documentar o fenômeno de interesse do investigador, que busca os comportamentos, eventos, crenças, atitudes, estruturas e processos significativos que nele ocorrem. De acordo com Gil (2009, p. 28), estes trabalhos “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Todavia, não se pretende apenas descrever modos de atuação do/a diretor/a, e menos ainda tem-se por objetivo uma descrição da escola. Embora se procure as principais preocupações do diretor, a partir do modo como os entrevistados se posicionam sobre o comportamento dele, o que se quer é ler essa informação em confronto com as ideias de alguns autores que escreveram sobre os aspectos abordados. Na verdade, se está praticamente perante um estudo de caso – “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (VERGARA, 2009, p. 43). Trata-se, pois,

de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre os eventos ou variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto (MARTINS, 2008, p. xi).

Desta forma, como outras estratégias de investigação, o estudo de caso representa uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo um conjunto de procedimentos pré-estabelecidos. No entendimento de Yin (2001), trata-se de estratégia metodológica escolhida para o exame de acontecimentos contemporâneos, quando não se pode manipular comportamentos relevantes.

No nosso estudo, trata-se de querer entender as possibilidades da ação de um diretor escolar diante dos condicionalismos que tem de enfrentar. Não podendo fazer uma investigação exaustiva e extensiva, optamos por ensaiar uma compreensão de um caso sobre o qual pesamos a escolha.

Por isso, o trabalho de campo é um fator determinante do conhecimento da realidade escolar, onde se processam as ações, onde se efetivam as medidas pretendidas pelas reformas educacionais. Considerando o entendimento de Alves Mazzotti e

Gewandsnajder (1998, p. 148), de que nos estudos qualitativos, a recolha sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do investigador no contexto a ser estudado, a investigação de campo foi precedida de um plano prévio que procurou antecipar aspectos a serem investigados, uma vez que era conveniente assegurar que se obtinham os dados necessários num tempo não muito longo. Essa fase exploratória possibilitou que se chegasse à definição das principais questões, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões.

3.2 Campo e sujeitos de investigação

Como campo de estudo foi escolhida a Escola Estadual Belo Horizonte⁴⁸, de Ensino Fundamental e Médio, cujo perfil organizacional se ajusta ao problema que está na base desta dissertação. Esta escolha se deu, especialmente, porque este tipo de investigação, de acordo com Demo (1987), ultrapassa uma visão superficial e estética, para buscar e alcançar a essência do que está sendo questionado, as causas de sua existência e suas relações, considerando a amplitude da atuação do diretor e a complexidade da instituição em que se insere.

Como sugerem Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a escolha do campo ocorreu de acordo com: (a) o interesse pelo objeto de estudo; (b) as condições de acesso às informações disponíveis e fontes; (c) o tempo disponível para a permanência no campo; e (d) a disponibilidade dos participantes em efetivamente participar da pesquisa.

A Escola Estadual Belo Horizonte foi escolhida, em razão da conveniência e acessibilidade. Como definem Aaker, Kumar e Day (2004, p. 306): “amostragem por conveniência é a técnica de amostragem não probabilística que procura obter uma amostra de elementos convenientes. A seleção das unidades amostrais é deixada a cargo do entrevistador. Ela se caracteriza quando a participação do sujeito é voluntária, ou quando os elementos da amostra são escolhidos por indicação. Deste modo, o processo amostral não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria.

Universo ou população, segundo Gil (2009, p. 89), “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” e amostra é o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as

⁴⁸ Por questões de natureza ética, a denominação da instituição de ensino, objeto desta investigação é fictícia para preservar sua identidade institucional.

características desse universo ou população”. Vergara (2007, p. 50), a estabelece como sendo “parte do universo (população) escolhido segundo algum critério de representatividade”.

Como informa Gil (2009, p. 89), as pesquisas sociais se caracterizam por um universo de elementos numerosos, inviabilizando a análise dos dados em sua totalidade. Por esse motivo o investigador opta, normalmente, por uma amostra representativa dessa população.

3.3 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos em fontes primárias e secundárias. Os primeiros correspondem à informação recolhida por meio de entrevistas semiestruturadas aos sujeitos da investigação. A outra informação foi obtida por meio de pesquisa documental nos arquivos da escola.

A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987) é conhecida como um dos principais procedimentos para a recolha de dados e informações na investigação qualitativa, e se caracteriza por um conjunto de perguntas ou questões estabelecidas num guião flexível, em torno de um ou mais assuntos do interesse da investigação para elucidação do seu objeto.

Ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, a entrevista semiestruturada oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, o entrevistado passa a participar da elaboração do próprio conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1984, p. 136).

A recolha de dados foi realizada em etapas distintas. Num primeiro momento, foi feito um contato com o/a diretor/a da escola, para que esta autorizasse, de acordo com o objetivo do estudo, o nosso trabalho, apresentando-o aos outros sujeitos e colocando à sua disposição os arquivos da escola. Seguiram-se contatos informais e exploração de alguma documentação, bem como observação espontânea e não sistemática. No segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, devidamente agendadas segundo a disponibilidade de cada sujeito e de acordo com seus horários de trabalho mediante autorização prévia. A cada um era explicado o objetivo e a relevância da investigação, bem

como a importância de sua participação na concretização do trabalho proposto. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos desta investigação.

O guião de entrevista consistiu em questões comuns, abertas, baseadas nos objetivos específicos, bem como em outros aspectos de interesse da dissertação. Foram construídos guiões distintos, levando-se em consideração o nível hierárquico: diretor/a, vice-diretor/a, coordenador/a pedagógico/a, professor/a e representante da comunidade (mãe/pai de aluno) atendendo às especificidades de suas atuações no plano do problema investigado. Assim, enquanto os guiões relativos à diretora e vice-diretora apresentam uma predominância de caráter autoavaliativo, os elaborados para as demais funções têm conotação avaliativa do trabalho realizado pela direção e vice-direção, consoante com o objetivo desta investigação.

3.4 Análise de conteúdo

Diante do conteúdo das entrevistas transcritas colocava-se o problema da sua exploração. Embora os guiões tivessem sido organizados para se obter informações convenientes ao estudo em causa, havia que questioná-la de modo a alcançarmos os objetivos de investigação.

“A análise de conteúdo pode ser definida como a utilização de métodos confiáveis, fiéis e válidos para fazer inferências específicas a partir de um texto” (KRIPPENDORFF⁴⁹, 1967, citado por Goulart, 2006, p. 160).

A técnica utilizada foi a análise categorial, que trata do desmembramento do discurso em categorias, em que os critérios de escolha e de delimitação orientam-se pela dimensão da investigação dos temas relacionados ao objeto de investigação, identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (VALENTIM, 2008).

Na análise dos dados primários, foram seguidas as orientações de Triviños (1987), em três etapas: (a) a pré-análise, que consistiu na organização de todo o material; (b) a descrição analítica, na qual o material foi submetido a um estudo aprofundado orientado pelas questões e referências teóricas; e (c) a interpretação referencial, através da qual se buscou desvendar o conteúdo das informações.

No início da apresentação dos dados, descrevemos mais em pormenor o modo como fizemos a análise do conteúdo das entrevistas. Pensamos que aí é o lugar mais

⁴⁹ KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. London: SAGE Publications, 1967.

apropriado para tal, por estar mais próximo do exercício da análise de conteúdo tido por conveniente para este estudo.

Por fim, com o objetivo de preservar a identidade dos entrevistados, especialmente na apresentação dos resultados da investigação, eles serão identificados no gênero feminino e pelos seus respectivos cargos ou função social.

4 ESTUDO DE CASO

A escolha da Escola Estadual Belo Horizonte como campo de estudo desta investigação deveu-se a razões de ordem educacional, especialmente, aos índices de rendimento escolar (com destaque para o IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica)⁵⁰, que mostram indicadores relevantes e motivadores de um trabalho investigativo da atuação de sua diretora. De fato, a escola vem se destacando por resultados positivos e características organizacionais que favorecem o êxito de sua atividade pedagógico-educativa.

Dentro dessa perspectiva de resultados, justificou-se a entrada nesse universo escolar, para o desenvolvimento de um estudo exploratório e a definição de rumos para esta investigação científica, que viriam a se alargar com a análise dos documentos norteadores da instituição, das entrevistas e da observação *in locus*.

4.1 Histórico da instituição da escolar

Localizada na capital mineira, numa região de fácil acesso, a Escola Estadual Belo Horizonte foi fundada no final da década de 1920, para atender ao nobre objetivo do seu fundador: educar crianças carentes. Assim, durante as décadas de 30, 40 e 50, este sensível educador acolheu e educou menores abandonados retirados das ruas. Por amor às crianças, ele as acolhia, muitas vezes, com apenas 2 anos de idade, e as protegia e acompanhava até a conclusão do curso profissionalizante.

Com a sua morte, em 1961, um de seus filhos, também educador, assumiu a direção da escola, dando sequência ao magnânimo trabalho sócio-educativo iniciado e mantido pelo pai até sua morte, quando, então, a FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor retirou de lá as crianças carentes, atendendo ao objetivo do governo da Ditadura Militar de transformar a instituição em uma escola modelo (como se já não o fosse), processo que culminou no desaparecimento de todos os registros e documentos relativos ao notável trabalho educacional realizado por seu emérito fundador durante quase 40 anos.

⁵⁰ O índice é medido a cada dois anos numa escala de 0-10, e tem como finalidade fazer com que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022. Na escola, objeto deste estudo, foi observado um IDEB de 6,3 em 2009 para o 5º ano, cuja meta projetada era de 5,5 para este mesmo ano e, para o 9º ano, foi observado um IDEB de 4,7 para uma meta projetada de 4,2 – Para maiores detalhes sobre a definição e construção do IDEB, consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*, na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: www.inep.gov.br.

Assim, após a expulsão sumária de todos os seus alunos e da destruição inquisidora dos seus arquivos (para apagar a memória de um grande feito histórico-educativo), a escola passou por uma refundação regulamentada pelo Decreto nº 9.944 de 21/07/1963, publicado no Diário Oficial do Estado de 22/07/63 (p. 2, col. 2). A partir daí, atuando como “escola modelo”, nos seus “primeiros” anos, acolheu apenas estudantes da classe alta e média-alta da capital, nos níveis do Jardim de Infância e Grupo Escolar (classificação da época). A partir de 1975, passou a ofertar as oito séries do Ensino Fundamental, atendendo à reforma do ensino regida pela Lei 5.692/71, segundo a Resolução nº 1.237 de 07/02/1975, publicada no Diário Oficial do Estado de 08/02/1975 (p. 06, col. 04). Em 1990, sua atuação foi estendida ao segundo grau, pelo Decreto nº 30.864 de 12/01/1990, que vigiu até 1996, quando, então, pelo Decreto nº 9.944 de 21/07/1996, publicado no Diário Oficial do Estado de 22/07/1996, o curso médio teve sua duração reduzida a 2 (dois) anos, pois inserido na modalidade de EJA - Educação de Jovens e Adultos, destinada àqueles que desejam retomar os estudos no ensino médio, e direcionada a uma clientela de nível sócio-econômico variável, com preferência para alunos das classes média e baixa, residentes em Belo Horizonte e cidades da região metropolitana.

Assim, fazendo-se no seu próprio tempo, curiosamente, a escola volta às suas origens: a educação de alunos carentes. E no âmbito deste estudo, o seu histórico pode ser considerado uma prova inquestionável dos malefícios da política ditatorial do Governo Militar para a educação pública nos mais de 20 anos de repressão dos direitos do cidadão.

4.2 Perfil da escola

Atualmente, oferta os diversos níveis da educação básica, atendendo demanda do Ensino Fundamental e Médio, assim estruturados:

1. Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos, sendo 5 (cinco) anos iniciais, assim distribuídos: Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de 3 (três) anos; Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de 2 (dois) anos; e 4 (quatro) anos finais organizados a partir do 6º ano.
2. Ensino Médio com duração de 2 anos, na modalidade EJA, uma estratégia educacional diferenciada, destinada àqueles que desejam retomar os estudos no ensino médio.

Subordinada à legislação em vigor, e tendo como entidade mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sob o controle da Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B da capital mineira, a escola atende a uma clientela de nível sócio-econômico variável, com predominância de alunos pertencentes à classe média (renda média domiciliar de R\$ 2.295) e à classe baixa (renda média de R\$ 897), provenientes de vários bairros de Belo Horizonte, inclusive da Grande BH. Conforme dados internos⁵¹, possui aproximadamente 1.982 (mil novecentos e oitenta e dois) alunos matriculados, distribuídos em 64 (sessenta e quatro) turmas, que contam com um corpo docente e administrativo de 136 (cento e trinta e seis) profissionais pertencentes ao quadro de Serviço Público Estadual, distribuídos conforme o Quadro 1.

No plano curricular, a escola se organiza de acordo com os pressupostos legais (LDBEN 9394/96), sendo 833 (oitocentos e trinta e três) horas/aula, em 200 (duzentos) dias letivos.

QUADRO 1

Grade Funcional da Escola Estadual Belo Horizonte

Administrativo	Especialistas	Professores Especializados	Auxiliares de Biblioteca	Eventuais	Docentes
1 diretor	8 supervisores pedagógicos	2 de Ensino Religioso	2 professores	2 professores	73 professores
3 vice-diretores		2 de Educação Artística			
1 secretária		4 de Educação Física			
9 auxiliares de Secretaria					
25 auxiliares de serviços gerais					
4 professores em ajustamento funcional					

Fonte: Escola Estadual Belo Horizonte.

A EJA do Ensino Médio com duração de 2 (dois) anos letivos, são organizados em 3 (três) períodos, sendo o 1º (primeiro) em regime anual, totalizando 535 (quinhentos e

⁵¹ Último levantamento feito pela Secretaria da Escola, em Fevereiro de 2011.

trinta e cinco) horas-aula. Os dois períodos seguintes são desenvolvidos semestralmente correspondendo 258 (duzentos e cinquenta e oito) horas-aula.

O currículo escolar do Ensino Fundamental visa, segundo RE (2008), possibilitar aos alunos o acesso a uma base nacional comum a fim garantir a unidade e a qualidade da ação pedagógica, tendo como áreas de conhecimento, a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Arte, e nos termos da Resolução CNE/CEB 01/2006 Educação Física e Religiosa.

O Ensino Médio em sua modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, será organizado em áreas do conhecimento, a saber: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna-Inglês e Arte); Ciências da Natureza e suas Tecnologia (Matemática, Física, Química e Biologia), e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).

A instituição funciona em três turnos, sendo dois diurnos – para atendimento aos alunos do Ensino Fundamental; e o noturno – para atendimento aos alunos do Ensino Médio na modalidade da EJA - Educação de Jovens e Adultos, sendo ministrado o ensino de 2ª à 6ª feira, com 5 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos por cada componente curricular.

Com aproximadamente 13.000 m², sendo 7.381m² cobertos, a Escola é formada de dois grandes blocos. No Bloco 1, tem-se: (a) o prédio cedido para a Secretaria de Educação, a sala dos professores com banheiros feminino e masculino, além de uma pequena cozinha; (b) 13 salas de aula onde funcionam os ciclos iniciais e complementares de alfabetização, sendo uma adaptada às necessidades especiais; (c) pátio coberto, quadra de esportes, área de lazer com um parquinho em boas condições de uso e banheiros para atendimento exclusivo aos alunos menores.

No Bloco 2, tem-se: (a) as salas de aulas do 6º ao 9º ano e o do ensino médio, num total de 14 salas, incluindo as salas adaptadas; (b) o pavilhão da administração com sala do diretor, vice-diretor, almoxarifado, sala de recepção, setor pessoal, setor administrativo, sala de serviços especializados (orientação e supervisão pedagógica), sala de estudos dos professores e a biblioteca, ambas em condições satisfatórias de uso; (c) laboratório de ciências, sala de vídeo, cantina, sala de informática (com 15 computadores e acesso à internet banda larga), sala de material esportivo, quadra coberta com espaço para dança e teatro (ambos com vestiários feminino e masculino), duas áreas cobertas, duas salas de manutenção e limpeza, uma sala de reprografia, uma área esportiva aberta, duas piscinas,

um campo gramado, um estacionamento privativo, ampla área verde e um estacionamento externo. A escola é limpa, bem sinalizada com informes educativos por todos os pátios, além de equipamentos para a coleta seletiva de lixo, nos pátios.

Foi verificado na secretaria da escola, a presença de um caderno de espera para os interessados em estudar na instituição, o que pressupõe a qualidade dos serviços prestados, sendo nesse sentido, a direção muito assediada por pais e responsáveis.

4.3 Dois documentos fundamentais

A Escola Estadual Belo Horizonte respalda sua prática educacional no PPP – Projeto Político Pedagógico (2007) e no seu RE - Regimento Escolar (2008). Ambos documentos subsidiados pela política educacional do Estado e supervisionados pela SRE-B – Superintendência Regional de Ensino-Metropolitana B.

Desta forma, a gestão, de cunho democrático, se faz mediante a participação dos profissionais da escola (direção, corpo docente e discente, servidores em geral e pais de alunos) na elaboração da proposta pedagógica e nos processos consultivos e decisórios, através do colegiado e do conselho fiscal.

De acordo com RE (2008), compete ao colegiado, presidido pelo/a diretor/a escolar, exercer funções deliberativas referentes à tomada de decisões quanto às diretrizes e linhas gerais das ações desenvolvidas na unidade de ensino, além disso, é de sua alçada emitir pareceres para dirimir dúvidas sobre situações decorrentes de ações pedagógicas, administrativas e financeiras bem como a proposição de alternativas de solução e de procedimentos para a melhoria da qualidade do trabalho escolar. Os encontros acontecem mensalmente, ou com sessões extraordinárias, quando necessário.

No que se refere aos serviços pedagógicos da instituição escolar em causa, segundo RE (2008) é papel específico do coordenador/a pedagógico/a⁵² articular o trabalho pedagógico coordenando e integrando o trabalho dos docentes, dos alunos e de seus familiares, em torno de um eixo comum: o ensino aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família.

Ainda de acordo com RE (2008), são atribuições dos docentes da escola: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, zelar pela aprendizagem do aluno; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os 200 (duzentos) dias letivos e

⁵² Também denominado, especialista de educação, supervisor pedagógico ou orientador educacional.

horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da Escola com as famílias e a comunidade; registrar diariamente a frequência dos alunos e sempre que verificar sua ausência por 5 (cinco) dias consecutivos ou 10 (dez) dias alternados do mês, sem justificativa pertinente, deverá comunicar à direção e secretaria da escola para as devidas providências. cumprir as normas legais vigentes do Sistema de Ensino; assinar diariamente o livro de ponto; ocupar-se com zelo, durante o horário de trabalho, no desempenho das atribuições de seu cargo, não tratando em sala de aula, assuntos que não concorram para a formação do educando; comparecer nos horários estabelecidos, sempre que for convocado pela direção da Escola, ainda que em horários e datas diferentes do usual; manter a disciplina em sala de aula e fora dela, em suma, cumprir as leis em vigor, as normas estabelecidas nos documentos norteadores da escola e as decisões do Órgão Colegiado.

A análise do regimento escolar e dos projetos pedagógicos, em suma, evidencia os aspectos gerais determinados pela legislação em vigor sobre organização escolar, além de caracterizar as formas de avaliação, recuperação de aprendizagem e frequência, dos discentes.

O PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (2004) é outro documento relevante no âmbito da prática educacional da escola investigada, beneficiada com sua integração ao Projeto Referência – política do Governo do Estado de Minas Gerais, implementada em 2003, sob a perspectiva de superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, visando, sobretudo, a reconquista da excelência do ensino público estadual.

Monitorado pela Secretaria de Estado de Educação, o PDPI abrange os seguintes objetivos, fundamentalmente associados à uma prática que fortalece as relações internas na escola e a sua relação com a sociedade, a saber:

1. instituir na escola um Plano Pedagógico Coletivo, como norteador de uma prática de ensino transformadora, problematizadora, instigadora e significativa que propicie ao aluno as condições essenciais ao seu pleno desenvolvimento;
2. priorizar o cumprimento de seu papel social cuja missão de educar e formar cidadãos ocorra em um espaço alegre, estimulador, onde o indivíduo possa desenvolver sua autonomia, sua liberdade de expressão, criticidade, responsabilidade e comprometimento para exercer a sua cidadania;

3. promover o contínuo aperfeiçoamento de todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva inovadora, dinâmica e harmoniosa;
4. propor estratégias diversificadas de trabalho que visem desenvolver as habilitações e competências necessárias para planejar, executar, acompanhar e avaliar as atividades educacionais sob uma perspectiva refletiva de Ação-Reflexão-Ação;
5. assistir, apoiar e acompanhar as atividades escolares, docentes, discentes e de todos os profissionais da escola de um modo geral, estimulando ações que atendam às reais necessidades da escola e do homem que se pretende formar;
6. avaliar a eficácia e aplicabilidade do projeto na escola, através de observações, avaliações e registros permanentes acompanhados de filmagens e fotografias;
7. identificar soluções para as dificuldades, as diversidades e definir prioridade de ação em todo o decorrer do processo;
8. elaborar propostas para participação da comunidade articulando a organização e o desenvolvimento dos projetos, de modo a atender às necessidades da mesma.

Faz-se importante observar que, a despeito do seu valor político institucional, o PDPI mostrou-se inoperante, em razão da falta de condições operacionais para ser implementado em sua totalidade.

Em suma, nesses documentos norteadores, as orientações relacionadas à educação básica por vezes, destacam formas de diálogo, busca de interdisciplinaridade, procedimento metodológico que viabilize a complementaridade entre as disciplinas, entretanto as limitações, conseqüentes da forma como se estrutura o trabalho escolar, atrapalham o cumprimento destas determinações.

4.4 Breve perfil do diretor

Trata-se de um/a professor/a nível PEB A1 – 1º a 5º ano do Ensino Fundamental (segundo classificação formal de cargos e salários), indicado/a e referendado/a – à pouco mais de 7 meses⁵³ pelo colegiado escolar, para então substituir a antecessora diretora e atual Superintendente Regional de Ensino. Possui uma experiência de 10 anos em alfabetização e 31 anos de serviço no Estado, sendo 20 anos na Escola Estadual Belo Horizonte. Portanto, conhecedor/a da realidade vivida pela escola nas duas últimas décadas

⁵³ De acordo com entrevista concedida em Janeiro de 2011.

de sua singular trajetória existencial. Na atual fase profissional, aguarda a idade legal para se aposentar.

Revela senso crítico apurado em relação à incompatibilidade vigente entre a organização legal do ensino básico e a sua organização no campo de trabalho.

No que se refere à questão pedagógica, mostra-se preocupado/a com o tratamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, porém impotente em relação ao problema do despreparo e descomprometimento de alguns professores, muito embora faça uma boa avaliação do atual quadro funcional da escola.

Atua de forma positiva e democrática no relacionamento com a comunidade escolar que, no caso da escola estadual, é representada por membros do colegiado. A maior qualidade demonstrada é a humildade em se reconhecer uma pessoa e profissional em permanente evolução, ou seja, aberta a mudanças de toda ordem, independente de sua procedência, colocando o bem da escola, do aluno, acima de tudo.

5 ANÁLISE DE RESULTADOS

Sendo a escola concebida como uma instituição que tem por finalidade garantir a educação de uma sociedade, cabe à ela assegurar os direitos e saberes por esta proferidos de tal modo que, estes se perpetuem através das gerações. Assim, a escola está diretamente comprometida com as questões culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas de uma sociedade e, como lugar de encontro de pessoas de uma determinada cultura, acaba por ser representante legítimo das relações de poder que são veiculadas em seu entorno social, constituindo-se em muitos momentos de um espaço de reprodução, contradição e sobretudo, de complexidade. Assim, não se trata de uma territorialidade neutra construída e constituída por um conjunto de pessoas, mas sim, de uma unidade peculiar.

Como é evidente, a presente análise deriva-se das questões de investigação (*como ocorre, na prática, a atuação do diretor de escola pública no âmbito do atual sistema de ensino?; a atuação do diretor escolar é voltada prioritariamente para a execução das tarefas administrativas e secundariamente para a ação político-pedagógica?*) e da estruturação das informações recolhidas nas entrevistas com os profissionais da Escola Estadual Belo Horizonte – diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professora e a representante da comunidade (mãe de aluno). Em face destes pressupostos e também de alguma reflexão, o trabalho analítico, para uma melhor compreensão, foi estruturado, tendo por base três dimensões: Política; Organizacional; e Pedagógica. Estas, foram elaboradas levando em consideração as questões da investigação e o conteúdo das entrevistas realizadas. Cada dimensão encontra-se por sua vez, subdividida em categorias, a saber: a) a dimensão política, apresenta as categorias de *i) Relação com poderes superiores; ii) Relação com a comunidade*; b) a dimensão organizacional subdivide-se em três categorias, *i) Administração; ii) Liderança; iii) Clima*; c) a dimensão pedagógica, tem como categorias *i) Qualidade dos professores; ii) Qualidade da aprendizagem*. Conforme se verifica no Quadro 2.

As categorias da dimensão política (“relação com poderes superiores” e “relação com a comunidade”) incorporam os aspectos relacionados aos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) e as relações que deve obrigar-se a escola e os seus dirigentes com entidades e agente da comunidade que envolvem a escola e/ou os atores que a integram (Capítulo 2). As categorias da dimensão organizacional (“administração”, “liderança” e “clima”) incorporam os aspectos relacionados à administração do diretor, especificamente,

aos fatores organizacionais, considerando tanto os aspectos burocráticos, como os de relação com os atores que intervêm na escola (Capítulo 3). As categorias da dimensão pedagógica (“qualidade dos professores” e “qualidade da aprendizagem”) incorporam os aspectos relacionados tanto com o desempenho dos professores como também a educação que os entrevistados pensam que está sendo alcançada pelos alunos (Capítulo I).

QUADRO 2

Estrutura das Informações

DIMENSÕES	CATEGORIAS
5.1 Política	5.1.1 Relação com poderes superiores 5.1.2 Relação com a comunidade
5.2 Organizacional	5.2.1 Administração 5.2.2 Liderança 5.2.3 Clima
5.3 Pedagógica	5.3.1 Qualidade dos professores 5.3.2 Qualidade da aprendizagem

Fonte: Original desta investigação.

O resultado surgido da análise dos conteúdos emergidos das avaliações críticas dos entrevistados deverá desvendar quais as atividades administrativas e político-pedagógicas realizadas pelo/a diretor/a escolar no seu cotidiano de trabalho na escola pública, quais os critérios de escolha e prioridade dessas atividades e como elas são realizadas, permitindo-se que, ao final deste estudo, seja possível elucidar se a atuação do/a diretor/a escolar é voltada prioritariamente para a execução das tarefas administrativas em detrimento da ação político-pedagógica.

5.1 Dimensão política

Nesta parte do estudo, com base na dimensão política na qual se insere a escola pública no Brasil, pretende-se compreender como se dá a relação da direção escolar com as instâncias do poder estatal às quais se submete, tais como: a SEE-MG e a SRE-B – órgãos fiscalizadores das questões legais e das políticas públicas ditadas pelo MEC; o Colegiado Escolar – órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador das questões técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras, que também resguarda os princípios legais e constitucionais, além da sua comunidade atendida e constituída.

Segundo Lourenço Filho (2007), a dimensão política, num sentido geral, estabelece

propósitos e tendências gerais de ação, ou as bases programáticas a desenvolver, em diretrizes e normas gerais, normalmente expedidas por certo poder político. Entretanto, como entende Alonso (1976), “o diretor não pode ser visto como mero aplicador de leis ou provedor de recursos para a escola, deve, antes, ser pensado como o criador de novas atitudes (ALONSO,1976, p. 6, *apud* MARINS, 2009, p. 225). Assim, o diretor deve considerar que a escola, “como organização, é um sistema de relações e transações, lugar de encontros, de trocas, [que] se revela o *locus* privilegiado para mudanças, já que lhe são inerente o abrigo e o estudo, e, também, contradições, complexidades, paradoxos, ambiguidades” (BRITO, 2009, p. 248).

Diante de tão desafiador contexto político, para melhor apreender os relatos dos sujeitos desta investigação, dividiu-se a referida análise dimensional em duas categorias: “Relação com poderes superiores” e “Relação com a comunidade” que, serão examinadas com a devida competência analítico-crítica, tendo em conta elementos dos Sistemas de Ensino Federal, Estadual e Municipal que regem a Educação Nacional, aos quais se submetem as escolas públicas brasileiras.

5.1.1 Relação com poderes superiores

Estando a prática política necessariamente ligada à disputa pelo poder na sociedade, sua presença no cotidiano da escola pública tem a ver, portanto, com os interesses antagônicos em jogo. O exame do modo como se configuram as múltiplas relações da direção escolar com outras instâncias de poder, bem como seu inter-relacionamento com esses órgãos, faz com que o diretor de escola pública pontue sua atuação de maneira diversificada, tanto no aspecto político-pedagógico, quanto no administrativo (PARO, 2001, p. 77). Tal prática, vai exigir do diretor, clareza nos objetivos a serem atingidos, visão articulada do funcionamento da escola como um todo e uma percepção crítica da complexa relação entre educação escolar e sociedade repousada na proposta da gestão democrática, e cunhada na participação, no diálogo, na discussão coletiva e na autonomia dos elementos que constituem essa desafiante rede de relacionamentos que se desenvolve dentro e fora da escola (FRANCISCO, 2006, p. 9).

Assim, para melhor analisar a relação da direção escolar com outras instâncias de

poder, foram considerados quatro subcategorias⁵⁴: diretora (DT), vice-diretora (VD), coordenadora pedagógica (CP) e professora (PF). Para cada subcategoria, também foram considerados aspectos positivos e negativos dos depoimentos, tendo em vista a dimensão analisada.

Neste sentido, e para melhor interpretação do conteúdo disponibilizado pelas fontes orais, o Quadro 3 sintetiza as análises críticas dos entrevistados desta investigação em relação à própria atuação em seus respectivos cargos, levando em conta, não só as circunstâncias a eles relacionadas, mas, também, a forma como essa atuação é assimilada e vivenciada no cotidiano escolar.

QUADRO 3
Análise Categorical – Relação com poderes superiores

SUJEITOS	ASPECTOS	UNIDADES DE REGISTRO
DT	Positivos	<i>Olha, não tenho dificuldade alguma de me relacionar com esses outros poderes.[...] Nossa superintendente, eu tenho uma linha direta com ela. [...]</i> <i>E eu tive uma inspetora que me ajudou demais!</i>
	Negativos	Não mencionados.
VD	Positivos	<i>[...] Tenho uma relação amistosa com a inspetora da escola, e como nós temos que cumprir a legislação, [...] eu me relaciono muito bem e, às vezes, até discordo de ordens que são dadas.</i>
	Negativos	<i>[...] Tudo tem que ser do jeito que “eles” querem [...]; a gente recebe as coisas prontas, tá? Formalizadas. Sem dar direito de ter opiniões próprias.</i>
CP	Positivos	Não mencionados.
	Negativos	<i>[...] Ela procura seguir a lei, porque a gente tem que seguir a lei [...], a gente tem obedecer a lei. É assim, o governo te dá autonomia (...), mas ele vem com uma mão lotada de leis que você tem que cumprir [...].</i>
PF	Positivos	Não mencionados.
	Negativos	<i>[...] Eu acho que ela procurava atender algumas demandas da secretaria, propostas que vinham do alto.</i>

Fonte: Original desta investigação.

Numa análise preliminar, logo é possível detectar um certo alheamento no relato da diretora em relação aos demais depoimentos elencados, o que indica um caráter autoritário e contraditório do Estado, porque coloca os dirigentes escolares ao cumprimento de uma legislação fixada por poderes estatais e sob uma disciplina hierárquica dependente de

⁵⁴ A razão desta opção prende-se ao fato de as pessoas em causa emergirem como representantes ligadas às suas funções e neste sentido, terem posições derivadas disso mesmo.

organismos extra-escolares.

Outro fator a destacar é a sobreposição dos aspectos negativos aos positivos, o que denota igualmente esta situação de ambiguidade entre os enunciados teóricos e a ação prática, prejudicando o exercício da função diretiva ou cargo de diretor escolar. No entendimento dos órgãos centrais, por exemplo, para a SEE-MG, o diretor escolar deve, cotidianamente, dar conta

de diferentes "gestões": do espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e do entrosamento com os programas e metas da Secretaria da Educação. Tudo isso, com um objetivo maior, a aprendizagem dos alunos. E mais: o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, desenvolve talentos, facilita o trabalho da equipe e, é claro, resolve problemas (MINAS GERAIS, 2010, p. 2).

Todavia, a vivência do cargo, além da observação empírica, evidenciam que tal discurso é inviabilizado pelas condições em que se realiza todas essas "gestões" no complexo ambiente escolar. Neste sentido, fica clara a compreensão de que há uma enorme distância entre o que é prescrito nas legislações e ainda contemplado nos discursos políticos, e o que é, de fato, implementado nas escolas.

Outro fator de agravamento da situação verificada neste estudo, está na forma como se organiza o trabalho nas escolas mineiras, que leva à fragmentação das ações, impondo uma situação que inviabiliza o trabalho coletivo, compartilhado e interdisciplinar estabelecido pela SEE-MG.

De acordo com Martins (2008, p. 123), dentre os limites postos pelos mecanismos burocráticos e centralizadores do planejamento da área – destacando-se a reprodução, no cotidiano, das representações do universo político – de um lado, tem-se um Estado excessivamente normatizador e, de outro, atores razoavelmente vulneráveis às trocas político-administrativas e às mudanças permanentes nos planos, programas e projetos que sucedem ou se sobrepõem.

Desta forma, desejar que uma equipe de direção simplesmente cumpra orientações oficiais que mudam constantemente, outorgando-lhe uma autonomia que não foi construída, é como desejar que siga dietas estranhas ou que usem modismos que incomodam. Nessas circunstâncias, a equipe pode até segui-las como rituais que permitem sua aceitação pelo órgão mais próximo a ela – neste caso, a SRE – dado que diminuem as cobranças e a sensação de serem estigmatizados nas reuniões regionais com outros colegas diretores. Ou, ao contrário, é possível que a equipe compreenda as orientações, aceite-as e

desenvolva atividades pedagógicas com base nelas. Portanto, não há elementos que possam determinar se os atores envolvidos na operacionalização de medidas legais e normativas irão simplesmente aderir a elas, cumprindo-as formalmente, ou se têm condições de compreendê-las, ou se irão dissimular seu cumprimento ou, ainda, como irão implementá-las (MARTINS, 2008, p. 123).

Os sujeitos envolvidos nesta investigação, evidenciam bem, tal prática. Assim, a vice-diretora relata:

[...] Por exemplo, como eu vivi agora, a gente recebe as coisas prontas. Formalizadas. Sem o direito de ter opiniões próprias, porque eu acho que quem formula essas [ordens] que vem de fora, não está dentro da realidade da sala de aula, do dia a dia e das dificuldades apresentadas por cada aluno, por cada ser humano, entendeu? Cada um tem as suas dificuldades. Então, eu penso que as coisas vem muito prontas para nós, a gente recebe tudo pronto: tem que preencher isso, tem que preencher aquilo... Tudo tem que ser do jeito que “eles” querem. Não queria dizer imposição, por ser forte demais, desorganizado também não é. Ela já vem formulada mesmo, e a gente tem que cumprir. Enfim, [tem-se] uma organização burocrática, mais burocracia do que a preocupação com o ser humano. (VD)

E, ao ser questionada sobre seu relacionamento com outras instâncias de poder, a vice-diretora desabafa:

Eu me relaciono muito bem e, às vezes, até discordo das ordens que são dadas. Mas na minha opinião, como falei, se têm que ser cumpridas, nós vamos cumprir, mas eu não concordo com todas. Não concordo com ordens arbitrárias e mal fundamentadas [...]. Acho que tudo deve ser discutido, conversado, assumido e compromissado. Tenho uma relação amistosa com a Inspetora da escola que, como nós, tem que cumprir a legislação que é imposta a ela, imposta a nós... E ficam ordens de cima para baixo. (VD)

Percebe-se, numa análise aprofundada, um sério agravante fundamentando tais relatos, tal como infere Amaral Sobrinho⁵⁵ (1997, p. 10 *apud* Torres e Garske, 2000, p. 67-68): “à escola não lhe é dado tempo suficiente ou condições adequadas para amadurecer novas práticas educativas”. De um lado, segundo o autor, “os documentos das secretarias de educação, recorrentemente, insistem no interesse em que a escola seja mais independente, no sentido de que deve ter mais espaço para caminhar por seus próprios pés”. De outro lado, porém, segundo Torres e Garske (2000, p. 68), simultaneamente, “o próprio governo atropela a escola, no que tange às atribuições desta de implantar uma política própria, à medida que se antecipa intencionalmente, impondo uma série de medidas, de forma claramente autoritária”.

⁵⁵ AMARAL SOBRINHO, A. *Gestão democrática no sistema de ensino*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, 1997.

Endossando essa proposta, a presente investigação forneceu outros relatos que reiteram o poder do Estado frente à escola, sobretudo ao diretor, impondo-lhe a normatização burocrática, desconsiderando, *a priori*, as singularidades da instituição de ensino, cerceando assim sua autonomia. Neste sentido, ao ser questionada sobre como avalia a relação da diretora de sua escola com os órgãos superiores de ensino, tendo em vista o desenvolvimento da instituição, a coordenadora pedagógica é taxativa:

Ela procura seguir a lei, porque a gente tem que seguir a lei, porque estamos sujeitos a ela; a gente tem que seguir a lei e ela [a diretora] procura se adaptar a tudo, fazendo as coisas da melhor maneira possível para não prejudicar ninguém. É assim: o governo te dá autonomia com uma mão, mas vem com a outra mão lotada de leis, lotada de coisas que você tem que cumprir. E vem o Estatuto da Criança e do Adolescente, vem uma série de coisas, as resoluções, vêm as questões administrativas que vai cerceando a vida do servidor. (CP)

Este depoimento ressalta a impotência do diretor frente aos problemas da escola apesar do papel de gestor outorgado pelo Estado, o que contribui para o fortalecimento dos interesses dominantes em relação à educação escolar. Isto porque, ocupado em resolver grande quantidade de problemas de cunho burocrático provenientes dos órgãos superiores, o diretor se vê cerceado em sua função de educador, “já que pouco lhe resta para dedicar-se às atividades mais diretamente ligadas aos problemas pedagógicos no interior da escola” (PARO, 1993, p. 133).

Ainda nesta perspectiva, o diretor se vê constantemente pressionado por dois grupos antagônicos: de um lado, a comunidade escolar, aqui compreendida por professores, alunos, funcionários da escola e pais, exigindo meios que viabilizem condições adequadas de trabalho capazes de promover a melhoria do ensino-aprendizagem; de outro, o poder público, representado pela Secretaria de Educação, não satisfazendo tais exigências a serem respondidas com o cumprimento, no âmbito escolar, de leis, regulamentos e determinações dele emanadas, escusando-se, inclusive, de movimentos reivindicatórios da comunidade escolar que expressem ameaças aos seus interesses. Assim, na condição de educador, e legitimado pelos objetivos da instituição que dirige, o diretor se vê forçado a atender às justas reivindicações da comunidade escolar ou, pelo menos, a empenhar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos que compõem o poder público. Mas quantas vezes se sente impotente ou incapaz de o fazer...

A dimensão gerencial alcançada pelo Estado nas reformas educacionais da década de 1990, vem permitindo-lhe um controle efetivo das atividades realizadas na escola, na medida em que concentra, na figura do diretor, a responsabilidade pela efetivação por tais

atividades, fazendo-o representante dos seus interesses na instituição, já que posicionando-o como seu “preposto”, com a incumbência de zelar por seus interesses, praticamente o amarra ao poder a que se vincula. Por outro lado, a situação de impotência do diretor ante os graves problemas da escola, concorre para que esta tenha frustrado seu objetivo especificamente pedagógico, pois, não só está deixando de cumprir com sua função transformadora de emancipação cultural das camadas dominadas da população, serve interesses dominantes exteriores à comunidade como tem dificuldades de prosseguir um projeto educativo mais adequado à escola que dirige, conforme enuncia Paro (1993). As opiniões, de maneira em geral, são recorrentes. Para a professora:

A atual direção está começando agora. Mas a direção anterior, eu penso que ela procurava atender algumas demandas de propostas da secretaria, propostas que vinham do alto, e que tinham de ser atendidas, como o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Intervenção Pedagógica [...]. Deste Plano de Intervenção Pedagógica decorreu uma proposta interessante, mas não posso dizer que é dá diretora, que é uma proposta da Secretaria de Educação, e que a escola tem que atender. (PF)

A implicação das falhas do sistema educacional (administrado pela Secretaria de Estado de Educação) salta à vista na análise que a professora faz dos efeitos do PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional) e do PPP (Projeto Político Pedagógico) no processo ensino/aprendizagem praticado na escola:

Olha, infelizmente na minha opinião o PDPI ficou muito mais no papel do que na prática. Então se tudo que está no papel fosse concretizado, eu acho que teria um resultado bem melhor. Isto vem desde á época que foi lançado. O que é uma pena, pois [...] muita das vezes [essas iniciativas] vem de cima pra baixo. Se muda a política mudam as propostas que estavam sendo concretizadas. Então é uma coisa que eu acho que não deveria mudar. [...] Então, investem numa ideia, mas mudou a política... ‘Ah! Vamos fazer uma coisa nova’.(PF)

De acordo com Libâneo, inegavelmente, “as políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, idéias, valores, atitudes e práticas que influenciam as escolas e seus profissionais” na conformação das práticas formativas que determinam um tipo de sujeito a ser educado. Entretanto, conforme descreve a coordenadora pedagógica, quando perguntada sobre o que seria necessário mudar nos professores para que a escola melhorasse, ela responde:

Acho que devemos parar e refletir sobre qual a escola que queremos, o que a sociedade espera-se da gente... Porque muito das vezes ficamos presos às leis, aos conteúdos, aos programas e esquecemos esse outro lado. Eu acho que a gente tem que sentar e ver o que está escrito na lei, o que a sociedade espera da gente, o que a comunidade quer. A gente tem que parar e refletir sobre isso. Não é só ir fazendo as coisas. (CP)

Na verdade, o problema central é que tais orientações chegam às escolas e, em muitos casos, não são questionadas pelos professores, por faltar-lhes o devido senso crítico tanto para enxergar a desarmonia e a instabilidade presentes nas relações sociais e políticas, que, por sua natureza, são tensas, conflituosas e contraditórias, como também, para entender que é exatamente essa característica aparentemente negativa que gera a possibilidade de as escolas e seus profissionais operarem com relativa autonomia face ao sistema político dominante. Ou seja, as pessoas são livres para tanto aderir, resistir ou dialogar com tais políticas e diretrizes, como para formular coletivamente práticas formativas e inovadoras, com base numa compreensão própria das propostas nelas embutidas.

Segundo o ponto de vista de Libâneo (2004, p. 14), há que se reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, mas deve-se, sempre, submetê-las a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético, com base no princípio de que “as leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares”.

Tal contribuição, de acordo com Libâneo, virá da compreensão dos professores de que além de desenvolver saberes e competências para exercer bem o magistério, necessitam saber: (a) como e por que são tomadas certas decisões no âmbito do sistema de ensino; (b) como a direção da escola lhes passa essas decisões e como elas expressam relações de poder; (c) como tais decisões expressam ideias sobre como devem se comportar profissionalmente; e (d) que tipo de aluno deve ser formado. Desta forma:

Essas são condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo, também, a possibilidade de diálogo com as instâncias gestoras do sistema de ensino (LIBÂNEO, 2004, p. 15).

Contudo, não é necessário ser um observador muito atento para perceber o quão distante de uma cultura democrática e autônoma, envolvendo a participação de todos, estão as escolas públicas brasileiras. Caracterizadas pelo abandono e pela carência de material, submetidas a uma carga de trabalho e obrigações que só têm aumentado nos últimos anos, fica difícil esperar dos profissionais da educação e dos usuários dessas escolas que tenham tempo e disposição para uma participação diferenciada e politizada no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2008, p.143).

Contrapondo-se ao demonstrado por parte dos sujeitos desta investigação, e com um discurso que denota certa familiaridade com seus pares de instâncias superiores, a diretora justifica seu caráter de comprometimento com o poder público, se esquivando de pormenorizar a complexa e contraditória relação que mantém com tais instâncias, conforme declara em entrevista:

Olha, não tenho dificuldade nenhuma de me relacionar com esses outros poderes. Uma que [...] é a nossa superintendente, e eu tenho uma linha direta com ela. O que eu preciso eu busco, o que a gente precisa discutir ou brigar, a gente briga. Depois de dois minutos a gente está de volta. A gente sabe que deve separar o profissional do pessoal. E eu tive uma inspetora que me ajudou demais! Ela foi mais que uma inspetora para mim, ela me estendeu a mão. Ela dizia que me amava e eu retribuía. Uma pessoa que sabe de tudo, conhece tudo, e ajudou a gente resolver muitos problemas aqui na escola, nos tratou com respeito, carinho, nos valorizou. Então eu tenho muito que agradecer. (DT)

Bom, tudo que você puder fazer para ajudar no seu trabalho, eu acho que é válido, não é? Se você tem uma pessoa na Secretaria de Educação com quem tem facilidade de comunicação, as coisas se tornam mais simples. Quanto mais parceria você tiver, seja ela onde for, isso vai ser bom, e se melhorar a escola, melhora o rendimento de tudo. (DT)

Tal discurso endossa, pois, a inferição de Paro (2010, p. 770) de que o cargo de direção escolar concentra, na pessoa do diretor, “um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos”. Tem-se, assim, que o predomínio da “noção de administração do senso comum, deixando de captar o que há de administrativo no processo pedagógico (ao limitar a administração às normas e procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola)”, culmina com a valorização daquele “que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar” (PARO, 2010, p. 765).

Ao analisar a categoria em questão, com base na vivência administrativo-pedagógico, percebe-se que a extensão das relações escolares com outras instâncias de poder, em geral negadas, no âmbito do jogo dos interesses, é uma variável importante nos processos de democratização da gestão escolar, tendo ressonância naquilo que se define como ação coletiva. Explicitá-la em outros estudos pode oferecer a possibilidade de compreensão da teia de relações que está sendo tecida nas chamadas práticas de gestão democrática.

5.1.2 Relação com a comunidade escolar

Considerando que a instituição de ensino constitui “uma *territorialidade* espacial e cultural onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos”, falar das potencialidades e obstáculos da participação desses atores na gestão da escola pública implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação, que se encontram dentro e fora da escola. Portanto, a análise sob esta ótica só terá sentido, “se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*” (NÓVOA, 1999, p. 16). Conforme Paro (1992) “a participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos”. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação, o autor entende “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”. Assim:

Se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular (PARO, 1992, p. 264).

O que interessa referir é que, por comunidade escolar, têm-se não só o corpo docente e discente, mas também pais, agentes e entidades que se envolvem ou podem se envolverem na oferta educativa.

Nesse sentido, e para dar prosseguimento à análise de conteúdo, a categoria em análise foi subdividida em cinco subcategorias: diretora (DT), vice-diretora (VD), coordenadora pedagógica (CP), professora (PF) e mãe de aluno (MA), tendo sido considerados os aspectos positivos e negativos das falas apreendidas, tudo isso com intuito de viabilizar melhor entendimento no que se refere à categoria em pauta.

Assim, conforme enuncia o Quadro 4, é possível, de posse dos dados nele descritos, inferir considerações no que toca à participação efetiva ou não da comunidade escolar, tendo como pressupostos as teorias dos autores, abordadas no Capítulo 2 deste estudo. A análise prévia do quadro em questão evidencia forte tendência ao impedimento de se realizar uma administração em parceria com a comunidade, tendo em vista os entraves colocados pelos sujeitos da comunidade escolar. Dentre as dificuldades, destacam, fundamentalmente, a localização da escola como fator determinante da baixa participação dos pais na escola. Todavia isto pode constituir mais um problema imaginário

do que real. O que as entrevistas revelam é de fato um divórcio entre gestão da escola e a comunidade.

Esta percepção negativa é bem expressa por todas as entrevistadas, tanto invocando a não participação dos pais, quanto salientando “*que na nossa escola sempre há dificuldade de reconhecer a sua comunidade*”.(PF)

QUADRO 4

Análise Categorical – Relação com a comunidade escolar

SUJEITOS	ASPECTOS	UNIDADES DE REGISTRO
DT	Positivos	<i>Agora aqueles pais que participam, a participação é efetiva. [...] tenho um colegiado atuante, que participa, um colegiado que sabe opinar</i>
	Negativos	<i>[...] Por exemplo, a gente faz uma reunião de pais no primário, a metade dos pais não podem participar. [...] É uma escola muito grande, eu acho que os pais deveriam participar mais.</i>
VD	Positivos	<i>[...] mas o principal será a união da família com a escola, para o melhor desenvolvimento do aluno.</i>
	Negativos	<i>A participação dos pais é pouca, não é nem pouca, é pouquíssima.</i>
CP	Positivos	Não mencionados.
	Negativos	<i>No fundamental I os pais são mais presentes, no 6º e 7º ano também, mas nos demais anos, não. [...] Muito das vezes a gente nem conhece os pais. [...] A participação dos pais é difícil.</i>
PF	Positivos	Não mencionados.
	Negativos	<i>[...] há anos, procura-se promover um encontro com a comunidade e sempre a presença é menor que o esperado. [...] Então nossa escola sempre teve a dificuldade de reconhecer a sua comunidade escolar.</i>
MA	Positivos	<i>[...] então ela conhece os pais, e isso facilita a comunicação entre escola e direção.</i>
	Negativos	<i>Não vejo por parte dela [diretora] interesse em se relacionar com a comunidade. Só por gráficos, se for, por que não vejo ela interagindo com os pais nem com alunos.</i>

Fonte: Original desta investigação.

A localização da escola parece ser um fator preponderante, no que se refere à não participação da comunidade escolar, porque é vista como um entrave a relação com um espaço territorial bem identificado. Essa percepção é bem expressa pela professora, que diz:

[...] Aqui por exemplo é uma escola que não tem comunidade, porque? É localizada na Amazonas⁵⁶. Então, é uma escola que acaba atendendo pessoas de vários lugares, porque é fácil o deslocamento delas até aqui. (PF)

Que a escola sempre teve dificuldade em reconhecer a sua comunidade, é por demais evidente. Mas outra coisa é não ver que ela pode e deve existir. Se ali e para ali se deslocam as crianças e os adolescentes, deve existir uma comunidade de suporte que não pode ser ignorada. Mas ao verificar-se a dificuldade na sua identificação compreende-se que não se tenha conseguido avançar em sua mobilização.

Neste contexto, ao ser indagada sobre a capacidade da atual direção em atrair a comunidade para a vida escolar, a professora coloca-se numa ambiguidade, identificando-a e simultaneamente não sabendo como assumi-la, responsabilizando a localização da escola como condicionante dessa relação de identidade com a instituição de ensino. Das declarações da professora, o problema parece não estar na escola, mas sim nos pais:

Bom, há essa deficiência na escola, por não haver uma comunidade definida, o que faz não corresponder às expectativas. Nesse sentido, há uma carência de participação mais efetiva. Então, desde que eu trabalho aqui, há anos, procura-se promover um encontro com a comunidade escolar e sempre a presença é menor que o esperado [...]. Então, seria um ponto a se pensar de estratégia de gestão para ela tentar aproximar-se mais. Quando é festa, tudo bem! Mas no dia-a-dia, a reunião pedagógica deixa a desejar. (PF)

Este depoimento, revela dois pontos distintos. O primeiro evidencia a ausência de um programa ou algo preparado, intencionalmente, para propiciar a participação dos pais; um projeto que vá além das ações isoladas, como festas e afins, conforme descreve a coordenadora pedagógica, “ [...] *Ano passado teve uma professora que fez aquele projeto da festa da família com produtos de limpeza ecológicos, foi muito boa! Mas são assim, coisas isoladas...*”. O segundo está associado à estratégia sugerida para a integração da comunidade à escola, que estaria subjetivamente atrelado à elaboração de um diagnóstico sobre os discentes e suas famílias, necessário para o planejamento político-pedagógico e administrativo, com a finalidade de apreender os espaços de participação presentes na escola e a sua importância no âmbito da gestão. Porém, o que se observa na fala da diretora, endossada pela coordenadora, é o entendimento de ambas sobre o susceptível de participação coletiva, restringidos por elas às situações festivas, e não, como deveria ser, à partilha na tomada de decisões de cunho administrativo-pedagógico. Nesse sentido, a diretora justifica-se:

⁵⁶ Avenida que liga o bairro da escola a vários outros bairros da cidade e à cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

É uma escola muito grande, eu acho que os pais deveriam participar mais. Agora aqueles que participam, a participação é efetiva. Vêm à escola, perguntam se a gente precisa de ajuda, se oferecem para ajudar, principalmente os pais do primário. São mesmo amigos da escola. Por exemplo: excursão, as mães vão. Festa junina, as mães ajudam. Nas festas, a participação é bem expressiva, espero que você presencie. Agora, eu gostaria que a participação fosse além das festas. Quer dizer, nós temos pais que participam, mas eu gostaria que participassem mais. Por exemplo, a gente faz uma reunião de pais no primário, a metade dos pais não pode participar. (DT)

Embora em alguns depoimentos a diretora diga ser favorável à participação coletiva, constata-se, noutros relatos, que na “sua” escola nada mais é reservado aos pais além do que previsto no calendário escolar e nas exigências dos órgãos públicos superiores aos quais se submete.

Não se trata, porém, de eliminar a possibilidade da participação dos pais na execução das atividades escolares, o que, sem dúvida, constitui uma estratégia para a comunidade alcançar maior poder de decisão. O que se observa a esse respeito é que, na medida em que um pai de aluno passa a contribuir com sugestões e trabalhos na escola, essa pessoa se põe em melhor condição para exigir um retorno de sua cooperação, naturalmente relacionado à defesa dos direitos dos seus filhos, resultando, com isso, numa maior interação com a escola. Entretanto, não se deve limitar a participação dos pais somente à execução de atividades didáticas e paradidáticas, mas estendê-las às tomadas de decisão administrativo-pedagógica.

Nesse sentido, é fácil perceber que na escola estudada falta alguém capaz de fomentar parcerias entre os pais dos alunos, criando estratégias, inclusive, como sugere a professora em seu relato, no sentido de viabilizar a participação de todos. Este alguém, conforme preconiza o Estado, apoiado nos padrões de competências por ele estabelecidos, é o diretor escolar; ou pessoa encarregada por ele.

Esta lacuna é percebida no depoimento da mãe de um aluno, que defende a intervenção dos pais na organização da escola, enfatizando o quanto significa para o desenvolvimento da instituição:

Acho excelente! Acho que eles [os pais] têm que vir. No ano passado (2009), um pai advogado foi convidado a dar uma palestra para os alunos sobre como procede um julgamento. Teve resultado. Quando tem pai dentro da escola, a escola anda, pois o pai percebe o quanto o filho dá trabalho na escola. E o entrosamento do professor com o pai também ajuda muito no andar da escola. (MA)

A entrevista com esta mãe parece bastante ilustrativa, no que tange à não participação dos pais na escola. Segundo a entrevistada, a diretora pouco se empenha na

busca do envolvimento dos pais com a instituição: “*não vejo empenho por parte dela*”. No que se refere ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, a mãe é incisiva: “*Só por gráficos, se for, por que não a vejo interagindo com os pais nem com alunos*”. Quando questionada sobre a posição da diretora frente à atuação dos pais, a mãe evidencia pontos positivos da dirigente a serem usados em favor de uma maior participação, entretanto, deixa claro que tais aspectos não são utilizados por ela:

Olha, eu não percebo isto. Embora a diretora tenha uma facilidade maior, porque muitos alunos aqui já foram, um dia, alunos dela, isso porque antes de ser indicada para o cargo, ela atuava nas séries iniciais. Então, ela conhece os pais, e isso facilita a comunicação entre escola e direção. (MA)

Contudo, contrariando os relatos desta mãe, o que ainda é perceptível, na visão dos outros sujeitos deste estudo, como o maior obstáculo para a efetiva participação dos pais na escola dos seus filhos é, sobretudo, a localização da mesma. Esse entrave foi apreendido nos vários depoimentos, inclusive, nos relatos da coordenadora pedagógica, que considera difícil o envolvimento da escola com a comunidade, em razão desta localização desfavorável. Assim infere:

Parceria a gente tenta fazer, mas é muito difícil. Essa escola aqui, por ela não ser localizada dentro de uma comunidade específica, fica muito difícil a participação das pessoas. A escola já tentou, muito, muito, muito, mas realmente é complicado essas parcerias. (CP)

E reforça sua opinião no que se refere a presença dos pais no dia-a-dia da escola, ecoando a mesma descrença:

A presença dos pais... É aquele problema... A escola não está inserida dentro de um bairro, dentro de uma comunidade. Aqui é um corredor de passagem. É uma escola-corredor. Então, nós temos alunos de todos os lugares, até de cidades da região metropolitana. Então, fica muito difícil você trazer os pais para uma reunião aqui. Na primeira reunião, até que eles vem, no início do ano, depois fica difícil de vir. (CP)

Tem-se, no ressaltar o fator localização como impedimento da participação dos pais na escola, o risco, mesmo que não intencional, de transformá-lo em “bode expiatório” da falta de ação da direção escolar em prol da integração escola/comunidade. Cabe o alerta, porque tal risco emerge na escola estudada e fica evidente quando, paralelamente às reclamações da não participação da comunidade na vida escolar dos seus filhos, a direção da escola não desenvolve nenhuma ação para superar tal condição desfavorável de localização. Todavia o problema não é só da direção. Ele constitui-se como um obstáculo

na cultura da instituição e na forma como os docentes o encaram. Para eles o problema é exterior à organização escolar e à sua capacidade de intervenção.

Outro ponto a ser considerado, conforme abordado neste estudo, é a necessidade de se edificar um novo e distinto projeto de escola, que mesmo sendo custeado pelo poder público, atenda verdadeiramente aos anseios e às expectativas dos membros diretamente envolvidos em sua concretização, do diretor aos integrantes da comunidade local. Isso porque a melhoria da qualidade da escola tem origem no envolvimento da família nas causas institucionais. Nessa perspectiva de envolvimento, a vice-diretora enfatiza:

[...] Melhoraria muito o nível das escolas de maneira geral. O que eu sinto muito a falta, nesta escola, [...] é a união da família com a escola. Eu acho que a ausência da família na escola é representada por aquele aluno que você não conhece nem o pai nem a mãe [...]. E os problemas que envolvem o emocional do aluno, as separações, brigas entre os pais. Mas o principal seria a união da família com a escola, para o melhor desenvolvimento do aluno (VD).

Assim, de posse das categorias analisadas e discutidas, sob a ótica da dimensão política, verifica-se que a diretora da escola investigada, por estar exclusivamente focada nas exigências administrativas advindas de órgãos superiores, deixou-se aprisionar pela normatização estatal, desviando-se, involuntariamente, da realização de um trabalho de caráter coletivo e solidário entre a escola e a comunidade, conforme sugere Paro (2002), indispensável para a construção da gestão democrática.

Este autor, seguramente empenhado em transformar a sociedade sugere ainda mais: “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras” (PARO 2001, p. 10). Mas na escola não se nota esta vontade. Verifica-se que algumas das entrevistadas entende que não há a participação dos pais e que seria desejável tal participação. Contudo, no relato da vice-diretora, não se vê propriamente, o desejo de transformar a escola para além disso: “[...]Se eu não estou trabalhando junto com a família, se a família não me ajudar na escola, eu nunca vou conseguir atingir meu objetivo, só porque o aluno tem de 7 às 11:30 para ficar comigo”. E num tom de desabafo, acrescenta:

“A partir do momento que sai da escola, ele [aluno] passa a ser responsabilidade da família, mas, então, ele chega na aula, no dia seguinte, sem uma atividade preparada, sem um estudo preparado, sem ter feito os deveres de casa. Cadê a família que não cobrou dele horário de estudo? (VD)

No depoimento da vice-diretora, denota-se uma preocupação para além dos muros da escola, em face ao desafio de educar, transferindo de uma certa forma, a responsabilidade do ato, aos pais, entretanto, pela fala apreendida desta entrevistada,

percebe-se que por ela, foram desconsideradas as condições de vida destes pais, o que sem dúvida, torna um fator determinante para sua participação ou não na escola dos seus filhos.

Outro fator relevante a considerar no âmbito desta questão se refere à solução do problema. Desta forma, infere Paro:

[...] Mostra-se tanto mais séria e de difícil solução quanto se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa às medidas que se possam tomar no âmbito da unidade escolar. Entretanto, parece que isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode tomar no sentido, não de superar os problemas, obviamente, mas de contribuir para a diminuição de seus efeitos sobre a participação na escola (PARO, 2001, p.55).

Num contexto social mais amplo, ações viabilizando a participação dos pais na escola dependerão, certamente, das cobranças que se fizerem neste sentido no contexto de toda a sociedade civil.

5.2 Dimensão organizacional

Conforme abordado no capítulo 2 desta investigação e, de acordo com Libâneo (2004, p. 99-100), a escola se caracteriza como uma organização, na medida em que esta se constitui como uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição.

Para Chiavenato (1989, p. 3 *apud* Libâneo, 2004, p. 99), as organizações são também consideradas unidades sociais, tendo em conta o agrupamento de pessoas que trabalham juntas, a fim de alcançar determinados objetivos. Tais objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos etc.

Lourenço Filho (2007), também destaca o caráter grupal e cooperativo das instituições, definido a organização como ação congregada entre duas ou mais pessoas, à qual a administração é subordinada.

Por outro lado, conforme atesta Oliveira (2008, p. 133), apesar de tratar-se o trabalho docente em estabelecimentos públicos, não se pode deixar de considerar que a escola, tal como existe hoje, está marcada por uma forma específica de organização e que esta reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade, ainda que de acordo com a autora, haja controvérsias sobre o tema na literatura educacional específica. Neste sentido, torna-se um imperativo fazer uma distinção entre o conceito de organização do

trabalho escolar e o de organização escolar, sendo o primeiro, associado à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado e, o segundo, atrelado às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala de aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, “tudo seria matéria da organização escolar. Em suma, segundo Oliveira, esses dois conceitos são distintos, porém “interdependentes, fundamentais para a compreensão das relações de trabalho na escola” (OLIVEIRA, 2008, p. 133-134).

Neste sentido, a partir das informações apreendidas nas entrevistas, torna-se um imperativo no que se refere dimensão em pauta, compreender como se sente a organização da escola objeto deste estudo, dando especial ênfase à análise das categorias Administração, Liderança e Clima, nomeadas no Quadro 2.

5.2.1 Administração

Sob a ótica gerencialista advinda das reformas educacionais da década de 1990, a questão administrativa da escola pressupõe um conjunto de medidas e princípios mundialmente estabelecidos, visando a sua reorganização para a adaptação dos indivíduos aos desígnos da globalização, à reestruturação produtiva, condição exigida pela modernização da sociedade. Do ponto de vista da administração escolar, segundo Minto (2010, p. 182-183) estas reformas, produziram certa “ambiguidade terminológica na qual o termo administração é substituído por gestão”. O autor esclarece que essa mudança, incorporada pela legislação educacional, não foi mera formalidade e dela, foram geradas outras inúmeras interpretações. Uma delas, destaca a tentativa de “separação entre os aspectos políticos e os aspectos da gestão/administração escolar”. Nesse caso, para o autor, a ideia de “gestão” designaria uma gestão técnica da educação, isto é, supostamente “desvinculada de seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão”. Em síntese, o uso do termo “gestão” sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o gestor, seja um gerente a executar ordens advindas dos responsáveis pela tomada de decisão, transformando-o, assim, como infere Minto, “numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração”(MINTO, 2010, p. 182-183).

A descentralização da estrutura administrativa na escola vem ocorrendo desde a década de 1990, e prossegue na atualidade por imposição do próprio processo de expansão e complexidade da rede de ensino, causando a intensificação de sua função social. Nesta perspectiva e, conforme abordado no subitem 2.3.1 deste estudo, na medida em que a escola vem sendo solicitada a desempenhar novos papéis, o diretor vem sentindo, na prática, a demanda de tarefas cada vez mais especializadas, sobretudo administrativas, cujas execuções demandam disponibilidade de tempo e atualização constante, tendo em contrapartida a dependência da ação empenhada do coletivo escolar. Por tal razão, torna-se impraticável para o diretor responsabilizar-se diretamente por todas as decisões pleiteadas.

Esta e outras questões ficam evidentes nos depoimentos sintetizados no Quadro 5, a partir do qual depreende-se que os interlocutores atribuem à administração escolar, apesar de estratégica, uma dualidade no que tange seu caráter conceitual. A argumentação assentam na ideia de que, enquanto para alguns a administração escolar é entendida como atribuição de tarefas rotineiras, para outros é assimilada como uma consequência da legislação em vigor.

Nesse sentido, e para dar prosseguimento à análise de conteúdo, a presente categoria foi subdividida em cinco subcategorias: diretora (DT), vice-diretora (VD), coordenadora pedagógica (CP), professora (CP) e mãe de Aluno (MA), tendo sido considerados os aspectos positivos e negativos das falas apreendidas, tudo isso com intuito de viabilizar melhor entendimento no que se refere ao fundamental da categoria.

Sem deixar dúvida, o Quadro 5 atesta seguramente, a mediação entre o poder estatal e a comunidade escolar, pois como entende Ribeiro (1952) é da condição de mediação de toda administração e, especificamente, no que diz respeito à administração escolar, já que esta “é um instrumento para a realização dos objetivos da educação”. Para o autor, é pelo seu papel de mediadora que a administração escolar se apresenta como uma questão de primeira grandeza no contexto educacional (RIBEIRO, 1952, p. 105 *apud* PARO, 2009, p. 455 e 454).

É neste sentido que Ribeiro (1952) infere que o conceito de administração, como síntese, pode ser expresso como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Ribeiro, 1952, *apud* Paro, 2001, p. 455). Isto significa uma grande exigência do cargo de diretor e, porventura uma formação muito mais polivalente. Conforme sugere a coordenadora pedagógica:

[...] penso que o diretor de escola deveria ter uma formação voltada para todos os aspectos da escola; ele tem que entender do aspecto financeiro, do administrativo

e do pedagógico; deveria entender muito de Psicologia, para tratar os problemas de relacionamento interpessoal presentes na escola, tanto de alunos e professores como também de pais, de toda comunidade escolar. Então, eu penso que ele tem que ter um jogo de cintura muito grande e uma formação de líder. Na prática, bom, o que acontece é que direção é muito boa, pois uma direção transparente. (CP)

Esta concepção propugna uma formação diferenciada para o diretor, tendo como base um conhecimento multidisciplinar (Educação, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Direito, etc.) adquirido numa formação intelectual sólida e consistente para que no exercício do cargo de direção, interaja harmonicamente no apuramento do seu senso crítico, de forma a orientá-lo e conduzi-lo em suas tomadas de decisão e ações político-pedagógicas de grande importância para o sucesso do trabalho educativo como um todo.

Nesse sentido e, no que concerne ao setor administrativo, a professora destaca um programa de capacitação para educadores, avaliando positivamente este setor:

[...] No aspecto administrativo, o diretor de escola, hoje, é muito bem preparado desde que houve o pró-gestão, que inclusive eu mesma cursei. Foi um curso interessante. Na ocasião discutimos vivências da escola do seu dia-a-dia, e ainda a questão do colegiado que passou ser mais exigido. (PF)

Este depoimento destaca positivamente o PROGESTÃO, projeto idealizado e formulado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, implementado pela SEE-MG, a partir de 2004, como Projeto Piloto e, posteriormente, estendido às demais escolas da rede de ensino estadual. Uma de suas finalidades é a capacitação dos educadores sob a modalidade de educação a distância, a fim de formarem gestores competentes, democráticos e com sólida disposição pedagógica (BARRETO, 2007).

Contudo, o que ficou constatado em estudo realizado por Barreto (2007, p. 223) é que o Progestão, apontado pela professora, não é suficiente para responder, no treinamento de diretores, à complexidade institucional. Primeiro, pela falta de aprofundamento dos conteúdos e, segundo, pela descontinuidade dos cursos de capacitação que poderiam suprir as lacunas por ele deixadas.

No mais, todos os depoimentos evidenciam a prioridade que é dada, na administração escolar, aos fundamentos administrativos em detrimento dos pedagógicos, um problema originado nos órgãos superiores, como atesta a coordenadora pedagógica:

A escola se organiza de acordo com a legislação, com as legislações às quais cada escola procura e têm de se adequar, e ao perfil do diretor também. Então, a escola se organiza basicamente desta forma. E daí tem diversos problemas que atrapalham essa organização. A questão do contratado, por exemplo. O governo,

muitas vezes, tem dificultado o contrato. Então isso dificulta a organização da escola. (CP)

Cabe também ressaltar que, independentemente da formação da diretora, o que é salientado nas entrevistas é o peso excessivo da componente burocrática, que chega ter efeito negativos na própria organização escolar.

QUADRO 5
Análise Categorical – Administração

SUJEITOS	ASPECTOS	UNIDADES DE REGISTRO
DT	Positivos	Não mencionados
	Negativos	<i>[...] Quando você fala administrativo, você já pensa automaticamente em secretaria, é isso, estou aprendendo [...] Você delegar ordens, dar ordens para uma serviço para organização da escola...</i>
VD	Positivos	Não mencionados
	Negativos	<i>[...] Ela [diretora] é chamada para reuniões quase todos os dias, para tratar de assuntos mais administrativos. [...] os momentos que ela tem, ela investe mais na parte administrativa do que na área pedagógico.</i>
CP	Positivos	<i>[...] até que nesta escola, essa direção é muito boa. Ela mais transparente. [...] eu particularmente gosto muito da atuação da diretora e da vice. Elas estão fazendo o que podem.</i>
	Negativos	<i>A escola se organiza de acordo com a legislação, a escola procura se adequar à legislação e ao perfil do diretor.</i>
PF	Positivos	<i>[...] no aspecto administrativo, o diretor de escola, hoje, é muito bem preparado, desde que houve o pró-gestão.</i>
	Negativos	<i>[...] Na gestão escolar, há algumas falhas.[...] Então o papel do diretor aí seria reuniões periódicas e determinando as funções para essas pessoas. [...] Mas no dia a dia, a reunião pedagógica, deixa a desejar.</i>
MA	Positivos	<i>[...] Uma gestão transparente, não tenho visto coisas que ficam ocultam.</i>
	Negativos	Não mencionados.

Fonte: Original desta investigação.

A professora, por sua vez, aponta falhas na gestão, inclusive, denunciando o fraco desempenho dos atores escolares nas reuniões pedagógicas, tendo em vista a sobrecarga administrativa sofrida pela diretora. Nesse sentido, sugere um trabalho em equipe liderado por um coordenador que teria a função de regular as metas estabelecidas:

[...] considerando que ela [a diretora] tem que cuidar muito do administrativo, eu acho a solução seria ela determinar seu papel de gestora e formar uma equipe de trabalho. Pois é um trabalho de equipe. Ela vai ter que contar com um coordenador e um supervisor, estabelecer planos e metas, e fazer diagnóstico da situação e mostrar para as pessoas responsáveis. Então a função do diretor seria fazer reuniões periódicas para determinar atividades para essas pessoas. (PF)

Tal depoimento reforça as teorias clássicas da administração que, conforme entendimento de Lisboa (2008, p.16), determina aos gestores o dever de conduzir as ações das pessoas que totalizam os recursos humanos da organização, levando-as “a definir e atingir um conjunto de objetivos coerentes com sua atividade-fim”. Lourenço Filho (2007, p.84) corrobora Lisboa, ao destacar atividades propostas por Ribeiro (1986) e Leão (1945), no que concerne a função diretiva, ou seja: “planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar”, ambas embasadas na teoria proposta por Henry Fayol.

A diretora endossa tais pressupostos da teoria clássica da administração, tendo em conta seu envolvimento total com as tarefas administrativas como, por exemplo,

[...] delegar ordens, dar ordens para uma serviçal da escola, para a disciplina dela. Eu tive dificuldades também no plano administrativo, na secretaria, porque quando você fala ‘administrativo’, já pensa automaticamente na secretaria da escola. Quando a ex-diretora saiu daqui, eu fiquei um pouco temerosa. Pouco não, muito. Porque quando você trabalha dentro da escola, às vezes, você participa do financeiro, mas de outra maneira. Pode-se ver onde a escola está empregando o dinheiro, na merenda, na reforma... Mas não é simples, pois atrás disso tem todo um processo. Demanda tempo. Você tem que aprender. Você tem que pegar o manual da tesouraria e estudá-lo. (DT)

O depoimento baseia-se na concepção burocrática da administração escolar, que sob a ótica de Libâneo (2004) fundamenta-se predominantemente na gestão geral da escola e, especificamente, nas funções diretivas relacionadas com o pessoal e a parte financeira.

Outra declaração importante no que tange aos objetivos desta investigação foi apreendida na fala da vice-diretora, que ao ser questionada sobre a atuação da diretora relativamente à aprendizagem dos alunos, enfoca a preocupação da diretora com questões de ordem burocrática, o que segundo a entrevistada, demanda maior tempo devido sua complexidade. Assim expõe:

Apesar da intervenção dela [diretora] em todos os aspectos da escola, o tempo que tem, ela investe mais na parte administrativa do que na pedagógica, e o tempo que ela tem é pouco. A administração ela foca. Ela não tem tempo para focar só pedagógico. O setor administrativo é uma coisa muito pesada. Ela é chamada para reuniões quase todos os dias, para tratar de assuntos mais administrativos. (VD)

Esse relato contraria o depoimento da diretora em que pese o aspecto de maior importância em sua gestão: *“É o pedagógico, sem dúvida [...] É o pedagógico. A escola só é uma escola boa, onde o aluno aprende, por isso, sabe? Aonde o professor ensina e seu aluno consegue aprender aquilo que ele quer passar”*. Este depoimento demonstra o interesse subjetivo da diretora de atuar também no campo pedagógico da escola. No entanto, esse desejo parece estar cerceado pelas demandas burocráticas do sistema, que balizadas pelas teorias clássicas da administração a impede de olhar e agir substancialmente no campo político-pedagógico. Tal constatação advém do depoimento da vice-diretora, endossada pela declaração da diretora, que assim infere:

[...] O diretor precisa delegar ordens, delegar funções, não ordens. Se ele tem uma boa equipe, se ele sabe delegar dentro desta equipe, vem as ramificações, certo? Se ele sabe delegar ordens, vai saber organizar o dinheiro, aplicar. Ele vai saber deixar uma escola limpa e preparada, ele vai saber conduzir seus vices diretores para que eles façam um bom trabalho, com supervisores, professores etc. (DT)

Este depoimento, evidencia dois pontos distintos e que devem ser ressaltados, o primeiro, associado ao comportamento da diretora em priorizar a questão hierárquica em detrimento da questão pedagógica. Assim, ela atesta que a administração escolar, para bem realizar-se, deve fundamentar-se nos preceitos da administração geral, e na restrita obediência à hierarquia de poder. O segundo porque, priorizando a questão administrativa, como declara, ela se sente impedida de fazer valer o papel da escola como instituição que deve ser gerida em função das suas especificidades, da cultura que gera e pretende desenvolver do interesse dos atores em se constituírem como elementos transformadores de uma realidade que os cerca.

Em suma, o que se pode depreender, com base nos depoimentos dos sujeitos, é que, no cômputo da dimensão organizacional, a administração/gestão escolar, personalizada e conduzida pelo diretor/gestor, funciona como uma espécie de base na qual se apoia a dinâmica da prática pedagógica, com resultados a depender da sua capacidade de liderar a comunidade escolar, propiciando-lhe um clima organizacional favorável.

5.2.2 Liderança

Levando-se em conta a multiplicidade de funções e ações que compõem o cargo de diretor escolar, a liderança situa-se no rol das exigências de perfil como um pré-requisito fundamental para os aspirantes ao cargo. No entendimento de Chiavenato (1992, p. 147) a liderança é sobretudo “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida

através do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos”.

Para Stanton e Spiro (2000, p. 286), “liderança é um processo pelo qual uma pessoa influencia o comportamento de outras pessoas visando ao cumprimento de metas específicas. Líderes competentes podem motivar pessoas a realizar mais do que elas conseguiriam por si mesmas”.

Segundo Bergamini, o líder é caracterizado por:

Uma forte busca de responsabilidade e perfeição na tarefa, vigor e persistência na perseguição dos objetivos, arrojo e originalidade na resolução de problemas, impulso para o exercício da iniciativa nas situações sociais, autoconfiança e senso de identidade pessoal, desejo de aceitar as conseqüências da decisão e ação, prontidão para absorver o *stress* interpessoal, boa vontade em tolerar frustrações e atrasos, habilidade para influenciar o comportamento de outras pessoas e capacidade de estruturar os sistemas de interação social no sentido dos objetivos em jogo. (BERGAMINI, 1994, p. 31)

O que fica evidente é que o perfil do diretor/líder envolve muito mais do que somente determinação, já que condicionado às características de visão, comprometimento, comunicação, integridade, realidade e intuição. Acima de tudo, este diretor na condição de líder é uma pessoa de visão, que se compromete a projetar o futuro e a torná-lo realidade. O comprometimento gera a responsabilidade, o poder e a confiança responsáveis pelo alcance das metas estabelecidas.

Faria (1982) assevera que o líder dispõe de uma personalidade que, em relação aos seus companheiros de grupo, é marcante, forte e capaz de constituir uma certa calma no ambiente de trabalho. Tais características pessoais fazem com que o líder seja aceito, admirado, respeitado e seguido pelo grupo. Assim, segundo o autor:

Líder é aquele que é seguido, mesmo não dispondo de qualquer chefia ou autoridade estatutária, porque consegue ser aceito e respeitado, unindo e representando o grupo na perseguição e na defesa dos anseios comuns. Possui grande identidade com seus companheiros, tem sempre com eles um bom relacionamento, baseado na lealdade e na consciência de que somente unidos se constituem num grupo coeso e forte, capaz de realizar os objetivos que almejam. (FARIA, 1982, p. 4)

Partindo-se, do pressuposto de que não há líderes sem seguidores, “a liderança pode ser considerada como um processo de influência” (BOWDITCH e BUONO, 2002, p. 118). Neste sentido, há que se destacar o entendimento de Drucker (1996, p. 1) de que a capacidade de gerenciar o grupo é apenas uma extensão da capacidade que “o líder tem que gerenciar a si próprio; conhecer as suas forças e colocá-las em benefício dos bons

propósitos. A liderança começa, não quando você estabelece regras para os outros, mas quando você traça regras muito exigentes para si próprio".

Por outro lado, Whetten e Cameron (2005, p. 494), fazem um paralelo entre liderança e gerência, destacando a importância na atualidade de existir um equilíbrio entre essas distinções. Para os autores, os líderes estão centrados sob a configuração de direção, articulando uma visão, transformando pessoas e organizações, criando algo novo, já os gerentes estão na monitorização, dirigindo, e redefinindo o desempenho atual. A liderança tem sido equacionada com dinamismo, vibração e carisma, a gestão com a hierarquia, equilíbrio e controle. Em síntese, os autores afirmam que, " Os administradores não podem ser bem sucedidos sem ser bons líderes, e líderes não podem ter sucesso sem ser bons gestores"(WHETTEN E CAMERON, 2005, p. 494). Assim, não basta ser apenas um bom administrador, há que ser um líder. É esta uma das exigências do Estado, inserida no rol das qualificações do diretor de escola pública:

Ter liderança democrática e capacidade de mediação- cultura do "querer fazer", no lugar do "deve fazer". Exercer uma liderança entendida por Hunter (2006) como "habilidade de influenciar as pessoas para trabalharem, visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter", sabendo que "liderar é comunicar às pessoas seu valor e seu potencial de forma tão clara que elas acabem por vê-los em si mesmas" (MINAS GERAIS, [2009?], p. 13).

Sendo assim, o diretor escolar terá de atuar como líder, ou seja, motivar e formar pessoas que contribuam para o desenvolvimento das ações pedagógicas e administrativas, preparando-as para serem receptivas às mudanças. Para tal, deve cunhar sua atuação gerencial na motivação de sua equipe de trabalho, na responsabilidade com as necessidades da escola, fomentando o dinamismo incentivador e a criatividade nas tomadas de decisão e capacidade de atender às necessidades mais urgentes, especialmente as relacionadas à comunidade, o que requer um constante aprendizado pela atualização de seus conhecimentos, acompanhando os avanços teóricos e a evolução das práticas educacionais, administrativas e políticas.

Nesse sentido, e para dar prosseguimento à análise de conteúdo, a presente categoria foi subdividida em cinco subcategorias: diretora (DT), vice-diretor (VD), coordenadora pedagógica (CP), professora (PF) e mãe de aluno (MA), conforme Quadro 6, tendo sido considerados os aspectos positivos e negativos das falas apreendidas, tudo isso com intuito de viabilizar melhor entendimento no que se refere à categoria em análise.

Verifica-se na fala da diretora, um traço forte de liderança em sua personalidade, dado que ela se mostra sensível ao outro e valoriza o companheirismo, a união da equipe

para gerar forças motivadoras de ações e comportamentos positivos. Neste sentido, ela tem o respaldo da vice-diretora e da coordenadora pedagógica, muito embora a primeira tenha se expressado de forma lacônica, e a última, de forma crítica e dúbia relevando apenas sua face tolerante em relação aos subordinados, o que corresponde a um perfil democrático, ou seja, não-autoritário.

QUADRO 6

Análise Categorical – Liderança

SUJEITOS	ASPECTOS	UNIDADES DE REGISTRO
DT	Positivos	<i>O que mais me orienta como diretora é valorizar o ser humano, em todos os os sentidos. Jamais você vai me pegar maltratando e humilhando alguém, alguém, certo? [...] Nós não precisamos aqui de luta, nós precisamos companheirismo, precisamos de unir forças para criar atitudes e não para destruir. [...] Em geral, posso dizer que sou muito respeitada pelos professores, embora não agrade a todos. Mas sou muito respeitada.</i>
	Negativos	Não mencionados.
VD	Positivos	<i>Ela (diretora) trabalha muito em parceria conosco.</i>
	Negativos	Não mencionados.
CP	Positivos	<i>Então, eu penso que ele tem que ter um jogo de cintura muito grande, ele tem de ter uma formação de líder completa. [...] Elas [diretora e vice] estão sempre elogiando as pessoas. Às vezes, com as pessoas que deram algum problema, elas sentam e tentam conversar. Não é aquela coisa autoritária, sabe? De chamar a atenção na frente de todo mundo. [...]. Ele [diretor] tem que ter liderança; ele tem que ter autoridade, não não autoritarismo.</i>
	Negativos	Não mencionados.
PF	Positivos	<i>[...] Então, o diretor tem que contar com uma equipe, tem que investir [...]. Simpatia, educação no trato com as pessoas. Mesmo assim, o carisma é uma coisa que as pessoas nascem com ela. Então é difícil, mas se tivesse seria ideal. [...] Eu penso que esta atual diretora tem condições de promover mais participação e união do grupo.</i>
	Negativos	<i>Talvez, falte um pouco mais de pulso, ela vai ter que ter muito, para lidar com o trabalho dia-a-dia.</i>
MA	Positivos	<i>Eu percebo o carisma dela. Penso que ela consegue com tranquilidade liderar, enquanto a ex-diretora conseguia com autoridade [...].</i>
	Negativos	<i>Eu acho que o diretor tem que passar e olhar as salas. Quando era uma outra diretora, ela passava na sala, elogiando o professor e a turma. Isso transmite segurança.</i>

Fonte: Original desta investigação.

Por outro lado, a professora discorda dessa avaliação, pois além de atestar ausência de carisma, sugere fragilidade de atitude, enquanto a mãe de aluno, a despeito de reconhecer seu carisma, também reclama de falta de atitude na esfera pedagógica.

Considerando-se o entendimento de Sergiovanni e Carver (1976, p. 236), de que um administrador escolar deve ser “um líder de líderes, isto é, ele não tem que ser pessoal e diretamente responsável pelo desempenho das sete funções de liderança”, a saber: 1 – criação de consciência; 2 – estabelecimento de ação; 3 – execução; 4 – processamento; 5 – avaliação; 6 – conclusão; e 7 – *feedback*, e sim, valer-se de características de seus liderados para cumpri-las, tem-se, nas respostas da diretora abaixo reproduzidas, a sua dificuldade a essa particularidade, dada a sua visão simplista das implicações do cargo, por concentrar nos valores humanos toda a representatividade da função. Indagada sobre como se vê no papel de gestora a sua resposta pode ser equacionada em três planos. Relativamente à sua disponibilidade, percebe-se que isso não cabia em seu projeto de vida. Diz ela:

Olha, é difícil cada pessoa falar de si, é muito mais fácil o outro te avaliar. Essa experiência para mim, se não fosse o cargo que tenho pela manhã, seria uma experiência de fim de carreira, pois jamais pensei em passar por ela, jamais! Eu jamais quis ser diretora. Não sei se estou dando certo, mas eu estou tentando. (DT)

Embora não tendo pensado em ser diretora, parece querer o reconhecimento na função que exerce. Nesse sentido, procura o reforço nos outros, assim, relata:

O que me dá satisfação enquanto gestora, é isso, é o agradecimento, e a recompensa, sabe? Às vezes, de um funcionário, um professor, um pai, um aluno, chega e fala assim: ô diretora, que bom que você está aqui em nossa vida. Isso é bom de ouvir. (DT)

Mas nota-se que os problemas surgem de todos os lados e ela não consegue disfarçar as tensões e até de alguma violência psicológica. As suas palavras revelam que não pode com:

Ah... com as agressões. São as agressões verbais, diretas e indiretas. Assim, pais, sabe? De todos os lados! Por não ter sido atendido. Às vezes a gente luta por alguma coisa, e não consegue. [...] O passar em cima de você. Eu não tolero isso. O que sou com você eu sou com qualquer um. Então quer dizer, às vezes as pessoas confundem educação com cara de bobo. (DT)

Por outro lado, constata-se maior proximidade desse perfil de liderança na vice-diretora. Ao ser indagada como se vê no papel de gestora (primeiro plano), e sobre o que mais gosta (segundo plano), ela responde:

Muito comprometida, sempre tão pronta a resolver, tentar resolver, tantos os problemas administrativos, na ausência da diretora, quanto os pedagógicos, que me envolvo nas duas partes. (VD)

Toda satisfação do mundo em ser educadora; tenho toda satisfação, gosto do que eu faço, amo o que eu faço, entendeu? Não é demagogia nenhuma; eu gosto mesmo. Estou aqui, até hoje, há 30 anos de serviço, aposentada de um cargo e ocupando outro, e amo o que faço. (VD)

Apesar de tudo, também há coisas que a incomodam e de que não gosta no desempenho da sua função: “[...] é quando eu não consigo fazer para uma pessoa aquilo que ela quer, porque não vou contra a legislação. [...] mas eu procuro ouvir um por um”. (VD)

O gosto pelo que faz e a sua experiência parece conferir-lhe à vontade para ouvir e decidir com base no que está legislado. Na sua apreciação tem uma liderança equilibrada de bom-senso,

Na opinião da coordenadora pedagógica, a diretora teve uma boa avaliação: *“Essa direção está indo muito bem. Ela se preocupa com todos os aspectos, ela dá autonomia pra gente trabalhar; autonomia para os professores também”*. Em contrapartida, a avaliação da professora: *“Como ela tem uma grande experiência de sala de aula, nossa expectativa é que realmente melhore nesse aspecto, mas ainda é cedo para falar, e quanto à diretora anterior, eu sentia, da parte dela, uma distância muito grande dos alunos”*. Para a mãe de um aluno também não é clara a forma de exercer o cargo desta nova diretora: *“Eu penso que é pouco tempo para gente avaliar, assim, eu acho que ela está buscando. Penso que ela está tentando; que é tudo muito novo para ela ainda”*. Observa-se portanto, que ainda existem posições que manifestam indefinição, o que pode ser interpretado como um sinal de baixo impacto de sua atuação no papel de gestora.

A explicação dessa percepção também pode estar no fato de, nesse princípio de gestão, a diretora estar dedicando mais atenção à área administrativa (por sua preocupação com as questões legais, como comprovado em seus depoimentos) do que à área pedagógica, o que, naturalmente, a distancia dos professores, alunos e comunidade. Neste sentido, Paro (2009, p. 776) esclarece: *“No que concerne à figura do diretor, trata-se de se questionar a atual situação em que este acaba se constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder”*. Situação em que sua atuação administrativa é prejudicada pela impossibilidade de atuar como líder da comunidade escolar, afetando, por extensão, o clima de trabalho na

escola. Mas pode acontecer que, no caso da diretora em causa se esteja apenas a tomar o pulso ao cargo e ao funcionamento da escola.

5.2.3 Clima

Compreendendo a instituição escolar como “uma unidade social em que ocorrem interações entre pessoas e sua efetiva participação na definição de objetivos e no modo de funcionamento da mesma, Libâneo, Oliveira e Toschi entendem o conceito de direção como “um princípio e atributo de gestão por meio da qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos”.⁵⁷ Segundo os autores, há de se enfatizar o conceito de cultura organizacional, pela qual sofre forte impacto no que se refere aos elementos informais, tais como, opiniões, ações e formas de relacionamento que emergem entre os colaboradores de uma organização escolar (MARINS, 2009, p. 227).

Nesse sentido, cabe destacar o entendimento Nóvoa (1999, p. 30), para este autor, a cultura organizacional é composta por vários elementos, pelos quais condicionam tanto sua estrutura interna, bem como, o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Tais elementos numa “perspectiva antropológica, integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica” (NÓVOA, 1999, p. 30). Segundo o autor:

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida ad intra e ad extra às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua ‘interioridade’, mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa. As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas (NÓVOA, 1999, p. 32).

No que concerne o clima organizacional, este, de acordo com Payne e Pugh (1976 *apud* Silva e Bris 2002), surge de acordo com os aspectos e objetivos do contexto que se emerge o trabalho, dentre esses, o dimensão da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, a quantidade de níveis hierárquicos e autoridade, o modelo de tecnologia que é utilizado pela organização e, sobretudo, o controle do comportamento individual. Os autores se fixam em fatores estruturais de natureza objetiva,

⁵⁷ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi, Educação Escolar: políticas, estrutura e organização, Coleção Docência em Formação, coods. António Joaquim Severino & Selma Garrido Pimenta (São Paulo: Cortez, 2003), p.318.

contudo, não desconsideram a influência da personalidade do indivíduo como determinantes na obtenção do sucesso ou fracasso das organizações.

Nesse entendimento também se encontram os trabalhos de Likert (1974), que atesta ser o clima organizacional o resultado da percepção de todos os membros da organização no que tange as variáveis de estrutura, de processo e de produto. Por outro lado, o comportamento organizacional de cada membro seria condicionado pela percepção que os indivíduos da organização possuem a seu respeito.

De acordo com Schneider (1975) e, James e Jones (1974), o clima é um conjunto de percepções globais que os indivíduos têm de seu meio ambiente e que refletem a interação entre as características pessoais do indivíduo e as da organização.

Dentro das correntes sócio políticas e críticas, Brunet (1987) afirma que o clima organizacional representa um conceito global que integra todos os componentes de uma organização. Refere-se às atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos.

Uma tentativa de síntese dos diferentes enfoques foi desenvolvida por Steward (1979):

O clima pode ser entendido como a atmosfera geral da escola ou da classe, captado fundamentalmente pelos estudantes, sendo que alguns incluem professores e excepcionalmente outros membros da comunidade.

O clima pode ser entendido como qualidade organizativa que utiliza como fonte principal de dados os diretores e professores, por considerar que assim se pode conhecer melhor o funcionamento da escola. Nos últimos anos têm surgido novas formas de conceituar as organizações e parece lógico pensar que uma escola na qual as relações entre os diferentes membros da comunidade educacional (professores, diretores, alunos, funcionários, etc.) sejam positivas, fomentando-se um bom clima de trabalho, resultados positivos serão obtidos no processo pedagógico, que não estejam limitados exclusivamente ao rendimento acadêmico. (STEWART, 1979 *apud* SILVA e BRIS, 2002, p. 25)

Segundo Alonso (1988 *apud* Silva e Bris, 2002, p. 25) enquanto não houver a concepção das organizações como sistemas abertos, o clima não pode ser considerado e nem investigado. Para este autor, o clima resulta das interações que acontece entre os membros de uma organização, pois é nela que os significados compartilhados surgem. Este processo intererativo tanto pode levar os indivíduos a alterar seus comportamentos quanto a mudarem e modelarem o ambiente.

Tais concepções se constituem em desafios às competências do diretor, porque, tendo em conta a multiplicidade de funções e ações que compõem seu cargo de gestor, os princípios que regem sua atuação também têm forte representatividade no plano das exigências sobre seu perfil pessoal, por interferirem diretamente no clima de trabalho,

estando, pois, inseridos no rol das qualificações exigidas do gestor de escola pública, conforme explicitado pela SEE-MG:

Ter espírito ético e solidário – cultivar um clima de trabalho positivo, fundamentado no respeito mútuo, no reconhecimento e valorização das pessoas e da contribuição de cada uma na construção de uma escola de qualidade (MINAS GERAIS, [2009?], p. 13)

No entendimento de Silva “o clima de uma escola é o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem com o estilo dos administradores escolares, influenciando nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários. Para o autor, “o clima exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores em relação à organização escolar, influenciando o seu desempenho”. Carvalho (1992) define clima de escola numa dupla asserção:

- a) enquanto realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais, nas medidas das percepções de membros de organizações diversas;
- b) dependente da estrutura subjetiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais (CARVALHO, 1992, p. 3).

Para Sergiovanni e Carver (1973), o *clima* funciona como elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores.

Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos, apenas fechando a porta. Eles tem efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efectivas (SERGIOVANNI; CARVER, 1973, p.108).

Assim, tudo aquilo que o diretor faz ou deixa de fazer afeta, de alguma forma, o clima organizacional escolar. Nesta perspectiva, o Quadro 7 apresenta uma amostra substancial de depoimentos que espelham o comportamento da diretora no exercício de suas funções administrativo-pedagógicas, de forma a permitir a apreensão do efeito de sua atuação diretiva sobre o clima de trabalho na escola.

Nesse sentido, e para dar prosseguimento à análise de conteúdo, a presente

categoria foi subdividida em cinco subcategorias: diretora (DT), vice-diretora (VD), coordenadora pedagógica (CP), professora (PF) e mãe de aluno (MA), conforme Quadro 7, tendo sido considerados os aspectos positivos e negativos das falas apreendidas, tudo isso com intuito de viabilizar melhor entendimento no que se refere à categoria em análise.

De posse das informações sinteticamente expostas no Quadro 7, é possível perceber que a maioria das críticas elencadas concentra-se na ação pedagógica da escola estudada. Como constatado, nada de novo, tendo em conta à análise anterior, em que foi verificado haver uma percepção de que a diretora estaria especialmente dedicada aos aspectos da esfera administrativa. Nas suas próprias palavras falta-lhe tempo para atuar no campo pedagógico: *“Você tem que ir nas salas, você tem que cobrar. Nós não temos tempo para isso.”* Esta falta de tempo tem grandes consequências ao nível pedagógico, tanto mais quando se tem a dificuldade em assegurar a assiduidade e a pontualidade dos docentes. Neste sentido, ela se expressa: *“[...] alguns professores, apesar de serem bons naquilo que fazem, faltam muito, chegam atrasados e é complicado. Eu gostaria de mudar essa política.”*

É claro que nem todos apresentam o mesmo comportamento. Segundo a vice-diretora, o maior problema vem dos professores que lecionam nos anos mais avançados. Nesse aspecto ela é taxativa ao afirmar que: *“[...] Os professores...do 6º ao 9º ano, têm pouquinho de resistência.”* Com base nessas entrevistas, o que fica nitidamente evidenciado relativamente à diretora é uma certa falta de capacidade para colocar as pessoas a cumprirem as suas funções normais. Talvez seja por isso que a professora entrevistada entenda que é preciso *“mudar algumas coisas”*. Como ela bem explicita: *“[...] Tem que ter um certo pulso em determinadas situações, a partir do momento em que se é diretor”*.

Mesmo tendo apoio integral de sua equipe de trabalho, a falta de contato da diretora com o ambiente escolar – o espaço pedagógico da própria escola – “interfere negativamente no clima, por gerar descontentamento e mal-estar entre seus colaboradores diretos, como o atestado pela coordenadora pedagógica que denuncia sobrecarga de trabalho por motivo de desorganização administrativa: *“A gente tem 1001 funções, além daquelas previstas, aí tem uma lei, tem o regimento da escola... Informalmente, passa-se muitas outras funções para gente. [...] Porque são muitos alunos, são muitas funções”*.

QUADRO 7
Análise Categorical – Clima

SUJEITOS	ASPECTOS	UNIDADES DE REGISTRO
DT	Positivos	<i>Não sei se estou dando certo, mas eu estou tentando. Por quê? Porque eu tenho uma equipe que me apoia o tempo inteiro, as minhas vices, as minhas supervisoras, os meus professores.</i>
	Negativos	<i>Você tem que ir nas salas, você tem que cobrar. Nós não temos tempo para isso. Às vezes, o tempo nos foge, mas você tem que ir atrás, sabe? Nós temos muito problema de falta de tempo. Tínhamos mais tempo, mas diminuiu bastante. Mas é muito difícil na hora que o professor falta. Agora alguns professores, apesar de serem bons naquilo que fazem, faltam muito, chegam atrasados e é complicado. Eu gostaria de mudar essa política.</i>
VD	Positivos	<i>Valorizo a parceria, trabalhar em grupo, ser coordenadora do grupo, mas trabalhar junto com ela [diretora]. Ela trabalha em parceria conosco.</i>
	Negativos	<i>Eu acho até que a nossa escola, dentro do PDPI, desenvolve muito bem de 1º ao 5º ano. Já do 6º ao 9º ano, os professores têm um pouquinho de resistência. Comparando esses dois níveis de ensino, percebe-se uma diferença boa, destacando-se positivamente os anos iniciais. [...] As paralisações e greves, tudo isso é obstáculo para mim.</i>
CP	Positivos	<i>Parece que aqui todo mundo colabora, todo mundo tá empenhado. Assim, a escola tá indo bem. A direção é muito boa, muito participativa, a vice-direção também, mas mesmo assim sobrecarrega o serviço de supervisão. Ela [diretora] se interessa em saber o que está acontecendo, e dá liberdade e autonomia também para gente trabalhar. Ela dá autonomia para o professor trabalhar.</i>
	Negativos	<i>Às vezes a qualidade da escola cai porque fica aquelas guerrinhas internas por causa de poder da direção. [...] a gente vive um excesso de função, o tempo todo tem alguém chamando, tem alguém pedindo alguma coisa. [...] A gente tem 1001 funções, além daquelas previstas, aí tem uma lei, tem o regimento da escola... Informalmente, passa-se muitas outras funções para gente. [...] Porque são muitos alunos, são muitas funções. O papel do coordenador é esse: estar junto do professor, nesse sentido. Tem aqueles professores que são mais resistentes, tem aqueles que são mais palpiteiros, que acabam sendo vistos pelos os colegas como os 'donos' da escola, né?</i>
PF	Positivos	<i>Não mencionados.</i>
	Negativos	<i>Talvez tenha que mudar algumas coisas, porque nem um extremo nem outro, nem excessivamente autoritária, e nem assim. Tem que ter um certo pulso em determinadas situações, a partir do momento em que se é se é diretor". Muito desunida, uma classe desunida. Eu considero. Acho que esta atual diretora tem condições de promover mais participação e união do grupo".</i>
MA	Positivos	<i>Eu confio nesta escola, confio mais nela do que em outras. Aqui parece que as coisas chegam mais rápido.</i>
	Negativos	<i>Nós temos uma professora aqui, que vive afastada por problemas de depressão...</i>

Fonte: Original desta investigação.

A coordenadora atesta que a diretora e a vice-diretora a sobrecarregam ao transferir-lhe atividades que não seriam de sua responsabilidade: “*A direção é muito boa, muito participativa, a vice-direção também, mas mesmo assim sobrecarrega o serviço de supervisão.*”

Nesta escola verifica-se uma certa ambiguidade relativamente ao clima que nela se vive. Existe uma manifestação de vontade de fazer bem as coisas mas também é visível que existem resistências, conforme se observa no depoimento da coordenadora pedagógica: “[...] *Têm aqueles professores que são mais resistentes, têm aqueles que são mais palpiteiros, que acabam sendo vistos pelos os colegas como os “donos” da escola, né?*”

A ausência da diretora do campo pedagógico é atestada, também, pela professora: “*Já a atual [diretora], não posso dizer, porque, ela tomou posse tem pouco tempo, e neste período eu trabalho a noite e quase não encontro com ela.*” Ao avaliar os aspectos fortes da atual direção escolar, atesta, nas entrelinhas de sua fala, um dos pontos fracos da diretora:

Uma coisa que a função do diretor, na minha opinião, deveria fazer parte do dia-a-dia dele, é entrar mais nas salas de aula e acompanhar. Conversar, conhecer o aluno, como já aconteceu aqui na escola, o diretor com essa postura, de entrar na sala de aula cotidianamente. (PF)

Tem-se, nesse alheamento da diretora, uma despreocupação com o clima organizacional, que, segundo Brunet (1995), “tem efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos participantes de uma organização. Um clima que permite a uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais susceptível de produzir uma visão positiva da instituição”. Para o autor, as principais características do clima que influenciam nitidamente a satisfação no trabalho são: (a) o tipo de relações interpessoais; (b) a coesão do grupo de trabalho; (c) o grau de implicação na tarefa; e (d) o apoio recebido no trabalho.

Ao admitir a desunião dos docentes da escola, nas suas palavras “*Muito desunida, uma classe desunida,*” a professora parece querer dizer que não é bom o clima de trabalho na escola. Caso isso se deva a deficiência da organização da escola, poderá isso dever-se a incapacidade da direção, pois, segundo Silva ([2008?], p. 10), os administradores escolares “devem estar, acima de tudo, interessados em ajudar os indivíduos a aceitarem-se mutuamente, porque sabem que, quando as pessoas se valorizam umas às outras, crescem através da interação e oferecem um clima emocional melhor para o crescimento do aluno”. Mas da entrevista da professora não parece depreender-se uma acusação direta à diretora

em suas funções. Ainda que implicitamente admita que a situação entre professores resulte de problemas de organização, isso advém de causas anteriores à atual direção. Sugerindo que ainda não houve tempo para as necessárias mudanças a professora afirma: “[...] *Eu acho que esta atual diretora tem condições de promover mais participação e união do grupo*”.

Desta forma, ao final da avaliação da “dimensão organizacional” da escola em estudo, compreendemos que as consequências das dificuldades da diretora em cada esfera da dimensão organizacional – administração, liderança e clima – se entrelaçam, formando um todo fundamentado na dubiedade que rege o papel do diretor: ao mesmo tempo preposto do Estado e agente da educação, com a missão de responder prioritariamente às demandas estatais.

5.3 Dimensão pedagógica

Como já visto neste estudo, investido na direção da escola, o diretor concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de funções administrativas e dose de obediência política nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos (PARO, 2010, p. 770). Assim, “ocupa uma posição não apenas estratégica, mas também contraditória na chefia da escola” (PARO, 2010, p. 766). Isto por ser

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).

A despeito dessas condições desfavoráveis de atuação diretiva, Fernandez (2006, p. 130) alerta: “o diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”. Áreas que se interagem no bojo de um todo constituído para educar o aluno. E considerando o objetivo-fim da escola, para Libâneo (2005, p. 332), “o diretor é o grande articulador da Gestão Pedagógica e o primeiro responsável pelo seu sucesso, auxiliado, nessa tarefa, pelos apoios pedagógicos”. Segundo o autor, “a prática tem mostrado que o diretor é fundamental para dinamizar a construção coletiva do projeto, sua implantação e o acompanhamento e verificação da realização prática do teoricamente proposto” (LIBÂNEO, 2005, p. 332).

Neste sentido, as informações recolhidas nas entrevistas oferecem a possibilidade de captar uma compreensão da escola objeto deste estudo, tendo em consideração às categorias *Qualidade dos professores* e *Qualidade da aprendizagem*, nomeadas no Quadro 8 e no Quadro 9, a serem analisadas e discutidas respectivamente nesta ordem.

5.3.1 Qualidade dos professores

Outro aspecto que cabe ressaltar no espaço da gestão pedagógica, seguindo entendimento de Paro (2010, p. 771-772) é a desconsideração, “pela imensa maioria dos responsáveis por políticas públicas em educação da componente técnico relativo à própria natureza do ato educativo”, isto é, “ao modo como o educando se apropria da cultura”. Este autor enfatiza ainda: “Sendo a educação a maneira pela qual se constrói o homem em sua historicidade, a realização concreta da educação precisa, inapelavelmente, levar em conta essa peculiaridade”.

Isto significa, prossegue Paro (2010, p. 772) “que o processo pedagógico deve tomar o educando como sujeito”, respeitando o princípio de adequação de meios a fins: se o fim é a formação de um sujeito, o educando, que nesse processo forma sua personalidade pela apropriação da cultura, tem necessariamente de ser um sujeito. Portanto, ele só se educa se quiser. Decorre dessa autonomia do educando, “que o educador precisa levar em conta as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina a ser ensinada”.

Entretanto, para este autor, a ignorância pedagógica (afeta aos que ditam os rumos da educação no país) “e a adoção de um conceito de educação que não se eleva acima do senso comum têm feito com que se tome a educação de crianças e jovens como mera comunicação, análoga à que se dá na leitura de um livro ou jornal, ou no ato de assistir a um filme ou ver televisão” (PARO, 2010, p. 772).

Para Hutmacher (1999, p. 64), “o mais urgente é reexaminar o modo de regulação actual”. Segundo este autor, torna-se um imperativo avaliar como e de qual maneira são definidos os saberes escolares considerados legítimos. No entendimento do autor, trata-se, de uma questão política, contudo, ressalta que esta, não pode fazer frente às “complexidades das questões teóricas, metodológicas e epistemológicas que se colocam no cerne das disciplinas e entre elas, delegando a gestão dos saberes nos especialistas”. Todavia, as disciplinas não são somente “corpos de saberes”, são constituídas de grupos

humanos, grupos de interesses e de pressão que se afrontam em torno de partilha do bolo formado pelo tempo dos alunos (HUTMACHER, 1999, p. 64).

Por outro lado,

na actual forma de gestão dos saberes escolares, o ajustamento dos planos de estudo repousa exclusivamente (muito) sobre as informações, as apreciações e os jogos internos nos meios escolares (escolas, departamentos, comissões, etc.). No domínio dos saberes escolares úteis e necessários, é preciso reinventar uma articulação entre o interior e o exterior (HUTMACHER, 1999, p. 64).

No que se refere aos saberes estritamente profissionais da categoria docente, ou seja, aqueles que preponderam as práticas e estratégias de ensino/aprendizagem, o autor atesta que “a competência [...] pertence à hierarquia do poder no seio da organização” (HUTMACHER, 1999, p. 64).

Tais concepções se constituem em desafios, isso porque, o gestor escolar, na condição de líder de um grupo, precisa apurar seu senso crítico, de modo à alcançar o referido entendimento de Paro (2010), e assim, também fazer coro ao seu protesto:

[...] hoje, com todo o desenvolvimento das ciências e disciplinas que subsidiam a Pedagogia, é inadmissível que os assuntos da educação ainda permaneçam nas mãos de leigos das mais diferentes áreas (economistas, matemáticos, publicitários, jornalistas, sociólogos, empresários, estatísticos etc. etc.), os quais pouco ou nada entendem da educação dirigida às crianças e aos jovens na idade de formação de suas personalidades (PARO, 2010, p. 772).

E indo mais além, o autor alerta para o absurdo desse quadro político onde a educação é tomada como uma atividade qualquer e, conseqüentemente, “passível de ser exercida sem o necessário conhecimento e competência técnica, pois dos próprios professores não se exige (nem se oferecem condições para) um conhecimento razoavelmente profundo de Pedagogia e uma prática didática razoavelmente competente” (PARO, 2010, p. 772).

Diante do alerta, Guimarães (1999, p. 5), assevera:

Enquanto agirmos em nossas escolas contentando-nos com níveis mínimos de profissionalização (qualificação mínima, descompromisso com atualização pedagógica, auto-desqualificação...) e profissionalismo (insensibilidade ao insucesso escolar dos alunos, má qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos, rotinização e desencanto com o trabalho...) a luta pela profissionalidade se esvazia porque os professores continuarão pensando que, como está, está bom (GUIMARÃES, 1999, p. 5 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 80).

Nesse contexto, verifica-se que os docentes identificam-se mais como especialistas de uma disciplina do que como profissionais do ensino. A preocupação com o

ensino/aprendizagem não está ausente, entretanto, os professores em geral cada vez mais investem-se como mandatários de uma disciplina, cuja mensagem é necessário fazer transmitir junto dos alunos. A perspectiva de conjunto sobre as aprendizagens dos alunos perde-se mais facilmente devido à multiplicidade dos intervenientes” (HUTMACHER, 1999, p. 54).

Mais que tudo, portanto, o professor precisa reconhecer as ferramentas metodológicas em seu campo de atuação, de modo que estas sejam consideradas como os elementos-chave do processo ensino/aprendizagem, entendendo que a escola não é “mera repassadora de conhecimentos e informações, como acontece com as demais agências de comunicação”. Isto porque, “muito mais que isso, educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de personalidades” (PARO, 2010, p. 772). O professor que desconhece e não aplica essas ferramentas no seu exercício profissional está, inapelavelmente, destituindo o processo ensino/aprendizagem de seu fundamento-mor.

Nesse sentido, torna-se indispensável, para a consecução de tais desígnos, fomentar a formação continuada dos docentes, isto porque:

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que contruímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 1998, p. 9 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 79).

Nessa perspectiva, e para dar prosseguimento à análise de conteúdo, a presente categoria foi subdividida em cinco subcategorias: diretora (DT), vice-diretora (VD), coordenadora pedagógica (CP), professora (PF) e mãe de aluno (MA), conforme Quadro 8, tendo sido considerados os aspectos positivos e negativos das falas apreendidas, tudo isso com intuito de viabilizar melhor entendimento e de se conseguir clarificar melhor a análise das entrevistas sobre as questões pedagógicas presentes na organização da escola em estudo.

O que se pode apreender de uma análise abrangente do Quadro 8, é uma inequívoca contradição entre a avaliação da equipe diretiva e de supervisão pedagógica e a avaliação da professora e da mãe de aluno, o que demonstra ou o desconhecimento da equipe diretiva do que ocorre no campo pedagógico (muito embora a vice-diretora referiu-se à “maioria”), ou o excesso de exigência da professora e da mãe de aluno. Mas entre eles está a coordenadora pedagógica que elogia os professores: “[...] Olha, os professores daqui são

bons de serviço. Eles gostam de trabalhar...” De fato estamos perante apreciações algumas vezes até expressamente contraditórias nas palavras do mesmo sujeito.

Cabe aqui ressaltar que a diretora ao mesmo tempo que se refere aos professores como pouco assíduos e pontuais: (*“Agora alguns professores apesar de serem bons naquilo que fazem, faltam muito. Chegam atrasados e é complicado.”* Eu gostaria de mudar essa política [de trabalho]), também se refere aos mesmos como *“excelentes professores que preparam bem os alunos”*. Neste sentido, a diretora, aprova seu quadro de professores: *“Eu só tenho que agradecer aos professores desta escola, se essa escola é o que é a gente [tem de] dar uma porcentagem muito grande a eles. Tenho uma equipe muito boa, embora não seja 100%. [...] A atuação deles é mesmo focada”*, mas destacando um caso “especial”: *“Nós temos uma professora aqui a tarde, não desmerecendo outros, que são ótimos, [mas] ela é um show!”*.

QUADRO 8

Análise Categorical – Qualidade dos professores

SUJEITOS	ASPECTOS	UNIDADES DE REGISTRO
DT	Positivos	<i>[...] nós temos excelentes professores, que preparam os alunos, sim. [...] Então nós temos bons resultados hoje, devido ao trabalho que os professores, supervisores estão realizando, tá?</i>
	Negativos	Não mencionados
VD	Positivos	<i>[...] Nós temos ótimos, excelentes professores aqui; a maioria é comprometida.</i>
	Negativos	Não mencionados.
CP	Positivos	<i>[...] Olha, os professores daqui são bons de serviço. Eles gostam de trabalhar...</i>
	Negativos	Não mencionados.
PF	Positivos	Não mencionados.
	Negativos	<i>[...] Mas a escola já teve professores de alto nível, mas hoje, infelizmente, eu sinto uma decadência aí.</i>
PA	Positivos	Não mencionados.
	Negativos	<i>[...] tem professor que deixa a desejar, sabe? [...] eu acredito que tenha professores aqui com o potencial muito grande, mas não o coloca e prática.</i>

Fonte: Original desta investigação.

Sem desconsiderar a política do sistema educacional imposta pelo Estado em seu processo involutivo, a professora critica o nível de desenvolvimento intelectual dos

componentes do atual quadro dos professores, atestando a origem da decadência do ensino na escola:

“[...] a escola já teve professores que, na minha opinião, eram de alto nível, mas hoje, infelizmente, eu sinto uma decadência, mas não é só nesta escola mas na educação de modo geral. Isso daí vem por falta de estímulo [profissional]. Afinal, quem procura a educação hoje?”. Então, aqui tinha professores com perfil de vocação.”

A docente parece querer estar a apostar no futuro mas é visível que está muito insatisfeita com o que tem visto na escola com a qualidade da ação dos docentes. Mas também das suas declarações transparece que o problema é mais Sistema de Ensino do que da escola.

Ainda neste plano, ficou evidente que há professores no quadro funcional da escola investigada, que não estão preparados para cumprir os programas impostos pelo Sistema Estadual de Ensino, tanto mais que introduzidos nas escolas públicas estaduais de forma ineficaz, devido às mudanças políticas originadas da troca cíclica de secretários da educação, tornando-se, assim, um dos elementos de grande impacto no resultado do processo ensino/aprendizagem. Todavia, isto parece não emergir como um problema muito claro já que a escola apresenta resultados acima da média nacional.

A professora sujeito desta investigação, profissional com sólida formação intelectual, rica experiência de magistério e profundo conhecimento da Escola Estadual Belo Horizonte, faz uma análise crítica do ensino atualmente praticado na escola baseada no ensino ministrado quando de sua condição de escola-modelo (pois trabalha na instituição há mais de 20 anos), citando o sucesso de sua filha e de outros ex-alunos daquela época em vestibulares concorridos como o do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), concluindo: *“Em resumo, considero a atual escola decadente, comparando com a escola anterior. E essa proposta que te falei do plano de intervenção, no meu modo de ver está conseguindo resgatar as coisas [a escola-modelo]”*.

Neste sentido, a coordenadora pedagógica aponta a falha do Sistema de Ensino Estadual de não realizar concursos públicos regularmente, de forma a suprir o quadro de professores e supervisores efetivos nas escolas públicas:

A questão do professor não saber se vai estar aqui no ano que vem pesa, porque é muito incerto isso. Os efetivos, normalmente, [...] permanecem. Supervisor efetivo, me parece que só eu e uma outra; o restante é contratado. [...] Um cargo de extrema importância e temos apenas dois funcionários efetivos. O ideal seria que fossem efetivadas, pois a gente traçaria uma linha de trabalho. Um dia desses, me chamaram no departamento pessoal, e lá me mostraram a folha de servidores, sendo a maioria é designado e a minoria efetivo. (CP)

Em contrapartida, a vice-diretora se mostra satisfeita com o nível de conhecimento dos professores da escola e, ao falar deles, não entra no mérito das questões legais que envolvem suas atividades, prendendo-se ao aspecto administrativo, ao reconhecer sua autoridade em sala de aula: *“Quem é ‘dono’ da sala de aula é o professor, não é o diretor, não o vice-diretor, entendeu? A autoridade da sala de aula é do professor”*. Ela desenvolve um discurso que deve ser usado frequentemente com os docentes na tentativa de simultaneamente os motivar e responsabilizar. Mas as suas palavras revelam problemas pedagógicos, ao citar a necessidade do professor priorizar o interesse dos alunos num determinado conteúdo, ao invés de impor um plano de aula focado em outro conteúdo do programa, evitando-se, assim, problemas de indisciplina e castigos aos indisciplinados:

[...] se você prepara uma aula [...] sobre um tema [...] e nesse dia aquela turma não colabora, não quer nada, [pois] está interessada em outra coisa, você tem [que usar de uma] estratégia. Nós, educadores, temos [de nos valer de] estratégias para mudar o plano de aula totalmente, [usando] com eles, aquilo que eles estão interessados naquele momento, [pois] quem sabe aquilo vai ser mais importante do que $2+2=4$? (VD)

Estas declarações da vice-diretora denotam um equívoco sobre o que deve ser a atribuição do professor e a sua principal preocupação na sala de aula. Por vezes, o que se está a pedir é que o docente possibilite aprendizagem e estas se traduzam em resultados. Outras que se adapte aos interesses dos alunos e que seja um mediador pedagógico.

A contradição mencionada no início desta análise e confirmada no seu decurso aponta para a necessidade de um real envolvimento da diretora com a área pedagógica da escola, para que possa liderar, a partir de diagnóstico fundamentado em consistente avaliação, o planeamento e a implementação de mudanças efetivas que propiciem a solução não apenas do problema das faltas de alguns professores mas, em especial, do problema de aprendizagem dos alunos que, mascarado por métodos de avaliação inadequados, ocultam as falhas dos programas e das metodologias de ensino.

5.3.2 Qualidade da aprendizagem

A gestão pedagógica é considerada, com muito acerto, o lado mais importante e significativo da gestão escolar. Isto porque “cuida de gerir a área educativa propriamente dita da escola e da educação escolar”, estabelecendo “objetivos, gerais e específicos, para o ensino”, definindo “as linhas de atuação de acordo com os objetivos e o perfil da comunidade e dos alunos”, propondo “metas a serem atingidas”, elaborando “os conteúdos

curriculares”, acompanhando e avaliando “o rendimento das propostas pedagógicas e dos objetivos e o cumprimento das metas”, e avaliando o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar como um todo (LIBÂNEO, 2005, p. 332).

Para se alcançar tal plenitude de objetivos, toda a comunidade educativa, segundo Fernandez (2006, p. 130), deve estar envolvida na “intencionalização (projetualização) da educação. No entanto, cabe ao gestor escolar assegurar que a escola realize sua missão: ser um local de educação, entendida como elaboração do conhecimento, aquisição de habilidades e formação de valores”. Visando tal desiderato, o diretor escolar “deverá animar e articular a comunidade educativa na execução do projeto educacional, incrementando a gestão participativa da ação pedagógico-administrativa, conduzindo a gestão da escola em seus aspectos administrativos, econômicos, jurídicos e sociais”, fazendo valer seu papel de “articulador/mediador entre escola e comunidade”. No entendimento de Paro (2008):

O gestor escolar deve ser um líder pedagógico que apóia o estabelecimento das prioridades, avaliando, participando na elaboração de programas de ensino e de programas de desenvolvimento e capacitação de funcionários, incentivando a sua equipe a descobrir o que é necessário para dar um passo à frente, auxiliando os profissionais a melhor compreender a realidade educacional em que atuam, cooperando na solução de problemas pedagógicos, estimulando os docentes a debaterem em grupo, a refletirem sobre sua prática pedagógica e a experimentarem novas possibilidades, bem como enfatizando os resultados alcançados pelos alunos (PARO, 2008, p. 130).

Na prática, entretanto, segundo Borges (2008, p. 83), “o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo”.

Nesse sentido, e para dar prosseguimento à análise de conteúdo, a presente categoria foi subdividida em cinco subcategorias: diretora (DT), vice-diretora (VD), coordenadora pedagógica (CP), professora (PF) e mãe de aluno (MA), conforme Quadro 9, tendo sido considerados os aspectos positivos e negativos das falas apreendidas, tudo isso com intuito de viabilizar melhor entendimento de como as entrevistas vêem esta problemática da aprendizagem na escola em causa.

No Quadro 9, a diretora atesta, novamente, seu distanciamento das salas de aula da escola, ao atribuir exclusivamente à supervisora, no plano de articulação e mediação ao qual deveria se integrar, a responsabilidade pelo processo pedagógico, excluindo-se do mesmo: “Ela [Supervisora] valoriza o aluno. Por maior dificuldade que ele tenha, ela valoriza esse aluno”.

A sua avaliação do ensino na escola é vaga, uma vez que cita o IDEB sem, contudo, mencionar seus pontos positivos e negativos, demonstrando pouco conhecimento do referido método de mensuração e desconhecimento dos resultados alcançados pela escola no plano da aprendizagem: [...] *A escola só é uma escola boa, onde o aluno aprende. [...] Com os novos eixos temáticos, todas as atividades são voltadas para ele (IDEB).* Independentemente de numa entrevista nem sempre ser possível expressar todo um saber, parece, mais uma vez, que a Diretora está alheada dos aspectos pedagógicos. Das suas palavras não se colhe um projeto claro e um envolvimento pessoal.

QUADRO 9
Análise Categrial – Qualidade da aprendizagem

SUJEITOS	ASPECTOS	UNIDADES DE REGISTRO
DT	Positivos	<i>[...] A escola só é uma escola boa, onde o aluno aprende. [...] Com os novos eixos temáticos, todas as atividades são voltadas para ele (IDEB). [...] Ela [Supervisora] valoriza o aluno. Por maior dificuldade que ele tenha, ela valoriza esse aluno.</i>
	Negativos	Não mencionados.
VD	Positivos	<i>[...] pelo menos, nossos projetos estão dando certo; a gente ver o resultado no aluno é muito bom.</i>
	Negativos	<i>[...] quando o aluno sai do 5º e vai para o 6º ano, ele começa a “dar uma caída”. E foi isso que discutimos no PIP deste ano; que os professores do 6º ao 9º ano dêem sequência ao trabalho do 1º ao 5º ano, que está sendo muito bem feito e com resultados excelentes.</i>
CP	Positivos	<i>[...] eu acho que tem que privilegiar todos os aspectos da formação da criança e do adolescente [...].</i>
	Negativos	<i>Se fosse para avaliar mesmo o conteúdo, os resultados não seriam tão satisfatórios como estão sendo agora. Eu sou descrente em relação à essas avaliações.</i>
PF	Positivos	<i>Como ela (diretora) tem uma grande experiência de sala de aula, nossa expectativa é que melhore nesse aspecto.</i>
	Negativos	Não mencionados.
PA	Positivos	Não mencionados.
	Negativos	<i>[...] O boletim do meu filho tá aqui. Meu filho está indo para o 6º ano, "EXCELENTE!". Escreve super errado. [...] Não é dado o conteúdo tem que ser dado, então ele [professor] pula essa etapa, e facilita para o aluno. [...] Jacreditei tanto nesta escola e não estou tendo retorno.</i>

Fonte: Original desta investigação.

Contrariamente, a vice-diretora faz uma avaliação consistente do processo pedagógico, do ponto de vista da abordagem – *“pelo menos, nossos projetos estão dando certo; a gente ver o resultado no aluno é muito bom”* – e consegue alcançar uma visão crítica mais aprofundada ao localizar o ponto débil do percurso do ensino dentro da escola – *“[...] quando o aluno sai do 5º e vai para o 6º ano, ele começa a ‘dar uma caída’.* Mostrando estar por dentro da área pedagógica, informa: *“E foi isso que discutimos no PIP(Plano de Intervenção Pedagógico) deste ano; que os professores do 6º ao 9º ano dêem sequência ao trabalho do 1º ao 5º ano, que está sendo muito bem feito e com resultados excelentes.”*

Já a responsável pela supervisão pedagógica mostra-se insegura com os resultados de aprendizagem alcançados, por não confiar nos métodos avaliativos (Ideb, Prova Brasil, Simave): *“Se fosse para avaliar mesmo o conteúdo, os resultados não seriam tão satisfatórios como estão sendo agora. Eu sou descrente em relação à essas avaliações”.* Para a supervisora a avaliação não corresponde a uma verdadeira tentativa de compreender o que os alunos aprenderam. Ela é de opinião que as avaliações oficiais são superficiais, colocando, assim, sob suspeita de fracasso todo o processo pedagógico. Isto não significa que ela não atenda à necessidade da educação na escola e que não deva contemplar a formação integral da formação alunos. De fato ela valoriza uma perspectiva educacional *lato sensu*, ou seja, num sentido mais amplo: *“eu acho que tem que privilegiar todos os aspectos da formação da criança e do adolescente”.*

Perguntado sobre como vê a relação da diretora com a aprendizagem dos alunos, a professora justifica seu distanciamento da área pedagógica: *“A atual direção está começando agora. Mas a direção anterior, eu acho que ela procurava atender algumas demandas de propostas da secretaria, propostas que vinham do alto”.* Ela faz questão de ressaltar que tanto a proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP) como a do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), que ela considera interessante, foram impostas de cima, ou seja, pela Secretaria de Educação, assim, não foram iniciativas da direção para melhorar o ensino na escola. E referindo-se à atual diretora: *“Como ela [diretora] tem uma grande experiência de sala de aula, nossa expectativa é que melhore nesse aspecto”.* Mas até ao momento a professora não conseguia perceber essa tendência. Era mais um desejo do que outra coisa.

A mãe de aluno, visivelmente insatisfeita, endossa, de forma contundente, a opinião da coordenadora pedagógica em relação aos métodos avaliativos: *[...] O boletim do meu*

filho tá aqui. Meu filho está indo para o 6º ano, "EXCELENTE!". Escreve super errado. E responsabiliza o professor pelo problema: [...] Não é dado o conteúdo que tem que ser dado, então ele [professor] pula essa etapa, e facilita para o aluno. E deixa claro seu sentimento de frustração com o ensino ministrado na escola: "[...]acreditei tanto nesta escola e não estou tendo retorno". Esta posição demonstra que existe ambiguidade na apreciação da ação dos professores e dos resultados de aprendizagem.

Da parte da diretora, estamos diante de uma instituição que se destaca pela qualidade de seu ensino. Os professores são bons e a escola é considerada não só como boa, mas também um lugar “*onde o aluno aprende*”. Desta declaração depreende-se que os resultados obtidos pela escola parecem satisfazer quem a dirige, mas não à coordenadora pedagógica e à mãe. Para elas, esses resultados não traduzem uma efetiva aprendizagem. Ora este desfaseamento devia traduzir-se numa clarificação em função do que se pretende obter com a ação a ser desenvolvida na escola. Isso devia decorrer duma interpretação das normativas advindas do Estado e da sua tradução nos documentos produzidos na escola. Ou seja, torna-se necessário que documentos norteadores tais como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar (RE) e o próprio Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional (PDPI), sejam encarados pela direção da escola, como processos de (re)construção e de reflexão permanente, de tal modo que, os atores responsáveis pela atividade fim da instituição de ensino, possam efetivamente interiorizar as suas finalidades e também os objetivos educativos neles preconizados.

A implicação das dificuldades operativas da direção (diretora e vice-diretora) no setor pedagógico da escola e das limitações de atuação da coordenadora pedagógica também salta à vista na análise que a professora faz dos efeitos do PDPI e do PPP no processo ensino/aprendizagem praticado na escola:

[...] realmente não tenho conhecimento da forma como ele é usado, o que vejo na prática, eu já falei. O que tenho visto acontecer sobre o PDPI, é que você pode perguntar aí [na escola] com o microfone na mão, quantas pessoas conhecem ou já leram o PDPI. Eu acho que terá resposta positiva de uns dois ou três [professores]. Inclusive, eu estou aqui te respondendo, sem você saber que, na época, eu até ajudei na elaboração do PDPI. Em 2004, eu estava na vice-direção. Bom, eu fiquei afastada um tempo da escola por conta do mestrado, e voltei para trabalhar à noite no EJA, que é uma proposta muito diferente. Então o EJA aqui, eu avalio como muito positivo. Quase que parece outra escola. Pela própria proposta do EJA, tem muita coisa que eu não saberia responder. (PF)

Por este deste depoimento vemos que, os processos acima referidos, não são entendidos como um momento coletivo importante de revisão intencional das ações de

cnho pedagógico desenvolvidas na escola.

Sobre o desempenho dos professores no que tange os resultados obtidos pela escola nas avaliações externas, apesar de reconhecer o empenho dos profissionais da escola em se adequar ao programa das avaliações, a coordenadora pedagógica diz considerá-lo uma imposição do Estado, atestando que trata-se de um sistema de provas que não tem o objetivo de avaliar, de fato, a qualidade do ensino, sugerindo que seja outro o seu fim: *“Eu sou muito cética quanto a isto, eu acho que esses projetos do governo não são para melhora a qualidade do ensino, e sim para falar para a sociedade que está fazendo alguma coisa. É só para dar uma justificativa para sociedade”*. No seu entendimento:

[...] esse fazer dele [governo] não é o que a sociedade está precisando. A sociedade está precisando de uma escola mais dinâmica, mas ativa, para formar o conhecimento no aluno e formar um cidadão. As duas coisas têm que andar juntas. Você não pode querer empurrar conhecimento na criança e no adolescente só, ou só formar um cidadão. Você tem que fazer as duas coisas. Você tem que formar um cidadão que tenha conhecimento. (CP)

A coordenadora pedagógica coloca a exigência na conciliação de dois aspectos que muitas vezes são vistos como dicotômicos. Ela parece querer romper com lógicas facilitistas justificadas em nome duma educação que se pretende defender na aceitação da inclusão de todos, sem exigir as devidas aprendizagens. Das suas palavras depreende-se que a escola não está dando o conhecimento que a sociedade necessita. Independentemente dos resultados oficiais sente-se o desconforto pelas aprendizagens adquiridas na escola. Isso devia preocupar a direção e levá-la a encontrar formas de verificar o que se devia fazer para superar o problema.

Os relatos apreendidos nas entrevistas, levam a algumas contradições no que se refere à qualidade das aprendizagens na escola investigada. Enquanto para uns (coordenadora pedagógica, professora e mãe de aluno) as aprendizagens verificadas por avaliações externas estão muito aquém do conhecimento necessário para a inserção dos estudantes no meio profissional e social, para outros (diretora e sua vice), os resultados obtidos revelam sim, a qualidade da escola no que tange à sua atividade fim, embora a segunda saliente a necessidade de melhorar os resultados. Tais contradições, certamente são provenientes da ambiguidade intrínseca ao conceito de aprendizagem, que para melhor clarificação, torna-se imperativo identificar qual a abordagem pedagógica da instituição, ou seja, em qual pedagogia ela se fundamenta, pedagogia da aprendizagem ou a “pedagogia do exame”? Para Luckesi (2002):

“O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total de educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio de ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 2002, pág. 18).

É decorrente desta prática pedagógica polarizada pelas provas e exames que é secundarizado o real significado do ensino e da aprendizagem, causando entre os agentes educativos confusão de objetivos a serem alcançados.

No âmbito dessas colocações no que concerne à aprendizagem na escola investigada, é sensato que os sujeitos deste estudo responsáveis pelo ensino na escola (coordenadora pedagógica e professores) considerem como inerente ao processo de aprendizagem o princípio apontado por Paro (2010, p. 772), de que “educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce”. Assim, o “querer aprender não é uma qualidade inata, mas um valor construído historicamente. Levar o aluno a querer aprender é o desafio maior da didática, a que os grandes e consagrados autores da educação se têm dedicado através dos séculos”.

Neste sentido e, considerando a ambiguidade presente no que se refere ao significado ensino/aprendizagem detectado nesta investigação, caberia à equipe diretiva, liderada pela diretora gerir um processo de avaliação da esfera pedagógica, para fazer um diagnóstico competente do problema pela análise da atuação de cada membro da equipe pedagógica, ou seja, da coordenadora pedagógica e dos professores (de cada um em separado), por meio de algum instrumento de avaliação tanto do método de supervisão adotado pela coordenadora (que expôs seu descontentamento com os resultados de seu trabalho e apontou a origem das falhas no seu campo de atuação) como dos procedimentos pedagógicos utilizados por cada professor em sala de aula, pois, certamente, a falha do processo pedagógico, está na metodologia de ensino – a responsável direta pelo “querer aprender” do aluno e no distanciamento da diretora das salas de aula, conforme verificado neste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é hoje, uma instituição central nas sociedades desenvolvidas ou em desenvolvimento. Por ela passam milhões e milhões de indivíduos que são sujeitos a uma formação que não pode deixar de ser condizente com a ordem social que a determina. Nesse sentido, a instituição escolar tende a ser mais ou menos complexa em face da própria estruturação da sociedade em que se insere, das forças e interesses que condicionam ou interferem na sua organização, nos objetivos que persegue e na amplitude do público que abrange ou pretende incluir na sua ação. Apesar disso, temos muitos tipos de escolas, sendo que não faltam escolas bem simples.

Contudo, conforme preconiza Oliveira (2008, p.133), não se pode deixar de considerar que a escola, tal como existe hoje, está marcada por uma forma específica de organização. Esta reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade, ainda que de acordo com a autora, haja controvérsias sobre o tema na literatura educacional específica. Por isso, torna-se um imperativo fazer uma distinção entre o conceito de organização do trabalho escolar e o de organização escolar. Sendo o primeiro, associado à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado e, o segundo, atrelado às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Todavia, como a autora reconhece, se estes conceitos são distintos, são também interdependentes, e não podem deixar de ser considerados conjuntamente a compreensão das relações de trabalho na escola.

De fato, tal como contempla Libâneo (2004, p. 215), a organização escolar, caracteriza-se pela ação integrada e articulada de todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), por meio de atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação e coordenação. A coordenação é o fator da direção voltado para a articulação e a convergência do esforço de cada integrante do grupo para o alcance dos objetivos. “Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”.

Porém, apreendemos neste estudo, é que o significado da organização vai variar, de acordo com a concepção educacional da escola, ou seja, mais diretiva ou mais participativa, mais dependente das determinações do poder estatal ou mais autônoma.

Historicamente, as escolas brasileiras têm se organizado, hierarquicamente, com o diretor ocupando o cargo máximo do poder nelas existente, e de posse da autoridade

máxima que lhe confere o cargo, comandando pessoas e ações respaldado na legislação vigente, atuando assim, como severo empecilho à abertura da participação da comunidade na gestão escolar (SILVA, 2007, p. 157).

Por esta razão, torna-se inexequível desassociar Administração/Gestão Escolar de Gestão Empresarial. Isto porque, as reformas administrativas empreendidas no âmbito educacional na década de 1990, conferem ao gestor escolar uma importância estratégica, tendo, conforme preconiza a própria SEE-MG, que dar conta de muitas “gestões”, tais como: o espaço físico, dos recursos financeiros, das questões legais, do planejamento, da interação com a comunidade, das relações interpessoais com funcionários, professores e famílias e do entrosamento com os programas e metas da Secretaria de Educação. Desta forma, o diretor torna-se o elemento central para o encaminhamento do processo participativo no interior da escola e para sua interação com a comunidade que a envolve.

Nessa perspectiva, a organização escolar, apoiada na capacidade técnica do seu diretor, tem de atender à especificidade do seu âmbito de ação. No mínimo tem de procurar obter pessoas mais qualificadas e, por isso, olhar para o processo organizacional tendo em vista imperativos social e pedagógico. Como quer Libâneo (2004, p. 140) “o significado do termo direção, tratando-se da escola, difere de outros processos de direção, especialmente os empresariais” porque as atribuições, muito embora sejam predominantemente gestoras e administrativas, têm conotação pedagógica, “uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo” (2004, p. 217).

Contudo, tais atribuições, traçadas pelos parâmetros legais, constituem não só normas para atuação do diretor, mas também, uma série de obrigações a cumprir no exercício de sua função, levando este profissional a uma sobrecarga de trabalho. Pode-se dizer que a legislação tem vindo a colocar o diretor perante o dilema de saber como agir e que tipo de direção quer assumir. Na verdade, em conformidade com a perspectiva de Oliveira (2008, p. 134-135), “as mudanças na organização escolar tendem a alterar a divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e na adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, na demanda por novos procedimentos profissionais”. Tais mudanças advindas da legislação educacional mais atual, irão repercutir no trabalho escolar, sobretudo no papel do diretor. Ou seja, estas mudanças podem bem servir para o diretor ter de rever o seu papel, repensando a organização da sua escola. De qualquer modo, a ação do diretor está dependente de várias circunstâncias conjunturais, das condições locais e das disposições dos poderes que atuam sobre a escola. Não é assim tão

claro qual a real capacidade de ação do diretor de uma escola brasileira. Há uma realidade bem mais complexa para além da legislação.

Diante do exposto, este estudo alicerçado na percepção de como ocorre, na prática, a atuação do diretor de uma escola pública estadual de Minas Gerais, teve como objetivo surpreender o exercício diário deste profissional a partir de seu posicionamento ante as demandas de natureza político-pedagógica e administrativa da escola.

Atuando como base de sustentação do confronto entre teoria e prática realizado na análise de resultados, o enquadramento teórico que subsidiou esta investigação, baseou-se nos estudos da administração escolar desenvolvidos no Brasil, dos pioneiros aos atuais teorizadores.

Esta fundamentação teórica constituiu um esforço, no sentido de perceber como se desenvolveu a produção da temática no âmbito da administração escolar brasileira, à luz das transformações econômicas, políticas e sociais em seus distintos momentos.

A partir da segunda metade da década de 1920, o contexto educacional acadêmico é modificado com a influência dos ideais progressistas, ambos discutidos e difundidos nas primeiras conferências nacionais de educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação – ABE.

Contudo, foi a partir da década de 1930 que se firmou a administração pública brasileira, tendo em conta o reflexo na estruturação dos sistemas de ensino, iniciada pelo Estado Novo (1930-1945). Logo, um novo capítulo no campo da administração escolar começa a ser escrito. Na sequência, um grupo de educadores publicou ideias de renovação do ensino, entre essas, a universalização da escola pública, laica e gratuita, no denominado *Manifesto dos Pioneiros de 1930* ou *Manifesto da Educação Nova*, e foi sobre essas ideias que os constituintes de 1934 elaboraram todo um capítulo sobre a matéria.

Assim, ao analisar os modelos científicos que orientaram a produção do conhecimento da administração escolar no Brasil, remetemos para este universo as obras de Carneiro Leão (1939), Querino Ribeiro (1952), Anísio Teixeira (1961, 1964, 1997) e Lourenço Filho (1963). Tais autores e obras constituem um material histórico-bibliográfico revelador dos contornos teóricos da administração escolar no Brasil. Seus escritos esboçam os primeiros traços conceituais da matéria, favorecendo as bases iniciais para a consolidação deste campo de estudo no meio educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, identificámos, nos citados autores, com a exceção de Anísio Teixeira, um “enfoque tecnocrático” de administração, a exemplo da administração pública

da época. Tal ênfase decorreu dos princípios da abordagem Clássica da Administração, admitindo-se a pretensa universalidade destas elaborações para o campo educacional.

De fato, na obra de Carneiro Leão e Querino Ribeiro é perceptível, a defesa do predomínio técnico em prejuízo dos interesses políticos que se sobrepunham à organização do ensino. Por isso, é exequível equiparar o pensamento destes autores, os quais expõem a mesma preocupação com a racionalidade, a eficiência e a preparação do aluno para sua inserção ao meio social.

Lourenço Filho, em consonância com o entendimento de Carneiro Leão e Querino Ribeiro, buscou estabelecer uma ligação entre os estudos da administração geral e da administração escolar, dividindo as teorias gerais em duas categorias, ou seja, as clássicas e as novas, que à época apresentavam como suportes conceituais da organização e administração. Em termos esquemáticos, pode-se dizer que enquanto as teorias clássicas ativeram ao processo administrativo formal, as teorias novas se estenderam ao comportamento administrativo.

Dentre os elementos do comportamento administrativo do diretor, Lourenço Filho enumera atividades propostas por Carneiro Leão e Querino Ribeiro: “planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar”, uma vez que, igualmente aos dois antecessores, sustenta sua teoria na base proposta por Henry Fayol e Frederic Taylor.

Para Lourenço Filho, explícita ou implicitamente, essas teorias reconhecem que certas formas de especialização e coordenação, racionalmente reguladas, acabam por oferecer um sistema de estímulos suficientes e satisfatórios para que um empreendimento qualquer se articule e preencha seus objetivos.

Por outro lado, suas proposições buscam superar o pensamento de corte clássico, defendido por Carneiro Leão e Querino Ribeiro, baseando-se, nas teorias administrativas mais recentes, reconhecendo desta forma a complementaridade das novas teorias relativamente às clássicas.

Anísio Teixeira difere dos seus pares contemporâneos, ao afirmar que a natureza da administração escolar é de “subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno” (1964, p. 17). Este pensamento leva o autor a rejeitar a aplicação, no campo da educação, das teorias de administração utilizada nas fábricas, em função dos seus diferentes objetivos.

Em face de tais posicionamentos verifica-se que, no decurso dos anos de 1920 a 1960 (1º momento), o desenvolvimento da administração da educação no Brasil, centrou-se na busca do conhecimento científico, alicerçado nas teorias da administração clássica, procurando adotar soluções de cunho técnico para resolver os problemas da esfera educacional.

Nos anos seguintes 1960 a 1970 (2º momento), o enfoque classicista foi sendo substituído por tendências comportamentais, incorporando desta forma, outros conceitos organizacionais, baseados, sobretudo, nas relações humanas existentes nas organizações escolares.

Com o esboçar e o avançar da democratização no Brasil, surgiram trabalhos no âmbito da organização e administração educacional que pretendem responder aos desafios da evolução política. Os estudiosos a partir da década de 1980, buscaram superar a visão tecnicista e de neutralidade, respaldando-se na função política da escola como elemento transformador da sociedade, defendendo uma administração escolar democrática e participativa.

É com base neste fundamento político-pedagógico, que surge novas propostas formuladas por vários estudiosos da educação nacional, dentre os quais destacamos Maria de Fátima Costa Félix (1986), Vitor Henrique Paro (1986) e José Carlos Libâneo (2001).

Entre estes autores, a crítica mais incisiva e contundente parece emergir em Félix, que desenvolveu sua obra no período que antecedeu a redemocratização do país. Posteriormente, Paro e Libâneo passaram a defender uma escola democrática e participativa, descortinando soluções de adequação para o exercício conjugado, pelo diretor de escola, das práticas político-pedagógicas e administrativas, com base nas aberturas proporcionadas pelos próprios instrumentos legais que regem o sistema de ensino no Brasil.

Em oposição à aplicação de métodos/técnicas praticados nas empresas, e em conformidade com a posição de Félix e Anísio Teixeira, Paro busca fundamentar sua reflexão num ideário inspirado numa visão marxista. O autor adverte para o fato de que a introdução da administração especificamente capitalista nas diversas instituições sociais, em especial na escola, é o modo mais efetivo de disseminação, por todo o corpo social, do domínio e da hegemonia da classe que o detém sobre o restante da sociedade.

Já Libâneo em consonância com Paro, afirma que nenhuma escola pode funcionar sem meios e recursos (racionalidade), mas estes devem estar subordinados aos fins

educacionais buscados pela escola, ou seja, os fins determinam a forma de utilização dos meios e recursos.

De acordo com Libâneo (2004, p. 14), há que se reconhecer a importância das políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino. Contudo, deve-se, submetê-las a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético, com base no princípio de que “as leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares”.

Desta forma, e, partindo-se do conjunto de obras estudado, observa-se na administração escolar, desde a década 1920 até os dias atuais, um esforço, empreendido pelos precursores e também pelos atuais teorizadores no sentido de construir a sua base teórica e prática. É perceptível que tal construção e reflexão, por parte destes estudiosos, se deram por meio de embates ideológicos e políticos que marcaram a própria sociedade brasileira em suas distintas fases. Porém, por se constituir a base sólida e a origem do ideário da administração escolar no Brasil, é incontestável que possua relevância singular no sentido de subsidiar investigações na esfera educacional, fundamentalmente, aquelas que versam sobre o desenvolvimento e atuação do diretor escolar.

No que concerne ao sistema educativo nacional, evidenciamos, com o estudo, a sua submissão à Constituição Federal de 1988, que o vincula aos princípios norteadores do Estado Democrático de Direito. Nela reza que a educação é direito de todos e responsabilidade estatal, fazendo-se, pois, imperativa, a participação ativa da sociedade no âmbito dessa responsabilidade que, como verificado, tem sido possível e até efetiva, a despeito de infrutífera no plano dos resultados educacionais. Por outro lado, é também nela que se busca o fundamento para o exercício da administração escolar, perpassando toda a cadeia do sistema de ensino nacional, e que se vem apoiando o ideário dos novos autores que defendem a sua democratização, tendo o diretor escolar como peça chave desse processo.

Relativamente ao papel do diretor escolar, o que se pode abstrair com base no perfil idealizado (cunhado na Constituição Federal de 1988 e na legislação infraconstitucional pertinente que rege o sistema de ensino nacional), e no perfil real (substancialmente diferente ao idealizado), é que este profissional vem sendo impedido de exercer sua função político-pedagógica em prol de uma efetiva democratização da escola.

Desta forma, a análise dos dados apreendidos nos sugerem que, dentro de uma instituição de ensino público estadual em Minas Gerais, o diretor é um profissional caracterizado vulgarmente de “faz-tudo”, sendo cobrado constantemente pela comunidade escolar e pelos órgãos centrais.

Assim, percebemos dentro da complexidade escolar, que o diretor, representante legal do Estado, incorpora as regras estabelecidas pelo sistema de ensino, mesmo quando contrário a elas. Tal procedimento lhe confere “status” de autoridade máxima no ambiente escolar. Nesse sentido, o Estado exime-se das suas incumbências, repassando para determinados membros da escola a obrigatoriedade de aplicar os princípios de gestão, outorgando-lhes uma equívoca autonomia justificada pela necessidade de se obterem bons resultados escolares e eficiência administrativa. Sob esta ótica, entendemos ser bastante conveniente para o Estado, ao que tudo indica, ter na figura do diretor, a autoridade máxima na escola, isso porque, inconscientemente, este, acaba se responsabilizando, pelos problemas e, sobretudo, pela incapacidade do sistema educativo.

No que concerne ao fator liderança, de grande relevância no desempenho da gestão político-pedagógica, foi detectada a importância da sua presença no perfil do diretor escolar, pois, a sua ausência, percebida nesta investigação, é geradora de entraves ao pleno desenvolvimento da missão educacional da escola, especialmente, no que se refere ao envolvimento com a área pedagógica e com a comunidade escolar.

Entendemos que a equipe diretiva liderada pelo diretor não deve concentrar-se nas questões administrativas, levando a acreditar que estas são as únicas atividades importantes.

Em contrapartida, o que é por demais evidente, o profissional da educação incumbido de gerir uma escola deverá desenvolver, no decurso do seu mandato, uma visão articulada de atuação em todos os seus segmentos: administrativo, político, pedagógico, financeiro e cultural. A instituição escolar pode e deve ser vista como um todo e isto exige organização que, não só contemple a simultaneidade de educar e instruir, como clareza nos objetivos educacionais em articulação com os políticos.

Deste estudo exploratório transparece uma tendência para o diretor priorizar a vertente administrativa em detrimento da político-pedagógica, seguindo assim, as determinações provenientes da hierarquia de Estado e, de certo modo, atestando que a administração escolar, para melhor realizar-se, deve fundamentar-se nos preceitos da administração geral e na estrita obediência à hierarquia do poder estatal. Ora tal tendência,

obriga o diretor a desconsiderar as especificidades da instituição que dirige, levando os atores educativos a cumprirem determinações, por vezes, contrárias à cultura da sua escola, os impedindo desta forma, de transformar a realidade que os cerca.

A explicação dessa percepção também pode estar no fato de que, tendo sido o/a diretor/a e professor/a, recentemente referendado/a pelo colegiado da escola, para então ocupar o cargo de diretor da organização escolar, é natural que, pela falta de experiência e formação específica em gestão escolar, faculte mais atenção à área administrativa do que à área político-pedagógica, o que, instintivamente, o/a distancia dos professores, alunos e comunidade em geral. Mas tudo indica que não estamos perante caso singular. Neste sentido, Paro (2009, p. 776) esclarece: “No que concerne à figura do diretor, trata-se de se questionar a atual situação em que este acaba se constituindo mero preposto do Estado na escola, cuidando para o cumprimento da lei e da ordem ou da vontade do governo no poder”. Situação em que sua prática no campo político-pedagógico é prejudicada pela impossibilidade de atuar como líder da comunidade escolar, afetando, por extensão, o clima de trabalho na escola. Contudo, pode acontecer que, no caso do/a diretor/a em causa se esteja tomando um certo “pulso” ao cargo e ao funcionamento da escola.

Por este caso entendemos que, na vivência do cargo, o diretor de escola pública está diante de uma não explícita dicotomia, traduzida entre servir bem o poder estadual ou cumprir a missão de organizar a sua escola, e que lhe é muito difícil escapar à força dos poderes estatais em face da fragilidade da organização escolar e da relação desta com a comunidade. Nesta perspectiva, fica clara a compreensão de que há uma enorme distância entre o que é prescrito nas legislações (e o que tantas vezes se diz nos discursos políticos) e o que é, de fato, implementado nas escolas. Em geral, a prática da organização das escolas está bem afastada da pretendida lógica da legislação.

Através deste estudo, podemos compreender o antagonismo que permeia a administração do sistema educacional brasileiro, ao colocar os dirigentes escolares sob o cumprimento de uma legislação fixada por poderes estatais e sob uma disciplina hierárquica dependente de organismos extraescolares, decorrendo daí a contradição entre os enunciados teóricos e a ação prática, em inegável prejuízo da função diretiva ou do exercício de direção escolar mais autônoma.

A situação real do diretor não é de forma a dar-lhe capacidade de atuação e de o levar implementar uma política institucional condizente com os condicionalismos da escola, e por isso, de agir sobre fatores que afetam o clima da mesma. Na verdade, ainda

que o nosso estudo revele a harmonia das relações humanas na escola e, por extensão, de resultados positivos tanto no plano pedagógico como nos planos político e administrativo, nem tudo corre bem com os professores. Nota-se que há uma certa ambiguidade no clima vivenciado na escola, pois, a despeito de uma manifesta vontade de fazer bem as coisas por parte da maioria, é visível a resistência de vários atores da comunidade escolar em seguir as normas definidas, possivelmente derivada de problemas de organização decorrentes de gestões anteriores.

O certo é que há professores que não parecem preocupados em cumprir com as exigências normais do funcionamento da escola e que não tem existido liderança suficiente para os confrontar com o seu incumprimento e exigir atuações conducentes com a ação dos outros colegas. Assim, a ação do/a diretor/a parece limitada, revelando alguma fragilidade diante de atores experientes e desafiantes.

No cômputo da dimensão pedagógica, compreendemos que o papel do/a diretor/a da escola, de acordo com atual contexto de administração, implica tanto a busca de resultados nos exames externos, quanto a qualidade das aprendizagens, gerando assim, certa ambiguidade nos objetivos educacionais. Isso porque, enquanto que para alguns sujeitos entrevistados (coordenadora pedagógica, professora e mãe de aluno) as aprendizagens verificadas por avaliações externas estão abaixo das expectativas de conhecimento necessário para a inserção dos estudantes no meio profissional e social, para outros (diretor/a e vice), os resultados obtidos revelam, sim, a qualidade da escola no que tange à sua atividade fim. Tais contradições, certamente são provenientes da ambiguidade intrínseca ao conceito de aprendizagem, que para melhor clarificação, torna-se imperativo identificar qual a abordagem pedagógica da instituição, ou seja, em qual pedagogia ela se fundamenta, pedagogia da aprendizagem ou a pedagogia do exame.

Ainda neste plano, ficou evidente que há professores no quadro funcional da escola, onde se realizou o estudo, que não estão preparados para cumprir os programas impostos pelo Sistema Estadual de Ensino, porque estes são introduzidos nas escolas públicas estaduais de forma ineficaz, devido às mudanças políticas originadas da troca cíclica de secretários da educação, tornando-se assim, um dos elementos de grande impacto no resultado do processo ensino/aprendizagem. Todavia, isto parece não emergir como um problema muito evidente, já que a escola apresenta resultados acima da média nacional, tal como pudemos constatar no IDEB. O que significa a existência de um problema algo

mascarado pelo sistema de avaliação e pela relativa satisfação que ele dá à direção e a muitos dos atores escolares.

No que se refere à participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, evidenciamos neste estudo uma forte tendência ao impedimento de se realizar uma administração em parceria com a comunidade, tendo em vista as dificuldades apresentadas como intransponíveis por membros da própria cúpula diretiva da escola investigada, nomeadamente a localização da instituição escolar, citada como fator determinante da baixa participação dos pais no trabalho pedagógico nela realizado.

Contudo, o que mais verificamos no plano político-pedagógico foi a inexistência de alguém capaz de fomentar parcerias com os pais dos alunos e de criar estratégias para viabilizar a participação de todos eles, no desenvolvimento do trabalho educativo. Este agente educativo, conforme preconiza o Estado, apoiado nos padrões de competências por este estabelecidos, é o diretor escolar ou a pessoa encarregada por ele. Assim, percebe-se que, no caso da escola objeto deste estudo, o diretor não desenvolveu, ainda, uma ação para superar a referida condição desfavorável de localização, o que sabemos ser difícil de delinear e, mais ainda, de concretizar. Todavia, tal entrave, não pode ser desculpa para não envolver a comunidade na estratégia educativa. Isso porque qualquer escola tem a sua comunidade, pois, para além dos docentes e dos alunos é preciso que contemple as famílias destes, integrando-as na definição do seu Projeto Político Pedagógico e, portanto, na sua ação cotidiana.

Da leitura global do conteúdo das entrevistas, emerge com bastante clareza que a força da escola advém sobretudo do seu funcionamento como organização desconcentrada do Estado. Ali cumpre-se o que o real interesse do poder estadual quer que se cumpra ou a sua capacidade político-administrativa consegue fazer cumprir. Bem se pode dizer que a liderança na escola está refém de todo um passado que a coloca dependente do poder do Estado. Apesar de não faltarem autores ligados à administração escolar que têm vindo a reivindicar autonomia para as escolas para que estas possam ter uma gestão mais centrada nas suas especificidades e da retórica política ter manifestado muitas vezes a favor de dar mais capacidade de decisão às escolas, o que se tem verificado é a responsabilização destas na pessoa do diretor/a, sem que lhe sejam dadas as condições para uma efetiva liderança. Na verdade, o diretor/a, encontrando-se diante de forças desiguais, tenta gerir a escola com o mínimo desgaste possível. Ao que tudo indica, o/a diretor/a age em conformidade com forças que atuam sobre a escola, isso porque, diante a uma comunidade educativa quase

ausente, face à inércia da comunidade escolar e, por último, perante uma estrutura organizacional historicamente muito dependente do poder hierárquico do Estado, dificilmente se pode afastar das determinações e das pressões dos poderes estatais. Neste como em outros casos, em face da pouca consistência e exigência da comunidade educativa, de um clima organizacional com deficiências notórias, será difícil que a atuação do/a diretor/a não esteja centrada essencialmente para atender à demanda administrativa, advinda de órgãos externos e superiores à sua unidade escolar. Por esta razão, é comum que este profissional se empenhe em responder prontamente à componente técnico-administrativa, tendo em vista, as constantes cobranças provenientes da SEE-MG e SRE-B. Todavia, o que mais nos parece claro é que, numa escola pública mineira, tudo está organizado de modo a manter (apesar das retóricas políticas) a ordem tradicional que tem persistido nas organizações escolares, como se esta instituição tivesse que estar quase tão só ao serviço do Estado e não dos interesses da comunidade que a abriga.

Com isto, compreendemos que a prática do diretor escolar, de acordo com o atual modelo de gestão, não se deve restringir à componente administrativa, ao contrário, o seu exercício deve fundar-se na articulação entre as gestões de carácter técnico-administrativo (necessária ao bom funcionamento da instituição) e de cunho político-pedagógico (associado à atividade fim da instituição de ensino). Desta forma, evidencia-se a necessidade de edificar um novo e distinto projeto de escola que, porque custeado pelo poder público, atenda verdadeiramente aos anseios e às expectativas das populações e, principalmente, daquelas pessoas que mais estão conscientes dos caminhos que deve a instituição trilhar e que querem estar diretamente envolvidas em sua concretização. Como é evidente, isso requer uma liderança esclarecida e um diretor/a que saiba ser protagonista duma mobilização tendo em vista a elaboração e a implementação do desejado projeto educacional. A sua participação, como agente de transformação e de desenvolvimento na condução das atividades administrativas, político-pedagógicas, parece-nos insubstituível neste processo.

REFERÊNCIAS

- AAKER, David A.; KUMAR V.; DAY, George S. *Pesquisa de marketing*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- ALONSO, Myrtes. *O papel do director na administração escolar*. São Paulo: Difel/Educ, 1976.
- ALMEIDA, Filipe. Gestão de recursos humanos. In: LISBOA, João; COELHO, Arnaldo; ALMEIDA, Filipe (Dir. e Coords.). *Introdução à gestão de organizações*. 2. ed. Porto: Vida Económica, 2008. p. 261-326.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.
- AUGUSTO, Maria Helena Gonçalves. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- AZEVEDO, Fernando de. *et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova*. 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 1 set. 2010.
- BARRETO, Maria do Socorro Vieira. *A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão*. 2007. 249 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BERGAMINI, Cecília W. *Liderança: administração do sentido*. São Paulo: Atlas, 1994. 234 p.
- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BORDIGNON, Genuíno. Natureza dos conselhos de educação. In: BRASIL. *Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho: guia de consulta*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), 2005, p. 39-60.
- BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. *Elementos do comportamento organizacional*. Tradução de José Henrique Lamendorf. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- BORGES, Heloisa da Silva. *Organização do trabalho pedagógico e gestão escolar*. Manaus: Edições UEA Ed. Valer, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral SEESP. *Educação inclusiva: a escola*. Organização de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004. 26 p. v. 3

BRASIL. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 24 abr. 2007. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2010.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. Editora Senac São Paulo, 2009. p. 243-251.

BRUNET, L. *El Clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas, 1987.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.123-140.

CARVALHO, L. M. *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa, 1992.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books, 1992. 242 p.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Histórico. [1996?] Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/pagina-inicial>>. Acesso em: 20 set. 2010.

CORRÊA, João Jorge. *Eleição para diretores na rede municipal de ensino de Belo Horizonte-MG, no período de 1989 a 1994*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Capinas, 1995.

COSTA, J. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DA HORA, Dinair Leal. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, n. 43, v. 2, 10 ju. 2007.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1987.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

DRUCKER, Peter F. *O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era*. 4. ed. São Paulo: Futura, 1996. 316 p.

FARENZENA, Nalú. Organização da Educação Nacional. *Scribd.com*, 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7124130/a-Nalu-Organizacaoeducacaonacional>>. Acesso em: 28 set. 2010.

FARIA, Albino Nogueira de. *Chefia e liderança*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982. 216 p.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 200 p.

FERNANDEZ, Maria Elizabete dos Santos. Função do gestor na escola pública. *Revista de Divulgação técnica – científica do ICPG*, v. 3, n. 9, jul./dez. 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de H. Novo Aurélio séc. XXI Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1985.

FERREIRA, António Gomes; SEIXAS, Ana Maria. Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. *Estudos do Século XX*, n. 6, 2006, p. 255-282.

FINOTO, Denise. O trabalho do inspetor escolar em Minas Gerais. *Revista Virtual Partes*, 4 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/inspetorescolar.asp>>. Acesso em: 25 mai 2011.

FORTUNA, Dalila Andrade. Mudança na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 147-158.

FRANÇA, Júnia Lessa; colaboração: VASCONCELOS, Ana Cristina de; MAGALHÃES, Maria Helena de Andrade; BORGES, Stella Maria. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 6. ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 230 p.

FRANCISCO, Iraci José. *A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar*. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política e sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre. *Tratado de sociologia do trabalho*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1973. v. 1.

GADOTTI, Moacir. Sistema municipal de educação: estratégias para a sua implantação. *Instituto Paulo Freire – USP*, 1999.

Disponível em:

<[http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0019/Sistema Municipal_1999.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0019/Sistema_Municipal_1999.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2010.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 178 p.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOULART, Iris Barbosa. Análise de conteúdo. In: _____. (Org.). *Temas em psicologia e administração*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 153-174.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Tradução de Cândida Hespanha, Maria Isabel Castro Pereira e José António Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 43-74.

IANNONI, Leila Rentroia. A organização escolar em novas versões. *Revista E-Curriculum*, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/Organizacao_Escolar.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2010.

LEÃO, A. C. *Introdução à administração escolar*. 2. edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e gestão na escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319 p.

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. In: SEVERINO, António Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido (Coords.). *Coleção docência em formação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 318.

LIKERT, R. A method of constructing an attitude scale. In: MARANELL, G. M. (Ed.). *Scaling: a sourcebook for behavioral scientists*, Chicago: Aldine Publishing Company, 1974. p. 233-243.

LISBOA, João; COELHO, Arnaldo; ALMEIDA, Filipe (Dirs. e Coords.). *Introdução à gestão de organizações*. 2. ed. Porto: Vida Económica, 2008. 715 p.

LISBOA, João Veríssimo de Oliveira. Aspectos gerais da empresa. In: LISBOA, João; COELHO, Arnaldo; ALMEIDA, Filipe (Dir. e Coord.). *Introdução à gestão de organizações*. 2. ed. Porto: Vida Económica, 2008. p. 11-48.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 271 p.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Organização e administração escolar: curso básico*. 8. ed. Brasília: Ineo/MEC, 2007. 321 p.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 180 p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Ana Luiza. *Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola*. Out. 2000. Unesco. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2010.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MACHADO, Lourdes Marcelino. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *RBPAAE*, v. 21, n.º 1, p. 31-51, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-1720--Int.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2010.

MARINS, Hiloko Oghiara. Gestão escolar: a complexa relação entre formação e ação – concepções teóricas sobre a formação do papel do diretor/gestor de escola. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 221-241.

MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen B. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1995.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e gestão da escola pública: aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 107-126.

MARTINS, Ângela Maria. O conhecimento no campo da gestão escolar: notas introdutórias. In: _____; MARTINS, Ângela Maria (org.). OLIVEIRA, Cleiton...[et al.]. *Estado da arte: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000/2008)*. Brasília: Editora Liber Livro Ltda, 2011. p. 25-28.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENDONÇA, Erasto Fortes. A eleição de diretores do ensino público do Distrito Federal: avanço ou manipulação. *Revista Brasileira da Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 49-62, jul./dez., 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CNE/CEB 30/2000. Relator Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 12 set. 2000. Disponível em: <http://www.undime.org.br/htdocs/index.php?acao=princ&id=2&id_prin=75>. Acesso em: 28 set. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. *Processo de indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual: manual de orientação*. Belo Horizonte: SEEMG, 2007. Disponível em: <<http://www.indicacaodiretor.mg.gov.br/>>. Acesso em 21 ago. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *PDEEMG – Plano Estadual de Educação de MG*. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <www.gestaoct.org.br/.../org_sudeste_estrutura.htm>. Acesso em: 30 set. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Guia do diretor escolar SEE-MG: instrumento didático destinado à orientação e suporte do trabalho do diretor escolar. [2009?]. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8191B7D8-138B-4DA8-A99B-F7853349BCE6%7D_Guia%20Diretor.indd.pdf>. Acesso em: 16 out. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos. *Padrão de competências de diretor de escola*. Belo Horizonte: SSEMG, 29 mar. 2010. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B8B952AFB-142D4A15-8932-1223D986B4F3%7D_padroes-de-competencia_diretor-escolar_02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2010.

MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. *Plano decenal de educação*. Belo Horizonte, 22 jun. 2010b. Disponível em: <<http://www2.almg.gov.br/hotsites/planoEducacao/sobreprojeto.html>>. Acesso em: 22 ago. 2010a.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas-SP: Alínea, 2010. p. 173-200.

NEVES, Clarissa Ekert Baeta. In: A estrutura e o funcionamento do Ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília: DF: UNESCO/CAPES/GEU, 2002. p. 43-69.

NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Tradução de Cândida Hespanha, Maria Isabel Castro Pereira e José António Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: _____. *As organizações escolares em análise*. Tradução de Cândida Hespanha, Maria Isabel Castro Pereira e José António Sousa Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. p. 13-41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____. ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 180 p.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Ministério da Educação de Brasil. *Sistema educativo nacional de Brasil: dados mundiales de educación 2006*, 6. edición (UNESCO-OIE). Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html>>.

Acesso em: 22 ago. 2010.

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

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília. v. 73, n. 1, a. 74, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 175 p.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, ago. 1996. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=54063&type=P>>. Acesso em: 22 ago. 2010.

PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 209-219 (v. 3).

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. 96 p.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação Social*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor da escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez 2010.

PRATA, Carmem Lúcia. Gestão escolar e as tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MASETTO, Marcos Tarcísio; MORAN, José Manuel; VIEIRA, Alexandre Thomaz (Org.). *Formação de gestores escolares*. São Paulo, 2002, v. 1, p. 13-84.

RIBEIRO, José Querino. Ensaio de uma teoria da administração escolar. *Boletim nº 158*, FFCL-USP, 1952.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. ed. rev., anotada e ampl. por João Gualberto de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1978. 207 p.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. *O gestor escolar: um estudo da prática administrativa a partir do próprio gestor das escolas médias públicas de Belém* –

PA. 1999. 157f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

SERGIOVANNI, Thomas J.; CARVER, Fred D. *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. Tradução de Loyde A. Faustini e Martha Faustini Egg. São Paulo: EPU, 1976. 283 p.

SCHNEIDER, B. *Organizational climate: an essay*. In *Personal Psychology*, n. 27, 1975.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: trajetória histórica, impasses e perspectivas. [2000?]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0502p.PDF>>. Acesso em: 22 out. 2010.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participativa e clima organizacional. *Anuário de Pesquisa da UNEB*. Salvador, BA – Edição 1, p. 1 – 1, [2008?]. Disponível em: <<http://www.anuarioppg.uneb.br/arquivos/ed1/4.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2011.

SILVA, Nilson Robson Guedes. *O diretor de escola e a gestão democrática: a influência dos meios de acesso ao cargo de dirigente escolar*. 4 dez. 2007. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/224/222>>. Acesso em: 15 out. 2010.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; BRIS, Mário Martin. Clima de trabalho de análise da organização escolar: revisão teórica. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, n. 19, jul./dez., 2002, p.24-30.
Disponível em:<<http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/educacao/article/viewFile/1141/1047>>. Acesso em: 20 de jun.2011.

STANTON, William J.; SPIRO, Rosann L. *Administração de vendas*. 10. ed. Aparecida: LTC, 2000.

TEIXEIRA, A. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 36, n. 84, p. 84- 89, 1961.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração escolar. *Cadernos de Administração Escolar*, n. 1. Salvador: ANPAE, 1964.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. 150 p.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração escolar*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, E. C. O. *Local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez; EQUIP; UFBA, 2001.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Seleção de diretores de escola: avanços, pausas e recuos de um processo. REUNIÃO ANUAL, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Conselhos municipais de ensino: autonomia e democratização do ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez., 2004.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria N. Diretor de escola: o desacerto com a democracia. *Em Aberto*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev./jun., 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Educação pelo trabalho. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 33-73, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, Marta. *Métodos de pesquisa: análise de conteúdo*. São Paulo: UEP, 2008. Disponível em: <www.valentim.pro.br/Slides/Metodologia/Analise_Conteudo.ppt>. Acesso em: 9 mar. 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. . ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA M. M. F.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WHETTEN, David; CAMERON, Kim. *Developing management skills*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2005.

ZABOT, Nircélio. Eleição para diretores: uma importante conquista democrática. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 88-91, jan./jun., 1984.

Anexo 1

Roteiro de entrevista semiestruturada – diretor/a

Apresentação

Sou professora do 1º ao 5º ano [...]Eu fiquei mais ou menos 10 anos na alfabetização (...).Tenho 31 anos de serviço no Estado, sendo 20 anos nesta escola. Não me aposentei ainda por n ter idade compatível para aposentadoria.

1-Como vê a organização das escolas em Minas Gerais?

Resposta: *Olha, eu acho que a organização, que uma coisa é você é organizar, outra coisa é você colocar em prática aquilo que você organizou, entende? Tem uma diferenciação. Eu acho a organização é muito bem organizada, né? Distribuída, agora cabe a cada diretor colocar essa organização, essa distribuição em prática. Aí vai de cada um! Sem e tratando de estrutura, eu vejo muita reclamação, sabe? Se você for estudar a lei, você percebe que é um trabalho bonito que está dentro daquela lei, né (...).*

2-Que aspectos entende que deviam ser rapidamente repensados na organização das escolas em Minas Gerais?

Resposta: *O maior aspecto seria o da retenção ou não retenção do aluno. Porque muitas vezes você recebe um aluno no 9º ano que não sabe ler, não sabe interpretar ele não sabe nem os fatos fundamentais. Isto é preocupante, por que? Porque sua etapa não foi vencida. Então isso deveria ser repensado (...).*

3-Para melhorar a qualidade das escolas em Minas Gerais, como acha que se devia organizar a escola?

Resposta: *Eu acho que os professores...Quando eu comecei há 31 anos, era assim, as coisas eram impostas, eu penso que, com imposição as coisas não andam, mas a gente aprende. Com aperto não, é? Foi um começo muito difícil. Então os profissionais estão chegando agora, eles não têm a bagagem, sabe? Essa questão disciplinar, né? O compromisso não é mais o mesmo, tá? Então, aí deveria ser mudado sim. A escola pode ser assim, uma escola pobre, pequena, carente na questão financeira, mas se ela tiver um corpo docente de professores comprometidos, professores que integram à educação, aí o resultado é outro.*

4-O que é para você uma escola de qualidade?

Resposta: *Se eu tenho nesta escola professor comprometido...A coisa mais constrangedora enquanto diretora é você chegar na sala de aula de um professor e ver lá, menino em pé, sem concentração. Então o professor tem que ter o dom, ele tem que ter a pedagogia. Se ele não tem o dom, se ele não tem a pedagogia, se ele não sabe se integrar, se ele não tem domínio de classe, ele tem que ir para outra profissão, ele está na profissão errada. E a parte humana também, porque me choca às vezes um professor que não está nem aí para o aluno. Você pode ser exigente, bravo, mas você tem que ser humano. Você tem que ter amor por aquilo que você faz. Agora a gente enquanto professor, a gente escuta cada coisa triste. “ahh eu estou aqui pelo dinheiro.”Você, não... Enquanto professor você tem que conhecer a história de cada um. Eu sempre trabalhei de 1ª a 4ª série, eu me formei em letras. Quando eu fui trabalhar na 5ª à 8ª séries, eram salas difíceis, mas como você, não tive problemas de disciplina, né? Em suma, uma escola de qualidade é aquela que tem bons profissionais para direcionar o trabalho.*

5-Como vê a atuação do diretor escolar relativamente à aprendizagem dos alunos?

Resposta: *Eu acho que o diretor tem que acompanhar de perto, porque se a gente ficar sentada aqui nesta mesa, não vai dar certo, né? Você tem que ir na sala, você tem que cobrar. Nós não temos tempo para isso, às vezes o tempo nos foge, mas você tem que ir atrás, entendeu? Você tem que olhar, porque você é o diretor! Mas todas as crianças que estão aqui dentro são seus alunos também, entendeu?*

6- Como gestora escolar, como se definiria?

Resposta: *Olha, é difícil cada pessoa falar de si, é muito mais fácil o outro te avaliar. Essa experiência para mim, se não fosse o cargo que tenho pela manhã, seria uma experiência de fim de carreira e que jamais pensei em passar, jamais! Eu jamais quis e jamais pensei em passar. Não sei se estou dando certo, mas eu estou tentando. Por quê? Porque eu tenho uma equipe que me apoia o tempo inteiro, as minhas vices, as minhas supervisoras, os meus professores (...). Enquanto professora, eu acho que fiz um trabalho muito bom aqui, tanto que já estou aqui (referindo ao cargo de direção), enquanto vice diretora, também, (...) Enquanto diretora, eu ainda estou aprendendo.*

7-Quais os princípios que mais o orientam como gestor escolar?

Resposta: *O que mais me orienta enquanto diretora é valorizar o ser humano, em todos os sentidos. Jamais você vai me pegar maltratando e humilhando alguém, certo? Isso não é porque eu sou diretora, isso enquanto Antônia ser humana eu não tenho essa coragem e nem essa capacidade. Princípios éticos, principalmente o respeito pelo ser humano, tá? Se tiver que chamar atenção de um professor, eu não vou chamar essa atenção no pátio, porque quando eu comecei minha carreira eu “peguei” uma diretora muito autoritária. Nos ensinou a trabalhar? Ensinou! Mas era uma pessoa que eu para chamar você na sala dela, ela gritava da sala dela, e não era escola pequena, não. Então você chegava na escola apreensiva e d repente você via (simulando um grito) e eu tinha que correr para sala dela e eu tinha 17 anos. Então isso me fez ver o outro lado, o lado do professor, né? O lado do aluno, né? Jamais você pode humilhar e fazer pouco de alguém nesta vida. Porque nos estamos nesta vida aqui para aprender.*

8-Na sua qualidade de gestor escolar, quais os aspectos a que dá mais importância?

Resposta: *É o pedagógico, sem dúvida! (silêncio por alguns segundos). Aí cai lá naquela pergunta que você me fez. É o pedagógico. A escola só é uma escola boa, onde o aluno aprende, sabe? Aonde o professor ensina e seu aluno consegue aprender aquilo que ele quer passar.*

9-Como explica o seu esforço e o seu envolvimento nas tarefas administrativas?

Resposta: *Se você conhece mais o pedagógico o administrativo, não é que ele se torne complicado, né? O administrativo que eu digo aqui dentro da secretaria, a questão administrativa que envolve a secretaria, dá para entender? Você delegar ordens, dar ordens para uma servil para organização da escola, para a disciplina dela. O que eu tive dificuldades também no administrativo enquanto secretaria, porque quando você fala administrativo, você já pensa automaticamente em secretaria, é isso. Estou aprendendo também, André. Enquanto secretaria, porque o administrativo ao todo, você já teve uma experiência de vice-diretor (não procede tal experiência) Mas o administrativo de secretaria. Algumas documentações que para mim, eu sabia, né? Mas a prática era desconhecida e essa secretaria da escola se você quiser fazer uma entrevista depois com essas pessoas que trabalham aqui, são nota 1000! Quando a ex diretora saiu daqui, eu fiquei pouco temerosa, pouco não, muito. Porque você quando trabalha dentro da escola, às vezes você participa do financeiro, mas de outra maneira. Você ver o que a escola está empregando o dinheiro, na merenda, na reforma, né? E não é simples. Atrás disso tudo tem um processo imenso. Demanda tempo. Você tem que aprender. Você tem que pegar o manual, né? Da tesouraria e estudar aquele manual. Te confesso de que quando eu entrei, é...eu tenho uma tesoureira, muito boa. Então eu falei assim, ah eu vou preocupar com outras espaços, e vou deixar o financeiro por conta dela. E ela tem capacidade para isso, né? Mas ela também está aprendendo. Um dia eu me deparei com situação, que eu não sabia resolver. Ai eu falei, uai gente eu tô... não é assim! Se eu não sei, eu tenho que estudar e tenho que aprender, né? Então a ex.diretora sempre... ela é muito capaz. Quando eu digo assim, em conhecer o administrativo em relação ao financeiro. Ela é muito capaz! Ela sabe muito. Então muitas dúvidas a gente tira com essa ex. diretora. Agora, não! Agora a gente tá conseguindo caminhar com as próprias pernas. Então, eu peguei esse manual, eu estudei esse manual. A tesoureira falou: "Diretora você tem que saber esse manual!" Eu disse, eu também acho. Eu estou deixando só para você, e aí? Você também não dar conta sozinha. Então muitas coisas eu vir aprender e conhecer agora. Que é complicado, é. Que você tem que saber distribuir muito bem uma verba, você tem! Para depois você não passar por dificuldades na frente, né? Agora mesmo a ex diretora, falou assim: " Diretora eu acho que está sobrando dinheiro disso e daquilo". Realmente, tá sobrando mesmo, a gente fez até um pedido para poder estender. Porque dificuldades, não vamos deixar a escola passar não! Principalmente no quis diz respeito à merenda escolar. Eu não vou deixar, não.*

10-Pode explicitar o que lhe dá mais satisfação no seu trabalho de gestor escolar?

Resposta: *O que me dá satisfação enquanto gestora, é isso, é o agradecimento, e a recompensa, sabe? Às vezes, de um funcionário, um professor, um pai, um aluno, chegar e falar assim: ô Antônia, que bom que você está aqui em nossa vida. Isso é bom ouvir!*

11-Pode explicitar o que não lhe agrada no seu trabalho de direção escolar?

Resposta: *Ah... são as agressões. São as agressões verbais, diretas e indiretas. Assim, pais, sabe? De todos os lados! Por não ter sido atendido. Às vezes a gente luta por alguma coisa, e não consegue. Se você não consegue, levanta e vamos atrás de novo! Eu falo de experiência de vida, não é? O passar em cima de você. Eu não tolero isso. O que sou com você, eu sou com qualquer um. Então quer dizer, às vezes as pessoas confundem, educação com cara de bobo. E não é por aí. Gentileza, respeito você tem que levar para o resto de sua vida. Agora não confundem as coisas. E eu não aceito isso.*

12-Quais os obstáculos à sua ação para a melhoria da escola?

Resposta: *Agora mesmo, você se deparou com um obstáculo, né? Eu estava de férias até o dia 10 de Janeiro, dia 11 voltei, né? Desde o dia 11 eu estou tentando arrumar uma pessoa para fazer a capina na escola. Eu cheguei aqui e vi que estava precisando. Então eu acho que a morosidade é assim mesmo que se fala, não é? A morosidade das coisas acontecerem, não por vontade própria, entendeu? Desde o ano passado, entre a quadra descoberta, piscina e o muro, ali está uma coisa horrorosa. Então, eu tirei retrato. Mande para a prefeitura. Fiz um ofício. Então aquilo ali, que eu tenho que fazer? Vou ter que tirar dos nossos recursos, resolver por nós mesmos, porque senão...Eu estou cheio de galhas lá fora, eu já liguei para a prefeitura e ela não vem.*

13-Como lida com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da sua escola?

Resposta: *O ideb? Olha a gente trabalha. Ai volta nas intervenções pedagógicas. Nós estamos preparando. Nós preparamos os nossos alunos, os de 5º e 3º ano para isso, né? Porque a vida é competitiva. Lá fora, quando o aluno sai da escola ele tem que aprender a competir com o outro, né? Então você sabe que a gente compete o tempo inteiro. Até mesmo, quando você vai participar de uma designação, você está ali competindo. O que tem melhor resultado, melhor preparação é o que vai ser escolhido, não é verdade? Então, e isso dá resultado para nós. Esses alunos são muito bem preparados para o "ibep". Os de 3º, os de 5º ano, e nós estamos caminhado para os de 9º ano. Nós temos excelentes professores, que preparam os alunos sim, mas essa ideia está vindo de baixo para cima, tá? Então nós temos bons resultados hoje, devido ao trabalho que os professores, supervisores estão tendo, tá? Então a gente busca atividades, né... Com os novos eixos temáticos, todas as atividades são voltadas para ele (IDEB) para isso, né... Então nós preparamos apostilas. Todos os dias tem uma atividade direcionada para as provas do "ibep". Todos os dias, pelo menos do 3º ao 5º ano. Eu sei porque eu fui professora de 5º ano, até 7 meses atrás e quando chegou em Março. Fevereiro, você sabe que é um mês de adaptação que os alunos têm na escola. Mas quando passa Fevereiro a gente já começa a "puxar". Então, eu enquanto professora de 5º ano, preparei, preparava meus alunos durante o ano inteirinho para a prova que acontece em Outubro e Novembro. Todas as atividades eram montadas para isso, tá?*

14-Como você avalia a ação pedagógica em sua escola, e a sua atuação nesse contexto?

Resposta: *Esse ano nós recebemos aqui, uma profissional na supervisão e essa profissional...É assim, a gente trabalha e às vezes a gente pensa que não tem que mudar. O trabalho está dando certo, então não tenho que mudar. Pelo menos eu pensava assim. Eu vou continuar com ele, porque deu certo, porque que eu vou mudar? Deu certo, eu posso mudar para melhor. Não significa que eu tenha que mudar integralmente, mas eu posso melhorar aqui que estou fazendo. Então nós recebemos uma profissional que fez essa mudança aqui na escola e que espero continuar com essa pessoa para o ano que vem. Então, ela valoriza o aluno por maior dificuldade que o aluno tenha, ela valoriza aquele aluno. Ela nunca o deixa de lado, porque segundo ela, todo ser humano tem um potencial e ele tem que ser descoberto e trabalhado. Eu gosto muito da maneira como ela modificou isso daqui, não é modificou, é melhorou! Deu uma cara nova, tá? Então todos nós interagimos com essa situação. Que a cada nova posição que ela tomava, ela via até essa sala, e perguntava, o que eu achava. Então eu ia verificar e concluía que era mesmo necessário fazer o que era proposto por ela. Então nós interagimos. E ela não interagiu só com as supervisoras do 1º ao 5º ano e sim com a escola em um todo. Ela fez a diferença! E eu espero continuar com o trabalho dela. Minha atuação, foi buscar a experiência que ela tinha. Eu tenho uma experiência de 31 anos, mas você nunca está preparado, por isso você nunca vai deixar de aprender e eu aprendi muito com ela, tá? E atuei muito junto à ela, da seguinte maneira, devido as decisões. O plano de intervenção pedagógica, a cada plano que ela fazia, nós sentávamos e questionávamos, mesmo ele estando elaborado ou não, para buscar o resultado comum, entendeu? Olha nós fizemos até um plano de intervenção pedagógica depois com uma turma de 1º ano e deu certo. Então é um prazer imenso a gente chega na sala e ver uma criança lendo, sendo que ela tinha*

dificuldade para leitura, dois, três meses atrás. É muito bom!! A equipe já era boa e com a chegada desta profissional, melhorou ainda mais.

15-O que representam para a sua ação documentos como PDPI e Projeto Político Pedagógico?

Resposta: *Eu acho é o que rege a escola, né André? Em termos, né? Você vai conhecer a escola dentro desses documentos, porque ali está a história dela e o que a gente propõe a fazer, né? Então é isso que eu penso.*

16-Enquanto gestor escolar, como se relaciona com os outros poderes?

Resposta: *Olha, não tenho dificuldade nenhuma de me relacionar com esses outros poderes, né? Uma que [...] é a nossa superintendente, e eu tenho uma linha direta com ela. O que eu preciso eu busco, o que a gente precisa discutir ou brigar, a gente briga! Depois de dois minutos a gente tá aí de volta. A gente sabe que devemos separar o profissional do pessoal, né? E eu tive uma inspetora que me ajudou demais!!! Ela foi mais que uma inspetora para mim, ela me estendeu a mão. Ela dizia que me amava e eu retribuía. Uma pessoa que sabe de tudo, conhece tudo, ajudou a gente resolver muitos problemas aqui na escola, nos tratou com respeito, carinho, nos valorizou. Então eu tenho muito que agradecer.*

17-Como vê a ação do Colegiado da Escola?

Resposta: *Eu gosto muito. Oh! Eu nem sei se devo falar (alguns risos). Mas o meu colegiado é totalmente participativo. Nós tivemos um probleminha com um membro do colegiado, que eu acho que ele achou que, ele podia mais que todos nós, mas depois ele viu que não era assim, entendeu? Então eu cheguei a falar para ele que ele podia agir da maneira que estava agindo, senão as pessoas iriam assustar com ele, onde quer que ele fosse, aqui sentadinho nesta cadeira aí. Ele queria gritar, ele queria esbracejar, ele queria ir para luta. Lutar para que? Nós não precisamos aqui de luta, nós precisamos de companheirismo, precisamos de unir forças para criar atitudes e não para destruir. Os problemas pedagógicos, relacionados com os filhos dele, ele tem que resolver na parte pedagógica, não dentro do colegiado. Pode sim, solucionar o pedagógico no colegiado, mas não casos isolados, com crianças que não me dão trabalho nenhum, né? Pergunta relacionada a "Porque que minha filha fez tal trabalho e ganhou tal nota?" Eu acho que tem que ser direito com o professor, direito com supervisor, que ele vai saber orientar. Em geral, o colegiado me apoiou muito, fui muito feliz. É um colegiado atuante, que participa, um colegiado que sabe opinar. Com a greve dos professores, todos os dias nós tínhamos pais aqui no sábado. Participando! Eu vi um pai do colegiado vibrar, com a pintura do ginásio.*

18-Como vê a presença dos pais no dia-a-dia da escola?

Resposta: *É uma escola muito grande, eu acho que os pais deveriam participar mais. Agora aqueles que participam, a participação é efetiva. Vêm à escola, perguntam se a gente precisa de ajuda, se oferecem para ajudar, principalmente do primário. São amigos da escola, mesmo. Por exemplo: excursão, as mães vão. Festa junina, as mães ajudam. Nas festas a participação é bem expressiva, espero que você presencie. Agora, eu gostaria que a participação fosse além das festas. Que dizer, nós temos pais que participam, mas eu gostaria que participassem mais. Por exemplo, a gente faz uma reunião de pais no primário, a metade dos pais não podem participar.*

19-Como vê a atuação dos professores, tendo em conta a sua função de diretor?

Resposta: *Eu só tenho que agradecer aos professores desta escola, se essa escola é o que é, a gente vai dar uma porcentagem muito grande a eles. Tenho uma equipe muito boa, embora não seja 100%. Eu tive uma recepção muito feliz por parte deles, acho que a maioria. Eles me recebiam de braços abertos, sabe? Muitas vezes eu pensei em abandonar. Isso porque o novo para gente é assustador. O desconhecido é assustador! Então muitas vezes eu pensei em abandonar e eu não abandonei por causa dos professores, pelo apoio que eles me deram. Então, são pessoas que eu sou muito grata. A atuação deles é mesmo focada. Nós temos uma professora aqui a tarde, não desmerecendo outros, que são ótimos. Ela é um show! Diretora relata uma experiência da professora. Em geral, posso dizer que sou muito respeitada pelos os professores, embora não agrade a todos. Mas sou muito respeitada.*

20-O que seria necessário mudar nos professores para que a escola melhorasse?

Resposta: *A gente tem sempre que mudar, né? As mudanças são sempre bem vindas, né? Nós temos assim, muito problema de falta. Tínhamos mais, já diminuiu bastante. Mas é muito difícil na hora que o professor falta. Hora que o professor quer sair mais cedo, ou quer chegar mais tarde, por causa de um médico. Então eu costumo falar com eles, que tenho uma filha que tem problemas auditivo e que por isso tem que fazer um tratamento com um Fonoaudiólogo. Eu a levo no hospital sempre em contra turno, pois sei que o turno da noite é o menos problemático. Agora alguns professores apesar de serem bons naquilo que fazem, faltam muito. Chegam atrasados e é complicado, entendeu? Eu gostaria de mudar essa política.*

21-Como aprecia a sua relação com os órgãos superiores de ensino, tendo em vista o desenvolvimento da escola.

Resposta: *Bom, tudo que você puder fazer para ajudar o seu trabalho, eu acho que é válido, não é? Se você tem uma pessoa na secretaria de educação que você tem facilidade de comunicação, as coisas se tornam mais simples. Quanto mais parceria você tiver, seja ela de onde for, isso vai ser bom e se melhora a escola, melhora o rendimento de tudo.*

22-O que caracteriza um bom gestor escolar?

Resposta: *é aquele gestor, que está envolvido com a escola e que busca através deste envolvimento melhorá-la ainda mais, ou seja é aquele, que vai para cantina, é o que procura saber o que está faltando, é aquele que entra na sala de aula, sabe? É o que dá amparo aos alunos. Eu visio muito os alunos, os alunos em primeiro lugar. Se você visa seus alunos, você vai visar o melhoramento do prédio, da estrutura, né? Dar condição que o aluno, tenha conforto para estudar, você tem que visar o aluno.*

23-Que qualidades ele precisa e deve possuir?

Resposta: *Ele precisa delegar ordens, delegar funções, não ordens. Se ele tem uma boa equipe, se ele sabe delegar...dentro desta, vem as ramificações, certo? Se ele sabe delegar ordens ele vai saber, organizar o dinheiro, aplicar. Ele vai saber deixar uma escola limpa e preparada, ele vai saber conduzir seus vices diretores par que eles façam um bom trabalho, com supervisores, professores.*

Belo Horizonte, Janeiro de 2011

Roteiro de entrevista semiestruturada – vice-diretora

1-Como vê a organização das escolas em Minas Gerais?

Resposta: *Eu sinto a dificuldade, por exemplo que eu senti agora, a gente recebe as coisas prontas, tá? Formalizadas, né? Sem dar direito de ter opiniões próprias porque, eu acho que quem formula essas coisas que vem de fora, não estão dentro da realidade da sala de aula do dia a dia e das dificuldades apresentadas por cada aluno, por cada ser humano daquele ali, entendeu? Cada um tem a suas dificuldades, então eu acho que as coisas vem muito prontas para nós, a gente recebe tudo... tem que preencher isso, tem que preencher aquilo. Tudo tem que ser do jeito que “eles” querem. Não queria dizer imposição, por ser forte demais, desorganizado também não é. Ela já vem formulada mesmo e a gente tem que cumprir. Enfim uma organização burocrática, mais burocracia do que a preocupação com o ser humano.*

2-Que aspectos entende que devam ser rapidamente repensados na organização das escolas e Minas Gerais?

Resposta: *O primeiro aspecto já foi tomado com o PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) o PIP já vem para resolver essas questões de defasagem do aluno, o mais importante para nós da escola, sem o aluno a escola não vive, não é isso? São iniciativas como o PIP, as avaliações externas, que são o SIMAVE, PROEB, o IDEB, eu acho que essas propostas que o Estado de Minas Gerais está usando, elas estão valendo a pena sim, estão avaliando o aluno também. São propostas boas que estão dando resultado sim. Aqui na escola, pelo menos, os nossos projetos, estão dando certo, a gente ver o resultado no aluno, a defasagem do aluno que melhora bem (...)*

3-Para melhorar a qualidade das escolas em Minas Gerais, como acha que se devia organizar a escola?

Resposta: *Uma coisa que acho que melhoraria muito o nível das escolas de maneira geral, que eu sinto muito a falta nessa escola, que embora seja, eu assisto todo tipo de programa envolvendo a educação é a união da família com a escola. Eu acho que a ausência da família na escola, aquele filho que você não conhece nem o pai nem a mãe(...). E os problemas que envolve o emocional do aluno, as separações, brigas entre os pais. Mas o principal seria a união da família com a escola, para o melhor desenvolvimento aluno.*

4-O que é para você uma escola de qualidade?

Resposta: *A escola que atende às todas necessidades e dificuldades dos alunos individualmente.*

5-Como vê a atuação do diretor escolar relativamente à aprendizagem dos alunos?

Resposta: *Apesar da intervenção dela (diretora) em todos os aspectos da escola, os momentos que ela tem, ela investe mais na parte administrativa do que no pedagógico, o tempo que ela tem é pouco. A administração ela foca...ela não tem tempo para focar só no pedagógico. O setor administrativo é uma coisa muito pesada. Ela é chamada para reuniões quase todos os dias, para tratar de assuntos mais administrativos.*

6-Como se definiria como gestor escolar?

Resposta: *Eu sou uma pessoa, pelo pouco que você me conheceu, eu devo passar isso, não sei. Muito comprometida, sempre pronta a resolver, tentar resolver, tantos os problemas administrativos na ausência da diretora, quanto os pedagógicos, que me envolvo nas duas partes. Trabalho diretamente com a administração e com a supervisão, né? Trabalho diretamente com as especialistas e com os pais também. Tento articular todas as gestões...*

7-Quais os princípios que mais o orientam como gestor escolar?

Resposta: *Muita responsabilidade, compromisso, verdadeira, honestidade, justa, sou humana, procuro ouvir para depois intervir.*

8-Na sua qualidade de gestor Parceria, trabalhar em grupo, ser coordenadora do grupo mas trabalhar junto com ele...escolar, quais os aspectos a que dá mais importância?

Resposta: *Além disso, dentro das minhas atribuições, priorizo pela coordenação da limpeza das dependências da escola, delegando e distribuindo tarefas para as serviçais.*

Cuido também da disciplina dos alunos, exijo disciplina na escola, colocando todos alunos para sala, não admito alunos passeando pelos corredores, ligo para os pais quando necessário. Vou até o professor quando solicitada. Foco mais o meu trabalho na disciplina.

9-Como explica o seu esforço e o seu envolvimento nas tarefas administrativas?

Resposta: *A parte administrativa naquele momento estou resolvendo aquela parte administrativa, sou chamada para atender o aluno, atendo da melhor maneira possível, então o equilíbrio acima de tudo, eu possuo esse equilíbrio, eu consigo ter esse equilíbrio e tento resolver da melhor maneira possível todas as questões da escola tanto pedagógicas quanto administrativas, quanto serviçais, disciplinares... Naquilo que me compete, eu consigo resolver, quando eu não consigo, eu conto a ajuda dos pais, né!? Chamo os pais... e a parte principal disso tudo: equilíbrio.*

10-Pode explicitar o que lhe dá mais satisfação no seu trabalho de gestor escolar?

Resposta: *Toda satisfação do mundo ser educadora, tenho toda satisfação, gosto do que eu faço, amo o que eu faço, entendeu? Não é demagogia nenhuma, eu gosto mesmo, estou aqui até hoje há 30 anos de serviço de aposentada de um cargo, ocupando outro cargo e o amo o que eu faço.*

11-Pode explicitar o que não lhe agrada no seu trabalho de direção escolar?

Resposta: *Eu não agrado quando é...primeiro quando eu não consigo fazer para uma pessoa aquilo que ela quer, né? É por que eu não vou contra a legislação, né? Eu sou amparada por uma lei eu tenho que trabalhar dentro de uma lei, né? Mas problemas pessoais, as pessoas quando vêm me falar alguma coisa assim...eu sofro com meus colegas, participo é eu sou parceira em tudo, tá? Tanto na educação, quanto...às vezes nos problemas particulares, eu sou sempre assim. Eu procuro ouvir um por um. Quando não consigo atender, devido a legislação, que nem sempre posso fazer tudo que as pessoas querem. Eu tenho que fazer tudo dentro da legislação, amparada pela lei, né?*

12-Quais os obstáculos à sua ação para a melhoria da escola?

Resposta: As paralisações, as greves tudo isso é obstáculo para mim, a ausência da família, já citei anteriormente, mas é um obstáculo muito grande. Se eu não estou trabalhando junto com a família, se a família não me ajudar na escola, eu nunca vou conseguir atingir meu objetivo, por que o aluno tem de 7 às 11:30 para ficar comigo, né? A partir desse momento ele é de responsabilidade da família, então ele chega na aula no dia seguinte sem uma atividade preparada, sem um estudo preparado, sem nada fazendo. Cadê a família que não cobrou dele horário de estudo, né? O horário disso, o horário daquilo, horário de televisão, horário de fazer as atividades de escola...deixa tudo para escola.

13-Como lida com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da sua escola?

Resposta: Nós precisamos melhorar, apesar do nosso índice está no recomendável, precisamos melhorar, precisamos chegar no índice desejável. Eu que nossa escola entrou no índice desejável, mas a tendência nossa é procurar melhorar cada vez mais. Crescer cada vez mais. Não só estatisticamente, a realidade da escola é melhorar o desempenho e a defasagem do aluno. Não só para entrar nas estatísticas. Mas na realidade pensando no aluno.

14-Como você avalia a ação pedagógica em sua escola, e a sua atuação nesse contexto?

Resposta: Olha, eu procuro participar muito da parte pedagógica, disciplinar da escola em todos os aspectos administrativos e tudo...É isso aí depende de cada um, né? A responsabilidade do supervisor, né? O supervisor tem que ser uma pessoa comprometida com o trabalho, entendeu? Então eu acompanho o trabalho do supervisor, entendeu? Acompanho muito o trabalho do supervisor, peço que não deixe nada atrasar, nesse final de ano por exemplo, tenho cobrado muito, então eu participo vou nos conselhos de classe, pergunto se precisam de minha ajuda, entendeu? Procuo ajudar de todas as maneiras possíveis.

15-O que representam para a sua ação documentos como PDPI e Projeto Político Pedagógico?

Resposta: São projetos muito bons quando são elaborados e cumpridos, porque não adianta só ficar no papel. Eu acho até que a nossa escola, dentro do PDPI ela desenvolve muito bem de 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano os professores têm um pouquinho de resistência. Sabia? De 1º ao 5º ano o PDPI é bem desenvolvido aqui no Leon Renault. Comparando esses dois níveis de ensino, percebe-se uma diferença boa, destacando positivamente os anos iniciais. E aí você já ver, quando o aluno sai do 5º e vai para o 6º ano, ele começa a "dar uma caída". E foi isso que discutimos no PIP deste ano, que os professores do 6º ao 9º ano dêem sequência ao trabalho do 1º ao 5º ano que está sendo muito bem feito e com resultados excelentes.

16- Na condição de gestor escolar, como se relaciona com os outros poderes?

Resposta: Eu me relaciono muito bem e às vezes até discordo com as ordens que são dadas, né? Mas na minha opinião como falei, se tem que ser cumprida, nós vamos cumprir, mas eu não concordo com todas. Não concordo com ordens arbitrárias e mal fundamentada (...). Acho que tudo deve ser discutido, conversado, assumido e compromissado. Tenho uma relação amistosa com a inspetora da escola e que como nós tem que cumprir a legislação, que é imposta à ela, imposta à nos...e fica ordens de cima para baixo.

17-Como se vê numa eventual situação de diretor/a?

Resposta: Não gostaria de me ver nessa situação (risos). Assumi uma semana nesta escola, não sei se você sabe, eu...não é meu objetivo ser diretora de escola nenhuma, eu, apesar de eu continuar na educação e ter muito compromisso com a educação eu já não tenho objetivo de crescer dentro da educação, entendeu? Eu já estou na reta final. Eu já tenho uma aposentadoria de 30 anos. Estou agora no meu 2º cargo, então não é meu objetivo ser diretora de escola, apesar de toda uma experiência em direção na escola, eu não tenho vontade assumir, não.

18-Indique dois ou três aspectos que marcariam diferença face à situação da direção atual?

Resposta: Ela (diretora) trabalha muito em parceria conosco. Não consigo encontrar aspectos que diferenciariam a gestão atual.

19-Como vê a ação do Colegiado da Escola?

Resposta: Muito boa, muito boa! Participam, opinam, questionam. Apesar de não fazer parte, acompanho as atas.

20-Como vê a presença dos pais no dia-a-dia da escola?

Resposta: Pouco participativa, não é nem pouca, é pouquíssima.

21-Como vê a atuação dos professores, tendo em conta a sua função na direção?

Resposta: Nós temos ótimos, excelentes professores aqui, a maioria são "comprometidos", entendeu?

22-O que seria necessário mudar nos professores para que a escola melhorasse?

Resposta: Quando eu recebo o professor na escola, procuro receber da melhor maneira possível, eu acho que fica sempre na gente é o primeiro encontro. Então eu começo acompanhar o trabalho daquele professor, senão estiver de acordo com a nossa escola, então eu trago aqui na minha sala, converso, antes disso eu faço com que ele tenha uma conversa com o supervisor, para ver toda a parte pedagógica. Agora, quando eu vejo que esse professor está atrapalhando o andamento da escola e não está preparado para ser um educador de verdade, o chamo para uma conversar e coloco os pontos negativos e também os positivos, priorizando os negativos. Apontando naturalmente as falhas e pedindo uma melhoria. Quem é "dono" da sala de aula é o professor, não é o diretor, não o vice-diretor, entendeu? A autoridade da sala de aula é do professor. Por isso que às vezes não concordo quando o aluno está fazendo bagunça em sala de aula, o professor coloca o aluno para fora de sala. Lugar de aluno é dentro da sala e não fora dela. Cada professor tem que ter sua estratégia para lidar com aquele aluno que é diferenciado, entendeu? Outra coisa que eu penso também, se você prepara uma aula num dia para aquele aluno, num tema que você escolhe e nesse dia aquela turma, não colabora, não quer nada, mas está interessada em outra coisa, você tem estratégia, nós educadores temos estratégias para mudar o plano de aula totalmente, entendeu? E usar com eles, aquilo que eles estão interessados no momento, quem sabe aquilo vai ser mais importante do que 2+2=4. Usar alternativas estratégias com os alunos e não ficar colocando para fora da sala de aula.

23-Como aprecia a sua relação com os órgãos superiores de ensino, tendo em vista o desenvolvimento da escola?

Resposta: *Nós temos uma ótima relação. Agora essa relação melhorou mais ainda, por causa da ligação da nossa ex. diretora hoje superintendente, com a escola. Ela está sempre aqui na escola, sempre ligando para nós. Ela já deixou a nossa escola muito bem preparada e continua (...). Nossa relação é excelente!*

24-O que caracteriza um bom gestor escolar? Resposta: *Aquele que trabalha dentro da legislação. Até porque ele tem que cumprir aquilo que lhe é determinado.*

25-Que qualidades ele precisa e deve possuir? Resposta: *Ele tem que ser humano acima de tudo. Comprometido com o trabalho, honesto. Honestidade acima de tudo.*

Belo Horizonte, Dezembro de 2010

Formação/ Experiência na Educação:

Resposta: Na escola pública eu estou desde 1994, eu comecei com pré escola, né! Com criança de 3 e 4 anos, então eu já passei por todos os níveis né, exceto 2º grau. Mas é bom você começar da base, porque dá para você entender o processo todo. A construção do conhecimento da criança, desde pequenininha, maternal.

Eu sou psicopedagoga, pós graduada. Eu fiz pedagogia, fiz magistério, fiz um ano de curso de complementação do magistério, que era o pré escolar. Nesta escola tenho uma experiência de quase 7 anos.

1-Como vê a organização das escolas em Minas Gerais?

Resposta: A escola se organiza de acordo com a legislação, com as legislações que têm e a cada escola procura se adequar à legislação e ao perfil do diretor também, então as escolas se organizam basicamente desta forma, E daí tem diversos problemas que atrapalham a organização da escola. A questão do contratado, né? O governo muito das vezes tem dificultado o contrato. Então isso dificulta a organização da escola.

2-Que aspectos entende que deviam ser rapidamente repensados na organização das escolas e Minas Gerais?

Resposta: Têm várias questões, né? Tem essa questão do investimento do governo, às vezes eles investem, por exemplo a nossa escola é privilegiada. Se você for trabalhar numa outra ...Eu trabalhei em diversas escolas, em diversos pontos de Belo Horizonte e Região Metropolitana, se você for trabalhar numa escola de Betim, você vê lá que o pessoal tira leite em pedra, porque a escola fica completamente abandonada, né? Uma escola bem longe do centro, dos centros administrativos e econômico, tudo. Então as escolas, em termos certo, ficam jogadas, vamos ser sinceros. Esta escola aqui, é privilegiada, ela está próxima a Secretaria de Educação. Eu acredito que a maioria das escolas, passam muito questão de aperto de organização, como um todo, tanto financeiramente, economicamente, pedagogicamente, tudo para eles é mais difícil, porque o professor não quer trabalhar naquele lugar, porque é muito longe, é perigoso, o acesso ao transporte coletivo é difícil. O professor a maioria não tem carro, pouco são os que têm. Então é muito difícil!!! Essas escolas periféricas é bem difícil mesmo.

3-Para melhorar a qualidade das escolas em Minas Gerais, como acha que se devia organizar a escola?

Resposta: Tem que ter investimento em todas as escolas, não é sua uma, pegar essa escola referência, esta escola que tem esse projeto x e projeto y. Eu acho que a organização desses projetos deveria ser estendida à todas as escolas, independente se ela é do lado da Secretaria da Educação, se é próxima ou se ela está localizada bem longe, bem distante numa comunidade mais carente da periferia. Acho que todas as escolas deveriam ser padronizadas. Por exemplo, este tipo de escola como a nossa, todas as escolas vão ser como a nossa, entendeu? Aí vai ter qualidade! E a questão do investimento no pessoal, né? Que o salário digno para o professor, né? Para todos os funcionários, a gente vê aí que este aí sendo um problema muito sério, as pessoas estão trabalhando muito desmotivado. A questão do salário, as pessoas estão trabalhando porque precisam e que são obrigadas a trabalhar. Aí a gente ver as pessoas enrolando, não trabalhando assim com qualidade.

4-O que é para você uma escola de qualidade?

Resposta: Olha uma escola de qualidade ela... eu acho que tem que privilegiar todos os aspectos da formação da criança e do adolescente. Por exemplo, da escola falta uma pessoa, um cargo que seria muito bom, que é o orientador educacional. Seria muito bom! Um orientador, né? Trabalhar o coordenador pedagógico junto com orientador, que eles falam que o supervisor pode fazer, né, o especialista é agora abrangente, né? Ele tem que entender de tudo, né? Ele tem que fazer de tudo. Não existe isso!!! (desabafo). Eu acho que a gente não pode ficar também, dividindo tudo, né? Especificando, fazendo muita especialização, não. Mas a figura do orientador é muito importante, na vida escola. Com sua presença, a escola teria mais qualidade. Um orientador assim, ativo. Tem que ser uma pessoa ativa, que vista a camisa da escola, e está trabalhando ali essas questões que são pertinentes a ele, entendeu?

5-Como vê a atuação do diretor escolar relativamente à aprendizagem dos alunos?

Resposta: Eu acredito que ela é uma pessoa muito comprometida, ela é muito comprometida, ela se preocupa, ela interessa em saber o que está acontecendo e ela dá liberdade e autonomia também para gente trabalhar, ela dá autonomia para o professor trabalhar, né?

6-Como a gestão pode favorecer a atuação do coordenador pedagógico?

Resposta: Pois é, é um problema muito sério a questão do especialista do supervisor. Porque na maioria das escolas, ele tem é...Se você pegar o regimento – você pegou!- Você vê lá, qual a função que tem mais atribuição? É a do supervisor pedagógico, agora especialista. A gente tem 1001 funções, além daquelas previstas ali, tem uma lei, tem um regimento da escola, além daquelas ali, informalmente passam-se muitas outras funções para gente. Então a gente vive um excesso de função, a gente praticamente não tem tempo. Se você for ver, o tempo todo tem alguém chamando, tem alguém pedindo alguma coisa, né? A direção aqui, ela é muito boa, muito participativa, a vice direção também, mesmo assim sobrecarrega o serviço de supervisão.

7-Qual é, o seu papel, na condição de Coordenador Pedagógico? Como este papel de fato é realizado? O que deveria ser feito para corrigir os possíveis problemas?

Resposta: eu procuro ficar mais como um auxiliar do professor, ali você será um braço direito do professor. Tá avaliando com ele, sentando vendo o que está precisando. Não dá para gente esmiuçar o pedagógico como deveria ser. Sentar com o professor, ver cada professor, cada conteúdo, como está sua turma? Como está reagindo, né? Está fazendo testes. Está fazendo uma série de coisas, esse tempo a gente não tem. Porque são muitos alunos, são muitas funções...O papel do coordenador é esse, está junto do professor, nesse sentido, né? De tá avaliando o pedagógico, vê o que caminhou, vê o que não caminhou. Eu vejo que o problema mesmo é da estrutura do estado, é o QI dele, né? O Quadro Informativo de funcionários, que deveriam ser ampliado, colocando um coordenador ou um disciplinário, para ficar cuidando dessa questão da disciplina. Porque a disciplina é uma questão muito séria, a gente como supervisor, você acaba ficando como disciplinário, como orientador educacional e não como um supervisor para trabalhar com o professor. Você acaba trabalhando mais com aluno a questão do comportamento e de disciplina, infelizmente! Veja o exemplo: Temos aqui um laboratório de Ciências excelente, mas não temos um professor de apoio. Porque o laboratório tem que ser turma reduzida, não tem professor de apoio. Quer dizer, nós temos condições físicas ótimas, temos um laboratório de informática, mas não tem ali uma pessoa

para ficar o tempo todo por aquele setor para ficar fazendo um trabalho junto com o professor. Porque não condição do professor vir para o laboratório sozinho e dar conta de uma turma grande de alunos e do maquinário, que infelizmente acontece problema com o maquinário e também tem que está direcionado o aluno. Nosso aluno não é maduro o suficiente para saber: Oh eu vou para o laboratório de informática, vou fazer esse, esse e esse trabalho, nesta matéria com esse professor. Então tem que ter alguém sempre circulando, tá orientando, tá olhando que ele está fazendo. Tipo policiando mesmo e o laboratório de Ciências, a mesma coisa. Mesmo assim a escola é privilegiada tendo em conta outras, isso porque ela tem uma estrutura muito boa, se ela tivesse mais funcionários, por exemplo, um orientador para está trabalhando a questão da disciplina, se tivesse um professor de laboratório junto com o professor de classe, porque nem todos os professores dominam a questão da informática e de outras tecnologias. Então eu penso que deveria ter um professor só de informática, um professor específico para o laboratório de ciências para está fazendo esse acompanhamentos.

8- Qual é o papel que o seu diretor lhe dá efetivamente como Coordenador Pedagógico?

Resposta: A gente tem que ser pau para toda obra, né!? A gente tem que estar resolvendo os problemas pedagógicos e os urgentes, aí acaba que a gente fica mais para os urgentes. Se não for atender o professor com aquilo que ele está precisando, o pedagógico não vai andar. Então o professor muito das vezes caminham mais é sozinho mesmo. E a gente dá uma orientação muito pouca.

9- Qual deve ser o papel de um diretor de escola?

Resposta: olha eu penso, que o diretor de escola ele deveria ter uma formação assim, voltada para todos os aspectos da escola, ele tem que entender do aspecto financeiro, do administrativo do pedagógico, ele deveria entender muito de psicologia, para estar tratando desses problemas de relacionamento que tem na escola interpessoais, tanto de alunos e professores, como também de pais, toda comunidade, entendeu? Então eu penso que ele tem que ter um jogo de cintura muito grande, ele tem que ter uma formação de líder completa. Na prática, bom...o que acontece aqui, até que nesta escola, essa direção é muito boa, ela é uma direção assim mais transparente. Porque o que a gente ver e que eu já vi em outras escolas e a gente vê ainda é a questão de há muito política nisto, desde que se passou a ser...ter eleição para diretor, sempre teve esta questão das politicagens nas escolas, né? As vezes a qualidade da escola cai porque fica aquelas guerrinhas internas por causa de poder da direção da escola, e isso atrapalha. Os funcionários ficam desmotivados e geram problemas. Aqui, eu acredito que não tem essas questões politiqueras interferindo no processo. Parece que aqui todo mundo colabora, todo mundo tá empenhado aí e a escola tá indo bem.

10-Como aprecia a atuação do diretor da escola?

a)Quais os aspectos mais fortes? Essa direção está indo bem. Ela preocupa com todos os aspectos, ela dá autonomia para gente trabalhar, autonomia para os professores também. Assim, a gente não as pessoas reclamando da direção da escola, né? Todos os segmentos aparentemente pelo que eu vejo, estão todo mundo satisfeito. Em vista de outras, está tudo tranquilo!

b)Quais os aspectos menos fortes? É difícil para eu falar, eu particularmente gosto muito da atuação da diretora e da vice, não tenho anda que reclamar delas não. Elas estão fazendo o que podem, né? Elas já foram professoras, com isso, procuram entender todos os lados. Porque tem essa questão também, quando você é líder, você tem que saber colocar no lugar do outro. E isso é muito difícil, né? Eu acredito que elas tentam resolver as coisas da melhor maneira possível.

11- Qual é a postura do diretor em relação aos seguintes temas:

a)Cuidado com o espaço e o patrimônio escolar; Ela preocupa, ela zela muito pela coisas, pela conservação e eu acredito que é tranquilo assim.

b)Acompanhamento da aprendizagem dos alunos; Ela está sempre perguntando, tá preocupada, tá perguntando, como está, como não está. Quando chega um professor novo, elas perguntam o que está acontecendo. Ela sempre está olhando o planejamento, ela pergunta se estou precisando de alguma coisa.

c)Valorização dos profissionais que constituem o quadro de servidores da escola; Acho que nesta questão também, eu acho que elas valorizam os funcionários da escola, né? Por exemplo, é... quando foi fazer a festa de final de ano dos professores, eu acredito que elas procuram fazer o melhor possível dentro das possibilidades da escola. Elas estão sempre elogiando as pessoas. Às vezes as pessoas que deram algum problema, ela senta tentam conversar. Não é assim aquela coisa autoritária, sabe? Que chama a atenção na frente de todo mundo.

d)Parcerias e envolvimento com a comunidade; Parceria a gente tenta fazer, mas é muito difícil. Essa escola aqui, por ela não ser localizada dentro de uma comunidade específica, fica muito difícil a participação das pessoas. A escola já tentou, muito, muito, muito, mas realmente é complicado essas parcerias.

e)Transparência de gestão; Eu acho uma gestão transparente, não tenho visto coisas que ficam assim ocultam.

f)A liderança e à capacidade de mobilização dos professores; É boa também, é...tem aqueles que são mais resistentes, tem aqueles que são mais palpiteiros, que acabam sendo vistos pelos os colegas como os "donos" da escola, né?)

12- Qual a sua opinião sobre as avaliações externas à escola (Ideb, Prova Brasil, Simave)? O diretor criou alguma estratégia para lidar com tais avaliações?

Resposta: Eu acho que essas provas nivelam muito por baixo. Eu acho que a gente não tem que ficar feliz, porque a escola está alcançando aquelas metas lá. Porque não é uma avaliação que avalia o que realmente um aluno de nono ano deveria saber. Ela nivela para baixo. Tanto Português como Matemática ou outras que já vieram por aí. Então elas nivelam por baixo. Avalia se o aluno sabe ler, escrever e fazer algumas operações elementares. Se fosse para avaliar mesmo o conteúdo, os resultados não seria tão satisfatório, como estão sendo agora. Eu sou descrente em relação à essas avaliações. Eu acho que deveria ser uma avaliação mais puxada. Ela é muito fraca.

13- O diretor criou alguma estratégia para lidar com tais avaliações? Resposta: Não...a gente senta, conversa...a gente discute, os assuntos dá... as habilidades, aqueles descritores. Mas não fica aquela coisa fixada nisto. Por exemplo, eu era supervisora do 9º ano, os professores do 9º ano estavam preocupados com a prova que o aluno ia fazer, para ingressar em determinadas escolas do Ensino Médio, tipo CEFET, COLTEC, Ordem e Progresso, então assim os professores tentam trabalhar o CBC, que uma dificuldade danada com a realidade que esses meninos vão. Que prova eles irão fazer? É CEFET, COLTEC, Ordem e Progresso, então os professores tentam trabalhar nisto, pra aonde o aluno vai, para dar uma direção no trabalho deles. Não específico na Prova Brasil. Não fica aquela bitolação, tipo, tem que trabalhar isso, porque a Prova Brasil cobra, não! Aqui procura-se trabalhar para a realidade que o aluno vai.

14-Como você avalia a ação pedagógica em sua escola, e a sua atuação nesse contexto?

Resposta: É aquilo né?, chover no molhado de novo! Nossa atuação poderia ser bem melhor, mas tem a questão das funções, nós temos muitas funções. Então o pedagógico deixa a desejar. A gente poderia está fazendo aí, mais projetos. Ano passado teve uma professora que fez aquele projeto da festa da família com produtos de limpeza ecológicos, foi muito boa! Mas são assim, coisas isoladas, né? Queria fazer um projeto de movimentação do ano inteiro, que acho que a escola poderia tá fazendo isto. Um projeto para o ano inteiro. Todos os professores, todos os conteúdos e a escola toda, desde o 1º ano do fundamental I, até o EJA à noite, está trabalhando a na mesma linha, um projeto grande, com um tema específico, entendeu? Eu acho que falta isso! Mas para isso, se faz necessário uma nova estrutura, isso porque, nossa organização de pessoal não favorece. A questão do professor não saber se vai estar aqui no ano que vem, porque é muito incerto isso, né? Os efetivos normalmente a gente tem aquela leva de professores que permanecem, né? Supervisor mesmo efetiva, me parece que só eu e uma outra, o restante é contratado. Agora você vê, né? Um cargo desse de extrema importância e tem duas efetivas, o ideal seria se fossem todas efetivas, pois a gente traçaria a linha de trabalho. Um dia desses, me chamaram no departamento pessoal e lá me mostraram a folha de servidores, a maioria aqui são designados e a minoria efetivos.

15-O que representam para a sua ação documentos como PDPI e Projeto Político Pedagógico?

Resposta: é um norte que dá para gente, a gente senta, faz...aqui na escola é bom, porque tem escolas que a gente tem notícias, que o diretor faz, o diretor manda alguém fazer, o supervisor faz sozinho. Aqui não, a gente sentou todo mundo e fez um consolidado que a comunidade quer. Aqui é mais democrático nesse sentido, né? Então isso daí é um norte para gente, pra gente tá sentando, avaliando e tudo. O Estado, está querendo, tá impondo essa cultura de avaliação externa, eu acho isso muito errado. Porque é uma avaliação de nível baixo, né? Que nivela por baixo o conhecimento do aluno, né? Ele não vai todo o conhecimento que o aluno deveria ter ao longo dos nove anos. Ele (Estado) uma coisinha aqui, outra ali, não traduz mesmo no que o aluno deveria sair daqui sabendo.

16-Como vê a presença dos pais no dia-a-dia da escola?

Resposta: A presença dos pais...é aquele problema, né? A escola não está inserida dentro de um bairro, dentro de uma comunidade, né? Aqui é corredor, né? É uma escola corredor. Então nós temos alunos de todos os lugares aqui, até da região metropolitana nós temos. Então fica muito difícil você está trazendo os pais para uma reunião aqui. Na primeira reunião até que eles vem, no início do ano, depois fica difícil de vir. Então os pais aqui vem só...poucos vêem aqui para acompanhar os filhos, né? A não ser aqueles que trazem os filhos todos os dias, eles aproveitam para dar uma olhada. Muito das vezes a gente nem conhecem os pais. É difícil ter a presença deles, principalmente nos anos finais. Porque os próprios aluno, se acham, né? Eles já estão grandes não precisam dos pais, não são subordinados aos pais. A participação dos pais é difícil. Muito das vezes nem bilhete eles entregam, convoca-se os pais através de bilhetes e eles(alunos) jogam o bilhete fora ou não entregam aos pais. No fundamental I os pais são mais presentes, o 6º e 7º ano, também são mais atuantes, mas a partir do 8º ano, é difícil deles virem.

17-Como vê a atuação dos professores, tendo em conta a sua função de Coordenador Pedagógico?

Resposta: Olha, os professores aqui são bons de serviço, né? Eles gostam de trabalhar, às vezes tem um que é mais resistente, eles questionam muito o que vem da Secretaria e aí brigam, né...tem aquelas coisas...mas é normal.

18-O que seria necessário mudar nos professores para que a escola melhorasse?

Resposta: A questão mesmo é está vestindo a camisa e tá vendo aí o que quer a escola. Acho que devemos parar e refletir, qual a escola que queremos, o que a sociedade espera-se da gente... Porque muito das vezes ficamos presos à leis, à conteúdos, à programas e esquece bem esse lado, eu acho que a gente tem que sentar e ver o que está escrito na lei, o que a sociedade espera da gente, o que a comunidade quer, então a gente tem que parar e refletir sobre isso. Não é só pegar e está fazendo as coisas.

Eu sou muito cética quanto a isto, eu acho que esses projetos do governo, não são para melhora a qualidade do ensino, é sim, para falar para a sociedade que está fazendo alguma coisa é para dar uma justificativa para sociedade, olha a Secretaria de Educação está fazendo alguma coisa, o governo está fazendo alguma coisa. Mas esse fazer dele, não é o que a sociedade está precisando. A sociedade está precisando de uma escola mais dinâmica, mas ativa, para formar o conhecimento no aluno e formar um cidadão. As duas coisas têm que andar juntas. Você não pode querer empurrar conhecimento na criança e no adolescente só, ou só formar um cidadão. Você tem que fazer as duas coisas. Você tem que formar um cidadão que tenha conhecimento.

19-Como aprecia a relação do diretor(a) da sua escola com os órgãos superiores de ensino, tendo em vista o desenvolvimento da instituição.

Resposta: Ela procura seguir a lei, porque a gente tem que seguir a lei, porque estamos sujeitos à ela, a gente tem que seguir a lei e ela(diretora), procura se adaptar a tudo, fazendo as coisas da melhor maneira possível para não prejudicar ninguém, né? É assim, o governo te dá autonomia com uma mão, mas ela vem com uma mão lotada de leis, lotada de coisas que você tem que cumprir, né...

20-O que caracteriza um bom gestor escolar?

Resposta: O bom gestor escolar é aquele que vai fazer o quê que a realidade da escola dele precisa, o quê que meu professor precisa, o quê que meus funcionários precisam. Qual que é minha demanda do dia a dia e o quê que eu tenho que fazer sob a forma da lei. Que é o tal negócio, né, a gente não pode ir contra a lei, senão a gente pode ficar enquadrado.

21-Que qualidades ele precisa e deve possuir?

Resposta: Ele tem que ter liderança, ele tem que ter autoridade, não autoritarismo. Ele tem que ter muita habilidade em relação humana, né? Porque eu acho que mais pega...Você entender de lei, essas coisas são fáceis. Você consulta, você abre a internet você ver as coisas, né? É lógico que tem coisas que você tem que ver nas entrelinhas, mas para mim o fundamental é ter habilidade interpessoal, né? Questão dos relacionamentos. O que muita das vezes os líderes pecam é por causa disso. Eles têm o conhecimento, tem uma bagagem muito boa, mas a relação interpessoal deixa a desejar. E aí que muito líder cai mesmo. Ele tem que ter um jogo de cintura muito bom!

Belo Horizonte, Fevereiro de 2011

Roteiro de entrevista semiestruturada - professora

1-Para melhorar a qualidade das escolas em Minas Gerais, como acha que se devia organizar a escola?

Resposta: Na minha opinião, para tudo, tudo, o essencial é o planejamento, então eu percebo que falta isso. E esse planejamento ele tem que está voltado para que? É lógico que você deve fazer um diagnóstico da situação da escola. Então qual a demanda da escola, a situação daquela escola, daquele lugar, a clientela que ela tem. Aqui por exemplo é uma escola que não tem comunidade, porque? É localizada na [...] então é uma escola que acaba atendendo pessoas de vários lugares, porque é fácil deslocar. Um ônibus só para praticamente na porta, entendeu? Então nossa escola sempre teve a dificuldade de reconhecer a sua comunidade escolar. Quando a escola localizada num bairro em que os pais se conhecem, facilita. Então, tem que começar por aí, em tudo, planejamento, fazer o diagnóstico na verdade.

2-O que é para você uma escola de qualidade?

Resposta: É uma escola de horário integral. Na minha opinião uma escola deveria atender um aluno, chegar às 8 horas da manhã e sair às 4 da tarde, e assim teria as disciplinas normais e outras de formação [...]. Eu enquanto vice-diretora aqui, pretendia, tinha um projeto na minha cabeça, mas as coisas não funcionam assim na prática. O projeto seria colocar as aulas de educação física e artes nos últimos horários. O menino saiu da aula de educação física, fez tudo o que ele tinha direito, todas as turmas no mesmo horário e essa escola tem espaço físico que permite isso. Então uma turma está no futebol, a outra está na piscina, outra turma fazendo ginástica de solo, a outra está no basquete. Acabou a aula de educação física, ele vai embora para casa. Ele não precisa voltar para a sala de aula suado e com pique todo de energia e ele sentar e assistir aula de matemática, depois de praticar esporte, né... Eu tenho um projeto de centro de línguas, eu não o apresentei à secretaria de educação, sabe porquê? Porque falaram assim comigo na época, não leva não, porque eles vão falar para você assim, é inviável esse projeto seu. Aí você sai e eles guardam na gaveta, e no ano seguinte eles lançam como se fosse deles o projeto. Eu tenho esse projeto pronto, inclusive eu trabalhei no centro de línguas aqui. Aula de francês aqui, ficou um período. Inicialmente trabalhei com o francês, mas a ideia era ampliar para outros idiomas.

3-Como vê a atuação do diretor escolar relativamente à aprendizagem dos alunos?

Resposta: A atual direção está começando agora. Mas a direção anterior, eu acho que ela procurava atender algumas demandas de propostas da secretaria, propostas que vinham do alto, né... E que tinha que ser atendida, como o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano de Intervenção Pedagógica. Essas formas umas das mudanças que eu que eu vi nesse período que estou aqui na escola, né? Este Plano de Intervenção Pedagógica, aconteceu como uma proposta interessante, mas não posso dizer que é dá diretora, é uma proposta da Secretaria de Educação e que a escola tem que atender, então já é um caminho.

4-Como aprecia a atuação do diretor da escola?

a) **Quais os aspectos mais fortes?** A Atual é recente, né? São sete meses na direção. Olha, eu acho que a atual diretora é bem mais aberta do que a diretora anterior. Como ela tem uma grande experiência de sala de aula, nossa expectativa é que realmente melhore nesse aspecto, mas ainda é cedo para falar e a anterior eu sentia uma distância muito grande dos alunos. Uma coisa que a função do diretor, na minha opinião, deveria fazer parte do dia-a-dia dele, é entrar mais nas salas de aula e acompanhar. Conversar, conhecer o aluno, como já aconteceu aqui na escola, o diretor com essa postura, de entrar na sala de aula cotidianamente.
b) **Quais os aspectos menos fortes?** Talvez falte um pouco mais de pulso, ela vai ter que ter muito, para lhe dá com o trabalho dia a dia

6-De um modo geral, qual sua avaliação da relação com o diretor, nos seguintes pontos:

a) **Competência na gestão da escola;** Há algumas falhas, no aspecto administrativo o diretor de escola hoje, é muito bem preparado desde que houve o pró-gestão, que inclusive eu mesma o fiz. Foi um curso interessante! Na ocasião discutíamos vivências da escola do seu dia a dia e ainda a questão do colegiado que passou ser mais exigido.
b) **Envolvimento com o dia-a-dia da escola;** Acho bastante significativa, pelo menos até agora.
c) **Estilo de ação no processo de tomada de decisão;** Bem democrática!
d) **Capacidade de convencimento e negociação;** Pode melhorar. E... como mesmo disse, talvez pela falta de experiência de gestão, enquanto que na anterior era excessivo, tentar se impor, né?
d) **Capacidade de atrair a comunidade para a vida escolar;** Bom, há essa deficiência na escola, por não haver uma comunidade definida, o que faz não corresponder as expectativas. Nesse sentido, há uma carência na participação mais efetiva. Então desde que eu trabalho aqui, há anos, procura-se promover um encontro com a comunidade escolar e sempre a presença é menor que o esperado. Então seria um ponto a se pensar de estratégia de gestão para ela, tentar aproximar mais. Quando é festa, tudo bem! Mas no dia a dia, a reunião pedagógica, deixa a desejar.
e) **Relacionamento da escola com a rede de ensino.** Há lacunas, na minha opinião.
f) **À liderança e à capacidade de mobilização dos professores.** Muito desunida, uma classe desunida. Eu considero. Eu acho que esta atual diretora tem condições de promover mais participação e união do grupo.

7- Como acha que atuaria o seu diretor(a) diante das seguintes situações:

a) **Se um professor tem um nível muito alto de faltas;** Bom, o diretor anterior, colocaria todas as faltas e chamaria o professor para tentar resolver a situação, mas não deixaria de enviar nenhuma falta. Já a atual, não posso dizer, porque, ela tomou posse tem pouco tempo, e neste período eu trabalho a noite e quase não encontro com ela.
b) **Se um professor não domina bem o conteúdo das disciplinas, afetando o desempenho dos alunos.** **Resposta:** Chamaria atenção, isso daí sempre.

8- O diretor incentiva e atua em prol da inovação da escola e de seus professores?

Resposta: É, eu acredito que sim. Tanto a anterior, né... buscava atender, mas naquela condição que falei, ou seja, de cima para baixo. A partir do momento que era cobrada.

9- No que o diretor poderia mudar para melhorar o desempenho dele na gestão da escola?

Resposta: Olha, isso também acaba se tornando uma coisa difícil para a diretora sozinha. Eu acho que a diretora sozinha não faz nada não. Ela tem que...considerando que ela tem que ela tem que cuidar realmente muito do administrativo, eu acho que seria determinar função, o papel dela como gestora...formar uma equipe. É um trabalho de equipe. Ela vai ter que contar, com um coordenador, um supervisor, né? E estabelecer planos, metas, mesmo, não é? Fazer diagnóstico da situação e colocar para estas pessoas responsáveis. Então o papel do diretor aí seria reuniões periódicas e determinando as funções para essas pessoas.

10- Qual a sua opinião sobre as avaliações externas à escola (Simave, Prova Brasil)? Resposta: Essas avaliações eu não as conheço muito a fundo não, mas a partir do momento que elas existem, não sei se os resultados condizem com a realidade. Mas desde que existe uma preocupação, talvez seja um dos motivos para melhorar, ou tentar, né? Só acho que não deva acontecer como no vestibular, onde a escola só prepara o aluno para o vestibular e às vezes ficam bitoladas naquilo. Porque educação não é só isso, né... Tem investir na formação do cidadão em si, mas se existe uma cobrança. Meu aluno tem que sair bem nesta avaliação, a escola tem que sair bem, a escola tem que ficar bem classificada. Acaba de uma certa forma atingindo parte dos objetivos. **O diretor criou alguma estratégia para lidar com tais avaliações?** Resposta: Eu acho que, pela direção antiga, anterior, ela começou esse processo até no aluno que ela colocava aqui dentro, ela ficava realmente preocupada com a situação e com o desempenho, né? Nesse resultado aí, então na hora de oferecer uma vaga...Bom dizem, eu não posso provar isso, eu ouvir dizer que, havia uma pré-seleção, nesse sentido aí. Se o aluno atendia aquele perfil de prova externa. Só vou dizer assim, é boato, não sei se é fato. Já atual, não tenho definição, porque realmente muito pouco tempo.

11- No que o diretor poderia mudar para melhorar sua relação com os professores?

Resposta: Bom, a atual, como já disse, ela tem uma postura mais sociável, né? Porque, vou falar da direção anterior um pouco porque no meu modo de ver, né? Faço uma crítica porque ela era uma pessoa muito autoritária, então, acho que ninguém consegue muito resultado com autoridade (no sentido de autoritarismo), ou no excesso de autoridade e esta pressão agora, que está na função eu percebo que é mais democrática. Bom eu acho que possa estar no caminho certo. Talvez tenha que mudar algumas coisas, porque nem um extremo nem outro, nem excessivamente autoritária, e nem assim...tem que ter um certo pulso em determinadas situações a partir do momento em que é diretor.

12-Como você avalia a ação pedagógica em sua escola e a sua atuação nesse contexto?

Resposta: eu vejo algum crescimento, algumas mudanças agora, mas eu acho que pode melhorar muito, até porque esta escola já foi referência, nessa época modelo. Então nessa época que aqui era escola modelo, vinha professores, as salas de aula inclusive do primário têm um formato diferente, se você entrar lá você vai ver as carteiras numa posição tem uma bancada onde vinha professores do interior, de escolas de magistério, vinha para assistir aula aqui, né? Então isso tornou a nossa escola tradicional e nesses 24 anos eu acompanhei também de uma certa forma o processo, considerando assim, que o aluno daqui saía e fazia prova numa escola como o CEFET e passava, vários alunos. Tem o caso da minha própria filha que estudou aqui da 2ª série à 8ª, fez prova no Sebrae e passou e ela concorreu com alunos de outras escolas de grande tradição em BH. Tanto é que na entrevista, eles perguntaram, como é que essa escola que você estudou, o que ela tem de diferente? Tudo bem, existia, é...eu posso dizer, sendo minha filha que ela tinha um acompanhamento muito bom em casa, né? Isso contribui também, mas a escola já teve professores que, na minha opinião, né? De alto nível e hoje infelizmente eu sinto uma decadência aí, mas não é só pela escola é a educação de modo em geral. Isso daí vem por falta de estímulo, quem procura a educação hoje? Então aqui tinha professores que tinham o perfil assim, de vocação mesmo, sabe? Para aqui ter sido uma escola modelo e até em outro aspecto também. Livro didático por exemplo, sempre a escola recebia os melhores livros didáticos lançados no mercado. Então eu posso fazer uma comparação, na época que minha filha estudava aqui, tinha livro que estava sendo adotado aqui, também estava sendo adotado em outros colégios da rede particular, por exemplo. Né... acontecia e ainda acontece uma certa experimentação. Em resumo, considero a atual escola em decadente, comparando com a escola anterior. E essa proposta que te falei do plano de intervenção, no meu modo de ser está conseguindo resgatar as coisas.

13-O que representam para a sua ação documentos como PDPI e Projeto Político Pedagógico?

Resposta Olha, infelizmente na minha opinião o PDPI ficou muito mais no papel do que, do que na prática, tá? Então se tudo que está no papel do PDPI, fosse concretizado, eu acho que teria um resultado bem melhor, né? Desde a época que foi lançado. Que é uma pena, pois como eu te falei que a coisa muita das vezes vem de cima pra baixo. Se muda a política muda, mudam as propostas também, que estavam sendo concretizadas, né? Então é uma coisa que eu acho que não deveria mudar, é...enquanto o governo. (interrupção externa). Então investe numa ideia e mudou a política: "ahh!!! Vamos fazer uma coisa nova." Ao invés de manter aquilo ou continuar naquela proposta até conseguir os resultados, né. Porque eu acredito e vejo nessas propostas gente muito competente trabalhando. Como eu te falei, ouve um período aqui na escola, de quase declínio total e agora tá começando, mas há muita coisa pra melhorar. Olha, lembro que cheguei a enviar um e-mail com anexo de 12 páginas ao secretário-adjunto. Porque eu li uma idiotice. Eu trabalho com a informática e li um sujeito idiota escrever que o professor tem medo que o computador o substitua. Aí essas pessoas colocaram isso no projeto no plano de estudo pra a escola, colocaram um texto e praticamente assinando em baixo que o professor tem medo de ser substituído, professor tem rejeição à tecnologia, por medo de ser substituído. Aí eu fiquei irado com aquilo e respondi, isso não é verdade, o problema do professor é antes a tecnofobia. Porque o professor que está na escola e não teve no currículo de formação a tecnologia, então de repente ele tem que introduzir na prática pedagógica as ferramentas tecnológicas sem ter o conhecimento, e para ele ser considerado um analfabeto digital é muito mais constrangedor, então, você entendeu? Ele não tem medo de ser substituído, ele tem medo de passar pelo ridículo de não conhecer, de não dominar as aquelas ferramentas, até diante a maestria dos alunos. Porque os alunos nasceram e dominam. Então, antes de ter essa proposta de um computador para cada aluno, um laptop para cada aluno. Isso está na minha dissertação de mestrado, eu discuto isso de uma certa forma, porque na minha dissertação de mestrado um dos objetivos é contribuir com a formação continuada do professor. Então se não investir na formação continuada, o ensino não vai melhorar também. Porque? A pessoa saiu a quanto tempo da faculdade? Hoje o nosso mundo é outro, então a tecnologia invadiu tudo na nossa vida e quem não acordar para isso, vai ficar bitolado, vai ficar ultrapassado, não vai encontrar espaço. Então eu escrevi esse e-mail de 12 páginas, falando assim: "saia do palanque, saia de trás de sua mesa, caminhe por esse espaço aqui de verde, que vai ser até agradável, entre na sala do professor, tome um café com o Professor e saiba que o professor, não tem dinheiro para comprar o computador e às vezes quando aparece uma oferta...aí eu citei no a-mail até uma oferta da revista Veja que saiu na época, uma grande oferta para o professor. Um computador parcelado, não sei em quantas mil vezes e quando o professor acaba de pagar esse computador ele já peça obsoleta. Então saia daí e pense nisso, que antes um laptop para da professor, porque se eu não capacitar o professor eu não vou ter resultados. E o processo de capacitação que criaram hoje, aqui, nunca funcionou. Eu trabalhei nesse laboratório de informática esse tempo todo e vejo e deparo com professor que até hoje não tem e-mail. Eu trabalhei no laboratório

desde 2000, em 2001 tentei dar um curso de capacitação aqui, tentei colocar esse curso de capacitação para os professores. A proposta de aula de informática com desafio. Desafio que ele poderia ao aprender, usá-lo na prática pedagógica dele. Aprender a digitar um texto em duas colunas, era um dos desafios[...]

14 - De que modo esses documentos são usados na sua escola?

Resposta: *eu realmente não tenho conhecimento de forma ele é usado, o que vejo na prática, eu te falei, né! O que tenho visto acontecer é que, o PDPI você pode perguntar aí com o microfone na mão, quantas pessoas conhecem ou já leram o PDPI. Eu acho que sua resposta, se for dois ou três. Inclusive eu que estou aqui te respondendo sem você saber, eu ajudei até na elaboração do PDPI na época. Em 2004 eu estava na vice-direção. Bom, eu fiquei afastada um tempo da escola por conta do mestrado, né? E voltei para trabalhar a noite no EJA, que é uma proposta muito diferente. Então o EJA aqui, eu avalio como muito positivo. Quase que parece outra escola. Pela própria proposta do EJA, então tem muita coisa aí que não saberia responder.*

15-O que caracteriza um bom gestor escolar?

Resposta: *Diplomacia, né? Saber lidar, porque o líder ele tem que conversar antes de tudo, né? Dialogar, né? Eu acredito que o diálogo é essencial e a diplomacia, até porque, às vezes já aconteceu aqui, na gestão anterior, a pessoa se sentir ridicularizada por uma postura de apontar o dedo, isso na frente de pais. Isso diretor não pode fazer jamais, né, com o profissional que ele te, e...promover isso aí que eu te falei, na equipe né? Se eu não posso atuar diretamente eu tenho que preparar uma equipe para atender e responder. Então ele tem que contar com uma equipe, tem que investir também, né? E... lutar e buscar formação continuada para os professores. Hoje em dia principalmente com essa questão da tecnologia. Essa formação continuada não pode deixar de acontecer. Aí de repente poderia sair uma proposta da Secretaria de Educação, para investir mais na formação continuada.*

16-Que qualidades ele precisa e deve possuir?

Resposta: *Simpatia, educação mesmo assim no trato com as pessoas. O carisma é uma coisa que as pessoas nascem, então é difícil, mas se tivesse seria o ideal e... ser humano*

Belo Horizonte, Fevereiro de 2011

Roteiro de entrevista semiestruturada – mãe de aluno

1- Qual é a sua visão sobre a importância da educação? O que a escola significou para a sua vida?

Resposta: A educação é a base de tudo! Ela é a base da saúde, ela é a base do desenvolvimento de tudo mesmo (...). A escola foi a minha base. Eu venho de uma família muito grande, então se eu te falar assim, que minha mãe parou e falou assim: “não coloque o cotovelo na mesa para almoçar?” NÃO, muito disso, eu escutei dos meus professores. Então muitos conceitos assim, antigamente as famílias eram muito grandes(...) Os meus professores me ensinaram muito disso.

2- Qual é a avaliação geral sobre a escola do seu(s) filho(s)?

Resposta: Olha, é muito complicado eu ser mãe e professora nesta escola. Enquanto mãe, eu acho que tem professor que deixa a desejar, sabe? Tem professor que deixa a desejar mesmo! Não dá o conteúdo que tem que ser dado, porque as etapas têm que ser vencidas, então quando ele (professor) pula essa etapa e facilita para o aluno, sabe? Por exemplo, Matemática é, ele (filho) chega e diz: “mãe eu estudei tanto para prova e a prova foi tão idiota” ele fala assim comigo. “Acertei tudo, tirei 10.” E hoje eu questiono isso. O boletim do meu filho tá aqui, vou te mostrar, meu filho está indo para o 6º ano, EXCELENTE, escreve super errado. Como ele tem A em Português o tempo todo? A nossa diretora é professora do primário. Em geral, numa escala de 0 a 10, eu daria 6 para a escola do meu filho. Eu daria 6,0 por isso, por nivelar o ensino por baixo. Eu acho que estou vivendo um momento de muita tristeza, entendeu? De perceber que eu investir tanto, que acreditei tanto nesta escola e não estou tendo retorno, fora esse momento, eu acho o Colégio...ótimo, em vista de tudo que já passei por outras escolas, tem uma infra-estrutura maravilhosa. Quando eu falo dou seis para a escola, é porque acredito que tem que melhorar. Agora quando eu procuro a direção para conversar, sou muito bem recebida, tantas vezes que precisei de sentar com o professor e conversar, me explicaram tudo “direitinho”, entendeu? Nunca tive problema. E eu vejo, que tem outras mães que converso e que falam também assim, sabe? Eu gosto muito da supervisora X, acho que ela dá um suporte.

3- O que é para você uma escola de qualidade?

Resposta: Se os professores trabalhassem em conjunto, não tinha outra, dava certo! Quando há uma integração entre todos os docentes, especialistas e direção. Eu acho que o diretor tem que passar e olhar as salas, quando era uma outra diretora, ela passava na sala elogiando o professor e a turma. Isso transmite uma segurança.(...) Eu confio nesta escola, confio mais nela do que em outras. Aqui parece que as coisas chegam mais rápido. A diretora tem que cobrar, ela não pode ficar na sala dela, ela tem que rodar pela escola, ela tem que interagir conosco, com os alunos, para essa escola andar. Ela tem que ir para portão, ela tem que vir aqui na hora da merenda. Eu acho até difícil, sabe? Deve ser muito complicado para quem é da direção.

4- O que pensa da intervenção dos pais na organização da escola?

Resposta: Acho excelente. Acho que eles têm que vir. No ano passado (2009), um pai advogado foi convidado a dar uma palestra para os alunos, sobre como procede um julgamento. Teve resultado! Quando tem pai dentro da escola, a escola anda, pois o pai percebe o quanto o filho dá trabalho na escola. E o entrosamento do professor com o pai também, ajuda muito num andar da escola.

5- Qual sua visão sobre o papel e o desempenho dos professores da escola de seu(s) filho(s)?

Resposta: É um pouco complicado, eu acredito que tenha professores aqui com o potencial muito grande, mas por uma coisa ou outra, não coloca isso em prática. Por exemplo, nós temos uma professora aqui, que vive afastada por problemas de depressão, outro dia estava sentada com ela, e ela deu uma aula de coesão, que fiquei admirada. Mas em sala de aula, ela já não consegue ter o mesmo desempenho por conta da falta de disciplina(...). Outra coisa, falar de professor, por exemplo que acho que é uma pessoa que eu gosto, mas que como professor foi um fracasso, foi o professor de Ciências e de História. Acredito que ambos não focam naquilo que o menino precisa.

6- Como vê que tem sido a intervenção dos pais na escola do seu filho?

Resposta: Eu acho que 50% dos pais são participativos, porque lá fora eu vejo os pais vindo aqui, eu vejo os pais tentando resolver as coisas com a escola, entendeu? Eu vejo isso.

7- Qual a posição do diretor da escola à atuação dos pais?

Resposta: Olha eu percebo muito não. Embora a diretora tenha uma facilidade maior porque muitos alunos aqui já foram um dia alunos dela, isso porque ela antes de ser indicada para o cargo, ela atuava nas séries iniciais. Então ela conhece os pais e isso facilita a comunicação entre escola e direção.

8- Como aprecia a atuação do diretor da escola?

Resposta: Eu acho que é pouco tempo para gente avaliar, assim, eu acho que ela está buscando. Eu acho que ela está tentando. Eu acho tudo muito novo para ela ainda.

8a - Quais os aspectos mais fortes?

Resposta: Acho que o carisma dela. Eu acho que ela consegue com tranquilidade liderar, enquanto a ex, diretora conseguia com autoridade. Para eu te falar que ela é uma excelente administradora, eu não sei, ela está com pouco tempo na direção, algo em torno de 7 meses. Ou seja, muito pouco para podermos avaliar. Eu acho até injusto eu fazer isto.

8b -Quais os aspectos menos fortes?

Resposta: Eu acho que ela aparece muito pouco, difícil falar. Eu vejo pouco a diretora, sabe, eu acho que ela aparece pouco. Eu sei que tem mil coisas por trás, também a gente está no fim de ano.

9- Qual é a postura do diretor em relação aos seguintes temas:

a) Cuidado com o espaço e o patrimônio escolar; Acho que ela cuida bem. Fui pisar um dia desses na grama, ela chamou minha atenção.

b) Acompanhamento da aprendizagem dos alunos; Só por gráficos, se for, por que não vejo ela interagindo com os pais e nem com alunos.

c) Valorização dos profissionais que constituem o quadro de servidores da escola; Acho que sim, quando a gente vai falar alguma coisa, ela diz: “primeiro o professor, depois o aluno”.

d) Parcerias e envolvimento com a comunidade; Não vejo empenho por parte dela.

e) **Transparência de gestão.***Não me preocupo com isso, não. Eu acho que ela dá conta e eu confio. Eu acho que ela jamais “pegaria” alguma coisa para ela.*

f) **Liderança e mobilização dos professores.***Muito aquém. Ela quase não aparece, deixa mais com os outros. Eu também não sei se é possível um diretor, saber de cada professor o que ele está desenvolvendo com os alunos.*

10-Como o Sr. vê as avaliações externas da escola (prova Brasil, IDEB)?

Resposta: *Eu acho que elas vêm com questões muito fáceis, tem uma ou outra que é difícil e continua vindo de lá nivelando os meninos por baixo.*

11-Como aprecia o desempenho desta escola?

Resposta: *No geral, quando eu dei a nota 6,0 posso até ter sido um pouco injusta, talvez pela fase que estou passando (Mãe chateada pelo filho ter ido mal num teste de admissão de uma escola federal).Logo posso dizer que o desempenho desta escola é bom.*

12-O que caracteriza um bom gestor escolar?

Resposta: *Quando ele é capaz de fazer isso o que te falei. Quando ele capaz de formar uma equipe e confiar nela. As pessoas têm que perceber eu ele está ali, sabe? O diretor de escola tem se envolver mais com o grupo de professores, são os professores que vão gerar isso tudo, são eles que vão fazer essa escola crescer. É complicado, mas eu acho que deve aparecer mais, deve ter um olhar geral das coisas, sabe?*

13-Que qualidades ele precisa e deve possuir?

Resposta: *Dinamismo, ele tem que ser muito dinâmico, ele tem que ser muito visionário e tem que saber muito lidar com pessoas, porque relação interpessoal manda muito (...).*

Belo Horizonte, Novembro de 2010