

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Helena Cardoso Ribeiro

DIRETOR DE ESCOLA:
novos desafios, novas funções

Juiz de Fora
2012

Helena Cardoso Ribeiro

**DIRETOR DE ESCOLA:
novos desafios, novas funções?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Gestão, políticas públicas e avaliação educacional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz de Basto Teixeira

Juiz de Fora

2012

Ribeiro, Helena Cardoso.

Diretor de escola: novos desafios, novas funções? / Helena Cardoso
Ribeiro. – 2012.

155 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz
de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Escolas - Administração. 2. Educação. I. Título.

CDU 371.2

Helena Cardoso Ribeiro

**DIRETOR DE ESCOLA:
novos desafios, novas funções?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, área de concentração Gestão, políticas públicas e avaliação educacional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a. Diva Chaves Sarmento
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a. Juliana Alves Magaldi
Universidade Estácio de Sá

Juiz de Fora
31/08/2012

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), pelo auxílio financeiro.

À professora Dr^a. Diva Chaves Sarmento, pela presença e grandes contribuições na banca de qualificação deste trabalho e retorno para a defesa.

À professora Dr^a. Juliana Alves Magaldi, pela presença, atenção e disposição em participar da banca de defesa. Meus sinceros agradecimentos por seu esforço.

À professora Dr^a. Cynthia Paes de Carvalho, pelas contribuições na banca de qualificação.

À minha orientadora professora Dr^a Beatriz de Basto Teixeira, pela paciência, compreensão, incentivo e ensinamentos.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, sempre dispostos a ajudar.

Às escolas participantes da pesquisa, por me acolherem e me fazerem sentir parte delas. Às diretoras, pela disponibilidade e paciência durante o tempo em que as acompanhei como uma “sombra”. Este trabalho não teria acontecido sem elas! Meu carinho e meu respeito por essas profissionais.

À minha família pelo apoio incondicional, pela presença e incentivo apesar da distância que nos separa. Leonardo, Marildes, Marcelo e Gu, pai, mãe, irmão e sobrinho, vocês são a razão de tudo!

Aos meus amigos de “Paraíso” e de Juiz de Fora, que entenderam minha ausência e torceram por mim. À Camilinha e Letícia, pela “união estável”.

Em especial agradeço a algumas amigadas que, se não nasceram com o Mestrado, foram aproximadas por ele; sem elas o caminho seria muito mais difícil do que já foi: Luiziane, Paula, Rafa e Rita.

Agradeço também às minhas mais recentes amigas e incentivadoras, mas não menos importantes: “Senhorita” Pires, “Super sincera” Vivi e Gabriella “com dois éles”, afinal, somos uma equipe muito eficiente.

Ao Thiago, que tantas vezes acreditou em mim mais do que eu mesma.

Ao Sr. Vicente, pelas orações e conselhos sempre tão sábios.

Por fim, a Deus, que me carregou no colo quando eu já não podia mais caminhar!

RESUMO

O presente trabalho expõe os resultados da pesquisa “Diretor de escola: novos desafios, novas funções?”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, para obtenção do grau de mestre. Tendo como referência as exigências feitas ao cargo de diretor escolar após as mudanças ocorridas nos sistemas educacionais desde a década de 1990, que colocam a escola como centro da gestão das políticas educacionais, interessou-nos observar o que está envolvido na rotina dos diretores em escolas que conseguem agregar valor ao desempenho de seus alunos, ou seja, que conseguem um avanço significativo no desempenho do aluno no decorrer do ano letivo. Além disso, observamos como o próprio diretor se vê diante do desafio de oferecer uma educação de qualidade. A metodologia predominante é a qualitativa – englobando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, a análise documental e entrevistas. Foram acompanhadas duas diretoras de escolas que agregaram valor entre os testes 1 e 2 da Provinha Brasil 2009. Destacamos, a partir da observação realizada, a importância das relações interpessoais na escola e como elas podem favorecer a intervenção pedagógica junto aos professores. Além disso, apontamos o atendimento das solicitações feitas à Secretaria de Educação e os recursos financeiros como problemas significativos presentes na escola; porém também entendemos que tais problemas, apesar de estarem além da alçada das diretoras, podem ser minimizados a partir do conhecimento legal por parte da diretora e sua equipe. Este diagnóstico reforça a importância do conhecimento do gestor escolar, melhor dizendo, a importância da formação e da qualificação deste profissional, imprescindível para que ele possa contribuir para construção de uma escola de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional. Diretor de Escola. Rotina do Gestor Escolar.

ABSTRACT

This paper presents the results of the research "Director of School: new challenges, new roles?" Developed in the Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora - PPGE / UFJF to obtain the master degree. With reference to the demands made to the position of school principal after the changes in educational systems since the 1990s, which put the school as a center of management of educational policies, we became interested in observing what is involved in the routine of school directors who can add value to the performance of their students, that is, achieve a significant improvement in student achievement during the school year. Furthermore, we observe how the director himself was confronted with the challenge of providing quality education. The predominant methodology is qualitative - encompassing literature, field research, documentary analysis and interviews. They were accompanied by two principals of schools that have added value between tests 1 and 2 of Provinha Brasil 2009. We emphasize, from the observation made, the importance of interpersonal relationships in school and how they can promote the educational intervention with teachers. Furthermore, we point out the fulfillment of requests made to the Department of Education and the financial resources to present significant problems in school, but we also understand that such problems, although they are beyond the scope of the directors, can be minimized from the legal knowledge by the director and his team. This analysis reinforces the importance of knowing the school manager, rather, the importance of training and qualification of professional essential so that it can contribute to building a quality school.

KEYWORDS: Educational Management. School Principal. RoutineManager School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Características de escolas e líderes eficazes	40
Quadro 2 – Ideb	54
Quadro 3 – Comparação entre gestões	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anersc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
C1E1	Coordenadora 1 da Escola 1
C2E1	Coordenadora 2 da Escola 1
C3E1	Coordenadora 3 Escola 1
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
D1	Diretora da Escola 1
D2	Diretora da Escola 2
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E1	Escola 1
E2	Escola 2
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Desenvolvimento da Escola

Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LO	Liderança organizacional
LP	Liderança Pedagógica
LR	Liderança Relacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIE1	Professora 1 da Escola 1
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE/JF	Programa Nossa Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
S1E2	Secretária 1 da Escola 2
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria Municipal de Educação
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SME	Sistema Municipal de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VD2 Vice-diretora 2

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Justificativa	13
Objetivos	15
Metodologia	16
1 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL	23
1.1 Políticas educacionais na década de 1990	23
1.2 O gestor escolar hoje	33
1.3 As atribuições legais do gestor escolar e as formas de provimento ao cargo	46
2 A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA	49
2.1 O município de Juiz de Fora	49
2.2 Juiz de Fora e seu contexto na Educação	50
2.3 O gestor escolar no município de Juiz de Fora: provimento ao cargo e atribuições	57
3 A GESTÃO ESCOLA EM DUAS ESCOLAS DE JUIZ DE FORA – MG	61
3.1 A inserção no campo: dificuldades, contratempos e êxito	63
3.2 As Escolas Municipais “E1” e “E2”: suas características e o perfil de suas diretoras	66
3.3 A D1 e a D2: a escola e sua gestão	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação iniciou-se ainda na graduação, em uma experiência proporcionada por uma pesquisa da qual participei na iniciação científica. Nesse período foram realizadas entrevistas com os membros do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (Cacs) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) de Juiz de Fora, MG. Em uma das entrevistas, a entrevistada falava da dificuldade em conciliar sua participação no Conselho e o cargo que ocupava na Rede Municipal de Ensino, o de diretora de escola. Deparei-me com afirmações sobre as inúmeras responsabilidades que ela tinha como diretora de escola. Diante disso surgiram algumas indagações como: o que será tudo isso que essa diretora faz? Quais são as suas atribuições? Ela pode ajudar na qualidade da sua escola?

A atuação do gestor escolar vem ganhando destaque nos últimos anos como fator que pode contribuir para a qualidade da escola. O destaque que esse profissional ganha está atrelado a uma série de outras mudanças que aconteceram principalmente na década de 1990 em nosso país. A década de 1990 e o início dos anos 2000 se caracterizam pela implementação de políticas educacionais de grande impacto como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o Fundef, as avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve a criação do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb) considerada como sua principal proposição. As ideias centrais destas políticas implementadas no Brasil se assemelham a mudanças na Educação que aconteceram em diversas partes do mundo.

Alguns fatores desencadeados pelas mudanças ocorridas na Educação, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA) e na Inglaterra, disseminaram-se através dos organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Essas mudanças são importantes e se caracterizam pelos

seguintes fatores: descentralização, financiamento, capacitação de professores, autonomia, currículo, avaliação, responsabilização (*accountability*) e gestão.

Ao olharmos para as políticas nacionais que citamos podemos notar que elas se aproximam dos fatores que caracterizam as mudanças internacionais. A implementação do Fundef reestruturou a forma de financiamento da Educação, além de ressaltar a importância da capacitação dos professores. Além disso, uma das consequências trazidas pelo Fundo, a municipalização do ensino, contribuiu para a descentralização administrativa junto à LDB/1996, que ressaltou o papel do município na Educação reforçando o Regime de Colaboração entre União, estados e municípios, presente na Constituição de 1988. Ademais, a LDB dá autonomia pedagógica para a escola quando possibilita a criação, por ela, do seu Projeto Político Pedagógico (PPP); e também, através do PDDE, a escola ganha certa autonomia financeira.

Neste contexto, o Estado, em alguma medida, deixa de ser o executor e passa a ser uma instância coordenadora e controladora (GALVANIN, 2005; SANFELICE, 2003). Para exercer esse controle baseia-se nas avaliações em larga escala como o Saeb, o Enem e o Enade e, mais recentemente, no Ideb. Além disso, com a publicação dos PCN, também se criou um currículo no qual conteúdos de uma base nacional comum deveriam estar presentes no ensino. Isso auxiliou na consolidação do sistema de avaliação, já que os PCN se tornaram uma referência para a definição de conteúdos avaliados, cujos resultados passaram a ser utilizados para responsabilizar as escolas pelo seu desempenho.

A responsabilização através da medição de desempenho dos alunos pelas avaliações e as modificações na gestão provocadas pela descentralização chegam à escola e alteram sua organização e seu cotidiano. Como podemos ver, a escola se torna o centro das políticas educacionais e as Leis e Programas estabelecidos pelo governo delinearam essa nova configuração que pode ser elucidada com as determinações sobre a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas (definidas na LDB) e com o PDDE. Assim, é no embate entre proposição política e cotidiano que a escola vem se constituindo e se organizando (MICHELS, 2006). A escola é o local onde o direito à Educação é satisfeito. Desse modo, ao pensar a qualidade da Educação, é preciso pensar no cotidiano da escola e o que faz a diferença para que a qualidade almejada seja, de fato, atingida. Pesquisas apontam que vários fatores influenciam o sucesso da escola e de seus alunos, dentre eles os professores, o acompanhamento dos pais, a vizinhança da escola, a relação da escola com a comunidade e, por fim, a figura do diretor (FRANCO *et al.*, 2007; SANT'ANNA, SALATA, 2009; SOUZA, 2006b; RIBEIRO, 2008). O diretor de escola pode influenciar no sucesso da escola e de seus

alunos, portanto, na qualidade da Educação. As pesquisas revelam isso e respondem uma das minhas primeiras indagações. Porém, essa resposta mantém as outras perguntas iniciais: o que será tudo isso que a diretora que eu entrevistei faz? Quais são as suas atribuições? E levantam novas questões: o que um diretor de escola faz que auxilia na qualidade da escola? Como ele faz isso? Essas são perguntas que permearão este trabalho.

Justificativa

Ao analisar, em um trabalho¹ anterior, o atendimento ao Ensino Fundamental proporcionado pelo município de Juiz de Fora após o estabelecimento da Lei 9.424, que regulamenta o Fundef, e de que forma a gestão desse período contribuiu para isso, a importância da problemática da gestão educacional se tornou evidente. No desenvolvimento do trabalho citado, foi analisada a política apontada como a grande propulsora da descentralização da Educação no Brasil. Diferentemente de grande parte dos municípios brasileiros, Juiz de Fora não sofreu o impacto da municipalização, pois já tinha passado por esse processo anos antes e, em 1999, já tinha seu próprio sistema de ensino. Pude constatar, através desse estudo, que a rede física do município comporta bem seus alunos, mantendo a média de 25,63 alunos por turma. Além disso, verifiquei que o investimento na valorização do magistério – um dos focos do Fundo – foi realizado, de modo que o município conta com profissionais bem qualificados. Porém, o Ideb do município mostra um baixo rendimento, com índice abaixo do estado de Minas Gerais e do Brasil. Assim, pude concluir que, apesar de apresentar fatores favoráveis à melhoria da qualidade da Educação com a implementação do Fundef, o município não obteve resultados positivos. O trabalho permitiu considerar, então, que o aumento da qualidade da Educação no município poderia estar relacionado ao ganho de recursos e à gestão qualificada dos mesmos. O ganho de recursos é real, porém a gestão apenas se adequou a um novo modelo de prestação de contas, o que nos permite supor que a

¹Graduada em Ciências Sociais, tive a oportunidade de, durante o curso, participar do grupo de pesquisa *Política e Sociologia da Educação*. O grupo de pesquisa é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira. Com a participação no grupo e como bolsista de Iniciação Científica, participei da pesquisa *Financiamento da Educação nas cidades mineiras: dez anos de Fundef (1998-2007)* finalizada em 2010. O trabalho sobre o Fundef foi dividido em quatro Eixos interdependentes, entre eles o Eixo 2 “Atendimento e Gestão”, o qual ficou sob minha responsabilidade e do qual também foi derivada minha monografia para a conclusão do curso de bacharelado. Esta pesquisa me aproximou da área da Educação e deu origem ao meu interesse pela gestão educacional, mais especificamente, pela atuação e pelo cotidiano dos gestores.

mudança da rotina da Educação ou de sua gestão poderia desempenhar papel determinante a favor da qualidade da Educação. Isso ressalta a importância dos gestores e a influência que eles podem exercer no sistema educacional como um todo (RIBEIRO, 2010).

Vi, sob a ótica da gestão da Secretaria Municipal de Educação (SE), o impacto de uma rápida mudança que aconteceu com a implementação do Fundef. Acredito que a falta de tempo para se preparar para essa nova estrutura de gestão financeira representou um grande desafio para a organização da Educação no município. Sem dúvida, os processos de descentralização têm reflexos também para as escolas. Durante uma entrevista com um diretor² de escola para a realização da pesquisa sobre o Fundef foi perceptível a dificuldade que ele enfrentava diante do grande número de novas atribuições, somando-se à falta de formação específica para sua execução. Esse trabalho relacionado à gestão durante o período do Fundef e a entrevista realizada com o diretor de escola trouxeram-me inquietações enquanto pesquisadora. Processos de descentralização exigem dos gestores no nível do município, e conseqüentemente das escolas, a assunção de novas responsabilidades.

Adentrando a área da gestão educacional, pude perceber quão complexo é este tema e o quão importante ele é para a discussão acerca da qualidade da Educação. Com as transformações ocorridas nas últimas décadas e com a responsabilidade chegando diretamente aos municípios e também às escolas, aumentaram as pesquisas relacionadas aos fatores de eficácia escolar. Estando a figura do diretor entre os fatores de eficácia, seu papel e suas atribuições se tornam um interessante objeto de pesquisa. Na busca pela compreensão da gestão educacional entrei em contato com uma bibliografia que se refere principalmente à democratização da escola e à participação como um caminho para a gestão. Além disso, a bibliografia indica que uma forte liderança faz a diferença dentro da escola e destaca as características que os líderes devem possuir. Pude notar que o cotidiano da escola é apontado como ponto essencial, mas talvez ainda pouco explorado. Como Machado (2000) afirma, é necessário encontrar equilíbrio entre descrições gerais de uma boa prática e necessidades particulares. Torres e Garske (2000, p.60), analisando a implementação da gestão democrática no estado de Mato Grosso, chegaram à seguinte conclusão:

As práticas inovadoras de gestão pouco têm contribuído para o alcance da melhoria da qualidade do trabalho da escola. No nosso entendimento, essas reflexões são feitas somente a partir de enfoques macroestruturais, quando a grande necessidade é que esses estudos não só dêem conta das questões macro, mas priorizem a explicitação dos problemas do cotidiano escolar.

²O contato com o diretor de escola aconteceu, pois durante a pesquisa foram realizadas entrevistas com os membros do CACS do Fundef, do qual o diretor fazia parte.

Assim, a inquietação surgida no desenvolvimento de minha monografia e o relato de uma diretora sobre seus problemas cotidianos na escola foram reforçados pelo que encontrei no estudo sobre o tema da gestão educacional e o diretor de escola. A conclusão de Torres e Garske (2000), apontando a necessidade de estudos que priorizem a explicitação dos problemas do cotidiano escolar, é um exemplo disso. Por todos esses aspectos, acredito que o desenvolvimento deste trabalho seja relevante, já que focaliza as atribuições do diretor de escola e sua rotina. Desta forma, os resultados desta pesquisa podem auxiliar na compreensão das exigências do dia a dia do diretor escolar e, identificando suas reais atividades dentro da escola, poderão contribuir para novas orientações em relação à formação do diretor, com o intuito de que este exerça sua função de forma mais eficaz, sempre a favor da qualidade da Educação.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a rotina do diretor de escola, tendo como referência as exigências feitas ao cargo, após as mudanças nos sistemas educacionais ocorridas na década de 1990, que colocam a escola como centro da gestão das políticas educacionais. Especialmente, interessa-nos observar o que caracteriza essa rotina em escolas que conseguem agregar valor³ ao desempenho de seus alunos. Além disso, merece observação o modo como o próprio diretor se vê diante do desafio de realizar uma Educação de qualidade.

A pesquisa se desdobra em objetivos específicos, que são:

- a) conhecer as atividades realizadas pelo diretor no seu dia a dia;
- b) identificar os aspectos que contribuem para uma gestão de qualidade;
- c) analisar e problematizar as tensões que a figura do diretor enfrenta.

A partir do alcance dos objetivos, ou seja, a partir da compreensão da função do diretor e de suas atividades cotidianas, espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento do trabalho desse profissional na construção de uma escola de qualidade.

³ Agregar valor significa que, com base na Provinha Brasil 2009, os alunos das escolas escolhidas para a pesquisa tiveram uma maior pontuação entre o teste 1 e o teste 2. Foram as escolas cujo resultado apresentou maior crescimento no município. Detalharemos a escolha das escolas a seguir, na Metodologia.

Metodologia

Para atingir o objetivo da pesquisa, utilizamos predominantemente a abordagem qualitativa. No entanto, também foram usados dados secundários vindos de pesquisas realizadas com técnicas quantitativas. Pesquisas quantitativas e qualitativas podem oferecer recursos complementares de modo a auxiliar o alcance de um objetivo de pesquisa, elas não são excludentes (MICHEL, 2005).

A revisão bibliográfica e a pesquisa de campo foram os meios utilizados para obter informações e sistematizar o conhecimento sobre a rotina do gestor escolar. A revisão bibliográfica, permitindo o levantamento de informações sobre o assunto, colaborou para um melhor entendimento do nosso objeto de análise. Esse processo foi o fio condutor do trabalho. Os dados obtidos através desse levantamento foram utilizados como base para análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Assim, antes de ir a campo, foi montado um roteiro de observação (APÊNDICE A) de acordo com os principais temas que surgiram. Esses temas se entrelaçaram durante a pesquisa dando origem a categorias de análise. Essas categorias, como dito, foram criadas a partir da congruência de mais de um tema, encontrados na bibliografia estudada e, posteriormente, moldados pela pesquisa de campo e entrevistas, também técnicas de investigação desta pesquisa. Essas categorias serão descritas no Capítulo 3, onde são apresentados os dados deste trabalho, para auxiliar na análise e compreensão dos mesmos.

A pesquisa de campo foi orientada pelos princípios da pesquisa descritiva, conforme Michel (2005, p.36):

A pesquisa descritiva tem o propósito de analisar, com maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e analisar suas relações, conexões e experiências.

O estudo foi realizado por meio de observação indireta e direta através de três técnicas principais: análise documental, observação participante e entrevistas. A análise documental – observação indireta que parte de dados secundários como documentos institucionais – se fez necessária, pois foi preciso conhecer a legislação vigente e as políticas implementadas pelo Estado para entender o papel do diretor de escola e as competências legais exigidas dos

mesmos e que influem na sua rotina. Para acesso a esses dados os mecanismos principais foram o sítio do MEC e o Sistema JFLegis⁴. Além disso, os registros da própria escola, que refletem a natureza, a filosofia e a política da mesma, auxiliaram na compreensão do seu dia a dia. Os documentos da escola analisados foram: o Projeto Político Pedagógico e os registros das escolas que trazem informações como número de alunos, de professores e de funcionários.

A observação direta envolve a obtenção de dados pelo contato direto com a fonte; são dados contextualizados, extraídos da vida real. A observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos (MICHEL, 2005). Assim, a investigação incluiu a observação participante através do acompanhamento da rotina de dois diretores de escolas. A inserção no cotidiano da escola permitiu conhecer o que o diretor faz concretamente e como o faz.

A pesquisa de campo, visando a aproximação com o cotidiano escolar, ganhou mais importância graças à inspiração da disciplina *Tópicos Especiais em Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores – História Cultural e o Campo da Pesquisa em Educação: interfaces e diálogos epistemológicos*, cursada no PPGE/UFJF e lecionada pela Professora Doutora Sonia Regina Miranda. Os textos lidos durante a disciplina sempre vieram acompanhados por questões para reflexão. Alguns deles despertaram a atenção, suscitaram algumas questões e criaram um novo olhar sobre os sujeitos pesquisados: os diretores de escola. Antes da frequência à disciplina já havia a disposição de realizar pesquisa de observação nas escolas, a disciplina cursada reforçou a validade desse desenho da pesquisa.

Desta forma, no decorrer da disciplina, algumas indagações surgiram, tais como: (i) de que forma olhar para o sujeito da pesquisa; e (ii) como olhar para as fontes de pesquisa. Essas questões foram importantes para o desenvolvimento da proposta do projeto apresentado ao Mestrado em Educação que tem como resultado esta dissertação.

Com relação ao primeiro aspecto, destaco o olhar sobre o sujeito da pesquisa como alguém que pode dar respostas às questões feitas na pesquisa, neste caso, o olhar sobre o diretor de escola. É ele o ator principal, sem o qual esta pesquisa não seria possível. Daí a importância do que foi abordado durante todo o curso sobre dar voz ao sujeito, fator imprescindível para a realização do projeto.

Coloca-se, neste ponto, a discussão sobre as políticas adotadas pelo governo de descentralização e autonomia do sistema escolar para a escola onde se encontra o diretor. Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um caminho de mão dupla; ou seja, a iniciativa

⁴O Sistema JFLegis é um sistema da Prefeitura de Juiz de Fora que disponibiliza a legislação municipal *online*.

de elaboração de políticas de reforma educacional influencia intencionalmente o cotidiano escolar, assim como este também influencia a sua formulação (SCHNECKENBERG, 2000). Assim, podemos dizer que a demanda também parte da escola (GHANEM, 1996). Temos no cenário da escola hoje, como figura de relações entre o cotidiano, um contexto específico e instâncias superiores, mais diretamente a Secretaria de Educação, o diretor/gestor da escola. Ele é o interlocutor entre essas esferas e tem se destacado como importante “fator” de influência na qualidade da escola (PARO, 1998).

Então, voltemo-nos a ele, o diretor. Como dito, é ele quem faz a ligação entre os níveis micro e macro do sistema escolar. Ele leva as demandas da escola para as secretarias e recebe programas e diretrizes a serem seguidos, tendo que transmiti-los aos demais atores envolvidos. A maneira como ele faz isso está intimamente relacionada com sua formação e experiência de vida (TORRES, GARSKE, 2000). Tal constatação justifica a proposta de dar voz a esses atores para entendermos melhor como agem frente aos desafios que surgem na escola.

O modo como o diretor vai ler as diretrizes vindas do Estado e repassá-las aos demais membros da escola está relacionado às suas experiências e à construção do seu saber (SCHNECKENBERG, 2000). Nessa perspectiva, o diretor é peça chave para a articulação entre os atores da escola (diretor, funcionários, professores, alunos, pais) e para a implementação e concretização de projetos (FREITAS, 2000). A leitura que o diretor faz desses projetos é reinterpretada em conjunto com outros membros da escola, determinando quais serão os procedimentos adotados pela mesma. As regras vindas de fora são, assim, reinterpretadas e até mesmo inventadas e construídas (MARTINS, 2008).

As práticas cotidianas do diretor não são simples e conhecer essas práticas é importante para se entender melhor o andamento da escola. Ao salientarmos as estratégias de “dar a voz a um indivíduo” e conhecer suas práticas, não estamos negando a possibilidade de encontrar práticas semelhantes dentre vários indivíduos com histórias e formações diferentes.

A segunda questão apontada, sobre como olhar para as fontes de pesquisa, implica na metodologia aqui apresentada. Isso porque, quando propomos “dar a voz ao sujeito”, isso significa ir até ele, ouvi-lo, registrar suas opiniões e fazer delas um meio para o esclarecimento de um problema de pesquisa.

A revisão bibliográfica tem apontado que a postura do diretor na escola faz diferença no contexto escolar. Como perfil mais adequado aparece aquele que consegue articular as relações entre os atores da escola (professores, funcionários, pais e alunos) e toma iniciativa em relação às práticas que a escola deve seguir. Esses podem ser indícios de que realmente o

perfil do diretor faz diferença. Apesar de não termos disponível uma definição do papel do diretor dentro da escola é certo que as pesquisas têm se voltado para esta questão e que apontam a importância das práticas cotidianas dos diretores. A relevância dada às práticas cotidianas deste profissional e à disciplina cursada reforça a necessidade e o valor de se pesquisar o cotidiano, o que estimulou o desenvolvimento do projeto proposto buscando entender a rotina do diretor na escola.

Para entender as funções exercidas pelo diretor, não basta apenas investigar o que a legislação traz sobre isso. É preciso, como já salientado, ouvir quem desempenha essas funções. O contato direto com o sujeito da pesquisa, com diretores ativos – apontados pela revisão bibliográfica como elementos diferenciais na escola –, pode revelar, através de suas narrativas sobre o seu papel, suas funções e suas ações, pistas sobre as características que contribuem para uma escola de qualidade.

Para a inserção no cotidiano da escola, como mencionado anteriormente, montamos um roteiro de observação com as principais questões que envolvem o tema da gestão escolar a partir do levantamento bibliográfico realizado. Uma fonte que ajudou nesse esforço de construção das categorias de pesquisa e análise foi a Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa foi um *survey*⁵ aplicado pelo CAEd a diretores de escola (CAED, 2009). Esse *survey* nos revela, através de dados quantitativos, o perfil do gestor escolar, sua formação, experiência profissional, trajetória como gestor escolar e as atividades realizadas por ele na escola.

A pesquisa realizada pelo CAEd ofereceu pistas para a investigação que deu origem a esta dissertação. Desta forma, almejamos a observação e o questionamento do tempo gasto em cada atividade, como o diretor agiu em cada circunstância observada na escola e sua justificativa para isso. Todos esses dados foram registrados por meio de um diário de campo.

A pesquisa de campo aconteceu da seguinte forma:

- Foram selecionadas duas escolas de Ensino Fundamental do município de Juiz de Fora. A seleção das escolas baseou-se na dissertação de mestrado *PROVINHA BRASIL: avaliação na Educação e os efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora*, de Mariana Vieira Teixeira (2010). Para a pesquisa realizada por Teixeira (2010), foram selecionadas 14 escolas, duas escolas

⁵A pesquisa de *survey* é uma abordagem estruturada de coleta e análise de dados. O método é baseado na comparação de casos, ou seja, na consideração de como os casos variam em determinadas características. Uma função dos *surveys* é descrever as características de um conjunto de dados (SANTOS, 2002).

de cada região do município de Juiz de Fora, de maior e menor Ideb, contemplando assim diferentes contextos. Foram realizadas entrevistas com 11 dos 14 gestores das escolas participantes. Assim, dentro desse universo de 11 escolas/diretores, foram escolhidas para observação as duas escolas/diretores que, de acordo com o trabalho de Teixeira (2010), tiveram o maior valor agregado⁶ entre o teste 1 e o teste 2 da Provinha Brasil 2009. A escolha das escolas através dessa pesquisa se justifica por ser referente ao município de Juiz de Fora, onde a pesquisa ora apresentada também foi realizada e, principalmente, pela conclusão da autora, que envolve diretamente o gestor escolar:

A Provinha pode contribuir de forma direta para a melhoria da qualidade do ensino quando a gestão da escola permite que os professores possam fazer uso desse instrumento pensando em sua turma, seus alunos de um modo bem particular. Cabe aos diretores fazer com que o corpo docente compreenda essa relação, essa possibilidade de interpretar e fazer uso do programa de acordo com as necessidades de seus alunos. (TEIXEIRA, 2010, p.139).

- Foi acompanhada a rotina desses diretores durante um período de quatro horas em um dia de trabalho, ao longo de cinco semanas, sendo cada semana dedicada a um dia (de segunda-feira a sexta-feira). Inicialmente pretendíamos acompanhar o dia inteiro de trabalho do diretor, porém o período de quatro horas foi definido em comum acordo com os diretores das escolas. Foi feito o registro de suas atividades, inclusive com mensuração do tempo dedicado a cada uma delas.
- O ciclo de cinco semanas de pesquisa se repetiu durante três vezes⁷ no período letivo do ano de 2011. As cinco semanas foram pensadas, como mencionado acima, para recobrir todos os dias da semana, sendo que, em cada semana se acompanhou um dia (primeira semana: segunda-feira; segunda semana: terça-feira; e assim por diante, até chegarmos à quinta e última semana: sexta-feira). Desta forma, o acompanhamento do diretor na escola abarcou todos os dias da semana.

⁶Em um primeiro momento, as escolas escolhidas seriam a de maior e menor valor agregado. Porém, devido às dificuldades de aceitação da pesquisa em escolas com menor valor agregado, decidiu-se realizar a pesquisa com as duas escolas com mais valor agregado na Provinha Brasil 2009. Assim, pudemos buscar na comparação entre as duas escolas com mais valor agregado pontos em comum que possam ter contribuído para o resultado atingido.

⁷A metodologia primeiramente formulada contemplava, para a realização dos três ciclos, o início, meio e final do período letivo, também estabelecidos em negociação com as diretoras. Porém, adversidades como a não aceitação da pesquisa em escolas com baixo valor agregado e a greve de professores durante os meses de agosto e setembro fizeram com que os ciclos não fossem realizados nos períodos antes determinados.

- Acompanhamento de reuniões escolares como as do Colegiado, as reuniões pedagógicas e as da comissão do PPP, que foram realizadas em dias e horários não contemplados pelo ciclo proposto.
- Entrevistas realizadas ao final de cada ciclo de observação, nas quais eram feitas perguntas à diretora sobre o que foi observado, buscando conhecer a motivação de suas atitudes e obter justificativas para suas escolhas e/ou decisões.
- Entrevista com demais profissionais da escola: professores, secretárias, coordenadoras e vice-diretora⁸.

A última técnica destacada, também de observação direta, se refere à entrevista. “A entrevista é considerada um instrumento de excelência na investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. (MICHEL, 2005, p. 42). As entrevistas com os diretores e demais profissionais foram semiestruturadas. Assim, o entrevistado teve liberdade para desenvolver cada tópico em qualquer direção que considerasse mais adequada. Elas foram realizadas com cada diretor ao final de cada período de cinco semanas para permitir um diálogo mais aprofundado sobre sua prática e capturar elementos de sua própria reflexão sobre o seu trabalho. O levantamento bibliográfico acima citado guiou a montagem das mesmas, conjuntamente com as observações realizadas. Assim, as questões estão relacionadas às práticas dos diretores durante o período de realização da observação, procurando compreender as ações do diretor em sua totalidade: a forma como lida com as ocorrências no cotidiano de sua escola, por que age de tal forma, quais as prioridades e como ele as define, quais são as maiores dificuldades e problemas enfrentados, além de outros fatores que emergiram durante a observação e as entrevistas.

Após o levantamento bibliográfico, a análise documental, a observação participante e as entrevistas realizadas, fez-se necessária uma análise conjunta de todos os dados obtidos. A revisão bibliográfica, a análise dos dados e as conclusões compõem o presente trabalho.

O Capítulo 1 desta dissertação, “Gestão Escolar no Brasil”, traz a revisão bibliográfica. Nele são abordadas as “Políticas educacionais na década de 90”, mostrando as transformações que ocorreram no cenário nacional e que colocaram em destaque a figura do gestor escolar. Além disso, traz pesquisas que mostram o perfil do gestor escolar, os elementos presentes no seu dia a dia, as práticas de gestão para uma escola eficaz e dão ênfase

⁸ Todos os roteiros das entrevistas semiestruturadas podem ser encontrados no apêndice do trabalho, exceto os das vice-diretoras e secretárias devido a problemas técnicos com os arquivos.

à necessidade de preparação do gestor para fazer frente às tarefas que lhe são exigidas. Para finalizar, ainda com a intenção de oferecer um panorama sobre o cargo, seu provimento e as funções que os gestores têm atualmente, apresento a legislação vigente em âmbito nacional no que ela oferece de comum a ser cumprido em todas as instâncias da federação.

Em seguida, no Capítulo 2, intitulado “A Gestão Escolar no Município de Juiz De Fora”, são abordadas as características do Município de Juiz de Fora. O município é apresentado no que concerne à Educação. Isso é importante para contextualizar o trabalho, já que este é o município no qual se deu a pesquisa de campo. Esse Capítulo aproxima o que aconteceu no âmbito nacional nas últimas décadas ao que ocorreu em Juiz de Fora. Além disso, expõe a forma de provimento ao cargo de gestor escolar e as funções desses profissionais do modo como estão definidas na legislação local.

O Capítulo 3 do trabalho, “A Gestão Escolar em duas escolas de Juiz de Fora - MG”, apresenta os resultados da pesquisa de campo. Para isso, o Capítulo está dividido em duas seções. A primeira destaca a inserção no campo e suas dificuldades e contratemplos; já a seção seguinte é dedicada às escolas. Nelas são apontadas as características das escolas, o perfil de suas diretoras e a gestão realizada. Em seguida, finalmente, são apresentadas as considerações finais, construídas com base na análise conjunta de todos os dados e todo o aporte teórico

1 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL

1.1 Políticas educacionais na década de 1990

Esta seção apresenta as mudanças ocorridas na Educação no Brasil através das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, principalmente na década de 1990, que trouxeram destaque para a atuação do gestor escolar. Com tais modificações, a atuação deste profissional passou a ser vista como um importante fator que faz a diferença na escola e que pode ter impacto determinante na qualidade do ensino ofertado.

Após o período de ditadura militar, em que a população brasileira se viu privada de sua liberdade e governada por um regime autoritário, instaurou-se no país o processo de redemocratização, apoiado na Constituição de 1988. Esse processo coincidiu com o contexto de crise e Reforma do Estado⁹. A crise do Estado brasileiro caracterizou-se pela crise fiscal e, diante deste diagnóstico, a estratégia apresentada para sua solução foi a Reforma do Estado – entendida como a redefinição do seu papel. Com a reforma, ele deixou de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (PERONI, 2000). Desta forma, o cenário brasileiro da década de 1990 foi marcado pela descentralização, havendo transferência de responsabilidades do governo federal para estados e municípios, principalmente no que diz respeito a serviços públicos considerados essenciais para a sociedade (OLIVEIRA, 1999; PERONI, 2000; GHANEM, 1996). Tal processo particularizou-se por visar à eficácia destes serviços, buscando o menor custo-benefício possível.

Nesse contexto, a Educação, como serviço público essencial para a sociedade, também se tornou alvo das mudanças empreendidas. Isso porque o ideário político do Estado se refletiu no campo educacional (GALVANIN, 2005). Assim, “os projetos de política educacional estão baseados nessa premissa, a de crise fiscal e, portanto, propõem a racionalização de recursos, sendo a descentralização parte da estratégia para se atingir esse fim.” (PERONI, 2000).

⁹Sobre Crise e Reforma do Estado, ver MOTA, H (2000)

Como afirma Crespo (2002), já na década de 1980, com a luta acentuada pela redemocratização do país, o princípio de descentralização foi defendido para o fortalecimento da democracia. A defesa deste princípio, nesse sentido, esteve ligada à efetivação do federalismo em que os entes federados teriam autonomia de atuação, amparados pela força equalizadora da União. Assim, fortalecer-se-ia o poder local e a organização da sociedade em favor da democracia. “Não se trata, portanto, de apenas um movimento descentralizador, mas, sem dúvida, de um processo de luta para romper com uma estrutura centralizadora que historicamente foi se construindo.” (CRESPO, 2002, p.3). Por outro lado, a defesa da descentralização também é representada por uma visão neoliberal, que acrescenta a “necessidade de diminuir os encargos do Estado e de promover a sua reestruturação, baseada numa redefinição das esferas pública e privada”. (CRESPO, 2002, p.). Assim, há a convergência, até certo ponto, de tendências contraditórias:

por um lado, a postura de segmentos que assumiram o debate em torno da defesa da autonomia municipal como ponto fundamental para assegurar a descentralização e garantir uma escola de boa qualidade, para todos; por outro lado, as tendências neoliberais que deslocam a discussão para o âmbito local com o objetivo de reduzir as responsabilidades e a participação do Estado. (CRESPO, 2002, p. 38).

A Carta de 1988 veio sacramentar este processo que já estava ocorrendo no país, principalmente desde o início da década de 1980 com a fragilização do governo militar (ARRETCHE, 2002). Nela apareceram disposições sobre os recursos a serem utilizados na Educação e a organização dos sistemas municipais de ensino. Além disso, as mudanças na Educação do país também se aproximaram das reformas educacionais que vinham acontecendo no mundo inteiro. Alguns fatores que caracterizam essas reformas, como descentralização, autonomia, financiamento, currículo, avaliação, responsabilização (*accountability*), capacitação de professores e gestão podem ser aproximados das políticas implementadas no Brasil.

Com a ideia de descentralização já presente no país através de concepções diferentes – como fortalecimento para a democracia e como redução do papel do Estado – e com a reforma da Educação acontecendo no cenário internacional, o Brasil caracterizou-se por um aprofundado processo de descentralização da Educação. Desse modo, no decorrer da década de 1990, ela tornou-se concreta no que diz respeito aos aspectos administrativos evidenciados pelo Regime de Colaboração, pela LDB e pelo Fundef (ABREU, 2002; OLIVEIRA, 1999; SOUZA, FARIA, 2004).

Destacamos primeiramente o Fundef¹⁰, que propiciou mudanças com relação à descentralização, financiamento e capacitação de professores, pontos convergentes às mudanças internacionais mencionadas.

A vigência do Fundef foi estabelecida em dez anos a partir da data de promulgação, terminando, portanto, em dezembro de 2006, quando o Fundo foi substituído por um novo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Este último ainda está em vigor e abarca toda a Educação Básica: Ensino Infantil, Fundamental e Médio. A estrutura basilar de redistribuição de recurso do primeiro Fundo teve continuidade no Fundeb, evidenciando, assim, sua importância para a Educação no país.

A implementação nacional do Fundef, em 1998, alterou a forma de distribuição dos recursos da Educação, sendo ele considerado propiciador de uma “mini reforma tributária” (ARRETCHE, 2002). Além da transformação na forma de financiamento, a nova lógica de distribuição de recursos acarretou na municipalização do ensino no país. Os recursos passaram a ser transferidos de acordo com o número de matrículas da rede, assim, quanto mais alunos, mais recursos recebidos. Seguindo a lógica desse raciocínio, os municípios aumentaram o número de matrículas nas redes municipais, no intuito de minimizar a perda de recursos e/ou manterem a sua receita. Em decorrência disso, houve a transferência de alunos da rede estadual para a rede municipal de ensino, provocando a municipalização em muitas cidades do país. Desta forma, os municípios passaram a ter mais responsabilidade em relação ao Ensino Fundamental.

A capacitação de professores também é fator relevante nas ações realizadas pelo Fundef. Oficialmente, dos recursos do Fundo, 60% deveriam ser destinados à valorização do magistério (BRASIL, 2010c). Contudo, nota-se, na prática, a aplicação de uma porcentagem maior que 60%. De fato, os programas e projetos desenvolvidos com o Fundef estão concentrados nesta área, principalmente em iniciativas voltadas para a formação de professores.

O Fundef se destaca como principal mecanismo de descentralização administrativa no Brasil, através da municipalização do ensino e, como já mencionado, desempenha papel fundamental nas mudanças com relação ao financiamento da Educação e à capacitação de professores. É importante ressaltar que a prioridade do Fundo era o atendimento. No período de sua vigência, verifica-se o maior acesso à escola, não necessariamente acompanhado de

¹⁰As reflexões sobre o Fundef fazem parte do trabalho de conclusão de curso de bacharelado da autora (RIBEIRO, 2010).

maior qualidade (OLIVEIRA, 2007). Esse diagnóstico é pertinente quando observamos, nos últimos anos, a grande quantidade de campanhas governamentais que ressaltam a preocupação com a qualidade do ensino. O Fundef atingiu principalmente as Secretarias Municipais de Educação e sua gestão, não mudando diretamente o trabalho na escola. Porém, ao olharmos para as consequências trazidas pelo Fundo – por exemplo, a transferência de alunos para a rede municipal, gerando aumento no número de estudantes por turma, sem a adequação física necessária para recebê-los – vemos que é na escola que tais consequências são, de fato, vivenciadas.

Antes mesmo de o Fundef ser implementado, a LDB de 1996 ressaltou o papel do município na Educação e o Regime de Colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, e levou o processo de descentralização para a escola quando dispôs sobre a autonomia e o Projeto Político Pedagógico (ABREU, 2002). Além disso, a LDB fundamentou outras políticas criadas no decorrer dos anos de 1990.

No seu Artigo 87, § 3º, a LDB estabelece: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá: IV – integrar todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.” Assim, percebemos que outras características de programas e projetos implantados no Brasil durante a década de 1990 são importantes e podem ser aproximadas de reformas ocorridas no âmbito internacional, como aquelas relacionadas a avaliações, currículo e *accountability*. A possibilidade da criação de um currículo em que conteúdos julgados mínimos deveriam estar presentes pode ser identificada na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Governo Federal em 1998. Isso, por sua vez, fortaleceria a criação de um sistema de avaliação no qual os resultados pudessem ser utilizados para verificar a situação de cada escola e estas pudessem ser responsabilizadas por seu desempenho (OLIVEIRA, 1997; OLIVEIRA, 1999; KRAWCZYK, 1999 e 2008). De todo modo, possuir ferramentas favoráveis para responsabilizar a escola, como o currículo e a avaliação, não significa que o mecanismo de responsabilização (*accountability*) funcione. Vale ressaltar, nesse ponto, que as políticas, quando transferidas de um país para outro, têm que encontrar condições semelhantes para serem implementadas. Nigel Brooke (2006) destaca que no Brasil, ao contrário do que ocorre em outros países como EUA e Inglaterra, existe a unidade e a combatividade do magistério, que costuma ser resistente a esse tipo de política envolvendo a avaliação em larga escala e a responsabilização a partir dos resultados das mesmas. Como afirma o autor:

a criação de parâmetros curriculares nacionais e de mecanismos homogeneizadores da Educação nacional, como o Fundef, o Saeb e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar – Anresc –, pode ser interpretada como uma tentativa de atenuar a grande diversidade de padrões e de garantir os níveis mínimos de qualidade previstos na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses esforços, tanto no sentido de eliminar as grandes disparidades de financiamento como de propor conteúdos básicos para todas as matérias e séries, parecem indicar a mesma tendência a estabelecer padrões de qualidade que acompanharam a criação dos projetos de responsabilização nos Estados Unidos e na Inglaterra. (BROOKE, 2006, p.385).

Apesar da tentativa de alguns estados de adotar o sistema de responsabilização, isso ainda é incipiente em nosso país (BROOKE, 2006). As políticas de currículo e avaliação sugerem uma forma de controle sobre a escola e, mesmo que isso não se converta em um sistema de responsabilização em que os dados da avaliação representem consequências para a equipe escolar, a escola e seus resultados ganham destaque.

A descentralização aprofundada com a Reforma da Educação no Brasil, confluindo com a autonomia dada às escolas pela LDB, a maior municipalização trazida pelo Fundef, a publicação dos PCN e o fortalecimento das avaliações nacionais – com o Saeb (Aneb e Anresc, mais conhecida como Prova Brasil), Provinha Brasil, Enem e Enade –, fizeram com que a responsabilidade chegasse à escola, já que é nela que o direito à Educação é satisfeito. Com isso, há uma aproximação entre a execução da política educacional e os que estão diretamente envolvidos nela, ou seja, a escola se torna o centro (OLIVEIRA, 1998). Para que cumprisse esse papel de centro da política, a escola foi dotada de autonomia, tanto financeira e administrativa, como pedagógica. Nesse sentido, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹ veio atender os objetivos de descentralização e autonomia financeira. Este programa

consiste na assistência financeira às escolas públicas da Educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de Educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da Educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse. (MEC, 2011).

¹¹O PDDE foi criado em 1995 e até 2008 contemplava apenas as escolas de Ensino Fundamental. Em 2009 passou a atender a Educação Básica contemplando também as escolas de Ensino Médio e Educação Infantil.

Embora, em uma primeira aproximação, a tendência seja minimizar sua importância, já que seu valor *per capita* anual é pouco significativo, com o programa, o montante repassado diretamente para a escola representa um importante aporte no orçamento e traz alguma autonomia no uso dos recursos (ADRIÃO; PERONI, 2007). Já a autonomia pedagógica pode ser identificada na LDB quando esta dispõe sobre a construção do PPP pela escola.

As mudanças ocorridas no país montaram um novo cenário na Educação. Em 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação. O PNE¹² (2001-2010) teve como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, jovens e adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país (AGUIAR, 2010). Como demonstrado pelas consequências do Fundef e reforçado pelo PNE, foram alcançados avanços em quantidade¹³, porém a qualidade ainda é uma meta a ser atingida. Em 2008, foi lançado pelo governo federal o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) juntamente com o Plano de metas “Compromisso Todos pela Educação” que requeria a elaboração de um plano de atividades articuladas (PAR) municipal e/ou estadual.

O PDE apresenta-se como uma política nacional e um arranjo institucional resultante de uma revisão das responsabilidades da União, que passa a assumir o compromisso do combate às desigualdades regionais e da construção de um mínimo de qualidade educacional para o país. (KRAWCZYK, 2008, p. 802).

O PDE representou um acréscimo de metas qualitativas e intermediárias às metas quantitativas do PNE. Para o acompanhamento do Plano, foi criado pelo governo um Sistema de Monitoramento (Simec) como mecanismo de controle. Atrelado ao Simec está o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). O PDE Escola

é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O Programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no Simec, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. (MEC, 2011).

¹²Em 15 de dezembro de 2010 foi enviado ao Congresso o projeto de lei que cria um novo PNE para vigorar de 2011 a 2020.

¹³Quando no texto fala-se “quantidade” leia-se também “acesso”, no sentido de que o número/ a quantidade de alunos na escola aumentou.

Este programa nasceu em 1998, como um dos projetos do Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola). O Fundescola foi uma parceria do MEC com o Banco Mundial, através de um empréstimo deste último que visou o desenvolvimento da gestão escolar nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Em 2008, o PDE Escola passou a fazer parte das ações prioritárias do PDE e atende escolas com baixo rendimento de acordo com o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb). O Ideb foi instituído como um novo indicador de avaliação de rendimento escolar e considerado a principal proposição do PDE. A maioria das ações governamentais passou a ser atrelada a esse indicador. Além disso, o PDE estabeleceu a realização da Provinha Brasil¹⁴ considerada um

instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais:

1. avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
2. diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. (INEP, 2011a).

Esse panorama demonstra um maior controle do Estado através dos dispositivos de avaliação – Ideb e Provinha Brasil – e, também, a interlocução direta com a escola através da manutenção do PDDE e do aporte de recursos a escolas de baixo rendimento com o PDE Escola. Portanto, podemos observar que, nas últimas décadas, a Educação passou por um processo de descentralização que, em conjunto com o processo de redemocratização do país, lançou-se como meio para maior participação e autonomia da escola. A participação e a autonomia estão asseguradas em Lei, tanto na Constituição de 1988, quando dispõe sobre a gestão democrática, como na LDB, que reafirma a gestão democrática da Educação e ainda traz a autonomia pedagógica através do PPP. Além disso, o PDDE possibilita certa autonomia financeira. Ao mesmo tempo, notamos a implementação de um currículo nacional, o fortalecimento das avaliações e a criação de um índice que passa a ser o principal mecanismo para as ações do governo. Há o fortalecimento da relação entre avaliação, gestão e financiamento da Educação. Desta forma, coloca-se no cenário educacional a questão de autonomia *versus* controle do Estado; questão contraditória, mas que traz, dos dois lados, a argumentação para uma Educação de qualidade.

¹⁴A Provinha Brasil é ressaltada na metodologia deste trabalho como mecanismo para a escolha das escolas participantes da pesquisa.

As transformações na Educação e suas consequências ressaltaram a questão da qualidade¹⁵. As pesquisas mostram que está cada vez mais difícil definir o que realmente faz a diferença quando se busca identificar o aspecto mais relevante para uma Educação de qualidade. Sabe-se que há uma série de fatores que contribuem para o sucesso ou insucesso do aluno, da escola e do sistema de ensino. O sucesso do sistema de ensino significa o sucesso de várias pessoas, funções e instituições. A escola é o ponto de acesso e é através do que acontece nela que podemos tecer considerações a esse respeito. As pesquisas apontam vários fatores que fazem a diferença, como os professores, o acompanhamento dos pais, a vizinhança da escola, a relação da escola com a comunidade e, por fim, a figura do diretor (FRANCO et al., 2007; SANT'ANNA, SALATA, 2009; SOUZA, FARIA, 2004), nosso sujeito de pesquisa.

O diretor é aquele que recebe todas as políticas vindas do Estado. Quando observamos as mudanças ocorridas na Educação na década de 1990, verificamos o quanto as responsabilidades chegaram à escola através dessas transformações. O diretor, que tem a função de coordenar a escola, é quem recebe essas políticas. Contudo, a escola – e, conseqüentemente, o diretor – não recebe apenas políticas voltadas para a Educação.

A universalização do ensino foi alcançada nos últimos anos e temos um quadro em que a quantidade (acesso à Educação) foi atingida em detrimento da qualidade. Em outras palavras, o Brasil passou por uma “reordenação” da escola na década de 1990 através da expansão principalmente do Ensino Fundamental, e a universalização desse nível de ensino foi um objetivo declarado das mudanças que ocorreram. Como afirma Peregrino (2010), a forma como essa expansão ocorreu insere a escola em um novo campo de contradições. E mais, o aumento do tempo de permanência das classes populares na escola cria novas vulnerabilidades, porém, ao mesmo tempo, transforma o espaço escolar e suas relações, “remoldando” a instituição. Neste trabalho de Peregrino (2010), que usamos como referência, a autora busca

recortar a forma singular com que a recente expansão do Ensino Fundamental vem se dando, permitindo às camadas populares tanto o acesso como uma permanência mais prolongada na instituição escolar, porém ao

¹⁵Como afirmam Chirinéa e Barreiro (2010) definir qualidade é um processo extremamente perigoso e vem impregnado de uma subjetividade própria do conceito. Tais autoras apresentam a qualidade sobre duas perspectivas: Educação civil democrática e Educação produtivista, voltadas para a formação cidadã e para o mercado, respectivamente. Não se pretende discutir neste trabalho o mérito de cada perspectiva, mas esclarecer como utilizamos tal termo. Entendemos Educação de qualidade como aquela que proporciona ao aluno capacidades como ler, escrever, interpretar e fazer cálculos com sucesso, como também o prepara enquanto cidadão e indivíduo inserido em um mundo competitivo.

mesmo tempo fazendo-o num processo de degradação contínua de um sistema já frágil em sua estrutura. (PEREGRINO, 2010, p. 63).

A expansão do ensino que tem como resultado a degradação do sistema é decorrente da formação do nosso Estado. A construção do Estado Brasileiro tem como característica a manutenção de privilégios, por um lado, e a recusa de elaboração e realização de políticas que permitam a integração das maiorias, por outro. A Educação, até 1925, servia como meio para a manutenção social. A gestão dos pobres ficava a cargo da Igreja (assistência) e da polícia (recuperação). A partir daí, da década de 1930 até 1960, a expansão da escola não se dá sem um contexto específico e sem consequências. Com o processo de industrialização e a migração para a cidade, pressões populares e da classe média acontecem. O sistema educacional, não programado para receber esta população, entra em crise em razão de uma expansão precária. Tendo Anísio Teixeira como referência, Peregrino (2010) complementa que, a partir de então, a Educação passa a ser meio para ascensão social individual, afastando da escola os critérios de eficiência nos quais deveria estar pautada, tornando-a uma titulação, uma forma de legitimação de classe. A exclusão das camadas populares se dá através da repetência, da evasão e do abandono.

Esse mecanismo se instala numa escola onde a forma se sobrepõe ao conteúdo, onde a quantidade (de vagas criadas) destaca-se da qualidade (do tratamento e do sentido dado à escolarização), e onde, nas palavras de Anísio, a busca de privilégio sobrepõe-se à plena realização do direito. (PEREGRINO, 2010, p.86).

Em síntese, a expansão da escola se deu ao custo da precariedade de suas funções. Já no Regime Militar, a Reforma da Educação foi marcada por políticas de contenção nos níveis médio e superior e pela liberação do ensino elementar, o que Peregrino (2010) chama de expansão regulada. A intenção era gerar expectativas de inserção, e não esta propriamente dita. A utilização da escola para fins não educacionais marca a expansão nesse período. No fim da década de 1970, o uso da escola para gestão da pobreza tornou-se mais específico com a incorporação de políticas de redução da pobreza, antes a cargo de instituições e órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário. Esse tipo de política não se restringiu a essa época e entrou na escola pública na década de 1980 através de programas governamentais. Ações dessa natureza, antes circunscritas nos limites da “assistência”, passaram a integrar as funções da escola, de modo que estas foram ampliadas, com prejuízo para as funções “escolares”. Como nos diz Peregrino (2010, p.92), esse é um

ponto de fundamental importância, pois “a escola pública de primeiro grau, que nas décadas de 1970 e 1980 inicia sua trajetória de circunscrição ao âmbito da pobreza, incorpora, nessa trajetória, os elementos para a ‘gestão dos pobres’ que daí em diante passarão a ocupá-la de forma mais extensiva”. Assim, na década de 1990, o quadro não foi diferente. A expansão do atendimento escolar foi acompanhada da ampliação da dimensão “assistencial” na escola. No entanto, como já observamos, o crescimento quantitativo de acesso a escola continua não sendo acompanhado de um crescimento proporcional de investimento; sendo, assim, necessário fazer “mais com menos”. Como exemplo desse tipo de política na década de 1990, temos o programa Bolsa Escola, ainda hoje presente através do programa Bolsa Família. Peregrino (2010, p. 99) chama esse processo de “desescolarização da escola”.

Assim, a “expansão” da escolarização fundamental, com vias à sua universalização, se dá com o prejuízo da própria instituição “expandida”, na medida em que o que se expande é um misto de escola de conteúdos degradados e espaço de gestão da pobreza. O que se “esvazia” nos programas de aceleração da aprendizagem é preenchido com a “migração” de tarefas “exógenas” aos sistemas municipais de Educação. E o que se universaliza é um híbrido de escola degradada e instituição assistencial. Mas não podemos nos esquecer: a “metamorfose” se dá na medida em que contingentes antes excluídos dos processos de escolarização vão entrando na escola.

Deste modo, Peregrino (2010) reforça a ideia de quantidade em detrimento da qualidade, além de nos mostrar mais funções que a escola recebe afetando diretamente sua função original.

A trajetória que percorremos, procurando ressaltar as principais políticas implementadas na década de 1990 e na de 2000, permite-nos compreender o processo que ocorreu para chegarmos ao contexto atual da Educação. No período em questão, podemos enfatizar a democratização da Educação tanto no que se refere à participação e autonomia da escola, quanto em relação ao acesso a ela por todos. Seguindo esse raciocínio, verificamos que as metas relacionadas ao acesso foram atingidas, tendo em vista a universalização do Ensino Fundamental. Porém, a participação e a autonomia da escola se encontram em um campo contraditório. A escola foi dotada de autonomia financeira e pedagógica, mas, ao mesmo tempo, está submetida a um maior controle do Estado através das avaliações e seus resultados. Em consonância, Burgos e Canegal (2011, p.17) afirmam que dois macroprocessos atravessam a história recente da Educação no Brasil:

De um lado, o processo de ultrapassagem do quadro típico dos anos de 1980 – caracterizado pela transformação da escola pública em braço do trabalho de gestão da pobreza – por um quadro que começa a ganhar força a partir da segunda metade dos anos de 1990, e que se afirma na década seguinte – preocupado com a qualidade da Educação. De outro lado, o deslocamento do eixo descentralização-autonomia-participação, que sintetiza o sentido de reforma educacional deflagrado no contexto da redemocratização do país, pelo eixo centralização-responsabilização-avaliação de resultados.

Entre os lados desses dois macroprocessos encontra-se a figura do diretor escolar, que é apontado como “fator” de qualidade e portador das políticas do Estado na escola. Desta forma, ele recebe novas atribuições, com todas as mudanças e políticas implementadas durante os últimos anos. Assim, “o desafio de conciliar a massificação do acesso à escola pública no Brasil à melhoria da performance dos seus alunos lançou a gestão escolar em uma transição ainda pouco compreendida por seus operadores.” (BURGOS, 2011, p.19). Isso nos mostra a complexidade do papel desse ator na Educação e nos incita a procurar entender como ele lida com essas questões e sua rotina dentro da escola.

1.2 O gestor escolar hoje

Tendo considerado as transformações ocorridas na Educação, a transferência de responsabilidades para a escola e o gestor escolar como fator de qualidade para o ensino, nesta seção abordaremos as questões que cercam esse profissional, de acordo com a bibliografia estudada. Assim, discutiremos aqui o perfil, o dia a dia, as práticas consideradas estratégicas para uma gestão eficaz da escola e a capacitação do gestor escolar.

Primeiramente, é válido lembrar que os textos políticos envolvem três contextos principais: o de influência, o da produção de texto e o da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Os textos são resultados de disputas e acordos, e as respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro da prática. O contexto da prática é onde o texto, a política é vivenciada e está sujeita ao contexto local sofrendo interpretações e recriações (MAINARDES, 2006).

Apresentada a ideia da inter-relação entre os textos oficiais e o contexto da prática, podemos tentar compreender como se dá essa relação no cenário atual da Educação. Como

mencionado, na década de 1990 grandes mudanças trouxeram novas responsabilidades para a escola. Nesse processo, novas políticas – textos políticos – chegaram ao ambiente escolar – contexto da prática. Portanto, a escola é o local onde as políticas são vivenciadas, sofrendo interpretações e recriações, e se concretizam as mudanças. O gestor escolar, como dirigente da escola, é peça chave para a implementação das políticas que ali chegam, principalmente após o processo de descentralização que colocou a escola como centro da gestão educacional.

A importância do gestor escolar ganha visibilidade com as novas responsabilidades que chegam à escola, principalmente quando as pesquisas o apontam a atuação desse profissional como fator de qualidade para a Educação. Sendo assim, torna-se relevante a busca pelo entendimento da importância do papel desempenhado pelo diretor escolar. Ao consultar as leis vigentes referentes ao tema, temos como principal disposição “a gestão democrática da Educação”. Assim, a gestão escolar aparece como espaço de encontro entre a sociedade civil e o Estado (KRAWCZYT, 1999). Nesse sentido, o diretor é, ao mesmo tempo, representante do Estado na escola e da comunidade escolar no diálogo com as instâncias superiores. Em um primeiro momento, essa dupla representação pode parecer contraditória; porém, como afirma Ângelo Souza (2006a, p.158), “a contradição talvez exista somente nos casos em que os interesses da comunidade escolar e os do Estado sejam divergentes, pois, ao que parece, o diretor é, ao mesmo tempo, representante das duas frentes em questão”. Para explicar essa afirmação, podemos destacar a ênfase na natureza política da função da gestão escolar que o mesmo autor dá ao papel do diretor.

Os diretores, na condução dos processos de gestão, demonstram construir consensos, tanto com os pares, quanto com a comunidade escolar e com o estado. Esse grau de concordância entre as instâncias políticas (professores e comunidade, diretores e seus superiores na administração do sistema de ensino) pode ser só aparente, ou demonstrar a aspiração dos dirigentes, mas ao mesmo tempo demonstra a consciência que essas pessoas têm na compreensão de que a sua função é de mediação e coordenação político-pedagógica, cujas tarefas se articulam, de alguma forma, com a necessidade de contornar crises e contradições entre aquelas instâncias. (SOUZA, 2006a, p.277).

A função de mediação dos diretores escolares destacada por Souza (2006a) vai além disso para Vitor Paro (1998). Segundo este autor, quando olhamos para a administração percebemos que o que a torna essencial é o fato de ser mediação na busca de objetivos. Uma das decorrências dessa concepção de gestão como mediação é que ela não é um fim em si mesma, pois pode articular-se como uma variedade de objetivos, adequando-se ao que se quer alcançar. De acordo com Paro (1998, p.5):

Se está envolvida a Educação, é importante, antes de mais nada, levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não só) em sala de aula, estejam permanentemente impregnadas dos fins da Educação. Se isto não se dá, burocratiza-se por inteiro a atividade escolar, fenômeno que consiste na elevação dos meios à categoria de fins e na completa perda dos objetivos visados com a Educação escolar.

O autor defende que a gestão escolar deve ser democrática para “atender tanto o direito da população ao controle democrático do Estado quanto a necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções” (PARO, 1998, p.7). À ideia de gestão democrática e de participação articula-se a questão da autonomia da escola, que está presente na LDB.

A LDB, através do que dispõe sobre o Projeto Político Pedagógico, dá autonomia à escola, tornando-a responsável por sua construção e desenvolvimento (ABREU, 2002). O diretor, como responsável por geri-la, é quem leva esse processo de construção para dentro da escola. Apesar de a escola partir do que foi formalmente estabelecido, nela se encontram princípios e valores construídos e elaborados em seu interior. Há uma cultura da escola que acontece num processo dinâmico, negociado entre os diferentes atores do processo pedagógico, que constroem valores, princípios e ações que se processam na realidade cotidiana (SILVA, 2001; SCHNECKENBERG, 2000). O legalmente estabelecido será transmitido pelo gestor da escola aos demais levando a sua interpretação. Dessa forma, há uma reinterpretação das “regras” dentro da escola, de modo que seus atores constroem, a partir do que lhes foi dado, até mesmo novas regras (LIMA, 1996). Toda essa ideia resgata a consideração de Stephen Ball e Richard Bowe, apresentada por Mainardes (2006), de que os textos são resultados de disputas e acordos, e as respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro da prática, ou seja, na escola.

Como afirmado, o diretor é quem leva as políticas até a escola. O repertório e o conhecimento do diretor serão, portanto, fundamentais para que a escola tenha clareza de seu papel e seus objetivos (CASTRO, 2000). Tal constatação torna-se ainda mais importante quando a gestão aparece como fator de diferenciação na qualidade e equidade da Educação. Aparecem, assim, algumas questões fundamentais que envolvem a figura do gestor escolar: quem são os diretores das escolas, quais as responsabilidades que este profissional assume em

seu cotidiano, quais as práticas de gestão que favorecem o desenvolvimento da escola em busca da qualidade e qual o nível de preparação dos diretores para as demandas que a gestão escolar exige.

Tomamos duas pesquisas como referência para definir quem são os diretores escolares no Brasil. A primeira é a tese de doutorado de Souza (2006a), denominada “Perfil da Gestão escolar no Brasil”. Esta pesquisa utiliza dados do Saeb 2003 e abrange todo o território nacional. A outra, “Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional”, foi realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) em 2009. Esta última partiu da aplicação de um *survey* direcionado a 3000 diretores, em escolas urbanas, com pelo menos 300 alunos, de seis estados brasileiros¹⁶. De certo modo, uma pesquisa vem complementar a outra, criando condições para uma adequada construção do perfil desses diretores.

Do total de escolas pesquisadas por Souza (2006a), 94% estão em perímetro urbano e 6% em áreas rurais. Dessas escolas, 60% são mantidas pelos estados e 40% são municipais. Os diretores dessas escolas são “mulheres (78%) com mais de 40 anos de idade (65%), com curso superior (86%), experientes profissionalmente, com mais de 10 anos de trabalho na Educação (85%) e recebendo entre quatro e nove salários mínimos (58%)” (SOUZA, 2006a, p.198).

Com resultados semelhantes, apesar das bases de dados distintas, temos a pesquisa do CAEd. Contudo, dentro dos resultados obtidos pelo *survey*, os dados foram filtrados de acordo com o perfil das escolas cujos diretores foram acompanhados em sua rotina durante o trabalho de campo. Dessa forma, os dados apresentados aqui serão relativos ao estado de Minas Gerais, Rede de Ensino Municipal e Porte do Município Médio. Selecionado esse grupo de gestores, foram analisados 35 questionários que representam 100% da amostra.

Vejamos o perfil dos gestores¹⁷ dessas escolas. De acordo com a amostra selecionada, temos no cargo de direção mulheres (88,57%), entre 40 e 49 anos (51,43%), das quais 97,14% têm ensino superior, sendo a maioria licenciados, o que se assemelha aos resultados de Souza (2006a). Dos profissionais atuando na administração escolar, 60% não possuem formação específica na área e assumiram o cargo através de eleição (55,88%) ou através de exame de seleção e eleição (17,65%), totalizando 73,53%. A carga horária desses diretores varia entre 42 e 61 horas por semana e eles residem no mesmo bairro onde se encontra a escola em que

¹⁶Os estados são: Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

¹⁷O perfil dos gestores escolares de acordo com os dados do CAEd, sem o recorte realizado para esta pesquisa, pode ser encontrado em Canedo, Lima e Resinentti (2011).

trabalham ou em bairros próximos (65,78%), convivendo com a comunidade na qual a escola está inserida (80%).

Ainda utilizando os dados do CAEd (2009), foi feito um levantamento das atividades realizadas pelos diretores e a porcentagem de tempo gasto com cada uma delas. Notou-se que o tempo do diretor é fragmentado em diversas ações, não gastando mais do que 5% do seu tempo na maioria das atividades que desempenha. Assim, atividades importantes como o planejamento, a organização, o Projeto Político Pedagógico e o desenvolvimento profissional do próprio diretor se enquadram nessa porcentagem. Outras tarefas, como supervisão, atendimento aos pais e a alunos com problemas, representam entre 5 e 9% do tempo gasto. A porcentagem de tempo gasto só aumenta quando há a monitoração de corredores e/ou atendimento aos professores, que ocupam entre 9 e 13% do tempo que o diretor permanece dentro da escola.

Evidenciado o perfil do gestor escolar através da pesquisa de Souza (2006a) e reafirmado pela pesquisa do CAEd (2009), apresentamos também as atividades realizadas por ele. Almejamos, através do trabalho de campo, perceber tais características apresentadas. Porém, antes disso faz-se necessário conhecer o dia a dia do diretor, através de outras pesquisas qualitativas.

Marta Luz Sisson de Castro (2000) mostra em seu trabalho as dificuldades que o diretor enfrenta, sobretudo quando atua em instituições situadas em áreas pobres. A autora aponta cinco temas relevantes que preocupam este profissional: “questão da pobreza”, “crise de valores”, “recursos financeiros”, “legislação” e “tecnologia”.

Em muitos estabelecimentos, principalmente nos mais pobres, a escola, além da função educacional, assume um caráter assistencialista e os professores culpam os problemas sociais pela não aprendizagem dos alunos. Desta forma, a “crise de valores” e de clareza sobre quais devem ser as prioridades sociais e educacionais adentram a escola em conformidade com a comunidade que a cerca. A clareza sobre quais objetivos se deseja alcançar com a escola é fundamental para que se busque um caminho pela gestão. Porém, a busca por “recursos financeiros” tende a concentrar mais esforços do diretor do que a construção e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, o qual estabeleceria os objetivos a serem alcançados. Esta situação também aparece em uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita (2009), cujos resultados mostram que as preocupações burocráticas se sobressaem às pedagógicas. Além disso, conhecer a “legislação” tem sido outro foco dos diretores pesquisados por Castro (2000). A ideia é que os diretores possam, a partir desse conhecimento, realizar as adaptações necessárias ao sistema de avaliação educacional. O

último item apontado como relevante é a “tecnologia”, devido à distância entre o que o aluno aprende na escola e aquilo a que o aluno tem acesso.

Nos fatores apresentados por Castro (2000), podemos encontrar traços das mudanças discutidas na seção anterior deste Capítulo. A “questão da pobreza” e a “crise de valores” foram evidenciadas por Peregrino (2010) e chegaram à escola com a extensão do acesso e das políticas assistencialistas. A busca por “recursos financeiros” confere com a lógica empreendida de “se fazer mais com menos”. A “legislação”, que deu autonomia, também leva responsabilidades para a escola, que passa a ser avaliada e cobrada por seus resultados. A partir dessa cobrança, os diretores precisam, cada vez mais, entender o que é exigido deles e quais os mecanismos que podem utilizar a favor de sua escola – principalmente quando os resultados nas avaliações podem implicar em mais recursos. Além disso, aparece a questão da “tecnologia”, uma nova demanda que a sociedade atual traz para o gestor. O conhecimento também se adquire fora da escola e é preciso dar importância às influências dos meios de comunicação e responder às exigências contemporâneas (SCHOLZE, 2004). Todos esses fatores encontrados como preocupações do diretor comprovam como as mudanças que ocorreram na década de 1990 interferiram em sua função e no contexto escolar, além de demonstrar o papel dinâmico e complexo que este profissional desempenha.

Ainda no trabalho de Castro (2000), são apresentadas categorias verificadas nas entrevistas realizadas com diretores de escola a partir de uma análise macro e micro. Destacamos três categorias presentes nos dois níveis de análise: a relação com os pais, a relação com a Secretaria Municipal de Educação (SE) e o papel de liderança desempenhado pelo diretor.

A relação com os pais aparece como a categoria mais citada e a mais importante. A dificuldade principal é que a grande maioria dos pais está preocupada com o desempenho apenas de seu filho, e não com o que está acontecendo na escola. Em comunidades carentes, a relação com os pais parece ser mais importante para garantir o acesso e a permanência na escola, porém é onde se encontra menor participação, principalmente porque estão sempre trabalhando, sem tempo de comparecer à escola. Além disso, nem sempre a participação dos pais é positiva, sendo necessário que haja comunicação e cooperação entre a escola e os responsáveis pelos alunos.

No estudo realizado por Castro (2000) no Rio Grande do Sul, a relação com a SE apresentou certa congruência de ação entre os dois níveis de gestão. Krawczyk (1999, p.127), em pesquisa realizada em 11 municípios brasileiros, constatou que:

Em todos os municípios, os entrevistados afirmaram que a mudança mais importante ocorrida nas respectivas secretarias de Educação referira-se às funções da própria Secretaria, ou seja, a relação dela com as escolas. Segundo os entrevistados, a Secretaria deixou de ser uma instituição encarregada de administrar as escolas e assumiu o propósito de criar condições e garantir apoio para que as escolas “caminhem por seus próprios pés”.

Devido à série de funções que o diretor assume no cotidiano da escola, não há clareza sobre o seu papel. Na gestão da escola, entram em jogo as características pessoais do diretor, o contexto da escola como instituição, bem como suas relações com outras instituições e com o contexto social mais amplo (SCHNECKENBERG, 2000). Sendo assim, “a diretora é aquela que tem jogo de cintura e dança conforme a música” (CASTRO, 2000, p.83). Nesse contexto, a capacidade de liderança aparece como característica diferenciadora do papel do diretor. A habilidade de articulação em meio às diversas situações que ocorrem dentro da escola – desde a atribuição assistencialista até as diversas opiniões sobre como a escola deve ser organizada, como se deve aplicar os recursos e construir seu Projeto Político Pedagógico – torna-se cada vez mais importante. Sintetizando, é importante ter uma visão global da escola.

A capacidade de liderança mencionada por Castro (2000) é destacada por diversos autores (XAVIER, 1996; SHOLZE, 2004; FREITAS, 2000; SCHEERENS, 2005). A busca pela identificação dos fatores que tornam a escola eficaz ganhou força na década de 1990, juntamente com a nova configuração para o padrão de gestão. Xavier (1996, p. 8) aponta algumas características de escolas eficazes:

- forte liderança do diretor;
- clareza quanto aos objetivos;
- clima positivo de expectativas quanto ao sucesso;
- clareza quanto aos meios para atingir os objetivos;
- forte espírito de equipe;
- envolvimento dos diferentes agentes educacionais;
- capacitação dirigida (*on the job e just in time*) dos profissionais da escola;
- planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola; e
- foco centrado no aluno.

Como podemos observar, a liderança do diretor também aparece entre os elementos que caracterizam a eficácia da escola. Ao olharmos atentamente para os demais itens, notamos que estes também envolvem o diretor, pois é ele, com sua capacidade de liderança, que promoverá ações em conjunto com os atores da escola que atendam as outras características

apresentadas, ou seja, ele pode: difundir na escola os objetivos traçados, esclarecendo todos os aspectos com os professores, funcionários e responsáveis pelos alunos; dar apoio quanto aos meios para atingir os objetivos; manter uma boa relação com todos da escola favorecendo o espírito de equipe e envolvendo os diferentes agentes educacionais através do incentivo a participação; além de proporcionar a capacitação dentro da escola; e planejar, acompanhar e avaliar todos os processos que ocorrem no ambiente escolar, enfatizando que o seu trabalho e o de todos tem como objetivo maior o sucesso dos alunos.

No estudo de Scheerens (2005, p.7), são apresentadas peculiaridades presentes na atuação de líderes eficazes; são elas:

- promovem um ambiente de trabalho ordeiro e estimulante;
- dão ênfase à capacitação básica;
- monitoram o desenvolvimento dos alunos;
- cooperam com os professores em questões curriculares e didáticas;
- incentivam e premiam professores;
- supervisionam e controlam o corpo docente; e
- proveem o aperfeiçoamento da capacitação, da especialização e do profissionalismo dos professores.

No quadro abaixo podemos verificar mais claramente que as características de escolas e líderes eficazes estão em consonância, mesmo com a distância de quase dez anos entre as obras desses autores.

Quadro 1 – Características de escolas e líderes eficazes

Características de escolas eficazes (XAVIER, 1996)	Características de líderes eficazes (SCHEERENS, 2005)
<ul style="list-style-type: none"> • forte espírito de equipe; • planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola; • clareza quanto aos objetivos; • clareza quanto aos meios para atingir os objetivos; 	<ul style="list-style-type: none"> • promovem um ambiente de trabalho ordeiro e estimulante; • supervisionam e controlam o corpo docente;
<ul style="list-style-type: none"> • clima positivo de expectativas quanto ao sucesso; 	<ul style="list-style-type: none"> • incentivam e premiam professores;
<ul style="list-style-type: none"> • capacitação dirigida (<i>on the job e just in time</i>) dos profissionais da escola; • desenvolvimento dos diferentes agentes educacionais; 	<ul style="list-style-type: none"> • dão ênfase à capacitação básica; • cooperam com os professores em questões curriculares e didáticas; • provêm o aperfeiçoamento da capacitação, da especialização e do profissionalismo dos professores;

• foco centrado no o aluno.	• monitoram o desenvolvimento dos alunos;
-----------------------------	---

Pontuadas todas essas características, ressalta-se a focalização na atuação dentro da gestão escolar. A “mobilização, a organização e a articulação das condições materiais e humanas para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, priorizando o conhecimento e as relações internas e externas da escola” (SCHOLZE, 2004, p.2) tornam-se essenciais. Cabe ao diretor atuar nesse sentido e assumir o papel de líder e mediador desse movimento, considerando:

[...] o caráter de pluralidade cultural da escola pública, administrando a controvérsia que se manifesta na escola, estabelecendo uma rede de relações entre os alunos, professores, funcionários, pais e comunidade do entorno da escola (SCHOLZE, 2004, p.5).

As escolas que apresentam melhor desempenho têm líderes proativos e dedicados a ela (FREITAS, 2000). Definir uma missão para a escola, administrar o currículo e a instrução e promover um clima didático favorável ao aprendizado dos alunos integram a liderança educacional (SCHEERENS, 2005, p.8). Mais especificamente, a liderança engloba: (i) definir uma missão para a escola (estabelecer as metas da escola); (ii) administrar o currículo (avaliar e monitorar o currículo e a instrução, orientar os professores e promover a colaboração e o consenso entre os professores); e (iii) promover um clima didático orientado para a consecução de tarefas (visibilidade, premiar os professores, promover o desenvolvimento profissional e um clima ordeiro) (SCHEERENS, 2005).

Para a realização de todos esses pressupostos de liderança, a organização é imprescindível e nela está presente, de acordo com Xavier (1996, p.12):

- foco centrado no aluno;
- todos os seus objetivos claros, bem definidos e compartilhados por todos;
- todos os seus processos documentados e otimizados;
- todos os funcionários e setores conhecendo suas atribuições;
- todos os funcionários capacitados para executar as suas tarefas;
- ampla participação de todos os funcionários nos processos, ações e soluções que os envolvam;
- informações circulando rápida e corretamente entre todos os setores e funcionários, para permitir a avaliação constante dos processos e sua melhoria; e
- preocupação com a inovação e a mudança.

Em estudo realizado por Carvalho e Canedo (2008), no qual as autoras analisam estilos de gestão escolar em três contextos institucionais distintos em escolas de prestígio, é possível perceber algumas das características mencionadas acima, que integram a liderança educacional. As escolas estudadas possuem características e concepções muito diferentes, porém se assemelham por ter o seu conjunto de valores compartilhados, traduzindo aquilo que o estabelecimento acredita e se orgulha em defender (objetivos claros, bem definidos e compartilhados por todos), e por valorizar o ensino e a aprendizagem (foco centrado principalmente no aluno). Além disso, há, nos três casos, um reconhecimento da legitimidade da liderança e da dedicação de cada direção por parte dos docentes.

Todas as definições e características aqui destacadas se aproximam e, para que se tornem concretas, o comprometimento da liderança é condição *sine qua non* de uma efetiva gestão da qualidade, como afirma Xavier (1996). Desta forma, as ações do líder escolar dependerão daquilo que ele ou ela pensa (SCHEERENS, 2005) e, além disso, de sua formação, capacitação e capacidade de agregar a comunidade escolar à sua forma de pensar.

Para tentar compreender a influência da atuação dos gestores escolares na qualidade das escolas geridas por eles, Thelma Polon (2009) desenvolveu em sua tese de doutorado uma pesquisa que originou uma tipologia envolvendo formas distintas de liderança. A análise da pesquisadora parte de dados estatísticos específicos ao Projeto Geres – Estudo Longitudinal Geração Escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro. Apesar dos dados serem relacionados a uma pesquisa específica, a tipologia criada é um dado importante e pode se aproximar de nossa pesquisa auxiliando na análise da gestão das escolas observadas.

Através de recursos estatísticos, Polon (2009, p. 205) chegou a uma tipologia de estilos de gestão a partir da identificação de três fatores que foram nomeados: Fator 1 “Liderança Pedagógica” (LP); Fator 2 “Liderança Organizacional” (LO); e Fator 3 “Liderança Relacional” (LR).

A Liderança Pedagógica é um fator que foi construído com base nas perguntas de um questionário, aplicado a diretores, que visavam inferir:

presença do diretor ou membros da equipe pedagógica em sala de aula, participação nas discussões do planejamento escolar, acompanhamento dos aspectos acadêmicos do currículo, busca da inovação e valorização dos espaços de encontro para reflexão, estudo e trabalho em cooperação pelos professores [...]. (POLON, 2009, p. 220).

Os conteúdos abordados pelas perguntas confirmam a expectativa quanto à possibilidade de se construir uma influência positiva sobre os resultados dos alunos. É pertinente considerar, como afirma Polon (2009, p. 221), que “a alta ênfase em LP importa na proficiência média” das escolas pesquisadas.

Já a Liderança Organizacional é um

fator composto pelos itens do questionário do diretor mais diretamente ligados à presença da direção ou membros da equipe pedagógica no atendimento aos pedidos dos professores (reprodução de fichas, equipamentos, materiais), considerados como indicativos de uma disponibilidade, por parte da equipe, em apoiar as ações de sala de aula e garantir aos professores as melhores condições de realização da prática pedagógica; na elaboração de relatórios, atas, mapas de notas etc., indicativos de uma preocupação quanto à produção de instrumentos que viabilizem o diagnóstico e o monitoramento das condições e resultados do ensino (ou ênfase na dimensão administrativa ou burocrática da gestão escolar); assim como a frequência às reuniões pedagógicas e/ou grupos de estudo com os professores pela possibilidade que as mesmas trazem de organizar rotinas, fazer combinados, permitir que os professores troquem informações entre si para favorecer a produção do planejamento escolar etc. [...]. (POLON, 2009, p. 221).

A positividade deste fator é confirmada através dos resultados obtidos pelos alunos. Porém, Polon (2009, p. 221), após analisar os dados de sua pesquisa, faz uma ressalva quanto a este fator afirmando que a atuação predominantemente “organizacional” não garante, em si, resultados, e que a LO se dá de forma não excludente à Liderança Pedagógica. E ainda alega “ser impossível aos diretores e membros das equipes de gestão não se ocuparem das tarefas que tipificam esta Liderança por serem inerentes ao funcionamento das rotinas escolares”.

Por fim, o fator Liderança Relacional,

composto pelos itens do questionário diretor mais diretamente ligados à presença da direção ou membros da equipe pedagógica no acompanhamento da entrada e saída dos alunos, considerado um indicador da presença regular e da disponibilidade da equipe de gestão para recepcionar bem os estudantes, controlar a pontualidade dos professores e funcionários etc.; atender os pais, o que pode indicar a disponibilidade para buscar um maior envolvimento dos responsáveis pelos alunos com aprendizagem dos filhos, monitoramento dos alunos e preocupação com a auto-estima dos mesmos; organização de festas e eventos da escola, por ser indicativo da disponibilidade da equipe de gestão em socializar a produção da escolar e “trazer” a comunidade à participação [...]. (POLON, 2009, p. 222).

A hipótese aventada por Polon (2009, p. 223) quanto ao fator LR é que

dar atenção às pessoas – alunos, professores, familiares, é o mínimo que a Direção e Equipe de Gestão podem fazer numa escola, seja em função das dificuldades impostas pela realidade que não permitem uma atuação mais efetiva em relação aos problemas organizacionais internos ou gerados pelos problemas contextuais mais amplos, seja porque muitos não se formaram, não desenvolveram a partir da prática ou não descobriram a dimensão estratégica existente por detrás de uma gestão mais voltada ao pedagógico em busca de melhores resultados. Por isso, assume-se em relação a este fator, que embora seja muito importante uma gestão que enfatiza aspectos relacionais no cotidiano escolar, este tipo de ênfase, sozinho, não é suficiente para garantir resultados mais efetivos, ainda que esta dimensão potencialmente incorpore características-chaves passíveis de serem encontradas em escolas eficazes, tais como o incentivo positivo com retorno a respeito das atividades e conquistas realizadas; o cuidado com os direitos e responsabilidades dos alunos, e a atenção especialmente dada ao relacionamento família-escola.

Vale salientar que “as escolas não se constituem de um tipo único de liderança, e seu perfil se compõem por uma combinação de fatores” (POLON, 2009, p. 212). Em resumo, após o levantamento de diversos aspectos relacionados à gestão escolar e com a contribuição da pesquisa de Polon (2009), definimos uma gestão de qualidade como aquela que tem como destaque a liderança de seu diretor. Esta gestão se destaca por conseguir manter a escola organizada, baseada em valores e objetivos compartilhados por seus membros e tendo como foco principal o seu aluno. Assim, suas ações conciliam as funções administrativa, pedagógica e relacional como um todo, voltando-se exclusivamente para o sucesso dos seus alunos.

Tendo apresentado a liderança como atributo do gestor escolar em prol da qualidade da Educação e os fatores constitutivos dessa liderança eficaz, resta-nos saber se os gestores escolares têm formação e estão preparados para realizar tais ações como líderes.

Com as mudanças ocorridas nas últimas décadas e as exigências de uma nova forma de lidar com os problemas dentro da escola, novos referenciais de formação, que sejam compatíveis com o contexto, devem ser concebidos (PAZETO, 2000). Há unanimidade “quanto ao reconhecimento da capacitação profissional como uma das condições que se impõem na implementação de mudanças e reformas de todos os campos das políticas públicas” (MACHADO, 2000) e na Educação não é diferente.

Diversos autores, mesmo com concepções diferentes, apontam a qualificação profissional como ponto chave para melhoria da qualidade da Educação (GHANEM, 1996; KRAWCZYT, 1999; WITTMANN, 2000; MACHADO, 2000; NASPOLIN, 2000; PAZETO, 2000; MARQUES, 2008). A gestão escolar enfrenta grandes desafios e mudanças, logo, a atuação do gestor e sua formação também devem passar por alterações. O gestor da escola tem novas demandas vindas das transformações na sociedade e também da base material das

relações sociais. A nova estrutura organizacional na gestão da escola advinda de todas as mudanças exige gestores com novas aptidões para a construção da Educação (WITTMANN, 2000). Diante das novas exigências da sociedade e das instituições, a qualificação dos gestores deve sustentar-se em novos fundamentos (PAZETO, 2000).

A diversidade de orientações e abordagens do curso de Pedagogia no Brasil traz precariedade à formação. Após a LDB, com a exigência de ensino superior para os docentes, proliferaram-se cursos de graduação e de especialização em administração escolar, contribuindo para uma desordem relativa no processo de formação (MACHADO, 2000). O maior desafio com relação à gestão é a qualificação, por dois motivos: primeiro, porque o modelo atual de formação dos gestores e seus parâmetros não suportam as novas demandas institucionais e sociais e, segundo, porque a gestão da Educação é um dos principais fatores de desenvolvimento institucional, social e humano (PAZETO, 2000). Faz-se necessária uma revisão de todo o processo de formação. No entanto, existem os profissionais que já exercem a função de diretor de escola e a maioria deles com o ensino superior completo (SOUZA, 2006a; CAED, 2009). Machado (2000) indica as abordagens da formação continuada e em serviço, com foco predominante na elevação da qualidade e na adequação dessa formação, para as novas exigências impostas à gestão educacional e às lideranças escolares.

A troca de experiências, a formação de redes, o intercâmbio, os seminários de relatos de casos, o autoestudo, entre outros, são indicados como estratégias a serem utilizadas nos programas de formação continuada e em serviço, dos gestores escolares, desde que contextualizados na prática dos profissionais e no projeto institucional da escola. (MACHADO, 2000, p.104).

Como afirma a autora, a capacitação a distância pode trazer benefícios, como a flexibilidade de estudo e a incorporação da tecnologia aos processos de trabalho na escola. Para Wittmann (2000, p.95):

O objetivo da formação do gestor da Educação é o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades, que o qualificam como coordenador. Para tanto, na sua formação, tanto universitária quanto em serviço e permanente, é necessário construir ecologias cognitivas, meios desafiadores, para impulsionar o processo metanóico, na autopoiese socioindividual da sua inscrição histórica e humana.

É válido lembrar, como faz Machado (2000, p.99), que o ponto não é apenas a capacitação, mas “deve-se levar em conta o ‘pano de fundo’ com o cotidiano da escola, pois a

aprendizagem é construída no dia a dia. É preciso que os profissionais ampliem a consciência sobre o novo quadro de reconstrução da prática organizativa e pedagógica.”

Além disso, é preciso encontrar um equilíbrio entre descrições gerais de uma boa prática e necessidades particulares de escolas específicas, em um determinado tempo de suas histórias (MACHADO, 2000). Ponto este que nos remete à conclusão de Torres e Garske (2000, p.60) após analisarem a implementação da gestão democrática em Mato Grosso, quando afirmam que:

As práticas inovadoras de gestão pouco têm contribuído para o alcance da melhoria da qualidade do trabalho da escola. No nosso entendimento, essas reflexões são feitas somente a partir de enfoques macroestruturais, quando a grande necessidade é que esses estudos não só dêem conta das questões macro, mas priorizem a explicitação dos problemas do cotidiano escolar.

A conclusão dessas autoras reforça a importância do trabalho aqui desenvolvido, que busca compreender o dia a dia dos diretores escolares, os problemas enfrentados por eles e as boas práticas que auxiliam no desenvolvimento de uma escola de qualidade.

1.3 As atribuições legais do gestor escolar e as formas de provimento ao cargo

A partir de um enfoque no cotidiano escolar, buscamos verificar as atribuições legalmente exigidas dos diretores de escola e as formas como estes chegam ao cargo e, a partir daí, procurar compreender sua rotina e observar se as exigências do seu dia a dia confluem com o que está preestabelecido como sua função.

A Constituição de 1988, em seu Artigo 206, estabelece que o ensino seja ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais está “a gestão democrática do ensino público”, sem mais definições para tal (BRASIL, 2010a). Em 1996, a gestão democrática da Educação foi reforçada pela LDB, em seu Artigo 3º, colocando novamente a gestão democrática do ensino público como um dos princípios da Educação (BRASIL, 2010b). A LDB de 1996 ainda institui em seu Artigo 14 que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2010b).

Desse modo, a gestão democrática da Educação, considerando-se os princípios estabelecidos na LDB, será definida pelos sistemas de ensino. Assim, cada sistema determina como o gestor escolar terá acesso ao cargo e quais serão suas atribuições como gestor. Souza (2006a), utilizando dados do Saeb 2003, apresenta as formas de provimento ao cargo de gestor escolar existentes no Brasil, são elas: seleção, só eleição, seleção e eleição, indicação de técnicos, indicação de políticos, e outras indicações. Já na pesquisa realizada pelo CAEd (2009), no que se refere ao processo de escolha do diretor, foi perguntado “Como você assumiu a direção dessa escola?” e as alternativas foram: eleição por colegiado escolar, eleição pela comunidade escolar, exame de seleção, exame de seleção e eleição, e indicação de técnicos. Apesar de serem pesquisas que utilizaram fontes diferentes e terem algumas de suas porcentagens também distintas, os dados levantados por ambas as pesquisas confluem para reflexões semelhantes.

Souza (2006a) chama atenção para o fato de que mais de 43% do total dos diretores foram escolhidos através de alguma forma de eleição (27,5% por eleição e 15,5% por seleção com eleição). Somando-se a isso os 6% de cargos preenchidos via seleção, tem-se um total de quase 49% de diretores que assumiram por mecanismos aparentemente mais democráticos. Esses resultados são semelhantes aos encontrados pelo CAEd (2009) em que 45% foram eleitos, seja pelo colegiado, pela comunidade ou pelo exame de seleção mais eleição. Outros 30% desses profissionais chegaram ao cargo por seleção, totalizando até aqui 75% do total das formas de acesso ao cargo. Apesar de a forma de provimento ao cargo não garantir a ampliação da gestão democrática, tais resultados são um indicativo importante do desenvolvimento de melhores condições para a democracia na escola, além de revelar que o estabelecido pela Constituição Federal e pela LDB está sendo seguido.

Outra forma de provimento ao cargo com porcentagem considerável é a indicação. Sousa (2006a) aponta em sua pesquisa que esse percentual chega a 11,9% para indicações por técnicos e 21,8% por políticos, ou seja, 33,7% dos diretores são indicados ao cargo. Já a pesquisa do CAEd (2009) assinala que 25% dos diretores são indicados. Apesar da diferença de percentual entre as duas pesquisas, ambas apontam que há ainda um grande número de diretores que tem acesso ao cargo por indicação. Essas indicações têm uma forte carga política e representam uma “intervenção direta do poder público nas escolas ou utilização da

direção como peça do jogo político-partidário cotidianamente executado nas políticas regionais ou locais.” (SOUZA, 2006a, p. 230).

É importante destacar algumas características das diferentes formas de provimento ao cargo de diretor. Em geral, as escolas de Ensino Médio possuem mecanismos mais democráticos de escolha dos diretores do que as escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Isso também está ligado à rede às quais elas pertencem, de modo que escolas estaduais (que atendem a maior parte do Ensino Médio) adotam mais os mecanismos ligados às eleições e as escolas das redes municipais (responsáveis pelo Ensino Fundamental) tendem a adotar os mecanismos de indicação.

Ainda sobre a forma de provimento ao cargo, Souza (2006a) sustenta que é nesse aspecto do perfil da gestão escolar no Brasil que ocorrem as maiores discrepâncias regionais. Por exemplo, nos estados do Nordeste a indicação por políticos é a opção mais marcada pelos diretores no questionário, já nos estados do Sudeste, as eleições ocupam a primeira posição.

O Brasil apresenta um quadro bastante difuso com relação às formas de provimento ao cargo de diretor escolar, mesmo com a identificada tendência às formas mais democráticas. A Constituição e a LDB não definem de modo claro como seria a forma de provimento ao cargo, estabelecendo apenas que esta deve ser democrática. Deste modo, como disposto nas leis, fica incumbido a cada sistema de ensino definir a melhor maneira de se chegar ao cargo de diretor e é em âmbito regional ou local que esse processo ganha configuração. Afirmando isso, é necessário que contextualizemos o município de Juiz de Fora de acordo com suas características físicas, socioeconômicas, políticas e, por fim, sua legislação referente à forma de provimento ao cargo de diretor e ao estabelecimento das funções desse profissional.

2 A GESTÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Neste Capítulo apresentamos o município de Juiz de Fora em seus aspectos gerais, com destaque para a Educação. Buscamos resgatar a trajetória do município no setor educacional, enfatizando os pontos considerados fundamentais para entendermos melhor o contexto desta pesquisa. Destacamos a legislação vigente no município no que ela dispõe sobre a gestão escolar, definindo a forma de provimento ao cargo de diretor e suas funções.

2.1 O município de Juiz de Fora

O município de Juiz de Fora¹⁸ está localizado no sudoeste do estado de Minas Gerais, na Mesorregião Geográfica da Zona da Mata Mineira, a 272 quilômetros da capital do estado, Belo Horizonte. Nasceu com o nome de Santo Antônio do Paraibuna, em 31 de maio de 1850, com o objetivo de diminuir a distância entre Minas Gerais e o Rio de Janeiro e também para facilitar o escoamento do café produzido, já que esta era a atividade econômica predominante na região nesse período. Foi elevada à condição de cidade em 1856, já com o nome de Juiz de Fora. Sua população foi formada especialmente por alemães, italianos, portugueses e negros, que se apropriaram do território de maneira diversificada, embora tenham preservado suas culturas (LIMA, 2011). A principal atividade econômica do município atualmente é o setor de Serviços seguido pela Indústria.

De acordo com os dados do último censo (2010), a estimativa de habitantes é de 517.872 pessoas. A população urbana chega a 511.993, ou seja, 98,8% da população total, enquanto que 5.879, ou 1,2%, se concentram na zona rural (IBGE, 2011). O índice de mortalidade infantil no município tem apresentado queda desde o ano de 1998, quando a taxa era de 28,3%. Em 2010, último dado obtido, a taxa estava em 17,8 (CENTRO DE

¹⁸O breve histórico da cidade de Juiz de Fora foi realizado a partir do levantamento feito nos trabalhos de Lilian Lima (2011) e Rafaela Reis (2011). Os dados foram conferidos e atualizado através do Anuário Estatístico 2011 da cidade, realizado pelo Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e do sítio da Prefeitura Municipal.

PESQUISAS SOCIAIS, 2011). Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Juiz de Fora apresentou um aumento no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre 1991 e 2000, passando de 0,769 para 0,828. Quanto ao IDH-Educação, observa-se que no ano de 2000, o índice era de 0,92. (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2012; REIS, 2011, p.98).

O Sistema Municipal de Ensino (SME) possui uma rede escolar bem desenvolvida, sendo considerado um polo educacional na região. Conta com 100 escolas municipais (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2012), que coexistem com outras 250 escolas das redes estadual, federal e particular (CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS, 2011). De acordo com os dados de 2008, o índice de alfabetização em Juiz de Fora é de 98,52% da população em idade escolar adequada ao Ensino Fundamental, ou seja, na faixa etária entre seis e quatorze anos de idade. A taxa de evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) em escolas municipais, em 2008, foi de 1,03%; a de aprovação 84,25%; e a de reprovação 14,72%. No total, são 4.770 profissionais atuando no setor da Educação municipal na cidade, dentre os quais 262 são coordenadores pedagógicos, seis instrutores, 2.706 professores efetivos, 1.500 professores contratados e 296 secretários (CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS, 2011). Conforme dados divulgados pelo Anuário Estatístico do município, o número total de matrículas nas escolas municipais em 2010 foi de 51.623 alunos, dos quais 37,88% encontram-se entre o 1º e o 5º ano do EF. O Ideb para os anos iniciais do EF do município, em 2007, foi de 3,9, o que pode ser considerado baixo se adotadas como referência as médias nacional (4,2), regional (4,8) e estadual (4,7). Em 2009, esse índice teve uma notável melhora e subiu para 4,6, ultrapassando em 0,2 pontos a média projetada para o referido ano (LIMA, 2011, p. 112).

2.2 Juiz de Fora e seu contexto na Educação

No esforço de perpassar pelo mesmo caminho que fizemos ao tratarmos das políticas públicas nacionais na década de 1990, veremos o que ocorreu com o município de Juiz de Fora nesse período. O primeiro tema enfatizado foi a implementação do Fundef¹⁹, que se

¹⁹As informações referentes à implementação do Fundef no município de Juiz de Fora fazem parte da pesquisa “Financiamento da Educação em cidades mineiras: dez anos de Fundef (1998-2007)”, que propõe uma investigação sobre os efeitos do Fundo em duas cidades da Zona da Mata Mineira: Juiz de Fora e Viçosa

destacou por trazer mudanças em três aspectos principais, semelhantes às políticas internacionais para a Educação: a descentralização, o financiamento e a capacitação de professores.

O estado de Minas Gerais se destacou no primeiro ano do Fundef pela grande municipalização de sua rede de ensino. Esse alto índice pode ser relacionado ao Convênio de Municipalização realizado entre o estado e 96% dos municípios mineiros. O município de Juiz de Fora se destaca no estado, e até mesmo no cenário nacional, pelo fato de a municipalização de sua rede de ensino ter ocorrido antes desse processo. Já na década de 1970, foram criados a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SE) e o Conselho Municipal de Educação. Este último veio a ganhar força na década de 1980 com o processo de reabertura política no país. A administração municipal de 1983 a 1988 assumiu como meta a municipalização do ensino. Em entrevista realizada em 2002 com José Eustáquio Romão (Secretário de Educação na Administração 1983-88) por Crespo (2002), o Secretário afirma que “o processo de municipalização do ensino na cidade ocorreu muito mais de uma forma natural do que por medidas implementadas” (CRESPO, 2002, p.94), o que distingue o processo ocorrido em Juiz de Fora do que aconteceu no restante do país, com a implementação do Fundef.

A autora destaca, ainda, a ideia que Romão traz sobre uma municipalização muito mais democrática do que a advinda com o Fundo. A municipalização pioneira em Juiz de Fora era uma proposta de descentralizar o processo decisório e não de descentralizar encargos. Em 1985, após reivindicação para delegação de competências para o funcionamento do Conselho Municipal, o Conselho Estadual atribuiu ao município autonomia com relação às escolas de sua rede e também em relação às escolas privadas. Iniciativas importantes aconteceram nesse processo de municipalização, como as eleições para diretores. Para o ex-Secretário essa foi a medida mais importante nesse processo, pois provocou a participação da comunidade, o debate e reivindicações de melhoria da escola e do ensino. Outras iniciativas foram: a efetivação dos concursos, a criação do Estatuto Magistério e a municipalização da merenda escolar.

A trajetória da Educação em Juiz de Fora fez com que a rede de ensino do município se tornasse uma rede consolidada. Em 1999, já com o Fundef em vigência, criou-se o Sistema Municipal de Ensino de Juiz de Fora. A criação do Sistema partiu do poder executivo, porém sob uma expectativa de maior autonomia e participação da sociedade (SARMENTO, 2004).

(TEIXEIRA *et al*, 2010), e, principalmente, da minha monografia de conclusão de curso baseada nos dados desta pesquisa maior (RIBEIRO, 2010).

Sarmiento (2004), ao discorrer sobre a criação dos sistemas municipais de ensino, confirma a perspectiva de que a implementação do Fundo não significou a municipalização do ensino em Juiz de Fora, como para a grande maioria dos municípios mineiros e para o resto do país.

Quanto aos recursos recebidos, as transferências constitucionais para Juiz de Fora seguem um caminho ascendente de 1998 a 2007, o que conseqüentemente aumentou os recursos destinados ao ensino. Os gastos com obras e reformas no município foram mínimos durante os dez anos de Fundef. No entanto, com relação aos gastos com o magistério, esses representaram em torno de 80% dos recursos no período. O investimento nesse setor chegou a extremos como 91,66% em 1998 e 90,48% em 2003, em seu último ano, 2007, o gasto total representou 86,59% dos recursos do Fundef. Os gastos com programas e projetos identificados na SE estão voltados para a “valorização do magistério”. Em 1999, foi criado o Centro de Formação do Professor “Professora Sofia de Alencar”.

A conclusão a que se chegou na análise da política do Fundef no município destoa do quadro geral apresentado no que diz respeito à municipalização trazida pelo Fundo. O atendimento no município não sofreu com o processo de municipalização – mantendo seu crescimento dentro dos parâmetros previstos e com ganho de recursos pelo Fundo – e o investimento na valorização do magistério foi realizado, de modo que o município tem profissionais qualificados²⁰.

No município, podemos notar que os aspectos “descentralização”, “financiamento” e “capacitação de professores” apresentaram algumas peculiaridades em relação ao que ocorreu de forma geral no país. A descentralização, através da municipalização, já havia ocorrido no município; a nova estrutura de financiamento trouxe mais recursos; e a capacitação de professores foi realmente o foco durante a vigência dessa política. Ressaltados esses aspectos anteriormente abordados sobre o Fundef de forma mais abrangente, consideraremos as demais mudanças ocorridas com a Educação no município no que tange às transformações ocorridas no país.

Acompanhando a trajetória proposta, temos a criação do Sistema Municipal de Ensino em Juiz de Fora em 1999. A criação desse Sistema foi um processo discutido com o Conselho Municipal de Educação, existente desde 1984 (SARMENTO, 2004). Como relata Sarmiento

²⁰Podemos verificar através dos dados do INEP da Prova Brasil em 2005 que 79,8% dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, 99,2% das séries finais, tinham ensino superior. Esses números estão acima dos apresentados pelo estado de Minas e Brasil, que são respectivamente 55,5 e 56,8% nas séries iniciais e 89,9 e 86,9% nas séries finais. Já em 2007 o município apresenta 90,5% de docentes com ensino superior para séries iniciais enquanto MG e Brasil estão com o índice em 75,4 e 61,6%. Nas séries finais os números são 99,2% no município, 90,3% no estado e 83,3% no país. Em 2009 temos 92,9% de docentes com ensino superior para séries iniciais enquanto MG e Brasil estão com o índice em 78,4 e 62,9%. Nas séries finais os números são 98,7% no município, 88,5% no estado e 79,6% no país.

(2004), quando explica a criação de alguns Sistemas de Ensino, dentre os quais está o de Juiz de Fora, eles foram criados a partir das orientações da LDB/96 e pouco inovaram.

Os princípios orientadores dos sistemas estão inspirados nos constantes na LDB (art. 14): ênfase na participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. A composição dos sistemas respeita o contido no artigo 18 da LDB indicando que compreendem: (a) as instituições do Ensino Fundamental, médio e de Educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; (b) as instituições de Educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; (c) os órgãos municipais de Educação, aí incluída a Secretaria de Educação e o Conselho. (SARMENTO, 2004, p.6).

Os Conselhos Municipais de Educação são vistos como fundamentais na criação dos Sistemas, sendo, por isso, valorizados. Em Juiz de Fora, o Conselho já existia desde 1984 e funcionava desde 1985. Dentre as competências do Conselho do município estudado estão as de estabelecer indicadores de qualidade, zelar pela universalização da Educação Básica e pela progressiva extensão da jornada de tempo integral e elaborar normas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (SARMENTO, 2004).

Nos municípios pesquisados por Sarmiento (2004), foram identificadas outras práticas de ampliação da participação social e política demonstrando que “a criação do sistema de ensino não foi um ato isolado, mas parte de um processo da ação municipal de alargamento do espaço público” (SARMENTO, 2004, p.16). Ainda, é importante lembrar que

Sem dúvida, as mudanças ocorreram induzidas por políticas no âmbito federal e estadual, mas o rumo dado à apropriação das novas possibilidades firmou-se em função do contexto e das características de cada município. Processos de municipalização, na direção dos governos centrais para os municípios caracterizam-se como práticas desconcentradoras, enquanto a reação dos municípios criando os seus sistemas e buscando assumir o controle de suas políticas reflete claramente a autonomia federativa. (SARMENTO, 2004, p.22).

A partir da autonomia adquirida pelo município com a criação do Sistema Municipal de Educação, é em âmbito local que a Educação é regulamentada, apesar de estar sujeita às políticas nacionais. A autonomia escolar, estabelecida na LDB/96, está presente no município, em seus aspectos pedagógicos e financeiros, destacados através da construção do PPP e do PDDE. .

Como mencionado, o SME foi criado dando ênfase à participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola. A legislação municipal atual,

através da Resolução 025, de 26 de novembro de 2008, estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais, ressaltando a necessidade de cada escola construir, reavaliar e atualizar seu próprio Projeto Político Pedagógico. O PPP também deve ser amplamente divulgado pela Direção e pelo Colegiado na comunidade escolar, após registro na Secretaria Municipal de Educação (SE). Desta forma, o SME garante à escola a autonomia pedagógica estabelecida na LDB/96. Já a autonomia financeira é garantida através dos dispositivos legais nacionais. As escolas do município recebem recursos através do PDDE, além do Programa Nossa Escola (PNE/JF)²¹ e do PDE Escola, exclusivo para escolas com Ideb muito baixo.

O Ideb, tanto para os anos iniciais como para os finais do EF de Juiz de Fora, apesar da rede bem estruturada, apresenta um índice que pode ser considerado baixo nos dois primeiros anos de seu cálculo²², se adotadas como referência as médias da rede estadual do município, do estado e a média nacional. Em 2009, o município obteve uma melhora nas séries iniciais, subindo de 3,9 para 4,6 como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 2 – Ideb

Ideb				
Séries iniciais				
Ano	Juiz de Fora	Rede Estadual de Juiz de Fora	Minas Gerais	Brasil
2005	4.0	5.0	4.7	3.8
2007	3.9	5.1	4.7	4.2
2009	4.6	5.7	5.6	4.6
Séries finais				
2005	3.1	3.7	3.8	3.5
2007	3.7	3.8	4.0	3.8
2009	3.9	3.9	4.3	4.0

Fonte: INEP/MEC (2011).

O município, como estabelecido em lei, participa das avaliações nacionais – Saeb (Aneb e Prova Brasil) e Provinha Brasil – e a Resolução 025, anteriormente citada, estabelece em seu Artigo 44 que “A escola deve divulgar, internamente e externamente, os dados relativos a: I - Indicadores e estatísticas do desempenho escolar dos alunos e os resultados

²¹ O Programa Nossa Escola distribui recursos diretamente para as escolas através de transferências para o Caixa Escolar. Ele foi implementado no município de Juiz de Fora a partir de 1995 através de um projeto piloto que no decorrer do tempo foi agregando escolas até todas as escolas municipais do município fazerem parte do Programa.

²² Exceto pelo Ideb/2005, séries iniciais com relação ao índice do país.

obtidos nas avaliações externas” (JUIZ DE FORA, 2008). A obrigação de divulgação desses resultados nos remete à ideia de responsabilização da escola.

Como vimos no Capítulo 1 as avaliações nacionais foram fortalecidas pela publicação dos PCN. A SE de Juiz de Fora busca elaborar desde 2006 uma proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos²³, através do projeto “*O Ensino Fundamental de 9 anos*”:

a Secretaria almejava discutir as concepções e práticas pedagógicas dos professores que atuavam nessa etapa de escolarização para, juntos, construir uma proposta que atendesse à infância na nova estrutura de ensino que se configurava. Foi aberto a todos os professores do EF da Rede Municipal, com reuniões mensais, a partir das quais o grupo iniciou o processo de construção do documento norteador para a organização do trabalho das escolas pertencentes ao município. (LIMA, 2011, p. 113).

Em 2006 e nos anos seguintes, alguns documentos²⁴ foram publicados baseados nas reuniões e encontros realizados: *O Ensino Fundamental de nove anos: orientações iniciais* (2006), *Alfabetização e Letramento: pensando os eixos orientadores do trabalho pedagógico* (2007), *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* (2008).

Em 2010, a SE deu início a encontros denominados *Seminários sobre currículo da Rede Municipal*. Neste mesmo ano ocorreram dois seminários em que foram discutidas pré-propostas criadas por grupos de trabalho compostos por técnicos de todos os departamentos da Secretaria, diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas municipais, além de professores da UFJF e do Colégio de Aplicação João XXIII (da UFJF). No início de 2011, foram publicados documentos contendo a proposta preliminar de cada disciplina e a orientação era a de que eles deveriam ser implementados nas escolas como um pré-teste (LIMA, 2011). Os resultados desse pré-teste seriam discutidos em um terceiro Seminário para a conclusão da proposta curricular, o qual ainda não aconteceu.

A não realização do terceiro Seminário, como se pode notar, deve-se ao processo de implementação da proposta curricular dentro da escola. Adiante, teceremos considerações a esse respeito baseadas no trabalho de campo desenvolvido. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que

em Juiz de Fora, houve a busca pelo envolvimento de todos os professores, assim como houve espaço para o debate e a construção coletiva dessa nova proposta curricular para a Rede Municipal. Por esse motivo, torna-se

²³ Juiz de Fora tem o ensino de nove anos implementado na sua rede desde 2000 de forma facultativa, tendo tornado-se obrigatório em 2004.

necessário voltar a dizer que, como fora ressaltado pela SE, o mencionado documento orientador, contendo as propostas curriculares das diferentes disciplinas para a Rede Municipal, não tem a intenção de propor uma matriz curricular fechada, mas sim o resultado de uma reflexão teórico-prática, legitimada pelo envolvimento de todos os responsáveis pela Educação no município. Tudo isso de forma consoante com os outros âmbitos e com as orientações e legislações vigentes presentes nos DCN, nos PCN, no Pro-Letramento e nos documentos do CEALE. (LIMA, 2011).

Em outras palavras, apesar de propor um novo documento quanto ao currículo, o município não se distancia de políticas educacionais de âmbito nacional, como, por exemplo, os PCN.

A implementação do Fundef e suas especificidades nesta cidade, a autonomia municipal com a criação do SME, a autonomia escolar embasada nas políticas nacionais e reforçada pela legislação local, a participação nas avaliações e seus resultados convertidos no Ideb, a responsabilização das escolas através da obrigatoriedade da divulgação de seus resultados e a tentativa de elaboração de um currículo municipal que têm como uma de suas referências os PCN demonstram convergências das políticas desenvolvidas nos últimos anos no país e o contexto educacional do município. Houve a universalização do ensino e o recebimento de novos alunos de acordo com a disponibilidade da rede municipal. O acesso se dá, como já salientado, em contraponto à qualidade, fato notável através do Ideb da rede municipal.

O município conquistou autonomia com a criação do SME e, a partir disso, criou sua legislação educacional garantindo a autonomia da escola. Porém, mesmo autônomo, é parte integrante do Estado e é a instância mais próxima a manter o controle sobre a escola. Isso se torna evidente quando reforça a autonomia da escola através das disposições legais locais e, ao mesmo tempo, estabelece que a escola deve divulgar seus resultados.

A escola e o diretor, como responsável por ela, estão no centro da contradição entre autonomia e controle. O diretor, por ser representante tanto do Estado como da comunidade escolar, torna-se um mediador entre essas duas instâncias, assumindo papel importante frente à contradição que surge. Além disso, é ele o responsável último por tudo o que acontece na escola que, nos últimos anos, tem sido o foco para se pensar a Educação de qualidade. Em Juiz de Fora isso não é diferente e é neste município que acabamos de apresentar que buscamos alcançar o objetivo maior deste trabalho – analisar a rotina do diretor de escola, tendo como referência as exigências feitas aos ocupantes desse cargo após as mudanças ocorridas nos sistemas educacionais na década de 1990, que colocam a escola como centro da gestão das políticas educacionais. Especialmente, interessa-nos observar o que caracteriza

essa rotina em escolas que conseguem agregar valor ao desempenho de seus alunos, já que a qualidade do ensino é tão almejada. Além disso, também merece observação o modo como o próprio diretor se vê diante do desafio de realizar uma Educação de qualidade.

Antes de passarmos para as escolas, bem como seus gestores, contextos e dados, faz-se necessário entender como a gestão escolar é abordada pelas leis municipais, já que, como destacamos, a Constituição Federal e a LDB atribuem aos Sistemas de Ensino a definição de normas para a gestão democrática, e Juiz de Fora tem seu próprio Sistema de Ensino desde 1999.

2.3 O gestor escolar no município de Juiz de Fora: provimento ao cargo e atribuições

Como vimos, a gestão democrática da Educação, a partir dos princípios estabelecidos na LDB, será definida pelos sistemas de ensino. Assim, consideraremos a legislação vigente no município de Juiz de Fora, pois o mesmo possui seu próprio sistema de ensino e a pesquisa realizou-se em escolas municipais da referida cidade. Os dados sobre a forma de provimento ao cargo e as funções dos diretores foram coletados nos documentos publicados no sítio da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) na parte dedicada à SE e também no JFLegis, onde é disponibilizada *online* a legislação do município.

Dentre as diferentes formas de provimento ao cargo mencionadas, Juiz de Fora tem como forma de acesso à direção escolar o que foi chamado de “só eleição” (SOUZA, 2006a) ou “eleição pela comunidade escolar” (CAED, 2009). Segundo a entrevista dada por Romão – ex-Secretário de Educação na década de 1980 – a Crespo (2002), o município foi o primeiro a realizar eleições para diretores no país, junto ao movimento “Diretas Já”. Para divulgação das eleições, foi veiculada uma propaganda na televisão, na qual “aparecia um muro de escola pintado com a palavra eleição. Uma criança, ao sair da escola com sua mãe, perguntava-lhe se seria eleição para Presidente da República, ao que ela lhe respondia: ‘Não. É eleição para diretora da escola.’” (CRESPO, 2002, p.98). O Decreto 3308 de 03 de julho de 1985 dispõe sobre os critérios de provimento da função do Diretor Escolar em seu Artigo 14.

O processo eleitoral foi entregue à comunidade, experiência que fortaleceu a sua participação e o próprio Colegiado das escolas. De acordo com o depoimento do Ex-Secretário, as determinações legais da primeira eleição foram mais avançadas do que a

prática. A hipótese levantada para explicar tal descompasso foi a falta de condições técnico-profissionais e até mesmo a inexperiência da autonomia. Mesmo com essa conclusão, as eleições foram positivas no sentido de despertar, na comunidade, o sentimento de participação (CRESPO, 2002).

Em 1999, com a criação do Sistema Municipal de Ensino, foi sancionada a Lei 9611, que dispõe sobre as eleições de Diretor e Vice-Diretor nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Esta Lei está em vigor, porém foi modificada pela Lei 10308 de 30 de setembro de 2002 e pela Lei 12394 de 17 de novembro de 2011. O processo eleitoral é dividido em três fases: inscrição de chapas; apresentação de chapas e propaganda eleitoral; e, por fim, a eleição propriamente dita. Para as eleições, cada escola cria uma Comissão Eleitoral que organiza todo o processo no seu interior. A Lei ainda estabelece o que pode ou não ser feito nas apresentações e propagandas e exige, no mínimo, um debate entre as chapas com todos os segmentos da escola²⁵. Nas eleições propriamente ditas o voto é paritário e vence a chapa que obtiver a maioria absoluta dos votos, ou seja, mais de 50% (cinquenta por cento) dos votos válidos, sem computar os votos nulos e em branco.

Para se inscrever no pleito pelo cargo o candidato deve:

- I - ser profissional efetivo do Quadro de Carreira do Magistério Municipal, com exercício na Escola cujo cargo de direção ou vice-direção concorre;
 - II - ter formação de nível superior;
 - III - estar em exercício na Escola há, pelo menos 01 (um) ano consecutivo, contado até a data da publicação do edital, ressalvadas as escolas com menos de 01 (um) ano de criação.
- 6.No caso de Secretário Escolar, haverá a necessidade de comprovação de 02 (dois) anos de experiência no magistério. (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2011)

Além de comprovar o tempo na escola e sua formação, o candidato deve apresentar uma proposta de trabalho junto ao Projeto Político Pedagógico da escola e assinar um termo de compromisso de participação em curso de orientação para o exercício do cargo promovido pela Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2011 houve uma mudança no curso de orientação para os diretores, apesar de não interferir na gestão dos diretores acompanhados na pesquisa; é interessante notar esta mudança, que vai ao encontro das mudanças na função do gestor escolar, suas novas atribuições e da importância dada ao gestor, como fator de qualidade na Educação. Antes,

²⁵Entende-se por segmentos da Escola todos os integrantes do Quadro de Carreira do Magistério e demais funcionários da Escola, incluindo-se licenciados com vencimentos, contratados e funcionários terceirizados; alunos matriculados na Escola; pais dos alunos e comunidade.

esse curso era disponibilizado apenas após as eleições e somente para os candidatos vencedores de cada escola. No último ano de eleições (2011), o curso de Formação de Gestores oferecido pela SE da Prefeitura de Juiz de Fora foi repensado. Com o apoio do CAEd/UFJF, a formação foi elaborada para ocorrer em três etapas. A primeira etapa “Preparando o Plano de Trabalho”, aconteceu antes das eleições e foi oferecida para todos os profissionais interessados a concorrer aos cargos de diretor e vice-diretor das escolas. A segunda etapa “Introdução ao Tema da Gestão Escolar” é obrigatória para todos os eleitos. Por fim, a terceira e última etapa, “Curso de Aperfeiçoamento para Gestores da Educação Pública”. O público-alvo da última etapa são todos os eleitos interessados no curso de Aperfeiçoamento, que concede Certificado de Aperfeiçoamento em Gestão Educacional pela UFJF. Os cursistas com melhor desempenho nesse curso poderão ocupar as vagas oferecidas para a Prefeitura de Juiz de Fora no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF.

Entendido o processo eleitoral do município e suas exigências, sob a perspectiva desta pesquisa cujo objetivo é entender a rotina do diretor/gestor de escola, faz-se necessário conhecer quais as atribuições imputadas a este profissional para a realização do princípio de gestão democrática da Educação. Segundo a Resolução 01/2005 – SE/JF compete ao diretor da escola:

- I – representar a unidade escolar sob sua direção, coordenando-a de modo a efetivar a participação comunitária no processo decisório e administrativo;
- II – prestar assistência à Escola em todos os turnos, permanecendo alternadamente em pelo menos dois turnos, de modo que haja sempre um dirigente respondendo pela escola durante o período de funcionamento regular da mesma;
- III – cumprir e fazer cumprir a legislação de ensino e as normas baixadas pela Secretaria;
- IV – participar da construção, execução e avaliação coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola que representa;
- V – coordenar as ações dos recursos humanos afetos à sua área de competência;
- VI – administrar os recursos financeiros e materiais recebidos do Poder Público, bem como por aqueles provenientes de doações de terceiros, festas e eventos ocorridos em nome da escola;
- VII – administrar com responsabilidade pública, as ações pertinentes aos recursos destinados ao Caixa Escolar, prestando as contas devidas e responsabilizando-se publicamente pelas mesmas;
- VIII – zelar, de forma integrada, pelo cumprimento dos planejamentos e da Proposta Política Pedagógica homologada por todos os profissionais da escola;
- IX – acompanhar e prover as condições necessárias ao desenvolvimento das ações inerentes ao pessoal técnico;

X – acompanhar e promover as condições necessárias ao desenvolvimento de todos com estratégias de recuperação para aqueles com dificuldade de aprendizagem;

XI – articular-se com as famílias e a comunidade criando processos de integração da sociedade com a escola;

XII – coordenar as atividades da secretaria e demais setores da escola;

XIII – informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução do Projeto Político-Pedagógico da escola;

XIV – informar ao Ministério Público e autoridades competentes, sempre que necessário, sobre a situação de alunos menores, infrequentes;

XV – administrar com responsabilidade pública as ações inerentes ao zelo pela merenda escolar, bem como prestar contas dos gêneros alimentícios recebidos;

XVI – observar, com rigor, os prazos de validade dos gêneros alimentícios recebidos, tomando as providências cabíveis em caso de vencimento destes. (JUIZ DE FORA, 2005).

A mudança no formato do curso para os (futuros) diretores, seus objetivos e os temas trabalhados são reflexo direto das mudanças ocorridas na Educação através das políticas públicas implementadas nas últimas décadas e, por consequência, do destaque que a gestão escolar ganhou e sua importância como fator de qualidade na escola, aspectos já discutidos neste trabalho. As funções atribuídas pela SE ao diretor também transparecem as mudanças ocorridas no cenário nacional com relação à escola e sua gestão, em aspectos como participação, PPP e administração de recursos financeiros. É refletindo sobre tudo isso que apresentamos, no próximo Capítulo, os contextos das escolas acompanhadas no trabalho de campo desta pesquisa, almejando apreender as necessidades de cada uma delas para melhor entender a dinâmica do dia a dia daqueles responsáveis por sua gestão.

3 A GESTÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DE JUIZ DE FORA-MG

As políticas dos anos 1990 e as transformações que provocaram na Educação – questões abordadas no Capítulo 1 – colocam em destaque o gestor escolar. Temas como autonomia, avaliação, responsabilização e gestão da pobreza chegam à escola. Além disso, outros temas como “crise de valores”, recursos financeiros, legislação, relação com os pais e com a SE aparecem como temas para o gestor escolar. É a partir de um levantamento desses temas destacados na bibliografia pesquisada que descrevemos a rotina das diretoras de escola acompanhadas no trabalho de campo.

Neste Capítulo apresentamos, primeiramente, a inserção da pesquisadora no campo. Em seguida, contextualizamos cada escola, de acordo com suas características, o perfil do diretor e sua gestão. Para descrever a gestão em cada escola foram estabelecidos temas norteadores, pode-se dizer, algumas categorias com base na pesquisa do CAEd (2009) e na revisão bibliográfica.

Em um primeiro momento, foram selecionados alguns fatores importantes do dia a dia de diretores apresentados pela pesquisa do CAEd (2009) e pela bibliografia, esses fatores deram origem a um primeiro roteiro de observação (APÊNDICE A). Ao longo das visitas às escolas, alguns temas foram se entrelaçando à medida que a observação acontecia e as entrevistas eram realizadas. Este processo deu origem às categorias que nortearam a pesquisa e auxiliaram a análise desenvolvida, são elas:

- Relação com a Secretaria de Educação: esta categoria engloba a autonomia que as diretoras possuem, até que ponto as decisões são tomadas pela diretora e pelos membros da escola e até que ponto são seguidas prescrições da SE. Busca também entender qual o apoio dado pela SE às diretoras.
- Avaliação externa/ Responsabilização: as avaliações externas são vistas como a nova forma de controle do Estado sobre a qualidade do ensino e do serviço ofertado pelas escolas. Diante disso, tentamos observar nas escolas como a avaliação externa é recebida e se os resultados obtidos são vistos como uma cobrança. Verificamos se as escolas e, portanto, as diretoras, como representante das mesmas, se sentem responsabilizadas. Além disso, também

interessou-nos perceber se os resultados das avaliações são utilizados como mecanismo de auxílio para (re)pensar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, propiciar a melhoria do ensino ministrado.

- Atenção à qualificação profissional da equipe escolar: diante da importância da formação dos profissionais da Educação, tanto dos professores quanto da equipe diretiva, para a melhoria da qualidade de ensino, procurou-se apreender se nas escolas havia incentivo à capacitação profissional por parte da direção.
- Relação da diretora com os professores: nesta categoria observamos a harmonia entre a diretora e os professores, já que esta é imprescindível ao bom funcionamento da escola. Nesse contexto, também foi considerada a valorização dos professores por parte da diretora e a confiança das pessoas no trabalho do diretor. Estes fatores são apontados como característicos de líderes eficazes.
- Relação da diretora com os funcionários: da mesma forma como a relação com os professores, é importante a harmonia com os funcionários e a organização dos mesmos para o bom funcionamento da escola.
- Relação da diretora com os pais: o apoio dos pais ou responsáveis na escolarização dos alunos é importante. Ter uma boa relação com eles significa ter parceria a favor da aprendizagem e, além disso, pode significar a participação dos mesmos com o intuito de promover uma gestão democrática da Educação, em que eles possam auxiliar nas decisões tomadas na escola em busca de sanar as dificuldades e promover a qualidade. Por isso, o tema “relação com os pais” agrega outros fatores como a participação e o Colegiado escolar.
- Visão da diretora e da equipe escolar sobre a comunidade.
- Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular: esta categoria visa compreender como documentos tão importantes são elaborados na escola. Lembrando a importância da participação de todos na sua elaboração e o constante repensar das práticas para auxiliar os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.
- Relação da diretora com os alunos: implica perceber como os alunos são atendidos pela escola, se a atenção é voltada para eles, sempre em busca de sanar as dificuldades e auxiliar na aprendizagem.

- Assistência social na escola: buscamos observar se este tema, como apontado pela bibliografia, tornou-se uma nova função da gestão escolar e como as diretoras lidam com isso.
- Relação da diretora com a Coordenação Pedagógica: podemos dizer que o pedagógico é o “coração da escola” e que é através da Coordenação Pedagógica que o ensino-aprendizagem é pensado. Desta forma, é interessante observar como é a relação da diretora com os ocupantes deste cargo, lembrando que o bom relacionamento, o apoio e a parceria são imprescindíveis para se pensar e desenvolver ações para o desenvolvimento dos alunos.
- Relação da diretora com a Vice-diretora: a vice-diretora é quem, na ausência da diretora, é responsável pela escola. Neste tema é importante observar, assim como com a Coordenação Pedagógica, a parceria e o compartilhamento de ideias entre as ocupantes do cargo, para pensar e desenvolver ações para o bom funcionamento da escola e o desenvolvimento dos alunos.
- Recursos financeiros: esta categoria abarca três diferentes focos: a administração dos recursos, a prestação de contas e a rede física da escola. Na administração e na prestação de contas buscou-se observar como elas são feitas, se ocupam muito tempo do diretor, se há participação na escolha dos gastos realizados, se os recursos são suficientes ou se a escola tem outras fontes de arrecadação próprias. Quanto à parte física, referimo-nos a seu estado de conservação, se são feitos investimentos e melhorias, já que estas características envolvem recursos financeiros.
- Liderança: o fator liderança é abordado pela bibliografia como importante característica de gestores eficazes. Buscou-se observar esta característica levando em consideração os seguintes tipos de liderança: pedagógica, organizacional e relacional.

3.1 A inserção no campo: dificuldades, contratempos e êxito

Esta pesquisa tem como um de seus eixos principais o trabalho de campo através da observação participante. Esta técnica envolve outras pessoas e contextos diferentes da

realidade do pesquisador, de maneira que ele está sujeito a transformações da estrutura de pesquisa que idealizou e, portanto, deve estar aberto a mudanças. Devido a isso, nesta seção deste Capítulo apontaremos as dificuldades de inserção no campo, que levaram à mudança na escolha das escolas, os contratemplos ocorridos nas visitas e, enfim, o êxito na conclusão desta etapa da pesquisa.

Como já exposto, a metodologia deste trabalho sofreu algumas mudanças na forma como foi pensada. Em um primeiro momento, as escolas escolhidas seriam as de maior e menor valor agregado de acordo com os resultados da Provinha Brasil 2009 (TEIXEIRA, 2010). Com as duas escolas definidas – seus telefones e endereços em mãos – foi feito o primeiro contato com cada uma delas. No primeiro telefonema, feito para a escola de maior valor agregado, a diretora se dispôs a me atender pessoalmente e marcamos uma data, de acordo com a agenda da diretora, dez dias depois. Fui bem recebida pela diretora, que aceitou participar da pesquisa, e no dia seguinte já estava na escola para participar da primeira reunião de pais do ano. Como esta foi a primeira escola com a qual entrei em contato e à qual consegui acesso, chamei-a de Escola 1 (E1).

O contato com a segunda escola, a de menor valor agregado, não se deu com a mesma facilidade. Na primeira tentativa de telefonema, fui informada que a diretora não estava na escola e instruída a ligar em outro horário. Assim se sucederam vários telefonemas sem sucesso. Diante disso e do tempo que estava passando sem que eu pudesse realizar a pesquisa, parti para tentar contato com a segunda escola de menor valor agregado na Provinha. Por telefone, fui atendida pela diretora, que agendou um horário para conversarmos pessoalmente. Fui até a escola, porém, apesar de estar com horário marcado, a diretora não estava e fui informada que ela não voltaria à escola naquele dia. No dia seguinte, liguei novamente e marcamos outra data. Contudo, ao chegar à escola, a diretora novamente não se encontrava. Mais uma vez voltei a ligar, porém novamente não consegui contato com a diretora. Perante esta dificuldade e, mais uma vez, pelo tempo que já havia passado, resolvi, em parceria com minha orientadora, partir para outra escola. Dessa vez, devido às dificuldades de aceitação da pesquisa em escolas com menor valor agregado, decidimos realizar a pesquisa com as duas escolas com maior valor agregado na Provinha Brasil 2009. Esta decisão pôde ser tomada porque a mudança não implicaria perda para a pesquisa, mas apenas uma mudança no foco de análise. Assim, passamos a buscar, na comparação entre as duas escolas com maior valor agregado, pontos em comum que possam ter contribuído para que elas tenham atingido tal resultado.

O contato com a segunda escola de maior valor agregado na Provinha se deu da mesma forma que os outros, através de telefonema e posteriormente um encontro com a diretora para explicar a pesquisa e saber, assim, se haveria aceitação ou não em participar. Obtive êxito nesta escola e, por fim, iniciei a pesquisa na escola que denominei Escola 2 (E2), seguindo a lógica de ser esta a segunda a participar da pesquisa.

A demora no início da observação na E2 remete a uma segunda dificuldade e mudança no formato pensado para o trabalho de campo. A metodologia inicialmente formulada contemplava, para a realização dos três ciclos de observação, o início, o meio e o final do período letivo. Porém, devido a adversidades, como a não aceitação da pesquisa em escolas com baixo valor agregado e a greve de professores municipais durante os meses de agosto e setembro, os ciclos não puderam ser realizados nos períodos antes determinados, além de acontecerem em épocas diferentes nas Escolas 1 e 2.

O primeiro ciclo de observação da diretora da E1 (D1) se deu logo no início do ano letivo, como programado. Já a observação da diretora da E2 (D2), em razão das dificuldades enfrentadas para encontrar a segunda escola participante, apenas se iniciou no segundo bimestre do ano letivo. Em agosto, após as férias de julho, iniciou-se a observação do segundo ciclo em ambas as escolas. Porém, após o primeiro dia/semana de observação da D1, a escola aderiu à greve, suspendendo suas atividades, de maneira que a pesquisa também foi suspensa. Na E2, não foram todos os docentes que aderiram à greve, a escola continuou suas atividades permitindo a continuação do segundo ciclo de observação da pesquisa. Assim, mais uma vez os ciclos de observação das duas escolas se deram em épocas diferentes. Finalizada a greve em setembro, continuei o segundo ciclo de pesquisa na E1, enquanto na E2 ele já tinha sido finalizado. Apenas o terceiro e último ciclo se deu de forma conjunta nas duas escolas e, como previsto, no final do ano letivo.

O primeiro ciclo da E1 moldou, através da experiência, os demais ciclos. Em um primeiro momento, a observação se daria durante todo o dia de trabalho da diretora. No entanto, após o primeiro dia de pesquisa nesses moldes, a D1 me propôs que diminuíssemos o horário. Em acordo, estabelecemos o tempo de meio período em cada dia de trabalho. Ainda no primeiro ciclo, a D1 marcava antecipadamente as datas de visita e, muitas vezes, acabava desmarcando em cima da hora, o que fez o ciclo se estender além do previsto. Perante isso, a sequência dos dias observados não seguiu a ordem dos dias da semana (segunda-feira, terça-feira etc.). Exemplo: se na segunda-feira a D1 determinava que não poderia ser feita a visita, ao invés de esperar a próxima segunda-feira, a visita era feita na quarta-feira, de acordo com a disponibilidade da diretora. Assim, as visitas na escola aconteceram uma vez por semana,

contemplando todos os dias, porém sem seguir a ordem preestabelecida. Já na E2, foi mais simples seguir essa ordem dos dias da semana, já que a D2 autorizou minha entrada na escola e, apenas para assegurar, eu sempre avisava sobre a visita no dia anterior.

Os ciclos de observação, apesar da dificuldade inicial de aceitação de uma segunda escola e do contratempo da greve que ocorreu no município, foram realizados com êxito, sendo encerrados em dezembro de 2011. O período em que estive na escola foi de grande importância para esta pesquisa e para o meu crescimento profissional como pesquisadora. A decisão de inserir o trabalho de campo na metodologia foi um acerto que proporcionou o conhecimento prático do dia a dia de um diretor de escola. A afirmação do êxito da pesquisa se baseia nisso.

O acompanhamento do trabalho das diretoras foi feito com o mesmo foco, porém de diferentes formas, como visto. Isso se deve às diferenças existentes entre os contextos, ao modo como as escolas se organizam e também às especificidades de cada diretora. A seguir, descreveremos cada escola com o intuito de se fazer conhecer cada contexto, buscando propiciar um melhor entendimento da forma de gestão de cada diretora e suas particularidades.

3.2 As Escolas Municipais “E1” e “E2”: suas características e o perfil de suas diretoras

A Escola 1 iniciou suas atividades em 1998 e está situada em um bairro de classe média alta. A escola surgiu com as obras sociais de uma entidade e sua finalidade era atender os filhos de mães trabalhadoras do bairro. Em dezembro de 1999, através de uma Lei²⁶ sancionada, a E1 foi incorporada à Rede Pública Municipal de Ensino, funcionando no mesmo prédio da entidade em regime de comodato. Em 2006 a E1, que até 2005 funcionava em tempo parcial, foi inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral e, desde então, atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 5º ano.

De acordo com o PPP (2011), baseado nos dados coletados na matrícula dos alunos, a E1 atende 42 bairros diferentes. Os alunos e seus responsáveis pertencem à classe baixa, muitas vezes vivendo em situação precária, sem moradia adequada e recebendo assistência

²⁶Para garantir o sigilo quanto ao nome da escola, preferimos não divulgar o número da Lei.

através de programas como o *Bolsa Família*. Desta forma, a realidade dos alunos atendidos não condiz com a realidade do bairro onde a escola está inserida.

Ao contrário da E1, a Escola 2 atende majoritariamente o bairro onde está inserida, porém há alunos de quatro outros bairros próximos. A maior parte dos alunos e seus responsáveis pertencem à classe média, de acordo com os dados do PPP (2010) da escola.

A E2 foi criada em 1966 e funcionou até 1968 em uma sala na residência de um morador do bairro. Em 1968, foi transferida para o salão da Paróquia cedido pelo Padre. Da sua criação até o ano de 1971 a escola era chamada de “Escola Infantil”. No mês de outubro de 1971 foi inaugurada a E2, situada no mesmo local onde se encontra atualmente. A escola funciona em tempo parcial e em três turnos: no período da manhã e da tarde atende aos alunos do Ensino Fundamental até o 5º ano e à noite trabalha com a Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2011, ano da pesquisa de campo, a E1 atendeu 158 alunos, sendo 48 da Educação Infantil e 110 do Ensino Fundamental. Para isso, contava com 28 professores (13 contratados e 15 efetivos), seis funcionários terceirizados (três auxiliares operacionais, duas cozinheiras e uma auxiliar de cozinha), uma secretária, três coordenadoras (sendo uma efetiva com redução de carga horária e duas contratadas), uma vice-diretora e uma diretora. A grande maioria dos profissionais da escola possui ensino superior completo e pós-graduação (sendo 24 especialistas, quatro mestres e duas em fase de doutoramento).

Já a E2 atendeu 346 alunos, sendo 266 do Ensino Fundamental – 142 no turno da manhã e 123 no turno da tarde – e 80 alunos do EJA. Dentre os profissionais desta escola havia 33 professores (21 do EF e 12 do EJA), quatro funcionários (um efetivo e três terceirizados), duas secretárias, duas coordenadoras (uma do EF e uma do EJA), uma vice-diretora e uma diretora. Todo o corpo docente da escola possui ensino superior completo, alguns com pós-graduação, sendo a grande maioria composta por profissionais concursados.

Quanto à estrutura física, a Escola 1 conta com um prédio precário para receber seus alunos, considerado não adequado, principalmente para a proposta de Educação em Tempo Integral. Esse prédio tem dois andares além do térreo (primeiro andar do prédio) onde funciona uma creche que pertence às obras sociais da entidade. Como descrito no PPP da escola e verificado através da vivência na mesma, o excesso de escadas dificulta o acesso à escola. Essa dificuldade foi presenciada muitas vezes no decorrer da pesquisa. Por exemplo, quando a escola recebeu material para o conserto do forro, foi preciso deixá-lo na entrada da escola até que os operários responsáveis chegassem e cortassem o material para poder levá-lo para o terceiro andar, já que ele não passava inteiro pelas escadas estreitas. Da mesma forma, na negociação da diretora com a SE para o recebimento de mesas, a discussão residia no fato

de elas não poderem ser de “tal” formato, pois não passariam pela escada até chegar ao refeitório, que fica no terceiro andar. Além de todos esses entraves, devemos ressaltar que não há acessibilidade para a Educação inclusiva.

Ainda sobre a parte física, a escola conta com oito salas de aula, sendo três delas adaptadas com a colocação de divisórias. Duas dessas salas estão no segundo andar da escola (terceiro do prédio). A biblioteca, também adaptada através de divisórias, foi inaugurada em 2011, depois de uma reorganização do espaço do segundo andar, que foi dividido entre as salas, a biblioteca, o refeitório e a “cozinha”. O que justifica as aspas no termo “cozinha” é o fato de não existir uma cozinha na escola. A “cozinha” funciona em um espaço improvisado: o fogão, a geladeira, as estantes e a pia estão separados da área onde as crianças fazem a refeição através de balcões de madeira, cobertos por toalhas de material plástico que também servem como mesa para a preparação dos alimentos e apoio para servi-los. A “cozinha” improvisada, apesar da condição descrita, é bem organizada, buscando atender aos alunos da melhor forma possível. Há sempre profissionais neste ambiente para garantir que as crianças não se aproximem dos equipamentos e utensílios, mantendo a segurança delas. No segundo andar há, ainda, mais uma sala de aula e a sala dos professores, que é pequena diante do número de docentes da escola. É neste andar que existe uma rampa de metal que liga o prédio da escola à quadra coberta, ao parquinho infantil e à área de recreação chamada “poeirão”. Esta rampa está a, aproximadamente, seis metros do chão e parece ser vulnerável, apesar de ter passado por reparos há pouco tempo.

No primeiro andar da escola (segundo andar do prédio) há cinco salas de aula (uma delas feita por divisórias), quatro banheiros (masculino e feminino para os alunos; masculino e feminino para professores), uma pequena sala organizada como dispensa, uma sala de informática, secretaria e uma sala dividida pela coordenação (três coordenadoras) e direção (diretora e vice). Além disso, existem dois ambientes neste andar aos quais a escola não tem acesso e que são mantidos trancados pela entidade à qual o prédio pertence: uma cozinha e uma sala. A diretora já tentou negociar com a entidade a utilização dessa cozinha – já que a que utilizam é improvisada –, mas não obteve sucesso. Em relação à autorização para o uso da sala, que almejavam para poder transferir a despensa, transformando a atual despensa em uma sala para a coordenação pedagógica, estava em processo de discussão no encerramento do ano letivo. Em contato recente com a escola, fui informada de que esta negociação deu certo. Assim, a escola ganhou mais uma sala para o ano letivo de 2012, e agora tem uma sala só para a coordenação, podendo atender melhor a alunos e professores.

Para receber seus alunos, a Escola 2 conta com um prédio próprio, com dois andares (térreo e mais um), construído especificamente para atender à escola. No primeiro andar da escola estão instaladas a secretaria e a direção, que dividem uma sala, uma sala de professores, uma sala para a coordenação – que funcionava como “arquivo” e foi reorganizada durante o ano – uma biblioteca, dois banheiros (um feminino e um masculino para professores), uma sala pequena onde são atendidos alunos com dificuldades (reforço escolar), área de recreação (espaço para o recreio e para a Educação Física), refeitório, cozinha e despensa. O segundo andar da escola é destinado exclusivamente às salas de aula, que são seis, abrigando ainda dois banheiros para os alunos (um feminino e um masculino).

A escola, apesar de o prédio ser antigo, encontra-se em bom estado de conservação e o interior de seus espaços é muito bem organizado.

Os perfis da diretora da E1 (D1) e da E2 (D2) correspondem às características encontradas entre os gestores do país (SOUZA, 2006a) e também entre os diretores de escolas das redes municipais de Minas Gerais de cidades de porte médio (CAED, 2009). A D1 e a D2 são mulheres e têm mais de 40 anos.

A D1 possui graduação em Pedagogia, ou seja, ensino superior completo, porém sem formação específica em gestão escolar – apesar de ter habilitação para o cargo, adquirida através da graduação em Pedagogia. Além disso, sua formação inclui outros cursos como: Normal (Magistério), de Contabilidade e Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Sua experiência profissional é superior a dez anos de trabalho na Educação, outra característica apontada nas pesquisas. Seu cargo oficial é de secretária e é este cargo que ocupava na escola antes de ser diretora. A D1 também já lecionou e, antes de ser diretora da E1, já havia sido diretora em outra escola. Sua carga horária é de 40 horas semanais, mas a diretora extrapola esse tempo quando necessário e também realiza atividades em casa. Não reside no mesmo bairro da escola, mas em um bairro próximo.

A trajetória de formação da D2 parte do curso de Magistério, passando pelo ensino superior, com graduação em Pedagogia; seu último título é o do curso de Especialização em Psicopedagogia. Não possui formação específica em gestão escolar, apenas o curso oferecido pela SE após ter assumido a direção da escola. A D2 tem experiência em sala de aula, tendo lecionado na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Seu cargo oficial é de Coordenadora Pedagógica, função que exercia antes de se tornar diretora. Além de diretora de escola, a D2 possui outro cargo. Assim, sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais na E1, como diretora, e mais 20 horas em outra escola como bibliotecária. A diretora mora

nas proximidades do bairro onde a escola está situada e convive com a comunidade que a cerca.

As duas diretoras acompanhadas pela pesquisa, como estabelecido pelo SME, assumiram o cargo por meio de eleição.

A pesquisa foi realizada no último ano do primeiro mandato da D1 e do segundo mandato da D2.

3.3 A D1 e a D2: a escola e sua gestão

A D1, como vimos, tem sua carga horária estabelecida em 40 horas semanais. Para cumpri-la, a diretora está oito horas por dia na escola ou em outros lugares como representante da mesma – na SE, no banco, fazendo compras. Como relatado em uma das entrevistas

40 horas oficial, porque às vezes a gente precisa ficar um pouco mais, eu levo muito trabalho pra casa, às vezes um texto pra ler, uma planilha de prestação de contas pra fazer, um planejar alguma coisa pra chegar aqui na segunda e trocar uma ideia com a “Vice-Diretora 1”, com a equipe diretiva, então é muito relativo a carga horária. (D1).

Pude perceber que a D1 tenta cumprir seu horário como o estabelecido, porém a escola funciona nove horas por dia. O horário da diretora na escola não é fixo e, para que a escola tenha sempre um responsável, existe um “combinado” entre a diretora e a vice. O horário das mesmas foi feito de modo a recobrir as nove horas de funcionamento da escola, tendo sempre pelo menos uma das duas presente. Há dias na semana em que a diretora chega mais cedo e também sai mais cedo, enquanto a vice chega mais tarde, e fica até o final do dia. Outros dias, a diretora chega um pouco mais tarde, sai para almoçar e, depois, fica até o final do dia. A D1 busca sempre cumprir as oito horas diárias, procurando estar na escola em horários que contemplem a entrada e a saída dos alunos, além do horário de almoço, considerados os de maior movimentação. Como dito em seu depoimento, as 40 horas semanais são cumpridas na escola, porém a função de diretora acaba exigindo que leve trabalho para casa. O mais comum que pude notar refere-se à prestação de contas e leitura de material como, por exemplo, textos utilizados em reuniões pedagógicas, leis e informativos vindos da SE. Isso se justifica, tanto

pela minha observação como por posterior confirmação da diretora, por serem tarefas que exigem maior concentração e que, portanto, são mais difíceis de realizar na agitação da escola.

A Escola 2 é organizada em três turnos e, como vimos, a diretora cumpre na escola oito horas diárias. Desta forma, ela está presente em apenas dois dos turnos de funcionamento da escola, conciliando seu horário com mais um cargo que tem em outra escola. Para haver um responsável pela escola durante os três turnos, a D2 e sua vice-diretora revezam seus horários de forma que a escola não fique sem uma das duas e que ambas possam, durante a semana, atender aos três turnos. Elas se encontram em um dos horários e estão sempre mantendo contato, ainda que seja por telefone, no horário em que apenas uma está na escola. Para que cada uma tenha ciência de tudo o que acontece na escola durante sua ausência, ambas registram os acontecimentos em um caderno de ocorrências, como se fosse um diário da escola. Quando chegam à escola, a primeira coisa que procuram fazer é ler esse caderno para se inteirar sobre o que aconteceu na escola enquanto estavam ausentes.

O tempo da D1 na escola é fragmentado e, na maioria das vezes, ela está resolvendo mais de uma coisa ao mesmo tempo. Esta afirmação nos remete ao que foi encontrado nos dados obtidos na pesquisa do CAEd (2009), em que as porcentagens de tempo gasto com as atividades realizadas são sempre pequenas, variando entre 5 e 15% do tempo de trabalho. Desta forma, definir a rotina da diretora é uma tarefa difícil, já que, além das tarefas que ela planeja, surgem demandas diferentes e inesperadas. Podemos destacar como demandas diárias o atendimento aos alunos, aos pais, aos professores, a reformulação do horário e a comunicação com a equipe diretiva (vice-diretora, coordenadoras e secretária). O atendimento aos alunos, na maioria das vezes, acontece por indisciplina; os pais geralmente são recebidos para tratar de problemas de seus filhos, tanto pedagógicos como de comportamento. A atenção despendida aos professores acontece pela procura dos mesmos, sobretudo para conversar sobre seus alunos (dificuldades, avanços, comportamento) e sobre o que está sendo feito em sala de aula. A reformulação do horário geralmente ocorre quando o professor falta ou se atrasa. E, por fim, a comunicação com a equipe diretiva ocorre para tratar do andamento da escola, discutir o que tem que ser feito e como será feito, propor a divisão de tarefas, avaliar o que já foi realizado e quais os resultados obtidos.

Já o tempo da D2 na escola é tranquilo: atende os alunos, conversa com os professores, tira xerox, resolve questões com a secretária da escola referentes à documentação e ao que tem que ser feito na SE. A D2 tem o hábito de ir até a SE para resolver assuntos da escola e, indagada sobre suas constantes idas até lá, disse que prefere resolver as coisas

pessoalmente: “eu não gosto de resolver por telefone, porque não dá, às vezes o telefone é muito ocupado [...] eu gosto de fazer isso [ir até a SE], eu acho que aproxima mais a gente de lá”.

A *Relação da D2 com a SE* é tranquila e de parceria. Segundo a própria diretora, ela faz a “política da boa vizinhança” e em suas falas sempre destaca que há uma instância maior cujas decisões todos têm que acatar. Como evidência disso, pude presenciar em uma reunião pedagógica a fala da diretora com relação à implementação do bloco pedagógico na Rede Municipal e, conseqüentemente, na E2. Nesse episódio, ela disse aos professores que o bloco seria implementado, pois era uma Lei e que, apesar de muitos não concordarem, isso teria que ser cumprido mais cedo ou mais tarde. Assim, era melhor que eles adiantassem a discussão sobre o assunto e tentassem fazer da melhor forma possível para eles e para os alunos. Indagada na entrevista sobre a relação com a SE, sobre o bloco pedagógico e sobre a autonomia da escola, a D2 afirmou:

A secretária de Educação é muito bacana com a gente, dá autonomia. E ela é bem acessível... Só que tem coisas que estão presas à Lei, tem coisas que o diretor não tem autonomia pra fazer, porque a Lei exige que se cumpra conforme ela manda, mas a gente tem liberdade nas escolas para trabalhar. (D2).

Os questionamentos dos professores quanto ao bloco pedagógico foram escutados, e a coordenadora iniciou um trabalho de adaptação à nova forma de trabalho e avaliação dos alunos.

Já a *Relação da D1 e a Secretaria de Educação* se faz num jogo de encontros e desencontros. A principal reivindicação da diretora junto a SE é uma sede própria para a escola, com espaço físico adequado para o atendimento aos alunos. Tendo em vista que esta solicitação, apesar de algumas promessas, não parecer estar perto de ser atendida, a D1 batalha por melhores condições para o prédio onde a escola está funcionando. Isso se torna difícil, pois, como o imóvel não é propriedade pública, não é possível realizar grandes obras. Como a D1 afirmou, a SE tem atendido, dentro do possível, as solicitações feitas. Porém, o que é relevante nessa relação de “troca” é a posição da escola, que está sempre cobrando o que precisa. Como disse a diretora, ela é atendida porque demonstra consistência no trabalho que tem sido feito na escola.

Se ela [SE] vê, aí percebo isso também, que a escola está sustentada, está fazendo um trabalho... Eu sinto que se a gente tem competência, tem

argumentação naquilo que a gente vai lá pra estar discutindo, pedindo, solicitando, ai dá um respaldo.

A diretora, como representante da escola, está em um constante embate com a SE buscando ser atendida nas suas requisições em prol da escola. Como já ressaltado por ela, as aquisições da escola e a sua autonomia para resolver algumas questões se dão através de muita luta e argumentação, baseadas em justificativas documentadas e, sobretudo, na legislação. De fato, a legislação tem sido uma importante ferramenta utilizada pela diretora para as discussões com a SE, principalmente quando se refere à autonomia da escola garantida pela LDB/96. Em entrevista, a diretora conta que tem percebido nos últimos anos uma perda de autonomia pela escola. Ela se baseia na comparação que faz entre sua primeira experiência de gestão, de 2000 a 2005 e, agora, quando assumiu a E1 de 2009 a 2011.

Algumas situações que a diretora identificou como exemplos de truculência da SE e perda da autonomia da escola foram: a implementação do bloco pedagógico ratificada por um documento impositivo; a definição sobre a reposição da greve, não permitindo que cada escola montasse um horário de acordo com o seu perfil; as alterações impostas ao calendário escolar para 2012 que a escola havia construído e o caso da responsável por uma aluna que a D1 já tinha orientado em relação à matrícula e que recorreu à SE, com ameaças de violência – neste caso, a SE acatou a responsável, indo de encontro ao que a diretora havia decidido.

A autonomia da E1 foi conquistada não só pela diretora, mas também pelo grupo que compartilha da mesma ideia de Educação. Durante o tempo em que estive na escola, pude presenciar principalmente as conversas da equipe diretiva, pois, quando era necessário requerer algo à SE, a equipe se reunia para discutir, embasar legalmente o pedido e organizar documentos que justificassem a posição da escola sobre determinado assunto ou sobre o que a escola estava solicitando. Nesse sentido, pude presenciar o pedido de afastamento de uma professora efetiva da escola e a recusa na implementação do bloco pedagógico do 1º ao 4º ano, instituído pela SE através da Orientação 02 de 2011, sendo implementado em um primeiro momento na E1 o bloco pedagógico do 1º ao 3º ano, com base na resolução nº 7, de 2007, do MEC. Além disso, a E1 não participou do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)²⁷ em 2010. A justificativa foi a de que, feita a avaliação em 2009 e o diagnóstico dos

²⁷O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) é realizado pelo Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE). O Programa faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e foi desenvolvido por meio da parceria entre a SEE, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) – da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) – da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A avaliação do Proalfa identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos e é parte da estratégia da SEE para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. Os testes são anuais e

problemas, seria necessário tempo para solucionar as dificuldades apontadas pela avaliação. Nessa perspectiva, levou-se em conta o fato de que o ensino-aprendizagem é um processo lento; além disso, a escola também estava passando por mudanças e pela implementação do PDE Escola. Desta a forma, a E1 alegou precisar de tempo hábil para modificar suas práticas e auxiliar seus alunos. No ano de 2011 a escola voltou a participar do Proalfa, não só para atender a política estadual, mas também para avaliar o progresso da escola e continuar mudando suas práticas a favor do aluno.

As *Avaliações* externas são vistas pela diretora da E1 como não adequadas, mas necessárias. Não adequadas no sentido de que não consideram a realidade de cada escola e o que acontece no seu dia a dia, não pontuando que os resultados estão ligados a cada contexto. Todavia, por outro lado, as avaliações são importantes para a escola ter uma noção de como está em um contexto mais amplo. “De alguma forma as avaliações ajudam a ter uma visão da escola. É igual o PDE que a gente teve resistência e nos ajudou. Não, não me vejo totalmente contrária as avaliações, eu acho é que a gente tem que ter um olhar crítico sobre elas.” (D1).

A Coordenadora 1 compartilha da opinião da D1:

Eu não acho que a avaliação externa é de todo ruim não. [...] E o que nós fizemos aqui enquanto escola? Confrontamos. Eu acho que o legal da avaliação externa é ela dialogar com a minha avaliação interna. Então, assim, eu não sou contra a gente fazer. Esse ano nós participamos com criticidade. A ideia não é isso também “Porque é avaliação externa, vem de lá, eu não faço.” Mas é você saber fazer a releitura daquilo que vem.

A opinião das professoras entrevistadas quanto às avaliações externas é unânime, nas palavras da Professora 3:

Vou ser muito sincera, eu acho complicado esse tipo de avaliação externa, por quê? Ela não engloba, não foca o nosso aluno. Eu prefiro ver as avaliações internas, o que a gente conquistou, o que o aluno, baseado no seu próprio desenvolvimento evoluiu, eu vejo mais por esse lado, do que ir por uma prova externa.

Apesar da resistência, os resultados da escola são analisados e trabalhados. Na escola, a equipe procura discutir a prova, verificar o que está coerente com a avaliação interna, identificar o que realmente é preciso mudar na prática e melhorar. Sobre a *Responsabilização* da escola quanto aos resultados, a diretora afirma:

aplicados em todos os alunos das Redes Estadual e Municipais nas escolas urbanas e rurais e identifica o nível de aprendizado de cada aluno. A avaliação é censitária para os alunos do 3º ano (8 anos de idade) e amostral para os do 2º e 4º anos.

Sim, sinto a responsabilização, com certeza. O ônus é nosso, o bônus é de todos. Mas tenho também um esclarecimento de visão de saber que tem vários fatores que interferem, que a escola não é totalmente computada. Isso pra mim também é muito claro, muito tranquilo.

Já na E2 as *Avaliações* são bem recebidas, principalmente por seus resultados serem positivos. Segundo a diretora, eles trabalham dentro da proposta de alfabetização, tendo como foco o aprendizado dos alunos. Ela ressalta que, para isso, conta com uma boa equipe de professores dedicados e que estão ali com o objetivo de realizar um bom trabalho. Além disso, afirma que o papel da família é muito importante e também contribui. As famílias, de maneira geral, acompanham os alunos e a D2 destaca: “[...] existe uma cobrança em cima da gente, uma cobrança sadia, saudável, da comunidade à escola e da escola à família, acho que isso que dá um resultado legal.”

Os resultados das avaliações são trabalhados na escola e vistos de uma forma positiva. As avaliações são vistas como um mecanismo que pode contribuir para diagnosticar as dificuldades de seus alunos; porém, como afirma a vice-diretora, não serão essas avaliações que irão medir realmente a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e da escola. Para a coordenadora,

se a professora trabalha dentro do que é proposto, ela não tem que temer a avaliação, não tem que temer nada, porque estamos trabalhando o que é proposto. Naturalmente, o que o Ideb, o que as avaliações sistêmicas avaliam são os descritores, não avaliam a questão em si. Tem uma série de descritores por trás daquelas questões que dizem o que de fato aquela questão quer saber. Então a partir do momento que a professora olha para os descritores da questão, eles indicam muita coisa para gente. Eles podem nos dar um embasamento para a discussão, o que eu posso fazer, o que falta ainda para o meu aluno, o que ele ainda não entendeu [...]. Os dados são usados, é pra isso que essas avaliações existem, a nossa compreensão é: a avaliação é para isso.

De acordo com uma das professoras entrevistadas, as avaliações são importantes, embora ela discorde do modelo adotado. E, em consonância com que foi exposto pela coordenadora, ela acredita que “desde que os professores conheçam o que está sendo avaliado, conheçam a matriz de referência para saber o que está sendo trabalhado e a prova que está sendo avaliada, a escola consegue trabalhar os resultados.” As falas dessas profissionais da escola e também dos demais que não foram expostas aqui revelam a posição da escola e da direção quanto às avaliações. As avaliações, apesar de algumas críticas quanto

a não adaptação à realidade da escola, são consideradas importantes e trabalhadas para pensar o desenvolvimento dos alunos, auxiliando na melhoria das práticas de ensino.

Confluindo com as políticas implementadas no país, onde avaliação, desempenho, gestão, responsabilização e distribuição de recursos estão interligados, no mesmo ano do início da gestão da D1, a E1 foi convidada a participar do PDE Escola devido ao seu baixo desempenho nas avaliações nacionais e, desta forma, seu baixo índice no Ideb (em 2007 foi de 3,7). Segundo a D1, inicialmente houve relutância na implementação do Programa na escola, até mesmo de sua parte. O primeiro passo foi conduzir um processo de convencimento junto ao corpo docente. Assim, foram realizadas reuniões para discutir o que era o Programa e para decidir se a escola participaria ou não. Assim, foi criada uma comissão de implementação do PDE Escola que participou dos treinamentos oferecidos pela SE. Tanto a diretora, quanto a professora mais antiga da escola (P1E1, 20 anos na escola) relataram, em entrevista, a preocupação do grupo com questões como o neoliberalismo e a mercantilização da escola que o programa podia representar. A P1E1 foi convidada pela diretora para ser coordenadora do PDE na escola, uma escolha estratégica, por seu tempo na escola e pela liderança que exerce sobre o grupo de professores. A escola já estava em um momento de avaliação interna devido à troca de gestão, e os recursos que o PDE traria para a escola coincidiram com a proposta de mudanças e desenvolvimento que a diretora e o grupo que a apoiava gostariam de realizar. Segundo as palavras da P1E1: “Teve toda uma discussão. No final, acabou a gente aceitando realmente fazer o PDE. Na época, eu e a direção argumentamos que era uma coisa que a gente já ia fazer, só que com o PDE teríamos o dinheiro e um respaldo de gerenciamento”. Com a implementação do PDE na escola, foi realizado um diagnóstico do que precisava ser feito e foi construído o plano de ação.

A implementação do PDE veio favorecer e fortalecer uma ideia que já existia, a de mudança na escola. Mudanças “simples” vieram para reestruturar a organização da escola e permitir um melhor funcionamento: horário de entrada e saída dos alunos, uso do uniforme, exigência de comprometimento dos pais e também dos professores, para que cumprissem seu horário. Mudanças “simples”, entendidas aqui como essenciais, mas que, segundo a equipe diretiva, não foram fáceis devido à resistência dos pais, que estavam acostumados à antiga organização da escola, ou da falta dela, e de muitos professores, que também não gostaram de ser cobrados. Hoje a escola é organizada em relação a esses aspectos e o resultado da transformação fica evidenciado pelo depoimento de toda a equipe. Na entrevista com a P1E1, ao indagá-la sobre as modificações e os benefícios que estas trouxeram, a primeira reação foi dizer “Gritante! Gritante!”. Ela ainda reforçou:

E a D1, posso ter até diferenças pessoais com ela, mas como diretora dá conta, sabe pra que veio, é firme [...] Era menino pra fora de sala, tinha professora que não se comprometia, e ficava por isso mesmo. Então não caminhava. A mudança de direção, e aposto que é isso, foi fundamental.

O incentivo à *formação continuada*, à *capacitação*, também foi contemplado no PDE, como uma de suas ações. Para isso, como relata uma das coordenadoras:

Nós começamos a atizar, a instigar as pessoas a participar de um processo de formação. A gente na reunião fazia questão de valorizar quem estava fazendo. O quê que eu faço como coordenadora? Com a autorização, claro, da diretora, ela sempre autoriza, pra esses professores participarem desses encontros a gente sempre libera da aula, quando coincide. [...] Então, a estratégia da escola, é liberar. Então assim, a escola incentiva a formação. Eu acho que incentiva muito a formação. Mas apesar de sempre terem várias pessoas que podiam fazer e não fazem. Mas eu acho que o papel da escola é incentivar. É valorizar quem faz. E tentar fazer valor disso. (Coordenadora 1).

Confirmando o relato da coordenadora, temos os depoimentos das professoras:

Tem sempre anúncios de cursos lá na sala dos professores. A cada semestre, nas reuniões, é assim “Fulano, está precisando fazer curso. Quem fez curso esse ano foram essas pessoas. Vamos buscar cursos, buscar uma qualificação, não para não.” É sempre cobrado isso da gente. (Professora 3).

Houve um grande incentivo da direção pra colocar o pessoal pra fazer curso. Eu comecei a fazer um curso e foi a sorte da minha vida, porque foi a partir dele que entrei no doutorado, então houve esse grande incentivo pra formação continuada. Então acho que foi bom. (Professora 1).

Quanto à capacitação da D1, a Coordenadora nos revela:

A D1 começou e desistiu. Isso é um ponto fraco da D1. Se você me perguntar: “Qual é o ponto fraco da D1?” O exemplo arrasta, pra mim. [...] Porque, todo mundo tem que fazer. Todo mundo tem que estudar. Todo mundo tem que estar aberto. Então assim, lamentavelmente, a D1 não se abriu pra fazer a formação continuada. [...] Isso foi péssimo pros professores. Vários professores comentaram. É fácil querer que o outro faça, cobrar do outro. Mas ela mesma não fez. Isso, não chega ao ouvido dela, claro. Mas isso é ruim. Então eu acho que o exemplo ajuda muito. É um ponto fraco que eu acho na D1. Ela não participa de formação, e eu acho que faz falta.

Neste ponto, é interesse notar que a D1 reconhece a importância da formação continuada dos professores de sua escola como um fator relevante para a melhoria da

qualidade de ensino. Dar ênfase à capacitação vai ao encontro das características destacadas anteriormente como atributo de escolas e líderes eficazes, além de ser um foco das reformas realizadas. No entanto, como afirma a Coordenadora, ela mesma não se dispõe a participar dos cursos oferecidos, o que é negativo, pois, como afirma Machado (2000, p.99), “é preciso que os profissionais ampliem a consciência sobre o novo quadro de reconstrução da prática organizativa e pedagógica”.

Na E2 o apoio também é dado para a *formação continuada e a qualificação dos profissionais da escola*:

Aqui, se precisar, negocia horário... está incentivado o tempo inteiro. Estou fazendo um curso oferecido pela prefeitura. Sempre que a gente precisa trocar horário é fácil negociar com ela [D2], conversar direitinho, sempre apoia, incentiva, divulga os cursos oferecidos pela Secretaria, bolsas de estudo, tudo mais. (Professora 2 – E2)

Porém, como também se pode notar em relação D1, o incentivo é dado aos professores, porém não é seguido pela D2. Ao ser questionada sobre isso, a D2 coloca como um dos empecilhos a falta de habilidade para lidar com o computador, já que há muitos cursos para gestores que acontecem na modalidade a distância.

O apoio por parte da D2 não é sentido pelos professores apenas em relação ao incentivo à formação. Verifica-se que, nesta gestão, as pessoas na escola confiam no trabalho realizado e se sentem valorizadas.

As pessoas confiam totalmente. Todo mundo tem aprovado o trabalho dela [diretora] [...] Eu acho que isso [a valorização das pessoas] fica explícito, porque é só elogio, se por um acaso vier ter algum problema com algum profissional dentro da escola, elas vão chegar, vão falar, mas sempre valorização total, isso fica explícito. (Professora 2 – E2).

A *Relação entre a Diretora 2 e as professoras* é boa. Além do contato na escola, parece haver uma amizade com a maioria delas. As confraternizações fora da escola parecem ser frequentes. Porém, durante o período das eleições de diretores, ficou evidente a existência de um conflito dentro da escola. Durante o processo eleitoral que aconteceu de outubro – com as inscrições de chapa – a novembro – com a Eleição, o pleito pelo cargo de diretor tomou conta da escola e era o principal assunto de todas as conversas. Na E2, como já era o segundo mandato da gestão, a diretora não poderia se candidatar novamente. Desta forma, duas chapas surgiram, uma delas a contragosto da grande maioria da escola, inclusive da diretora e da vice. Assim, houve duas chapas na escola, uma apoiada pela direção e a outra, que durante

todo o processo eleitoral se indispôs com a direção. Esse período de dois meses na escola foram tensos e atípicos; a escola não parecia a mesma escola tranquila dos outros meses de observação. Houve acusações diversas e a chapa considerada “oposição” chegou a receber advertências devido a ações ilegais na campanha.

A chapa que recebeu apoio da direção foi formada por professoras antigas da escola (19 anos), que há tempos vinham se preparando para pleitear o cargo, sendo uma delas moradora do bairro. Já a chapa de “oposição”, pelo que se pode notar, foi formada de “última hora”, por uma professora que estava na escola há dois anos como candidata a diretora e uma das secretárias, na escola há quatro anos, como candidata a vice. A convivência na escola nesse período ficou prejudicada, os ânimos estavam alterados e o assunto predominante eram as eleições e a chapa de “oposição”. A preocupação da direção e dos demais professores que apoiavam a mesma chapa foi justificada por eles pela falta de preparação das candidatas e pela acusação de que ambas estavam mais interessadas no aumento de salário do que na escola e em seus alunos. O despreparo da chapa de “oposição” foi notório nas assembleias para a comunidade e para os professores, a apresentação do plano de trabalho e suas argumentações são evidências para essa afirmação.

As eleições aconteceram no final de novembro e a chapa apoiada pela direção venceu no primeiro turno com mais de 70% dos votos. Apesar do fim do embate eleitoral e de uma melhora notável no clima da escola, as rixas que vieram à tona nas eleições e que se tornaram ainda mais acirradas pelo processo eleitoral continuaram. A secretária que havia sido candidata a vice-diretora, apesar de um melhor convívio com as pessoas, decidiu pedir transferência da escola. Já a professora, candidata vencida ao cargo de diretora, continuou na escola e, segundo relatos, mandou um recado para a antiga gestão – diretora e vice que também continuaram na escola em outros cargos – e para a nova gestão: “não daria sossego para o trabalho delas”.

O conflito acirrado pelas eleições parece influenciar além do processo que terminou e pode prejudicar o andamento da escola, principalmente porque não há mais diálogo entre a professora e a equipe diretiva. Porém, mesmo com essa “oposição”, que parece ir além das eleições, as relações entre os professores da escola e entre o corpo docente e a direção parecem ser realmente positivas. De acordo com a própria diretora: “Claro que a gente não agrada todo mundo, tem momentos que a gente precisa conversar com uma pessoa, dar um toque, mas eu procuro fazer isso com muita ética, muito respeito”. O depoimento emocionado da professora mais antiga na escola confirma a fala da diretora e demonstra essa boa relação:

Essa gestão, D2 e VD2, eu acho que nesses 28 anos que estou aqui, para mim, foi a mais democrática. Porque além de democrática, é uma gestão participativa, uma gestão humanitária. As duas, tanto uma quanto a outra, tem essa questão do olhar pro outro diferente, elas têm um olhar diferente porque cada um é de um jeito... trabalhar com o grupo, com tantas pessoas é difícil. Mas elas sabem direitinho o que um precisa, o que o outro está questionando, eu acho que elas dão essa abertura pra gente. A gente tem uma forma de trabalhar na sala tranquila, a gente sabe que a gente está apoiada pela direção e pela vice-direção, pela coordenação. Porque elas também são muito entrosadas, todas três, com isso dão liberdade pra gente trabalhar da forma que a gente acha melhor, e ainda nos apoiam em todos os problemas e situações que acontecem no dia a dia. Além do que, gosto muito delas, a D2 tem um coração enorme que não cabe dentro dela, fico emocionada quando falo isso, sinceramente [chora]. (Professora 1 – E2).

Na E1, assim como na E2, a *Relação* da diretora *com os professores* pode ser classificada, de forma geral, como boa. Muitos a procuram em sua sala para conversar, mostrar o trabalho dos alunos, contar quem melhorou, quem está precisando de atenção especial, qual o trabalho que estão fazendo em sala de aula. Quanto a problemas com o corpo docente, houve um caso de uma professora efetiva que a diretora teve que tomar a atitude de “mandar embora”. Ela não tinha o domínio de nenhuma das turmas em que lecionava, e todas as aulas acabavam em confusão. Percebendo o que estava ocorrendo, a D1, a vice e as coordenadoras começaram a registrar as ocorrências da professora, colheram depoimento das crianças que relatavam que a professora usava palavras de baixo calão para chamar atenção, até mesmo de forma ofensiva. Com todo o material reunido e após conversa com a professora envolvida, a D1 recorreu à SE, pedindo o afastamento da professora da escola. O pedido, fortemente documentado pela equipe diretiva, foi acatado.

De modo geral, o relacionamento com as professoras pode ser considerado bom. Foi difícil perceber alguma oposição à direção. O que ficou mais evidente foi, por parte da direção, um certo cuidado na forma de lidar com os professores, por exemplo, ao fazer um comunicado ou montar a pauta de uma reunião. Isso era sempre feito pela diretora e pela vice juntas, tomando cuidado com as palavras utilizadas, e verificando se não estavam parecendo impositivas ou autoritárias. Percebe-se grande apoio da equipe e *Confiança* na diretora e em seu trabalho. Além disso, as pessoas se sentem *Valorizadas*. Isso é relevante e se reflete, por exemplo, na diminuição da rotatividade de professores na escola. Muitos professores relataram que a E1 tem uma imagem ruim na Rede Municipal de Ensino e, quando outro profissional da Rede pergunta onde ele trabalha e a resposta é na E1, sempre há olhares de repreensão e comentários do tipo “Você é louco”. A brincadeira que os professores fazem entre si é que é para todo mundo acreditar que a escola é ruim, assim ninguém irá se interessar

em trabalhar nela e eles não correrão o risco de outros professores assumirem suas vagas. “Me sinto valorizada aqui e voltaria como eventual, regente, o que fosse, eu gostei muito da escola.” (Professora 2 – E2). Além disso, como se pode ver no depoimento da P1E1 que reproduzimos na página 77, mesmo que existam diferenças pessoais com a diretora, seu trabalho na gestão da escola é elogiado e apoiado.

A D1, junto com a equipe diretiva, principalmente as coordenadoras, tenta dar suporte às professoras em todos os sentidos, tanto material quanto pedagogicamente, para que um bom trabalho seja realizado. No período em que estive na escola presenciei muitas conversas, tanto com professoras quanto com a vice e as coordenadoras, sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, foi possível notar que este é o foco da escola e, assim, da maioria do seu corpo docente. Para dar maior suporte às professoras e auxiliá-las no processo de ensino-aprendizagem com os alunos foi criado, além das reuniões pedagógicas já existentes, um projeto intitulado “Fragmentos em Contexto”. Os “Fragmentos”, como são chamados na maioria das vezes, são pequenos grupos de estudos com dois ou três professores e uma coordenadora. Ele ainda está no início, mas parece que tem tido boa aceitação e bons resultados.

Apenas no final do ano letivo identifiquei alguns conflitos. No entanto, esses conflitos são velados e o fato de a prioridade de toda a equipe escolar ser o processo de ensino-aprendizagem tem uma grande importância nisso. Como na E2, nas eleições para direção da escola, tais conflitos se tornaram mais visíveis; principalmente com a apuração dos votos, quando a diretora reeleita, única candidata ao cargo na E1, recebeu votos “não” do corpo docente. Durante as eleições, mesmo sendo candidata única, a D1 se mostrou um pouco tensa apesar da tranquilidade do processo eleitoral. Para ela, a porcentagem dos votos seria a aprovação ou não de sua atuação nos últimos três anos e, assim, poderia configurar um reconhecimento profissional. As eleições ocorreram tranquilamente e a D1 foi reeleita com maioria expressiva dos votos (94,7%), o que a deixou satisfeita. Para ela, isso foi uma indicação de que está no “caminho certo”.

A boa *Relação da D1 com os funcionários* também apareceu de forma mais expressiva nas eleições, já que ela recebeu apoio total dos mesmos. No dia a dia, a diretora sempre procura saber se está tudo bem e se os funcionários estão precisando de alguma coisa. Contudo, como afirmado na entrevista, ela se nega a fazer o papel de fiscal do trabalho, pois, segundo ela, cada um sabe sua função. No período de um ano que passei na escola, apenas em dois momentos vi a diretora chamando atenção de duas funcionárias, uma por atrasos consecutivos e outra por diversas vezes não estar no local do qual ela havia sido designada

para cuidar. Nos dois momentos a diretora falou comigo sobre a situação: “Vem cá, agora vou fazer uma coisa que eu detesto”. Estas duas situações foram episódios isolados e a abertura que a D1 tem com as funcionárias facilitou a abordagem sem maiores constrangimentos.

Durante o período de observação na E2, alguns problemas aconteceram envolvendo uma mesma funcionária. A má relação desta funcionária com os demais profissionais, envolvendo fofocas e divisão dos serviços, apareceu desde as primeiras visitas à escola; porém, a situação se agravou com a interferência da mesma em uma situação de conflito entre dois alunos. A funcionária, sem saber o que havia ocorrido, conversou com a mãe de um deles, orientando-a de forma equivocada e sem comunicar à direção, o que resultou em uma grande confusão. A esta situação somou-se mais uma atitude que demonstrou falta de ética: a funcionária abriu a gaveta da mesa da diretora, enquanto não havia ninguém na sala, e leu o caderno “diário” de comunicação entre a diretora e a vice. Após esses dois incidentes, que se somaram às ocorrências frequentes e, principalmente, à relação ruim desta com os outros funcionários, a diretora e a vice decidiram pelo seu afastamento da escola. Apesar deste episódio, a *Relação da D2 com os funcionários* também é positiva de maneira geral.

A confusão criada pela funcionária não foi maior pela *Relação* de proximidade que a direção da E2 mantém *com os Pais*. A vice-diretora (E2) cuidou do caso, ligou para a mãe, que compareceu à escola, as duas conversaram e tudo foi resolvido. Esse procedimento de contato com os pais é constante, de maneira que qualquer problema que envolva o aluno é comunicado a eles, desde o aprendizado da criança até um tombo que ela tenha levado no recreio. O atendimento aos pais pelos professores acontece uma vez por semana, sendo que cada professor tem um dia e um horário em que os pais podem procurá-lo na escola. Caso não seja possível para o responsável, outro horário é agendado; além disso, como já afirmado, a presença da diretora ou da vice na escola é constante, estando dispostas ao atendimento, caso haja necessidade. Para qualquer atendimento, sempre há mais de uma pessoa da escola. Esse procedimento é adotado para que possa existir mais de uma opinião sobre o que está sendo resolvido e para assegurar que existam “testemunhas” do que foi conversado, evitando qualquer problema ou alegação de algo que possa não ter ocorrido. A atenção aos pais que são mais “exaltados” é redobrada. Na estadia na escola, presenciei o caso de uma tia de aluna que acompanhava a mãe e que chegou à escola gritando com a diretora e fazendo ameaças. O motivo da situação foi a advertência sobre a aluna que estava com piolho já há algum tempo, sendo que a escola já havia comunicado aos responsáveis e nenhuma providência havia sido tomada. O discurso da tia da menina revelou haver motivos pessoais para os insultos à diretora. Depois da intervenção da vice-diretora, quem havia advertido a mãe, os ânimos

foram acalmados. Alguns dias depois, a avó da criança foi à escola pedir desculpas pelo ocorrido.

A relação de proximidade com os pais é reforçada por eles estarem próximos à escola, morando majoritariamente em seu entorno. A *Relação com a Comunidade* é muito boa e é perceptível o carinho de todos pelo local, desde os profissionais que ali trabalham e seus alunos até os pais, responsáveis e moradores do bairro. Esse carinho pela escola auxilia até mesmo na segurança de todos que a frequentam e na preservação do prédio. Como afirmam:

O bairro ainda é um bairro tranquilo, as pessoas. Está com esses problemas de droga que todos os bairros estão enfrentando também, mas aqui ainda, eu costumo dizer, que estou no céu. [...] Essa questão da nossa harmonia, nossa convivência boa com a comunidade, é muito importante nessa questão porque a gente não tem pessoas que querem fazer maldade com a escola, porque gostam da escola, gostam da participação dos filhos na escola, estão de uma certa forma satisfeitos com a escola, então eles também protegem a escola. (Professora 1 – E2).

Me sinto segura, apesar de ser um bairro complicado, que vira e mexe a gente escuta, igual semana passada morreu um rapaz aqui. Mas dentro da escola a gente não tem problema nenhum [...]. Não sei se isso está relacionado a essa questão da comunidade se identificar na escola. E até alunos que estudam aqui à noite podem ter problemas com droga, com tudo, que eles acabam não trazendo isso pra escola, eles a respeitam muito, a equipe de trabalho aqui dentro não tem problema de deixar carro na rua, porque tem escola que tem esse tipo de problema. Aqui a gente não vivencia esse tipo de situação. (Secretária 2 – E2).

Já a *Relação com a Comunidade*²⁸ em que a Escola 1 está inserida não existe e, segundo os relatos, há uma tensão devido ao barulho da escola e à presença das crianças na rua no horário de entrada e saída. A *Relação com os Pais*, no primeiro momento da gestão da D1, também foi tensa. A mudança na organização do funcionamento da escola, refletida, por exemplo, nas exigências de cumprimento de horário e uso de uniforme, incomodou muitos deles.

Quando começou essa administração, os pais tiveram muito conflito pra entender a nova instituição de ensino onde os filhos deles estavam matriculados. [...] Não foi fácil. Mas hoje eu digo que é uma relação boa. É uma relação positiva. [...]. (Coordenadora 1 – E1).

²⁸A comunidade aqui é aquela em que a escola está inserida, ou seja, o bairro.

De modo geral, a equipe diretiva e as professoras classificam essa relação como boa. Conflitos existem, porém, após a adaptação às novas regras da escola, os conflitos diminuíram e passaram a ser pontuais. A D1 recorre aos pais cotidianamente e, como ela mesma diz, “não gosta de deixar as coisas para depois”. Havendo qualquer problema com qualquer aluno, seja de aprendizagem, de comportamento ou atrasos consecutivos, ela procura entrar em contato com os pais ou responsáveis o mais rápido possível. Para isso, faz contatos telefônicos para conversar e pedir a presença deles na escola ou, até mesmo, pede para a funcionária “cercar”²⁹ o responsável na hora da entrada ou saída do aluno. Caso não consiga contato ou o caso seja bastante pontual, também utiliza o bilhete como forma de comunicação. Não há horário de atendimento específico para os pais. Além das reuniões de pais, sempre que a diretora é procurada mostra-se disposta a atendê-los.

Na E2, ao mesmo tempo em que a proximidade com os pais e a boa relação com a comunidade auxiliam o andamento da escola, isso não garante a Participação de maneira mais efetiva e o funcionamento do Colegiado. Há uma contradição na escola, já que há presença constante dos pais, interação com a comunidade, afirmação de participação dos pais pelos profissionais, existência legal do Colegiado, porém não há reuniões, levando a crer que ele não funcione. Indagada sobre isso, a secretária 2 revela:

Sou secretária do Colegiado. Só participei, sinceramente, no primeiro momento da escolha dos membros do Colegiado. Não tem reuniões, que eu tenha participado, não. [...] Não há participação de uma maneira organizada, não existe um momento de ter isso para tratar das questões.

Parece não haver uma consciência do que seja realmente o Colegiado e de que forma ele deveria funcionar. De acordo com as falas nas entrevistas, ele parece ser acionado em três ocasiões: aprovação de verba, festa e problemas graves. Vejamos a fala da D2:

Todo início de ano fazemos eleição do Colegiado e do Conselho Fiscal. Fazemos uma assembleia geral, ela tem uma participação razoável, não é boa não, porque os pais comparecem, mas aquela coisa: “ah eu não quero participar, vai me ocupar o tempo”. [...] A gente também chama o Colegiado quando recebe verbas, vai comprar alguma coisa, vai planejar uma festa ou se tem algum problema. Mas graças a Deus nesses anos eu não tive nenhum problema assim grave, porque a gente sabe que é quando há problemas seriíssimos que convoca o Colegiado. Às vezes eu compro alguma coisa e os chamo pra ver o que comprou, o que foi feito, é isso, [...] depende da necessidade da escola, do que for necessário fazer relativo à presença do Colegiado.

²⁹Palavra muito usada pela diretora: “Fulana, cerca o pai de tal aluno pra mim na saída”

Durante a pesquisa de campo, algumas situações deixaram evidente o não funcionamento do Colegiado. Em certa ocasião, a SE enviou o comunicado de uma reunião na qual seria necessária a presença de um representante dos pais de alunos. Nesse momento, a diretora, a vice e a secretária ficaram pensando em nomes de alguns pais que pudessem ir à reunião, que estivessem dispostos ou que tivessem tempo livre. Em nenhum momento mencionaram a possibilidade de recorrer aos representantes do Colegiado ou do Conselho Fiscal. Em outra ocasião, observei que um responsável, membro do Conselho, foi até a escola apenas para assinar uma prestação de contas.

Já na E1 a Participação é um ponto que podemos salientar na fala da D1. Durante o tempo de observação na escola e também nas entrevistas, ela sempre deixou claro que essa era a ideia de sua gestão: uma gestão participativa, buscando sempre o coletivo para tomar decisões. Nas entrevistas, esse ponto foi muito salientado. De fato, o que podemos perceber muito presente é a ideia de coletivo; há todo um cuidado com a participação, especialmente por a gestão anterior ser considerada, pela diretora e por grande parte das pessoas que integram a escola, uma gestão autoritária.

Essa participação, muito presente nas falas, refere-se majoritariamente ao corpo docente. Na escola existe um Colegiado escolar que, no primeiro ano de gestão, reunia-se uma vez por mês devido às mudanças que estavam acontecendo na escola, tanto pela entrada da D1 na gestão como pela implementação do PDE; hoje as reuniões acontecem de dois em dois meses. Na primeira reunião de pais, na qual estive presente, a diretora falou sobre a importância do Colegiado e da participação dos pais, perguntando quem gostaria de ser representante. Não houve manifestação alguma e, após a insistência da diretora, uma mãe que já havia sido representante no ano anterior “resolveu” assumir o posto novamente. Esse caso presenciado pela pesquisadora demonstra a dificuldade de inserir os pais em uma participação mais ativa na escola. A dificuldade da interação escola-família é reforçada pela localização da escola – um bairro que não condiz com a realidade das crianças – e pelo fato de a escola receber crianças de partes diferentes da cidade. Em entrevista, a D1 afirma que a participação, a inserção dos pais na escola e a proximidade escola-família são metas não atingidas por sua gestão até o momento, apesar de alguns avanços.

A gente criou estratégias na ação do PDE Escola, são os auditórios temáticos que a gente tem ao final de cada período avaliativo, cada bimestre. Temos nossas ações pra minimizar isso, mas ainda precisa mais, a gente está sempre

buscando mais [...]. A comunidade³⁰ precisa aprender a se posicionar porque muitas vezes aceitam as coisas que a gente fala. E eu falo muito com as meninas, com o pessoal, “Gente, vamos dar opinião, vamos sugerir”. Mas ainda está muito tímido. (D1).

O PDE Escola, mencionado pela diretora, alimentou outras mudanças na escola que também estão cercadas pela ideia de participação. Dentre elas podemos ressaltar a reformulação do *Projeto Político Pedagógico* e do *Currículo* da E1. Como afirmado acima, a participação do corpo docente se destaca e a elaboração tanto do PPP como do Currículo foi realizada coletivamente. A construção coletiva dentro da escola, a participação, é importante quando partimos da ideia de que documentos como o Currículo e o PPP foram pensados para o desenvolvimento tanto do ensino quanto da aprendizagem, a partir das concepções do próprio corpo docente e de suas experiências. Essa aproximação das diretrizes construídas pela escola com seus profissionais pode facilitar que os mesmos repensem suas práticas através das discussões que a construção desses documentos proporcionam e, desta forma, provocar mudanças positivas nas práticas em sala de aula a favor da aprendizagem do aluno.

O Currículo foi reformulado na E1 através do Plano de Ação construído pela diretora e o grupo que a apoiava na eleição em que foi eleita. Quando assumiu a gestão da escola, as ideias que tinha foram levadas para todos os profissionais da escola para serem discutidas em reunião e, a partir disso, as modificações foram feitas. A partir da implementação do novo currículo, nos anos seguintes, a dinâmica usada quanto a esse aspecto é a ressignificação das práticas: reflexão-ação-reflexão, ou seja, a partir das mudanças colocadas em prática há um momento de discussão sobre o que deu certo, o que não deu, o que é preciso melhorar e, assim, novas práticas são criadas.

Já o PPP da escola começou a ser formulado no início de 2010, sendo finalizado em setembro de 2011, e contou com a participação de todos os professores. A construção do PPP da escola foi um processo longo e demorado. Cada ideia presente nele foi discutida por todo o grupo nas reuniões pedagógicas. Os professores recebiam material para leitura sobre um tema e depois discutiam qual seria a posição do grupo e qual reflexão seria levada para o PPP. Todo esse processo justifica a demora em finalizar o projeto. A construção coletiva é mais complicada e demanda tempo, porém, pode-se afirmar que o PPP teve a participação e a contribuição de todos e resultou em um texto que tem a cara da escola e dos profissionais que ali trabalham. Esta afirmação é reiterada por todos os entrevistados e pode ser ilustrada com a fala de uma das professoras: “Foi um processo longo, tivemos várias reuniões, várias

³⁰ Ao falar em comunidade, a diretora está se referindo aos pais dos alunos.

discussões, vários rascunhos, até chegar nesse projeto. Foi feito com o coletivo da escola. Todo o coletivo participou.”

A construção do *Projeto Político Pedagógico* da E2 foi conduzida pela coordenadora nas reuniões pedagógicas. Apesar da presença da D2 nas reuniões, foi a coordenadora quem apresentou às professoras, para discussão, as mudanças a serem feitas.

A gente aproveita as reuniões pedagógicas para estar junto com a Coordenadora, ela geralmente faz as pesquisas, gosta muito de estar olhando coisas diferentes, coisas novas, ela traz uma novidade pra gente, ali a gente analisa dentro da nossa proposta. [...] Então assim, tudo junto, nós não trabalhamos separados. (Professora 1).

A coordenadora leva informações nas reuniões, porque tem essa modificação toda que está tendo na legislação municipal devido ao bloco pedagógico. A coordenadora, a diretora e a vice trazem pra gente o que a Secretaria está colocando nas reuniões. Elas trazem pra gente e, a partir do que elas passam, discutimos com elas. A partir dessas discussões todas que as modificações são feitas. (Professora 2).

Além do PPP, o *Currículo* da escola também é discutido em grupo. Primeiro, há reuniões entre as professoras que lecionam no mesmo ano/turma com a coordenadora, depois isso é levado para o grupo para discussão mais ampla. É importante dizer que, na E2, todas as professoras passam por diversas turmas enquanto trabalham na escola, há uma espécie de rodízio, por isso a importância que dão ao fato de todos participarem da construção do currículo de todos os anos.

O professor só pode estar três anos em uma determinada série, não é igual uma escola que o fulano entra hoje e ele dá aulas 25 anos na mesma turma, ele sempre dá aula pro primeiro ano. Não, aqui tem esse rodízio. Outra coisa que também que eu procuro fazer é o rodízio em relação ao extraclasse do professor. Aqui não tem dia cativo “Porque eu só folgo na sexta, eu só folgo na segunda”. Porque todo mundo quer segunda ou sexta. Não, durante o tempo que estive na administração da escola, eu procurei fazer esse rodízio por uma questão até de tentar trazer uma igualdade de direito pra todos. Às vezes o professor quer pegar outra turma. “Ah dona fulana tem 20 anos de escola, ela que escolhe primeiro, ela escolhe o que ela quer”. Então antes do final, quando está faltando um mês, eu passo um papel que chama “Previsão de turmas para 2012”. Ali o professor coloca a primeira opção dele, a segunda opção dele, o que ele quer, mas ele já tem em mente que tem que fazer rodízio de três anos. (D2).

Mesmo com o rodízio e a escolha pelas professoras das turmas de sua preferência, a diretora afirma que muitas vezes tentam também conciliar o perfil da professora com a turma,

principalmente quando se refere ao 1º e 2º anos, turmas de alfabetização. A atenção da escola está voltada para o aluno e para a forma de melhor atendê-lo, seja no apoio material para as aulas, seja na garantia de que os professores se adêquem às turmas em que irão lecionar.

A *Relação da D2 com os alunos* na escola é de harmonia e carinho, a atenção dada às suas dificuldades e o suporte da direção são claros. Todos valorizam o aluno como foco na escola e fazem de tudo para cumprir com o propósito da aprendizagem da melhor forma possível. Podemos notar na escola o esforço coletivo com relação às questões pedagógicas e ao desenvolvimento do aluno. Na escola, existe um projeto chamado “Interação”, que funciona no contra turno e atende as crianças com dificuldade de aprendizagem. Assim, quem estuda de manhã vai à escola à tarde para aulas de reforço e vice-versa. Além do “Projeto Interação”, outros encaminhamentos são feitos de acordo com as necessidades das crianças, desde o Laboratório de Aprendizagem da SE até a parte de psicologia e de fonoaudiologia. Outra estratégia que a D2 considera importante para auxiliar tanto nos problemas de aprendizagem dos alunos como nos de disciplina é a interação escola e família. Para ela, é através da conversa com a família que se pode diagnosticar o que realmente está interferindo na aprendizagem ou no comportamento da criança dentro da escola; se é um problema cognitivo ou psicológico. Segundo ela, a conversa com a família pode revelar algumas coisas que, sem essa interação, não seria possível descobrir e, desta forma, a família e a escola podem refletir juntas sobre as dificuldades das crianças e chegarem a uma conclusão de como cada uma pode cooperar para o desenvolvimento do aluno e quais os encaminhamentos necessários.

A gente procura estar sempre conversando e fazendo uma interação da família com a escola, por quê? Pra que o menino, que é o nosso principal objetivo, principal alvo, consiga vencer essa etapa da vida dele. Por quê? Porque os problemas sempre vão existir, familiares, disciplinares, mas o menino tem que estar acima disso tudo, a Escola tem que superar isso pra alcançar o objetivo do menino. Porque ele tem que estudar, tem que progredir, tem que ir pra frente. (D2).

O esforço da D2 para ajudar os alunos da escola é grande e, muitas vezes, vai além do que caberia à sua função, como podemos observar na fala da secretária 2:

A gente busca dar todo apoio que a criança esteja precisando naquele momento, tipo buscar até fora da escola. Isso é fato, acontece. Que não esteja só com problemas de aprendizagem. Às vezes está vivenciando um problema na família, eu vejo que a diretora procura sempre ajudar dentro do que pode

fazer, muitas vezes tenta fazer o que não pode. Por exemplo, o que não está ao alcance dela, ela busca também, corre atrás.

O trabalho de assistência às crianças, seja em qualquer situação, é compartilhado por todos na escola: professores, funcionários, mas, principalmente, pela equipe diretiva.

Eu acho que a escola tem várias funções. Uma delas é de não fechar os olhos pra essas questões que emanam dos nossos alunos. Se meu aluno tem um problema e está na minha mão a possibilidade de ajudá-lo, por que não? Não é só porque sou instituição escola que não posso fazer alguma coisa por ele. Eu acho que é até um papel enquanto cidadão fazer alguma coisa. Se a escola está formando cidadão, o primeiro passo pra ela fazer isso é ela ser cidadã. Ela ter respeito, ter uma postura em relação a esse aluno e fazer de tudo pra ajudar, é nosso papel, nós estamos aqui por eles. Por que não fazer algo por eles também? (Coordenadora – E2).

Eles já ganham bastante coisa, Bolsa Família, Bolsa isso, Bolsa aquilo, vale estudante. Agora, a gente, eu, por exemplo, não tenho coragem de uma criança chegar perto de mim de manhã e falar “Tia estou com dor no estômago” aí eu pergunto: “Tomou café da manhã?” “Não” Eu por minha conta dou um café da manhã pro aluno. Eu me torno assistencialista, mas pelo meu jeito de ser, porque eu já passei por outras escolas públicas que a direção ou professor não tomavam conhecimento, então deixa de ser assistencialista. Eu acho que isso assim, vai de cada um, eu e a diretora, como somos muito parecidas nesses detalhes, de não ter coragem mesmo, assim como ela leva os meninos pra fazer exame, fazer isso, aquilo, na hora da fome, do frio é a mesma coisa. (Vice-diretora – E2).

Como se pode notar na fala da Vice-diretora da E2, a D2 também procura fazer de tudo pelas crianças e não vê práticas assistencialistas como mais uma função que a escola ganha, além do objetivo de educar. Para elas, as ações que realizam estão engendradas na escola e não enxergam isso como mais uma atribuição que recebem.

A *Relação da D1 com os alunos* é de parceria e autoridade. Todos os dias, muitos alunos passam pela sua sala. A maioria deles enviados pelas professoras, geralmente por mau comportamento, como “gracinhas” em sala de aula e brigas entre as próprias crianças. O procedimento é sempre o mesmo: a diretora escuta os alunos envolvidos. Cada aluno conta a sua versão do que aconteceu. Se citarem o nome de alguém que não está ali, ela pede para chamá-lo e sua versão também é ouvida. Após esse processo de escuta, junto aos envolvidos, chega a um consenso sobre o que aconteceu. A D1 é exigente e dura, no sentido de chamar a atenção para o que os alunos estão fazendo de errado, faz com que eles reflitam sobre o que fizeram e, ao final, pede para que se abracem, em caso de briga, ou peçam desculpas para a professora. Devido a esse procedimento, o de escutar os alunos, muitos deles se sentem à

vontade para procurá-la e conversar sobre algo que esteja acontecendo. A D1 sempre fala com os alunos que eles podem procurá-la, mas que devem, antes, falar com a professora para ela tentar resolver. Pude perceber que, na E1, as professoras recorrem muito à diretora. Ao mesmo tempo em que isso transparece a confiança no apoio que a diretora dá aos professores na tarefa de lidar com os alunos, pode representar também certo comodismo dos professores, em mandar qualquer problema que ocorra com o aluno para a direção. Isso muitas vezes atrapalha o trabalho da diretora, pois ela sempre para o que está fazendo para atender os alunos e muitas das situações observadas poderiam ser resolvidas na sala de aula. Essa percepção pôde ser confirmada por posteriores “reclamações” da D1. Quando indagada sobre isso, respondeu: “algumas questões eu tenho devolvido a bolinha de pingue-pongue, porque tem questões que são da professora.”

Ao contrário do que acontece na E2, um ponto importante que esteve presente constantemente na fala da diretora foi o combate à visão *Assistencialista* dentro da escola. No tocante às transformações que ocorreram na escola a partir da atual gestão, a diretora argumenta que uma parte das dificuldades que teve foi exatamente em razão dessa visão muito arraigada na escola. Ela afirma que, por muitas crianças virem da creche no andar de baixo pertencente às obras sociais da entidade dona do prédio, os pais chegam à escola com uma visão assistencialista da escola. Segundo a diretora, a escola tem sua função social e, quando qualquer questão psicológica, de saúde ou pobreza está afetando o desenvolvimento da criança dentro da escola, os encaminhamentos devem ser feitos. Porém, os pais e as instituições responsáveis por esses atendimentos devem assumir sua responsabilidade, o que nem sempre acontece. Um exemplo interessante sobre o “combate” ao assistencialismo feito pela diretora foi com relação à cartinha do Papai Noel no final do ano. A D1 decidiu que isso não seria feito na E1.

Eu sou terminantemente contra essa cartinha do Papai Noel. Se é uma ação social do Correio, o Correio que se estruture pra que ele possa fazer com as famílias nas regiões, nos bairros, não é através da escola. Porque agora o que acontece: só vai ganhar presente se a escola mandar, ou seja, mais um serviço pra escola. A escola que tem que mandar, eles não vem aqui pegar. Não! Nem ligam, nem satisfação eles dão! Mandam uma cartinha pra escola explicando. Esse ano nós não vamos fazer, eu sou terminantemente contra e as meninas também são. Você começa receber reclamação de mães “Oh D1, mas não foi presente. Eu tenho dois filhos, um ganhou um presente e outra não ganhou”. Como que você lida com isso? Ué, uma instituição federal que faz um trabalho social que respinga na escola, quer dizer que a logística nós que temos que fazer? Eles nem falam pra entregar na casa da pessoa, entregam o presente na escola.

Esta visão da D1 é compartilhada pela Vice-diretora (VD2). A *Relação da diretora com a vice* é forte. Pude perceber que há uma divisão de trabalho entre elas e, ao indagá-las sobre isso, obtive a confirmação dessa percepção. As funções de cada uma foram definidas por suas características pessoais e aptidões. A D1, por exemplo, tem facilidade com a contabilidade, sendo assim, ela ficou responsável pela prestação de contas. Já a Vice consegue agilmente montar o quadro de horário dos professores, de modo que isso fica a seu cargo. É importante destacar que essa divisão de trabalho não as isola em suas atividades ou impede que essas atividades possam ser realizadas pela outra ou em conjunto. Um exemplo disso é a merenda, que também ficou a cargo da Vice. Entretanto, muitas vezes pude presenciar a diretora conversando com as funcionárias sobre o cardápio ou verificando os alimentos que haviam chegado. Elas dividem a mesma sala e estão sempre em contato, dialogando sobre o que tem que ser feito e as decisões que têm que ser tomadas. A D1 geralmente já tem idéias e planos prontos para o que deve ser feito, mas isso não a impede de perguntar à Vice o que ela acha. Há liberdade entre elas para expressarem o que pensam, mas, como observado e também confirmado pela D1 em entrevista, muitas vezes falta iniciativa da Vice para oferecer soluções e tomar decisões, sendo a palavra final, na maioria das vezes, da D1. Pude notar que a opinião dela é que acaba prevalecendo.

Na E2 a *Relação entre a diretora e a vice* também é uma relação forte, de muita parceria. Porém, ao contrário da E1, há muita iniciativa da vice-diretora, como costumam dizer na escola, não há uma diretora e uma vice-diretora, mas duas diretoras. Essa afirmação está na fala da D2: “Porque a VD2, apesar de ser vice-diretora, não a vejo como tal, vejo-a como a outra diretora aqui da escola. E os professores veem muito disso nela, porque ela tem voz de comando aqui dentro, ela tem autonomia.” No dia a dia isso fica claro, pois, apesar de terem uma grande diferença com relação à personalidade, elas compartilham das mesmas ideias e sempre comungam suas opiniões. O que se percebe é que, durante os seis anos em que dividiram a gestão da escola, tornaram-se grandes amigas.

Existe uma divisão de tarefas entre elas e isso foi definido de acordo com as características pessoais de cada uma. A D2 é quem sai para resolver assuntos na SE ou qualquer outra coisa que precise fazer fora da escola, já que a VD2 não gosta desse tipo de atribuição. A VD2 ficou responsável por questões envolvendo a EJA e seus professores. Além disso, é ela quem está mais próxima das questões pedagógicas, enquanto a D2 se ocupa da parte administrativa. Essa separação de funções não foi facilmente notada durante a observação. A linha que elas mesmas traçaram para dividir as funções de uma e de outra é tênue, estando ambas inteiradas sobre tudo na escola, resolvendo questões de todos os

aspectos. Este é um ponto que é válido ressaltar. Na E2, mesmo com as atribuições preestabelecidas, não existe uma estrutura rígida do que se faz em cada cargo, até mesmo não há uma hierarquia engessada na equipe diretiva. Na E2 diretora, vice, coordenadora e secretárias dividem a mesma sala. Se uma delas está ocupada e outra pode resolver algum problema que surge, assim acontece. As pessoas têm autonomia, sem dependência da D2, para tomar decisões – o que pudemos notar fortemente na outra escola observada –, porém isso não significa que ela não seja comunicada sobre as decisões tomadas ou que algumas situações sejam resolvidas apenas pela diretora ou, ainda, de acordo com o caso, pelo ocupante do cargo que está mais apto para resolvê-la. “O pessoal tem essa visão, eles sabem direitinho até onde podem ir, até que ponto não podem, se podem ou não fazer porque é a diretora” (D2).

Como podemos notar, a divisão de tarefas entre as diretoras e as vices se faz pelas habilidades pessoais para exercer determinada função. No caso da E1, como mencionado, fica a cargo da diretora a prestação de contas dos *Recursos Financeiros* da escola. Os recursos que a escola recebe vêm do âmbito municipal através do PNE/JF e do âmbito federal através do PDDE e do PDE Escola. O PNE é o recurso que a diretora utiliza para o material de consumo e a prestação de contas é mensal. Não é necessário fazer orçamento, e esse é o dinheiro das compras “fiadas”. Como chamado pela diretora, é o “currículo oculto” da escola: cria-se um acordo com algum fornecedor que concorde em fornecer material para a escola recebendo posteriormente (“fiado”); quando os recursos chegam para a escola, a diretora paga o fornecedor. Como esses recursos são destinados a materiais primordiais para o funcionamento da escola como, por exemplo, papel, não há reuniões para decisão sobre como o dinheiro será gasto; o que ocorre é a fiscalização através do conselho fiscal. Já o destino dos recursos que chegam à escola através do PDDE é discutido pelo Colegiado, pois, com essa verba, podem ser adquiridos bens duráveis. A diretora leva para o Colegiado as prioridades da escola no momento e coloca em pauta para discussão. Decidido o destino da verba, é necessário realizar três orçamentos diferentes para a escolha do fornecedor. A prestação de contas é realizada uma vez por ano, em seu final. As verbas do PDE também exigem orçamentos diferentes e sua prestação de contas é uma vez ao final de cada ano. Os recursos trazidos à escola através do PDE chegaram para colocar em prática as ações do Projeto de mudança construído para melhoria da qualidade da escola, objetivo central do programa. É uma verba temporária e, na E1, 2011 foi o último ano de transferência de recursos deste Programa. Segundo as palavras da diretora, a escola “fez a festa” com esses recursos. Eles foram extremamente importantes para dar suporte às mudanças que ocorreram.

Já na E2 o documento da Prestação de contas, que é entregue à SE, é feito pela secretária 1 (S1E2). A D2 tem um conhecimento geral sobre a prestação de contas, mas ela mesma afirma que foi a S1E2 quem sempre fez a prestação, até mesmo para as antigas diretoras que passaram pela escola, e que ela tem facilidade nisso. A diretora não se preocupa, pois confia no trabalho realizado e afirma nunca ter tido problemas. A S1E2 é uma funcionária antiga na escola, trabalha na E2 há 20 anos e está se aposentando. Indagada sobre o que ela faria com a saída da S1E2, ela explicou que a secretária voltaria à escola para fazer as últimas prestações³¹ e passaria tudo para a nova funcionária, o que realmente aconteceu no final do ano letivo.

Quanto à utilização dos recursos recebidos pela escola, o PDDE e o PNE/JF, são considerados insuficientes e, para auxiliar a escola em seus gastos, a D2 promove periodicamente a realização de um bazar, com doações dos professores e conhecidos, além do grande evento da escola, a Festa da Amizade (Festa Junina). Durante o período de organização da Festa, toda a atenção e trabalho foram voltados para ela. Houve a mobilização da escola inteira e, para a arrecadação de objetos (prendas) e gêneros alimentícios, foi promovido um concurso entre os alunos no qual quem arrecadasse mais produtos receberia como prêmio um passeio. No dia da Festa, a escola estava cheia e, de acordo com a D2, o lucro foi bom. Sobre a importância desses recursos arrecadados pela própria escola, ela afirma:

Esse dinheiro ajuda a fazer as coisas dentro da escola, até atender algumas necessidades de professor. Às vezes professor quer material e a gente não pode comprar porque às vezes a verba não permite... Igual história do plástico, a Professora queria um plástico branco pra fazer um trabalho. A escola não tem dinheiro e também não vai dar um cheque de R\$10,00 pra comprar um plástico branco. [...] Aí que eu te falo, a importância desse dinheiro é pra escola andar, porque tem coisas se eu esperar a verba da prefeitura, que como eu te falei tem o negócio do “pode, não pode” comprar isso, a escola não anda, e o professor não tira do bolso dele pra comprar.

Na fala da diretora podemos notar a insuficiência dos recursos e alguma barreira que as limitações para o gasto do dinheiro trazem. Além disso, nota-se que a D2 procura atender as necessidades dos professores, quanto ao material que precisam. Assim, os recursos são voltados para dar suporte ao pedagógico e garantir a realização do trabalho planejado para a sala de aula. Segundo relatos, isso é importante e ajuda muito, pois já houve gestão na escola

³¹No momento da entrevista em que a diretora foi questionada sobre o assunto, a S1E2 estava de férias, ela ficou dois meses afastada da escola cumprindo férias e férias-prêmio, retornando em dezembro, final do ano letivo.

em que o material era racionado e isso incidia diretamente sobre as práticas em sala de aula. A decisão sobre o destino dos recursos na escola é considerada participativa pelas professoras que foram entrevistadas: “O que se faz com a verba, o seu destino, sempre é escolhido em conjunto nas reuniões. E a gente só fica sabendo porque a diretora está sempre falando [...]” (Professora 1).

Em todas as reuniões pedagógicas a direção leva pra gente todos os gastos, presta conta direitinho pra gente, quando tem algum evento que arrecada dinheiro, tipo festa junina. Todos os recursos são passados pra gente, o destino daquele dinheiro, tudo [...]. Normalmente nas reuniões a direção chega falando se alguém tem alguma sugestão, igual foi um dos destinos dessas verbas, foi arrumar as persianas da sala, foi indicação das professoras. Então a diretora traz pra gente as pretensões dela e, se tiver alguma coisa, a gente pode falar, sim. Ela presta conta de tudo com antecedência e depois também quando ela já comprou. (Professora 2).

Sobre a rede física da E1, já descrita anteriormente, não é favorável. Durante o ano que passei na escola pude presenciar diversas conquistas da escola para a melhoria do ambiente, mas também diversos problemas. Por um lado, presenciei conquistas como a criação da biblioteca, a aquisição de livros, a troca dos colchões usados para o descanso das crianças menores, a compra de brinquedos para o parquinho, a pintura do chão da quadra, a instalação de quadro branco, a colocação de grama no espaço de recreação. Em contrapartida, também foram identificados diversos problemas, como o telefone que não faz ligações para celular (a grande maioria dos pais só tem o telefone celular para comunicação), o bebedouro estragado, a torneira do banheiro quebrada, a internet que parou de funcionar, a lasca que saiu da parede da quadra, a mancha no quadro branco, a máquina de xerox estragada, o desabamento do forro e de uma das divisórias no segundo andar da escola devido às chuvas. E, somado a tudo isso, a demora de qualquer serviço que dependa da SE e da Prefeitura, mesmo sendo de urgência. Há três exemplos que gostaria de destacar: o telefone, o forro e a grama.

Hoje, o meio de comunicação a que a população tem amplo acesso é o telefone celular, e é o número desse tipo de telefone que é deixado pelos pais na escola para que seja feito contato com eles. Porém, as ligações originadas do telefone da escola para celular são bloqueadas, o que compromete as atividades da escola e o contato da diretora com os responsáveis pelos alunos, este mesmo problema acontece na E2. Segundo a D1, houve uma promessa de um aparelho para esse tipo de ligação para a escola; contudo, em suas próprias palavras, “só ficou na promessa”. O que acaba acontecendo é que a diretora e, principalmente,

a vice, usam seus celulares pessoais para conseguir resolver os problemas dos alunos. O segundo exemplo, o forro, foi uma conquista da escola que não teve durabilidade. No início do ano, um forro foi colocado para auxiliar na contenção do calor intenso que atinge o segundo andar da escola. Em novembro, com o início das chuvas, o forro desabou, atingindo a biblioteca e uma sala de aula. Por sorte, isso aconteceu fora do horário de funcionamento da escola, não trazendo piores consequências. Com o desabamento do forro, a divisória que separava a biblioteca e uma das salas de aula também veio abaixo. O conserto desse estrago, considerado urgente, demorou dias. Como terceiro e último exemplo, temos a grama. Desde o início do ano letivo, a colocação da grama estava garantida pela SE. No dia da minha primeira visita à escola, ouvi sobre a necessidade de que a grama fosse colocada e sobre a promessa da SE. A grama chegou no meu último dia de visita à escola, em dezembro de 2011.

A dificuldade em resolver problemas, principalmente quando depende da SE para resolvê-los, vem à tona com esses exemplos e mostra porque a relação desta diretora com a SE se dá num jogo de encontros e desencontros, como colocado anteriormente.

A D1 é uma *Liderança* forte na escola e é reconhecida por todos. Os profissionais da escola a veem como sua representante frente à SE e também encontram nela apoio e suporte para trabalharem na escola e na sala de aula. O trabalho administrativo da D1 não impede sua preocupação com o pedagógico. A diretora participa das reuniões pedagógicas e, nelas, dos estudos junto com os professores. A D1 tem todo o seu trabalho administrativo voltado para o pedagógico no intuito de dar apoio e suporte ao corpo docente, está sempre se inteirando sobre a situação de seus alunos e também sobre o trabalho dos professores. A diretora sempre afirma o seu gosto pelo pedagógico, contudo, segundo a Coordenadora 1 (C1E1), não é bem assim

A D1 fala que gosta muito do pedagógico, mas ela não gosta tanto assim. Ela não sabe que não gosta tanto assim. A D1 gosta do administrativo. A D1 gosta de mandar. Isso ela faz muito bem. Ela tem uma visão do todo, na escola, muito boa. Muito positiva. Mas ela, o pedagógico, pegar pra fazer, ela não tem paciência. Então, ela não atuaria no pedagógico. Até porque não é a função dela. Mas como parceira, eu no pedagógico, e ela na administração com a Vice, isso funciona bem.

Apesar da afirmação da coordenadora, durante a observação, a D1 esteve sempre envolvida no trabalho das coordenadoras. A união com C1E1, como a mesma mencionou, faz com que sua liderança não seja apenas administrativa. Além disso, na continuação da entrevista, a C1E1 afirma:

Então, mas o quê que a gente consegue fazer como parceria e que é muito interessante? Tudo, tudo, tudo. Todos os meus passos na escola, são falados com a D1. Todos. [...] Ela tem ótimas idéias. Eu até falo com ela. Ela tem uma visão boa do pedagógico, mas ela não tem a paciência pra ir e sentar com o professor e pensar. Isso ela deixa totalmente por minha conta [...]. Então assim, isso tá muito imbricado, eu não vejo separação [entre o administrativo e o pedagógico]. Mas quem trabalha diretamente com o professor, no planejamento dele, sou eu. E quem faz as reuniões comigo pra pensar como a gente quer que aquele professor trabalhe, qual a sugestão eu dou pra ele, como eu oriento o trabalho dele, eu com a D1.

A Coordenadora 1 parece ser o braço direito da D1 na escola junto à Vice e exerce um papel fundamental. A C1E1 estava afastada da escola no ano de observação da pesquisa, indo apenas uma vez por semana à escola, por estar em processo de doutoramento. O contato entre a D1 e a C1E1, apesar de a segunda não estar presente na escola, era constante e, desta forma, ficou evidenciada a importância dessa parceria. No entanto, a *Relação com as outras coordenadoras* não pode ser classificada da mesma forma. As duas outras coordenadoras da escola são do quadro de profissionais contratados e iniciaram o trabalho naquele ano na escola. No primeiro momento, houve um período de adaptação e verificou-se resistência do grupo em relação a elas. Uma delas, a Coordenadora 2 (C2E1), se sobressaiu no início, demonstrando ter mais conhecimento teórico e ser mais articulada; no entanto, no segundo semestre começaram a acontecer conflitos e queixas das professoras. No final do ano letivo, era notório o cansaço da diretora, e uma de suas queixas era que ela e a Vice estavam realizando, além das suas atividades, o trabalho da coordenação. Questionada sobre o que havia acontecido, a diretora explicou que faltou diálogo, ela supôs que a C2E1 estava com problemas pessoais, que não foram comunicados a ela, mas que estavam interferindo no seu trabalho na escola. Os profissionais contratados passam por uma avaliação no final do ano. O desgaste com a C2E1 chegou ao extremo e, para a avaliação do desempenho da mesma na escola, a direção conversou e entrou em um acordo com ela: ela não seria prejudicada por uma avaliação ruim de seu desempenho junto à SE, contanto que no próximo ano ela não voltasse para a escola. Indagada sobre isso a D1 respondeu:

Nós estamos aqui no dia a dia, o dia a dia é cruel, ele massacra a gente, às vezes é imediatista, você planeja uma coisa, tendo outra, você passa por cima daquela, e vai indo no embalo. A escola de tempo integral é o dia inteiro assim, intensa, não tem intervalos, pra ficar aqui tem que ter profissionalismo e se adaptar realmente.

Já a Coordenadora 3 (C3E1), inversamente, no início pareceu não dar conta da dinâmica da escola em tempo integral, além de não ter experiência em coordenação. Porém, durante o ano, foi se adaptando e se inteirando dessa dinâmica.

A parceria que vemos na E1 entre a diretora e uma das coordenadoras podemos ver na E2 entre a diretora e a vice-diretora. A D2 tem uma relação de confiança com a coordenadora da escola e, em sua visão, cabe a ela cuidar das questões pedagógicas na escola. Como já destacamos, a diretora se ocupa mais da parte administrativa da escola, porém o trabalho que realiza é voltado para o pedagógico e percebe-se que seus alunos são o foco de tudo que realiza na escola. Na E2, fica evidente uma separação entre o administrativo e o pedagógico, principalmente devido à confiança que a diretora deposita na coordenadora da escola. Isso não significa que tanto a diretora quanto a vice não estejam por dentro do que está acontecendo no pedagógico, ou que também não façam intervenções.

Não vejo o administrativo e o pedagógico separado. Ela [diretora] fica com a parte burocrática, mas antes dela tomar qualquer decisão nessa parte, a gente conversa. Eu fico com a parte pedagógica, mas antes de qualquer decisão a gente conversa. E as coordenadoras que já passaram por aqui também nunca pensaram: “Sou coordenadora, você diretora, não vou te escutar...” Nunca teve isso aqui, talvez tenha sido justamente pela experiência que eu tenho. Então elas percebem e sentem uma segurança de fazer alguma coisa, de pedir opinião. Tudo é muito conversado. Inclusive com as professoras, os funcionários [...]. (Vice-diretora – E2).

Pude presenciar uma intervenção direta da diretora junto a uma professora da escola. A D2, ao fazer cópias de uma atividade para uma professora, observou que a atividade proposta aos alunos não estava coerente com o ano da turma e seu nível de aprendizagem. Ao notar isso, foi até a sala da professora conversar com ela. Sobre o episódio me explicou:

Conversei com ela e ela me mostrou o caderno de um dos alunos. Eu disse “O caderno está muito bom, mas eu gostaria que você não desse essa atividade”. A coordenadora não estava, mas depois pedi pra ela “Tem condição de você organizar uma atividade?” Aí mostrei o texto pra CE2, porque ela é coordenadora da escola. Ai ela olhou, pegou, reformulou, fez um texto sobre o assunto. O que quê então ela fez, imprimiu e deu pras três professoras de segundo ano. [...] Aí conversou com ela, falou do texto, também achou que o texto não estava de acordo com a idade das crianças, com o trabalho que está sendo feito. Pronto, acabou. (D2).

É interessante notar na fala da D2, mesmo intervindo diretamente em uma questão pedagógica, o destaque que ela dá à função da coordenadora quando diz: “porque ela é a coordenadora da escola”. Esta posição da diretora pode ser explicada por sua trajetória até

chegar ao cargo de diretora, onde o último cargo ocupado foi o de coordenadora pedagógica. A forma de tratar as questões pedagógicas, o suporte material aos professores e a autonomia dada à coordenadora pela diretora aparecem na sua fala ao contar como se deu a decisão de tornar-se diretora e com que pensamentos assumiu o cargo e guiou suas ações.

Quando eu entrei para a direção, uma das coisas que eu tinha em mente era isso, que a gente tinha que ter esse horário [de estar sempre na escola] e dar todo apoio aos professores. Em termos de material escolar, principalmente isso. Porque, como coordenadora e como professora também, eu ficava aborrecida, porque o professor queria fazer alguma coisa e o diretor embargava: “eu não vou comprar isso, eu não vou fazer isso”. Então, na escola aqui eu sempre fui aberta a comprar tudo o que me pedissem. É claro, avaliando, mas não vetando. E eu não vejo aqui na escola desperdício de material, não tem. Nada aqui que eu comprei não foi usado. Isso é uma coisa que dá um estímulo para o professor trabalhar, porque ele sente que está sendo apoiado pela direção, pela escola.

A atenção da D2, como podemos ver, está voltada para dar suporte às questões pedagógicas e sua função administrativa tem esse propósito. A D2 toma para si as questões administrativas e vê na figura da coordenadora a pessoa responsável por conduzir as questões pedagógicas na escola, isso porque muitas vezes enquanto era coordenadora não tinha liberdade para realizar ações que gostaria.

A forma de agir da D2 vai ao encontro de sua experiência antes de ser diretora. No entanto, no caso da D1, isso foi um pouco diferente. A D1, além da E1, já havia sido diretora de outra escola e relata que teve que mudar muitas posturas que adotava na outra escola; muitas vezes, posturas não condizentes com sua ideia de Educação. Isso é explicado pela grande diferença entre o contexto das duas escolas nas quais assumiu o cargo de diretora. A escola em que havia trabalhado anteriormente já era uma escola organizada e estruturada, ao contrário de como se encontrava a E1 quando assumiu sua gestão. Segundo a D1, no primeiro ano de gestão na E1, foi adotada uma postura tradicional, usando muitas vezes de punição para conseguir manter a ordem e a disciplina na escola, tanto em relação aos alunos como em relação aos pais e professores. Mecanismo este que nunca agradou a D1, mas que foi necessário devido às condições em que a escola se encontrava. Para ela, hoje já não é mais necessário esse tipo de atitude e, com o tempo, está desconstruindo esse tipo de prática. Sua gestão começou em 2009 e, segundo professores, funcionários e a própria diretora, a escola passou por uma grande reestruturação e organização. Pelos relatos escutados nos corredores da escola e nas entrevistas realizadas, essa transformação foi extremamente positiva.

As mudanças acontecidas na E1, como já mencionado, foram favorecidas pela implementação na escola do PDE. O Programa proporcionou uma real mudança na escola, o sucesso foi grande e, no segundo semestre de 2011, a D1 foi convidada pela SE para relatar a experiência em uma reunião com outros diretores que não tinham aderido ao programa.

Eu penso que, quando você escuta a experiência de um colega, uma experiência que foi legal, porque igual falei com elas: “Gente, que fique claro que a escola, a nossa realidade, precisava dessa movimentação na estrutura, esse ressignificar em tudo. Por isso que pra nós foi um achado, foi excelente, mas não sei a realidade de cada um de vocês”. Aí falei que ele, [o PDE Escola], só vem a contribuir quando você faz um plano de ação com o grupo e prioriza as maiores necessidades, ataca aquilo que precisa. Todo mundo mobiliza para esse fim e o recurso também é focado nesse fim. Foi muito legal. Percebi que as diretoras... Porque quando você escuta é diferente do que vir de cima pra baixo, você escuta seu colega. Eu percebi que quase todas iam participar porque eu falei também claramente que o recurso ajuda muito a gente. Igual aqui a criação da biblioteca, foi uma ação do PDE. Porque você cria, mas e a estrutura da biblioteca? E uma estante, um armário, as mesas, as cadeiras, o acervo? Quando alia o recurso, ajuda muito.

Na fala da diretora é notória a sua posição quanto à implementação de programas na escola. Fica clara a desconfiança que existe quanto a eles, porém também fica clara a consciência da diretora quanto à ressignificação que pode ser feita dentro da escola a partir da realidade da mesma. A escola obteve outros ganhos, além do exemplo que aparece em sua fala quanto a biblioteca, com o aumento do número de profissionais na equipe de gestão: uma vice-diretora e mais uma coordenadora, que no primeiro ano de gestão da D1 não existiam na escola. As mudanças não ocorreram apenas em aspectos relativos à organização administrativa, foi através das ações pensadas para o PDE que o *Currículo* sofreu alterações e o *PPP* foi construído coletivamente, como salientado anteriormente.

O trabalho de campo realizado e a descrição que apresentamos nos permite afirmar que a E2 se encontra organizada em termos estruturais, desde seus horários até as funções exercidas por cada profissional da escola, lembrando que, apesar de as funções estarem bem definidas, as mesmas não são engessadas, de modo que as decisões e a resolução de problemas não ficam concentradas nas mãos da diretora. O espaço físico da escola, desde a disposição dos móveis até a arrumação dos documentos, é visivelmente organizado e funcional.

A organização auxilia tanto a parte administrativa quanto a pedagógica, pois, além da documentação da escola ser de fácil acesso, há também facilidade de acesso aos materiais

disponíveis para a utilização dos professores e alunos. Além disso, os professores e os alunos têm como apoio ao trabalho realizado em sala de aula o *Projeto Interação*, que ajuda os alunos com dificuldades no contra turno do seu horário de aula.

A E1 também se encontra organizada em termos estruturais, desde os seus horários até as funções exercidas por cada profissional da escola, o que, segundo relatos, se deu com a gestão atual da escola, que acompanhamos durante a pesquisa. No entanto, a organização visual da escola, como arquivos, armários, documentação, papéis, apesar de se encontrarem em lugares específicos, dão a impressão de desorganização. Na mesa da diretora há inúmeros papéis que, muitas vezes, não são utilizados. Podemos atribuir isso, em grande parte, ao espaço físico da escola, que não permite, por exemplo, a colocação de um armário maior na sala da direção. Porém, mesmo com essa dificuldade, durante o ano foi possível observar esforço para minimizar este tipo de problema, como a compra de um armário para a secretaria, a reformulação da disposição dos móveis no ambiente e, no final do ano, o fato de uma nova sala para a coordenação pedagógica ter sido negociada com a entidade proprietária do prédio. Tais ações sugerem uma tentativa de melhorar a organização do ambiente e dos materiais da escola.

A reestruturação da escola, com o trabalho da diretora e sua equipe, foi realizada em conjunto com o PDE Escola, indicando a importância da forma como é conduzida a implementação de programas e do trabalho coletivo para a sua realização e adequação ao contexto escolar. O contexto da prática, o cotidiano da escola, demonstra como um programa federal ganha características próprias ao ser implementado na escola. O PDE Escola, em um primeiro momento, foi recebido com críticas pela equipe, caracterizado por ser uma política neoliberal indo de encontro às concepções defendidas pela E1. Nesse episódio, a D1 teve papel fundamental para convencimento de todo o grupo da escola. A partir do convencimento, da aceitação do grupo em relação ao Programa e do trabalho coletivo, criou-se o plano de ação, baseado não apenas nas exigências do Programa, mas, antes de tudo, nas ideias de escola e de mudanças que os envolvidos acreditavam ser o melhor para o desenvolvimento geral e para o ganho de qualidade da E1. Ressaltamos assim o papel de mediação realizado pela diretora, destacado por Paro (1998) como essencial ao cargo, além da ideia de cultura negociada que existe na escola e que a constrói (SILVA, 2001; SHENECKENBERG, 2000). O legalmente estabelecido é transmitido pelo gestor e, a partir daí, se constroem “novas” regras na escola (LIMA, 1996).

Na E2 o cumprimento à Lei é uma ideia constante da D2 e, na implementação do bloco pedagógico na escola, ficou evidente sua posição de subordinação a ela, sem maiores

contestações, apesar de questionamentos quanto à viabilidade da proposta. Esta posição da D2 também evidencia o seu papel de representante de duas instâncias, do Estado e da Escola. Neste caso, como afirmado anteriormente, a diretora realiza com a SE a “política da boa vizinhança” indo ao encontro do que Souza (2006a, p. 277) destaca como a natureza política da função da gestão escolar, em que: “Os diretores, na condução dos processos de gestão, demonstram construir consensos, tanto com os pares quanto com a comunidade escolar e com o Estado.”

Já a D1 é representante do Estado, papel inerente ao cargo que ocupa, porém sua postura é, como podemos chamar, de fidelidade à escola e à comunidade escolar. Como já mencionado, a contradição entre o papel de representante de duas instâncias, da escola e do Estado, aparece quando os interesses são divergentes (SOUZA, 2006a). Neste caso, destacamos não os interesses divergentes, pois o interesse maior é a Educação; porém, as concepções e as formas de ação para determinado fim se diferenciam. Na relação com a SE, os constantes embates, em razão do que o grupo da escola acredita e se propõe a realizar em prol de seus alunos, mostram o destaque que a D1 dá ao seu papel de representante da escola. A disposição da diretora em questionar ordens da SE e insistir sobre suas necessidades traz benefícios e dificuldades para escola; pois, ao mesmo tempo em que ela consegue muitas coisas pela insistência e argumentação, é vista com certo incômodo pela SE. Destacamos que é através do questionamento de ações que a diretora leva para a SE e através das decisões tomadas sempre com a participação e apoio dos professores, embasadas fortemente pela Legislação, que podemos dizer que a E1 tem autonomia; sendo esta, portanto, uma autonomia conquistada.

O trabalho coletivo e a Participação são aspectos importantes para E1, sendo considerados pontos fortes da escola. Apesar da dificuldade em se obter uma participação mais efetiva dos pais, a importância dada à questão da participação e a consciência de que essa é uma meta ainda não atingida pela gestão da D1 nos dão indícios de que há disponibilidade para se realizar ações em prol dessa participação. Foi através da participação e da cooperação entre as pessoas na escola que se fizeram mudanças, inclusive a reflexão sobre um *Currículo* mais adequado para o contexto da E1 e a construção do *PPP*. Na condução de todo o processo pela diretora, destacamos os argumentos sempre embasados e o poder de convencimento, além da relação coesa entre a diretora, a vice e a C1E1. A união dessas três profissionais e a boa relação que constroem com os professores, através de forte argumentação e troca de ideias, são peças fundamentais para o desenvolvimento da escola. Melhor dizendo, as relações dentro da escola, construídas a cada dia através de um argumento

educativo e ações concretas, sustentam a escola. O apoio material e pedagógico oferecido aos professores estreita as relações e conquista a confiança dos mesmos fazendo com que se dediquem ao trabalho de construir uma escola de qualidade.

A relação da D2 com a equipe diretiva e com o corpo docente é boa, apesar das disputas que vieram à tona nas eleições. Há apoio e confiança na D2 por parte da grande maioria da escola e também se verifica o reconhecimento quanto à sua dedicação. As relações dentro da escola são importantes para o desenvolvimento da mesma e este é um aspecto valorizado pela D2. Assim, o forte espírito de equipe, característica de escolas eficazes (XAVIER, 1996), está presente tanto na E1 como na E2. Por essa e outras características, a D1 e a D2 podem ser consideradas uma Liderança na escola, esta liderança e a dedicação de ambas são reconhecidas pelo corpo docente, o que também vai ao encontro do que é destacado por Carvalho e Canedo (2010) em escolas de qualidade, além dos valores compartilhados por todos e a grande valorização do ensino e aprendizagem. Outras características de escolas e líderes eficazes apontadas por Xavier (1996) e Scheerens (2005), estão presentes nas escolas, são elas: planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola – na E1 isso é chamado pela equipe de reflexão-ação-reflexão, já na E2 realizar esse processo é uma função exercida pela coordenadora; ambiente de trabalho ordeiro e estimulante, como demonstrado com a boa organização da escola – neste ponto a D2 merece destaque; clima positivo de expectativas quanto ao sucesso – na E2 este clima é facilitado pela ideia que os seus profissionais tem que a escola sempre tem bons resultados nas avaliações externas, já na E1 há um certo pesar, uma ideia de dificuldade dos alunos, tanto sociais como de aprendizagem, mas há esforço coletivo em busca de melhorar e de ajudar os alunos quanto ao seu aprendizado; o foco no aluno – pois as ações tanto da D1 como da D2 são exclusivamente em prol das crianças; ênfase à capacitação básica, com incentivo e suporte para que o professor esteja sempre se atualizando; cooperação com os professores em questões curriculares. Na E1 há um projeto interno para formação e auxílio aos professores, o “Fragmentos em Contexto”, já mencionado anteriormente. A capacitação dos professores, ou melhor, a formação dos profissionais da escola, é vista como ponto chave para muitos autores na melhoria da qualidade da Educação (GHANEM, 1996; WITTMANN, 2000; KRAWCZYT, 1999; MARQUES, 2008; MACHADO, 2000; NASPOLIN, 2000; PAZETO, 2000); e, como pudemos ver, é relevante na E2, principalmente na E1. Porém, essa característica se limita aos professores, tanto com relação a D1 como a D2. Um ponto fraco apontado pela C1E1 sobre a D1 foi justamente a não abertura da diretora em se dedicar a uma formação continuada. Apesar de todo apoio dado à formação continuada do quadro docente

da E2, a D2, durante todo o período dos seus dois mandatos, não participou de nenhum tipo de formação, a não ser o curso obrigatório oferecido pela SE quando assumiu o primeiro mandato na escola. A diretora reconhece a importância de estar se aperfeiçoando, mas alega falta de tempo e de conhecimento de informática para realizar, por exemplo, um curso a distância. A ressalva quanto à formação de ambas as diretoras é importante, pois, através da formação, novas formas de lidar com situações do cotidiano podem ser incorporadas ou ações já em desenvolvimento podem ser reforçadas através de novas perspectivas.

A disposição e o esforço da D2 em manter a escola organizada e disponibilizar materiais para os professores vêm da sua experiência profissional, já que muitas vezes viu seu trabalho e o de outros professores prejudicados pela negação da gestão em fornecer materiais. Como afirma Castro (2000), o repertório e conhecimento do diretor terão grande influência em relação às suas ações enquanto gestor. Desta forma, podemos destacar ainda mais a importância da formação.

A falta de conhecimento em informática da D2 nos remete ao tema da “tecnologia”, um dos temas levantados por Castro (2000), e que aparecem no dia a dia do gestor escolar. A falta de habilidade da D2 em lidar com a informática e assim, de realizar um curso a distância, em que a ferramenta básica é o computador, reforça a importância de se aproximar a “tecnologia” do ambiente escolar, o que não ocorre na E2. A E2 não possui sala de informática para os alunos, tema que foi abordado pelas candidatas que venceram as eleições para diretor e vice na escola³². Já na E1, existe uma sala de informática onde as aulas são planejadas em conjunto com as outras disciplinas ministradas e, desta forma, tenta aproximar o que o aluno aprende na escola ao que o aluno tem acesso.

Além do tema da “tecnologia”, outros quatro temas presentes no dia a dia do gestor são levantados por Castro (2000) em seu trabalho: “pobreza”; “valores”; “recursos”; e “legislação”. Todos eles aparecem como temas relevantes na observação realizada. A “questão da pobreza” e a “crise de valores” e, assim, as consequências que trazem para dentro da escola, nos fazem pensar na “gestão da pobreza”, realizada através da escola a partir da década de 1970 – que adentra a década de 1980 através de políticas sociais e aprofunda-se na década de 1990 – como mostra Peregrino (2010). Durante a pesquisa, pode-se perceber na E2 que a ideia de assistência é naturalizada por seus profissionais e que, mesmo muitas vezes reconhecendo que este não seria o papel da escola quando instigados a pensar, veem isso

³²As candidatas que venceram as eleições apresentaram um Projeto durante o debate das eleições para utilização de um prédio da SE que está desativado no bairro para receber a sala de informática e os alunos da escola. Mesmo antes do resultado das eleições, as candidatas já haviam entrado em contato com a SE, que deu parecer favorável ao projeto.

inseparável da escola, das suas funções e até mesmo de seus papéis como cidadãos. Na E2, principalmente por parte da equipe diretiva, procura-se auxiliar o aluno para além das necessidades escolares. O que é possível fazer em benefício das crianças, tanto com relação aos aspectos pedagógicos quanto aos da vida em sua totalidade, é realizado, mesmo que para isso a D2 tenha que utilizar recursos pessoais. Já na E1 políticas assistencialistas são debatidas diariamente pela equipe. O combate a uma visão assistencialista de escola, afirmado pela diretora como uma de suas práticas, bem como o exemplo da “carta ao papai Noel”, apresentado anteriormente, mostram como essa questão é tratada pela gestão da E1.

Na E2, além dos “recursos financeiros” recebidos através do PDDE e do PNE, há arrecadação através da realização de um bazar, que acontece algumas vezes ao ano, e da Festa da Amizade (Festa Junina). A justificativa para as arrecadações, além dos recursos recebidos, é que estes não são suficientes; e, além disso, também são apresentadas como justificativa as restrições que existem em relação a como o dinheiro recebido deve ser gasto. Desta forma, o dinheiro arrecadado auxilia tanto para cobrir a falta de recursos como para fazer coisas que estão além do que é delineado pela lei. O tempo despendido pela diretora e pela vice para a realização da Festa é grande, e poderia ser utilizado para outras questões da escola, se houvesse recursos suficientes. Já os “recursos financeiros” que a E1 recebeu com o PDE Escola foram essenciais para o desenvolvimento da escola e a implementação de mudanças, mostrando a importância e o suporte que mais recursos trazem para a escola. Na E1 não foram feitas arrecadações através de festas ou outro tipo de evento, o que se deve em parte pela concepção de Educação pública da D1, mas muito também pelos recursos recebidos. Contudo, este recurso é temporário e o ano da pesquisa foi o último abarcado pelo Programa e, em várias situações, a fala da diretora era de preocupação quanto ao próximo ano, além de, muitas vezes, “avisar” aos professores que no ano seguinte o PDE acabaria e, desta forma, “acabaria a festa” para a escola. Uma das saídas pensadas pela C1E1 foi a implementação do Programa Mais Educação³³ na E1. A ideia era a de implementar o Programa, mas com as concepções e características da E1 – assim como fizeram com o PDE Escola. Por ser de tempo integral, a escola já tem profissionais qualificados e já desenvolve muitas das atividades propostas pelo “Mais Educação”. Assim, a ideia de implementar o Programa tem como foco o recebimento de recursos e não a estrutura do Programa em si, que seria transformada no interior da escola. A ideia foi recebida um pouco a contragosto pela diretora,

³³O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, Educação científica e Educação econômica. (MEC, 2011).

que não concorda com o formato original do Programa e, pelo fato de o processo de eleição estar em curso, ela preferiu protelar a discussão.

Seguindo os temas apontados por Castro (2000), a “legislação” é ferramenta indispensável para a D1, suas ações e sua autonomia, como afirmamos, são conquistadas através do embasamento legal. Ao contrário da D1, a D2 demonstrou que tem conhecimento, mas não tem domínio dos aspectos relacionados à legislação, sendo a secretária da escola quem a orientava quando necessário. Esta constatação ressalta a importância da formação do gestor e, por outro lado, revela um aspecto positivo, que é a colaboração entre os profissionais da equipe diretiva na E2. Mesmo com a colaboração entre os profissionais da equipe diretiva e a abertura para a Participação dos professores, principalmente nas reuniões pedagógicas, a participação na escola e a construção coletiva não acontecem de forma efetiva, através do Colegiado Escolar. Apesar da importância que a escola tem na comunidade, da boa relação com todo seu entorno e do interesse que os pais têm na vida escolar dos filhos, o Colegiado parece existir apenas para cumprir a Lei.

Pelas características apresentadas sobre a E1 e a E2, suas gestões e a vivência dentro da escola, consideramos a gestão das diretoras de acordo com a tipologia criada por Polon (2009). Destacamos a gestão D1 como uma mescla dos três tipos, ou seja, a gestão da D1 é uma mescla de Liderança Organizacional (LO), Liderança Pedagógica (LP) e Liderança Relacional (LR), nessa ordem decrescente de predominância. Isso se justifica seguindo as definições apresentadas anteriormente. Já a gestão da D2 se destaca por ser predominantemente Relacional, seguida pelo fator Liderança Organizacional e, com menos ênfase, pela Liderança Pedagógica.

Durante o tempo de observação, foi possível notar a dedicação da D1, principalmente aos aspectos relacionados ao que Polon (2009) chama de Liderança Organizacional associados quase que todo o tempo à Liderança Pedagógica. A D1, durante o seu dia, sempre estava em busca de melhorar as condições da escola em favor da aprendizagem do aluno e, para isso, mantinha um diálogo constante com a Coordenadora de sua confiança e com a Vice-diretora. Todas as ideias de mudanças de prática, para inovar ou para modificar algo que não estava dando certo, eram levadas para a diretora, que discutia, dava sua opinião, pensava nos recursos necessários e providenciava os mesmos. Destacamos a Liderança Organizacional como predominante sobre a Pedagógica, pois a D1, apesar de estar sempre discutindo o pedagógico e, muitas vezes, dando ideias, confia muito no trabalho da Coordenadora 1, aceitando o que ela trazia para a discussão, dando seu apoio através do incentivo e da

disponibilidade para conseguir os recursos necessários para implementar a ideia da forma mais rápida possível. O mesmo acontecia quando algum professor a procurava.

O fator Liderança Relacional, mesmo sido colocado aqui como último da escala, também é muito importante, principalmente por a escola não estar inserida na comunidade à qual ela pertence, receber alunos de diversas localidades e, apesar de pequena, ter um quadro docente numeroso por ser uma escola de tempo integral. A D1 empreende um constante esforço para atender seus alunos e aproximar os pais da escola, além de cobrá-los sobre os problemas e dificuldades que envolvem seus filhos. O atendimento aos professores também acontece de forma frequente e, como já exposto, existe todo um cuidado para manter uma boa relação com os mesmos e incentivá-los a realizar um bom trabalho. Além disso, por ser uma escola pública, ainda existe a questão de lidar com professores concursados (efetivos), sendo muito difícil “mandá-los embora”, caso haja algum problema. Este fator pesa, não só na E1, para sustentar as boas relações.

Como afirmado anteriormente, a LR é considerada inerente à função do diretor na escola, assim como a LO. Ambas contribuem para a qualidade da escola e sua eficácia. Porém, a LP é um fator predominante sobre os demais, quando analisadas escolas com maior proficiência, como demonstra o trabalho de Polon (2009). Numa aproximação entre a tipologia desta autora e esta pesquisa, percebe-se que a E1 detém os três fatores de Liderança praticamente nivelados e, como destacado, a soma entre a LO e a LP é forte na escola, fazendo com que ela apresente um perfil de escola eficaz. De acordo com a metodologia utilizada para a escolha das escolas na pesquisa desenvolvida, a E1 foi a que apresentou maior valor agregado entre o teste 1 e o teste 2 da Provinha Brasil de 2009 (8 pontos). No entanto, ao verificar o Ideb da escola, apesar de uma grande melhora entre os anos de 2007 (3.7) e 2009 (4.6), o índice é considerado baixo e não condiz com uma escola de qualidade. Contudo, é importante destacarmos que a D1 assumiu o cargo de diretora no ano de 2009 e as grandes mudanças que aconteceram, mencionadas pela equipe diretiva e pelo corpo docente, terão reflexo em médio e longo prazo, podendo aparecer a partir do Ideb de 2011, ainda não divulgado.

O caso da E1, mesmo em um contexto diferenciado da pesquisa de Polon, pode ser aproximado de uma das escolas apresentadas pela autora que apresenta características de escolas eficazes, porém baixa proficiência em leitura. E, ao encontro da conclusão de Polon, podemos dizer que é impróprio considerá-la “não-eficaz”. A gestão realizada pela D1 na escola apresenta características de escolas eficazes e está no caminho para se desenvolver, se

consolidar e obter resultados positivos, tanto no ensino e aprendizagem – resultados já verificados dentro da escola – como nas avaliações nacionais.

Já na E2 foi possível notar a dedicação da D2 principalmente aos aspectos relacionados ao que Polon (2009) chama de Liderança Relacional, com ênfase também na Liderança Organizacional. Entre as ações diárias da D2 está o acompanhamento da entrada e saída dos alunos – o que é um indicativo de presença regular e disponibilidade para recepcionar bem os estudantes, sendo também um mecanismo para controlar a pontualidade dos professores e funcionários. E ainda, seguindo as características apontadas por Polon (2009), também são características da gestão da D2 a disponibilidade de atender aos pais, o monitoramento dos alunos e a preocupação com a autoestima dos mesmos. Essas características podem até mesmo ser evidenciadas pelo acordo que a diretora e a vice mantêm e que consideram muito importante: a presença de pelo menos uma das duas todo o tempo na escola. A grande preocupação que ambas e os demais profissionais da escola têm com os alunos, além das questões pedagógicas, também demonstram a ênfase na LR.

O envolvimento de todos na organização da Festa da Amizade e de outros eventos como o bazar, também vão ao encontro dos aspectos mencionados como sendo característicos da LR. Além disso, sendo talvez o fator mais importante, a comunidade está ao redor da escola e tem grande estima por ela, preocupando-se com o que acontece e cobrando, como disse a diretora, de “forma positiva” o trabalho feito ali, fazendo com que a D2 e todos os profissionais construam uma boa relação com o seu entorno.

Em conjunto à LR, a D2 dá relevância aos aspectos relacionados à Liderança Organizacional. Como nas características apontadas por Polon (2009), a diretora procura dar todo apoio aos professores, principalmente no que se refere a seus pedidos, o que pode ser considerado um indicativo da disponibilidade em apoiar as ações de sala de aula e garantir aos professores as melhores condições de realização da prática pedagógica. Há preocupação quanto à produção de instrumentos que viabilizem o diagnóstico e o monitoramento das condições e resultados do ensino, e atrelada a isso, uma ênfase por parte da D2 na dimensão administrativa da gestão escolar. Além disso, em confluência com o que foi apresentado anteriormente no que se refere à LO, há assiduidade às reuniões pedagógicas com os professores pela possibilidade que as mesmas trazem de organizar rotinas, fazer combinados, permitir que os professores troquem informações entre si para favorecer a produção do planejamento escolar.

O destaque que damos à LR e à LO ao usar a tipologia de Polon (2009) para analisar o observado na E2 pode se justificar pela ideia de escola e de gestão que a D2 traz de sua

experiência profissional antes de assumir o cargo. Nas entrevistas, a diretora afirmou várias vezes que já passou por muitas dificuldades devido à falta de apoio de gestores que não forneciam, por exemplo, material para que o trabalho na sala de aula fosse desenvolvido, ou que não estavam presentes na escola para resolver problemas. Portanto, a ênfase na LR pode ser explicada pela experiência negativa da diretora quanto à ausência do diretor dentro da escola, e também pela proximidade da comunidade e pela cobrança da mesma. Seguindo o mesmo raciocínio, a dedicação às questões que envolvem a LO, principalmente para dar apoio ao desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula, está relacionada à sua experiência negativa com a falta de apoio. Ou seja, as experiências negativas com relação à gestão de escolas onde trabalhou fez com que a diretora desse ênfase a esses aspectos para construir uma escola de qualidade, procurando “consertar” o que considerava ser um erro em outras gestões com as quais teve contato.

A baixa compatibilidade com as características da Liderança Pedagógica parecem ser resultado, além do exposto no parágrafo anterior, da divisão de funções que existe na escola. Para a diretora, as questões pedagógicas estão a cargo da Coordenadora Pedagógica e sua função é dar apoio a ela, o que também evidencia o maior destaque às características da LO e da LR. Mesmo sem o envolvimento mais direto com o pedagógico, a confiança depositada no trabalho da Coordenadora e o apoio que tanto a D2 como a vice dão aos professores mostram que existe a preocupação com o Pedagógico na escola.

Como afirmado sobre os três tipos de Liderança existentes na escola, a LR é considerada inerente à função do diretor na escola, assim como a LO. Ambas contribuem para a qualidade da escola e sua eficácia. Porém, a LP é um fator predominante sobre os demais, quando analisadas escolas com maior proficiência, como demonstra o trabalho de Polon (2009). Na aproximação realizada entre a tipologia de Polon (2009) e esta pesquisa, a E2 detém os três fatores de Liderança, porém, como colocamos, a gestão da D2 caracteriza-se pela LR e a LO – dado que se assemelha ao encontrado por Polon (2009) nas escolas da rede municipal em sua pesquisa. A hipótese levantada pela pesquisadora para a maior ênfase no aspecto relacional de tais gestores é a de que “muitos não se formaram, não desenvolveram a partir da prática ou não descobriram a dimensão estratégica existente por detrás de uma gestão mais voltada ao pedagógico em busca de melhores resultados” (POLON, 2009, p.223). O que acontece na E2, apesar da preocupação com as questões pedagógicas, vai ao encontro desta hipótese. A diretora não reconhece na sua função o envolvimento direto com as questões pedagógicas, atribuindo isso ao cargo da coordenadora. Além disso, não só a diretora como toda a escola afirmam que ela tem bons resultados.

A E2 apresenta características de escolas eficazes e seus profissionais acreditam que ela é uma boa escola. De acordo com a metodologia utilizada para a escolha das escolas na pesquisa desenvolvida, a E2 foi a que apresentou o segundo maior valor agregado entre o teste 1 e o teste 2 da Provinha Brasil de 2009 (3,4 pontos). No entanto, ao verificar o Ideb da escola, constatamos que, apesar de o índice poder ser considerado bom, se comparado ao das demais escolas do município, ele permaneceu estagnado entre os anos de 2007 (5.4) e 2009 (5.4). O intervalo entre esses dois últimos resultados coincide com o primeiro mandato da gestão observada na pesquisa. Desta forma, surge a questão: será que a maior ênfase e o maior envolvimento da gestão nas questões pedagógicas melhorariam a qualidade da escola e sua avaliação no Ideb? cremos que sim, pois o que parece é que, mesmo com toda a dedicação da diretora à escola e a preocupação com o sucesso de seus alunos, há um certo comodismo no *status* que todos atribuem à E2 de ser uma boa escola.

Podemos dizer que tanto a E1 quanto a E2 e suas gestoras apresentam características de escolas eficazes semelhantes. Porém quando nos aproximamos das mesmas percebemos quão diferentes elas são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, vimos as transformações que ocorreram na Educação do país, principalmente na década de 1990, através de políticas públicas que transferiram responsabilidades não só para estados e municípios como também para a escola, com significativo impacto na gestão escolar. As ideias de descentralização e autonomia permearam essas transformações, especialmente no que se refere à autonomia financeira e pedagógica da escola, representadas, respectivamente, por recursos financeiros chegando diretamente à ela e pela tarefa de construção do seu Projeto Político Pedagógico. Além disso, outras questões adentraram a escola, como a nova forma de controle realizada pelo Estado, através das avaliações em larga escala; a criação do Ideb; a associação entre desempenho e recursos; a universalização do ensino que leva uma nova população para a escola e, junto com ela, novas funções sociais que a escola vem assumindo ao longo do tempo. Todas as transformações ocorridas, suas consequências e responsabilidades, recaem sobre a figura do diretor escolar. O diretor de escola, sujeito deste trabalho, torna-se uma figura central na escola pelas responsabilidades que assume, e sua importância é aumentada quando pesquisas revelam que ele pode contribuir para a qualidade da Educação.

O diretor de escola, ao ganhar destaque pela relevância de seu papel, torna-se alvo de pesquisas, que revelam as dificuldades desse gestor no dia a dia e também as características de sua gestão que podem contribuir para a qualidade do ensino e, assim, de sua escola e da Educação de modo geral. Desta forma, buscamos nos aproximar, através deste trabalho, do dia a dia do gestor escolar e conhecer as atividades realizadas por eles. Pudemos perceber que muitas características de escolas e lideranças eficazes estão presentes na gestão das duas escolas que foram escolhidas por apresentarem alto valor agregado entre o teste 1 e 2 da Provinha Brasil 2009.

As duas escolas pesquisadas apresentam características de escolas eficazes como: valores compartilhados, valorização do ensino e aprendizagem, planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola, incentivo à capacitação dos professores, clima positivo de expectativas quanto ao sucesso, cooperação com os professores em questões curriculares e didáticas, e foco no aluno. Porém, é importante

salientar que, apesar de as características semelhantes entre as duas escolas favorecerem, em um primeiro momento, uma aproximação entre elas, analisando mais detidamente as duas gestões, é possível identificar importantes diferenças entre elas. No quadro III, a seguir, construído através dos temas levantados para observação e outros fatores que os atravessaram, isso fica mais evidente:

Quadro 3 – Comparação entre gestões

TEMA	D1	D2
Relação com a SE	Luta por autonomia	“Política da boa vizinhança”
Relação com Coordenação	Ótima relação com uma e difícil com as outras duas (novas na escola).	Relação tranquila e de confiança.
Relação com a Vice-diretora	Boa relação pessoal, com uma certa “hierarquia”. Falta de iniciativa da vice.	Ótima relação, não havendo diferenciação entre as funções.
Relação com os Professores	Boa relação. Profissionalismo. Incentivo à formação.	Boa relação em geral. Divergências evidenciadas nas eleições. Incentivo à formação.
Relação com os Funcionários	Boa relação. Profissionalismo.	Boa. Contudo, teve que dispensar uma funcionária.
Relação com os Alunos	Educadora	Afetiva
Relação com os Pais	“Pega no pé”. Relação dificultada pela localização da escola.	Relação de proximidade.
Relação com a Comunidade	Não tem.	Boa relação.
Diversidade dos alunos atendidos.	Heterogênea: recebe alunos de bairros diferentes, porém a maioria com as mesmas condições sociais.	Homogênea.
Colegiado/ Participação	Existe e funciona, mesmo que não da forma que a D1 gostaria. Participação estruturada.	Existe, apenas devido à exigência. Participação aberta.
Programas/ Projetos implementados na escola	Fragmentos em contexto: estudo com os professores. PDE Escola: recursos financeiros	Interação: reforço para os alunos.
Organização da escola	Estruturada. Visual ruim.	Organizada de maneira geral. Funções: não são “engessadas”
Liderança (administrativa versus pedagógica)	Mais evidente que não existe separação, apesar do papel central da diretora na parte administrativa.	Tende a ser mais administrativa, apesar de suas ações visarem o pedagógico
Currículo/ PPP	Participativo.	Participação “moldada”.
Segurança	Não há problemas quanto a este aspecto.	Ocorrências no entorno da escola.
Confiança no diretor	Grande.	Existe.

Valorização dos profissionais	Sim	Mais evidente: sempre elogia os profissionais; pouca “reclamação”.
Recursos financeiros/ espaço físico	PDE (reestruturação da escola), PDDE e PNE/JF. A diretora é a única responsável pela prestação de contas. Utilização dos recursos para o pedagógico. Participação.	PDDE, PNE/JF, Festa da Amizade e bazar. Recursos voltados para suporte pedagógico. A secretária é quem faz a prestação.
Assistência social	Contra; tenta combater uma visão assistencialista.	Tem isso engendrado.
Legislação	Muito importante.	Não tem muito conhecimento.
Avaliação/ Responsabilização	Questiona, trabalha e utiliza.	Utiliza.
Capacitação profissional da diretora	Não	Não
Eleição	“Tranquila”	Muitas divergências, escola “parou”.

Fonte: Elaborado pela autora (2012).

Em razão dessas diferenças, é importante ressaltar que cada escola é de um jeito, que cada uma tem sua história, seu contexto, seus valores e sua gestão. Cada escola, mesmo partindo de uma ideia geral sobre o que pode contribuir para sua qualidade, vai realizar seu trabalho e se desenvolver de forma particular. Esta afirmação nos remete à ideia de que as escolas podem ter resultados positivos através de meios diferentes, cada uma a seu modo. Além disso, as diferenças entre a gestão da D1 e da D2, que podem ser observadas no Quadro 3, se devem não somente ao contexto de cada escola, mas também à ideia de Educação, à formação, à personalidade e à vivência profissional de cada diretora.

Colocamos, assim, o diretor como figura central na escola e aproximamos as duas gestões, mesmo ressaltando suas diferenças, na tentativa de evidenciar a importância do papel deste profissional e sua influência no contexto escolar. A concepção de Educação e de gestão que cada uma tem foi construída através da sua formação e vivência profissional. A eleição – que é a forma de provimento ao cargo no município – favorece que a concepção trazida pela diretora seja partilhada pelos demais membros da escola. Melhor dizendo, a eleição exige a apresentação de um Plano de Ação, e, assim, no processo de escolha do diretor, o candidato ao cargo expõe as pretensões de seu trabalho, fazendo com que todos conheçam suas aspirações. Ao vencer com maioria dos votos, o ganhador do pleito tem expresso neles uma parcela de apoio à sua maneira de pensar. Desta forma, o que queremos dizer é que, ao

assumir o cargo, a diretora traz consigo suas concepções que já estão, de algum modo, disseminadas na escola.

A importância do compartilhamento de ideias sobre Educação na escola é um fator já destacado pela bibliografia como sendo uma característica de escolas eficazes. Porém, é válido enfatizar esse aspecto, pois é em torno disso que se constroem as relações dentro da escola. E essas relações, de acordo com o que demonstrou esta pesquisa, são essenciais para o desenvolvimento da atividade de gestão nas duas escolas. As relações interpessoais foram percebidas como um fator que despende grande esforço de ambas as diretoras. Há sempre um cuidado na forma de falar ou abordar um professor. Além disso, nas conversas informais no dia a dia da escola, afirmações como “quem não se adapta ao ritmo da escola, não volta no ano seguinte” (D1) ou “quem não compartilha de nossa forma de trabalhar, não se enturma, não fica aqui na escola” (D2), demonstram que, nessas escolas, há uma considerável homogeneidade nas formas de pensar. Quando ocorre uma quebra nas relações, como aconteceu nas eleições na E2, é notório como isso dificulta o trabalho na escola.

A questão das relações é uma das tensões que o diretor enfrenta na escola. Problematicando essa questão, veremos que ela engloba desde a capacidade do gestor em ter “jogo de cintura” para mantê-las de forma harmônica (para que não produzam efeitos na sala de aula devido a “rixas” e “rachas” que possam existir), até a burocracia existente para se dispensar um professor da escola. Verificou-se que a boa relação entre a equipe diretiva nas duas escolas é essencial para o trabalho no dia a dia, com uma função complementando a outra, o que também é importante para transmitir confiança para o corpo docente. A boa relação com os professores ajuda a conquistar apoio para as ações realizadas pela diretora e, mais importante, facilita a intervenção, mesmo que sutil, em questões propriamente pedagógicas com este profissional.

A intervenção pedagógica junto ao professor é mais uma tensão que as diretoras enfrentam junto com a coordenação pedagógica. Na verdade, esta é a principal e a que afeta mais diretamente o ensino e aprendizagem. Aqui podemos voltar a uma questão apresentada no terceiro Capítulo deste trabalho, quando abordamos a construção da proposta curricular em Juiz de Fora. Como vimos, o terceiro Seminário sobre o currículo, em que os resultados do pré-teste de sua implementação seriam discutidos para a conclusão da proposta curricular do município, não aconteceu. Há informações de que os professores não teriam lido e discutido as propostas na escola. Cogitamos, assim, duas hipóteses para explicar o ocorrido. A primeira seria o não comprometimento da direção em proporcionar espaços de discussão dentro da escola – o que não parece ser o caso das duas escolas aqui pesquisadas. A segunda, a falta de

tempo hábil para realizar tais discussões e implementar o currículo na escola. Esse tipo de discussão demanda planejamento e tempo; é uma discussão que acontece em um ritmo lento, no contratempo do dia a dia corrido da escola, tanto dos professores, que em sua grande maioria têm mais de um cargo e em escolas diferentes, como da equipe diretiva, que além de discussões pedagógicas tem inúmeros outros assuntos para resolver. Somado a isso, o tempo das reuniões pedagógicas é curto para resolver assuntos do dia a dia e ainda discutir uma questão tão importante quanto a do currículo. Além do mais, tudo que é novo é visto com desconfiança, o que também exige tempo para que a diretora convença seu corpo docente da importância de se discutir o tema na escola e para a adaptação do mesmo com a ideia. E, mesmo que fossem realizadas todas as etapas – convencimento, adaptação e discussão –, não há garantias de que os professores iriam implementar novas ideias ou práticas dentro da sala de aula, o que remete ao início deste parágrafo, quando mencionamos a tensão que cerca a intervenção pedagógica.

A intervenção pedagógica está ligada às relações, como já mencionado, e é embaraçada pela dificuldade de se retirar da escola um professor considerado ruim. Isso está relacionado à estabilidade adquirida através do concurso público. Esse tipo de direito, em alguns casos específicos, como aqueles que envolvem um mau profissional, parece ser um entrave para que o diretor possa agir. Para lidar com esse problema, a saída utilizada nas escolas observadas é manter um bom relacionamento com os professores, fazer intervenções sutis e, de preferência, através de estudos envolvendo mais professores; além do mecanismo “natural” de adaptação do professor à forma de funcionamento da escola e aos valores compartilhados pela maioria. A ação das diretoras nesse viés nos faz lembrar como o aspecto Relacional, abordado por Polon (2009), torna-se importante dentro da escola pública municipal. Mesmo levando em consideração o que a autora diz sobre as ações desse tipo de Liderança já fazerem parte da função de diretor, percebe-se que este é um aspecto imprescindível nas escolas observadas para o seu bom desenvolvimento, e está entrelaçado aos aspectos pedagógicos, a partir do momento em que se torna meio para intervenção. Constata-se a necessidade de mudança na relação professor/ equipe diretiva no sentido de transformar intervenções nas práticas de ensino e aprendizagem em ações necessárias e corriqueiras a favor do aperfeiçoamento do professor, desvencilhando essas ações de uma ideia pejorativa de crítica por parte da equipe diretiva ao trabalho que está sendo realizado pelo professor.

A tensão gerada para o diretor na questão da intervenção pedagógica divide espaço com mais outros dois fatores que queremos ressaltar: os serviços realizados na escola a partir

de pedidos à SE e a disponibilidade de recursos financeiros. Um fator não deixa de estar entrelaçado ao outro. Os serviços que são requisitados à Secretaria, mesmo que urgentes – por exemplo, o reparo do forro na E1 –, geralmente demoram a ser atendidos; além do serviço nem sempre ser de qualidade. A questão da qualidade dos serviços, como observa a D1, está muitas vezes ligada à questão das licitações para a contratação de empresas prestadoras de serviços. Assim, nas palavras da diretora, “o barato sai caro”. Este fator está relacionado à questão dos recursos financeiros escassos, tanto no nível de SE, que coloca esse empecilho para atender aos pedidos das escolas, quanto dentro da escola. A forma mais clara para exemplificar esta afirmação está na comparação entre as duas escolas pesquisadas. A primeira, a E1, recebeu um maior aporte financeiro devido à participação no programa PDE Escola e, com isso, a diretora pôde realizar muitas melhorias dentro da escola, tanto na compra de materiais pedagógicos como na infraestrutura da escola e, mais importante, não precisou dedicar seu tempo à preocupação de como arrecadar recursos, mesmo que muitas vezes tenha desejado obter mais recursos para maiores empreendimentos. Já a D2 dedicou boa parte do seu tempo durante o ano para organizar formas de arrecadar recursos complementares para a escola, como a Festa da Amizade e o bazar que, segundo ela, sempre foram realizados na sua gestão com o mesmo intuito de complementar os recursos recebidos pela escola. Outro exemplo para ilustrar a questão da tensão referente aos recursos financeiros é a preocupação da D1 com o fim do PDE na escola apresentada anteriormente.

Dentre as principais tensões que rondam as diretoras das escolas observadas, é interessante notar que duas delas – pedidos à SE e recursos financeiro – estão além da alçada das mesmas. No entanto, é válido destacar que, mesmo diante de um impasse que está acima de suas funções, é no contexto escolar que isto é sentido e são as diretoras que se empenham e gastam tempo buscando caminhos diferentes para superar tais dificuldades, seja com a arrecadação de recursos realizada pela D2, seja com estratégias legais como as utilizadas pela D1. Chamamos a atenção para as ações realizadas pela D1 junto à SE, através de forte embasamento legal. Tudo o que a escola precisa e que não é possível obter com os recursos geridos na escola, a D1, auxiliada pela Coordenadora 1, recorre à SE, baseando-se no conhecimento que ela e a C1E1 têm sobre a legislação, o que traz benefícios para a E1. As aquisições alcançadas desse modo remetem à questão do conhecimento do gestor e, conseqüentemente, à sua formação. Como já afirmado, a qualificação profissional é ponto chave para a melhoria da qualidade da Educação.

No município de Juiz de Fora percebe-se o reconhecimento da importância da qualificação profissional do gestor escolar, que é ratificada pelo oferecimento do curso aos novos gestores e pela mudança no formato do mesmo no último ano.

Para finalizar, façamos o exercício de pensar as duas escolas, seus contextos e seus profissionais, porém trocando as diretoras de escola. Como seria a gestão da D1 na E2? Como seria a gestão da D2 na E1? Elas conseguiriam realizar o trabalho que se propõem em escolas diferentes? Não é possível fazer uma afirmação precisa quanto a essas questões. É certo que o contexto de cada escola e a trajetória de cada diretora leva a gestão por um caminho. A própria D1 relatou que teve que mudar sua forma de agir na direção da escola que trabalha atualmente em relação à escola que anteriormente ocupou esse mesmo cargo. Desta forma, mais uma vez destacamos a formação como elemento essencial e, além disso, de extrema importância, o aspecto Relacional. São esses elementos que nesta pesquisa se destacaram como fundamentais no cotidiano das diretoras para o bom andamento da escola, elementares para a resolução de problemas e que auxiliam nas demais questões que aparecem.

A escola e a qualidade da Educação estão cercadas por diversos fatores que as influenciam, apenas um deles é o que destacamos neste trabalho, a gestão escolar. As pesquisas desenvolvidas em diversas instâncias e contextos são de extrema importância e contribuem para a maior compreensão da Educação como um todo. Desta forma, espera-se que a pesquisa aqui desenvolvida possa contribuir, ao compreender a função do diretor e suas atividades cotidianas apontando suas dificuldades, para a construção de um conhecimento cada vez mais aprofundado sobre a realidade da Educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na LDB**. 2ed. Ijuí:Unijuí, 2002.

ADRIÃO, T; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a13v2898.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

AGUIAR, M. A da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p.707-727, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

ARELARO, L. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12922.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

_____. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma dos programas sociais. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 431-458, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v45n3/a04v45n3.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 dez. 2010a.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 17 dez. 2010b.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 30, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 17 dez. 2010c.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.36, p. 377-401, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

BURGOS, M. B; CANEGAL, A. C. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, v1, p. 14-36, 2011. Disponível em: <http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revistappgp_pesquisa/article/view/10/9>. Acesso em 09 jan. 2012.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CAED/UFJF. **Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional**. Relatório de Pesquisa. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2009.

CANEDO, M. L; LIMA, N da C. M.; RESINENTTI, P. M. Relacionamento do gestor com o corpo docente: o olhar do diretor. In: **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 2011. <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0379.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2012

CARVALHO, C. P de; CANEDO, M. L. **Estilos de gestão em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro**, 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=38925>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

CASTRO, M. L. S.. A gestão da escola básica: conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, p. 71-87, 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1093/994>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

CASTRO, J. A. de; DUARTE, B. de C. Descentralização da Educação Pública no Brasil: evolução dos gastos e matrículas. In: **30ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt05%20-%20int.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2010.

CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS. **Anuário Estatístico**. Disponível em: <http://www.cps.ufjf.br/wpcps/?page_id=20> Acesso em: 20 jan. 2011.

CHIRINÉA, A. M.; BARREIRO, I. M. de F. **Qualidade da educação**: eficiência, eficácia e produtividade escolar. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf>. Acesso em: 19 out. 2011.

CRESPO, A. M. B. **Descentralização do ensino: autonomia ou repasse de responsabilidade – experiências no município de Juiz de Fora nas décadas de 70 e 80.** 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da UFJF. Juiz de Fora, 2002.

FRANCO, C. et.al. Qualidade e equidade em Educação: reconsiderando o significado de. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** v.15, p.277-297, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

FREITAS, K. S de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e a formação da equipe escolar. In: **Em Aberto.** Brasília, v. 17, p. 47-59, 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1093/994>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Perfil dos diretores de escola da rede pública.** Relatório de Pesquisa. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009a.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Práticas comuns dos diretores eficazes.** Relatório de Pesquisa. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor_escolar.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009b.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. In: **Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas,** Ourinhos/SP, n. 03, 2005. Disponível em: <<http://www.faeso.edu.br/horus/artigos%20anteriores/2005/Artigo%20Beatriz.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

GHANEM, E. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de Democratização. In: **Revista Brasileira de Educação,** n. 3, p.31-63. São Paulo, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **Cidades – Juiz de Fora.** Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

INEP/MEC. **Portal do Inep.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/objetivos>>. Acesso em: 07 out. 2011a.

INEP/MEC. **Portal do Ideb.** Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 out. 2011b.

JUIZ DE FORA. **Lei 09611 / 1999 – SE/JF.** Dispõe sobre as eleições de Diretor e Vice-Diretor nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 1999.

_____. **Lei 10308/2002 – SE/JF**. Altera a Lei nº 9611, de 05 de outubro de 1999 e dá outras providências. Juiz de Fora, 2002.

_____. **Lei 12394/2011 – SE/JF**. Altera a redação do inciso V, do art. 4º, da Lei nº 9611, de 05 de outubro de 1999, que “Dispõe sobre as eleições de Diretor e Vice-Diretor nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora”. Juiz de Fora, 2011.

_____. **Resolução 01/2005 – SE/JF**. Estabelece normas para a organização do quadro de Pessoal das Escolas Municipais. Juiz de Fora, 2005.

_____. **Resolução 025/2008 – SE/JF**. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. Juiz de Fora, 2008.

KRAWCZYK, N. R.. O PDE: novo modo de regulação estatal. In: **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. v. 38, p. 797-817, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2009a.

_____. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 1, n. 67, p. 112-151, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a13.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2009b.

LIMA, L. A. **Ensino Fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

LIMA, L. C. Construindo modelos de gestão escolar. **Cadernos de Organização e Gestão Escolar**. n.4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

MACHADO, M. A. de M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, p. 97-112, 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1093/994>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MARQUES, L. R.. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na Educação. In: **Educação e Sociedade**. v.29, p. 55-78, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0429102.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

_____. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização escolar. Ensaio. In: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14,

n.53, p. 507-526, 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a07v1453.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2010.

MARTINS, A. M. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. In: **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. São Paulo, v. 15, n. 115, p. 207-232, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

_____. O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas. Ensaio. In: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 16, p. 195-206, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a03.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

MEC. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em:
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_jfilter&Itemid=164¶ms\[search_relevance\]=pdde¶ms\[search_method\]=exact¶ms\[tipobusca\]=null](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_jfilter&Itemid=164¶ms[search_relevance]=pdde¶ms[search_method]=exact¶ms[tipobusca]=null)> Acesso em: 07 out 2011.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2010.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOTA, H. **Crise e reforma do estado brasileiro**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

NASPOLINI, A. M. Gestão Escolar e Formação de Diretores: a experiência do Ceará. In: **Em Aberto**. Brasília, v.17, p.141-145, 2000. Disponível em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2009.

OLIVEIRA, D. A. Política e administração da Educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no Estado de Minas Gerais. In: **Educação e Sociedade**, n. 58, p. 123-141, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a04.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2009.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

OLIVEIRA, D. A. (Org.); DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de Educação básica**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, R. de F. Efeitos da implantação do Fundef no Estado de Minas Gerais. In: **21ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 1998.

_____. **O Fundef em três dimensões:** formulação, regulamentação e implementação. Belo Horizonte: UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, R. P. de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.28 , n. 100 – Especial. P. 661-690, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

PARO, V. H. A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p.163-166, 2000.

PEREGRINO, M. A teoria: ferramentas e pressupostos. In: **Trajetórias desiguais**. Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PERONI, V. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/trabtit1.htm#gt5>> Acesso em: 15 out. 2010.

POLON, T. L. P. **Identificação dos Perfis de Liderança e Características relacionada à Gestão Pedagógica Eficaz nas escolas participantes do Projeto Geres – Estudo longitudinal geração escolar 2005 – Pólo Rio de Janeiro**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. PJF. **Portal da Prefeitura de Juiz de Fora**. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/cidade/economia.php>>. Acesso em: 09 fev. 2012

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Edital n.º 007/2011 - SE - Processo eletivo para cargos de diretores e vice-diretores das Escolas Municipais de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2011.

REIS, R. A. de O. **Judicialização da Educação:** a atuação do Ministério Público como mecanismo de exigibilidade do direito à Educação no município de Juiz de Fora - MG. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFJF, Juiz de Fora, 2011.

RIBEIRO, H. C. **Atendimento e gestão:** os dez anos do Fundef no município de Juiz de Fora - MG. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de Fora, 2010.

RIBEIRO, L. C. de Q. **Efeito metrópole e acesso as oportunidades educacionais**. Anais do 32º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2008.

SANFELICE, J. L. Resenha: SILVA JUNIOR, J. dos R. A reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a15v2485.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2010.

SANT'ANNA, M. J. G; SALATA, A. R. **Espaço urbano e desigualdade social: efeito vizinhança e oportunidades educacionais**. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: SBS, 2009. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/2_7_2009_21_48_56.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

SARMENTO, D.C. Autonomia municipal: sistemas municipais de ensino. In: **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora: UFJF, 2004. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/8-Texto-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Foco-Diva-abstrat.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

SANTOS, J. A. F. Síntese. In: DE VAUS, D. A. **Surveys in social research**. 5.ed. Crows Nest: Allen & Unwin, 2002.

SCHNECKENBERG, M. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, p. 113-124, 2000.

SCHOLZE, L. O diretor faz a diferença. In: **ANPAE Novos Rumos**, Rio de Janeiro/RJ, v. 01, p. 01-16, 2004.

SCHEERENS, J. **A Mensuração da Liderança Escolar = Measuring School Leadership/Jaap Scheerens**; Trad. Patrícia de Queiroz Carvalho Zimbres. Ed. bilíngue. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

SILVA, J. M. A. P. E. . Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. In: **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**. São Paulo, v. 112, p. 125-136, 2001.

SILVA, J. M. da Silva; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**. Normas técnicas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C.. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Ensaio. In: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

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

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa (USP)**. v. 32, p. 477-492, 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2009.

TEIXEIRA, B. B. Colegiado de escola: do Congresso Mineiro de Educação ao Proqualidade. In: **Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TEIXEIRA, B de B; *et al.* **Financiamento da Educação em cidades mineiras: dez anos de Fundef (1998-2007)**. Juiz de Fora: DCSO/UFJF, 2010. (Texto técnico SHA APQ-2037-5.06/07).

TEIXEIRA, M. V. **Provinha Brasil: avaliação na Educação e os efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFJF, 2010.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. In: **Em Aberto**. Brasília (DF), v. 17, n. 72, p. 60-70, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

WITTMANN, L. C. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, p. 88-96, 2000. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1094/995>>. Acesso em: 24 abri. 2010.

XAVIER, A. C. da R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: benefícios de sua implantação**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_408.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2009.

APÊNDICE A – Roteiro de observação

Pontos a serem observados baseados na pesquisa realizada pelo CAEd (2009)

1) Quanto tempo trabalha por semana: _____

Dedicação à/ ao:

2) Segurança da escola: () NÃO () SIM, tempo gasto _____
Como? _____

3) Observação e monitoramento dos corredores etc.: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

4) Atendimento dos professores: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

5) Atendimento à supervisão: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

6) Atendimento aos alunos com problemas: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

7) Atendimento individual aos pais (fora de reunião): () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

8) Planejamento e organização das tarefas das pessoas: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

9) Atendimento a comunidade: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

10) Atividades ligadas a Secretaria Municipal de Educação: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

11) Realização de compras, obras, etc.: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

12) Projeto Político Pedagógico: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

13) Planejamento dos programas estudantis, etc.: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____
Como? _____

14) Prestação de contas a Secretaria Municipal de Educação: () NÃO () SIM, tempo gasto: _____ Como?_____

15) Organização interna da escola () NÃO () SIM, tempo gasto: _____ Como?_____

16) Atividades estudantis (encontros, etc.): () NÃO () SIM, tempo gasto: _____ Como?_____

17) Conselhos (reuniões, preparações, etc.): () NÃO () SIM, tempo gasto: _____ Como?_____

18) Desenvolvimento profissional (cursos específicos voltados para a vida escolar): () NÃO () SIM, tempo gasto: _____ Como?_____

19) Outras atividades: () NÃO () SIM, quais? Tempo gasto:_____. Como?_____

Pontos destacados na revisão bibliográfica (relação com as questões acima entre parênteses e outras observações):

- Relação com a SME: Autonomia – independência da SME (10;14)
- Organização administrativa e pedagógica/ Tecnologia – Utiliza isso a seu favor? (planejamento, organização, banco de dados)/ Planejamento estratégico/ Definição de metas (8;13;15)
- liderança escolar x administrativa
- Missão da escola
- Currículo (12;13;17)
- Implementação e andamento de programas (10;13; 15; 17)
- Relação com outras escolas
- Conselho escolar/ Trabalho em equipe/ Participação (8; 18)
- Práticas democráticas
- Relação com os pais (7)
- Relação com os professores: Atenção a qualificação e preparação dos professores (4)
- Relação com os alunos: Problemas e dificuldade com os alunos (6)
- Relação com a comunidade (9)
- Confiança das pessoas no diretor
- Valorização das pessoas
- Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio (11; 14; 15)

- Assistência social
- Diversidade dos alunos atendidos
- Uso da legislação
- Assunção em situação de pressão
- Avaliação/ Dados da avaliação/Responsabilização (accountability) (10; 14)
- Capacitação profissional (18)

APENDICE B – Entrevista semiestruturada I (D1)

Legenda	
Questões numeradas	Assuntos encontrados na Bibliografia
• (Ponto)	Survey aplicado pelo CAEd
➤ (Seta)	Observação
() (número entre parênteses)	Controle

Dados referentes a escola:

- Número total de alunos da escola/ Atendimento a educação infantil e atendimento ao ensino fundamental
- Número de professores, funcionários, coordenadoras (2), vice-diretora (1), diretora (1)
- História da escola (criada pelas ‘Senhoras’ do bairro para os filhos da empregadas, depois passou a prefeitura. Não atende a comunidade que a cerca e hoje tem problemas com isso.)
- Projeto Político Pedagógico
- Verbas (PNE, PDE, PDDE)
- Programas de que participa
- Demanda por vagas (lista de espera – escola bastante solicitada)

Diretora:

- Idade
- Formação (graduação e curso específico para gestão)
- Residência (mesmo bairro da escola/ próximo da escola)
- Carga horária de trabalho
- Experiência profissional

1) Relação com a SE: Autonomia – independência da SE (10;14)

- Atividades ligadas a Secretaria Municipal de Educação.
- Prestação de contas a Secretaria Municipal de Educação.
- Visita para tratar sobre a educação infantil; fiscalização das nutricionistas; pedido de visita a escola para conversar sobre as conquistas da escola (espaço físico e biblioteca) e demandas como atendimento a alunos com problemas de aprendizagem e sociais; caso da professora que não se adaptou a escola e dos problemas que ela teve com ofensas aos alunos; e opiniões políticas diferentes.

2) Implementação e andamento de programas (10;13; 15)

- Planejamento dos programas estudantis.
- Conselho participa?
- Escola com vários cartazes falando do PDE-escola e cartazes dos alunos sobre temas trabalhados por bimestre que me parecem ligados ao PDE.

3) Organização administrativa e pedagógica/ Tecnologia – Utiliza isso a seu favor? (planejamento, organização, banco de dados)/ Planejamento estratégico/ Definição de metas. (8;13;15)

- Planejamento e organização das tarefas das pessoas.
- Organização interna da escola.
- A diretora não parece dividida entre o administrativo e o pedagógico como aparece bastante na bibliografia (Por que?). Relação com as coordenadoras. Não consegui observar um real planejamento ou preocupação com metas (isso pode ser que aconteça nas outras reuniões que ainda vou participar). As demandas que surgem no dia-a-dia parecem ditar o que a diretora vai fazer. Com relação a tecnologia não vi a utilização da mesma para planejamento ou algo assim. A secretária imprime e-mail e deixa na mesa da diretora para que ela leia.

4) Liderança escolar x administrativa

- Parece não haver essa oposição

5) Missão da escola

6) Currículo (12;13;17)

- Projeto Político Pedagógico.
- Existe uma comissão do PPP e ele está sendo reformulado. Vou participar de reuniões referentes a isso.
- Como é feito planejamento de currículo a cada ano?
- Professores se reúnem para tratar disso? por série/ano? Por disciplina?
- Diretora acompanha isso? Como? Quem acompanha?

7) Relação com outras escolas

- E-mails trocados referentes a livros que sobram nas escolas, uma oferece a outra.

8) Conselho escolar/ Trabalho em equipe/ Participação (8; 18)

- Conselhos (reuniões, preparações etc.).
- Pauta de reunião de colegiado - temas
- Há reunião do conselho marcada que vou participar. Na reunião de pais na hora da escolha para o representante a diretora teve que insistir pra alguém se candidatar (tem um representante de cada série/ano).

9) Práticas democráticas

10) Relação com os pais (7)

- Atendimento individual aos pais (fora de reunião).
- A diretora sempre recorre aos pais para resolver os problemas dos alunos. Disse uma vez que na outra escola que foi diretora não agia dessa forma, mas que nesta escola teve que mudar a forma de agir e “pega no pé” dos pais.

11) Relação com os professores/Atenção a qualificação e preparação dos professores (4)

- Atendimento dos professores.
- Sempre que procurada está aberta a idéias e disposta a ajudar conjuntamente com as coordenadoras pedagógicas (ainda vou participar de reunião com professores). Problema com uma professora que não se adaptou a escola; outra professora com problema de disciplina (ela passou o dia assistindo aula com a turma). Incentivo aos professores a participarem dos cursos oferecidos pela SE.

12) Relação com os alunos/ Problemas e dificuldade com os alunos (6)

- Atendimento aos alunos com problemas.
- Atividades estudantis.
- Atenção voltada para os alunos: sempre os primeiros minutos do dia são para o “controle” dos alunos que chegam atrasados; indisciplina (todo o momento chega alunos em sua sala, tenta resolver tudo na mesma hora); alunos com dificuldade (também tema constante nas conversas com as coordenadoras e motivo de recorrer a SE e Neace)

13) Segurança da escola.

14) Observação e monitoramento dos corredores etc.

- Não faz isso. Alguém faz? Como?

13) Relação com a comunidade (9)

- Atendimento a comunidade.
- Parece que não há uma relação com a comunidade que cerca a escola, ou melhor, há um conflito. Comunidade quer que a escola saia de lá.

14) Confiança das pessoas no diretor

15) Valorização das pessoas

16) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio (11; 14; 15)

- Realização de compras, obras etc.
- Prestação de contas a Secretaria Municipal de Educação. (repetida, idem 1)
- Pedidos por telefone com fornecedor. Prédio inadequado para o funcionamento da escola → conquista de melhorias como o forro, brinquedos para o ‘parque’, acimentou a quadra, criação da biblioteca, compra de colchonetes (a pessoa foi até a escola). Problemas com notas para se adequarem as exigências da secretaria. Faz a prestação de contas para enviar a SE em casa, na escola disse que é impossível fazer.

17) Assistência social

- Em muitos momentos falou sobre a parceria que muitas escolas tem com o conselho tutelar e que ela não gosta disso. Já tentou trabalhar com eles e não conseguiu, então

prefere não acionar. Quando não consegue resolver os problemas ‘sozinha’ pede ajuda à SE. Encaminhamento para psicólogo, alunos com dificuldade (Neace).

18) Diversidade

- A escola atende alunos de muitos bairros diferentes (A escola fica em um bairro de classe média alta que não corresponde a realidade dos alunos – problemas). Problema de identidade e pertencimento a escola, ressaltou isso várias vezes.

19) Uso da legislação

20) Assunção em situação de pressão

21) Avaliação/ Dados da avaliação/Responsabilização (accountability) (10; 14 – Idem 1)

- Como lidou com provinha Brasil? Com outras avaliações?

22) Capacitação profissional (18)

- Desenvolvimento profissional (cursos específicos voltados para a vida escolar).
- Queria fazer algum curso oferecido pela SE, porém dentre os que estavam sendo oferecidos não se interessou por nenhum, não lhe ajudariam.

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada II (D1)

Diretora:

- Construiu uma visão de escola a partir das observações da outra gestão. A outra escola em que foi diretora era completamente diferente.
- Fala que uma das suas propostas era ampliar o Ensino Fundamental, que isso foi utópico. Diz que a escola não tem condições físicas para isso. Porém também fala que a criança quando fica maior os pais não tem tanta necessidade que fiquem na escola, que tem essa discussão e que mudou olhar. → Isso não é contraditório? Se o foco é na criança ela tem que pensar que um maior tempo na escola pode ajudar no melhor ensino-aprendizagem da criança, do jovem. Não é isso?

1) Relação com a SE: Autonomia – independência da SE (10;14)

- Atividades ligadas a Secretaria Municipal de Educação: quanto tempo gasta?
- Diz que a escola perdeu autonomia da primeira vez que ela foi diretora para agora, em que sentido? Como?
- Greve: reposição. Disse que a SE estava punindo quem fez a greve. Agendaram reunião com a Secretária, o que foi resolvido?
- Presenciei uma ligação da SE para ela. Conversaram sobre 2 alunos (Ministério Público, Curumim, assistencialismo)
- Caso da professora que não se adaptou a escola e dos problemas que ela teve com ofensas aos alunos
- Opiniões políticas diferentes;
- Bloco pedagógico.

2) Implementação e andamento de programas (10;13; 15)

- PDE: reorganizou a escola. Foi importante. Contou-me que ia na SE de educação dar seu depoimento sobre o Programa, como ele foi realizado na escola, porque deu muito certo.
 - Foi uma dentista na escola: isso é um programa da prefeitura, o que é?
- 3) Organização administrativa e pedagógica/ Tecnologia – Utiliza isso a seu favor? (planejamento, organização, banco de dados)/ Planejamento estratégico/ Definição de metas. (8;13;15)
- Relação com as coordenadoras.
- 4) Currículo (12;13;17)
- Projeto Político Pedagógico
- 5) Conselho escolar/ Trabalho em equipe/ Participação (8; 18)
- Conselhos (reuniões, preparações, etc) tempo gasto.
 - Pauta de reunião de colegiado – quem escolhe os temas/ pais trazem temas/ apenas para passar informações/ pais tem contato entre eles e o que acontece nas reuniões de colegiado é repassado?
- 6) Práticas democráticas
- 7) Relação com os pais (7)
- 8) Relação com os professores/Atenção a qualificação e preparação dos professores (4)
- Atendimento dos professores: Disse-me na outra entrevista que a partir de agosto aconteceriam pequenas reuniões de planejamento /estudo/troca de experiência, formação continuada dentro da escola. Isso está acontecendo. Como que funciona?
 - Quando vão montar aviso para os professores sobre reposição da greve ficam escolhendo as palavras, por que tanto cuidado? Uma vez uma coordenadora comentou que é tudo cheio de melindres, que não pode falar nada, outra também se queixou falando que tem que falar as coisas sim.
 - Vice olhou os diários e reclamou que estão todos errados.
- 9) Relação com as coordenadoras

- Relação muito boa com a Coordenadora 1, parece que é ela quem guia a escola. Tudo é feito a partir do que ela pensa. Dependem bastante dela.
- Parece haver uma hierarquia entre as coordenadoras 1, 2; e 3.
- No meio da primeira entrevista, conversou com a Coordenadora 2, falaram da proposta pedagógica e a D1 comenta com a C2 que ela está sendo “sugada”. Parece uma relação boa, mas hoje tem conflito, o que aconteceu?
- A diretora falou que as coordenadoras que vieram para a escola são paternalistas.

10) Relação com os funcionários.

11) Relação com os alunos/ Problemas e dificuldade com os alunos (6)

12) Segurança da escola

- Arranharam o carro da professora

13) Relação com a comunidade (9)

14) Confiança das pessoas no diretor

15) Valorização das pessoas

16) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio (11; 14; 15)

- Realização de compras, obras. Como decide o que vai comprar? E como faz as compras?
- Passou uma lista de livros que estavam faltando comprar sobre inclusão social. Quem decidiu quais livros seriam comprados? A diretora, as Coordenadoras, os professores?
- Prestação de contas a SE: problema uma prestação.

17) Assistência social

- Fala o tempo todo que queria tirar da escola uma visão de cunho assistencialista que eles tinham. Em um momento também fala disso com relação a uma das coordenadoras.
- Fala de reflexos da sociedade na escola, interferências dentro da escola muito grandes: “a escola tem que dar conta da psicologia, da assistência social, da fono e nós não somos esses profissionais! Isso é cruel.”

18) Diversidade

- Preconceito: caso da turma que entrei com ela para dar aula.

19) Uso da legislação

- O conhecimento da Lei parece muito importante para a escola. Sempre se embasam muito para conseguirem as coisas que querem!!!

20) Avaliação/ Dados da avaliação/Responsabilização (accountability) (10; 14 – Idem 1)

- Na outra entrevista me diz que avaliação é uma questão muito difícil, mas como lidou com provinha Brasil? Com outras avaliações? Utiliza os dados? Se sente pressionada ou responsabilizada?

21) Capacitação profissional (18)

- Voltar nesse tema, C1E1 diz que a diretora não dá o exemplo com relação a isso, não gosta apesar de falar que sim.

APÊNDICE D - Entrevista semiestruturada III (D1)

Diretora:

1) Relação com a SE: Autonomia – independência da SE

- Troca de ramais; telefone que não faz ligação para celular.
- Desabamento do forro, posição da secretaria quanto a isso?
- Caso da responsável que foi até a SE queixar sobre matrícula.
- Alunos a mais no quadro de matrículas que a SE enviou do que a escola comporta.
Liga para a SE: eles escutam a escola?
- Suporte da SE nos problemas com os alunos.
- Faltando merenda.

2) Organização administrativa e pedagógica

- Planejamento e organização das tarefas das pessoas:
 - Funcionarias: entrou uma nova, chama atenção que está na cantina em vez de estar na quadra; chama atenção de outra para não chegar atrasada; dia do aniversário.
 - Ausência de professores: sempre remanejando horário
 - Ponto dos funcionários que não chegou. Como lidar com as empresas terceirizadas? E, qual a posição da SE frente aos problemas com essas empresas?
 - As demandas que surgem no dia-a-dia parecem ditar o que a diretora vai fazer.

3) Participação (8; 18)

- Participação: queixou-se a Coordenadora 1 que quer pessoas que a ajudem a pensar, discutam etc. Falta de iniciativa da vice.

4) Relação com os pais

- Negligencia é o maior problema (ex: piolho)? Como vê o envolvimento deles na vida dos alunos?

5) Relação com os professores/ vice/ coordenação/ funcionários

- Comenta com Coordenadora 1 sobre uma professora que veio falar com ela sobre ela não “desligar” da escola, que deveria fazer mais isso e que falou que a vice não faz isso. Mesma professora do vídeo.
- Chamou professora de teatro pra ver o que ela estava fazendo com os alunos, pois tinha achado ela desanimada.
- Problema com a coordenação: todas de licença/afastadas.
- Problema com estagiário (conhecido da vice).
- Comunicação com a vice: vai anotando as coisas no papel; algumas coisas que não foram passadas dá confusão (aluno que foi suspenso).

6) Relação com os alunos/ Problemas e dificuldade com os alunos

- Indisciplina: briga em sala; menino não faz as atividades; cigarro de pó de giz; suspensão; mão no pênis; aluno em pé na aula, piolho → tudo professor manda para a direção, já percebi isso e agora vi diretora ‘reclamar’.
- Casaco da aluna que sumiu. Chega a insinuar roubo, isso acontece na escola? Como lidar?
- Fora da escola: alunos, irmão e primo, que estão batendo em um colega (diz que interferiu porque a mão é boa, mas e se não fosse?); caso de jogar pedra nas casas da vizinhança (vice chamou a atenção das crianças e ela acha que não deveria, porque já não está mais sob a responsabilidade da escola).
- Alunos com problema de aprendizagem: “D” (11/11), aluno repetente saindo da escola (não se enquadra mais na escola), reprovação no quinto ano (como foi decidido?); conversa que diz que os alunos que irão para o quarto ano, não foram “resgatados” a tempo (“assim qualquer Ideb fica baixo”).
- Meninos de “castigo” na sua sala e que ela ajudou a ler.
- Alunos que chegam (preocupação de ver quem são) e que saem (preocupação em ver para que escolas eles irão).

7) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio: é a parte mais complicada da função?

- Rede física: bebedouro estragou; torneira do banheiro; desabamento do forro, internet (não podia ter pintado os fios); grama; divisórias; parede da quadra que saiu uma lasca; mancha no quadro branco da sala de informática; máquina de Xerox; parte elétrica; cozinha; sala para a coordenação.

- Prestação de contas: assunto muito mais abordado agora no final; não gosta de fazer na escola; pasta que sumiu.
- Diretora e vice só foram ao banco juntas: tem que ir juntas? O que fazem no banco? Quando que tem que ir?
- Uso do próprio dinheiro pra pagar coisas da escola.
- Conversa com Coordenadora 1: acabou o PDE-escola, e agora?

8) Diversidade

- Preconceito? Caso da turma que entrei com ela para dar aula.

9) Avaliação/ Dados da avaliação/Responsabilização (accountability)

- Estão aplicando a Provinha Brasil. Como lidar? Preparação dos alunos, dos professores.
- Resistência dos professores?/ recuperação paralela

10) O que é, para ela, a sua função, o que tem que fazer, melhorar etc. Disse que é um cargo muito solitário.

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada I (D2)

Legenda	
Questões numeradas	Assuntos encontrados na Bibliografia
• (Ponto)	<i>Survey</i> aplicado pelo CAEd
➤ (Seta)	Observação
() (número entre parênteses)	Controle

Dados referentes à escola:

- Número total de alunos da escola (escola atende apenas o Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano)
- Número de professores, funcionários, coordenadoras (1), vice-diretora (1), diretora (1)
- História da escola
- Projeto Político Pedagógico
- Verbas
- Programas de que participa
- Demanda por vagas

Diretora:

- Idade
- Formação (graduação e curso específico para gestão)
- Residência (mesmo bairro da escola/ próximo da escola)
- Carga horária de trabalho
- Experiência profissional

1) Relação com a SE: Autonomia – independência da SE (10;14)

- Atividades ligadas a Secretaria Municipal de Educação
- Prestação de contas a Secretaria Municipal de Educação
- Secretária da escola que faz a prestação? Parece!
- Nova resolução (bloco pedagógico), todos comentavam. Porém, acataram sem falar sobre isso formalmente. Os professores questionaram na reunião pedagógica, mas a resposta foi que isso ia ser implementado, então era melhor “adiantar o serviço”. Além

disso, a diretora falou que isso está sendo igual a onda do construtivismo que veio e passou e o prejuízo ficou para as crianças.

2) Implementação e andamento de programas (10;13; 15)

- Planejamento dos programas estudantis etc.
- Conselho participa?
- Empenho da diretora quanto a isso: realizar passeios instrutivos fora da escola (2 turmas foram na feira de alimentação saudável) e, por exemplo, queria o projeto “bombeirinho”, porque um aluno disse que queria ser bombeiro quando crescesse. Comentou que na época do antigo prefeito tinha mais projetos, que agora as crianças estão “largadas”.

3) Organização administrativa e pedagógica/ Tecnologia – Utiliza isso a seu favor? (planejamento, organização, banco de dados)/ Planejamento estratégico/ Definição de metas. (8;13;15)

- Planejamento e organização das tarefas das pessoas.
- Organização interna da escola.
- Não consegui observar envolvimento da diretora nem com o lado pedagógico, nem com o lado administrativo. A parte administrativa parece ser da secretária, tudo ela pergunta para ela.
- Diretora participa da reunião pedagógica, mas apenas deu informes no começo. A reunião foi organizada pela Coordenadora.
- Não vi nenhum tipo de agenda, planejamento ou menções à metas.
- Há um caderno de comunicação entre a diretora e a vice.
- Tecnologia: tudo na escola é informatizado. Utilizam bastante o computador para organização.
- Tudo bem organizado (sala, armários, pastas)
- Recreio dos alunos é por turma, para evitar confusões.

4) Liderança escolar x administrativa

- Como já mencionado em item anterior não pude perceber envolvimento mais direto da diretora nem com a parte administrativa, nem com a parte pedagógica. Mas, parece que ela é uma figura bem quista pelas pessoas, além de conhecida, pois já foi diretora da outra escola (de Educação Infantil) no mesmo bairro. Além disso, tem a figura da vice-diretora, que parece também ser forte e, como a diretora, bastante conhecida. Pelo

que pude perceber existe uma parceria entre elas já alguns anos, desde a outra escola. Muitas pessoas que trabalhavam na outra escola hoje trabalham nessa.

- Pareceu-me que a vice se sobressai com relação à diretora.

5) Missão da escola

6) Currículo (12;13;17)

- Projeto Político Pedagógico.
- Em nenhum momento ouvi referência ao PPP. Único momento mais direcionado, a reunião pedagógica, falaram mais sobre a nova resolução e à metodologia adotada pela prefeitura (se concordavam ou não). Falaram sobre currículo, mas no sentido que todas as escolas tinham que ter o mesmo, pois as crianças da Rede Municipal tinham níveis diferentes (nesse momento a discussão se intensificou).
- Como é feito planejamento de currículo a cada ano?
- Professores se reúnem para tratar disso? por série/ano? Por disciplina?
- Diretora acompanha isso? Como? Quem acompanha?

7) Relação com outras escolas

- A escola tem uma relação forte com a outra escola do bairro de Educação Infantil. Sempre estão em contato. Exemplos: empréstimo de panelas para festa, empréstimo de microfone, pão que estava sobrando em uma e ofereceu para outra.
- A geladeira da escola (industrial) era da outra escola. A prefeitura comprou para a outra escola, mas não cabia na cozinha, então elas trocaram, a comum que tinha na escola e era menor foi para a outra e a industrial passou para essa.
- A diretora já foi diretora nessa outra escola e trabalhava com a atual diretora da mesma.
- Com demais escolas não pude perceber relação.

8) Conselho escolar/ Trabalho em equipe/ Participação (8; 18)

- Conselhos (reuniões, preparações, etc.).
- Pauta de reunião de colegiado - temas
- Em nenhum momento vi referência ao conselho/colegiado.

9) Práticas democráticas

10) Relação com os pais (7)

- Atendimento individual aos pais (fora de reunião).
- Tudo o que acontece de diferente com a criança dentro da escola a diretora comunica aos pais. Exemplos: um menino bateu a cabeça, não machucou, mas ligou para avisar

que isso tinha acontecido; menina que o nariz sempre sangra; comportamento de um menino que mudou, está agressivo (outras mães foram a escola falar que ele está tendo problema em casa e uma professora conversando com ele ‘descobriu’ que o tio é usuário de drogas e bate nele quando seus pais estão trabalhando), ela chamou os pais para conversar; aluna com dor de ouvido, ligou pra mãe.

- Atende a todos que procuram a escola. Disse que as mães são muito exigentes, tanto com a aprendizagem dos alunos quanto com a direção.

11) Relação com os professores/Atenção a qualificação e preparação dos professores (4)

- Atendimento dos professores.
- Parece haver uma boa relação com os professores. Clima agradável e de amizade.
- Não vi nada com relação a qualificação dos professores
- Reunião pedagógica foi uma preparação para os professores que a coordenadora organizou para a implementação do bloco pedagógico (resolução da SE). Com relação a isso, a coordenadora pareceu ajudar bastante os professores. Além disso, os prazos e como isso seria organizado e realizado foi decidido por todos, apesar do material pronto que a coordenadora levou.

12) Relação com os alunos/ Problemas e dificuldade com os alunos (6)

- Atendimento aos alunos com problemas.
- Atividades estudantis (encontros, etc.).
- Sempre que solicitada atende os alunos. Ela salientou que a escola recebe muitos alunos “especiais” e que alunos que não se adaptam a outras escolas dão certo na E2.

13) Segurança da escola

- A escola tem câmeras.
- Contou que no turno da noite tem alunos agressivos e que as vezes escrevem na parede ou na carteira coisas referentes a droga.
- Não me pareceu que a escola tem problemas com relação à violência e à segurança, mas a câmera dá indícios de alguma coisa.

14) Observação e monitoramento dos corredores etc.

- A diretora geralmente olha um pouco o recreio e sempre acompanha a saída dos alunos da escola.

13) Relação com a comunidade (9)

- Atendimento a comunidade.

- Afirmou várias vezes que a comunidade é “muito boa”, que tudo que a escola precisa eles ajudam.
 - Porém, disse que não libera a escola para eventos da comunidade, que isso deteriora a escola, mas sempre empresta o que precisam (panelas, por exemplo).
- 14) Confiança das pessoas no diretor
- 15) Valorização das pessoas
- Sempre elogia os professores e fala que eles são muito bons.
- 16) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio (11; 14; 15)
- Realização de compras, obras etc.
 - Prestação de contas a Secretaria Municipal de Educação. (repetida, idem 1)
- Reclama de recursos financeiros escassos. Faz bazares e a Festa da Amizade (Festa Junina) para arrecadar dinheiro. A escola nesse período “girou” em torno da festa.
 - A escola tem prédio próprio e uma boa infraestrutura, apesar de haver uma coisa ou outra que precisaria melhorar, como dito pela própria diretora.
 - Prestação de contas pelo que pude notar é feita pela secretária. Tudo com relação a recursos a diretora se volta a ela, a diretora parece não ter controle sobre isso, tanto que a secretária também controla os cheques.
- 17) Assistência social
- Nunca mencionou nada com relação a isso.
 - Caso do menino que o tio é usuário de drogas e a diretora chamou os pais (?)
 - Menina que tem problema no nariz, sempre sai sangue. Encaminhou, fez cauterização.
- 18) Diversidade
- A maioria dos alunos é do bairro e moram próximo a escola.
- 19) Uso da legislação
- 20) Assunção em situação de pressão
- 21) Avaliação/ Dados da avaliação/Responsabilização (accountability) (10; 14 – Idem 1)
- Como lidou com provinha Brasil? Com outras avaliações?
 - O EJA recebeu livros didáticos, o que nunca tinha acontecido. Isso, segundo a diretora, é devido a avaliações externas que o governo começará a realizar e, por isso, os alunos devem ser trinados.
- 22) Capacitação profissional (18)
- Desenvolvimento profissional (cursos específicos voltados para a vida escolar).

APÊNDICE F – Entrevista semiestruturada II (D2)

1) Diretora

- Tem dois cargos: isso atrapalha?
- Experiências anteriores fizeram “idealizar” como seria sua direção → Prioridades: presença na escola e material para os professores

2) Relação com a SME

- Ligação para SME de educação (está faltando professor na escola), não consegue falar e reclama que é muito difícil → Como resolve? Na outra entrevista me disse que prefere ir pessoalmente resolver as coisas na Secretaria. Por que? Por telefone é sempre difícil, não é atendida?
- Inspeção na escola
- Pela minha observação somente a diretora vai a Secretaria, a Vice não.
- Telefone da escola não faz ligação para celular, um problema já que a maioria dos responsáveis pelos alunos somente tem celulares (Ex: alunos “esquecidos” na escola, criança doente, caso da professora que saiu da greve e não tinha como avisar que voltaria as aulas daquela turma). Qual a posição da Secretaria? Sempre ouço reclamação, mas nunca vi ou ouvi qualquer requerimento para a Secretaria.
- Greve. Como ficou a reposição de aulas na escola? A escola funcionou parcialmente na greve, com professores que não aderiram. (Segundo algumas pessoas as escolas que aderiram totalmente estão sendo “punidas”, o que não é o caso da E2)

3) Implementação e andamento de programas (10;13; 15)

- A escola tem um projeto de reforço que na entrevista anterior a diretora não mencionou.
- Falou na primeira entrevista de passeios com as crianças, porém ainda não aconteceu.

4) Organização administrativa e pedagógica/ Planejamento e organização das tarefas das pessoas/ Organização interna da escola

- Secretária recebe merenda (assina recibo): a diretora não olha?
- Xerox → a diretora está sempre fazendo Xerox para os professores
- Uma sala em comum para diretora, vice, coordenadora e secretária. Tudo passa por essa sala que está todo mundo. Quem está presente geralmente resolve as coisas que

aparecem tranquilamente. Parece que as pessoas resolvem mais fáceis as coisas, não dependendo da diretora para tudo (não tem concentração na diretor)

- Divisão de tarefas entre Diretora e Vice → ao mesmo tempo que não parece haver grandes distinções, parece que a diretora fica com as coisas mais burocráticas. Divergências de opiniões de como resolver as coisas (vice parece mais calma e diretora ‘impulsiva’, a vice parece ter que ‘segurar’ a diretora). Conseguem se entender sempre.

5) Projeto Político Pedagógico

- A coordenadora está refazendo (“arrumando”) o Regimento e o PPP da escola. Vi apenas ela fazendo isso. Como decidem o que vai mudar? São requisições da secretaria? Dos professores? Como isso funciona?

6) Conselho escolar/ Trabalho em equipe/ Participação (8; 18)

- Segundo entrevistas existe na escola um Colegiado. Pelas declarações fiquei confusa: existe um colegiado e um conselho fiscal? Duas coisas diferentes? Pelo que me parece, se existem os dois nenhum funciona, não há reuniões periódicas e, segundo a secretária, cada representante vai a escola para assinar a prestação de contas quando pode. Só são convocadas reuniões quando há uma coisa grave para resolver, o que nunca acontece.
- Chegou a escola requisição da Secretaria referente a eleição de representantes para o Conselho Municipal de Merenda e do Fundeb. A diretora foi olhando a pasta de contatos dos responsáveis dos alunos procurando alguém com disponibilidade, “fácil”, para ir representar a escola nessa eleição. Enquanto “penava” para achar alguém, ia perguntando para quem estava presente: “quem pode ir?”. → A escola já não tem seu colegiado/conselho/representantes? Não seriam essas pessoas que deveriam ir?

7) Relação com os pais (7) e alunos (6)

- Pais que “criam caso” o cuidado é redobrado.
- Caso da menina com piolho (“barraco” da mãe com a diretora)
- Caso da menina que perdeu a escova de dente e a mãe mandou bilhete culpando a professora.
- Caso da menina que não queria entrar na escola: colega pegou seu biscoito no dia anterior e virou uma confusão. (O colega é o “D”, um dos meninos “especiais” da escola)

- Mãe procura a escola porque não tem como buscar o filho e com quem deixá-lo depois (está trabalhando). Não sabe o que fazer. Diretora e vice tentam ajudá-la a encontrar alguém para ficar com o menino.
- Professora avisa da sétima falta de uma aluna.
- A escola recebe crianças “especiais”.
- Problemas nas famílias: chama a atenção casos de usuários de droga.
- Tudo o que as crianças pedem é atendido (material, ligar para os pais etc).
- Caso da aluna que rabiscou a carteira: foi junto com a menina limpar.
- Caso da menina que “falsificou” bilhete fingindo ser a mãe para ela e o irmão irem embora da escola sozinhos → tentaram entrar em contato com a mãe e não conseguiram. (A escola não faz ligação para celular, vice usou o seu telefone pessoal para tentar falar e também não conseguiu)
- Crianças “esquecidas” na escola (entre elas os irmãos do bilhete falso)

8) Relação com os professores

- Uma professora está sempre chegando atrasada.
- Pelo jeito, a mesma que chega atrasada (não tenho certeza) pediu para sair mais cedo → tensão.
- Diretora viu um Xerox que uma professora iria passar para os alunos e achou que não era adequado para a turma, falou para a professora conversar com a coordenadora. Pouco tempo depois a professora mandou uma aluna até a direção para mostrar seu caderno. A diretora viu e depois foi falar com a professora, pediu para eu não ir, para a professora não ficar constrangida. O que conversou com a professora? O que aconteceu?

9) Relação com funcionários

- Caso da funcionária “M”.
- Tensão entre as secretárias da escola.
- Situação de conflito entre as cozinheiras: “uma empurrando trabalho para outra”. “Uma delas é mais dedicada, a merenda até muda de cara.” → diretora prega bilhete na cozinha falando como tem que ser feita a merenda do dia, pra ver se uma delas “se toca”.
- Funcionária dando problema: se envolveu na confusão da menina que não queria entrar na escola (história do biscoito); saiu mais cedo para o almoço e na volta chegou atrasada; dia que diretora liberou para ir ao banco caso recebessem o pagamento (funcionários não receberam e ela saiu da escola do mesmo jeito).

10) Segurança da escola

- Repasse de droga na frente da escola na saída dos alunos.

11) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio (11; 14; 15)

- Secretária quem faz a prestação de contas. A secretária saiu de férias e depois vai aposentar (não volta mais). E agora? A diretora sabe fazer a prestação de contas? A nova secretária vai fazer? Na outra entrevista me falou que pode contratar um contador, vai fazer isso?
- Diretora e vice fazem compras juntas? (Observei isso apenas para festa junina).
- Fica um dinheiro em uma caixinha dentro do armário. Uma funcionária entrou, pegou o dinheiro (sem comunicar com ninguém). Como isso funciona?
- Chegaram mesas novas na escola, não cabiam na biblioteca e acabou ficando na sala dos professores. Vice e diretora comentaram que não gostaram das mesas (uma novela). Por que aceitou sabendo que não caberia?
- Na outra entrevista ela me disse que não há desperdício de material na escola, porém não vi controle algum quanto a isso. Ex: Xerox para professores, folhas (não entendi qual o 'sistema', alguns professores mandam folhas para o xerox, outros não); tudo que as crianças pedem de material elas dão (não anotam nada).

12) Assunção em situação de pressão

- “Barraco” com a mãe da aluna com piolho. Falaram que foi mais uma questão pessoal com a diretora, a vice acabou tomando a frente.

13) Eleição de diretores

- As duas eleições da diretora foram chapa única. Pelas conversas (“fofocas”) terão duas chapas esse ano → tensão.
- Má experiência com eleição em outra escola: vai continuar com seu cargo na escola? Ouvi conversa da possibilidade da transferência do cargo que ela tem em outra escola para a E2, vai fazer isso?

APENDICE G – Entrevista semiestruturada III (D2)

Diretora

1) Relação com a SE

- Troca de ramais: dificuldade de contato com a SE.
- Telefone que não faz ligação pra celular.
- Documentos que vão para a secretaria: um dia estava com problemas porque mandava e a SE dizia que não era aquele.
- Reposição de greve: disse-me que apenas uma professora fez a greve total. Como apenas ela irá repor?
- “Política da boa vizinhança” com a Secretaria de Educação (manda presente todo fim de ano para a Secretária)
- Projeto aprovado de ampliação da escola (prédio anexo).
- Sente apoiada em suas decisões pela SE? Última entrevista contou que quando precisa dispensar funcionário ou professores contratados a SE deixa na mão do diretor, não dá apoio.

2) Organização administrativa e pedagógica/ Planejamento e organização das tarefas das pessoas/ Organização interna da escola

- Xerox → a diretora está sempre fazendo Xerox para os professores
- Planejamento do horário 2012.
- Sempre acompanha a saída dos alunos.
- Ponto dos funcionários que não está chegando: como lidar com as empresas terceirizadas?
- Conselho de classe: de acordo com o que as professoras falam sobre os alunos que irão montar as turmas para o próximo ano; Folga das professoras: elas escolhem?

3) Relação com os pais e alunos

- Bilhetes: é a principal forma de comunicação com os pais?
- Não tem o problema da outra escola de o tempo todo professor mandar aluno para a diretoria.
- Aluno da manhã ainda na escola a tarde porque a condução quebrou;
- Caso do menino da TV (fugiu)

- Aluna que ficou na escola a noite conversando com a gente.
- 4) Relação com os professores
- Professora substitua que não deu conta de uma turma.
 - Avaliação dos professores.
 - Presente para os professores de natal.
 - Morte de uma professora (não foi no enterro, professora envolvida com a outra chapa nas eleições).
 - Relação com “X” e “Y” (Falaram que irão “infernizar” a vida da futura diretora).
 - Tensão no Conselho de classe.
- 5) Relação com a vice.
- 6) Relação com a comunidade: doação de bolos pela padaria; crianças que foram alunos da escola vão visitar os professores.
- 7) Assistencialismo: investigação de paternidade através da matrícula do aluno.
- 8) Segurança da escola: rapaz que deu uma facada em alguém; droga.
- 9) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio
- Rifa e Bazar: arrecadação de recursos.
 - Doação de folhas que sobraram das professoras. (As folhas as crianças que levam para a escola). Pedem lista de material escolar, uso das crianças e coletivo?
 - Final de ano: secretária fazendo prestação de contas. Como ela se envolve nisso? (Secretária falou que a tendência é contratar contador pra fazer isso).
 - Falou em falta de autonomia para utilizar a verba na outra entrevista, vem tudo programado o que pode e o que não pode comprar.
- 10) Legislação: chegou um decreto e ela disse que era burra para entender, pediu ajuda para a secretária.
- 11) Eleição de diretores: tudo na escola nesse período girou em torno disso.
- 12) O que é ser diretor para ela? Pedir para ela mesmo fazer um avaliação do seu trabalho.

APÊNDICE H – Entrevista semiestruturada: coordenadoras

Coordenadoras

- Idade
 - Formação
 - Residência (mesmo bairro da escola/ próximo da escola)
 - Carga horária de trabalho
 - Experiência profissional
 - Tempo de magistério, tempo de coordenação, tempo de coordenação na escola
- 1) Relação com a SE: Autonomia – independência da SE (10;14)
- Atividades ligadas a Secretaria Municipal de Educação
 - Implementação do bloco pedagógico.
- 2) Implementação e andamento de programas (10;13; 15)
- Planejamento dos programas estudantis etc.
 - Quem participa? Apenas as coordenadoras fazem isso? Como a diretora intervém?
 - Implementação do bloco pedagógico.
- 3) Organização administrativa e pedagógica/ Tecnologia – Utiliza isso a seu favor? (planejamento, organização, banco de dados)/ Planejamento estratégico/ Definição de metas. (8;13;15)
- Planejamento e organização das tarefas das pessoas.
 - Organização interna da escola.
- 4) Liderança escolar x administrativa
- Percebe essa diferença em relação à diretora?
- 5) Currículo (12;13;17)
- Projeto Político Pedagógico.
 - Como é feito planejamento do currículo a cada ano?
 - Professores se reúnem para tratar disso? por série/ano? Por disciplina?
 - Diretora acompanha isso? Como? Quem acompanha?

6) Relação com outras escolas

- Há comunicação com outras escolas para um planejamento semelhante do currículo?

7) Conselho escolar/ Trabalho em equipe/ Participação (8; 18)

- Conselhos/Colegiado (reuniões, preparações etc.)
- Pauta de reunião de colegiado – temas
- Participa?
- Reunião pedagógica

8) Práticas democráticas

9) Relação com os pais (7)

- Atendimento individual aos pais (fora de reunião).
- Faz isso com a diretora?

10) Relação com os professores/Atenção a qualificação e preparação dos professores (4)

- Atendimento dos professores.
- Quando é necessário intervenção a algum professor, é comunicado antes a diretora?
Tem seu apoio? Tem autonomia quanto a isso?

11) Relação com os alunos/ Problemas e dificuldade com os alunos (6)

- Atendimento aos alunos com problemas
- Atividades estudantis.

12) Segurança da escola

13) Observação e monitoramento dos corredores etc.

14) Confiança das pessoas no diretor

15) Valorização das pessoas

16) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio (11; 14; 15)

- Em algum momento se envolve nisso? Ex: compras de materiais pedagógicos. É atendida com relação à material? Ela quem solicita e escolhe esse material?

17) Assistência social

18) Diversidade da clientela

19) Uso da legislação

20) Assunção em situação de pressão

21) Avaliação/ Dados da avaliação/Responsabilização (accountability)

- Como lidou com provinha Brasil? Com outras avaliações?

22) Capacitação profissional (18)

- Desenvolvimento profissional (cursos específicos voltados para a vida escolar).

APÊNDICE I – Entrevista semiestruturada: professores

Professores

- Idade
 - Formação
 - Residência (mesmo bairro da escola/ próximo da escola)
 - Carga horária de trabalho
 - Experiência profissional
- 1) Relação com a SE: Autonomia – independência da SE (10;14)
 - Tem algum tipo de relação com a SE? Vê a diretora como intermediária? Como vê sua autonomia na escola/ na sala de aula?
 - 2) Liderança escolar x administrativa
 - Vê essa oposição na escola? Quem dá mais auxílio? (coordenadoras, diretora, vice ou não tem diferença)
 - 3) Missão e metas da escola
 - 4) Implementação e andamento de programas (10;13; 15)
 - Planejamento dos programas estudantis etc.
 - O Conselho participa?
 - 5) Currículo (12;13;17)
 - Projeto Político Pedagógico
 - Está sendo reformulado. Participa?
 - Como é feito planejamento de currículo a cada ano?
 - Professores se reúnem para tratar disso?por série/ano? Por disciplina?
 - Diretora acompanha isso? Como? Quem acompanha?
 - 6) Relação com outras escolas
 - 7) Relação com os outros professores/ funcionários
 - 8) Relação com as coordenadoras
 - 9) Relação com a direção
 - Atenção a qualificação e preparação dos professores ?
 - Professora mais antiga: Houve mudanças da antiga gestão para essa?

- 10) Relação com os alunos/ Problemas e dificuldade com os alunos (6)
 - Atendimento aos alunos com problemas.
 - Atividades estudantis.
- 11) Diversidade.
- 12) Relação com os pais (7)
 - Atendimento individual aos pais (fora de reunião).
 - A diretora quem fala com os pais ou ela. É consultada? Fala com os pais? Ou depois que passa o problema para diretora é ela quem resolve.
- 13) Relação com a comunidade (9)
- 14) Conselho escolar/ Trabalho em equipe/ Participação (8; 18)
 - Participa?
- 15) Práticas democráticas
- 16) Recursos financeiros/ Prestação de contas/ Caixa escolar/ Condição física do prédio (11; 14; 15)
 - Participa de alguma forma das prestações? Conhece os recursos? Sabe o que vai ser comprado (ex: material didático), é consultada com relação a isso?
- 17) Assistência social
- 18) Segurança da escola
- 19) Confiança das pessoas no diretor
- 20) Valorização das pessoas
- 21) Avaliação/ Dados da avaliação/Responsabilização (accountability) (10; 14)
 - Como lidou com Provinha Brasil? Com outras avaliações?
 - Os dados das avaliações são utilizados?
 - Há o apoio/orientação da gestão?
- 22) Capacitação profissional (18)
 - Desenvolvimento profissional (cursos específicos voltados para a vida escolar).