

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ROSANA CRISTINA CARVALHO FRAIZ

O IMAGINÁRIO DE PODER E AUTORIDADE E A GESTÃO ESCOLAR



ARARAQUARA – SP
2013

ROSANA CRISTINA CARVALHO FRAIZ

O IMAGINÁRIO DE PODER E AUTORIDADE E A GESTÃO ESCOLAR

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho–Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa Dra Joyce Mary Adam de Paula e Silva

ARARAQUARA – SP
2013

Fraiz, Rosana Cristina Carvalho

O imaginário de poder e autoridade e a gestão escolar / Rosana Cristina Carvalho Fraiz – 2013

173 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Joice Mary Adam de Paula e Souza

1. Gestão escolar. 2. Gestor escolar. 3. Imaginário social.
4. Imaginário de poder. I. Título.

ROSANA CRISTINA CARVALHO

O IMAGINÁRIO DE PODER E AUTORIDADE E A GESTÃO ESCOLAR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Profa Dra Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Data da defesa: 20/03/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Departamento de Educação/ Instituto de Biociências de Rios Claro-
Universidade Estadual Paulista- UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Departamento de Ciências da Educação-/ Faculdade de Ciências e Letras-
Universidade Estadual Paulista- UNESP

Membro Titular: Prof. Dr. Almir Martins Vieira

Programa de Pós-graduação em Administração
Universidade Metodista de São Paulo

Membro Titular: Profa Dra Tania Maria Rechia Schoroeder

Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Membro Titular: Profa Dra Raquel Fontes Borghi

Departamento de Educação/ Instituto de Biociências de Rios Claro-
Universidade Estadual Paulista- UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este estudo a todos os gestores de unidades escolares que atuam com garra, determinação e coragem diante dos atuais desafios da educação.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus pela minha saúde, de minha família e por todas as bênçãos que tenho recebido.

Aos meus pais Neide e Dorival que me ensinaram a valorizar a vida e as oportunidades que ela me oferece lutando por meus objetivos com muito trabalho e dedicação.

À minha filha Letícia, que irradia alegria em minha vida, pelo apoio, compreensão e incentivo para a realização deste trabalho.

Ao meu esposo Roberval pelo apoio incondicional, paciência, incentivo e compreensão em todos os momentos.

À minha orientadora, Profa Dra Joyce Mary Adam de Paula e Silva, pela constante disponibilidade, pelas lições privilegiadas e pela humildade em partilhar os conhecimentos e sabedoria construída ao longo de sua carreira acadêmica.

Ao Prof. Dr. Denis D. Badia e Prof. Dr. Almir M. Vieira, membros da banca de qualificação, pelas inquietações despertadas que contribuíram para aprimoramento deste trabalho.

Às professoras Dra Tania M. R. Schroeder e Dra Raquel F. Borghi, membros da banca de defesa, pela disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos para a conclusão deste trabalho.

À Sra Maria José Serra V. Zaccaro, Dirigente Regional de Ensino de Araraquara e Sr. Marcos Antonio Bertozzi, Superintendente Regional de Ensino de Poços de Caldas que acolheram com carinho e atenção esta pesquisa e possibilitaram a realização das entrevistas e grupos focais.

Aos gestores de escolas das Redes Estaduais dos Municípios de Poços de Caldas e Araraquara que gentilmente me acolheram em suas unidades escolares e disponibilizaram-se a contribuir compartilhando suas experiências, saberes, sentimentos, idéias, angústias e, principalmente, alegrias e realizações.

À Secretaria Municipal de Educação de Araraquara que possibilitou a dispensa de parte de minha jornada de trabalho durante o período desta pesquisa e às amigas Angélica, Claudia, Sueli, Valéria L. e Valéria D. pela compreensão e colaboração diante das ausências.

Aos mestres da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

Aos funcionários da seção de pós-graduação, em especial à Lidiane Mattos Maurício Garcia, pela atenção e delicadeza com que sempre me atendeu.

“A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pela lutas de ideias e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias”

Edgar Morin (2011, p.108)

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre os desafios e potencialidades da gestão escolar na atualidade. O objetivo principal é identificar e compreender elementos do imaginário de poder e autoridade de gestores escolares concursados e eleitos e a influência desses imaginários na sua relação e vínculo com a equipe escolar, a comunidade e os órgãos administrativos do sistema de ensino. A incorporação de novos saberes fundamentados no universo simbólico e imaginário na investigação de questões relacionadas à educação escolar tem como base teórica os estudos de Cornelius Castoriadis e Charles Taylor. As relações de poder e autoridade no ambiente escolar são analisadas tendo como principais referenciais teóricos Pierre Bourdieu, Richard Sennett e Michel Foucault. A partir do resgate histórico das atribuições do gestor escolar e da trajetória do conhecimento em Administração Educacional observa-se que o estudo nessa área, desde sua origem, baseou-se, quase que exclusivamente, na Teoria Geral da Administração marcada pelo paradigma empresarial, embora houvesse o reconhecimento das especificidades da administração escolar. A partir das décadas de 1980 e 1990 ganham destaque as discussões sobre a gestão democrática da educação, sua face política e a transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial para o setor público. Neste cenário apresentam-se as duas principais modalidades de escolha do gestor escolar, a eleição e o concurso e os imaginários de poder e autoridade que as acompanham. A análise do imaginário de poder e autoridade sobre o gestor escolar foi estruturada em dois eixos: o imaginário do Estado e o imaginário do próprio gestor. Para a identificação do imaginário do Estado foi realizada a análise de documentos que regulamentam o cargo e a forma de acesso ao mesmo nos Sistemas de Ensino dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Esses documentos demonstraram a valorização do conhecimento técnico avaliado pela prova do concurso no Estado de São Paulo e pelo exame de certificação no Estado de Minas Gerais. No Sistema de Ensino mineiro há também a preocupação com as qualidades profissionais dos candidatos cuja verificação ocorre por meio da avaliação de desempenho e pelo processo de eleição. A descrição das atribuições, habilidades e competências elencadas permite afirmar que os documentos do Estado de Minas Gerais revelam um imaginário de gestor escolar mais democrático do que os documentos do Estado de São Paulo. Na análise do imaginário do próprio gestor, realizada por meio de entrevistas e grupos focais, o conhecimento técnico também foi apontado como fonte de autoridade e poder, além de outros, como o tempo de atuação, a experiência anterior, o exercício da liderança e a forma de acesso ao cargo. Os relatos demonstraram que o imaginário de autoridade construído pelos gestores e o desempenho de suas atividades são influenciados pela expectativa de autoridade da comunidade externa e interna que nem sempre revela o desejo de um líder democrático. A forma de acesso ao cargo influencia no imaginário de autoridade e poder do gestor, contudo o que o determina a sua constituição é a atuação desse profissional diante da complexidade das demandas que enfrenta.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestor escolar. Imaginário social. Imaginário de poder.

ABSTRACT

This work tries to reflect on the challenges and potentialities of school administration nowadays. The main goal is to identify and understand elements of the imaginary of power and authority of tested and elected school administrators, and the influence of those imaginary aspects on their connection and link to the school team, the community and the administrative bodies of the education system. The incorporation of new knowledge basing on the symbolic and imaginary universe, in the investigation of questions related to school education has as a theoretical basis the studies of Cornelius Castoriadis and Charles Taylor. The relations of power and authority in the school environment are analyzed, having as the main theoretical referential Pierre Bourdieu, Richard Sennet and Michel Foucault. From the historical regaining of the attributions of the school administrator, and the trajectory of the knowledge in Educational Administration, it is observed that the study in this field, from its beginning, is almost exclusively based on the General Theory of Administration which is determined by the entrepreneurial model, although there was the acknowledgment of the specificities of the school administration. From the 80s and 90s decades the discussions on the democratic administration of education and its political aspect are remarkable, and so is the transposition of concepts and practices of the entrepreneurial administration for the public sector. In this scenario, there are two main modalities of choice for the school administrator, the election and the contest, and the imaginary of power and authority that follows them. The analysis of the imaginary of power and authority on the school administrator was structured in two main points: the imaginary of State and the imaginary of the administrator himself. For the identification of the imaginary of State it was fulfilled the analysis of documents that regulate the position and the way of access to it in the Education Systems of Minas Gerais and Sao Paulo States. Those documents demonstrated the valorization of the technical knowledge evaluated through the contest exam in Sao Paulo State, and the certification exam in Minas Gerais State. In the Mineiro Education System there is also a preoccupation regarding the professional attributes of the applicants, from which verification occurs by means of the performance evaluation and the election process. The description of attributions, abilities and competences listed allows us to attest that the documents from Minas Gerais State show a more democratic imaginary of school administrator than the documents from Sao Paulo State. In the analysis of the imaginary of the administrator himself, accomplished through interviews and focal groups, the technical knowledge was pointed out as the source of authority and power, besides others like the performance time, previous experience, leadership practice and the way of access to this position. The reports demonstrated that the imaginary of authority organized by the administrators, and the performance of their activities are influenced by the expectation of authority of the external and internal community that is not always showing the desire of a democratic leader. The way of access to the position influences on the imaginary of authority and power of the administrator, however what determines it, and its organization is the performance of this professional in the presence of the complexity of the demands that he meets.

Keywords: School Administration. School Administrator. Social Imaginary. Imaginary of Power.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Áreas de atuação do gestor escolar do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais e dimensões da gestão do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.	98
Quadro 2	Comparação entre as atribuições dos gestores escolares de Minas e São Paulo na área pedagógica.	99
Quadro 3	Comparação entre as atribuições dos gestores escolares de Minas e São Paulo na área administrativa.	100
Quadro 4	Caracterização - Gestores entrevistados de Poços de Caldas- MG	110
Quadro 5	Caracterização - Gestores entrevistados de Araraquara- SP	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Avaliação de Desempenho Individual
BM	Banco Mundial
CFE	Conselho Federal da Educação
CEE	Conselho Estadual da Educação
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Conselho Plano
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização pra Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PGDI	Plano de Gestão de Desempenho Individual
PNE	Plano Nacional da Educação
PROGESTÃO	Programa de Capacitação à distância para gestores escolares
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria da Educação Básica
SE-SP	Secretaria Estadual da Educação de São Paulo
SEE- MG	Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais
SECOM	Seleção Competitiva de diretores
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
UDEMIO	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O IMAGINÁRIO SOCIAL, A EDUCAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR.....	18
1.1 Conceito de imaginário e seus fundadores.....	18
1.2 Imaginário e educação.....	24
1.3 Imaginário e gestão escolar.....	27
2 IMAGENS DE PODER: AUTORIDADE E GESTÃO ESCOLAR.....	34
2.1 Autoridade, hierarquia e sentidos de poder.....	34
2.2 Imaginários de poder, autoridade e o gestor escolar.....	41
2.3 A função do gestor escolar no Brasil e as significações imaginárias instituídas e instituintes: síntese histórica.....	46
3 AS FORMAS DE ACESSO AO CARGO DE GESTOR ESCOLAR E OS IMAGINÁRIOS QUE AS ACOMPANHAM.....	69
3.1 As modalidades de escolha.....	69
3.2 As formas de acesso ao cargo de gestor escolar nas Secretarias Estaduais de Educação de Minas Gerais e São Paulo.....	73
3.2.1 Processo de indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais.....	73
3.2.2 Os concursos para diretor de escola no Estado de São Paulo.....	79
4 O IMAGINÁRIO DE PODER E AUTORIDADE: OS DOCUMENTOS E A FALA DOS GESTORES.....	90
4.1 O imaginário do Estado sobre o gestor escolar	90
4.1.1 Conhecimento técnico.....	92
4.1.2 Qualidades profissionais.....	102
4.1.3 Liderança.....	104
4.1.4 Gestão democrática.....	106
4.2 O imaginário do próprio gestor.....	107
4.2.1 Dificuldades/potencialidades.....	112
4.2.2 Tempo de atuação.....	123
4.2.3 Experiência anterior.....	129
4.2.4 Motivação inicial.....	130
4.2.5 Conhecimento técnico.....	132
4.2.6 Autoridade.....	135
4.2.7 Liderança.....	141
4.2.8 A influência da forma de acesso ao cargo.....	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158
APÊNDICE A.....	167
APÊNDICE B.....	169
ANEXO A.....	171
ANEXO B.....	172

INTRODUÇÃO

A gestão das unidades escolares, objeto deste estudo, tem recebido destaque nos estudos contemporâneos das pesquisas educacionais, dada a sua importância fundamental no planejamento e no desenvolvimento das atividades realizadas na escola e também na condução das relações entre os diferentes participantes do processo educativo.

A experiência de alguns anos na carreira do magistério desempenhando as funções de professora, diretora de escola e supervisora de ensino na Rede Municipal de Araraquara e Estadual de São Paulo possibilitaram um período de observações e reflexões sobre o papel dos diferentes profissionais na organização do processo ensino aprendizagem. Estar à frente da direção de uma unidade escolar durante três anos fortaleceu a crença na importância do líder na condução do seu grupo de trabalho bem como o conhecimento da amplitude de responsabilidades, tarefas e desafios pertinentes ao gestor escolar.

A atuação do gestor escolar, mesmo nos princípios da gestão democrática, tem se mostrado essencial para a organização das atividades escolares na busca do objetivo principal do trabalho educativo que é o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O processo de gestão e também de gestão democrática necessita de uma figura representativa do poder e autoridade na coordenação das discussões, aspectos que devem ter como foco a valorização da participação de todos os envolvidos e a busca de decisões compartilhadas tendo em vista a garantia da efetiva aprendizagem dos alunos.

Tendo como referencial teórico a sociologia do imaginário, este estudo tem como objetivo principal identificar o imaginário de gestores concursados e eleitos e verificar em qual medida esses elementos do imaginário impactam na compreensão de quais devem ser os seus papéis e, a partir de então, como devem conduzir sua atuação.

A sociologia do imaginário constitui um importante referencial para estudo da gestão escolar permitindo analisar valores, princípios e cultura de grupos sociais presentes nas instituições escolares, bem como, ações e encaminhamentos dados as questões pertinentes a gestão escolar.

Inicialmente torna-se necessário delimitar, para maior clareza, o conceito de imaginário sobre o qual se fundamenta este trabalho. Examina-se, também, qual a relação estabelecida com a educação escolar, especificamente a gestão escolar.

Não é tarefa fácil definir o que seja imaginário social, porém, de maneira geral, os autores referem-se a uma instância na qual circulam os mitos, as crenças, os símbolos e todas as idéias e concepções. A imaginação é entendida como uma atividade de reconstrução do real, a partir dos significados que atribuímos aos acontecimentos ou das repercussões que estes causam em nós.

O modo de funcionamento das unidades escolares e muitos dos problemas vivenciados no seu cotidiano são produtos de formações e conceitos interiorizados, cristalizados na rotina escolar que refletem o imaginário coletivo e acabam por naturalizar práticas, que podem se constituir em obstáculos à realização de propostas diferenciadas. Na escola, ambiente de formação do sujeito, a aprendizagem, a construção da identidade e a produção do sucesso ou fracasso serão influenciadas por essas representações e simbolismos.

Questões como imaginação, imaginário, imagens, representações simbólicas, foram durante algum tempo excluídas do pensamento considerado científico e legítimo, pois a “imprecisão” desses conhecimentos os colocava em choque com os conhecimentos comprovados pela atividade racional. Portanto, houve um predomínio da desvalorização da dimensão imaginária social se comparada com a dimensão racional, enquanto que, muitas vezes o simbólico aparece atrelado somente à religiosidade e à fantasia.

Refletir e trabalhar sobre o imaginário supõe uma grande modéstia, pois o homem e a sociedade saem da iluminação fácil dos pressupostos aos quais se empresta fé em virtude de uma razão que aparece, repentinamente frágil. (LEGROS, MONNEYRON, RENARD, TACUSSEL, 2007)

A atualidade aponta para a necessidade da incorporação de novos saberes na investigação de questões relacionadas à educação escolar tendo como base o universo simbólico e imaginário instituído socialmente e constituído pelo conjunto de crenças, mitos, sonhos, valores, aspirações que cada grupo carrega nas relações estabelecidas nos diferentes lugares e espaços que ocupa.

A sociologia do imaginário se interessa pela dimensão imaginária de todas as atividades humanas, não se constitui em um campo específico da sociologia e pode ser enfocada de forma transversal, para a análise da política, religião, educação, ciência, literatura e outras áreas. Assim, pode contribuir para penetrar na obscuridade das situações e fazer a análise efetiva de como as pessoas interagem, de como se dá a relação dialética entre

indivíduo e grupo e as regularidades manifestadas pelas mentalidades individuais que são o reflexo dos valores e princípios da sociedade.

A aplicação da sociologia do imaginário no estudo da atuação do gestor escolar visa contribuir com a incorporação de elementos da subjetividade essenciais à interpretação e análise de suas influências na atuação desse profissional frente às demandas atuais considerando, neste estudo, que a gestão escolar é desenvolvida por sujeitos concretos que atuam nas escolas e são constituídos de seus imaginários individuais e grupais.

A identificação e análise do imaginário social constituem um estudo complexo devido ao seu caráter de transversalidade. Segundo Legros *et al* (2007, p.10) “a tradição filosófica ocidental encara o imaginário como algo inexistente, falso, mentiroso e irracional” porém, os representantes da antropologia do imaginário como Jung, Eliader, Bachelard e Durand negam a inferioridade do pensamento mítico diante do pensamento racional defendendo que racionalidade e imaginário são inseparáveis no psiquismo humano e apontam que o imaginário é produto do pensamento mítico que se exprime por imagens simbólicas.

Segundo Ruiz (2003) a imaginação e o imaginário constituem dimensões antropológicas e sociais que interagem com a racionalidade de forma necessária, ou seja, a racionalidade e a imaginação se correlacionam, interagem e criam a partir da dimensão simbólica inerente ao ser humano.

No estudo do imaginário na tradição sociológica, Legros *et al* (2007) apresenta indícios de que os grandes fundadores da sociologia como Machiavel, Marx, Engels, Tocqueville, Durkheim e Weber utilizaram a noção de imaginário de diferentes maneiras para estabelecer seu pensamento e destacam ainda que não há como apontar uma teoria geral do imaginário nos trabalhos dos autores clássicos da sociologia, mas, há como identificar o reconhecimento dos “símbolos” associados ao seu papel nas interações entre os indivíduos, os processos sociais e as instituições.

A idéia de “fetiche da mercadoria” explorada por Marx pode ser considerada um exemplo da influência do imaginário na sociedade em que o objeto ou a mercadoria passa a ser dotada de um valor que não corresponde somente a sua natureza física ou seu uso, mas incorpora também elementos dos imaginários dos sujeitos que “sonham” em possuí-lo adquirindo uma “característica mística” que acaba influenciando os homens de todos os níveis da estrutura produtiva e econômica.

Outro exemplo de influência do imaginário apresenta-se na idéia de “dominação carismática” discutida por Weber (1963). O autor destaca que a dominação, ou seja, a probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato pode fundar-se em diversos motivos de submissão e indicou três formas de dominação legítima: a dominação racional-legal; dominação tradicional e dominação carismática. A primeira está fundamentada em regulamentos, normas, regras e leis tradicionais, a burocracia constitui um exemplo de dominação legal, as relações entre dominados e dominantes são impessoais. A dominação tradicional apóia-se na crença ao poder decorrente da tradição do dominador é aceita em nome da tradição e dos níveis de hierarquia, as relações são mais pessoais e domésticas. Por sua vez, a dominação carismática está baseada nas características pessoais do dominador, características estas que constituem o seu carisma, é influenciada diretamente pelos fatores emocionais e afetivos. A fonte de dominação carismática é obtida por meio de uma qualidade extraordinária, de origem mágica, apegada às características do indivíduo e, portanto, fortemente atrelada ao imaginário das pessoas.

Diante da influência da dominação carismática e das questões do imaginário na atividade humana, em especial àquelas vinculadas às relações de autoridade e poder, este estudo teve como objetivo identificar elementos do imaginário de gestores concursados e eleitos e seu impacto na atuação desse profissional cujo principal desafio deve ser a organização da instituição escolar para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Para identificação e análise de elementos do imaginário dos gestores escolares foi utilizada a técnica do grupo focal que está integrada com o objetivo da pesquisa, pois, possibilita a observação das interações entre os sujeitos na discussão de um tema em comum e dos sentidos construídos pelos participantes a partir da explanação feita dos seus pontos de vista.

Foram formados dois grupos focais, um com diretores de escola da rede estadual do município de Araraquara, Estado de São Paulo, cuja forma de acesso ao cargo foi aprovação em concurso público e outro com diretores de escola da rede estadual do município de Poços de Caldas, Estado de Minas Gerais, que acessaram o cargo através de processo eletivo.

Gatti (2005) aponta que Powell e Single (1996) definem grupo focal como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.

O grupo focal possibilita que cada participante explicita seus pontos de vista, analise, infira e faça críticas a partir da problemática da discussão; dessa maneira, a ênfase recai sobre a interação e as trocas efetivadas no grupo.

Além do grupo focal foram realizadas entrevistas individuais com os gestores das duas redes de ensino. As duas estratégias utilizadas tiveram como objetivo captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências, reações, elementos que compõem o imaginário dos gestores escolares sobre seu papel, focalizando as concepções de autoridade e poder e a possível interferência na sua atuação pelo modo como teve acesso ao cargo.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestarem. (GATTI, 2005, p.9)

O grupo focal permite a exposição das idéias e a compreensão dos fatores que influenciam as opções ou os porquês de determinados posicionamentos.

Segundo Gatti (2005) o grupo focal constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias. Esses elementos citados são imprescindíveis para a identificação do imaginário.

No primeiro capítulo deste trabalho é desenvolvido o conceito de imaginário, os pressupostos dos principais autores que exploram essa temática e a relação entre imaginário, educação e gestão escolar.

No segundo capítulo é discutida a questão do poder e autoridade que constituem elementos próprios da atuação do gestor e também mecanismos de auxílio ou obstáculo para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos diferenciados uma vez que permeiam e influenciam as relações no ambiente escolar e exigem do coordenador desse processo grande capacidade de articulação.

Ainda neste capítulo, é realizada uma análise histórica desde a criação do cargo de diretor escolar até as discussões atuais sobre a possibilidade de uma atuação “gerencial” de mero cumprimento de metas estabelecidas pelas instâncias superiores e fiscalizadas pelas avaliações externas. É abordada também a influência das idéias da administração clássica empresarial na administração escolar e toda crítica referente a essa transposição elaborada por estudiosos das décadas de 1960 a 1980. Nas décadas de 1980 e 1990 serão consideradas as

mudanças legais normatizadas pela Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apresentam como um dos princípios educacionais “a gestão democrática do ensino”, princípio este que, embora não tenha se efetivado plenamente, provocou mudanças nas relações nas unidades escolares e trouxe novas demandas para a atuação do gestor escolar.

No terceiro capítulo são apresentadas as diferentes formas de acesso ao cargo de gestor escolar e os imaginários que as fundamentam e também a análise do processo de indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor do Estado de Minas Gerais e dos concursos para diretor de escola do Estado de São Paulo.

O quarto capítulo é dividido em duas partes. Na primeira é realizada uma análise dos documentos que estabelecem as atribuições dos gestores, os conhecimentos, habilidades e competências apontadas como primordiais para o desempenho dessa atividade profissional e os preceitos legais para os processos de seleção de candidatos ao cargo de gestor escolar nas redes estaduais de ensino de Minas Gerais e São Paulo. O objetivo foi identificar o imaginário do Estado sobre o gestor escolar veiculado pelos documentos das Secretarias de Educação. A segunda parte aborda os elementos do imaginário dos próprios gestores identificados a partir da análise das entrevistas individuais e dos grupos focais.

As questões referentes à terminologia “diretor ou gestor” serão abordadas no desenvolvimento do trabalho, porém a opção foi pela utilização do termo “gestor escolar”, pois o reflete melhor a amplitude, a complexidade e a diversidade das ações às quais estão sujeitos os dirigentes das organizações escolares, com exceção aos períodos históricos em que predominou na legislação e nos documentos a nomenclatura “diretor escolar”.

1. O IMAGINÁRIO SOCIAL, A EDUCAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR

1.1 Conceito de imaginário social e seus fundadores

Segundo Legros *et al* (2007) a sociologia do imaginário pode ser definida amplamente como um ponto de vista sobre o social cujo interesse principal é a dimensão imaginária de todas as atividades humanas. Os estudos do imaginário podem dividir-se basicamente em três campos. O primeiro está relacionado à “dimensão mítica da existência social” que busca estudar e compreender os mitos dominantes de uma determinada época, de uma cultura, de uma nação ou de uma classe social. O segundo relaciona-se às utopias e ideologias revolucionárias fundamentadas na “imaginação de uma outra sociedade” e o terceiro tem como foco a análise do imaginário “mais moderno e cotidiano” presente nas práticas de todos os dias.

Segundo esses autores o imaginário cumpre algumas funções entre elas, a função antropofisiológica que atende a necessidade do devaneio humano; a função de regulação humana diante da incompreensão de algumas situações, como por exemplo, a morte; a função de criatividade social e individual permitindo os mecanismos de criação e a função de comunhão social possibilitando a difusão e o compartilhamento das idéias.

O imaginário é definido por Taylor¹ (2010) em sua obra *Imaginários Sociais Modernos* como sendo os modos como as pessoas imaginam a sua existência social e se relacionam umas com as outras. Diferencia imaginário social de teoria social destacando que imaginário é o modo como as pessoas imaginam o seu ambiente social que pode ser expresso em imagens, narrativas e lendas e não necessariamente em teorias constituindo-se em uma prática comum com um sentido partilhado. A teoria, por sua vez, é apresentada como posse de uma pequena minoria.

Esse autor entende que o processo de constituição do imaginário social pode ter início quando uma teoria adotada por algumas pessoas acaba infiltrando-se, inicialmente, no imaginário social de parte da sociedade e, em seguida, a atinge de forma mais geral. Para ele, aquilo que estrutura a modernidade ocidental é uma concepção de “ordem moral da

¹ Charles MargraveDireir Taylor (nasc. 1931) é filósofo canadense, professor de Direito e Filosofia na Northwestern University (Evanston) e professor de Ciência Política e Filosofia na McGill University.

sociedade”² originada na idéia de pensadores influentes para, em seguida, configurar-se no imaginário social de sociedades inteiras. Afirma que essa nova ordem moral está baseada nos conceitos de respeito e serviço recíproco dos indivíduos que constituem a sociedade e apresenta como características principais da modernidade, decorrentes do imaginário social, a economia de mercado, a esfera pública e o autogoverno das pessoas.

Uma das grandes mudanças decorrentes da modernidade, apontadas por Taylor (2010), é a questão da hierarquia, abordada neste estudo em virtude da estreita relação com a gestão escolar e entendida historicamente como rígida e estática numa sociedade onde alguns tinham mais “dignidade e valor” do que outros. No imaginário moderno a diferenciação hierárquica passa a ser entendida como temporária podendo ser alterada a qualquer momento e o seu ponto básico é o respeito e o serviço recíproco dos indivíduos que constituem a sociedade, as diferenças funcionais são parte inerente dessa sociedade, porém, seus membros são fundamentalmente iguais.

Há que se garantir, a todos os participantes igual acesso a estes direitos, a esta liberdade, a este benefício mútuo. O que se indica por igualdade há-de decerto variar, mas que ela deve ser de algum modo afirmada é uma consequência da rejeição da ordem hierárquica. (TAYLOR, 2010,p.29)

O estudo realizado por Barbier (1994) contribui para a melhor compreensão do lugar ocupado pelo imaginário em diferentes momentos históricos apontando para três fases de existência intituladas: sucessão, subversão e autorização. A primeira fase, iniciada com o pensamento grego após os pré-socráticos, estabeleceu um dualismo entre o real e o imaginário como mundos distintos e incomunicáveis, de um lado estaria o real representado pela sensação e percepção, do outro, o imaginário representado pela fantasia e o sonho. O real e o imaginário eram entendidos como dois domínios sem interação e excludentes entre si, havendo a prevalência do real como sinônimo de verdadeiro e bom e a idéia negativa do imaginário.

A etapa da subversão estaria vinculada ao movimento romântico, no século XIX, onde as questões relacionadas ao imaginário são valorizadas, considerando-se a impossibilidade de se desfazer do imaginário, porém, a dicotomia permanece e do ponto de vista social o

² A ordem moral pode ser definida como o modo como temos que viver em sociedade, ou seja, o modo como imaginamos as sociedades e as regras decorrentes dessa concepção.

imaginário será considerado subversivo devendo manter-se oculto e ignorado. A fase da autorização seria caracterizada pela busca de equilíbrio entre o real e o imaginário e tem como principais representantes Bachelard, Durand e Castoriadis.

Ao tratar dos paradoxos do imaginário Ruiz (2004, p. 19) indica que a racionalidade e a imaginação formam a identidade humana e define que a relação entre ambos não se resolve na supremacia de um sobre o outro, “nem na diluição de um no outro, mas na tensão que os implica como referidos e necessários”.

Bachelard é considerado o pioneiro da fase de autorização do imaginário e considera que a função do irreal é psicologicamente tão útil quanto a função do real. “Na atividade diurna o homem constrói o real graças ao espírito científico. [...] Durante sua atividade noturna, o homem sonha o imaginário” (BARBIER, 1994, p.19)

Gilbert Durand (2002) procurou classificar e situar as imagens para fixar o imaginário concebido. De sua coleta de imagens ele retira uma série de conjuntos constituídos em torno de núcleos organizadores (arquétipos). Criou “a metodologia” que envolve duas formas de análise: a mitocrítica e a mitanálise³. Segundo Durand (2002) existem mitos que orientam e modulam o curso do homem, da sociedade e da história, portanto sua metodologia pretende revelar os grandes mitos que orientam a dinâmica social e a produção individual que é, por sua vez, influenciada pelo imaginário cultural de uma época e espaço.

Legros *et al* (2007) apontam que Manheim, Mauss, Castoriadis e Maffesoli podem ser classificados como fundadores da sociologia do imaginário.

Manheim, sociólogo de origem húngara, ao trabalhar com a questão da mudança da ordem social e política faz uma análise crítica das sensibilidades dominantes de seu tempo na relação com a ação, o pensamento e as crenças e defende: “uma sociedade é possível, em última análise, porque os indivíduos que a compõem veiculam na sua cabeça uma espécie de imagem dessa sociedade,” (Manheim, 1956, p. 29 *apud* Legros, Monneyron, Renard e Tacussel, 2007, p.79)

Mauss se dedica ao estudo do domínio dos símbolos que são exteriorizados nos mitos, nas crenças, na religião e entende o rito como a manifestação prática das representações. Afirmar que a dimensão simbólica é um dos traços distintivos do fato social.

³ Métodos de análise que buscam identificar os mitos de uma sociedade como também analisar a sociedade através de seus mitos em aspectos psicológicos e sociológicos.

Maffesoli, sociólogo francês e aluno de Gilbert Durand, estudou a influência dos elementos da cotidianidade para a explicação dos fenômenos sociais. Em entrevista publicada na revista *Famecos* nº15, de agosto de 2001, Maffesoli responde a indagações sobre a diferença entre imaginário e cultura, imaginário e ideologia e imaginário e apropriação individual de um patrimônio social. Aponta que existe uma idéia geral, comum de que o imaginário opõe-se ao real e está ligado a ficção, algo sem consistência ou realidade, porém define imaginário como “uma força social de ordem espiritual, uma construção mental”.

A cultura pode ser identificada de forma precisa, seja por meio das grandes obras da cultura, no sentido restrito do termo, teatro, literatura, música, ou, no sentido amplo, antropológico, os fatos da vida cotidiana, as formas de organização de uma sociedade, os costumes, as maneiras de vestir-se, de produzir, etc. O imaginário permanece uma dimensão ambiental, uma matriz, uma atmosfera, aquilo que Walter Benjamin chama de aura. (MAFFESOLI, 2001, p. 75)

Ao comparar imaginário e ideologia, Maffesoli (2001) afirma que no caso da ideologia há sempre uma interpretação, uma explicação racional e no caso do imaginário há um elemento racional, mas também outros parâmetros como o onírico, o lúdico, a fantasia, o imaginativo, o afetivo e os sonhos.

Cornelius Castoriadis, pensador contemporâneo, define o imaginário como instância criadora da sociedade, ou seja, a sociedade é produto de uma instituição imaginária e a realidade social-histórica é fruto do embate entre o imaginário instituído e o imaginário social instituinte. Os estudos de Castoriadis constituem um dos principais referenciais teóricos que contribuem para a análise da escola enquanto organização constituída e influenciada pelo imaginário social.

[...] o que eu denomino o imaginário, nada tem a ver com as representações que circulam correntemente sob este título. Em particular, isso nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como imaginário”: o “espetacular”, que evidentemente, é apenas imagem de e imagem refletida [...] o imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominados “realidade” e “racionalidade” são seus produtos. (CASTORIADIS, 1982, p. 13)

Para elucidar os propósitos deste estudo faz-se necessária a distinção entre criação imaginária e os mecanismos de simples representação. O imaginário deve ser entendido como algo a mais do que a representação, esta poderia ser definida como a comunicação das imagens e a imaginação como a criação das imagens. Dessa forma, a representação seria o

veículo que dissemina os conceitos comuns de um grupo e a imaginação seria responsável pela construção desses conceitos, portanto será necessário ir além das representações.

Para Cornelius Castoriadis (Azevedo, Scofano, 2009) estudioso da filosofia, da economia, do direito e da psicanálise, a sociedade é produto de uma instituição imaginária, sendo a educação uma instituição de dupla função: fazer com que o indivíduo interiorize as significações imaginárias do seu meio e ao mesmo tempo, instaure um sujeito reflexivo, capaz de criar e reformular seu imaginário e conseqüentemente o imaginário coletivo.

O papel das significações imaginárias é o de fornecer uma resposta a essas perguntas (quem somos nós, como coletividade? Que somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, o que nos falta?), resposta que evidentemente, nem a “realidade”, nem a “racionalidade” podem fornecer. (Castoriadis, 1982, p.177)

Córdova (1994) organiza alguns elementos que, segundo Castoriadis caracterizam o imaginário efetivo de nossa época, como: a divisão da sociedade em classes e a burocracia; a racionalização extrema; o caráter fetichista da mercadoria; a temporalidade excessiva; o processo educativo como socialização. Esses imaginários interferem na organização da sociedade e na vida dos sujeitos.

A divisão antagônica da sociedade em classes, por exemplo, provoca diferentes formas de dominação, manipulação e despersonalização, os seres humanos passam a ser considerados como objetos.

A extrema racionalidade impulsionada pelo imaginário acaba constituindo-se, muitas vezes, em uma racionalidade equivocada e arbitrária porque não está ligada a nenhuma “razão” e coloca-se a si mesmo como fim, portanto é formal e vazia. Segundo Córdova (1994) esta pseudoracionalização tem formas de expressão na economia, na política e na educação.

A temporalidade faz a demarcação do tempo como “fluxo mensurável”, homogêneo, uniforme, totalmente aritmetizado como, por exemplo, o tempo do calendário e a medida da produtividade em todas as esferas do agir humano. Essa temporalidade comanda a vida da sociedade e conseqüentemente da organização da instituição escolar e dos sujeitos da prática educativa que demonstram a necessidade de novas organizações de tempo e espaço.

O processo educativo é processo de socialização do sujeito, de “modelagem” do indivíduo conforme as instituições ou, ainda, de aprendizagem do instituído.

Castoriadis (1982, p.159) define instituição como “uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário”. O componente funcional refere-se ao atendimento de necessidades específicas para assegurar a sobrevivência física, o imaginário é o novo, a gênese ontológica, o “motor da criação”. Para ele, uma organização constitui um sistema simbólico sancionado ligando significantes a significados, a escolha dos símbolos que compõem a instituição não é aleatória e o imaginário utiliza-se desses símbolos para exprimir-se, para existir. Portanto, a dimensão simbólica se constrói a partir da dinâmica entre símbolos que se fazem presentes e circulam na instituição e do processo de atribuir sentidos, significados a esses símbolos. Essa dimensão influencia os sujeitos e os insere no universo institucional instituído, ou seja, no imaginário coletivo.

Nadal (2006) cita como exemplos de símbolos presentes no ambiente escolar o quadro de escrever e o livro didático que valorizam “conteúdos escolares”, elementos entendidos como centrais no processo educativo constituindo um imaginário efetivo sobre a função da escola e o seu modo de funcionar.

A escola não se reduz ao polo do instituído, a busca de adequações à realidade local e as concepções e idéias dos sujeitos que nela atuam vão produzindo as significações instituintes. Portanto, a escola pode, por meio de sua dimensão instituinte, avançar a partir do instituído e também das novas necessidades, exigências, concepções e realidades.

Estabelecendo uma comparação com a citação de Nadal é possível apontar, por exemplo, que o computador poderá futuramente constituir-se como um símbolo presente no ambiente escolar.

Esse processo de superação do instituído e de criação de novas possibilidades pode ser entendido como o desenvolvimento da autonomia. A autonomia tem para Castoriadis (1982) o sentido da superação de diferentes formas de alienação que é concebida como a autonomização das instituições face às pessoas, ou seja, a instituição uma vez estabelecida pela sociedade parece autonomizar-se a partir de uma lógica e de uma inércia próprias, ultrapassando sua finalidade, sua razão de ser, produzindo o que ele intitula como a “dominância do momento imaginário”.

Frente ao processo de autonomia podemos destacar o duplo papel da educação: socializar o indivíduo (interiorização das normas existentes), ou proporcionar o espaço de

criação, possibilitando o confronto das “significações instituintes e das significações instituídas”. (Córdova, 1994)

A relação entre as significações instituídas e instituintes delineada por Castoriadis será abordada neste estudo. As significações instituídas pertencem ao social, definindo, por exemplo, o que é certo ou errado, as significações instituintes referem-se ao individual que poderá renovar e modificar o que é instituído. Nesse sentido, pretende-se conhecer, analisar e refletir sobre os processos instituídos e instituintes em relação ao trabalho do gestor escolar e encontrar neles a possibilidade de fazer surgir novas formas de “ser” e “fazer” alinhadas ao propósito de seu trabalho.

1.2 Imaginário e Educação

A investigação sobre o imaginário social possibilita um novo olhar sobre os sentidos que a educação e a escola vêm assumindo em nossa sociedade e principalmente uma ampliação do conhecimento sobre o cotidiano da escola.

É possível considerar que o sucesso, o fracasso, a aprendizagem e a construção de identidades que acompanham o processo educativo são influenciados pelas representações e simbolismos, pois o desenvolvimento humano ocorre na interação do indivíduo com o grupo cultural em uma permanente dinâmica de construção de sentidos para a compreensão de sua existência no mundo.

Ao tratar da complexidade do processo educativo, Castoriadis (1982) destaca a relação professor-aluno e a dificuldade para a elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica, pois dependem do desenvolvimento do processo educativo e das relações nele desencadeadas.

O essencial do tratamento, assim como o essencial da educação, corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre o paciente e o médico, ou entre a criança e o adulto, e à evolução desta relação, que depende do que um e outro farão. (CASTORIADIS, 1982, p. 92)

O imaginário se faz presente na educação pela própria essência do processo educativo que compreende a relação dialética entre a imaginação radical do sujeito (instituinte) e o imaginário social do coletivo (instituído), ou seja, entre os processos de ensino e instrução e o processo de maturação social e afetiva.

À luz dos estudos do imaginário a educação pode ser entendida em dupla dimensão: reprodutora e transformadora. Reprodutora quando impõe o magma de significações imaginárias sociais instituídas e, transformadora quando possibilita a mudança dessas significações pelo processo de reflexão, as significações instituintes.

A entrada da criança na sociedade instituída, a socialização, não é negociada, mas sim, imposta, de certa forma, ela representa uma ruptura violenta em relação àquilo que é originariamente, o estado primário do indivíduo e significa a introdução no mundo das significações comuns.

A Pedagogia lida com a socialização do indivíduo, ou seja, sua educação no sentido de fazer com que ele interiorize as instituições sociais existentes, mas também lida com sua imaginação radical⁴, suas fantasias inconscientes que constituem seu mundo privado, portanto, é o espaço onde se realiza o confronto de dois imaginários: a imaginação radical individual e o imaginário social. Devido a essa característica do processo pedagógico torna-se possível o desenvolvimento de uma educação para a autonomia.

Segundo Araújo (2009), as imagens fornecidas pela imaginação reprodutiva são de natureza mimética, são próximas do modelo que reproduzem já, as provenientes da imaginação criadora são ativas, sua natureza é poética, estética e auto-organizativa, enriquecem o saber e a própria visão do mundo. É nessa possibilidade criadora que reside a riqueza e o caráter emancipatório do trabalho educativo.

É impossível viver sem instituições, as mesmas fazem parte da vida coletiva, a diferença está no tipo de relação que estabelecemos com essas instituições. O papel da educação é ensinar o indivíduo a refletir sobre essas instituições propiciando oportunidades de julgar e escolher, que constitui um exercício fundamental para a vida democrática e livre. Portanto, o êxito do processo educativo envolve tanto a interiorização das instituições (significações imaginárias sociais) desde que sejam significativas para os sujeitos como também a possibilidade de reflexão e mudança por meio do processo instituinte.

A educação não pode ser reduzida a uma mera aplicação de conhecimento, a uma técnica, mas deve cumprir o papel de formação dos indivíduos para serem capazes de julgar e fazer suas escolhas de maneira autônoma.

⁴ O imaginário radical é definido por Castoriadis (1982) como uma característica essencial do gênero humano que consiste em sua capacidade de invenção/criação.

“A educação não é uma técnica, como a política não é uma técnica, como a administração não é uma técnica, como planejamento não é uma técnica, como...não... e então é preciso dizer adeus às ilusões tecnicistas, tecnocráticas e burocráticas, nomes diferentes do mesmo, que, aqui, significa ter o fim da atividade já completamente determinado no espírito do agente, tendo eliminado, no desejo ou de fato, do espírito dos demais participantes todo vestígio ou toda possibilidade de um pensar e de um querer próprios. (CÓRDOVA, 1994,p.43)

A partir dessa reflexão concluí-se que a própria sociedade é por si mesma responsável pela criação social-histórica, ou seja, a sociedade se institui não apenas como sociedade instituída, mas também como sociedade instituinte. A educação possibilita a desalienação e a alteração da realidade na medida em que proporciona ao indivíduo o exercício da reflexão crítica e, conseqüentemente, a possibilidade de escolha das representações que irá efetivar.

Para exemplificar essa situação Castoriadis (1982) reporta-se à “revolução” conceituando-a como o reconhecimento pela sociedade de seu poder de autocriação da instituição, ou seja, o reconhecimento de si própria como autoinstituinte, na medida em que pode transformar o instituído segundo suas próprias exigências e necessidades e abandonar a inércia do instituído.

O universo imaginário constitui então uma potencialidade pouco explorada para os estudos e produções na área da educação, imaginário entendido não somente como conhecimento individual do aluno, mas do ponto de vista do instituído socialmente e das possibilidades do instituinte. Dessa forma, as propostas educativas deveriam centrar-se nas dimensões da razão e do imaginário tendo como objetivo transformar o ser vivo em ser autônomo capaz de se liberar da construção social rígida pelo exercício da reflexão crítica.

O estudo do imaginário educacional se ocupa das imagens veiculadas pela tradição educativa, pelas experiências pedagógicas e as práticas discursivas.

Em resumo o imaginário educacional trata da educação e de seus símbolos, contudo, o desafio reside em se identificar os símbolos mais pregnantes da educação (as figuras do mestre e do aluno, do adulto e da criança, as imagens, da árvore, da planta, da luz, etc.), pois não bastará somente atermo-nos ao seu aparato conceptual sem se avançar para concretizações. (ARAUJO, 2010, p.682)

A pedagogia do imaginário valoriza os modos criativos dos alunos exprimirem as imagens neles habitadas por meio de jogos, teatro, música, matemática e diferentes linguagens, ou seja, preocupa-se em ensinar a comportar-se imaginativamente porque

reconhece a importância da imaginação para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos alunos. Conclui-se, portanto ser necessário formar, estimular e incentivar também a imaginação dos professores para favorecer o papel da imaginação no ensino e na aprendizagem.

Oliveira (1993) aponta que se nos aproximássemos do imaginário de nossos alunos poderíamos encontrar soluções mais significativas para os problemas enfrentados pela escola na atualidade a partir da compreensão e do entendimento da linguagem e das manifestações dos mesmos.

Todo indivíduo e toda sociedade tem suas representações ou imagens e é através de suas representações ou imagens que o indivíduo e sociedade idealizam a Educação.

Com base nessas idéias buscar-se-á uma aproximação com o imaginário do e sobre o gestor escolar visando compreender a influência desse imaginário na sua atuação.

1.3 Imaginário e gestão escolar

O estudo da gestão escolar sob a luz do imaginário social parte do pressuposto de que as estruturas organizacionais são constituídas de sujeitos concretos e seus condicionantes subjetivos. Na dimensão subjetiva dos sujeitos é possível buscar a compreensão dos símbolos e imagens relativas à gestão da escola.

O sujeito do cotidiano escolar é somatório de múltiplas experiências vivenciadas em diferentes redes e o espaço escolar é o lócus em que diferentes culturas interagem. A escola é uma instituição permeada de valores, discursos, símbolos culturais, estéticos e ideológicos de uma determinada época, é um espaço de construção social que vem sendo produzido de maneira peculiar ao longo de décadas.

Envolvido nessas mudanças que atingiram o processo educacional e as instituições escolares está a figura do diretor escolar, chamado atualmente de gestor escolar.

Da criação do cargo, no Brasil em 1854, aos dias atuais, evolução que será descrita no capítulo 2, as exigências e demandas para atuação desse profissional sofreram grandes alterações. Partindo de uma posição de figura detentora absoluta da autoridade no ambiente escolar e responsável único pelas decisões, encontra-se atualmente, com a responsabilidade de articulação dos diferentes atores do processo educativo para o estabelecimento da gestão democrática e influenciado também por outros imaginários da contemporaneidade.

Castoriadis (1982) em seus estudos sobre a instituição imaginária da sociedade apresenta algumas características do imaginário no mundo contemporâneo. A primeira delas refere-se à racionalização extrema. O processo de racionalização também esteve presente no trabalho da gestão escolar no Brasil, em especial por volta das décadas de 1950 e 1960 quando ganhou destaque a aplicação dos métodos e princípios da administração de empresas na administração escolar. Essa transposição deu-se inicialmente sem a reflexão básica do objetivo específico e diferenciado da gestão escolar que divergia do objetivo da administração empresarial geral, constituindo-se, portanto em um processo de racionalização pela racionalização.

A pseudo-racionalidade moderna é uma das formas históricas do imaginário; ela é arbitrária em seus fins últimos na medida em que estes não dependem de nenhuma razão, e é arbitrária quando se coloca como fim visando somente uma “racionalização” formal e vazia. Nesse aspecto de sua existência, o mundo moderno é atormentado por um delírio sistemático- do qual a autonomização da técnica desencadeada, e que não está “a serviço” de nenhum fim determinável, é a forma mais imediatamente perceptível e a mais diretamente ameaçadora. (CASTORIADIS, 1982, p.188)

Outra questão estudada por Castoriadis também presente nas unidades escolares é a discussão sobre a alienação. A alienação é definida como “dominância do momento imaginário” no qual as instituições estabelecidas acabam se autonomizando, ou seja, funcionam de certa forma mecânica.

É possível identificar, no ambiente escolar e no imaginário referente ao processo educativo, várias organizações que adquirem um status de imutáveis, ou seja, parecem estar cristalizadas em nosso imaginário impedindo mudanças efetivas. Um exemplo dessa situação é a organização seriada do ensino que, apesar de várias iniciativas e experiências inovadoras implantadas por diferentes redes de ensino, apresenta-se como uma organização quase inalterável como defende Arroyo (1999).

Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos⁵ ameaçam nossa auto-imagem (ARROYO, 1999, p. 144)

⁵ A organização escolar por ciclos de formação a que se refere Miguel Arroyo tem como eixo estruturante os ciclos ou etapas do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência.

Essa forma de organização escolar atendeu as necessidades do ensino simultâneo, baseado em uma concepção cumulativa do conhecimento no qual o currículo corresponde a um rol de informações a serem transmitidas ao aluno. Ao longo dos anos essa forma foi sofrendo um processo de naturalização passando a ser encarada como imutável, porém, essa visão oculta o fato de que se trata de uma invenção histórica adequada a um momento em que prevalecia uma cultura escolar excludente e seletiva, que já não deve ser a mesma de nossos dias.

Outro imaginário fortemente presente no processo de escolarização, tema já estudado por Paro (2001), é a questão da reprovação, cuja cultura ainda é forte entre professores e pais. Sabemos que a escola sustentou-se durante muito tempo em uma espécie de “contrato social” que tinha na ameaça da reprovação um de seus esteios. Não foi possível ainda superar totalmente a idéia da necessidade da manutenção de sanções talvez em parte pela dificuldade em desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender e também pelo clima de conflito latente entre professores e alunos na escola.

Ao estudar a questão da resistência à aprovação, Paro (2001) elabora uma classificação dos fatores que influenciam a postura contrária à progressão continuada organizando-os em quatro tipos: socioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicos. Destes, os que interessam a este estudo em virtude da relação que estabelecem com o imaginário social são os socioculturais, pois dizem respeito aos valores, crenças e costumes que fundamentam as concepções dos sujeitos e também os psicobiográficos que se referem às marcas deixadas na configuração da personalidade pelas experiências vivenciadas.

Os componentes culturais até aqui apresentados- a negação da subjetividade, a competitividade, o horror ao fracasso e o desenvolvimento do autoconceito negativo-, assimilados durante a socialização primária, relacionam-se, de uma forma ou de outra, com a resistência à promoção dos estudantes, mas também se conjugam para constituir um componente cultural-síntese que é a própria reprovação escolar, que acaba firmando-se como um valor legítimo no imaginário social, considerada como parte constitutiva e inseparável do processo educativo. (PARO, 2001, p.81)

É possível relacionar o imaginário de reprovação escolar ao imaginário de escola igualitária discutido por François Dubet (2004). No texto “O que é uma escola justa?” o autor procurou evidenciar os conceitos de igualdade e de justiça que fundamentam as políticas

compensatórias na área da educação, identificou como uma das concepções predominantes de escola justa a idéia de escola meritocrática como aquela que proporciona que cada aluno obtenha sucesso em função do seu trabalho, de suas qualidades e de seu empenho.

A igualdade de acesso assegurada, por exemplo, pelos dispositivos legais sobre a escolaridade obrigatória fundamenta-se na igualdade de oportunidades meritocrática que permite que todos tenham acesso aos conhecimentos escolarizados, porém, seu sucesso ou fracasso estarão atrelados aos resultados apresentados.

Dubet (2004) acrescenta que a idéia de justiça ligada ao mérito apresenta alguns entraves. Na verdade a abertura de um espaço de competição escolar não elimina as desigualdades, pois as diferenças de desempenho, de grupo social, de sexo e outras, ou seja, as desigualdades sociais de forma geral irão interferir nas desigualdades escolares. A meritocracia, supondo que todos os alunos estejam no mesmo nível, permite que a responsabilidade pelo fracasso seja dirigida aos próprios sujeitos sob o argumento de que as oportunidades foram oferecidas, mas, não usufruídas adequadamente legitimando as desigualdades sociais.

Há também outras idéias de justiça identificadas por Dubet (2004,) na política educacional. A justiça distributiva fundamenta-se no conceito de que as desigualdades devem ser consideradas e compensadas através de mecanismos como estudos dirigidos, aulas de apoio, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais e outros. No entanto, os mecanismos compensatórios têm apresentado influência limitada e não conseguem alterar as desigualdades sociais.

A garantia de competências mínimas apresenta-se também como alternativa de justiça escolar visando garantir um mínimo de recursos aos desfavorecidos, porém, os conteúdos da cultura escolar não são definidos nessa lógica, mas na lógica das expectativas dos ciclos posteriores o que inviabiliza tal proposta. Dubet (2004) ressalta que a rejeição dessa concepção de justiça apóia-se na denúncia da diminuição do nível de ensino que permite identificar e reafirmar a influência do imaginário da competição baseado no mérito.

O mérito parece ter um peso muito forte no imaginário social moderno como princípio essencial de justiça, posteriormente, será abordado como um dos argumentos utilizados na defesa do concurso público como forma de provimento do cargo de gestor escolar.

Esses temas constituem assuntos interessantes para uma investigação a respeito do poder da autonomização desses imaginários que poderão indicar formas para a superação de estruturas fortemente estabelecidas na organização escolar.

Focando a gestão escolar é possível identificar a presença do imaginário da figura do diretor enquanto autoridade máxima no ambiente escolar. É comum observarmos a expectativa de que esse profissional solucione problemas cujas raízes estão ligadas a questões sociais mais amplas que escapam ao seu âmbito de atuação.

Taylor (2010) também apresenta uma descrição das principais características do imaginário social que alicerçam a modernidade ocidental. Defende que a modernidade traz consigo uma nova “ordem moral da sociedade”⁶ que tem início como uma idéia na mente de alguns pensadores e vai se configurando no imaginário social, inicialmente, de parte da sociedade e, em seguida, da sociedade como um todo.

A transformação dessa “ordem moral” em nosso imaginário social ocorre gradativamente num processo de conversão de uma teoria apresentada por teóricos que passa a constituir parte de nosso imaginário social, isto é, no modo como nossos contemporâneos imaginam a sociedade e logo em seguida, no modo como imaginamos essa mesma sociedade.

A idéia de ordem moral está ligada à idéia de convivência em sociedade baseada na ajuda mútua na qual seus membros satisfaçam as necessidades uns dos outros, complementem-se de modo recíproco e onde as diferenciações funcionais são meras eventualidades.

Outra questão apontada por Taylor (2010) já citada neste trabalho e que apresenta forte relação com a gestão escolar é a questão da hierarquia. O autor destaca que no imaginário moderno a hierarquia é concebida como passível de alterações e não está atrelada à critérios de valoração, ou seja, ao entendimento de que algumas funções são superiores a outras. O princípio normativo básico é que os membros da sociedade satisfaçam as necessidades uns dos outros e nesse processo a diferenciação funcional (hierarquia) é vista como natural, podendo ser alterada, o objetivo principal é “a vida, a liberdade, a sustentação de si e da família”.

Por outras palavras, o ponto básico da nova ordem normativa é o respeito e o serviço recíprocos dos indivíduos que constituem a sociedade. [...] mas o

⁶ Segundo Taylor (2010) essa nova ordem moral foi formulada a partir das Teoria do Direito Natural do século XVII em resposta à desordem doméstica e internacional suscitada pelas guerras de religião e pode ser definida como o modo como temos de viver em conjunto na sociedade.

ponto crucial é justamente esta divisão em tipos no seu ordenamento hierárquico, ao passo que na nova compreensão começamos com indivíduos e com a sua dívida de serviço mútuo, e as divisões desvanecem-se à medida que dispensam esta dívida de modo mais eficaz. (TAYLOR, 2010, p. 21)

Este pressuposto está presente na organização da instituição escolar contemporânea. As diferentes funções dos agentes do processo educativo devem ser encaradas enquanto trabalho mútuo e recíproco considerando a importância e interferência de cada um deles no conjunto do funcionamento da escola. Nessa organização deverá prevalecer o respeito a todas essas funções e aos indivíduos que as desempenham.

Podemos apontar ainda a presença forte desse imaginário do “mútuo benefício” independente de ordens hierárquicas nos preceitos da gestão democrática para os quais, respeitadas as diferenças, as decisões devem ser discutidas tendo como objetivo principal o bem da coletividade.

A questão da hierarquia temporária, suscetível a alterações a qualquer momento, também apresenta relação com a proposta de eleição para diretor de escola que tem sido apresentada como mecanismo para a efetivação da gestão democrática. Essa proposta une a idéia de autoridade à competência no trato das questões administrativas, pedagógicas e principalmente políticas pertinentes às instituições escolares, à valorização do papel de cada um dos participantes do processo ensino aprendizagem e ainda à possibilidade de substituição caso tal expectativa não seja atingida.

Fortuna (2000) ao discutir a questão da eleição para diretores de escola aponta que essa forma de acesso ao cargo tem a vantagem de reforçar o entendimento de democracia enquanto processo inacabado, em permanente construção, pois cada nova eleição reacende a esperança e a força do processo democrático no imaginário dos sujeitos envolvidos.

Primeiro, porque a cada processo eleitoral, o grupo se reorganiza e reestimula em cada um, a utopia democrática que os sustenta. Segundo, que os mandatos devem permanecer com tempo definido não-reconduzíveis, exatamente pela possibilidade que esta fórmula traz, a fim de que o ideal de ego não fique preso à pessoa do diretor e, em consequência, possa ser transferido para o ideal democrático. (FORTUNA, 2000, p.139)

Tanto o processo de eleição do gestor escolar quanto a organização dos órgãos colegiados constituem elementos presentes no imaginário democrático.

Segundo Taylor (2010) outra grande transformação forjada pela nova idéia de ordem no imaginário social consiste no desenvolvimento da “esfera pública” entendida como espaço

comum onde os membros da sociedade se encontram para discutirem e formarem opinião sobre assuntos de interesse comum.

A concepção de esfera pública enquanto espaço potencial de discussões pode ser apontada como fundamento da proposta dos conselhos gestores ou órgãos colegiados⁷. No caso das instituições escolares, o conselho de escola possui exatamente a função de reunir pessoas e discussões diversas e dispersas para o debate crítico e definições acerca de temas pertinentes ao funcionamento e desenvolvimento da unidade escolar.

A proposta de implantação dos órgãos colegiados, assim como, a esfera pública moderna, como indica Taylor (2010) apontam para a idéia de que o poder político deve ser vigiado e fiscalizado por alguém de fora.

Essas questões referentes à “vulnerabilidade” da hierarquia e o desenvolvimento da “esfera pública” enquanto espaço de discussões impactam fortemente nas atribuições e no papel do gestor escolar e, conseqüentemente em seu imaginário, pois passa a ter como desafio coordenar os processos democráticos no âmbito escolar interno e externo garantindo, ao mesmo tempo, o atendimento das demandas das esferas administrativas superiores e da comunidade local sem perder de vista o objetivo principal de seu trabalho.

⁷ Canais de participação organizados com representantes da população e membros do poder público com o objetivo de atuar em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos.

2 IMAGENS DE PODER: AUTORIDADE, HIERARQUIA E GESTÃO ESCOLAR

2.1 Autoridade, hierarquia e sentidos do poder

No contexto da escola pública, campo de atuação do gestor escolar, desenrolam-se várias relações de poder às vezes inconscientes, outras vezes, claramente identificadas nas quais o gestor poderá ocupar posições de dominante ou, até mesmo, de dominado.

Partindo do pressuposto que o imaginário social de poder do próprio gestor escolar e dos membros da instituição escolar será influenciado pela forma de acesso ao cargo pretende-se realizar um estudo das questões de poder que acompanham a inserção do gestor em uma posição de liderança e autoridade.

O gestor escolar é aquele que conduz os processos em uma instituição escolar, portanto, detém uma autoridade inerente a posição que ocupa e está sujeito às conseqüências dessa autoridade ligadas às ideias de necessidade e rejeição.

Sennett (2001) em seus estudos aponta que, embora a questão do medo da autoridade esteja presente nas relações, a autoridade é percebida como fundamental na medida em que transmite um sentimento de estabilidade, orientação, segurança e ordem e indica uma maneira de expressar e demonstrar interesse pelo outro. A questão do medo passa a permear as relações quando passamos a temer a influência da autoridade como uma ameaça à nossa liberdade e também quando colocamos em dúvida a legitimidade da autoridade. Acrescenta ainda, que essa relação de rejeição não deve ser simplificada, pois, o próprio ato de rejeitar poderá nos ligar a quem estamos rejeitando.

O que há de peculiar em nossa época é que os poderes formalmente legítimos das instituições dominantes inspiram um forte sentimento de ilegitimidade entre os que estão submetidos a elas. Todavia, esses poderes também se traduzem em imagens de força humana: de autoridades seguras, julgadas superiores, que exercem a disciplina moral e inspiram medo. Essas autoridades atraem outras pessoas para sua órbita, como mariposas atraídas a contragosto pela chama. Autoridade ilegítima, sociedade unida por suas próprias insatisfações: essa estranha situação é algo a que só podemos dar sentido compreendendo nossa maneira de compreender. (SENNETT, 2001, p.42).

Para Sennett (2001, p.44) as idéias de vínculo e rejeição estão interligadas e intitula “laços de rejeição” a “maneira de admitirmos a necessidade de autoridades que não nos é seguro aceitar”. Apresenta três formas de vínculos de rejeição, na primeira, o medo da força

da autoridade leva a uma dependência desobediente que busca conhecer a vontade do outro e agir contra ele (declaradamente ou de forma velada através da transgressão); no segundo busca-se uma imagem positiva e ideal da autoridade a partir de uma imagem negativa existente numa espécie de substituição idealizada e no terceiro modo há uma fantasia a respeito do desaparecimento da autoridade.

De acordo com Sennett (2001) no século XIX uma das imagens de autoridade predominante foi a do paternalismo que liga a figura de autoridade à figura do pai concebendo a idéia de autoridade como alguém que usa sua força para cuidar dos outros, porém, alerta que no caso do líder (patrão) este só se importa com seus subordinados na medida em que isso atenda seus interesses, diferentemente da relação de paternidade. A ligação entre a figura do pai e do patrão é usada com o objetivo de fortalecer a influência do patrão na disciplina e na obediência de seus empregados.

Essa forma de relacionar a autoridade à figura paterna tem conseqüências na maneira como as pessoas se sentem e se portam em relação umas às outras e nesse caso, o medo da pessoa que ocupa a posição de autoridade pode ser ampliado pela imagem de uma intimidade maior.

Nessa relação paternalista com o patrão um dos sentimentos responsáveis pela manutenção da dominação pela autoridade é a vergonha que substitui a violência física, utilizada em outros contextos sociais e históricos, mas que também tem um grande efeito de subjugação.

No pólo oposto ao paternalismo há outra imagem de autoridade ligada agora à questão da autonomia, a autoridade da figura autônoma que diferentemente do paternalismo não expressa interesse algum pelos dominados, nem tampouco, a pretensão de cuidar dos mesmos, mas sustenta-se na imagem de alguém que demonstra ser senhor de si mesmo e conseqüentemente, apresenta uma força que intimida.

De acordo com Sennett (2001) a definição de autonomia que mais se aproxima do fascínio exercido pela mesma é a de autocontrole, pois a pessoa com autocontrole desperta respeito e exerce poder sobre os outros.

A autonomia pode assumir formas simples e complexas. A forma simples está baseada na posse de qualificações, Sennett (2001) cita como exemplo, os médicos que detêm um conhecimento especializado do qual todos nós necessitamos em algum momento de nossas vidas, isso os torna detentores de um determinado poder que nos inspira medo e reverência.

A forma mais complexa está mais ligada à estrutura de caráter do que a qualificação, entendida como um conjunto de qualidades pessoais que fazem um indivíduo ser admirado e seguido por outros

Por exemplo, um gerente é passível de promoção não quando executa bem apenas uma tarefa específica, mas quando é capaz de coordenar o trabalho de diversas pessoas, cada qual com suas qualificações especializadas. [...] Para dirigir seus subordinados, entretanto, em vez de ficar aprisionado em todas as exigências particulares que eles lhe fazem, o gerente tem que possuir um conjunto de atitudes que o mantenham independente, senhor de si e mais propenso a influenciar do que a reagir. (SENNETT, 2002, p. 108)

Esses pressupostos podem ser relacionados com a discussão sobre as competências do gestor escolar estabelecidas basicamente em dois aspectos, a competência técnica baseada nos conhecimentos sobre administração escolar e a competência política que tem como aspecto principal a relação com os membros da comunidade escolar.

O poder emanado pela figura de autoridade é passível de questionamentos e de reações de insatisfação. Sennett (2001) aponta que os trabalhadores descontentes com o comando resistem a ele não mais por meio de grandiosos protestos organizados, mas de formas mais sutis, porém, que interferem fortemente na produtividade, como por exemplo, o absentismo voluntário que passa ser visto como uma forma de resistência tática. Segundo estudos citados por Sennett (2001) essa insatisfação tem como base as relações entre patrões e empregados, ou seja, entre aqueles que detêm o poder e os que estão submetidos a ele.

Esse é o enigma do trabalho: para que ele seja qualitativa e afetivamente e satisfatório, como deseja um número cada vez maior de trabalhadores, a personalidade do patrão torna-se assaz importante. Ele confere parte desse sentido emocional ao trabalho, quando é uma pessoa para quem vale a pena trabalhar. É assim que a personalidade e o trabalho se ligam. (SENNETT, 2001, p.150)

Segundo Sennett (2001, p.150), os estudos de Frederick Taylor, na década de 1920, apontaram para a ideia de que era necessário satisfazer o empregado em termos psicológicos para tanto o empregador aparece como “o facilitador de uma política impessoal, o coordenador de atividades de trabalho, [...] ele mais influencia do que dá ordens.”

Sennett (2001) apresenta três escolas de pensamento estabelecidas sobre a maneira de influenciar psicologicamente os empregados. A primeira está baseada na ideia de tornar o trabalho satisfatório contribuindo para a realização pessoal do empregado, a segunda está baseada em recompensas, em reconhecimento pelo trabalho bem feito e a terceira enfatiza a

idéia de cooperação no processo de definição de metas e tarefas baseada no pressuposto de que quando os trabalhadores participam dessas definições realizam seu trabalho com mais persistência e envolvimento.

O autor alerta, porém que “a essência dessa humanização” pode ter como objetivo disfarçar a realidade bruta da dominação, pois, o objetivo acaba sendo a estimulação e não a autonomia do trabalhador e o poder continua a influenciar outras pessoas até para que elas considerem a situação de “dominados” como gratificante.

Bergamini (2009) ao abordar a relação entre líderes e liderados baseada em recompensas alerta que tal situação irá provocar a necessidade gradativa de mais recompensas e o aumento de seu valor para continuar produzindo o efeito desejado. Enfatiza que o diferencial do verdadeiro líder é a sua capacidade de dar sentido àquilo que seus seguidores realizam para que considerem seu trabalho valorizado e gratificante.

Caso o líder não consiga contar com pessoas que vêem sentido naquilo que fazem, não conseguirá chegar a nenhum objetivo válido e produtivo. Não se consegue estar motivado para fazer qualquer coisa quando não se vê sentido em fazê-la. O líder só mobilizará as pessoas quando souber compreender aquilo que elas buscam, e traduzir para elas o sentido disso. (BERGAMINI, 2009, p.66)

A estratégia indicada pelo autor para dar significado a atuação da equipe constitui em estabelecer um paralelo entre os objetivos da organização e as metas individuais de forma que o trabalho em prol da organização contribua para a satisfação pessoal, da mesma forma que, o desenvolvimento e a aplicação do potencial do indivíduo contribua para o alcance das metas organizacionais proporcionando a percepção e o reconhecimento da importância de cada um no coletivo.

Os estudos de Bourdieu (2010, p.7) sobre o poder simbólico contribuem de forma essencial para a análise das imagens de poder e autoridade produzidas pela figura do gestor escolar. Este autor apresenta o conceito de poder simbólico como um poder que “é invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”, ou seja, há uma crença da influência na legitimidade desse poder das pessoas que o detém ou que estão sujeitas a ele. Esse poder baseia-se em símbolos que constituem instrumentos de integração social porque são conhecidos e utilizados por todos e refletem a anuência sobre a reprodução da ordem social. Portanto, esses sistemas simbólicos cumprem a função de legitimação da dominação de uma classe sobre as outras.

O poder simbólico⁸ utiliza-se de alguns elementos para efetivar-se, esses elementos têm como função destacar algum aspecto que reforça o poder, ou seja, simboliza a posse de alguma característica que reafirma e potencializa o poder.

A linguagem constitui um desses elementos, pois o discurso competente é uma forma de poder. Discurso competente entendido aqui não só como um discurso coerente que denota um conhecimento amplo e profundo sobre o assunto tratado, mas também os discursos elaborados com a intenção de influenciar e mobilizar as pessoas, discursos que muitas vezes não possuem um conteúdo, mas organizam e combinam as palavras tendo como intenção a manipulação.

De acordo com Chauí (1989, p. 11) o discurso competente é o “discurso do especialista proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional”, tido como discurso instituído que tem como objetivo ensinar a cada um como relacionar-se com o mundo, submetendo todos a essa linguagem do especialista e funcionando, portanto, como instrumento de dominação.

O simples fato de um sujeito ocupar uma posição de destaque na sociedade já o coloca em situação de vantagem, pois as culturas dominantes estabelecem o domínio sobre as culturas dominadas constituindo-se tal fato como uma manifestação do poder simbólico. Isso pode ser facilmente comprovado quando observamos que dependendo de quem seja o proponente de algum argumento, o peso desse argumento se modifica, pois a representação política, institucional ou mesmo pessoal do proponente tem um significado importante.

O nível de escolaridade e os conhecimentos adquiridos pelo estudo também constituem elementos de poder. A nomeação oficial que se dá através do “título” escolar traz o reconhecimento de uma instância oficial, “é um capital simbólico institucionalizado”, supondo-se que este sujeito seja detentor de um conhecimento específico que lhe dá o direito de ocupar tal posição e alimenta seu poder. Há também a nomeação oficial operada por um mandatório do Estado.

Dado que o título é em si mesmo uma instituição (como a língua) mais duradoura que as características intrínsecas do trabalho, a retribuição do título pode manter-se apesar das transformações do trabalho e do seu valor relativo: não é o valor relativo do trabalho que determina o valor do nome

⁸ Para Bourdieu (2010) os símbolos são instrumentos de integração social que tornam possível o consenso e a reprodução da ordem social.

mas o valor institucionalizado do título que serve de instrumento o qual permite que se defenda e se mantenha o valor do trabalho.(BOURDIEU, 2010, p.149)

Baseados no fato de que as relações cotidianas na escola são permeadas por redes de poder e o gestor escolar tem uma atuação intensa com a comunidade interna e externa na discussão das demandas e na tomada de decisão, a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político. Anísio Teixeira é um dos autores que avalia não ser possível entender a ação administrativa isoladamente do poder que está sempre presente nela. Arroyo (1979) também compartilha desta idéia quando observa que a face política da gestão se expressa nos conflitos entre os que detêm o poder de decisão e a população.

Os saberes políticos também integram os elementos que contribuem para a efetivação do poder simbólico. Bourdieu (2010) afirma que há um corpo de saberes políticos que inclui alguns conhecimentos produzidos e acumulados pelo trabalho político dos profissionais do presente e do passado e também uma linguagem específica, uma retórica política que lhes permite dominar o efeito social de suas tomadas de decisão e evitar tomadas de posição “comprometedoras”

O capital político é uma forma de capital simbólico, crédito firmado na crença e no reconhecimento ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objecto – os próprios poderes que eles lhe reconhecem [...] O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma fides, uma auctoritas, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. (BORDIEU, 2010, p. 188)

Há também, segundo Bourdieu (2010), o elemento da popularidade que reafirma o poder, um capital pessoal de “popularidade” baseado no fato de ser conhecido e também de possuir algumas qualificações específicas para o desempenho de suas atividades profissionais, um “domínio profissional”. Esse capital pessoal é produto de acumulação lenta e contínua, ou seja, é construído gradativamente no desempenho das atividades profissionais. Há também um outro capital pessoal chamado de “heróico” que é semelhante a idéia de carisma desenvolvida por Max Weber que é produto de uma atuação especial em uma situação de crise.

Bourdieu (2010) destaca que no caso de profissionais como sacerdotes, professores e aqui podemos incluir também os gestores de escola, o capital de autoridade se acumula no decurso da história produzindo um capital simbólico de reconhecimento. Intitula então de “capital de função” ou “carisma de função” a essa notoriedade pessoal outorgada pela

instituição na investidura do cargo. Acrescenta ainda que o detentor desse capital delegado poderá beneficiar-se da posição que ocupa obtendo o capital pessoal, sabendo manter a distância adequada da instituição para conservar as vantagens correspondentes a esta aproximação, mas aproximar-se também dos “eleitores”.

Outro aspecto interessante em relação ao poder também discutido por Bourdieu é a participação e contribuição dos dominados no processo de dominação. A rivalidade produzida pelo poder desencadeia um movimento onde os menos privilegiados exercem uma pressão sobre os poderosos que acaba por forçá-los a defenderem seus privilégios e a pressão exercida pelos poderosos leva os menos favorecidos a desejarem se libertar deles e a imitarem suas ações para também conseguirem chegar a uma posição mais favorável. Numa espécie de círculo vicioso as pressões de ambas as partes mantêm e reforçam o poder estabelecido.

Essa contribuição dos dominados também se dá através de suas atitudes, pois, muitas vezes, mesmo as condições de trabalho mais absurdas são suportadas e aceitas por um trabalhador devido a sua história de vida e de seus descendentes, acomodando-se ao programado e previsto pelo destino tendo como referência a manutenção da situação social.

Outra referência importante nas discussões sobre o poder é Michel Foucault (1979). Suas pesquisas defendem que não existe uma teoria geral do poder, pois este se constitui como uma prática social, algo que se exerce, influenciada pela história e que possui formas locais que ele intitula de “micro-poderes”. Esse poder não tem, necessariamente, ligação com as mudanças ocorridas no Estado e pode ter existência própria e formas específicas como o que ocorre nas instituições escolares nas quais pode ser identificada uma diversidade de poderes representados pelos diferentes atores do processo educativo: professor, alunos, funcionários gestores, comunidade, órgão de administração do sistema de ensino, constituindo os macro e micro-poderes.

O poder é concebido não como um estado mental, mas como um conjunto de práticas sociais e discursos construídos historicamente que disciplinam o corpo e a mente de indivíduos e grupos. Foucault (1979) procura captar o poder em suas extremidades, nas quais ele pode ramificar-se longe das formas regulamentares centrais e legítimas e não procura identificar apenas aquele que deseja dominar e seus motivos, mas sim, como funciona esse processo de sujeição e dominação dos indivíduos.

Cabe salientar que não se trata aqui de destacar o poder somente como algo negativo, como uma força destrutiva, pois há também o lado positivo necessário às organizações para o desenvolvimento de suas atividades produtivas e transformadoras de sua relação com o saber.

A natureza do poder segundo Foucault só pode ser apreendida no interior das práticas reais e efetivas, ou seja, nas relações onde se manifestam as relações de poder.

Foucault (1979) destaca que existe uma relação forte entre saber e poder no sentido de que a posse do saber possibilita a constituição de novas relações de poder, assim como, não pode haver relações de poder sem a constituição de um campo de saber.

Vários elementos destacados neste texto referentes aos estudos de Sennet, Bourdieu e Foucault podem ser utilizados para a análise de como se constroem as imagens de poder da figura do gestor escolar, bem como suas conseqüências.

2.2 Imaginários de poder, autoridade e o gestor escolar

Conforme já destacado anteriormente o cargo de gestor escolar seja ele provido por indicação, concurso, eleição ou formas mistas é constituído essencialmente de certo grau de poder e autoridade que constitui uma espécie de capital de função conforme indicado por Bourdieu (2010). Esse poder poderá ser utilizado de forma autoritária ou democrática e poderá também ser utilizado para ampliar e intensificar sua potencialidade dependendo da forma como o sujeito que ocupa tal posição conduza sua atuação.

A forma de condução de sua atuação, por sua vez, dependerá da idéia, das concepções que esse sujeito possui sobre seu papel, ou seja, do imaginário elaborado a partir de seus conhecimentos e de suas experiências no ambiente escolar.

É possível apontar inicialmente que a hierarquia existente em uma instituição escolar já coloca o gestor em posição privilegiada para exercício do poder, porém essa premissa pode ser questionada a partir da proposição de Taylor (2010) em relação ao imaginário social moderno que concebe a hierarquia de modo flexível e atrelada a competência e atendimento das demandas por parte do ocupante do cargo e não mais a questões como simples prestígio, parentesco com autoridades ou outros critérios que não considerem a necessidade de um desempenho adequado do profissional.

Este imaginário fortalece um dos preceitos da gestão democrática que defende a eleição como forma de provimento do cargo de gestor, pois reforça a idéia de poder e

autoridade ligadas ao desempenho adequado da função e possibilita a substituição no caso do trabalho não atender as necessidades elencadas pela comunidade escolar.

Uma característica do imaginário apontada por Castoriadis (1982), presente em nossa sociedade, e que pode ser facilmente identificada no trabalho dos gestores escolares é “a racionalidade excessiva”. Ao ter como objetivo a racionalidade dos processos desenvolvidos na escola, que é um dos aspectos da teoria de administração, o gestor pode conduzir seu trabalho perdendo de vista o principal objetivo que é o processo ensino-aprendizagem e acabar transformando suas atividades-meio em atividades-fim, tomando a racionalidade como fim em si mesma. Este problema relaciona-se com a tendência de alguns gestores privilegiarem sua atuação no âmbito administrativo, delegando as questões pedagógicas aos coordenadores como se fosse possível desmembrá-las sem prejuízo para o alcance da finalidade maior do trabalho educativo, revelando o imaginário de gestor escolar essencialmente como administrador.

Outro conceito também importante para a análise da gestão escolar é o de autonomia. É comum observarmos na literatura e também na legislação que o trabalho da gestão escolar deve ser realizado tendo como objetivo a busca da autonomia em relação aos órgãos superiores da administração.

Ao tratar da questão da autonomia Barroso (1996) discute que não existe “autonomia decretada”, mas sim normas e regras que podem facilitar ou dificultar a autonomia da escola, as quais regem a distribuição do poder e competências nos diferentes níveis da administração e podem substanciar a “autonomia construída” que se caracteriza pelo desenvolvimento de formas autônomas de tomada de decisão.

Barroso (1996, p.185) define “autonomia construída” como o “o jogo de dependências e interdependências que os membros estabelecem entre si e com o meio que permitem estruturar sua ação organizada em função de objetivos locais estabelecidos coletivamente”. Destaca ainda que essa autonomia não pode configurar-se como autonomia isolada de alguns segmentos (pais, professores ou alunos), mas deve constituir-se como um equilíbrio de forças.

Castoriadis (1982) relaciona autonomia à superação da autonomização das instituições estabelecidas, ou seja, a necessidade da gestão escolar ultrapassar as formas de organização e funcionamento que estão enraizadas e dominam os imaginários criando novas formas (significações instituintes) que possam de fato atender as demandas locais e específicas apresentando um sentido e uma finalidade real.

Em relação aos processos instituídos e instituintes referentes à gestão escolar pode-se elencar como significações instituídas o poder e autoridade ligados à hierarquia e aos conhecimentos técnicos. A discussão sobre a gestão democrática e seus preceitos contribui para a introdução de uma nova forma de conceber o poder e a autoridade atrelando-os ao relacionamento com a comunidade extra-escolar e a coordenação do processo de participação de todos os atores escolares constituindo, portanto, as significações instituintes. Observa-se nesse ponto, o instituinte modificando o instituído onde a atuação do gestor deverá voltar-se também para as relações entre os participantes do processo educativo e promover situações desencadeadoras de discussões e decisões compartilhadas.

Esse processo leva o gestor ao exercício da reflexão crítica sobre seu papel e atuação e a busca de caminhos para o cumprimento dessa missão democrática em uma sociedade que ainda não desenvolveu plenamente a cultura da participação o que torna sua tarefa ainda mais difícil e complexa.

A questão apontada por Sennett (2001) sobre o sentimento de estabilidade, orientação e segurança proporcionados pela figura de autoridade é perceptível no ambiente escolar. A figura do gestor parece transmitir segurança aos pais de alunos, professores e alunos enquanto o responsável maior pelo funcionamento geral da escola.

Conforme mostra Sennett (2001) necessidade e rejeição são sentimentos desencadeados por qualquer figura de autoridade. Dessa forma, o gestor escolar também enfrentará a rejeição por parte daqueles que estão submetidos à sua autoridade, haverá, portanto, aqueles que conhecendo as intenções do gestor procurarão agir contrariamente de forma declarada ou velada realizando um trabalho que dificultará a atuação do mesmo e exercerá força em sentido contrário às suas pretensões. Poderá haver também aqueles que agirão como se a autoridade não existisse desconsiderando suas orientações.

A rejeição também poderá ser manifestada de formas sutis, como através do absenteísmo revelando certa resistência e contrariedade à forma como a escola é organizada e gerida.

A manifestação dessas resistências e rejeições pode ser aproveitada pelo gestor para identificação de problemas e falhas na realização do seu trabalho e para o aprimoramento da prática gestora. Para tanto, esse profissional deverá ter capacidade de observação e análise aguçadas para identificar no ambiente tais manifestações e ainda capacidade de reflexão e

postura democrática para ouvir, discutir e unir o grupo nas decisões e definição de metas e ações.

Os preceitos da gestão democrática, de participação e envolvimento dos funcionários e professores no diagnóstico dos problemas da escola e na tomada de decisão, busca enfatizar a idéia de cooperação na definição de metas de maneira que os trabalhadores sintam-se participantes realizando seu trabalho com mais persistência e envolvimento.

Conforme apontou Sennett (2001) a imagem de autonomia também compõe a figura de poder. Na gestão escolar a imagem de autoridade ligada à autonomia pode assumir forma simples e complexa. A forma simples está relacionada às qualificações, ao conhecimento especializado sobre administração e gestão de unidades escolares que denotam poder em relação à forma como são organizados os processos na escola e inspiram medo e reverência. A forma complexa está relacionada às características pessoais do gestor ligadas à estrutura de caráter e de personalidade. Alguns autores apresentados no decorrer do texto irão destacar a importância de determinadas características pessoais para o desenvolvimento do trabalho do gestor como elemento facilitador de suas relações com professores, pais de alunos e alunos.

No ambiente escolar há diversos símbolos que contribuirão para que os poderes sejam evidenciados e potencializados.

A linguagem técnica utilizada pela equipe gestora e professores é símbolo do poder destes que contribui muitas vezes para distanciá-los da comunidade de pais e responsáveis. O nível de escolaridade e os conhecimentos advindos dos estudos também confirmam o poder dos técnicos e causam um sentimento de inferioridade nos pais dos alunos e um sentimento de incapacidade para opinar e participar da gestão da escola. Esse fator pode dificultar a participação dos pais nos órgãos colegiados e possibilitar que os gestores assumam uma postura autoritária manipulando as discussões e as decisões.

Paro (2000) define tal postura como decorrente dos condicionantes⁹ culturais da participação na gestão da escola pública. Os pais apresentam certo “medo do desconhecido” por conta da ignorância da linguagem e das questões pedagógicas, entendendo que as mesmas só podem ser discutidas por especialistas e técnicos.

⁹ Vitor Paro organizou os obstáculos à participação da população na gestão da escola pública em internos (materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos) e externos (econômico-sociais, culturais e institucionais).

Além do conhecimento técnico, os saberes políticos também constituem um elemento de poder simbólico. O gestor que atua em sistemas que pregam a gestão democrática também fará uso desses conhecimentos para conduzir suas ações: a linguagem utilizada, a forma como se relaciona com a comunidade, a maneira como conduz as reuniões, a postura na resolução de conflitos e outras situações que revelarão sua capacidade de aplicação desses conhecimentos de ordem política. No caso dos sistemas que optaram pela eleição como forma de provimento do cargo, esses conhecimentos políticos serão colocados em prática já nos períodos de “campanha”, organizados para a divulgação das propostas de trabalho.

A atuação do gestor escolar lhe possibilita acumular capital pessoal como popularidade e admiração. O fato de ser conhecido pela comunidade que presenciará em alguns momentos a atuação decisiva na solução de alguns conflitos contribuirá para o desenvolvimento do que Bourdieu (2010) intitulou de “carisma de função” que ampliará ainda mais sua notoriedade pessoal.

Com base nos estudos de Michael Foucault pode-se afirmar que em uma instituição escolar não existe apenas o poder da figura do gestor. A teoria dos micro-poderes é facilmente identificada e observada nas relações que se estabelecem localmente. Nas práticas sociais podem ser identificados poderes acumulados por diferentes personagens da escola.

Dentro das instituições, as pessoas se organizam, agrupam-se e dispõem-se favorável ou contrariamente aos interesses oficiais, ou seja, formam organizações dentro das organizações, as chamadas organizações informais (hábitos, valores, crenças, representações). Esses grupos informais também operam nas relações de poder.

A estrutura administrativa de uma escola é todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas [...], há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. (CANDIDO, 1964, p. 107)

Essas relações de disputa podem apresentar aspectos negativos se forem conduzidas de forma conflituosa, entretanto, poderão também apresentar aspectos positivos quando conduzidas de forma adequada possibilitando que as divergências ampliem os conhecimentos de cada segmento e conduzam para um mesmo objetivo.

2.3 A função do diretor escolar no Brasil e as significações imaginárias instituídas e instituintes: síntese histórica

Em meio à complexidade atual que envolve as organizações escolares ganha destaque a atuação do profissional que historicamente tem sido indicado como o grande responsável pela organização das atividades desenvolvidas nas escolas, o gestor escolar. Muito se discute atualmente sobre seu papel na garantia de um trabalho educativo adequado e na construção de um processo de gestão escolar democrático.

A busca pelo aprofundamento na questão do trabalho do gestor escolar exige um conhecimento da origem e da história desse cargo. A análise histórica torna-se fundamental para a compreensão das mudanças no sistema escolar brasileiro e os acontecimentos que as determinaram. A contextualização da organização escolar brasileira permite compreender como se organizou a gestão escolar em diferentes momentos sendo ambas, partes articuladas de um todo econômico, político e social em que se inserem.

Analisando a evolução histórica das atribuições do gestor escolar e das concepções de administração escolar presentes na legislação e nos estudos de autores desse campo teórico será possível identificar elementos do imaginário dominante de cada época que contribuem para a construção da identidade desse profissional.

Segundo Santos (2008) o marco legal inicial do cargo de diretor, no Brasil, foi o Decreto Federal nº 1.331-A, de 17 de janeiro de 1854, que criava, nas escolas primárias particulares, o cargo de diretor, subordinado ao Delegado do Distrito.

Esse decreto estabelecia que a inspeção dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares seria realizada pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, um Inspetor Geral, um Conselho Diretor e Delegados de Distrito. Determinava ainda que, para a abertura de um estabelecimento particular de instrução primária e secundária era necessária a autorização do Inspetor Geral. O Diretor do estabelecimento deveria ter idade maior de 25 anos e apresentar a documentação referente ao programa de estudos dos alunos, ao regulamento interno da escola, ao estado geral do prédio e os nomes e habilitações legais dos professores.

Os Diretores ficavam obrigados a encaminhar aos Delegados dos Distritos relatórios trimestrais sobre o número de alunos e disciplinas adotadas, além de comunicar mudanças no Regimento. Para as “casas de educação de meninas” restringia-se a direção somente a pessoas

do sexo feminino e não era permitida a residência de pessoas do sexo masculino maiores de 10 anos com exceção do marido da Diretora.

O texto do Decreto revela uma preocupação especial com as questões de limpeza, higiene e organização dos prédios onde funcionavam as salas de aula e nenhuma referência a questões pedagógicas.

Art. 107 He vedado aos directores de estabelecimentos particulares:
 §1º Receber em sua casa com domicilio fixo outras pessoas, além dos mestres, discípulos e empregados regulares dos mesmos estabelecimentos.
 §2º Mudar, sem prévia declaração e licença, o carácter de seu estabelecimento, quer estendendo o programma, quer deixando de observar e de cumprir os empenhos tomados com as famílias nos prospectos ou annuncios. (BRASIL, 1854)

No ensino público estadual de São Paulo, as primeiras indicações do cargo de diretor surgem juntamente com a criação da escola-modelo¹⁰, o responsável pela administração dessa escola era denominado professor-diretor. O Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, estabelecia que deveriam ser criadas duas escolas-modelo anexas à Escola Normal, uma para cada sexo, destinadas à prática da docência pelos alunos do 3º ano da Escola Normal. A normativa legal não traz uma descrição clara das atribuições do professor diretor, mas tem como principal objetivo a definição das matérias e conteúdos a serem abordados em cada ano do curso. Entretanto a análise de dois artigos do Decreto permite deduzir que esses profissionais desempenhavam um papel mais voltado às questões pedagógicas no acompanhamento do trabalho dos alunos-professores.

Artigo 27 – Os alumnos do 3º anno da Escola Normal exercerão a pratica do professorado nas escolas modelo, na ordem em que forem designados pelo director e sob a inspecção dos professores directores, aos quaes compete a distribuição desse serviço e sua melhor applicação.
 Artigo 28- Os alumnos mestres obedecerão ás determinações dos professores directores na execução do ensino pratico. (SÃO PAULO, 1890)

Cabe destacar que, nessa época, existiam também as escolas isoladas nas quais as aulas eram ministradas nas próprias casas dos professores ou em salas alugadas e os grupos de alunos eram organizados independentemente de idade ou fase de estudo e também, as escolas

¹⁰ A escola- modelo era uma escola anexa à Escola Normal destinada a pratica da regência pelos futuros professores formados pela Escola Normal.

reunidas que eram formadas a partir do agrupamento, em um único prédio, de escolas isoladas, em ambas não havia a figura do diretor.

Com o tempo as escolas reunidas vão se estruturando e constituindo os grupos escolares. Em 1894 é publicado o Decreto nº 248 que aprova o Regimento Interno da escola pública definindo dois tipos fundamentais de estabelecimento de ensino primário, a escola isolada e o grupo escolar.

Com a criação do grupo escolar, instituição pública que ministrava o ensino das quatro primeiras séries do atual Ensino fundamental e pré-escola, surge a figura do diretor escolhido entre os professores diplomados na escola normal (nível médio) ou na falta destes, os professores complementaristas (nível equivalente às quatro últimas séries do atual Ensino Fundamental). Os grupos escolares disseminaram-se no ensino público paulista acompanhando o crescimento da população urbana.

Observa-se que a exigência inicial para a atuação como diretor do grupo escolar foi o conhecimento da docência indicando o imaginário de que o bom administrador da escola deveria ser também um bom administrador das atividades em sala de aula.

O diretor do grupo escolar era nomeado entre os professores da escola, diplomados pela Escola Normal sendo auxiliado por um professor adjunto na regência de sua classe. Suas atribuições voltavam-se para as tarefas administrativas e burocráticas, nenhuma formação específica até então era exigida, apenas que o candidato fosse professor efetivo com prática docente. A figura do diretor representava então a autoridade que deveria garantir a implementação da política educacional definida pelo governo, conforme estabelecia o Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894.

Artigo 84. - Ao director compete :

§ 1.º - Representar a escola em todas as suas relações externas.

§ 2.º - Fiscalizar todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo-lhes a direcção que julgar mais conveniente ao ensino.

§ 3.º - Imprimir nos Grupos Escolares o typo de organização e methodo de ensino das escolas-modelo do Estado.

§ 4.º - Proceder á matricula, eliminação e primeira classificação dos alumnos.

§ 5.º - Submitter os alumnos de cada classe a exames mensaes para ultteriores classificações.

§ 6.º - Elaborar e apresentar os mappas mensaes e semestraes de que trata o regulamento de 27 de Novembro de 1893, bem como ministrar todos os esclarecimentos que lhe forem exigidos.

§ 7.º - Cumprir todas as disposições legaes a respeito de estatísticas, recenseamento e caixas economicas escolares affectas presentemente a cada um dos professores, e

em geral todas as disposições legais.

§ 8.º - Velar pela boa guarda do edifício, bibliothecas, officinas, gabinetes, moveis e objectos escolares.

§ 9.º - Notar as faltas diarias dos professores.

§ 10. - Organizar mensalmente a folha do pagamento dos mesmos e de todos os empregados do estabelecimento.

§ 11. - Propor ao Conselho Superior a adopção das medidas que julgar de conveniencia á boa direcção da escola. (SÃO PAULO, 1894)

A análise das atribuições estabelecidas nesse artigo permite concluir que esse profissional deveria priorizar as questões burocráticas como matrícula e classificação dos alunos, fiscalização do funcionamento, controle do ponto pessoal de professores, folhas de pagamento, organização de estatísticas e recenseamentos e, em especial, garantir a efetivação do método de ensino das escolas modelo.

Em relação ao provimento do cargo de diretor, o Decreto 2.225, de 16 de abril de 1912, determinava que o cargo fosse de nomeação do Governo, podendo os diretores serem dispensados a qualquer momento por proposta do Diretor Geral da Instrução Pública e reafirmava a obrigação de “inspeccionar e fiscalizar todas as classes, imprimindo-lhes o regimen e methodo de ensino da escola modelo annexa à normal”

A previsão de concurso de títulos e provas para o provimento do cargo de diretor de grupo escolar foi instituída em 1933 pelo Código da Educação do Estado de São Paulo (Decreto 5884, de 21 de abril de 1933), além disso, previa a existência de profissionais como o vice-diretor nos grupos escolares de 1ª e 2ª categorias e um auxiliar de diretor para os grupos de 1ª categoria¹¹.

O concurso era realizado para a nomeação de diretor dos grupos escolares de 4ª categoria, poderiam participar os vice-diretores ou adjuntos com, no mínimo, 400 dias de efetivo exercício no cargo. A seleção era composta de prova escrita sobre tese de Pedagogia e relatório do candidato sobre as atividades desempenhadas no magistério. Os diplomados pelo curso de diretores do Instituto de Educação eram dispensados das provas. Os diretores de grupo escolar de 3ª, 2ª e 1ª categorias eram nomeados mediante remoção dos de mesma categoria ou categoria inferior.

¹¹ Os grupos escolares eram classificados em 4 categorias de acordo com o número de alunos: 1ª categoria: 40 ou mais classes; 2ª categoria: 20 a 30 classes; 3ª categoria: 8 a 19 classes e 4ª categoria: 4 a 7 classes.

Segundo Andreotti, Lombardi e Minto (2010) a efetividade da exigência do concurso ficou comprometida, pois, os diplomados pelo curso de diretores do Instituto de Educação estavam dispensados das provas.

Analisando a descrição das atribuições estabelecidas no Código da Educação do Estado de São Paulo é possível identificar as primeiras referências ao trabalho deste profissional voltadas ao acompanhamento do trabalho pedagógico realizado nos grupos escolares.

Art. 281. - O diretor do grupo escolar, a quem cabe a superintendência técnica e administrativa do estabelecimento, tem como atribuições:

1 - cumprir e fazer cumprir as leis, regulamentos e determinações superiores, referentes ao ensino;

2 - permanecer no estabelecimento desde 30 minutos antes da abertura das aulas, até a saída de todos os professores e alunos, podendo ausentar-se, nos grupos desdobrados ou tresp dobrados, por duas horas, para almoço;

3 - abrir e encerrar diariamente o ponto;

4 - distribuir, no início do ano, os adjuntos pelas diferentes classes, podendo transferi-los em qualquer tempo de uma classe para outra, desde que julgue conveniente;

5 - efetuar a matrícula e a eliminação de alunos, zelando por sua pontualidade, assiduidade e aproveitamento;

6 - reunir os seus adjuntos sempre que julgar conveniente, e ao menos uma vez por mês, para ventilarem problemas pedagógicos, com o objetivo de melhorar e renovar as técnicas de ensino e corrigir falhos métodos.

7 - efetuar os exames parciais e finais do estabelecimento, verificando os resultados do ensino de cada um dos professores e investigando as causas do não aproveitamento dos alunos reprovados;

8 - tomar iniciativas que julgue vantajosas para a saúde e o aproveitamento escolar dos alunos, tais como jogos educativos, excursões, bibliotecas, instituições higienicas e outras;

9 - velar pela disciplina geral do estabelecimento, punindo ou propondo punição dos que transgredirem as leis e regulamentos;

10 - cooperar com o pessoal do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, facilitando-lhes o desempenho de sua missão e atendendo-os no que se refere á higiene do estabelecimento e dos alunos;

11 - superintender a escrituração do estabelecimento em geral, e de cada uma das classes em particular;

12 - corresponder-se com as autoridades do ensino, representado a respeito do que julgue conveniente á obra da educação;

13 - estabelecer relações entre a escola e a família, organizando associação de pais e mestres e convocando reuniões periódicas de uns e outros, para entendimento a respeito dos alunos e do ensino em geral;

14 - fornecer pontualmente os dados estatísticos solicitados (SÃO PAULO, 1933, grifo nosso)

A preocupação com a carreira e a formação de profissionais para a administração escolar no Brasil, pode ser identificada em um dos estudos pioneiros da administração escolar, intitulado “Fayolismo na Administração das Escolas Públicas” de José Quirino Ribeiro que inspirou-se nos estudos norte-americanos na área.

Para Ribeiro (1938) a formação do gestor escolar deveria ser diferenciada da formação do docente e contemplar o estabelecimento de uma doutrina de administração escolar que melhor correspondesse às exigências da “empresa escolar”. Defende a idéia de “empresa escolar”, pois, embora a escola não tenha como objetivo o resultado financeiro, dedica-se a um serviço social.

Ribeiro (1938) defende a racionalização da empresa escolar e indica que a doutrina de Fayol¹² é a mais adequada para tal objetivo, pois garante a “flexibilidade e iniciativa” necessárias. Ressalta que o administrador escolar deverá agir sobre a previsão, organização, comando, coordenação e controle para não tornar-se um simples fiscal. No âmbito da previsão deverá efetuar um levantamento de todos os recursos que necessita tendo como referência a finalidade de sua instituição, para a organização deverá detalhar com clareza as ações e a questão do comando demandará o conhecimento das qualidades dos subordinados. A coordenação é definida como “proporcionamento conveniente” das várias funções e tida como tarefa complexa e em constante crescimento no ambiente escolar.

Ao tratar da questão do controle, o autor apresenta uma preocupação sobre a autoridade do gestor escolar que está presente nas discussões atuais. Conclui que a natureza do trabalho do professor e a extensão da empresa escolar impossibilitam uma vigilância eficaz e conseqüentemente um controle eficiente.

Assim sendo, podemos afirmar que o elemento mais difícil da empresa escolar está no controle. Este facto tem enorme repercussão sobre todos os outros, porque impede a sua justa e segura apreciação[...] o controle constitui o ponto vulnerável da organização escolar. A montagem de um dispositivo especial para exercê-lo será sempre de bases difíceis e de manutenção dispendiosa. (RIBEIRO, 1938, p.91)

Ribeiro (1938) acredita que o bom diretor deve ter “bom senso” constituído de qualidades inatas acrescidas de muita observação e espírito crítico e coroado por uma “cultura

¹² Henri Fayol – um dos teóricos da ciência da administração que contribuiu para a organização da Teoria Clássica da administração. Identificou como principais funções do administrador: planejar, organizar, controlar, coordenar e comandar.

geral mais ou menos extensa”. Esse bom senso trará como conseqüências o senso da realidade e contribuirá para a melhor escolha dos meios necessários para atingir os fins.

Ao fazer a análise dos princípios da administração do ponto de vista escolar o autor aponta outra questão presente nas discussões atuais referente à limitação da autoridade do diretor.

O caráter da autoridade é, na empresa escolar, também diverso do da indústria. Funda-se isso na diferença dos processos de admissão para preenchimento dos quadros de pessoal de uma e outra espécie de empresa. Não tem um diretor de escola a mesma liberdade e força que um diretor de indústria, na escolha dos seus auxiliares e, daí, o “adoçamento”, para não dizermos afrouxamento, da autoridade. Desta situação decorre ainda que a ação da autoridade escolar junto dos seus subordinados é mais de orientação e colaboração do que de mando, propriamente dito. (RIBEIRO, 1938, p. 97)

O trabalho de Ribeiro (1938) indicou também a dificuldade do diretor para desenvolver sozinho todas as atividades administrativas e pedagógicas necessárias a organização do ambiente escolar. Apesar da defesa de que o diretor deveria somente delegar tarefas já havia o reconhecimento da grande demanda de atividades desse profissional e da necessidade da constituição, do que chamamos hoje, de equipe gestora composta de vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional.

No caso da empresa escolar, quando se trata da organização de classe, o administrador contaria, por exemplo, com um técnico em aplicação e avaliação de provas e testes. Si assim não fosse, chegaríamos ao ponto de exigir que o administrador fizesse tudo, quando, de facto, ele apenas, deve saber a quem confiar cada tarefa. (...) É por isto que os administradores precisam traçar um quadro de auxiliares que Fayol chama “estado maior”, que é “un groupe d’hommes disposant de la force, de la compétence et du temps qui peuvent manquer au directeur general. (RIBEIRO, 1938, p. 85)

Outro trabalho de destaque da época é o de Carneiro Leão *Introdução à administração escolar*, de 1939 (edição utilizada para consulta de 1953), que traz uma articulação entre os conceitos e exemplos de administração escolar nos diferentes países e sistemas de ensino. O diretor é apresentado como o defensor da política educacional da época e representante oficial do Estado e os processos de identificação de problemas, planejamento, tomada de decisões, acompanhamento, controle e avaliação são todos centrados na figura do diretor. Souza (2006) ao analisar o trabalho de Leão observa que apesar do foco nas questões administrativas é

possível observar em seu texto a presença de alguns aspectos de natureza mais pedagógica quando sugere uma pequena lista dos objetivos da administração escolar:

- 1) Estabelecer uma finalidade precisa ao professor.
- 2) Traçar condições seguras e justas para admissão, promoção e graduação dos programas.
- 3) Tornar possível a construção de objetivos definidos.
- 4) Assegurar melhor classificação de alunos.
- 5) Assegurar melhor coordenação entre professores.
- 6) Estabelecer um uso mais econômico do tempo de professor e do aluno.
- 7) Buscar condições para realizar uma educação mais econômica e mais eficiente (Leão, 1953, p. 138)

Em 1941, o Decreto-lei nº12.427, de 23 de dezembro, reafirmou a exigência da realização de concurso de títulos e provas para diretores de grupos escolares de 4ª categoria acrescentando o critério de contagem de pontos referentes ao tempo de exercício, à frequência média da classe e ao percentual de promoção de alunos. Os candidatos classificados eram nomeados em caráter provisório (estagiários) e seriam efetivados somente se preenchessem alguns requisitos.

Artigo 58 - As nomeações de diretor de 4.ª categoria serão feitas em caráter provisório, sendo efetivados os que preencherem os seguintes requisitos:

- a) - contarem nos dois anos de estágio mais de trezentos e sessenta comparecimentos;
- b) - apresentar o estabelecimento sob sua direção a média de matrícula por classe de trinta e cinco, no mínimo, em cada ano, nos grupos escolares de mais de quatro classes e de trinta, no mínimo, nos de quatro classes;
- c) - apresentar o estabelecimento a porcentagem de frequência de alunos, no mínimo, de oitenta e cinco por cento em cada ano;
- d)- apresentar o estabelecimento a alfabetização mínima de quarenta por cento em cada ano. (SÃO PAULO, 1941)

Examinando os critérios acima estabelecidos é possível deduzir que os mesmos procuram avaliar o desempenho do diretor nos aspectos de assiduidade e verificar o reflexo do seu trabalho nos índices de frequência e aproveitamento dos alunos. Observa-se nessa regulamentação a introdução de alguns critérios que parecem ter como objetivo realizar uma espécie de “avaliação de desempenho” do diretor num período de “estágio probatório” revelando o imaginário de que somente a verificação dos conhecimentos específicos na prova do concurso não é garantia de uma atuação apropriada.

Ao analisar tais determinações Meneses (1972) aponta a insignificância de alguns critérios como, por exemplo, o número de alunos por classe afirmando que não revelam o

verdadeiro mérito do diretor e dependem de condições demográficas e não administrativas. Aponta ainda, que a legislação acabou contribuindo para que a direção fosse exercida em função dos pontos remunerativos de cada uma dessas atividades, no entanto é preciso reconhecer que a frequência dos alunos e os resultados de alfabetização têm relação direta com o trabalho desenvolvido pelo diretor. A partir de 1946 os cargos passaram a ser providos em caráter efetivo, desaparecendo a figura do estagiário.

Em 1952 José Querino Ribeiro publica o livro intitulado *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. A obra está dividida em duas partes: fundamentos da administração escolar e conteúdo da administração escolar. Na primeira parte do livro são discutidas as condições gerais da escola naquele momento e a contribuição dos estudos gerais de administração para a administração escolar. A segunda parte enfoca os tipos, processos, meios e objetivos específicos da administração escolar reconhecendo a escola como um espaço específico e destacando a necessidade do administrador dominar esse conhecimento sobre a especificidade escolar.

Cabe destacar que tanto nos trabalhos de Ribeiro (1938, 1952) como de Carneiro Leão (1939), apesar da clareza da razão pedagógica da escola, o foco da atuação do diretor é colocado nas questões administrativas e burocráticas.

A partir de 1958¹³, a exigência do curso de Administradores Escolares foi se estabelecendo gradativamente como titulação mínima para inscrição ao concurso de diretores, por isso, na década de 1960 houve valorização dos cursos de Administração e Pedagogia.

Outras referências teóricas importantes na área de administração escolar, desse período, são os estudos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

No texto de Anísio Teixeira “O que é administração escolar?” publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1961, há a defesa de um campo específico da administração escolar e da consideração de suas especificidades em detrimento da administração da fábrica, destacando o papel do administrador na organização e orientação do trabalho de professores não bem preparados.

Quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso melhorar as condições de Administração. Quer dizer: entre os dois grandes tipos de administração – a fabril ou material e a do tipo humano em que o Administrador é apenas um

¹³ A Lei Estadual nº 5058/58 introduziu o curso pós-normal de Administração Escolar, com duração de dois anos, oferecido em todos os Institutos de Educação do Estado de São Paulo.

auxiliar de pessoas supremamente competentes- a Administração Escolar se situa como caso intermediário, sendo a função administrativa tanto mais importante, quanto menos preparado for o professor. (TEIXEIRA, 1961, p.2)

Teixeira (1961) defende ainda que a função de administrador depende muito da pessoa que a exerce, de suas características pessoais e sua experiência e a concebe como função privativa de professores. Portanto, a administração, supervisão e orientação constituem desdobramentos da função docente e devem ser concebidos como meios para atingir o fim, que é o ensino. Fica evidente no posicionamento de Anísio Teixeira o destaque para o trabalho pedagógico do diretor no acompanhamento e orientação aos professores.

A concepção de “características pessoais diferenciadas” para a atuação do diretor está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961 que definiu apenas que o diretor deveria ser educador qualificado, deixando para os Estados uma regulamentação mais específica. O Parecer nº 93/62 do antigo Conselho Federal da Educação (CFE) considerava como educador qualificado aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de “infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural”.

Novamente a idéia de “educador qualificado” reforça a imagem de diretor enquanto conhecedor das questões pedagógicas e o responsável pelo acompanhamento das atividades de ensino e aprendizagem.

O livro *Organização e Administração Escolar* de Lourenço Filho publicado em 1963 tem como objetivo, declarado pelo próprio autor, a pretensão de tornar-se material a ser utilizado como curso básico de administração escolar, abordando a importância de uma formação adequada do administrador para o sucesso da escola pública. Considera a contribuição das teorias clássicas da administração representadas por Taylor e Fayol, e apresenta também o que chama de “teorias novas” que consideravam elementos como comportamento administrativo e relações humanas. Destacou como funções do administrador: planejar e programar, coordenar e dirigir, comunicar e inspecionar, verificar e controlar.

Para Lourenço Filho (1963) o sistema escolar carece tanto das atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação quanto da valorização das relações humanas. Cita a psicologia como uma fonte importante para essas novas teorias, especialmente no que se refere aos estudos quanto às motivações do comportamento humano e às influências que os

ambientes organizacionais promoveriam nos indivíduos. Faz uma distinção entre as atividades operativas e as não-operativas, ou seja, entre o fazer e o pensar e indica que as pessoas sobre as quais se concentram as atividades administrativas são os alunos, os professores, os diretores e os dirigentes do sistema de ensino.

Lourenço Filho (1963) destaca também que a constituição de um bom sistema de comunicação é essencial para o trabalho do administrador escolar no sentido de que os objetivos e métodos devem ser amplamente divulgados para garantir a coesão das ações.

Nos estudos de Lourenço Filho observa-se novamente o destaque para a figura do diretor enquanto administrador embora acrescido da preocupação com as relações humanas para a eficácia das questões administrativas.

Em relação à formação específica, a Lei Federal n 5.540/68 e a Resolução CFE 2/69 regulamentam a exigência da licenciatura em Pedagogia com habilitação em administração escolar para o provimento do cargo de diretor escolar. O curso de Pedagogia deveria ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área e uma parte diversificada para atender as habilidades específicas. A habilitação em Administração Escolar era composta pelas disciplinas: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do 2º grau, Princípios e métodos de administração escolar e Estatística aplicada à educação.

A valorização maior do curso de Pedagogia ocorreu com a Lei 5692/71 ao determinar que o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino fosse feito em nível superior.

O termo diretor de grupo escolar desaparece com a regulamentação da Lei 5692/71, o antigo primário e ginásial passam a compor o ensino de 1º grau e o colegial constitui o ensino de 2º grau, para atuar nesses dois graus surge a figura do diretor de escola. Essa nomenclatura continua sendo utilizada atualmente aplicada aos dirigentes de unidades de educação básica compreendendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Ao analisar os impactos da implantação da Lei 5692/71, Leite Cortina (1999) avalia que a simples junção do grupo escolar e ginásio sem uma estrutura básica necessária dificultou o trabalho dos diretores de escola. O que predominava era uma atuação mais burocrática voltada ao cumprimento dos programas e regulamentos escolares decididos em instâncias superiores revelando o caráter tecnicista da organização escolar durante o regime

militar. Nesse contexto, o diretor ocupava uma posição de mediador entre as instâncias superiores e os trabalhadores da escola.

Em texto intitulado *Direção de Unidade Escolar*, Dias (1973) define que o comportamento do diretor deveria estar calcado em três dimensões: autoridade escolar, educador e administrador. Como autoridade escolar deveria responder por tudo o que ocorre dentro da escola, como educador deveria participar de todas as atividades relacionadas à aprendizagem dos alunos sendo, portanto, imprescindível “o conhecimento da atividade técnica de sua empresa”. A dimensão de administrador deveria contemplar os conhecimentos técnicos de administração relacionados aos objetivos da instituição escolar e as ações necessárias para atingir esses objetivos, bem como a orientação das atividades de toda a equipe.

A analogia entre a escola e a empresa está presente novamente e revela o caráter tecnicista da organização escolar brasileira nesse período. O administrador e demais profissionais da escola ficam à margem das decisões da política educacional transformando-se em executores de decisões oriundas de instâncias superiores de deliberação.

Foi nesse contexto a investida ideológica do “regime”, ao cooptar o diretor de escola para exercer função análoga à do gerente da empresa, ou seja, atuar como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente. (ANDREOTTI, LOMBARDI, MINTO, 2010, P.170)

O reflexo dessa concepção tecnicista pode ser verificado na descrição das atribuições do cargo de diretor de escola estabelecidas pelo Decreto Estadual nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975, no qual, há ênfase para as atividades relacionadas a exatidão dos dados e registros e ao cumprimento das disposições legais e objetivos estabelecidos pelas autoridades superiores sem nenhuma referência a uma atuação mais “política” do diretor.

Artigo 6º - São atribuições do cargo de Diretor de Escola:

I - coordenar a elaboração e a execução do plano escolar de modo a garantir a consecução dos objetivos do processo educacional; II - assegurar a compatibilização do plano escolar com o plano setorial de educação; III - promover a compatibilização dos vários setores de atividades da escola, especialmente no que se refere às de natureza pedagógica; IV - estimular e possibilitar o aprimoramento contínuo do pessoal docente, técnico e administrativo do estabelecimento; V - responsabilizar-se pela atualização e exatidão dos dados estatísticos e dos registros escolares, bem como pela sistematização e fluxo dos dados necessários ao planejamento educacional;

VI - preparar, segundo as determinações da legislação vigente, o orçamento - programa anual da escola; VII - cumprir e fazer cumprir as disposições legais, relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores; VIII - desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias para a consecução dos objetivos da escola. (SÃO PAULO, 1975)

É possível perceber o caráter técnico e burocrático dessas atribuições cujo cumprimento demanda dedicação de grande parte do tempo do diretor de escola que provavelmente prejudicavam sua atuação na esfera pedagógica.

Outro texto importante a ser destacado é o de Myrtes Alonso, intitulado *O papel do diretor na administração escolar*, de 1976. Souza (2006) afirma que este estudo apresenta-se na contramão dos trabalhos que começavam a surgir, pois, concebe a administração escolar como uma especialização da ampla área de administração e afirma que o papel do diretor na escola não é desenvolver um trabalho técnico-pedagógico, mas é sim uma tarefa administrativa. Por trabalho técnico-pedagógico, a autora compreende aquele desempenhado pelos professores e especialistas da educação. Por trabalho administrativo, as tarefas de tomada de decisão, organização, planejamento e supervisão do trabalho escolar.

O cargo de diretor de escolas representa a configuração administrativa ao nível do microsistema. Ele se apresenta como o responsável geral pelo desenvolvimento das atividades escolares e, conseqüentemente, pelo adequado desempenho de um grupo de profissionais em relação ao alcance de um objetivo estabelecido. (ALONSO, 1976, p. 167)

Nos primeiros anos da década de 1980, no Brasil, houve grande mobilização em favor das eleições diretas para a Presidência da República o que contribuiu também para o surgimento de movimentos sociais em prol da democratização incluindo a gestão democrática da educação que apresentava como principais bandeiras a descentralização administrativa, financeira e pedagógica e a participação de pais e trabalhadores da educação na gestão das unidades escolares por meio da instituição dos órgãos colegiados.

Alguns estudos de gestão escolar desse período Sander (1981, 1984) Félix (1986), Paro (1988) e Silva Júnior (1990) questionaram a aplicação dos princípios da administração de empresa na administração escolar.

Sander (2007) concebe a administração da educação como um processo político e afirma que a administração é, ao mesmo tempo, um ato pedagógico e um ato político.

Apresenta a possibilidade do estudo da administração sob diferentes enfoques: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico.

O enfoque jurídico considera a influência do racionalismo positivista e do formalismo legal nos estudos de administração; o enfoque organizacional é marcado pela aplicação de soluções racionais da gestão empresarial na resolução de problemas organizacionais e administrativos e o enfoque comportamental aponta a crítica aos princípios e práticas da administração clássica e resgata a dimensão humana da administração considerando as contribuições da Psicologia e da Sociologia.

Sander (2007) aponta que o enfoque sociológico é a corrente mais recente dos estudos desse campo e a que abarca o entendimento da função administrativa essencialmente como política. Apresenta como competências do administrador da educação a competência humana, sociopolítica, pedagógica e econômica, valorizando o princípio da participação na tomada de decisões. Defende o paradigma multidimensional de administração da educação baseado na desconstrução e reconstrução de conhecimentos acumulados historicamente e na defesa da gestão da educação como campo específico de estudo. De acordo com esse paradigma a administração é concebida como um fenômeno complexo e global com múltiplas dimensões articuladas entre si: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural.

A dimensão cultural de acordo com Sander (2007) envolve os valores e as características filosóficas, antropológicas, biopsíquicas e sociais das pessoas que participam no sistema educacional e busca seus elementos teóricos na antropologia, filosofia, psicologia e sociologia. Esses elementos possuem forte relação com as questões do imaginário social uma vez que a administração da educação é um processo desenvolvido por e para seres humanos envolvidos nas complexas relações no interior das organizações educacionais.

Finalmente, a qualificação cultural do educador e do gestor revela-se na sua capacidade e sensibilidade para conceber soluções educacionais e administrativas e na liderança para implantá-las, sob a ótica de sua relevância para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na escola e na sociedade. (SANDER, 2007, p. 113)

Ao tratar da aplicação dos princípios da administração de empresa na administração escolar, Félix (1984) defende que a generalização das teorias da administração de empresas e sua aplicabilidade nas organizações, de maneira geral, incluindo as escolares, ocorre devido

ao fato dessas organizações estruturarem-se sob o modo de produção capitalista, ou seja, a semelhança das organizações resulta da própria relação entre a estrutura econômica, política e social da sociedade capitalista.

Dessa forma a elaboração da teoria de administração determinada pelo modo de produção capitalista e baseada nos padrões de eficiência, racionalização e produtividade é que possibilita a sua aplicação nos diferentes tipos de organizações incluindo as escolas. Essa administração lança mão da organização racional, da produtividade, da especialização do trabalho e dos mecanismos de controle na busca dos objetivos da empresa.

A função da administração escolar no sistema capitalista seria tornar o sistema escolar uma organização burocrática para que o Estado tivesse um maior controle sobre a educação. É preciso salientar que tal relação não é tão direta, pois a organização escolar pode constituir-se, em alguns momentos, como uma força antagônica, como instituição geradora de conhecimento impulsionando a contestação da realidade e a transformação da sociedade.

Sendo assim, o administrador escolar poderá contribuir no processo de transformação da escola em um espaço de reflexão sobre as contradições da sociedade capitalista e fortalecimento das classes desfavorecidas por meio da apropriação do conhecimento.

Em março de 1998 o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) aprova as “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais”, no item “Organização Técnico-Administrativa” fica definido que a direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I - a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III - o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas. (SÃO PAULO, 1998)

Os itens acima denotam que a função do diretor assemelha-se mais a de um técnico que deverá garantir as condições para que todas as regras sejam cumpridas. Simplesmente garantir a elaboração e execução da proposta pedagógica não significa necessariamente que o processo ocorrerá de forma democrática e que o diretor atuará como coordenador dos processos de discussão.

Paro (1988) em sua obra *Administração escolar: introdução crítica* identifica a existência de duas posições antagônicas e claramente definidas. A primeira defende a universalidade dos princípios da administração adotados na empresa capitalista e conseqüentemente sua aplicação à administração escolar, a segunda é contrária a aplicação dos princípios da administração científica na administração escolar como reação ao caráter autoritário predominante nas relações das organizações. Diante da insuficiência dessas duas posições defenderá uma terceira linha chamada de “Administração Escolar voltada para a transformação social”, uma administração escolar democrática.

Paro (1988) realiza algumas análises sobre o processo de produção capitalista e as formas administrativas que dão suporte e condições para o desenvolvimento econômico e indica que as relações entre o capitalismo e a administração se expressam na racionalização do trabalho que tem como objetivo a eficiência, a produtividade e o lucro. Essa organização demanda uma coordenação administrativa que tem como função “o controle dos trabalhadores” numa separação nítida entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Esse autor compartilha da avaliação de que a produção teórica sobre administração escolar no Brasil esteve sustentada nas idéias de que a administração escolar era derivada da administração geral embora houvesse, conforme já citado, o reconhecimento dos autores tradicionais de que a administração escolar constitui-se um fenômeno específico com necessidade de tratamento diferenciado.

Segundo o autor, para a superação dessa concepção há a necessidade da construção de uma nova visão da administração escolar, na qual os princípios e métodos estejam articulados com a especificidade da coisa administrada: a escola, “a administração escolar transformadora”.

Quanto ao papel desempenhado pelo diretor, Paro (1988) acredita que a adoção de mecanismos gerenciais na escola contribui para o estabelecimento de uma situação contraditória na qual o diretor precisa voltar-se, ao mesmo tempo, para os objetivos educacionais da escola e para o cumprimento das determinações do órgão gestor do sistema de ensino que, muitas vezes, são contrárias a esses objetivos. Dessa forma atua pressionado por dois lados: comunidade escolar (pais, professores e alunos) e órgão gestor do sistema de ensino e acaba sendo visto como detentor de poder e autonomia muito maior do que realmente possui. As condições concretas em que se dá a educação escolar e as determinações sociais,

econômicas e políticas somadas ao dilema apontado anteriormente contribuem para o sentimento de impotência do diretor escolar.

A administração com novo enfoque, denominada pelo autor “administração escolar transformadora”, deve pautar-se nos objetivos próprios que a escola deve buscar e na natureza dos processos em busca desses objetivos, para tanto, a figura do diretor “personagem central e de responsabilidade última pela escola” deve ser atraída para os compromissos de transformação social na busca pela transformação do poder.

As vantagens de uma administração escolar participativa, em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democratização interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente. Quando a escola está sob a responsabilidade única de um diretor, este se torna muito mais sensível às pressões e tentativas de cooptação para a defesa de interesses que não são os da classe trabalhadora. Isso se torna muito mais difícil de acontecer quando o objeto a ser cooptado não é um indivíduo, mas um grupo de pessoas articuladas em torno de interesses de muitas outras pessoas as quais esse grupo representa. (PARO, 1988, p. 164)

A verdadeira administração escolar democrática se sustenta na participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, nas decisões sobre a organização e o funcionamento da escola, abandonando o modelo de concentração de autoridade nas mãos do diretor. Para tanto, não é suficiente “permitir” a participação, mas é necessário criar condições que estimulem a participação, principalmente dos pais de alunos.

Silva Júnior (1990) destaca que alguns estudos sobre administração escolar como o de Ribeiro, já citado anteriormente, enfatizam o “critério técnico”, ou seja, um saber administrativo especializado cujo domínio é concebido como o principal requisito para o desempenho da função de diretor de escola. Tais estudos apresentariam o equívoco de não privilegiar a finalidade pedagógica que deveria constituir-se como preocupação essencial do diretor de escola.

Apesar da crítica Silva Júnior (1990) esclarece que “nem a gerência, nem a racionalidade são elementos antagônicos à realização do ato educativo” e podem definir-se como elementos que contribuam para o objetivo principal do trabalho do gestor que deve ser a garantia da efetiva aprendizagem do aluno.

Ao tratar da atuação do diretor de escola Silva Júnior (1990) destaca que para administrar uma instituição educacional é necessário o domínio técnico de procedimentos, porém o que diferencia o diretor de um simples administrador são os critérios que vão orientar o trabalho desse profissional. Aponta uma possibilidade de atuação mais direcionada para a

realidade escolar quando indica que “a distância da cúpula e a proximidade do ensino” permitem ao diretor direcionar o seu trabalho para as reais necessidades de sua escola articulando-se com sua equipe.

Essas idéias revelam uma imagem de gestor escolar como alguém que observa os fundamentos da administração, porém, tem plena clareza de qual é o principal objetivo do seu trabalho e utiliza esses fundamentos para garantir a efetividade de suas ações.

Diante da complexidade e das exigências para a realização de um trabalho adequado é necessário discutir e repensar a formação dos gestores de forma que contemplem as competências técnicas e políticas abordadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 confirma que a formação de profissionais de educação para administração na educação básica, deverá ser realizada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

A atual Diretriz Curricular Nacional para o curso de graduação em Pedagogia-Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, estabelece que a licenciatura em Pedagogia passa a assegurar a formação de profissionais de educação, prevista no artigo 64 da LDB, referente às funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, colocando em extinção as habilitações para tais cargos. Portanto, a formação inicial do gestor escolar ocorre nos cursos de graduação em Pedagogia que têm como principal objetivo o desenvolvimento da competência docente e não a ação gestora de unidades escolares.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, define claramente, em seu artigo 2º, que o objetivo principal do curso de Pedagogia é a formação do docente.

Art. 2º- As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 1996)

Entretanto, cabe considerar que a preocupação com a possibilidade da atuação do pedagogo na gestão de organizações escolares está presente na normativa legal, no artigo 3º são elencados os itens considerados centrais na formação do licenciado em Pedagogia entre eles, a “participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”.

Podemos considerar que grande parte dos conhecimentos necessários a atuação do gestor serão adquiridos durante o desempenho da docência, momento em que este profissional terá a oportunidade de observar e vivenciar o trabalho do gestor, fazendo avaliações inclusive da adequação ou não das atitudes desse profissional comparadas com as orientações recebidas em sua formação inicial e também com a vivência nas organizações educacionais.

Então, a formação do gestor será fortemente influenciada pelas observações e análises realizadas da atuação de outros gestores das escolas em que atuou como professor, ou seja, os modelos de gestor encontrados na carreira docente. Porém, cabe destacar que a análise do trabalho do gestor a partir do ponto de vista de um professor é diferente da análise a partir do ponto de vista de um gestor, cujo foco ampliar-se-á para todos os setores e âmbitos da unidade escolar.

Além da formação inicial proporcionada pelo curso de graduação em Pedagogia, os gestores têm a possibilidade de aprimorar sua formação através de cursos de aperfeiçoamento ou especialização na área de gestão escolar oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas ou privadas ou Programas organizados pelo Ministério da Educação ou Secretarias Estaduais de Educação em parceria com as universidades públicas, como por exemplo, “Circuito Gestão”, “Progestão” e “Escola de Gestores”.

O Programa de Educação continuada “Circuito gestão” foi desenvolvido no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, de 2000 a 2002 durante o governo de Mário Covas.

O Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) foi idealizado e formulado pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e destina-se a formação continuada e em serviço dos gestores escolares das Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio.

O Programa Nacional “Escola de Gestores” da Educação Básica Pública integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como principal objetivo “contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social”. A formação dos gestores é realizada por uma rede de universidades públicas parceiras do Ministério da Educação. O programa teve início em 2005 com um curso piloto e em 2006 passou a ser coordenado pela Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC) oferecendo o curso de pós-graduação (lato sensu) em Gestão Escolar com carga horária de 400 horas. A partir de 2009 o programa passou a oferecer

também o Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica e em 2010 o curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar com carga horária de 200 horas.

O princípio norteador do curso de Especialização em Gestão Escolar é a gestão democrática entendida como uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como direito universal. O curso está estruturado em três eixos: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas da educação e gestão democrática da escola; Projeto Político Pedagógico e práticas democráticas na gestão escolar.

Segundo o documento “Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar” disponível no site MEC- SEB no eixo *direito à educação e a função social da escola básica* serão explorados os fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos da gestão como expressão da prática social. No eixo *políticas e gestão na educação* a intenção é proporcionar uma reflexão sobre as políticas educacionais no Brasil, no eixo *Planejamento e Práticas na Gestão Escolar* é explorado instrumental que permita ao gestor planejar, monitorar e avaliar os processos de execução do Projeto Político Pedagógico.

Além dos requisitos básicos para a participação no curso como, por exemplo, ter concluído curso de graduação plena e ser gestor em efetivo exercício em escola pública municipal e/ou estadual, há também os requisitos especiais que consideram a atuação em escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB).

Na descrição do perfil do profissional que se deseja formar estão descritas 12 habilidades a serem desenvolvidas e todas estão relacionadas com a gestão democrática e a compreensão do direito à educação básica.

Numa rápida análise dos eixos e ambientes de aprendizagem é possível observar que os temas propostos podem desencadear discussões e reflexões que venham a ampliar a compreensão do gestor escolar do seu papel político-pedagógico e das possibilidades de desenvolvimento de um trabalho de busca da gestão democrática no caminho da disputa entre regulação e emancipação.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDB nº 9394/96 que destacou a necessidade da integração escola-comunidade, a participação da equipe escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico e dos pais em órgãos colegiados. Essas normativas legais foram as primeiras a utilizar uma nova terminologia substituindo administração por gestão.

Há várias explicações e interpretações do significado dessa mudança. Uma delas é de que o termo gestão é mais amplo do que administração e incorpora as idéias de participação, de autonomia, de autocontrole e de responsabilidade. Esse novo enfoque traz a tona o conceito de liderança educacional, no qual o gestor é tido como aquele que desperta o potencial de cada pessoa da instituição, transformando a escola num espaço onde todos aprendem e ensinam.

[...] o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica, conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. (LUCK, 2000a, p.16)

De acordo com Luck (2000a) trata-se da proposição de um novo conceito de organização educacional que abrange a dinâmica do trabalho da escola como prática social promovendo um diferencial na efetivação de conceitos como descentralização, democratização e autonomia da escola.

Em estudo realizado sobre a produção da pesquisa na área de gestão escolar no Brasil, no período de 1987-2004, Souza (2006) defende que a substituição do termo administração escolar por gestão escolar deve-se ao fato de que os estudiosos do campo passaram a observar a face política da gestão escolar e deixaram de usar o termo administração escolar em seus trabalhos procurando evitar uma associação com a área da administração geral de empresas.

Outra corrente defende a idéia de que o termo gestão está ligado à idéia de gerência e divisão acirrada entre os planejadores e executores, nesse sentido o gestor seria aquele que age de acordo com as normatizações e orientações das instâncias superiores sem participar da elaboração e definição de políticas públicas, devendo atingir metas estabelecidas externamente e acompanhadas pelo processo de avaliação em larga escala.

Paro (1988) argumenta que a dimensão gerencial permite o controle efetivo das atividades realizadas na escola e coloca o diretor como representante dos interesses do Estado na instituição de ensino.

O diretor escolar assume assim o papel de preposto do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses; estes, embora no nível da ideologia se apresentem como sendo de toda a população, bem sabemos que se constituem em interesses da classe que detém o poder econômico na sociedade. (PARO, 1988, p. 135)

Esse novo enfoque estaria ligado à reforma da administração pública que tem como principais objetivos aumentar a eficiência e efetividade dos órgãos do Estado. Para Castro (2008) esse novo modelo gerencial busca estabelecer uma nova cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e de controle de qualidade, orientada para a racionalização, eficiência e eficácia.

Segundo Oliveira e Rosar (2010) essa visão gerencial coloca novamente o diretor no centro da estrutura de poder como o que ocorreu quando os pressupostos da administração científica foram incorporados na administração escolar e acarreta uma sobrecarga para o diretor da rotina burocrática que o desestimula a investir na dimensão pedagógica de sua função.

Oliveira e Rosar (2010) apontam aqui uma contradição afirmando que na medida em que foram valorizadas as dimensões políticas do perfil do diretor de escola, ampliaram-se suas obrigações administrativas demandando um comportamento mais técnico e burocrático. Nessa perspectiva, o diretor identifica-se como gerente, revestindo-se do papel burocrático e distanciando-se de uma participação mais efetiva no eixo pedagógico.

A defesa da participação da comunidade na gestão da escola está presente no discurso oficial, porém sua concretização resume-se muitas vezes no auxílio para a resolução de necessidades humanas e materiais e na organização/participação em festas e eventos para arrecadação de recursos.

É preciso considerar que o aprendizado do exercício da tomada de decisões de modo participativo é resultado de uma construção coletiva de cada sistema de ensino e de cada escola, é um ato político permeado por embates na disputa do poder e na divergência de interesses.

No caso específico da escola o processo de democratização da gestão esbarra na autoridade depositada historicamente na figura do diretor que se constitui no poder instituído da escola. Nesse sentido é importante refletir sobre a possibilidade da prática participativa na gestão da escola tornar-se apenas instrumento de dominação e manutenção da ordem conservadora e autoritária e a implantação dos conselhos escolares e grêmios estudantis e

outros mecanismos de gestão democrática servirem apenas para o cumprimento da legislação vigente, caracterizando-se como uma concessão do sistema de ensino e não como uma conquista. As situações de participação normatizadas em excesso ou a falta de condições mínimas para a efetivação da ação política coletiva podem ter como real finalidade a legitimação das decisões tomadas antecipadamente pelo gestor ou o grupo hegemônico da escola.

Bordenave (1994) ao discutir as diversas maneiras de participar intitula de “participação concedida” a parte de poder ou influência exercida pelos subordinados e legitimada por estes e pelos superiores, mas que na verdade constitui uma participação restrita.

O chamado planejamento participativo, quando implantado por alguns organismos oficiais, frequentemente não é mais que um tipo de participação concedida, e às vezes faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção-dominância da classe dominante [...] contudo, o planejamento participativo tem seu lado positivo, pois a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder. (BORDENAVE, 1994, p.29)

A verdadeira participação da comunidade na gestão da escola não pode resumir-se aos processos de tomada de decisão, implica também em identificar problemas, acompanhar ações, controlar, fiscalizar e avaliar resultados.

A efetivação dessa participação na gestão escolar não depende única e exclusivamente do gestor, os órgãos gestores dos sistemas de ensino têm papel fundamental na criação de mecanismos que estimulem e viabilizem tal participação e na orientação e acompanhamento dos processos, no entanto, a postura do gestor frente a essa proposta terá papel significativo e dependerá basicamente da forma como compreende a participação, se como perda de poder ou fortalecimento do poder local a partir da possibilidade da troca de saberes e decisões coletivas.

Além da constituição de órgãos colegiados e instituições como Conselhos de Escola, Grêmios e Associações de Pais e Mestres, Paro (2003) aponta também a escolha democrática dos dirigentes escolares como medidas que tem por objetivo maior participação dos usuários da escola. Segundo seus estudos, dentre os mecanismos de ação coletiva na escola, o Conselho de Escola foi o mais reivindicado pelas entidades sindicais entendido como instrumento de minimização do autoritarismo que envolvia o diretor e o mais temido pelos diretores pelo receio de perder o poder de controle da unidade escolar.

3 AS FORMAS DE ACESSO AO CARGO E OS IMAGINÁRIOS QUE AS ACOMPANHAM.

3.1 As modalidades de escolha.

De acordo com Paro (2003) a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante na maneira como tal personagem se comportará na condução das relações mais ou menos democráticas na escola, na sua aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, no envolvimento para a busca de objetivos e também nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos.

Há diferentes formas de provimento da gestão da escola, entre elas: diretor livremente indicado pelos poderes públicos; diretor de carreira; diretor aprovado em concurso público; diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas; eleição direta e formas mistas que conciliam etapas diferenciadas como aprovação em concurso e eleição.

Mendonça (2000, p.57) realizou pesquisa para verificar os mecanismos de provimento de direção escolar nos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e das capitais, por região do Brasil e concluiu que o processo de provimento por eleições é predominante, sendo região sudeste 50%, região Sul 83%, região Centro-Oeste 71% e região Nordeste 50% , somente a região Norte apresenta percentual maior de indicação, sendo 57%.

Em pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, em 2009, intitulada “Perfil dos diretores de escola da rede pública”¹⁴ verificou-se que na região sul 89% dos gestores entrevistados acessaram o cargo pelo processo de eleição direta, 0% por concurso, 7% por indicação, 0% por seleção técnica e 3% por processo misto; na região sudeste: 35% eleição 45% concurso, 12% indicação, 5% seleção técnica e 2% processo misto; na região norte + centro-oeste: 36% eleição, 5% concurso, 44% indicação, 10% seleção técnica e 3% processo misto e na região nordeste: 61% eleição, 3% concurso, 21% indicação, 3% seleção técnica e 9% processo misto.

Quando indagados sobre qual a melhor forma de chegar ao cargo, nas regiões norte, centro-oeste, nordeste e sul a maioria indicou a eleição direta; na região sudeste 56% dos entrevistados apontou que a melhor forma é o concurso e 31% a eleição direta, indicando certa aprovação da forma instituída em cada uma das regiões.

¹⁴ Este estudo teve como objetivo levantar características, percepções e opiniões dos diretores escolares brasileiros e prover um retrato dos mesmos. Foram realizadas 400 entrevistas no período de 28/05/2009 a 26/06/2009.

O Estado de São Paulo cultivava uma tradição de realização de concursos públicos para o acesso ao cargo de diretor de escola. Silva Junior (1990) avalia que essa situação indica que o Estado de São Paulo acredita na existência de uma saber técnico especializado cuja posse e domínios constituam requisitos prévios para o exercício da gestão escolar. Essa proposição demanda o estabelecimento de uma área de conhecimento específico sobre a atuação do gestor escolar que contemple suas dimensões técnicas e políticas, a organização de cursos de formação que garantam o acesso e apropriação desse conhecimento, e ainda, a definição de uma avaliação (prova) capaz de medir o domínio de tais conhecimentos.

Dentre as formas elencadas, a que mais se contrapõe completamente aos princípios da gestão democrática é a indicação, pois permite o favoritismo, o clientelismo e caracteriza-se como prática autoritária evidenciando a ingerência do Estado na gestão escolar.

Essa forma de acesso ao cargo baseia-se em critérios relacionados às influências político-partidárias, ou seja, parentesco e relações de influência com ocupantes de cargos políticos o que pode transformar o diretor em cabo eleitoral do seu mandatário. Nesses casos, o critério para a avaliação da competência do diretor não é o desempenho adequado de suas atividades, sua competência administrativa e educacional, mas o seu prestígio com o político que o indica e sua fidelidade partidária.

Os dados da pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita mostram que essa forma de acesso é mais utilizada na região norte + centro-oeste do Brasil.¹⁵

Segundo Souza (2006) indicar política ou tecnicamente o dirigente escolar pressupõe compreender a gestão da escola pública não como função a ser desempenhada por um especialista da carreira do magistério, mas como um cargo político de confiança do governante municipal ou estadual.

O critério baseado em concurso público tem sido defendido por entidades representativas de profissionais do magistério do Estado de São Paulo, como por exemplo, o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM), por respaldar-se claramente nos méritos intelectuais, defender a democracia no âmbito dos concorrentes e ainda garantir a defesa da moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado, uma vez que, valoriza os critérios técnicos em contraposição aos

¹⁵ Região norte+centro-oeste: 44%; região sudeste: 12%; região nordeste: 21% e região sul: 7%.

critérios político-partidários possibilitando que o concursado fique imune as interferências políticas.

Zero (2006) em sua pesquisa de doutorado ao discutir sobre as principais formas de provimento do cargo de diretor aponta que a maioria dos entrevistados que se manifestam favoráveis ao concurso indicam que seriam necessárias formas complementares para avaliar o perfil do candidato e ainda a possibilidade de não continuidade no cargo no caso de dificuldades para o desempenho de suas funções principalmente as referentes à “competência política” e liderança, que dificilmente serão avaliadas por meio de uma prova. No caso do concurso público, quem escolhe é o diretor, escolhe em que unidade irá atuar e tem o direito de permanecer independente da qualidade de seu trabalho, restando à comunidade adequar-se e aceitar tal situação.

O critério da eleição tem como pressuposto o caráter político da função do gestor escolar uma vez que trabalha com as relações de poder intra e extraescolares. Essa forma de seleção expandiu-se pelo país na década de 1990 principalmente nos municípios e Estados onde vigorava a nomeação política.

Paro (2003) defende as eleições afirmando que os concursos reforçam o compromisso do gestor como Estado e as eleições permitem que esse compromisso volte-se prioritariamente para a comunidade escolar pautando-se pela busca de uma educação de qualidade para todos e não pelo atendimento de demandas individuais.

Por outro lado, se se pretende um diretor com funções mais propriamente políticas, não é a aferição do conhecimento técnico em administração a que se precisa proceder, mas à escolha, dentre os educadores escolares, daquele com maior comprometimento político e capacidade de liderança diante do pessoal escolar, dos alunos e dos pais. E a isto o concurso não se presta. (PARO, 2003, p. 22)

As eleições diretas são defendidas também por Dourado (2000) como a forma mais democrática de escolha dos dirigentes, com possibilidade de avanço nos debates, na participação e comprometimento dos diferentes sujeitos no processo de desenvolvimento organizacional, porém o autor alerta que só a eleição direta não é suficiente para a democratização da gestão.

Não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de

escolha- normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. (DOURADO, 2000, p. 85)

O sucesso da gestão não se assenta exclusivamente na pessoa do gestor, mas sofre a influência de um conjunto de fatores.

Além desses aspectos citados, há também outros que merecem ser analisados porque influenciam nas concepções e conseqüentemente interferem no imaginário sobre as formas de acesso ao cargo de gestor escolar.

O direito a posse de um cargo por meio de aprovação em concurso público vem acompanhado da idéia de estabilidade baseada no conhecimento e competência inquestionáveis a partir da aprovação, uma espécie de status. Tal pressuposto é oposto à idéia de hierarquia instável e possibilidade de alteração que, conforme já foi citado, constitui um dos elementos do imaginário atual.

A eleição direta reforça a idéia de que no caso do desempenho do gestor não corresponder às expectativas da comunidade escolar ele poderá ser substituído, ou seja, após a observação do trabalho do gestor durante o seu mandato, a equipe escolar e a comunidade poderão repensar suas escolhas.

Uma idéia forte no imaginário das pessoas é a de que o processo eletivo cria entre eleitores e candidatos um vínculo de compromissos individuais e particulares, concepção essa herdada da forma como os processos eletivos para cargos políticos são conduzidos, reproduzindo as formas pelas quais a política opera na sociedade. Portanto, um elemento forte entre as equipes escolares é a idéia de que o gestor eleito tem um compromisso com as causas particulares das categorias envolvidas (professores e funcionários) e, portanto, suas ações deverão ser controladas por esses interesses.

Outra idéia equivocada a respeito da eleição é a de que por constituir-se uma forma democrática contribuirá para evitar ou impedir conflitos no espaço escolar e solucionar problemáticas fora do alcance dessa medida. Enquanto espaço de disputa de poder e convivência de diferentes interesses, a instituição escolar é formada por diferentes conflitos que continuarão a existir, o que poderá sofrer alteração será a forma como esses conflitos serão analisados e resolvidos. Portanto, essa forma de seleção constitui-se como ponto de partida para a democratização da gestão escolar e não ponto de chegada.

Com base nessas questões, este estudo buscou analisar o imaginário que acompanha o gestor em sua atuação a partir da forma de acesso ao cargo. A intenção é lançar pontos para a

reflexão lembrando que alguns estudos das experiências de eleição têm mostrado a necessidade de avaliação e aperfeiçoamento dessa forma de provimento para evitar-se, por exemplo, a permanência do gestor por um longo período no cargo baseada apenas em seu bom relacionamento com a comunidade e manutenção de alguns acordos que beneficiam a ambos, sem que se constitua uma atuação político-pedagógica adequada.

O documento preliminar do novo Plano Nacional da Educação (PNE)¹⁶ estabelece como uma das metas “a garantia da nomeação comissionada de diretores de escola vinculada aos critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar”. Para tanto aponta como estratégias a criação de leis nos Estados e Municípios que estabeleçam processos de seleção envolvendo critérios técnicos de mérito e desempenho e também a participação da comunidade escolar e ainda prevê a possibilidade da aplicação de uma prova nacional específica para a garantia dos critérios técnicos.

Essa iniciativa revela a valorização dos aspectos técnicos e políticos da atuação do gestor escolar e o reconhecimento de que não há como desconsiderar um em detrimento do outro, pois a atuação diária deste profissional demandará tanto os conhecimentos dos processos de gestão como o envolvimento e participação dos atores na tomada de decisão.

3.2 As formas de acesso ao cargo de gestor escolar nas Secretarias Estaduais de Educação Minas Gerais e São Paulo.

3.2.1 Processo de Indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais

A Resolução da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais - SEE nº 1812 intitula o processo de escolha dos gestores como “processo de indicação ao cargo de Diretor de Escola e à função de Vice-diretor” e não usa o termo eleição, ressalta que a nomeação do servidor para exercer o cargo de Diretor de Escola é da competência do Governador do Estado e a designação de servidor para exercer a função de vice-diretor é da competência do titular da Secretaria de Estado da Educação. Tal preocupação pode ser explicada pelo fato de que a seleção competitiva para o exercício do cargo de diretor de escola, primeira nomenclatura do

¹⁶ O Projeto de Lei que cria o novo Plano Nacional da Educação para vigorar de 2011 a 2020 foi aprovado pela Câmara dos Deputados em outubro de 2012 e encontra-se em tramitação no Senado.

processo, foi inserida na Constituição do Estado de Minas Gerais no ano de 1991 e considerada como inconstitucional no ano de 1997 conforme será abordado posteriormente.

A seleção competitiva de diretores escolares, nomenclatura dada inicialmente ao processo, constitui uma forma de escolha que combina o critério de conhecimento e competência profissional com o de liderança envolvendo a comunidade escolar.

A prática tradicional na maioria dos Estados de nosso país, com exceção do Estado de São Paulo foi a escolha de dirigentes escolares por indicações políticas sem nenhuma participação da comunidade escolar. No caso de Minas Gerais, segundo Meneghel (2008, p.87) essa prática envolvia o governador e também o legislativo e já estava desgastada, pois “ao indicar um diretor, o deputado fazia um amigo, porém, poderia criar vários inimigos. As eleições dos diretores era uma forma de acabar com esse desgaste político nas decisões [...]”.

O início da abertura política vivida na década de 1980 trouxe uma forte rejeição aos métodos clientelistas e autoritários para a escolha de diretores de escola que foram substituídos pelas eleições. O Estado de Minas Gerais optou pela instituição, a partir de 1991, do processo chamado de Seleção Competitiva de Diretores (SECOM). Segundo Mello (1994) a inovação originou-se no Parlamento Estadual, durante a elaboração da nova Constituição para o Estado de Minas Gerais, no ano de 1988, que culminou com a inserção do inciso VIII ao artigo 196, da Constituição do Estado de Minas Gerais

Art. 196- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII- seleção competitiva interna para o exercício do cargo comissionado de Diretor e da função de Vice-Diretor de escola pública, para período fixado em lei, prestigiadas, na apuração objetiva do mérito dos candidatos, a experiência profissional, a habilitação legal, a titulação, a aptidão para liderança, a capacidade de gerenciamento, na forma da lei, e a prestação de serviços no estabelecimento por dois anos, pelo menos.

- (Inciso regulamentado pela Lei nº 10.486, de 24/7/1991.)
- (Inciso declarado inconstitucional em 5/2/1997 – ADIN 640. Acórdão publicado no Diário da Justiça em 11/4/1997.)
(Minas Gerais, 1988)

O texto não define claramente a eleição do diretor tendo sido posteriormente regulamentado pela Lei nº 10.486, de 27 de junho de 1991, que determinou que o processo ocorreria em duas etapas, sendo a primeira composta de provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato (prova de títulos e prova escrita) e a segunda constituída de apuração pela comunidade escolar da aptidão para liderança.

Após a primeira etapa o candidato classificado nas provas deveria apresentar seu programa de ação ou programa de trabalho em assembléia composta pela comunidade escolar. Apresentando mais de 50% dos votos válidos seria considerado eleito por um período de três anos sendo permitida a recondução consecutiva. O regulamento estabelecia ainda, que para inscrever-se na seleção competitiva interna o servidor deveria comprovar ser ocupante de cargo efetivo ou detentor de função estável do Quadro do Magistério, ter no mínimo, dois anos de efetivo exercício na escola onde se candidatou e apresentar qualificação mínima exigida pela legislação.

Cada escola deveria instituir uma comissão de seleção composta por representantes dos diferentes segmentos que seria responsável pelo planejamento e execução da fase de apuração da capacidade de liderança. Tinham direito a voto todos os servidores públicos da escola, os pais (um voto por família) e todos os alunos com idade mínima de 16 anos. O peso eleitoral ficou estabelecido em 50% para professores, especialistas e outros servidores da escola e 50% para os pais e alunos.

O cargo de vice-diretor seria ocupado pelo candidato classificado em segundo lugar. Tanto o vice-diretor como o diretor poderiam perder o mandato após conclusão de processo administrativo com possibilidade de ampla defesa.

Mello (1994) ao analisar a implementação da SECOM afirma que muitos professores não acreditavam que o processo fosse realizado ou afirmavam que estaria também sujeito a distorções em virtude dos interesses políticos, porém, no decorrer da implantação foram sendo convencidos pelos aspectos positivos. Aponta também algumas estratégias que foram utilizadas visando garantir o sucesso do processo como, por exemplo, o interesse dos pais, o papel dos meios de comunicação na ampla divulgação da seleção, a parceria com a Federação de Pais e com o Legislativo que proporcionou certa sustentação política e a transparência dos procedimentos com normas e critérios claros.

A autora acredita que esse processo de escolha do diretor qualifica e amplia o princípio da gestão democrática, pois, prevê o fortalecimento do diretor e a participação da comunidade na “co-responsabilidade de gestão” possibilitando que os diferentes segmentos da escola escolham o gestor a partir de uma proposta de trabalho devendo, portanto, cobrar a realização dessa proposta e colaborar para sua efetivação. Defende que o crescimento do comprometimento da comunidade com a escola é que contribuirá para que esse sistema ganhe gradativamente identidade e força e não seja alterado nas administrações posteriores.

Em janeiro de 1992, foi publicado o Decreto nº 33.334 que dispõe sobre a instituição de colegiado nas unidades estaduais de ensino de Minas Gerais como órgão representante da comunidade escolar. A normativa estabeleceu que o colegiado tivesse funções consultivas e deliberativas nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das unidades de ensino sendo composto pelo diretor, representante dos professores, especialistas e demais servidores, pais ou responsáveis pelos alunos e alunos com no mínimo 16 anos todos eleitos anualmente no primeiro mês de aula de cada ano letivo.

Os processos de seleção competitiva interna de 1993 e 1996 ocorreram seguindo os mesmos moldes do que ocorrera em 1991.

Em 1997 o inciso VII, do artigo 196 da Constituição Estadual de Minas Gerais que estabeleceu a seleção competitiva foi considerado inconstitucional, no entanto, tal fato não impediu a continuidade de aplicação dessa forma de escolha. Este fato ocorreu também com outros Estados¹⁷ que haviam incluído em suas Constituições a eleição para diretores. O argumento utilizado por alguns opositores desse tipo de escolha foi que a Constituição Federal estabelece no inciso II, do artigo 37 que os cargos em comissão, devem ser de livre nomeação e exoneração, portanto responsabilidade direta do Executivo.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte [...] II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1988)

O texto do Supremo Tribunal Federal argumenta que:

Provimento de cargo em comissão mediante procedimento eletivo: sendo o cargo em comissão conformado à confiança do Poder nomeante, não se conciliam a livre nomeação com a escolha por eleição. A Constituição limita o provimento dos cargos públicos às formas previstas no artigo 97, parágrafos 1º e 2º, não deixando margem a que seja criado processo eletivo para os cargos em comissão. Não tendo as escolas públicas de primeiro grau a autonomia administrativa e financeira conferida à Universidade, não há

¹⁷ Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Amazona, Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

que cogitar da investidura em seus cargos de direção por eleição (Supremo Tribunal Federal- ADI nº 640- MG)¹⁸

Apesar da inconstitucionalidade decretada o processo foi mantido, pois, após a indicação dos nomes realizada por meio da eleição, a nomeação do servidor para exercer o cargo de Diretor de Escola é da competência do Governador do Estado e a designação de servidor para exercer a função de vice-diretor é da competência do titular da Secretaria de Estado da Educação.

Em 1999 a Secretaria da Educação de Minas Gerais imprimiu nova configuração ao processo, impediu a reeleição por mais de dois mandatos consecutivos e definiu que a primeira fase consistiria na inscrição de chapas e não mais nas avaliações e a segunda incluiria a divulgação e debate das propostas dos candidatos e a realização da eleição através do voto secreto. Foi mantida a exigência da experiência de dois anos e incluída a exigência de dedicação exclusiva e a possibilidade de candidatura dos designados (contratados). A definição da qualificação mínima exigida seria estabelecida de acordo com o grau de ensino ministrado pela escola denotando um afrouxamento na exigência da qualificação e a possibilidade de desestímulo na capacitação de possíveis candidatos.

A Lei Estadual nº 15.293, de 5 de agosto de 2001, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica define que o cargo de diretor de escola constitui um cargo em comissão a ser exercido em regime de dedicação exclusiva de quarenta horas semanais por servidor ocupante de função ou cargo das carreiras de Professor da Educação Básica e Especialista em Educação Básica.

O último processo que ocorreu no ano de 2011 foi regulamentado pela Resolução SEE nº 1812, de 22 de março de 2011 que estabelece os critérios e condições para indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Foi publicado também o manual de orientação onde são detalhadas as regras, apresentados os modelos dos formulários e descritas as competências do diretor e vice-diretor.

Analisando as competências é possível organizá-las em dois grandes grupos: competências relacionadas à democratização da gestão e competências para a realização de serviços educacionais de qualidade. Nesta segunda classe estão descritas as competências de

¹⁸ Ações semelhantes também foram elaboradas em relação a leis e Constituições dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

caráter pedagógico (avaliação pedagógica, níveis de proficiência, desenvolvimento profissional de professores e funcionário) e de caráter administrativo (frequência e avaliação de desempenho dos servidores, manutenção dos bens patrimoniais, necessidades de reforma, prestação de contas e fornecimento de dados estatísticos solicitados).

Uma reflexão importante a ser realizada refere-se ao título dado ao processo “indicação de candidatos ao cargo de diretor e função de vice-diretor”, no decorrer da normativa define-se que a comunidade escolar indicará a chapa que julgar apta para a gestão da escola, mas em nenhum momento é utilizado o termo “eleição”. Ressalta-se que a nomeação do servidor para exercer o cargo de diretor é de competência exclusiva do Governador do Estado e a designação do servidor para exercer a função de vice-diretor é de competência do titular da Secretaria de Estado da Educação. Ao ser nomeado pela autoridade competente o diretor atua como uma espécie de “delegado”, no sentido de representante do Estado, no âmbito da área de influência da escola, porém, como foi indicado pela comunidade escolar também é “delegado” desta, devendo então, conciliar os interesses do Estado que o nomeou e da comunidade que o elegeu.

De acordo com a regulamentação, os candidatos interessados em participar do processo de indicação devem ter aprovação no exame de certificação ocupacional do Dirigente Escolar, possuir curso de licenciatura plena ou curso de Pedagogia e ter obtido pontuação igual ou superior a 70% na última avaliação de desempenho, conforme Resolução SEE n 1812, de 22 de março de 2011.

A comunidade escolar apta a participar de processo de indicação é dividida em três categorias: profissionais em exercício na escola, comunidade atendida pela escola subdividida em segmento de aluno com idade igual ou superior a 14 anos e segmento de pai ou responsável¹⁹.

O processo deve ser coordenado por uma Comissão Organizadora composta por membros do Colegiado Escolar excluída a participação do diretor em exercício ou dos membros das chapas candidatas²⁰. A comissão organizadora deve promover assembléias no recinto escolar para divulgação das propostas de trabalho das chapas.

¹⁹ Os pais ou responsáveis por alunos menores de 14 anos, independentemente do número de alunos sob a sua responsabilidade, terá direito a um voto por escola.

²⁰ A Comissão Organizadora deverá ser composta por 3 membros do Colegiado Escolar e no impedimento destes deverá ser constituída por membros da comunidade escolar.

A existência da proposta de trabalho denota a preocupação com a organização dos candidatos em um planejamento prévio de seu trabalho, pois, supondo que já sejam conhecedores da realidade local, terão condições de contemplar uma avaliação e análise situacional para o delineamento de propostas.

Em relação ao tempo de duração do mandato, a Resolução estabelece que os diretores e vice-diretores permaneçam no cargo e na função respectivamente até a realização de novo processo de indicação, que poderá ocorrer a partir de 2013. Define também que no próximo processo será vedada a candidatura do servidor que somar período igual ou superior a quatro anos consecutivos no exercício do cargo de Diretor.

Tal orientação reforça a idéia de hierarquia temporária e substituível já apresentada anteriormente e permite a cada processo restaurar as expectativas democráticas da equipe e da comunidade.

A Resolução que estabelece os critérios para a indicação de candidatos prevê também a possibilidade exoneração do diretor e do vice, o que denota a necessidade de controle e acompanhamento da atuação pelo poder público, além da comunidade.

Art. 47. Será exonerado, por ato do Governador, ou dispensado, por ato do titular da Secretaria de Estado de Educação, o Diretor ou o Vice-diretor que:

- I – estiver impossibilitado, por motivos legais, de exercer a presidência da Caixa Escolar;
- II – no exercício do cargo ou da função tenha cometido atos que comprometam o funcionamento regular da escola, devidamente comprovados;
- III – se afastar do exercício por período superior a 60 (sessenta) dias no ano, consecutivos ou não;
- IV – obtiver resultado inferior a 70% (setenta por cento) na Avaliação de Desempenho, referente à avaliação qualitativa, após, observados os prazos legais para recurso;
- V – se candidatar a mandato eletivo, nos termos da legislação eleitoral específica;
- VI - agir em desacordo com o Código de Conduta Ética do Servidor Público.

(MINAS GERAIS, 2011)

Os itens II e IV condicionam a permanência do gestor a um desempenho adequado de suas atividades a ser fiscalizado por toda a comunidade escolar e também controlado pela Superintendência de Ensino por meio da avaliação de desempenho.

3.2.2 Os concursos para diretor escolar no Estado de São Paulo.

O Estado de São Paulo possui uma longa tradição na realização de concurso para provimento do cargo de diretor de escola. A institucionalização dos concursos teve início em

1933 através do Decreto n° 5.884 que passou a exigir o concurso de provas e títulos para o provimento do cargo de diretor de escola de grupo escolar de 4ª categoria (de 4 a 7 classes).

O Decreto 12.427 de 23 de dezembro de 1941 reafirmou a exigência de realização de concurso e definiu que poderiam participar professores com 400 dias, pelo menos, de efetivo exercício no magistério. Conforme já apontado anteriormente, as nomeações eram feitas em caráter provisório e a efetivação ocorreria somente se preenchidos os requisitos estabelecidos no artigo 58 do referido decreto.

O concurso contava com prova escrita, com duração de 3 horas, sobre tese de Pedagogia com questões de Didática e Administração Escolar, sorteada no momento da prova, dentre relação de 20 pontos. A inovação nas regras consistia na possibilidade de participação dos auxiliares de diretor de grupo escolar, secretários e auxiliares de Delegacia de Ensino que tivessem dois anos no exercício do cargo e um ano como docente.

Segundo Santos (2002, p.69) na década de 1950 houve alterações no tipo de questões da prova sendo as questões dissertativas substituídas por objetivas e exigidos conhecimentos das áreas de Psicologia Educacional, Administração Escolar e Estatística. Havia também uma etapa com duas entrevistas, uma com psicólogo e outra com administrador escolar experiente. A inclusão das entrevistas denota a insuficiência da prova na verificação da conduta e de características psicológicas do candidato.

O Decreto n° 22.088 de 26 de fevereiro de 1953 estabeleceu a forma de provimento dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino secundário e normal. Esses cargos seriam preenchidos por concurso de títulos para promoção de vice-diretor a diretor de ginásio e de diretor de ginásio a diretor de escola normal, já os cargos de vice-diretor de ensino secundário e normal seriam preenchidos por ingresso através de concurso de provas e títulos. Eram realizadas provas objetivas de cultura, inteligência e personalidade. A prova de cultura abrangia aspectos de cultura geral (conhecimentos de nível de curso médio) e cultura especializada (educação em geral, psicologia, administração escolar e estatística, baseadas no programa da seção de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras). Havia ainda as provas de personalidade que visavam à verificação dos atributos considerados indispensáveis ao administrador. Poderiam participar os professores secundários com mais de dois anos de exercício, os técnicos da educação com mais de três anos no cargo e secretários de estabelecimentos de ensino secundário ou normal com mais de cinco anos no cargo ou licenciados em Pedagogia.

O curso de Administração Escolar dos Institutos de Educação do Estado foi valorizado com a Lei Estadual nº 5.058, de 23 de dezembro de 1958, que determinou que na realização do segundo, terceiro e quarto concursos para provimento do cargo de diretor de grupo escolar que ocorressem na vigência da referida lei, seria reservado um terço, dois terços e a totalidade das vagas respectivamente, para os candidatos diplomados pelo curso de Administradores Escolares, apontando para a necessidade e valorização de uma formação específica.

Conforme citado anteriormente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº4024/61 não explicita a forma de provimento do cargo de diretor de escola, dispondo apenas que deveria ser um “educador qualificado”.

A lei Federal nº 5.540 de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 passam a determinar que a formação de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação fosse feito em nível superior, o que contribuiu para valorizar os cursos de Pedagogia. Além disso, integrou o curso primário e ginásial no curso de primeiro grau e criou a figura do diretor de escola para atuar no ensino de primeiro e segundo graus.

Hojas (2011) em estudo realizado sobre os concursos para Diretor de escola do Estado de São Paulo indica que após análise dos editais e provas dos concursos realizados em 1979 e 1982 é possível observar que os fundamentos para a atividade administrativa correspondiam a teoria da administração empresarial, e a função do diretor era coordenar o trabalho da equipe escolar garantindo a consecução dos objetivos educacionais e o cumprimento das normas e diretrizes produzidas e determinadas por instâncias superiores de ensino.

Os requisitos exigidos para a inscrição no concurso de 1979 foram: ser portador de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Administração escolar e ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício na carreira do magistério público estadual. Essas exigências indicam a preocupação com a seleção de um profissional que apresente conhecimento no âmbito da administração escolar e também conhecimento didático-pedagógicos resultantes da experiência docente. De acordo com as instruções normativas o concurso seria constituído de duas provas: conhecimentos pedagógicos gerais (filosofia, história da educação, sociologia da educação, psicologia educacional e estatística educacional) e conhecimentos pedagógicos específicos (estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, princípios e métodos de administração escolar e legislação de ensino). As publicações elencadas na bibliografia cujo conteúdo era voltado para administração escolar foram: *Teoria da Administração Escolar* de

Daniel E. Griffiths; *Princípios e Métodos da Administração Escolar* de Ralph B. Kimbrough; *A Crise Mundial da Educação* de Philip H. Coombs; *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar* de João Gualberto de C. Menezes e *O papel do diretor na administração escolar* de Myrtes Alonso.

De forma geral, a organização do concurso de 1982 foi semelhante ao de 1979, os requisitos mínimos de titulação e experiência foram mantidos e também a estruturação em duas provas, sendo conhecimentos gerais e específicos. Houve ampliação de temas em cada uma das provas, sendo: conhecimentos gerais (Princípios e objetivos da educação no Brasil; educação brasileira; política educacional; planejamento; conceito de sistema; o processo de mudança em educação; o sistema de ensino em São Paulo; características da clientela escolar; processo de ensino-aprendizagem e avaliação em educação); conhecimentos específicos (a escola como organização, o diretor e o sistema de autoridade, o processo de tomada de decisão, a liderança na escola, comunicação, motivação, administração de pessoal, o diretor e o currículo, o diretor e a avaliação, a escola e suas relações com a comunidade).

Observa-se que há vários temas que remetem à figura do diretor e também a ênfase nas questões locais, específicas da realidade escolar o que demonstra a inserção gradativa das discussões para a gestão democrática. A bibliografia referente à administração escolar revela a preocupação com a dimensão humana da atividade administrativa, foram incluídas as seguintes obras: *Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos* de Paul Hersey e Kenneth Blanchard; *O novo executivo escolar: uma teoria de administração* de Tomas Sergiovanni e Fred Carver e o artigo *O planejamento e o administrador educacional* de Clarence Beeby.

Segundo Hojas (2011) os editais e provas dos concursos promovidos em 1988 e 1998 sinalizaram uma mudança na orientação teórica da atividade administrativa indicando a participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade como elementos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino, fato que tem coerência com o cenário brasileiro da época que caminhava em direção ao estabelecimento de relações mais democráticas.

No concurso de 1988 foi mantida a exigência de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. Para o ingresso foi exigida experiência mínima de cinco anos de exercício em função docente ou especialista de educação e para o acesso três anos de efetivo exercício no cargo de docente ou especialista de educação. As instruções

especiais informaram que o concurso constaria de uma prova com questões objetivas dividida em duas partes: primeira parte composta por 70 e segunda por 50 questões. A prova versaria sobre conhecimentos nas áreas de Psicologia, Filosofia e Políticas Educacionais, Relação escola-sociedade, Administração e supervisão escolar, Planejamento educacional e currículo, Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, legislação e normas.

Hojas (2011, p. 52) aponta que, diferentemente do concurso anterior, “os temas não remetem à figura do diretor e apresentam um caráter mais coletivo”, o que pode indicar uma mudança na maneira de conceber o papel exercido por esse profissional entendido agora, como fundamental na garantia da participação e envolvimento da comunidade no processo educativo e nas tomadas de decisões referentes à organização e funcionamento da escola.

Na bibliografia específica do âmbito administrativo são elencadas as obras que questionam a utilização dos fundamentos da administração empresarial na administração escolar como é o caso do livro de Vitor Paro *Administração escolar: introdução crítica* e do artigo de Celestino A. da Silva Junior *Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária*. São indicados também os livros: *Psicologia para administradores de empresas: a utilização de recursos humanos* de Paul Hersey e *Administração em Educação* de Narcisa Andrade.

A inclusão dessas duas obras poderia, a princípio, causar estranhamento ao serem entendidas como contraditórias às propostas de Paro e Silva Júnior, porém ao refletirmos mais atentamente e analisarmos inclusive as afirmações de Silva Júnior (1990) de que a gerência e a racionalidade não são elementos antagônicos à realização do ato educativo, podemos inferir que a inclusão das referidas obras tem como objetivo evidenciar que determinados aspectos das teorias administrativas gerais podem ser úteis à organização das atividades na escola na medida em que visam a articulação de pessoas e de procedimentos para o alcance do objetivo principal do trabalho educativo, o processo ensino-aprendizagem.

Para o concurso de 1998 a exigência quanto à titulação e experiência foi a mesma do concurso anterior. Foram realizadas duas provas, uma composta de 100 questões de Conhecimentos Gerais (Língua Portuguesa; Literatura Brasileira e Portuguesa; Estatística; História e Geografia) e outra composta de 75 questões objetivas e 5 dissertativas de Conhecimentos Específicos (Fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação; História da Educação Brasileira; Escola e burocracia; A democratização da escola; Organização e gestão do trabalho na escola; Avaliação escolar e o papel do diretor de escola;

Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; Legislação da educação, do ensino e de pessoal; O ensino no Estado de São Paulo).

Observa-se nos temas elencados que o termo “administração” é substituído pelo termo “gestão”.

O contexto de realização deste concurso foi marcado pelas discussões sobre a administração gerencial cujas principais características são a descentralização, a delegação de autoridade e de responsabilidade e o controle de desempenho medido por indicadores. Segundo avaliação das agências multilaterais o fracasso no campo da educação se deve à falta de participação das comunidades, dos docentes e membros da equipe escolar, por isso propõe um modelo de descentralização que incentiva a participação de todos. Hojas (2011) afirma que as reformas educacionais da época seguiam orientações de agências como Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), A Organização das nações unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No Estado de São Paulo, esse período também foi marcado por uma reestruturação das escolas públicas regulamentada pelo Decreto nº 40.473, de 1995, que estabelecia a divisão em escolas de 1ª a 4ª séries e escolas de 5ª a 8ª séries e ensino médio sob o argumento de que o agrupamento de classes da 1ª a 8ª série e classes do 2º grau, em um único prédio, gerava problemas pedagógicos e distorções no atendimento à demanda.

Em relação à bibliografia específica de administração foram elencados os trabalhos de Maria de Fátima C. Félix, *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*, Rosa R. Krausz, *Compartilhando o poder nas organizações* e também os livros *A crise mundial da Educação*, de Philip Coombs e *Psicologia para administradores de empresas* de Paul Hersey e Kenneth H. Blanchard que já fizeram parte da bibliografia do concurso anterior. Observa-se então que a bibliografia engloba livros que fazem a crítica à aproximação entre administração escolar e administração empresarial e outros que tomam os princípios da administração empresarial como referência para a atividade administrativa realizada na escola. Essa aparente contradição demonstra que o conhecimento administrativo é essencial para o trabalho de organização de uma unidade escolar desde que aplicado a serviço da efetiva aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nem a gerência, nem a racionalidade são elementos antagônicos à realização do ato educativo. Ao contrário, ao buscarem a articulação das pessoas e dos

procedimentos, gerência e racionalização se apresentam como aquelas condições que ajudam a definir o próprio sentido educativo da ação: afinal o que se pretende com a educação é que as pessoas se organizem para a construção da humanidade de todos e de cada um. (SILVA JUNIOR, 1990, p.80)

No ano de 1995 foi apresentado na Assembléia Legislativa de São Paulo o projeto de Lei nº 811/2005, de autoria do Deputado Enio Tatto, referente a eleições diretas para diretores nas escolas da rede estadual. Esse projeto foi alvo de manifestações contrárias em especial do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. O documento dirigido a todos os deputados da época em repúdio ao projeto de Lei encontra-se, até hoje, disponível no site da referida instituição.

Os argumentos legais utilizados pelos sindicalistas baseiam-se no artigo 14 da LDB nº 9394/96 que prevê dois princípios para o estabelecimento da gestão democrática nos sistemas de ensino: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente”, não havendo menção a eleição direta de dirigentes escolares. O documento destaca também o fato de já haver jurisprudência no julgamento de inconstitucionalidade nos casos dos Estados que incluíram em suas Constituições a questão da eleição, pois a Constituição Federal estabelece que os cargos em comissão são de livre nomeação e exoneração do chefe do Poder Executivo. O sindicato argumenta ainda que, em virtude da tradição no Estado de São Paulo da realização dos concursos e da implantação dos órgãos colegiados (Conselho de Escola²¹ e Conselho de Classe e/ou Série) já está garantida a participação dos professores, alunos, funcionários e comunidade na definição dos destinos da escola.

Ao defender o concurso como melhor forma de provimento, o sindicato afirma que há outras formas de garantir autonomia à unidade escolar como na elaboração do Projeto Político Pedagógico e das Diretrizes Regimentais e indica que no caso de outros Estados a eleição só tem representado um avanço em virtude do clientelismo político representado pelo sistema de indicações.

Não é sem razão que, nesses Estados, a eleição para diretor de escola representaria um avanço, tentando-se fugir do clientelismo político. Mas, ainda ficaria um pouco aquém do desejado, já que não existe processo mais sério, isento, competente, eficaz

²¹ A criação dos Conselho de Escola no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo foi normatizado desde 1977.

e honesto do que o concurso público de provas e títulos, onde predomina o mérito. Em Educação, é fundamental que a meritocracia prevaleça sobre a burocracia e outros interesses. (UDEMO, 2005)

O teor do documento permite identificar a presença do imaginário de que a eleição pode produzir uma vinculação direta do diretor com o grupo que o elegeu ocasionando a prevalência de interesses grupais e também o receio de que, estabelecida a eleição, o retorno ao sistema de mera indicação política ficaria facilitado.

O concurso realizado em abril de 2001 trouxe mudanças nos requisitos mínimos exigidos, ampliou o tempo de experiência no magistério de cinco para oito anos e abriu a possibilidade de participação para profissionais não diplomados em Pedagogia, mas portadores dos títulos de mestre ou doutor em Educação. Foram realizadas três provas, sendo a primeira de caráter eliminatório constituída de 75 questões objetivas sobre conhecimentos específicos da função de gestor escolar; a segunda constou de 5 questões dissertativas e a terceira, de caráter classificatório, buscou avaliar a prática de utilização de ferramentas básicas de informática.

Na parte dissertativa foram apresentadas situações fictícias do cotidiano escolar para que os candidatos apontassem os encaminhamentos para as problemáticas bem como as suas justificativas.

O Comunicado da Secretaria da Educação nº5, de 5 de dezembro de 2000, define as competências e habilidades exigidas para a função de diretor de escola. O documento ressalta que o diretor é apontado como uma das lideranças fundamentais para o avanço da melhoria da qualidade dos serviços educacionais e que a gestão da escola implica em conhecimentos profissionais específicos, conhecimentos gerais do contexto e conhecimentos instrumentais de administração. Essa consideração revela essencialmente os âmbitos de conhecimento necessários ao gestor, por conhecimentos profissionais específicos podemos entender os conhecimentos pedagógicos, provenientes inclusive da experiência docente; por conhecimento do contexto, entendemos a capacidade de observação atenta e análise da cultura da instituição e das características da comunidade do entorno escolar para coordenação dos processos democráticos e por conhecimentos instrumentais de administração entendem-se os conhecimentos da área de administração adequados ao ambiente escolar.

As habilidades e competências elencadas no referido comunicado voltam-se, em sua grande maioria, para a mobilização e envolvimento de todos os participantes no processo educativo, contudo coloca o diretor como figura central.

2- o diretor de escola é o responsável pela implementação das diretrizes da política educacional, promovendo sua adequação à realidade local, garantindo a participação, nos processos consultivos e decisórios, dos profissionais da escola e dos diferentes segmentos da comunidade escolar, através dos Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis e outras organizações ou entidades, na elaboração e execução da proposta pedagógica, visando a construção de uma gestão democrática que conte com o envolvimento responsável de todos os participantes.

3- No exercício da liderança de uma gestão democrática e compartilhada, cabe ao diretor de escola incentivar e estimular novas lideranças entre professores, funcionários, pais e alunos, de forma a fortalecer a autonomia e responsabilidade individual e social de todos, bem como a valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. (SÃO PAULO, 2000)

O texto do Comunicado coloca ainda, uma grande responsabilidade no gestor de produzir a vontade e disponibilidade da participação e fortalecer a responsabilidade de todos quando prevê que o grande desafio do diretor de escola é “mobilizar vontades em torno de compromissos [...] através de uma proposta pedagógica que estimule o sucesso e envolva todos os participantes para juntos superarem os problemas. (SÃO PAULO, 2000)

Quanto à bibliografia específica de gestão escolar, Hojas (2011) avalia que, a partir dos anos 1990, há o ressurgimento de estudos baseados na perspectiva empresarial, porém que não se apóiam na Teoria Geral da administração, mas voltam-se para as demandas do mercado globalizado, como exemplo cita os livros: *Cidadania e competitividade* de Guiomar Namó de Mello e *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente* de Paulo R. Motta.

O último concurso para Diretor de Escola da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi realizado no ano de 2007. Comparando com as exigências do concurso anterior observa-se que uma nova possibilidade foi acrescida: a participação de candidatos com pós-graduação em nível de especialização em Gestão Escolar. Tal abertura constituiu um elemento de preocupação de estudiosos da área em virtude da não exigência da formação específica de pedagogo e da possibilidade da participação de candidatos com diferentes formações: pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

A prova foi composta de duas partes, uma objetiva com 80 questões que se pautaram em textos legais, documentos, publicações oficiais e autores com estudos na área e outra dissertativa com 4 questões que apresentavam situações fictícias para as quais os candidatos deveriam indicar seus encaminhamentos. Foi incluído ainda um questionário com perguntas aos candidatos sobre as características pessoais, formação e opinião sobre a prova.

A bibliografia voltada para a administração escolar foi constituída de várias obras sobre a democratização da educação e da gestão, entre eles: *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, organizado por Naura S. C. Ferreira; *Políticas públicas e gestão democrática da educação* de Benno Sander e *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*, organizado por José C. Libâneo.

A análise do perfil profissional do diretor de Escola definido no Comunicado SE, de 15 de março de 2006, permite reafirmar a necessidade do conhecimento dos princípios de administração pública, de gestão democrática, de liderança e também dos processos de formação continuada.

Como gestor público, o Diretor de Escola deve reunir em seu perfil profissional características que lhe possibilitem:

- observar, pesquisar e refletir sobre o cotidiano escolar de forma a aprimorá-lo conscientemente;
- compreender os condicionamentos políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar para promover a integração com a comunidade, construindo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e a aprendizagem recíproca;
- propor e planejar ações que, voltadas para o contexto sócio-econômico e cultural do entorno escolar, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola;
- valorizar a gestão participativa como forma de fortalecimento institucional e de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos;
- articular e executar as políticas educacionais, na qualidade de líder e mediador entre essas políticas e a proposta pedagógica da escola, construída no coletivo da comunidade escolar;
- reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na escola, criando espaços que favoreçam o desenvolvimento dessas ações;
- cuidar para que as ações de formação continuada se traduzam efetivamente em contribuição ao enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula;
- acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem com vistas à melhoria do desempenho da escola.
- compreender os princípios e diretrizes da administração pública e incorporá-los à prática gestora no cotidiano da administração escolar. (SÃO PAULO, 2006)

Embora não tenha sido realizado outro concurso para diretor de escola, a Secretaria de Educação do Estado publicou em 2010 a Resolução SE nº70 que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridas dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os concursos.

No caso do diretor de escola foram descritas minuciosamente as atribuições em cada uma das seguintes dimensões: resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; recursos humanos e recursos físicos e financeiros. Há também uma relação de dez competências gerais e vinte habilidades específicas.

A análise dos documentos e da bibliografia dos últimos concursos permite observar que há uma preocupação com uma gestão escolar voltada para a efetiva aprendizagem dos alunos e que valoriza o processo democrático de avaliação das demandas e definição das metas e estratégias para atingir a desejada qualidade de ensino, contudo enfatiza o papel do diretor na condução do processo democrático. No entanto, não é possível afirmar que as provas dos concursos são capazes de garantir que essas atribuições, competências e habilidades sejam identificadas, avaliadas ou até mesmo desenvolvidas. O que fica evidente é a complexidade das atividades a serem desenvolvidas pelo gestor escolar o que reforça a idéia da necessidade de equipe gestora na qual possa haver o compartilhamento de tarefas, desafios, estratégias e definições assim como a efetiva participação da comunidade nos órgãos colegiados.

4. O IMAGINÁRIO DE PODER E AUTORIDADE: OS DOCUMENTOS E A FALA DOS DIRETORES

A análise do imaginário sobre gestão escolar será realizada em dois eixos: no primeiro eixo será analisado o imaginário do Estado presente nos documentos que regulamentam o trabalho desses profissionais e as formas de acesso ao cargo em cada um dos Sistemas de Ensino estudados e no segundo eixo o imaginário dos gestores por eles mesmos que será obviamente influenciado pelos outros participantes do processo educativo: alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.

4.1 O imaginário do Estado sobre o gestor escolar

Buscando identificar o imaginário do Estado sobre o gestor escolar, foi realizada a análise de alguns documentos que estabelecem os perfis desse profissional e as regras para os processos de seleção dos candidatos ao cargo no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e de São Paulo. Esse estudo permitiu compreender a função que é atribuída ao gestor, o tipo de liderança desejada e as características profissionais estabelecidas pela legislação. Além disso, esses documentos são os norteadores da elaboração dos concursos, do exame de qualificação, da formulação da avaliação de desempenho, das estratégias de formação e demais políticas referentes à gestão escolar. Conhecer esse imaginário significa identificar as características consideradas essenciais, e a forma de atuação esperada pelas Secretarias de Educação dos Estados de Minas Gerais e São Paulo.

Os documentos analisados nos dois sistemas de ensino estão abaixo relacionados:

Documentos legais da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

- Resolução SEE nº 1812, de 22 de março de 2011, que estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual;
- Edital SEE nº 3, de 10 de setembro de 2010, que trata da Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar de Escola Estadual;
- Guia de Estudos para a Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar elaborado pela Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (2006);

- Manual de orientação: “Processo de indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de escola estadual. (2011);
- Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110, de 6 de junho de 2009- metodologia de avaliação de desempenho individual- ADI e Avaliação Especial de Desempenho- AED dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Documentos legais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo:

- Resolução SE nº 70, de 26/10/2010, que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos;
- Comunicado SE nº 5, de 15/03/2006, que comunica a realização de concurso público para provimento do cargo de Diretor de Escola e estabelece o perfil profissional necessário, o temário e a bibliografia;
- Instruções Especiais SE nº1, de 18/12/2006, que torna pública a organização geral que rege o concurso de Provas e Títulos para provimento de cargos de Diretor de Escola.

A análise das normativas legais dos Estados de Minas e São Paulo teve como objetivo verificar quais os conhecimentos, habilidades e competências são considerados essenciais para o trabalho do gestor e compreender a expectativa dos órgãos oficiais sobre a atuação desse profissional. Para tanto foram organizadas as seguintes categorias de análise:

- Conhecimento técnico;
- Qualidades profissionais;
- Liderança;
- Gestão democrática.

A definição das categorias “conhecimento técnico” e “qualidades profissionais” ocorreu em virtude da identificação nos documentos da valorização do conhecimento específico da área pedagógica e educacional aliada ao mesmo tempo ao reconhecimento da insuficiência desse conhecimento e da necessidade de algumas qualidades que completariam o perfil desejado para esse profissional.

As categorias “liderança” e “gestão democrática” exploram as idéias sobre o papel do gestor enquanto líder na organização de uma equipe de trabalho, porém uma liderança cujo principal desafio consiste em desenvolver a cultura da participação coletiva.

4.1.1 Conhecimento técnico

Essa categoria envolve a análise dos conhecimentos específicos necessários ao trabalho do gestor de unidades escolares e de que forma serão avaliados.

A Resolução SEE nº1812, de 22 de maio de 2011, estabeleceu os requisitos a serem observados pelos interessados em participar do processo de indicação ao cargo de Diretor de Escola e à função de Vice-diretor no Estado de Minas Gerais.

Art. 7º Poderá participar do processo de indicação de Diretor e de Vice-diretor, servidor que comprove:

I – ser Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, detentor de cargo efetivo, efetivado ou de função pública estável;

II - ter sido aprovado em exame de Certificação Ocupacional de Dirigente Escolar realizado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em 2007 ou 2010, no caso de Diretor;

III - possuir curso de licenciatura plena ou equivalente, ou curso de Pedagogia;

IV - estar em exercício na escola para a qual pretende candidatar-se;

V - ter obtido pontuação igual ou superior a 70% (setenta por cento) na última Avaliação de Desempenho, na parte relativa à avaliação qualitativa;

VI – estar em situação regular junto à Receita Federal do Brasil;

VII – estar apto a exercer plenamente a presidência da Caixa Escolar, em especial a movimentação financeira e bancária;

VIII – estar em dia com as obrigações eleitorais;

IX – não estar, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;

X – não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública direta ou indireta, nos 5 (cinco) anos anteriores à data da indicação para o cargo ou função. (MINAS GERAIS, 2011)

A exigência de aprovação em exame de certificação ocupacional de Dirigente escolar indica um imaginário de valorização do domínio do **conhecimento técnico (administrativo e pedagógico)** para a atuação do gestor escolar. Contraditoriamente, observa-se que não há exigência de formação inicial em Pedagogia ou curso de pós-graduação em gestão escolar, sendo permitida a participação de candidatos portadores de diploma de licenciatura plena. Tal determinação desconsidera o artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que estabelece que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Os três exames de certificação foram realizados nos anos de 2006, 2007 e 2010 e, segundo dados da Secretaria de Educação, na última edição realizada em 2010, participaram

35 mil educadores e foram credenciados 13.444 candidatos. O credenciamento obtido tem a validade de quatro anos²².

O conteúdo da prova de certificação é baseado no PROGESTÃO, curso para gestores escolares formulado pelo CONSED com carga horária de 270 horas distribuídas em 146 horas à distância e 124 horas de participação em encontros presenciais. A Secretaria de Educação de Minas Gerais aderiu ao PROGESTÃO a partir de 2004 e estendeu a possibilidade de participação aos profissionais do magistério em exercício nas escolas estaduais, apesar dessa possibilidade, a participação no curso não constitui requisito para candidatar-se ao processo de indicação de diretores. Buscando suprir a lacuna na formação, citada anteriormente, a Secretaria de Educação orienta os eleitos para que realizem o curso no decorrer de seus mandatos, denotando mais uma vez a necessidade de alguns conhecimentos para o exercício do cargo.

Observando os módulos do PROGESTÃO de Minas é possível organizá-los em duas grandes áreas de conhecimento: de gestão e pedagógicos. No âmbito de gestão estão incluídos os conteúdos: participação das pessoas no processo de gestão; autonomia da escola; princípios de convivência democrática; gerenciamento de recursos financeiros; gerenciamento do espaço físico e patrimônio e gestão dos servidores. No âmbito pedagógico são abordados os conteúdos: função social da escola, projeto pedagógico, processo ensino aprendizagem e avaliação institucional. O último módulo busca integrar as duas dimensões e explora a articulação da gestão pedagógica com as políticas públicas e a melhoria do desempenho escolar.

De acordo com a Secretaria de Educação, o principal objetivo do curso é que os participantes avancem no aperfeiçoamento de sua prática profissional em quatro campos de gestão: desenvolvimento institucional da escola; processo ensino aprendizagem; gestão participativa e convivência democrática; eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar.

Os conhecimentos considerados essenciais ao trabalho do gestor escolar também foram organizados no Guia de Estudos para a Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar. Este documento foi elaborado pela Superintendência de Desenvolvimento de Recursos

²² No processo de indicação realizado no ano de 2011 foram aceitas as certificações obtidas em 2007 e 2010.

Humanos para a Educação com a finalidade de apresentar detalhadamente cada uma das áreas de conhecimento consideradas indispensáveis para o bom desempenho do papel do gestor escolar e também oferecer um roteiro de estudo para aqueles que se interessam pelo tema da gestão escolar.

O documento apresenta inicialmente a justificativa de que a melhoria da qualidade da educação pública está diretamente relacionada à qualificação de seus recursos humanos, professores, especialistas e também dirigentes. Enfatiza que o objetivo da Certificação é contribuir para a profissionalização da gestão escolar fixando campos de conhecimentos e competências e estipulando o nível de conhecimento necessário para o exercício da profissão. O Guia apresenta sete grandes áreas de atuação que abrangem as habilidades profissionais e os conhecimentos considerados mais importantes para a função. Ao final de cada área de atuação é apresentada a referência bibliográfica e também a legislação mínima que representa o conteúdo a ser testado pelo exame de certificação.

Ao enfatizar que a pessoa que detém o certificado possui simultaneamente o aval da comunidade escolar e o reconhecimento da sociedade estando apta para o exercício da função, o documento evidencia o papel preponderante desempenhado pelo conhecimento técnico no imaginário social.

O papel do gestor escolar é definido como exercício de liderança pedagógica, garantia de gestão profissional e eficaz da organização escolar tendo como objetivo principal tornar a escola um instrumento para a promoção da inclusão social. O documento esclarece que esta definição evidencia o duplo papel do diretor como líder e gestor, liderança que deve ser canalizada para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e para tanto, o gestor deverá possuir conhecimentos sobre currículo, abordagens pedagógicas e o processo de aprendizagem dos alunos.

A valorização do compromisso do gestor com a efetiva aprendizagem e desenvolvimento dos alunos pode ser observada em vários trechos do documento.

A função social da escola relaciona-se estreitamente com o ensino e com a aprendizagem do aluno. Por isso, não é possível dirigir plenamente a escola sem conhecer os processos que determinam o aprendizado dos alunos. (MINAS GERAIS, 2006, p.14)

[...]

Deve assegurar que a escola, seus professores e seus recursos estejam organizados e sejam geridos para produzir um ambiente de aprendizagem eficiente, seguro e eficaz. (MINAS GERAIS, 2006,p.17)

No caso do Estado de São Paulo, o documento intitulado Instruções Especiais SE nº1, de 18/12/2006 determinou os requisitos para provimento do cargo de Diretor de Escola para o último concurso realizado em 2007, observando o estabelecido na Lei Complementar nº 836 de 31/12/97 e nas Deliberações CEE nº 40/2004 e nº53/2005, conforme relação abaixo.

[...] o candidato deverá comprovar:

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

Ao definir a formação necessária para atuar como gestor de escola, o governo de São Paulo estabelece a exigência do curso de Pedagogia, Mestrado ou Doutorado na área da educação ou ainda curso de especialização em gestão escolar o que indica a presença forte de um imaginário sobre a relevância do conhecimento específico para o desenvolvimento das atividades deste profissional que será comprovado pela posse da titulação correspondente. Essa exigência está de acordo com o estabelecido na LDB, diferentemente do que ocorre com os requisitos do Estado de Minas.

Art. 64- A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também já demonstrou a preocupação com a formação do gestor quando estabeleceu na Diretriz Curricular Nacional do Curso de Pedagogia²³ a necessidade de estudos sobre a gestão e organização de sistemas e instituições

²³ A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 extinguiu as habilitações e estabeleceu que a licenciatura em Pedagogia passa a assegurar a formação de profissionais prevista no art. 64 da LDB.

de ensino envolvendo atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais. Tal determinação indica a intenção de preparar o futuro pedagogo para assumir cargos de gestão na área educacional.

A exigência de oito anos de experiência docente também indica a valorização do conhecimento pedagógico, do domínio da prática pedagógica que dá condições ao gestor de avaliar e atuar na orientação do trabalho de sua equipe de professores, confirmando a precedência da função de docente para as demais funções do magistério.

Na descrição das competências gerais e habilidades específicas do gestor na Resolução nº70 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é possível verificar uma forte tendência à valorização do conhecimento técnico do candidato e das especificidades do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo. Há, portanto prevalência do imaginário de gestor como representante dos interesses do Estado.

Competências Gerais

1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.
2. Dominar e utilizar metodologias de planejamento e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.
- 3. Compreender o papel do Diretor Escolar na organização da SEE-SP.**
4. Analisar e identificar os principais componentes da Proposta Pedagógica da Escola.
- 5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais da SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.**
6. Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.
- 7. Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.**
8. Demonstrar conhecimentos sobre princípios e métodos para exercer a direção da escola como elemento de apoio e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.
9. Promover e definir ações para formação continuada dos agentes educacionais da escola.
10. Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional. (SÃO PAULO, 2010, grifo nosso)

Os conhecimentos exigidos envolvem os temas: políticas educacionais, metodologias de planejamento, tecnologias da informação, avaliação externa, princípios e métodos de gestão e formação continuada.

A descrição das habilidades faz referência constante à necessidade de observação e cumprimento das orientações emanadas pela Secretaria da Educação, enfatizando o componente gerencial da atuação do gestor, além de dar destaque especial ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado- SARESP.

Habilidades Específicas

[...]

2. Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: âmbito nacional e federal; governos estaduais e municipais; conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.

4. Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos.

5. Reconhecer as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.

[...]

9. Reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP.

[...]

17. Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.

18. Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.

19. Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da Educação Básica, e compreender os conceitos básicos que fundamentam estas avaliações.

20. Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007. (SÃO PAULO, 2010, grifo nosso)

A constante referência ao SARESP revela o imaginário do poder de controle exercido pelo Estado por meio das avaliações externas que será também observado e analisado posteriormente, nas falas dos gestores. Em contrapartida o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública- SIMAVE²⁴ é apresentado no documento como uma referência importante

²⁴ O SIMAVE é composto de duas modalidades: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação

ao estabelecimento de metas no âmbito específico da escola. Há também a orientação para a formulação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)²⁵ como um diagnóstico que deve nortear o trabalho da equipe para o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Não se espera que os diretores das unidades escolares conheçam de cor os detalhes do SIMAVE e do SAEB. A expectativa é de que os diretores tenham uma noção das características mais gerais desses exercícios de avaliação e, principalmente, sejam capazes de não só interpretar os resultados de avaliação em larga escala mas, também de propor ações no âmbito da escola, visando aprimorá-la.

[...]

A formulação do PDE não é apenas uma obrigação. Ela é também uma conquista e uma expressão clara da opção pela construção coletiva dos destinos da escola. (MINAS GERAIS, 2006, p.32)

Os documentos que apresentam uma descrição mais detalhada do perfil desejado do gestor escolar nos sistemas de ensino mineiro e paulista são, respectivamente, o Guia de Estudos para a Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar- 2006 e a Resolução SE nº 70 que dispõe sobre os perfis profissionais - 2010.

O quadro abaixo apresenta a relação das áreas de atuação definidas para o Sistema de Ensino de Minas Gerais e as dimensões da gestão estabelecidas pelo Sistema de Ensino de São Paulo.

Quadro 1- Áreas de atuação do gestor escolar do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais e dimensões da gestão do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

MG	SP
ÁREAS DE ATUAÇÃO	DIMENSÕES DA GESTÃO
<ul style="list-style-type: none"> - projetar o aprimoramento da escola; - apoiar a avaliação da educação e da escola e fomentar a auto-avaliação; - liderar o desenvolvimento curricular e o ensino; - liderar o desenvolvimento profissional de professores e demais membros da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; - participativa; - pedagógica; - dos recursos humanos; - dos recursos físicos e financeiros

externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB.

²⁵ O PDE Escola, é um Programa do MEC que oferece uma ferramenta de planejamento estratégico para a escola identificar os seus principais desafios e desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados.

escolar; - fomentar o trabalho coletivo; - administrar a escola - fortalecer as relações com a comunidade.	
---	--

Fonte: Resolução SEE/MG nº1812 (22/03/2011) e Resolução SE/SP nº70 (26/10/2010)

A análise dos itens acima e a leitura do detalhamento de cada área e dimensão permitem apontar a semelhança entre os dois documentos na questão dos conhecimentos considerados essenciais ao gestor. Embora redigidos e organizados de maneira diferenciada, a essência dos dois sistemas contempla focos semelhantes como a melhoria dos resultados educacionais, a atuação do gestor no acompanhamento pedagógico, nas atividades administrativas e na formação das equipes, bem como a preocupação com o estabelecimento de espaços democráticos de decisão, evidenciando um imaginário amplo da função do gestor.

A partir dessa semelhança entre as atribuições estabelecidas pela legislação, embora organizadas com terminologias específicas, buscou-se realizar uma aproximação entre as expectativas estabelecidas para o trabalho do gestor no âmbito pedagógico e administrativo, conforme quadros a seguir.

Quadro 2- Comparação entre as atribuições dos gestores escolares de Minas Gerais e São Paulo na área pedagógica.

MG	SP
ÁREA DE ATUAÇÃO	DIMENSÃO DA GESTÃO
Liderar o desenvolvimento curricular e o ensino	Pedagógica
Ser capaz de: a. Incentivar a colaboração entre os professores para a construção coletiva do Projeto Pedagógico e a disseminação das melhores práticas docentes no âmbito da escola. b. Incentivar toda a comunidade escolar a usar os resultados da avaliação discente a fim de aprimorar a aprendizagem e o ensino. c. Promover ações que rompam o isolamento das disciplinas escolares.	Liderar e assegurar a implementação do Currículo, acompanhando o efetivo desenvolvimento do mesmo nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas de ensino; * promover o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos; * realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas; * monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas; * mobilizar os Conselhos de Classe/Série como corresponsáveis pelo desempenho escolar dos alunos;

d. Trabalhar com a equipe docente de modo a fazê-la comprometer-se com o currículo básico comum e com as melhores estratégias para aumentar o aprendizado dos alunos.	* otimizar os espaços de trabalho coletivo – HTPCs – para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada; * organizar, selecionar e disponibilizar recursos e materiais de apoio didático e tecnológico; * acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho de Professores e Professores Coordenadores.
---	--

Fonte: Resolução SEE/MG nº1812 (22/03/2011) e Resolução SE/SP nº70 (26/10/2010)

A análise da descrição das ações permite afirmar que há uma preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos em ambas, embora nas ações dos gestores mineiros pareça haver maior ênfase a esse aspecto, além da preocupação com a construção coletiva do Projeto Pedagógico, o que não é citado na relação das ações dos gestores paulistas.

A utilização de alguns verbos e a redação completa das ações revelam um imaginário de gestor mineiro como articulador de uma equipe (incentivar, promover, trabalhar com) e de um gestor paulista, como o principal responsável por essas ações (assegurar, realizar práticas, organizar e disponibilizar).

Quadro 3- Comparação entre as atribuições dos gestores escolares de Minas Gerais e São Paulo na área administrativa.

MG	SP
ÁREA DE ATUAÇÃO	DIMENSÃO DA GESTÃO
Liderar o desenvolvimento profissional de professores e demais membros da equipe escolar	Gestão de Pessoas
<p>Ser capaz de:</p> <p>Empregar instrumentos para a avaliação de desempenho e identificar as necessidades de formação continuada dos membros da equipe escolar.</p> <p>Estabelecer e manter um clima de interação amigável e produtiva, favorável à superação e melhoria do coletivo da escola.</p> <p>Identificar oportunidades e estimular a formação continuada dos membros da equipe, inclusive daqueles que desejam se tornar diretor escolar.</p>	<p>Desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando o envolvimento e o compromisso das pessoas com o trabalho educacional;</p> <p>* desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel;</p> <p>* reconhecer, valorizar e apoiar ações de projetos bem sucedidos que promovam o desenvolvimento profissional;</p> <p>* otimizar o tempo e os espaços coletivos disponíveis na escola;</p> <p>* promover um clima organizacional que</p>

Utilizar as instâncias de atuação profissional de professores (planejamento, conselhos de classe, etc.) como oportunidades de desenvolvimento profissional em serviço.	favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável sem perder de vista a função social da escola; * construir coletivamente e na observância de diretrizes legais vigentes as normas de gestão e de convivência para todos os segmentos da comunidade escolar.
Administrar a escola	Gestão de serviços e recursos
Ser capaz de: a. Administrar a escola no dia-a-dia, com eficiência e eficácia. b. Delegar tarefas da gestão e monitorar sua implementação. c. Prevenir e resolver problemas com criatividade. d. Tomar decisões profissionais, gerenciais e organizacionais de forma objetiva e ponderada, com base na legislação vigente.	Promover a organização da documentação e dos registros escolares; * garantir o uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola; * promover ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola; * disponibilizar espaços da escola enquanto equipamento social para realização de ações da comunidade local; * buscar alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da Proposta Pedagógica e ao aprendizado dos alunos; * realizar ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola, considerados suas prioridades, os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade

Na esfera da gestão de pessoas e desenvolvimento profissional a preocupação dos dois sistemas centra-se na formação continuada dos membros da equipe e no estabelecimento de um clima organizacional favorável à aprendizagem dos alunos. O sistema paulista destaca também a necessidade da unidade de propósitos e ações.

Em relação aos aspectos administrativos o documento mineiro faz uma descrição objetiva e resumida. No documento paulista observa-se uma preocupação em detalhar as ações, o que remete ao imaginário do caráter burocrático do trabalho do gestor.

Tanto os documentos da Secretaria de Educação de São Paulo quanto de Minas Gerais elencam uma série de conhecimentos, habilidades e competências necessários ao trabalho do gestor que podem ser organizados em quatro grandes áreas: prática pedagógica, gestão de pessoas e recursos e processos democráticos de gestão. Para o governo paulista esses conhecimentos serão comprovados pela titulação e avaliados pela prova do concurso e para o

governo mineiro serão avaliados no exame de certificação. Portanto, observadas as diferenças na redação dos documentos, há semelhança nos conhecimentos exigidos e na forma de verificação.

4.1.2 Qualidades profissionais

O Guia de Estudos Para Certificação Ocupacional, ao mesmo tempo em que destaca o significado da aprovação no exame de certificação, reconhece que as provas não são instrumentos adequados para a avaliação de algumas qualidades profissionais. Portanto, conclui que a avaliação de pretendentes ao cargo deverá incluir mais dois processos além da certificação: a avaliação de desempenho e a indicação por parte da comunidade. A Certificação indicará os conhecimentos (saber sobre) do candidato. Já a avaliação de desempenho e a indicação poderão apontar as competências (saber fazer) e as **qualidades profissionais**.

Além de serem apropriadas para aferição de conhecimentos e de diversas competências, as provas constituem um instrumento administrativamente adequado em face do grande número de cargos que precisam ser criteriosamente preenchidos no Estado. Adicionalmente, oferecem base objetiva para a decisão sobre o mérito. No entanto, provas não são instrumentos adequados para a avaliação de qualidades profissionais, consideradas como compromissos e características no relacionamento interpessoal. (MINAS GERAIS, 2006)

No sistema mineiro, a exigência de que o candidato esteja em exercício na escola para a qual pretende candidatar-se indica a valorização do conhecimento prévio da realidade local, incluindo as potencialidades e dificuldades da instituição escolar e também valoriza o conhecimento prévio pela comunidade das características e competências do candidato.

Esse conhecimento prévio das características profissionais e até mesmo pessoais dos candidatos pelos membros da comunidade interna e externa leva à reflexão de que a decisão dos eleitores será fortemente baseada pela avaliação dessas características apresentadas pelo candidato durante sua atuação como professor. Esse reconhecimento reforça a idéia de que o bom desempenho das atividades docentes será um dos elementos considerados pela comunidade no momento da escolha dos candidatos.

A exigência de pontuação igual ou superior a 70% na avaliação de desempenho revela a consideração da atuação prática e efetiva do profissional que independe da avaliação

objetiva de conhecimentos proporcionada pela prova ou exame de certificação e poderá indicar aspectos como o compromisso com a atividade profissional. Relacionado a esse requisito, há também a exigência de não ter sido condenado em processo administrativo o que indica a preocupação com a garantia de uma conduta disciplinada no desempenho funcional.

A Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos servidores da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais é composta de duas partes. Na primeira denominada Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI) é elaborado pela chefia imediata e pelo servidor um registro das metas e ações planejadas para o respectivo ano. Na segunda é preenchido um formulário de avaliação contendo 4 critérios que subdividem-se em 17 itens. (ANEXOS A e B).

No Plano de Gestão do Desempenho Individual o próprio servidor deverá elencar as suas qualidades e dificuldades que contribuem para o seu desempenho. Os critérios de avaliação estão organizados em quatro eixos: desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromisso profissional e institucional e habilidades técnicas e profissionais que tem como objetivo identificar o compromisso do gestor com a participação em reuniões, cursos e eventos promovidos pela Secretaria de Educação, com o horário de trabalho, a conduta no desempenho de suas funções e o tipo de relacionamento que estabelece com os diferentes setores da escola e a comunidade externa.

Dessa forma, é possível concluir que os documentos da Rede Estadual de Minas Gerais apresentam alguns elementos que reforçam o imaginário de que essas qualidades profissionais são relevantes no momento da seleção do gestor. Portanto, além dos conhecimentos específicos de âmbito administrativo e pedagógico, as características acima citadas podem ser indicadores de um bom desempenho em uma profissão que depende em grande parte da forma como esse profissional irá comportar-se e estabelecer as relações interpessoais.

Nos documentos do Estado de São Paulo não há menção às qualidades profissionais do gestor, porém, pela análise das atribuições, competências e habilidades seria possível estabelecer algumas dessas qualidades, mas a avaliação destas demandaria outras formas de seleção dos candidatos além das provas do concurso.

4.1.3 Liderança

O Guia de Estudos para Certificação Ocupacional do dirigente escolar do governo de Minas Gerais apresenta, além dos itens já descritos, quatro capacidades especiais que permeiam todas as áreas de atuação do diretor que são intituladas como capacidades transversais.

- a. Capacidade de investigação, que viabilize diagnósticos adequados sobre a realidade em que trabalha e permita escolhas relevantes para o aprimoramento da escola.
- b. Capacidade de liderança, que permita inspirar o conjunto da comunidade escolar a trabalhar colaborativamente a partir de objetivos e metas compartilhados.
- c. Capacidade de localizar, interpretar e seguir a legislação relevante para a gestão correta da escola e das suas instituições colegiadas.
- d. Domínio e uso das novas tecnologias de informação e comunicação para desenvolver, acompanhar, avaliar e divulgar as atividades da escola. (Minas Gerais, 2006, p. 11)

A capacidade de investigação revela o entendimento de que, para a realização de um trabalho adequado, o gestor deverá ser um grande observador da realidade, avaliando amplamente as situações para poder definir ações coerentes com as necessidades. O destaque para a capacidade de interpretação e aplicação da legislação e uso das novas tecnologias indica o reconhecimento de que as questões burocráticas e administrativas fazem parte das demandas de trabalho do gestor e que o domínio da legislação e das tecnologias poderá tornar essas tarefas menos complexas.

Dentre as capacidades elencadas está presente a questão da **liderança** que constitui aqui uma das categorias de análise. A capacidade de liderar e envolver a equipe de profissionais da escola e a comunidade no desenvolvimento das atividades será apresentada nos documentos, evidenciando o imaginário da importância do poder de influência e mobilização do líder.

O papel do diretor é identificar oportunidades e mobilizar pessoas para a participação dentro dos limites e das estruturas estabelecidas em lei. A autonomia é decorrência da atuação bem sucedida em direção ao trabalho coletivo, na medida em que é fruto de um plano de desenvolvimento da escola para o qual todos contribuem. (MINAS GERAIS, 2006, p. 16)

Desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando o envolvimento e o compromisso das pessoas com o trabalho educacional (SÃO PAULO, 2010)

O imaginário de liderança presente nesses e em outros trechos do documento revela a concepção de líder como aquele que exerce influência em seus liderados, baseada não na posição hierárquica ocupada e sim em questões como valores, diálogo e compromissos compartilhados.

Trigo e Costa (2008) em seus estudos sobre a organização escolar apontam que a liderança exerce papel fundamental para a mudança nos sistemas e organizações escolares no sentido de torná-los mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade. Destaca a importância dos valores compartilhados por todos os membros da instituição para o fortalecimento e eficácia da liderança afirmando que não é mais possível controlar as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando. Portanto, o líder é aquele que influencia os outros, despertando neles alguns valores comuns que tem significado e importância no grupo.

O diretor precisa liderar a transformação da escola, isto é, fazer com que a escola deixe de ser apenas uma instituição ministradora de conteúdos definidos externamente e passe a ser uma organização que cria estratégias de aprendizagem que correspondam não só às características e necessidades das crianças e dos adolescentes, mas também às mudanças contínuas do mundo social e do mercado de trabalho que os espera. Os diretores têm ainda a responsabilidade de desenvolver parcerias sólidas e permanentes com as famílias dos alunos, e encorajar o apoio da comunidade à escola. (MINAS GERAIS, 2006, p.9)

Desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel (SÃO PAULO, 2010)

Essa forma de entender a liderança relaciona-se com as ideias de Bergamini (2009) que a concebe como um relacionamento de influência feito em duplo sentido onde a percepção positiva que o seguidor tem a respeito de seu líder influenciará no envolvimento e esforço cooperativo, devendo haver correspondência entre a visão e as ações propostas pelo líder e os desejos e as necessidades dos liderados. O diagnóstico da realidade escolar e a definição de metas e ações em um processo de gestão participativa são estratégias importantes para promover essa coerência entre os objetivos dos líderes e liderados.

4.1.4 Gestão democrática

Partindo do pressuposto de que os meios de acesso ao cargo de gestor escolar podem influenciar no estabelecimento de um processo mais democrático de gestão, procurou-se identificar nos documentos qual a expectativa do Estado em relação à postura democrática do gestor. Conforme já salientado no início deste texto, a forma democrática exige do gestor uma determinada atuação na qual também estão envolvidos o poder e a autoridade, porém aplicados de forma coerente com os princípios da gestão participativa e com a consecução dos objetivos do processo educativo.

Na concepção de **gestão democrática** um dos aspectos fundamentais é a participação entendida como forma de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo.

Quando se promove a participação deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas. Além disso, deve-se antecipar que ela ocasionará uma descentralização e distribuição do poder antes concentrado numa autoridade ou num grupo pequeno. Senão se está disposto a dividir o poder, é melhor não iniciar em movimento de participação. (BORDENAVE, 1994, p. 77)

Bordenave (1994) ao elencar os condicionantes da participação, indica que a “filosofia social da instituição” influi sobre o alcance da participação permitida, então, buscou-se identificar nos documentos indícios da filosofia das Secretarias da Educação envolvidas que poderão indicar o imaginário predominante em relação aos processos democráticos.

Ao tratar da atuação do gestor em relação aos órgãos colegiados, os documentos estabeleceram:

Investir no **aprimoramento** das instâncias da gestão colegiada, sobretudo o Colegiado Escolar. (MINAS GERAIS, 2006, p.16)

Garantir a **atuação e o funcionamento** dos órgãos colegiados Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis, induzindo a atuação de seus componentes, e incentivando a **criação e a participação de outros** (SÃO PAULO, 2010)

O documento de Minas Gerais busca algo além da atuação e funcionamento quando aponta para o aprimoramento desses órgãos, observa-se, portanto, o reconhecimento de que não basta a existência: é necessário o aperfeiçoamento, buscando qualificar a participação dos

sujeitos. O documento de São Paulo aponta para a criação de outros órgãos colegiados quando na verdade a ampliação não resolve a questão da qualidade da participação, conforma alerta Bordenave (1994, p.23) “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte, mas como se toma parte.”

Em relação à interação com a comunidade foi estabelecido:

Ouvir as opiniões dos outros, **compartilhar informações e decisões**, delegar responsabilidades.(MINAS GERAIS, 2006, p.16.)

Exercer práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos.(SÃO PAULO, 2010)

Novamente a redação dada à ação no documento mineiro é mais abrangente do que o documento paulista, envolve a atitude de ouvir e compartilhar que remete ao imaginário de maior abertura e também relevância dada às contribuições da comunidade. No documento paulista a referência a práticas comunicativas remete ao significado de comunicar (transmitir, avisar, informar), portanto comunicar significa apenas informar sobre decisões já tomadas.

Além desses trechos citados há também indícios de um imaginário de ação gestora mais democrático em outros trechos do documento de Minas Gerais nos quais destaca-se a necessidade de ouvir e refletir sobre o feedback da comunidade e construir relações com os pais, parceiros e comunidade tendo como finalidade maior potencializar a aprendizagem dos alunos.

4.2 O imaginário do próprio gestor

Para a identificação do imaginário do próprio gestor foram realizadas entrevistas individuais e grupos focais com gestores de escolas públicas do Estado de Minas Gerais, do município de Poços de Caldas e os gestores de escolas públicas do Estado de São Paulo, do município de Araraquara.

O processo para o levantamento de dados iniciou-se no segundo semestre de 2010 com o contato com a Diretoria Regional de Ensino de Araraquara e a Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, órgãos gestores dos respectivos Sistemas de Ensino. Para esse primeiro contato foi elaborado documento esclarecendo o objetivo da pesquisa, objeto de

estudo e metodologia utilizada e encaminhado aos responsáveis por esses órgãos juntamente com o Projeto de Pesquisa.

No caso da Diretoria Regional de Ensino de Araraquara, houve a autorização para o desenvolvimento da pesquisa e a orientação para que própria pesquisadora efetuasse o contato com os gestores. Inicialmente foi realizado o contato por telefone para o agendamento de uma primeira conversa com cada um dos participantes, momento em que eram realizados os esclarecimentos necessários e também o agendamento de nova visita para a realização das entrevistas. Esse processo demandou pelo menos duas visitas em cada escola sendo essencial para que os gestores sentissem segurança em participar do processo e colaborar com as informações necessárias.

No caso da Superintendência de Ensino de Poços de Caldas, após os trâmites iniciais, houve o convite do Superintendente de Ensino para a participação em uma reunião dos gestores e apresentação da proposta de pesquisa. Em uma reunião de formação dos gestores foi realizada uma rápida apresentação da pesquisa. Posteriormente, foi realizado o contato via e-mail com os gestores de Poços de Caldas para o agendamento das entrevistas.

No período de maio a agosto de 2012 foram realizadas as entrevistas. A Rede Estadual de Araraquara possui 29 escolas de Ensino fundamental e médio, destas, foi possível realizar a entrevista com 20 diretores. A rede estadual de Minas Gerais é responsável por dez unidades escolares no município de Poços de Caldas das quais foram entrevistados os dez gestores.

As visitas às unidades escolares constituíram-se numa atividade prolongada e trabalhosa, porém, muito prazerosa. A receptividade e disponibilidade dos gestores foram essenciais, além do fato de poder conhecer as instituições de ensino e suas organizações.

Nessas entrevistas buscou-se levantar informações centrais ao estudo como os elementos de constituição e sustentação da autoridade do diretor; a influência da forma de acesso ao cargo nas relações estabelecidas pelo gestor na escola, as principais dificuldades enfrentadas no desempenho de suas atribuições e também informações gerais não diretamente relacionadas ao tema da pesquisa, mas que contribuem para a caracterização e compreensão do imaginário sobre o gestor escolar. (APÊNDICE A)

Os dados obtidos foram organizados em quadros e analisados. A partir da verificação das informações obtidas nas entrevistas e da identificação da necessidade de outras foi

elaborado o roteiro dos grupos focais com o objetivo de estimular a discussão de forma flexível, porém, sem perder de vista o objetivo da pesquisa. (APÊNDICE B)

O grupo focal consiste em um grupo de pessoas selecionadas, em virtude de sua experiência pessoal, para discutir e comentar um tema. A utilização do grupo focal foi definida em virtude da possibilidade de levantamento de concepções, idéias, crenças e sentimentos que auxiliam na identificação do imaginário do gestor escolar.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p.9)

No mês de novembro de 2012 foram realizadas as reuniões dos grupos focais com diretores da Rede Estadual de Minas Gerais do município de Poços de Caldas e com diretores da Rede Estadual de São Paulo do município de Araraquara.

Nos grupos focais foram propostos alguns questionamentos sobre o sentimento de ser gestor escolar, as expectativas da comunidade em relação ao gestor, a influência do tempo de atuação no desenvolvimento do trabalho, a importância do conhecimento técnico e os elementos que contribuem para a constituição da autoridade do gestor.

No grupo focal de Araraquara houve a participação de gestores que não haviam realizado a entrevista, porém suas contribuições também foram consideradas.

Tanto a equipe de Araraquara quanto a de Poços de Caldas identificou no grupo focal um momento importante de trocas, interações e reflexão sobre a prática da gestão escolar.

A discussão dos temas e a interação entre os participantes permitiram explicitar como pensam os gestores sobre questões relacionadas à sua prática. Vários relatos disseram respeito às dificuldades de trabalho enfrentadas por esses profissionais. O que à primeira vista, poderia parecer apenas queixas do senso comum da categoria profissional, constituiu-se num conjunto de elementos importantes para a reflexão que contribuíram para o levantamento de vários fatores que interferem na qualidade da gestão escolar.

Para favorecer a visualização das características dos gestores participantes da pesquisa foram organizados os quadros abaixo.

Quadro 4 - Caracterização- Gestores entrevistados de Poços de Caldas- MG

GESTOR	SEXO	SITUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA ANTERIOR	FORMAÇÃO
G 1	M	eleito	5 meses	Vice-diretor	Lic. Química
G 2	F	eleito	5 meses	Coord. Pedag. Vice-diretor	Lic. Matemática Pedagogia
G 3	F	eleito	4 anos	Vice-diretor	Lic. Letras Pós-grad. Em gestão escolar
G 4	F	eleito	8 anos	Vice-diretor	Lic. Matemática e Biologia
G 5	F	eleito	5 meses	Vice-diretor	Lic. Matemática
G 6	M	eleito	5 meses	Vice-diretor	Lic. Química
G 7	M	eleito	5 meses	Professor	Lic. História
G 8	F	eleito	3 anos	Vice-diretor	Pedagogia
G 9	F	eleito	5 anos	Vice-diretor	Lic. Estudos Sociais e Letras
G 10	F	eleito	5 anos	Vice-diretor	Lic. Letras

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Quadro 5 – Caracterização Gestores entrevistados de Araraquara- SP

GESTOR	SEXO	SITUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	EXPERIÊNCIA ANTERIOR	FORMAÇÃO
G 1	F	Concursada	10 anos	Coordenadora Pedagógica Vice-diretora	Pedagogia
G 2	F	Concursada	18 anos	Vice-diretora	Pedagogia
G 3	M	Concursado	7 anos	Coordenador Pedagógico	Lic. História Pedagogia
G 4	M	Concursado	10 anos	Vice-diretor	Lic. Matemática e Ciência Pedagogia
G 5	M	Concursado	15 anos	Vice-diretor	Lic. Química Pedagogia
G 6	F	Concursado	19 anos	Professora	Magistério Lic. História Pedagogia
G 7	M	Concursado	9 anos	Vice-diretor	Magistério Pedagogia
G 8	F	Designada	1 ano e 2 meses	Coordenadora Pedagógica Vice-diretora	Lic. História Pós-grad. Gestão escolar
G 9	F	Concursada	20	Vice-diretora	Magistério Pedagogia
G 10	F	Concursada	9 anos	Coordenadora Pedagógica Vice-diretora	Lic. Biologia Pedagogia
G 11	F	Designada	20	Vice-diretora	Lic. História Pedagogia

G 12	F	Concursada	6 anos	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia
G 13	M	Designado	2 anos	Vice-diretor	Lic. Estudos Sociais Pedagogia
G 14	F	Designada	5 anos	Vice-diretora	Lic. Matemática Pedagogia
G 15	F	Concursada	10 anos	Coordenadora Pedagógica	Lic. Ciências Sociais Pedagogia
G 16	F	Concursada	9 meses	Coordenadora Pedagógica Vice-diretora	Ed. Física Pedagogia
G 17	F	Concursada	10 anos	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia
G 18	F	Concursada	3 anos	Coordenadora Pedagógica	Ciências Sociais Pedagogia
G 19	F	Designada	4 meses	Vice-diretora	Pedagogia
G 20	F	Concursada	10 anos	Professora	Lic. Ciências Biológicas Pedagogia

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Além dos itens indicados nestes quadros, o quadro geral de organização dos dados contemplava também os seguintes aspectos: motivação, atitudes, dificuldades, potencialidades, imagens, elementos de autoridade, estratégias e resistências, interferência da forma de acesso.

Para análise do imaginário de poder e autoridade dos gestores escolares a partir dos dados elencados nas entrevistas e grupos focais foram organizadas as categorias abaixo relacionadas que refletem os pontos relevantes observados nas entrevistas e grupos focais:

- dificuldades/ potencialidades;
- tempo de atuação como gestor;
- experiência anterior;
- motivação;
- conhecimento técnico (administrativo e pedagógico);
- autoridade;
- liderança;
- forma de acesso ao cargo.

4.2.1 Dificuldades/ Potencialidades

Uma das primeiras indagações feitas nos grupos focais referia-se ao sentimento de ser gestor. Nos relatos vários sentimentos se misturam, entre eles, a angústia e frustração diante das dificuldades e também a alegria e satisfação pelas conquistas. A opção por organizar uma categoria intitulada **dificuldades** deve-se ao fato de identificar justamente nestas muito mais do que simples queixas da categoria, mas sim os principais desafios contemporâneos ao trabalho do gestor escolar que contribuem para a constituição de soluções diferenciadas e o aperfeiçoamento do trabalho deste profissional. Ao identificarem também suas **potencialidades**, os participantes revelam seu imaginário sobre as prioridades da função do gestor escolar.

No grupo focal de Minas Gerais a fala dos gestores iniciantes no cargo demonstra que há um imaginário prévio de que administrar uma unidade escolar constituía uma atividade muito mais simples do que realmente se configurou após algum tempo de vivência.

Bom, eu estou no cargo de diretor pela primeira vez, o pessoal mais velho já tinha falado pra gente: “olha no começo tudo é festinha, tudo o que você pede o pessoal faz, todo mundo é muito solícito, todo mundo ajuda, aí depois as coisas começam a mudar e durante a sua gestão você vai passar por várias fases” e já avisaram pra gente que a pior é a final (risos). Realmente é isso que eu tenho constatado porque no começo todo mundo se dispõe ajudar, depois as coisas começam a mudar, vai ficando cada vez mais difícil. (G 6-MG)

Esse relato denota que o gestor enfrenta dificuldade para conseguir o envolvimento de toda a equipe da escola. Essa mudança de atitude das pessoas pode significar uma recusa em identificar no antigo professor da unidade a nova figura de autoridade e poder da escola, o que demonstra que só o processo de eleição não é suficiente para a construção da figura de liderança e a adesão do grupo às novas propostas da gestão.

Esse sentimento foi compartilhado por outros participantes que também estão no primeiro ano de mandato e relataram o enfrentamento de algumas resistências que podem ser consideradas como rejeição à figura de autoridade do gestor, conforme aponta Sennett (2001, p.44) “na sociedade moderna, tornamo-nos hábeis em construir vínculos de rejeição com as autoridades.”

Isso demonstra o jogo de forças existente em uma instituição escolar na qual o gestor tem que enfrentar também as posições de oposição ao seu trabalho, “os micropoderes” abordados por Foucault (1979)

Tem o lado bom, mas tem o lado ruim também porque tem aquela comparação, às vezes é a questão de um novo olhar, então muitas vezes você se depara com a comparação, porque antes era assim, porque agora não é, então eu acho que é um conflito que a gente vive lá, e eu acho assim muito difícil a parte burocrática, gente é tudo pra ontem, muitas vezes a gente se sente sozinho, porque é uma direção mesmo, não tem outro caminho, mas é um desafio. No ano passado falei, não, não, não, não, o tempo inteiro, não vou pra direção, de repente entrei nessa e esse ano já teve varias vezes que eu pensei eu acho que vou voltar pra minha sala de aula, porque é lá que é o meu lugar, mas eu acredito que é uma missão, você tem que cumprir, tem que fazer da melhor forma possível, mas tá bom eu to gostando, mas eu ainda amo sala de aula. (risos) (G 5-MG)

O conflito vivido pelos gestores iniciantes diante dos desafios é intensificado pela sensação de ter que enfrentá-los sozinho, indicando que, mesmo num processo de gestão democrática com a existência de um órgão colegiado como o Conselho Escolar, o peso da responsabilidade de algumas decisões recai sobre a figura do gestor.

Eu passei, eu acho, por algumas outras coisas diferentes que vocês não passaram. Desde que eu entrei na direção eu fui pelo menos intimada a comparecer no fórum e delegacia de polícia umas quinze vezes, então é muito incomodo você estar na sua casa num sábado, num domingo, mesmo num feriado, a noite até e você receber uma intimação, responder pela escola, responder por atos que não foram praticados na sua gestão. Então já passei por esse processo. A Rosana perguntou pra gente o que eu sinto como diretora, o que eu sinto como diretora é que a responsabilidade é toda nossa, por qualquer coisa, um menino caiu na sala você é responsável, a sua escola ta mal em prestação de contas você é responsável, você é responsável pelo cheque que o banco não pagou, por qualquer coisa, até engano do banco você é responsável. (G 4- MG)

A fala descrita abaixo apresenta as especificidades da administração de instituições públicas relativas ao comportamento do funcionalismo e as formas de controle dos serviços prestados. Revela também a indignação do gestor e o imaginário prévio de administração escolar semelhante à administração empresarial principalmente no aspecto do atendimento às orientações da chefia.

Então, eu tenho uma visão um pouco diferente dessa coisa, é que eu tenho uma experiência grande da área privada, eu trabalhei muitos anos na iniciativa privada e eu trabalhei em cargos de gerencia e eu imaginava... e eu tinha uma visão da direção da escola, uma visão um pouco equivocada, eu achava ah tem que funcionar como uma empresa, como eu já trabalhei numa

empresa eu acho que é tranquilo, (risos) engano, engano. E na iniciativa privada era tudo tão mais fácil de resolver, porque quando você dá uma tarefa pra alguém a pessoa tem que cumprir, ela depende do emprego dela, então você fala: “olha, eu preciso que você faça dessa forma, assim, assado” e a pessoa se não tá fazendo você chama e fala “ou você faz bem feito, ou a gente tem que te substituir” e aí a pessoa ou faz ou é substituída e no Estado não é assim que funciona, você passa a tarefa para alguém a pessoa não faz, acha que não precisa fazer, que não tá nem aí, que se não fizer não vai acontecer nada e eu tinha uma visão equivocada eu falei: “dá pra levar, se eu convivi primeiro com 6 depois com 20 pessoas e não tinha grandes problemas, agora também acho que não vai ter grandes problemas e essa era a minha visão enquanto professor, que eu via de fora, depois que eu passei pra direção aí o negócio, o bicho pegou, porque você cobra, cobra, cobra, você é chato porque tá cobrando muito e antes não havia tanta cobrança “o que tá acontecendo?” “Você tá achando que você agora é o dono da cocada preta?” “o que tá acontecendo?” Quando eu achei que ia encarar coisa daquela forma, preto no branco, tudo certinho, todo mundo vai entender, todo mundo vai apoiar, não é assim, o preto no branco aqui é meio cinza, (risos) tem vários tons de cinza, e você precisa conviver com isso, tem que conviver, não tem como, se você fizer simplesmente preto no branco você vai se danar. E aí eu to tentando aprender esses vários tons aí e isso tá sendo muito difícil. E pra mim parecia tão simples antes “Eu vou chegar, eu vou fazer, eu vou acontecer, vai ser preto no branco certinho, tal. (G 1-MG)

O gestor imaginava ter mais facilidade para o envolvimento da equipe e constituir-se como autoridade, acreditava que essa autoridade seria inerente a posição hierárquica ocupada e que a equipe responderia positivamente à sua liderança. Após algum tempo de vivência, parece reconhecer que a construção dessa autoridade será um processo lento que exigirá muita observação e cautela em virtude da tendência a rejeição e questionamento da autoridade do gestor. A fala revela ainda que, em algumas situações, as normativas legais não são devidamente aplicadas (o preto no branco aqui é meio cinza) devido às adequações e aos acordos necessários.

Esses relatos evidenciam que a gestão de pessoas configura-se no imaginário dos participantes como uma das atividades mais complexas agravada pelas regras e “tradições” que regem o funcionalismo público.

Os participantes definiram o trabalho do gestor como uma atividade desafiadora com enfrentamento de situações que exigem grande empenho e dedicação principalmente envolver aqueles que não querem participar e conquistar a credibilidade e a confiabilidade dos alunos e da comunidade.

A ansiedade e a angústia misturadas ao prazer pelo desenvolvimento do trabalho são sentimentos recorrentes. O sentimento de angústia é atribuído pela grande responsabilidade do

cargo, enquanto o desejo de desempenhar bem as atividades de todas as áreas, pedagógica, administrativa e financeira, foi definido pelos próprios gestores como uma missão praticamente impossível.

A gente é responsável pelo financeiro, pelo pedagógico, pelo administrativo, pela gestão de pessoas, por conviver com a comunidade, é muito difícil a gente conseguir ter sucesso em todas as áreas, cada um de nós se destaca em uma dessas áreas, duas, mas em todas eu acho muito difícil. (G 10-MG)

A questão da cobrança excessiva, do apontamento das falhas pelo órgão gestor do Sistema de Ensino e a falta de reconhecimento também foram citadas.

Eu fui chamada a atenção, só faltou o pessoal dos serviços da Superintendência pra me chamar a atenção, porque todo mundo se achou no direito de me sentar na cadeira. Eu passei por todos os estágios de chapuletagem. (G 10-MG)

A cobrança é muito grande, a colaboração é pequena, só quanto tem algum problema a gente recebe as notícias ruins, elogio nenhum, reconhecimento é quase zero. Por exemplo, na prova do mérito, nessa prova.. quantos conseguiram conquistar os 10% de aumento? Vem descaracterizando a categoria, desunindo. Essa questão das atitudes da SEE que vem colocar uma pedra a mais na cabeça da gente.

O IDESP não é a realidade da escola, porque na rede nós temos falta de professor eu não tenho professor de geografia desde fevereiro, tem classe que está com professor eventual desde fevereiro, três sextas séries que serão avaliadas e não tem professor de geografia, tem uma pessoa que cobre o horário.

Os problemas maiores da rede que são a falta de professor e falta do professor que não compete ao diretor resolver esse tipo de coisa porque a gente colocou no plano de ação que manda semanalmente as aulas para atribuição, a gente vai para a porta da universidade pedir eventual, coloca cartaz na UNESP, na UNIP, cadastra aluno do último, a gente rebola, mas o professor eventual não aparece. O aluno tem essa lacuna na aprendizagem e não recupera mais. Não adianta você fazer reposição de aula, o aluno não vai. É tudo um engodo, o aluno não vai, principalmente do fundamental 2 e alunos do EM então nem passam nem na porta da escola. A gente tem que apresentar resultado. A gente não tem como resolver. Nem o problema da formação do professor ele fez um curso de educação a distância, eu acho que foi um veneno a formação a distância. Esse tipo de problema a gente não consegue resolver, nem da formação do professor, nem da falta dele. Esse tipo de problema tem que ser resolvido pela SEE. (G 3-SP)

As falas dos gestores de São Paulo também indicam um sentimento de impotência diante das dificuldades e pouco reconhecimento dos órgãos governamentais. O poder de cobrança e controle exercido pelo Estado por meio das avaliações externas é um dos elementos fortes do imaginário dos gestores acrescido de grande frustração pelo fato dessa avaliação não revelar o trabalho realizado na escola e o empenho das equipes em melhorar as condições gerais da unidade escolar e da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente não considerar essa realidade interna para o estabelecimento das metas que deverão nortear o trabalho da escola.

Os problemas apontados em relação à avaliação de mérito²⁶ que acaba provocando a diferenciação salarial dentro da mesma categoria e também em relação a política de distribuição de bônus atrelada aos resultados no SARESP, indicam que a maioria dos participantes desaprova as políticas implementadas pela Secretaria Estadual da Educação, fator que certamente aumenta o conflito vivido pelos gestores, pois enquanto representantes do Estado deverão trabalhar para a implementação dessas mesmas políticas.

A rotina atribulada, a grande demanda de trabalho burocrático e administrativo, o surgimento de atividades não planejadas, imprevistos e conflitos interpessoais contribuem para uma sensação de pouco ou quase nenhum trabalho realizado. Essa sensação revela o imaginário de que certas atividades necessárias e pertinentes ao cotidiano da escola são consideradas menos importantes e acabam atrapalhando o planejamento prévio do gestor.

Você chega na escola faz um planejamento geral e não consegue, você põe o pé na escola e já vem uns, às vezes você não consegue chegar na tua sala. (G 7-MG)

Nossa! Você não tem a sensação de que tava na escola, mas não fez nada? Termina o dia você pensa..., ta cansada, não fez nada. É claro que fez, mas nada daquilo que planejou. Às vezes você até para pra pensar naquilo. (G 3-MG)

As questões burocráticas consomem o tempo do diretor e nos desviam das questões pedagógicas. (G 9 -SP)

Tenho dificuldade em gerenciar o volume de trabalho direcionado ao diretor. Vai além das possibilidades humanas. (G 8- SP)

²⁶ O Programa de valorização pelo mérito, instituído pela Lei Complementar n° 1097 de 27/10/2009 prevê a promoção do titular de cargo mediante a aprovação em processo de avaliação.

Na opinião dos entrevistados, o excesso de cobranças administrativas e burocráticas contradiz as orientações do governo de Minas Gerais para uma atuação do gestor mais voltada para as questões pedagógicas. Portanto, o imaginário veiculado pelo Estado é um e o produzido pelas demandas é outro.

E também a gente é mais cobrado pela parte financeira. O estado não quer isso, o estado quer ao contrário, quer que priorizemos a parte pedagógica. Ele quer na fala, mas na cobrança já é outra coisa. (G 3- MG)

As queixas pelas solicitações desencadeadas pelos diferentes setores do órgão gestor do sistema e a falta de comunicação e interação entre estes fica evidente nos relatos abaixo.

Eu até brinco aqui, quando eu comecei a trabalhar aqui (na Superintendência) eu comentava, só que aqui tem um setor que trabalha só com a avaliação de desempenho, tem outro setor que trabalha só com o financeiro, tem outro setor que trabalha só com o pagamento, tem outro setor que trabalha só com o pedagógico, mesmo o pedagógico é dividido, tem um que cuida só disso, outro cuida daquilo. Nós temos que cuidar de tudo isso ao mesmo tempo na escola. E cada um desses tem uma urgência e às vezes tem informação que se passou pra A e se descesse a escada fosse no A a resposta tava lá e a gente tem que mandar pro A pro B pro C e pro D e depois a gente ainda é cobrado: “Mas faz não sei quantos dias, você não tem aberto os seus emails, você não viu isso.” (G 10- MG)

E cada um desses aí pensa que é o mais importante do mundo. (G 1- MG)

Há um excesso de demandas burocráticas. O mesmo documento é pedido por vários setores da Diretoria de Ensino. (G 15- SP)

Esses depoimentos revelam a idéia de “departamentalização” dos órgãos gestores (Superintendência de Ensino e Secretaria de Educação), cujo funcionamento ainda é fundamentado numa concepção extremamente burocrática e compartimentada que impede a agilidade e fluência nos serviços e desencadeia cobranças desnecessárias ao gestor escolar.

A ideia de que há um excesso de documentos burocráticos e a queixa sobre tal fato pode representar um movimento de menor valorização das questões burocráticas no trabalho pelo próprio gestor e a consciência de que estas questões impedem uma atenção maior às pedagógicas, indicando uma busca de libertação dessa responsabilidade burocrática. Esse fator, atrelado ao desejo manifestado nas entrevistas em atuar diretamente no trabalho docente

para melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem, revelam o imaginário do gestor como educador.

Observa-se, portanto, o desejo do gestor em atuar no acompanhamento e orientação didático-pedagógica. Nesse sentido foram apontados dois problemas: o despreparo dos professores e falta de profissionais para atender as demandas atuais.

Sendo o gestor detentor de conhecimento e experiência pedagógica considera-se como responsável por orientar a equipe de professores para a realização de um trabalho adequado. A posse desse conhecimento contribui para a indignação dos gestores com a permanência de professores cuja prática pedagógica já foi identificada como inadequada.

Nós temos o caso de uma professora de Arte, de repente ela escreve na lousa “cores secundárias” e os alunos começam a bater “burra, burra, burra...” . Aí você sai correndo, vai até a sala e os alunos dizem “ diretor olha o que ela escreveu na lousa” e a professora diz “ em não consegui nem “ponhar” a presença deles porque eles não param”. É esse tipo de profissional que estamos recebendo hoje. (G 3- SP)

A tragédia é que não tem condição de nos fazermos uma seleção e não chamarmos mais essa eventual. Há algum tempo fazíamos isso, agora a gente precisa continuar com esse tipo de pessoa. Como fica isso em relação à escola, depois que eles passaram para o diretor “ olha diretor o senhor ta vendo como ela escreveu?” Não tem o que fazer diante disso. Os alunos dizem: “a gente já falou e ele não está vendo...” (G 7-SP)

Muitas vezes os professores que não dominam a disciplina em sala e leva a gente pra resolver, a responsabilidade de gerenciar a sala de aula é deles. As vezes eu gostaria de falar para o aluno: olha meu filho, você está com a razão”. Tem problema que só acontece na aula daquele professor. Os alunos ficam esperando a sua atitude [...] Eu não quero que castiga os alunos mais, não quero suspensão, advertência, porque o professor permite que haja tudo aquilo lá. (G 10- MG)

Segundo os entrevistados, a impossibilidade de atuação em situações como a descrita acima repercute negativamente, denotando falta de poder e contribuindo para a perda de autoridade, pois a postura de cobrança dos alunos revela um imaginário discente de que o gestor deveria ser justo, interferir nessas situações e cuidar da qualidade do ensino oferecido na escola. Diante disso, os gestores sentem-se responsáveis, mas impotentes para solucioná-la totalmente e buscam estratégias diferenciadas e até criativas para driblar essas dificuldades.

A preocupação com a formação também é estendida para os outros profissionais da escola, porém inviabilizada no caso, do Estado de São Paulo, em virtude do sistema de contratação temporária.

Quando o funcionário conhece o serviço, conhece o aluno, ele sai. Quando estão mais seguros, aí para, acabou, quando estão prontos aí são cortados. São essas atitudes da SEE que jogam um balde de água fria em cima do nosso trabalho. (G 7- SP)

Os próprios gestores parecem ter sido influenciados pelo imaginário do órgão gestor de que eles são os responsáveis por tudo o que ocorre na escola, devendo solucionar situações complexas para as quais deverão encontrar caminhos alternativos e criativos que, algumas vezes, não são os da lei, mas os do bom senso.

A gente, aprende depois que todo mundo fala, fala, fala, mas quem fica lá na ponta somos nós. Talvez seja por isso que a gente mais antigo, vamos dizer assim, a gente habitou a lidar com isso e a gente aprendeu a descobrir caminhos, sabe? Não é questão de burlar a lei não, mas a mesma pessoa que fala pra gente: “oh! não pode fazer isso”, diz que a gente tem que dar um jeito. Então quem está há mais tempo já aprendeu que tem hora que você tem fazer que nem o rio, contornar o obstáculo, porque bater em cima quem sofre lá no fundo, lá trás somos nós. (G 10- MG)

Sempre a teoria diz que você tem que encontrar a solução. Existe uma falha na legislação e nós temos que encontrar as saídas. Diante da atual situação, você se torna impotente, quando os professores faltam eles estão respaldados em uma legislação, eles não tem culpa, eles utilizam , alguns mais outros menos, daquilo que é permitido. Vocês percebem? A própria legislação emperra e nós temos que encontrar saídas, é difícil para nós, é complicado. Tem que dispensar aquela eventual que o colega falou, mas você vai dispensar e colocar quem? Vocês tem que encontrar soluções, sempre foi assim, a vida inteira foi assim, mas é difícil quando você luta contra a correnteza porque a própria legislação permite isso, ela é que respalda a falta aula, falta abonada, falta médica, falta..., falta tudo...é uma legislação da década de 1960... é difícil para nós. (G 5- SP)

Esses trechos demonstram que o próprio gestor apresenta o imaginário de que teria o poder de realizar todas essas atividades, mas se sente impotente, pois, o imaginário se choca com a realidade.

Ao serem questionados sobre o que os mantém atuantes apesar de tantas dificuldades, os participantes indicaram que o gosto pela profissão, o envolvimento com a comunidade e as

equipes, o espaço já conquistado na carreira profissional são fatores que os mantêm fortes para o enfrentamento dos desafios.

A gente conhece todo mundo aqui, é lógico que a gente falou da frustração, o sentimento mais recorrente é essa frustração, inconformismo, impotência diante de coisas que a gente não tem como resolver, mas tenho certeza que todos nós temos também satisfação e realização. A gente vai nas escolas e vê as escolas tão bem cuidadas, no meio de tudo isso que acontece, a gente luta para manter a escola em boas condições, para dar um atendimento adequado aos alunos. (G 7- SP)

Ao relatarem tais fatos foi possível identificar o sentimento de satisfação dos gestores por poderem contribuir de alguma forma com a comunidade onde a escola está inserida, demonstrando como afirma Bergamini (2009, p.70), que o trabalho para aqueles que lideram, “não deve ser considerado somente como uma fonte de satisfação de recursos financeiros, mas, sobretudo, como uma importante fonte de satisfação interior”.

O grupo salientou a existência da solidariedade entre eles, por tratar-se de cargo solitário na unidade escolar, apesar de fazer parte da equipe gestora, o diretor é sempre único em uma escola o que faz com que sintam necessidade de apoiarem-se nos pares para troca e socialização de angústias e compartilhamento de soluções. Apesar das origens diferenciadas dos cargos nos Estados pesquisados, o sentimento de sentir-se solitário é comum nos dois grupos.

Quanto às diferenças citadas acima, para Weber (1963) o funcionário nomeado por uma autoridade superior é o tipo puro de funcionário burocrático cujo trabalho está tecnicamente definido, já o eleito pelos governados não é influenciado pela subordinação hierárquica sustentando uma posição autônoma em relação ao funcionário superior.

O funcionário eleito não deve sua posição a uma influência “de cima”, mas “de baixo”, ou pelo menos não a deve a uma autoridade superior da hierarquia oficial, e sim aos poderosos chefes políticos que também determinam o prosseguimento de sua carreira. A carreira do funcionário eleito não depende, ou pelo menos não depende principalmente, de seu chefe na administração. (WEBER, 1963, p.234)

Tal pressuposto não se aplica totalmente aos casos estudados. No caso de São Paulo, podemos concluir que o cargo de gestor constitui uma categoria a parte no quadro do magistério, que pode ser considerado como um cargo burocrático cujo trabalho está

determinado do ponto de vista técnico e os aspectos funcionais e as qualidades que determinam sua seleção e sua carreira estão definidos. No caso de Minas Gerais, o fato dos gestores serem eleitos não nos permite afirmar que estejam livres da subordinação hierárquica, a exigência legal da nomeação pelo governador tem o efeito de tirar o gestor de uma posição completamente autônoma e colocá-lo também numa posição de dependência hierárquica. Essa situação estabelece, portanto, um duplo compromisso: com o Estado (conforme verificado na análise das dificuldades apontadas) e com aqueles que o elegeram (que será explorado nas categorias posteriores).

Em relação às **potencialidades** do seu trabalho, alguns dos gestores de Minas demonstraram um pouco mais de dificuldade em indicar seus “pontos fortes” devido ao pequeno tempo de atuação, porém manifestaram que já percebem um retorno positivo nas revelações da equipe da escola e da comunidade. Outros apontaram que tem descoberto uma potencialidade pessoal, até então não identificada, para a solução de conflitos interpessoais e união da equipe de trabalho, o que evidencia que uma habilidade não valorizada previamente tem se revelado essencial ao trabalho do gestor. Os gestores concursados, com um tempo maior de vivência no cargo, também apontam a questão das relações interpessoais e mediação de conflitos como potencialidades e indicam também suas habilidades em lidar com as questões burocráticas e financeiras, mais especificamente a administração das verbas que demandam tempo e conhecimentos específicos.

Procuro ouvir as pessoas promovendo reuniões da equipe. Incentivo a participação e a equipe vai aprendendo a tomar decisões e criando sintonia. (G 7- SP)

Consigo bons resultados com os alunos, procuro mostrar o certo e o errado, eles me ouvem. (G 11- SP)

Meu ponto forte é a parte financeira. Administro bem as verbas tenho “jogo de cintura” (G 3- SP)

Outro fator apontado que também corrobora com o imaginário do papel de educador do gestor está presente principalmente nas falas daqueles que estavam atuando em sala de aula até pouco tempo, pois, destacaram como ponto forte suas habilidades em lidar com os alunos conseguindo estabelecer uma aproximação que permite a construção de uma relação de respeito mútuo e o desenvolvimento do trabalho em equipe, porém essa atuação dá-se mais

em relação às questões comportamentais não se caracterizando como uma interferência direta na aprendizagem dos alunos.

A minha relação com os alunos é muito boa, já havia uma relação de respeito enquanto eu era professor. (G 7- MG)

Ao identificarem o próprio potencial, os gestores acabam revelando a concepção ampla que possuem a respeito de sua atuação e também o quanto ainda é presente a identidade técnico-burocrática mesclada com a tentativa de uma atuação pedagógica que se volta mais para a mediação dos conflitos.

Consigo mediar bem os conflitos, sou tranquila, transito livremente entre a comunidade interna e externa. Não estou na função por status, mas para o bom funcionamento da escola. (G 8-MG)

Tenho uma postura democrática, aberta, converso com a equipe, busco conhecer as visões específicas de cada setor. Incentivo os pais a trazerem para a direção as observações e sugestões para as ações necessárias. Sei ouvir críticas. (G 9- MG)

Respeito e considero a opinião do grupo. Possibilito a participação de todos, funcionários e pais somam com suas sugestões. (G 10-SP)

Trabalho bem com a parte financeira. Aprendi porque tive um problema e fui penalizada, hoje sou detalhista. Administro com a participação coletiva. (G 17- SP)

A afirmação de um dos entrevistados de que não está na função por status manifesta o imaginário de que esse cargo ainda detém certo status, pois constitui uma posição de liderança e posse de poder. Ocupar essa posição significa ter prestígio, ser referência para um determinado grupo, ter o poder de tomar decisões que podem afetar outras pessoas.

A forma como o gestor paulista se refere ao processo participativo, utilizando o verbo possibilitar, remete à concepção de participação concedida na qual o gestor torna possível a participação dos atores do processo educativo em virtude do poder que detém, revelando o imaginário de que a permissão e postura do diretor influenciarão no processo democrático.

Segundo os participantes, há peculiaridades do cargo cujo conhecimento e domínios são proporcionados pela vivência, portanto o tempo de atuação é fator significativo na constituição desse profissional.

4.2.2 Tempo de atuação

Conforme já foi apontado anteriormente, o cargo de gestor escolar possui certo poder inerente a função de “chefia” desempenhada por esse profissional na organização das atividades da instituição, porém, a confirmação ou ampliação do poder e autoridade representados por esses sujeitos dependerá em grande medida da atuação prática, ou seja, da forma como esse profissional conduzirá suas ações. Portanto, o tempo de atuação passa a ser elemento essencial na construção da figura de autoridade e poder.

Em relação ao **tempo de atuação** como gestor, no caso das escolas públicas estaduais do município de Araraquara verificou-se que 50% dos entrevistados possuem dez ou mais anos de atuação no cargo de diretor de escola, tempo este, distribuído entre várias unidades escolares até a escolha da atual escola. Em alguns casos a permanência no cargo de diretor de determinada escola durou pouco tempo, chegando por vezes a somar apenas trinta dias, tempo necessário à realização de uma transferência para uma unidade escolar mais próxima do município de residência do gestor.

Segundo alguns entrevistados, esse período constituiu-se em momento burocrático de simples cumprimento de regras para a solicitação de remoção e também um período de angústias e incertezas caracterizado pelo fato do gestor assumir a condução do trabalho de um grupo desconhecido, em uma realidade bastante diferente daquela em que atuava, além de predominar também um sentimento de impotência por não dispor do tempo necessário para conhecer a realidade e iniciar uma proposta de trabalho consistente. As regras estabelecidas para a escolha de cargos a partir de concurso público podem ser apontadas como um dos dificultadores para a atuação do gestor no início de carreira e também constituir-se em motivo de desistência de candidatos aprovados.

Dos entrevistados da rede de São Paulo, 85% dos gestores atuaram, em média, em três unidades antes de assumirem a escola atual. Quando o tempo de permanência possibilitou o desenvolvimento de um plano de trabalho, os entrevistados apontaram tal fator como favorável, pois possibilitou o conhecimento de diferentes realidades e aquisição de experiência profissional. Os períodos mais curtos de atuação foram apontados como momentos extremamente difíceis de enfrentamento de situações desconhecidas, de inserção em culturas organizacionais cristalizadas, além do distanciamento das famílias em virtude da necessidade de assumirem o cargo em municípios distantes do local de residência.

É possível afirmar que há consenso entre os entrevistados de que o tempo é um fator essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho, pois, permite o conhecimento e análise da realidade e o estabelecimento de metas a longo prazo, conforme relatos abaixo:

Quando há mudança de gestão há quebra dos projetos, novas organizações são implantadas. (G 7-MG)

O tempo de atuação na escola proporciona a construção de uma relação de respeito e segurança. (G 2-SP)

O diretor precisa de tempo para organizar suas atividades, no começo agi com cautela deixando claro o meu trabalho e minha forma de administrar, é preciso tempo para passar segurança, para que as pessoas saibam que você tem conhecimento. Aqui havia troca de diretores constantemente, não tinha uma figura fixa. (G 1- SP)

Hoje a resistência é quase nula, a confiança foi construída durante anos. (G 5- SP)

A credibilidade vem da convivência. (G 8-SP)

As afirmações acima confirmam que o tempo atuará significativamente na constituição do poder e autoridade do gestor.

Ao retomarmos as dificuldades apontadas anteriormente pelos gestores iniciantes da rede estadual de Minas Gerais, podemos até inferir que as resistências encontradas e os indícios de rejeição da autoridade possam ser atribuídos ao pequeno tempo de atuação que ainda não permitiu, para aqueles gestores, constituírem-se como autoridades que influenciam seus liderados.

Dos diretores daquela rede entrevistados, 50% assumiram o cargo em janeiro de 2012 totalizando, no momento da entrevista, apenas cinco meses de atuação e 50% está há mais de dois anos no mandato em virtude de reeleição. Todos já possuíam um vínculo anterior como docentes ou até vice-diretores nas unidades escolares onde foram escolhidos, visto que uma das regras estabelecidas no processo de escolha é que o candidato deve estar em exercício na escola para a qual pretende candidatar-se. Essa exigência foi apontada pelos próprios gestores como adequada em virtude do reconhecimento de que o domínio da realidade local é necessário para a elaboração de uma proposta de trabalho pautada nas reais necessidades e fundamentada no domínio da cultura escolar estabelecida.

A necessidade de um tempo adequado para conhecimento dos aspectos locais e específicos foi apontada tanto pelos gestores concursados quanto pelos eleitos. No caso da

rede estadual de Poços de Caldas, o mandato de dois anos foi avaliado como insuficiente pelos entrevistados.

Em relação ao tempo de permanência do diretor e vice eleitos, a Resolução SEE nº 1812 de 22/03/2011 já estabeleceu que no próximo processo de indicação de candidatos, previsto para ocorrer a partir de 2013, será vedada a candidatura de servidor que contar, no ato da inscrição, período igual ou superior a 4 (quatro) anos consecutivos no exercício do cargo de Diretor, na mesma unidade de ensino.

É possível identificar nessa normativa legal e o imaginário da “hierarquia temporária” apresentado por Taylor (2010) como uma característica do imaginário moderno que relaciona a permanência no cargo ao atendimento das necessidades e a competência demonstrada, possibilitando a mudança, caso necessário, e reforçando a idéia de democracia enquanto processo inacabado. Denota também, que mesmo que a gestão venha apresentando resultados positivos, a mudança deverá ocorrer para impedir que a manutenção do *status quo* signifique estagnação, demonstrando o entendimento de que a renovação dos integrantes da equipe de gestão será impulsionadora de mudanças necessárias e esperadas na organização escolar e principalmente no processo ensino-aprendizagem.

O medo da “cristalização do poder” relaciona-se com o imaginário da hierarquia temporária desenvolvido por Taylor (2010). Parece haver, por parte da sociedade em geral, um receio do poder que se estabelece por muito tempo, ligada possivelmente a idéia de acomodação e conseqüentemente estagnação dos processos. Tal fato pode ser identificado nos processos eletivos para escolha de governantes nas esferas municipais, estaduais e federal, nos quais, se observa a alternância de alguns partidos políticos no poder sob a alegação de necessidade de mudanças nas lideranças políticas para a condução de questões não focadas pelas administrações anteriores.

Em estudo sobre a implantação da seleção competitiva de diretores Mello e Silva (1994) apontam que a característica da vitaliciedade em postos de trabalho pode ser apontada como uma das causas da impunidade, ausência de responsabilidade e de prestação de contas no serviço público brasileiro.

Ao analisar o posicionamento dos gestores é possível identificar também a presença de um dos elementos de poder simbólico intitulado como “popularidade” e sua influência na manutenção da autoridade do gestor. A vivência das atividades profissionais contribui para a construção gradativa de uma imagem profissional que poderá atuar de maneira a facilitar as

relações do gestor, essa construção é produto de acumulação lenta e contínua da ação desse profissional nas mais diversas situações, portanto demanda vivência no cargo.

Observa-se, portanto que há dois imaginários diferenciados quanto ao tempo, o imaginário do Estado de Minas Gerais que defende a alternância no poder, tendo objetivo manter viva a chama da participação democrática na escolha dos gestores e o imaginário dos próprios gestores que aponta que o tempo disponibilizado para sua atuação não é suficiente para constituir-se como figura de autoridade e poder e liderar sua equipe.

Equacionar a dualidade entre a necessidade de tempo de atuação e o perigo da cristalização do poder torna-se um dos desafios nos estudos sobre a gestão escolar, nos quais deverão ser considerados os pressupostos referentes à necessidade de tempo para um amplo conhecimento da realidade local e uma adequada interferência no sentido da promoção das mudanças necessárias, e também a análise de que uma permanência mais duradoura no cargo poderá proporcionar uma atuação descompromissada ligada à segurança representada pela estabilidade no cargo.

Como um diretor pode desenvolver seu trabalho sem saber por quanto irá permanecer no cargo? No processo de eleição o diretor poderá ser retirado do cargo em virtude de alguma situação. O peso do concurso está na segurança no cargo, na permanência. (G 3- SP)

A indefinição do tempo de permanência no cargo causa insegurança aos gestores de Minas Gerais. Embora a Resolução SEE nº1812 estabeleça que no próximo processo será vedada a candidatura de servidor com período igual ou superior a 4 (quatro) anos consecutivos no exercício do cargo de Diretor na mesma unidade de ensino, os participantes afirmaram que o limite é de dois mandatos sem referência ao tempo de duração de cada um deles, acrescentam ainda que há rumores de que o governador não irá abrir o processo de escolha em 2013 pois pretende manter as equipes.

Os gestores já haviam considerado nas entrevistas individuais que o tempo estabelecido para o mandato é insuficiente para a realização de um efetivo trabalho de gestão e esse ponto foi novamente discutido no grupo focal.

No nosso caso que estamos entrando agora, estamos sendo treinados, agora, um ano de treinamento, aí de repente um ano acaba e eles vão treinar outras pessoas que vão entrar. Então, tem uma série de coisas nisso aí, de fatores que vão influenciar. Não faz sentido eles trocarem essa turma de dois anos

que ta entrando agora, você treina o pessoal, na hora que o pessoal ta aprendendo, ta começando a encaixar, ta acomodando, não faz sentido. (G 1-MG)

Existem coisas que a gente aprende no dia a dia, então o nosso período mínimo é um ano pra acontecer as coisaspra pegar todo processo da escola requer no mínimo um ano. (G 7- MG)

O trecho acima demonstra o reconhecimento da necessidade de tempo para apropriar-se de toda a dinâmica de uma unidade escolar ao longo de um ano letivo, como por exemplo, organização do calendário e horários de aula, período de planejamento, avaliações e conselhos bimestrais, avaliação de desempenho dos funcionários e exames finais.

Embora a legislação estabeleça o prazo de permanência no cargo, na prática outros fatores acabam interferindo nessa definição e os gestores ficam a mercê de outras circunstâncias, que definirão quanto tempo dispõem para realização de seu trabalho.

Então, você nunca tem clareza de quanto tempo vai ficar porque isso às vezes envolve sindicato, que entra no meio e fala que quer eleição, as vezes, é a situação, por exemplo, Minas teve bons resultados no IDEB e tal e o governo não quer que mude, foi isso que foi falado pra gente. Então assim, essa questão de tempo não é claro. (G 10-MG)

Até porque as regras são eles que fazem, então eles mudam a hora que eles querem, até a própria eleição nossa tinha um prazo de validade para a ultima certificação, só poderia se candidatar quem tinha a ultima certificação, de repente eles mudaram uma regrinha lá depois: “Ah não, não precisa mais dessa certificação , vale a anterior.” Então, quer dizer, pela regra já não valeria, mas por causa da necessidade deles, não sei se pelo numero de pessoas inscritas.. sei lá eu qual foi o motivo, mudaram. Então eles alteram a ordem de acordo com a necessidade deles lá né. (G 1- MG)

O fato dos gestores, ao término de seus mandatos, deixarem a direção sem nenhuma acréscimo em seus salários foi apontado como desestimulante, desencorajador e responsável pelo número reduzido de candidatos nas últimas eleições. Segundo os participantes há uma dedicação intensa ao trabalho inclusive com carga horário muito além das 8 horas diárias, porém não há reconhecimento financeiro.

Eu acho, por exemplo, é sistema de Minas e eu respeito isso, eu gosto do que eu faço, já disse isso, gosto da empresa que eu represento, onde eu estou, porém a minha opinião pessoal é a seguinte: a gente compara em outros estados em que há uma prova e a pessoa entra, um cargo é vitalício, eu acho isso muito mais gratificante, nós ficamos, por exemplo, na direção 2 anos e a gente volta, sai da direção e a gente sai com salário de professor no caso, então não tem vantagem. Então, isso não é gratificante, no final você não tem uma gratificação, mas esse fato de você ficar na direção, tem um conhecimento, dedicou-se à escola, assim como se dedicaria se fosse a sala de aula, você fazendo o seu trabalho, mas não ter gratificação nenhuma no final é meio frustrante. (G 4- MG)

A colega falou quando ela se candidatou a direção teve uma chapa só. Na minha escola também a chapa era uma, assim em várias eleições eu já vi isso, uma chapa só. Então eu acho que isso é um indicativo forte de que não é tão atrativo assim, mas será que se tivesse um concurso ia ter um candidato só por vaga, acho que não né? (G 6- MG)

Por essas indefinições que acompanham o seu trabalho, uma participante afirmou que, acima de tudo, o gestor deve ter compromisso com seus próprios ideais.

Acho que a gente tem mais do que compromisso com o Governador, com a Superintendência, a gente tem compromisso com a gente, nas coisas que a gente crê, sabe? Da pessoa que a gente é, eu acho que a gente tem que ser honesto, ser justo, tem que procurar fazer o melhor. Eu errei, eu pedi desculpa, as vezes as coisas que eu falo pros outros doem mais em mim do que nos outros, então eu não sei sair de uma situação sem chegar na pessoa e falar: “Ó, me perdoe por essa atitude.” Porque a gente erra, as vezes a gente fala demais, a gente as vezes ofende as pessoas sem querer e as vezes até por querer. (G 10- MG)

O relato acima revela o imaginário de que, apesar do gestor atuar ora como representante do Estado e ora como representante da comunidade escolar, tendo sido eleito ou não por ela, o que na verdade deve conduzir sua atuação é a sua consciência, o seu entendimento do que seja correto e justo, procurando assim evitar a influência e a manipulação por qualquer um desses grupos.

A consciência e o conformismo de que estão no cargo por um período limitado de tempo esteve presente nas falas tendo sido apresentada muitas vezes como justificativa e até como uma espécie de orientação dos mais experientes para os mais novatos de que não devem apegar-se ao trabalho ou ao grupo sob o argumento de que suas posições são passageiras. Outra conclusão do grupo é que, após a o término de seus mandatos, o ideal é que não

permaneçam como professores na mesma unidade para evitar as comparações e não atrapalhar o desenvolvimento do trabalho do próximo gestor.

Mas eu achava, acho que quando um diretor sai, meu pensamento é que ele deve sair da escola. Eu pensava que eu tinha que sair pra dar liberdade pra quem ficasse, porque as coisas funcionam assim, quando você tá na escola as pessoas até te criticam, **mas quando você sai, você é a melhor que saiu**, porque os outros sempre comparam você com quem chegou, quando as pessoas queriam me agradecer falavam assim “nossa como tá bom depois que você veio pra direção, ou quando elas queriam me dar uma cutucada falavam “que saudade da fulana, na época da fulana não tinha isso”. Então, eu penso que não é muito fácil não, e acho também muito difícil substituir alguém que deu certo, muito difícil que comunidade aprove. (G 10- MG, grifo nosso)

Esse trecho indica que a avaliação do trabalho do gestor é realizada a partir da comparação com outros gestores, pois envolverá a análise da postura diante de diferentes situações. A dificuldade em reconhecer e aceitar a autoridade a qual estamos sujeitos é expressa no pequeno trecho em destaque que indica o reconhecimento da autoridade somente quando não estamos mais sobre a sua influência.

Passamos a temer a influência da autoridade como uma ameaça a nossa liberdade, na família e na sociedade em geral. A própria precisão da autoridade acentua esse medo moderno: vamos abrir mão de nossa liberdade, e nos tornar abjetamente dependentes, por querermos tanto que alguém cuide de nós?[...] Em parte, é um temor das autoridades como sedutores. (SENNETT, 2001, p.28)

4.2.3 Experiência anterior

A importância da **experiência anterior** proporcionada pela atuação em cargos de gestão também foi apontada como um facilitador para a realização do trabalho do gestor e, conseqüentemente, elemento que contribui para a sustentação da autoridade e poder do gestor. 95% dos gestores de Araraquara e 90% de Poços de Caldas já haviam atuado em funções de coordenação ou vice-direção indicando essa vivência como possibilitadora de uma aproximação com as questões da gestão escolar e motivadora para o desejo e aspiração ao cargo de diretor de escola.

A vivência de situações complexas possibilitadas pela experiência anterior nas funções de coordenação ou vice-direção são elementos presentes no imaginário do gestor sob o argumento de que o conhecimento das demandas reais contribui para segurança nos futuros

posicionamentos uma vez que, lidar com situações conflituosas parece ser um dos grandes desafios desse profissional.

Quando fui coordenadora, o diretor deixava várias atribuições para nós, nós organizávamos tudo na escola, além das minhas responsabilidades pedagógicas acabei aprendendo também a lidar com questões administrativas e gerenciar tudo o que acontecia na escola. (G 15- SP)

O conhecimento e a vivência mesmo da dinâmica do dia-a-dia de uma escola é essencial. Quem já foi coordenadora ou vice já teve um pouco dessa experiência. Agora vem aquela fala do nosso chefe: “Todo professor deveria ser pelo menos alguns dias diretor”. (G 3- MG)

A experiência adquirida nos cargos de vice-direção e coordenação foi apontada como fator motivador para assumir o cargo de gestor escolar, revelando que, apesar das dificuldades apontadas, ao conhecer melhor as atribuições pertinentes a função, aumenta o desejo de tornar-se gestor, talvez por constituir-se, como apontaram os entrevistados, como uma atividade desafiante.

4.2.4 Motivação Inicial

A **motivação inicial**, ou seja, o interesse pela atuação na gestão escolar, foi apontado por alguns gestores de São Paulo como tendo início desde a formação inicial, intensificando-se a partir do vislumbre de uma carreira no magistério estadual e a oportunidade da vivência nas funções de coordenação e vice-direção.

Durante o curso de Pedagogia já me interessei pela administração escolar, percebi que tenho perfil para diretor. (G 1- SP)

À partir do convite para assumir como assistente de diretor engajei-me com as questões burocráticas. (G 3-SP)

O cargo no núcleo de informática da Oficina Pedagógica possibilitou-me mudar minha visão, tive acesso a outras informações, percebi o quanto poderia fazer em um cargo de diretora. (G 20- SP)

Desde a formação do magistério tinha interesse pela parte administrativa, no curso de Pedagogia não tive dúvida cursei a habilitação em administração escolar. (G 2- SP)

É necessário considerar também que a atuação nas funções de coordenação e vice-direção possibilita a ampliação do conhecimento técnico e pedagógico por meio do contato

com diferentes práticas, bem como o acompanhamento e orientação dos diferentes profissionais.

O elemento diferenciador do grupo de gestores de Poços de Caldas é que para 40% deles a motivação para o início da atuação na gestão está ligada a solicitação da equipe de trabalho ou da própria comunidade, sem constituir-se, inicialmente, num desejo pessoal. Isso denota que o processo de “indicação de diretores” tem início mesmo antes da definição dos possíveis candidatos apontando para a influência das equipes da escola e da própria comunidade na indicação de candidatos que apresentem perfis considerados adequados ao desempenho desse cargo.

Nunca pensei em ser diretor. Fui convidado para se vice. No final do mandato fui incentivado pela diretora anterior, a equipe da escola também incentivou. (G 6- MG)

A equipe insistia muito. Eles diziam que se eu não aceitasse o Estado mandaria outra pessoa. Na administração anterior havia participado do colegiado, já conhecia a comunidade, os problemas da escola. Pensei muito em meus colegas e diante de tanta insistência e confiança, porque falar não. (G 5- MG.)

Esses gestores admitem terem sido surpreendidos pelo incentivo da equipe em lançar-se como candidatos e afirmam que suas decisões foram influenciadas e apoiadas muito mais nessas manifestações do que no desejo pessoal construído ao longo da carreira.

Destacamos aqui a influência e a força da credibilidade e da crença exercida pelos que estão submetidos ao poder sobre as decisões daqueles que detém o poder simbólico, conforme indica Bourdieu:

[...] o homem político retira sua força política da confiança que um grupo põe nele. Ele retira o seu poder propriamente mágico sobre o grupo da fé na representação que ele dá ao grupo e que é uma representação do próprio grupo e de sua relação com os outros grupos. Mandatário unido aos seus mandantes por uma espécie de contrato racional- o programa-, ele é também campeão, unido por uma relação mágica de identificação àqueles que, como se diz, “põem nele todas as esperanças”. (BOURDIEU, 2010, p. 188)

É possível identificar que, nessa fase de definição da candidatura, o apoio apresentado pela equipe e o caráter democrático do processo influenciam no desenvolvimento de um imaginário de que a função de gestor escolar constitui uma atividade mais coletiva, porém,

pelos relatos já analisados, o cargo hierárquico e as responsabilidades a ele pertinentes colocarão o gestor numa posição solitária.

O incentivo da equipe foi me entusiasmando, havia o medo e a insegurança, fui sentindo segurança na equipe e o desejo foi sendo construído apesar do medo. O primeiro ano foi muito difícil, emagreci, perdi o sono. As questões referentes à prestação de contas me preocupavam e geravam insegurança. (G 5- MG)

Esses gestores avaliam que o incentivo da comunidade, quer seja interna ou externa está baseado tanto na identificação de elementos de liderança como também numa atuação docente bem sucedida que é um dos elementos de constituição da “popularidade” do professor na escola e, portanto um elemento de constituição da autoridade e poder do futuro gestor.

Todo bom professor, um professor que mantém a disciplina, um professor que tem conhecimento, que sabe lidar com as diferenças que a gente tá vivendo com os adolescentes, que tem menos preconceito. Eu acho que esse professor vai ser bom em qualquer coisa que ele fizer. Você pega um bom professor, ele vai ser um bom diretor, um bom supervisor, porque ele é um bom profissional. Agora se ele é mais ou menos, vai ser mais ou menos em tudo. Na escola temos bons profissionais, sérios, éticos, competentes qualquer um deles seria um bom diretor. (G 10- MG)

Esse trecho revela o peso que a atividade docente exerce na constituição do imaginário das características de um bom gestor escolar. Ao refletirmos que a essência, ou seja, que o principal objetivo do gestor deve ser a aprendizagem dos alunos, ninguém melhor para coordenar a gestão desse processo do que aquele profissional que demonstrou exercer uma prática pedagógica efetiva. É possível também inferir que o critério principal de análise dos candidatos pelas famílias dos alunos deve ser justamente a prática docente que pode ser observada e avaliada durante a atuação do professor com os filhos dessas famílias.

Observa-se, portanto, que essa prática docente de sucesso é referência para a comunidade em geral na observação, seleção e incentivo aos possíveis candidatos.

4.2.5 Conhecimento técnico

O exercício da docência demanda o domínio de conhecimentos pedagógicos e da vivência destes em sala de aula, esses conhecimentos são desenvolvidos nos cursos de formação inicial e continuada. No caso do gestor, a formação técnica compreende as esferas

pedagógica e administrativa, que segundo a legislação, devem ser abordadas nos cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação com foco em gestão escolar.

Quanto à formação dos participantes, 35% dos gestores pesquisados da rede estadual paulista cursaram Pedagogia e 65% cursaram alguma licenciatura e também um curso de Pedagogia, entre as licenciaturas constam História, Matemática, Química, Biologia, Estudos Sociais e Ciências Sociais. Dos dez gestores de escola da rede estadual mineira, dois cursaram Pedagogia e oito cursaram licenciaturas, entre elas, Química, Matemática, Biologia, História, Estudos Sociais e Letras. (Quadro 4)

Dentre as regras do processo do Estado de Minas Gerais, está estabelecido que o candidato deva ser portador de diploma de curso de licenciatura plena ou curso de Pedagogia. Embora não exista a exigência da formação específica em gestão escolar, os candidatos devem ser aprovados em um exame de Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais que tem como fonte teórica os conteúdos do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). No documento intitulado “Guia de Estudos para a Certificação Ocupacional do Dirigente Escolar”, conforme já apontado anteriormente, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais destacou as seis áreas de atuação do diretor e para cada área detalhou os conhecimentos, as competências e as qualidades profissionais necessárias.

O referido documento ressalta ainda que o exame constitui um instrumento limitado quando se trata de avaliar qualidades profissionais, consideradas como compromissos e características no relacionamento interpessoal, por isso a avaliação de diretores inclui três processos: a certificação; a avaliação de desempenho e a indicação por parte da comunidade escolar.

A formação inicial dos gestores de Minas Gerais entrevistados não denota uma preocupação em preparar-se previamente para o cargo de gestor, pois a maioria deles possui somente a formação exigida para a docência, ou seja, a licenciatura.

O fato do processo de “Indicação de candidatos ao cargo de diretor e vice” contemplar um exame de certificação demonstra a valorização do conhecimento pedagógico e administrativo e a presença no imaginário de poder simbólico representado pelos conhecimentos adquiridos durante a trajetória de estudos e a vivência profissional e referendados, nesse caso, não pelo diploma, mas pela verificação da posse ou não desses conhecimentos por meio de prova. Os gestores entrevistados consideraram a prova adequada,

bem elaborada com questões de nível médio relacionadas aos conhecimentos técnicos e legais sobre a gestão escolar.

Em relação aos conhecimentos necessários para a prática gestora, os participantes apontaram o conhecimento pedagógico como essencial, pois, possibilita que o gestor faça cobranças e orientações adequadas aos professores.

O conhecimento pedagógico serve pra você estabelecer uma linguagem mais próxima com o professor. A gente tem essa experiência de saber que o aluno consegue fazer isso. E até mesmo nas cobranças porque quando você cobra uma coisa, você sabe, você já teve lá. (G 3-MG)

Para atuar como diretor você precisa ser professor, conhecer o chão. A sala de aula é um ambiente muito complexo, tem o líder positivo, negativo. O professor lida com esse universo, precisa aprender a conhecer a criança o adolescente. A maneira de você cobrar, nós conhecemos o que é possível. Se você não sabe o que fazer você não pode cobrar. (G 5- SP)

Há também o reconhecimento da atuação inadequada de muitos professores que exige uma intervenção constante do diretor colocando em xeque sua autoridade.

Eu fui assistir a aula de um professor, eu não vou sem ser convidada porque ele me convidou... então, quando um professor te convida para assistir a aula você imagina que ele tem tudo organizado. Era uma apresentação de trabalho. Aí todo mundo falando ao mesmo tempo, o professor em nenhum momento interferiu para fazer uma conclusão dos trabalhos, tudo muito desorganizado. Ele me perguntou se tinha gostado, eu apontei os pontos positivos e os negativos. (G 10-MG)

O conhecimento administrativo voltado para a parte burocrática foi apontado como passível de ser adquirido com a prática. Nesse sentido, alguns relataram que ainda não dominam completamente as orientações sobre alguns documentos, pois essa tarefa é realizada por funcionários da secretária da escola, mas há também aqueles que por falta de pessoal capacitado foram obrigados a aprender assumindo essa responsabilidade. O curso de formação oferecido pela Superintendência de Ensino, Progestão, tem auxiliado os diretores novos a se familiarizarem com a documentação exigida, compreender sua finalidade, aprender o preenchimento correto e principalmente trocar experiências referentes às situações de conflito.

No meu caso eu era uma pessoa em janeiro quando nós assumimos e eu me considero uma pessoa menos ansiosa na parte administrativa devido ao Prógestão. Todos que estão lá sentiam essa necessidade de buscar essa informação, acho que a gente precisava porque logo que a gente assumiu a gente já recebeu uma carga muito grande, foi um negócio assim muito maluco de cara. Então a gente assustou, de imediato a gente ficou assustado. Então o Pró Gestão veio pra dar aquela aliviada, quando a gente montou um grupo e todo mundo tava na mesma situação ai todo mundo abriu o jogo, todo mundo escancarou. (G 1- MG)

A parte mais burocrática a gente aprende no serviço. Todos nós temos coisas a aprender na prática. Não há formação para aprender tudo isso. Nenhuma formação vai ser completa tem que ter disponibilidade para aprender e viver algumas situações. (G 18- SP)

4.2.6 Autoridade

Uma das questões centrais da entrevista e do grupo focal buscava indagar os gestores sobre sua opinião em relação à imagem que alunos, professores, funcionários e pais de alunos fazem de seu figura. Os gestores das escolas do município de Poços de Caldas, que iniciaram suas atividades em 2012, tiveram dificuldade em responder esta pergunta, pois ainda estão começando a identificar nas falas, atitudes, olhares e comportamentos das pessoas elementos que possam indicar qual a imagem que estas estão construindo dos gestores.

Três gestores iniciantes apontaram que ouviram manifestação tanto de alunos quanto de professores de que estão se tornando “bravos” e até “chatos”.

Tal informação pode revelar-nos uma característica que a figura de autoridade acaba adquirindo no imaginário da equipe escolar e da comunidade em geral, de pessoas que precisam tornar-se duras e ríspidas e agir com firmeza para que o trabalho seja desenvolvido satisfatoriamente. Corroborando tal afirmação, um dos entrevistados afirma ter a percepção de que a equipe da escola tem construído uma imagem de “falta de pulso” para lidar com as questões de indisciplina dos alunos, argumenta que a forma como tem tentado atuar nestas questões, priorizando o diálogo e respeito aos alunos, não tem sido compreendida de maneira adequada pela equipe, afirma ainda que tem observado que é preciso ouvir o lado do aluno, pois em algumas situações o ato disciplinar é gerado por uma condução inadequada do professor em sala de aula. Essas afirmações revelam que, embora em algumas situações haja queixa de uma postura mais austera e firme do gestor, o contrário também ocorre, havendo

reclamações da equipe que acredita ser dever do gestor agir com rigor e punir os casos de indisciplina dos alunos e funcionários.

Em outras entrevistas também apareceram elementos sutis que demonstram a cobrança da equipe da escola para atitudes mais contundentes e firmes com os alunos e ainda queixas de que a direção dá privilégio às opiniões dos mesmos, como as que seguem abaixo:

Sou vista pelos professores como boazinha deveria ser mais enérgica. Acredito que é por causa da minha proximidade com os alunos. Há a reclamação de que a direção dá muito ouvido aos alunos (G 4- MG)

Eu sou muito próxima dos alunos eles me respeitem, dei aula para eles muito tempo, estão dizendo que eu estou ficando chata (G 5- MG)

Tem a lenda do chicote: quando eu era vice-diretora de outra escola ganhei um chicote do marido da diretora, foi uma brincadeira. Deixei o chicote na diretoria exposto, os alunos diziam que eu usava com aqueles que davam problema, virou lenda. Parece que as pessoas gostam dessa lenda. Até hoje sou conhecida como a diretora do chicote. (G 11- SP)

Não sabia que era visto como uma pessoa “brava”. O fato de ser sério leva as pessoas a pensarem que sou bravo. O vice-diretor acredita que essa postura é adequada e necessária ao momento que a escola está vivendo. (G 1- SP)

A imagem do chicote citada na fala acima remete justamente ao imaginário de uma atitude de rigidez, severidade e firmeza que é esperada dos gestores em algumas circunstâncias.

Os participantes observam que há uma forte atitude corporativista da equipe interna da escola cuja expectativa é que o gestor atue com rigor na represália aos atos de indisciplina, mas com complacência nas questões trabalhistas e organizacionais. Os pais e responsáveis pelos alunos esperam que seus filhos sejam bem acolhidos e que tudo seja resolvido na escola.

Os professores esperam que a gente resolva todos os problemas de aluno. Eles querem alunos disciplinados dentro da escola e qualquer problema com aluno tem que ser solução da direção e especialistas, é o que eles esperam. Os pais esperam que a escola acolha os filhos, que eduque, se possível que fique período integral (risos) e que não chame porque eles não têm tempo, e a comunidade, principalmente o entorno da escola, eles querem uma escola silenciosa, uma escola na qual não haja competição, não haja inter-classes, não haja nada fora de sala e eles gostariam que a gente colaborasse com isso e colocasse um segurança noturno pra que não fosse necessário o alarme soar de madrugada, agora a comunidade da escola, os pais da escola, acham

que tudo tem que ser resolvido na escola e se possível sem que o perturbem. Eu acho que é o que eles esperam da gente. (G 4- MG)

Analisando o relato acima é possível identificar um imaginário geral de que o gestor é realmente responsável por tudo o que ocorre no âmbito escolar, uma expectativa de que deva solucionar todas as questões, revela também a angústia do próprio gestor diante do reconhecimento da impossibilidade em corresponder a tantas exigências decorrentes da complexidade da instituição escolar e da própria sociedade contemporânea.

De acordo com os relatos, a comunidade interna espera que os gestores atuem de forma rígida, principalmente nos casos de indisciplina dos alunos e descumprimento de regras por parte dos funcionários e professores. Os gestores avaliam que ocorre uma espécie de visão individualista e egoísta na qual cada um espera paciência, tolerância e até permissividade com os casos particulares, mas revela intolerância com as questões do outro que devem ser tratadas com absoluto rigor. Esta constatação os leva a crer que estar na liderança é justamente saber lidar com essa situação sem ceder às pressões, cuidando para não focar interesses individuais, mas sim coletivos.

Eles querem que a gente seja rígido com os demais e paciente e tolerante com eles, seja professor, seja aluno, família e funcionários também. Com o caso particular, caso dele, precisa ter jogo de cintura, fazer acerto, resolver, mas com os outros não, aí você tinha que ser um diretor que pune, que castiga. O pai quer que seja paciente com o filho, o filho quer que seja intolerante com o professor e o professor quer se já rígido com os alunos. (G 7- SP)

Os entrevistados de Poços de Caldas também apontaram que percebem que suas imagens denotam segurança, tranquilidade, respeito e confiança e atribuem isso ao tratamento dispensado às pessoas e à solução dos problemas e também à presença constante.

Nas entrevistas com os diretores do município de Araraquara também apareceram elementos como segurança, respeito, tranquilidade, liderança que foram atribuídos em grande parte a um trabalho construído ao longo dos anos e também as questões de austeridade, rigidez e rigor definidas por expressões como “enérgica”, “autoritária” e “rígida” com a afirmação de que os pais valorizam esta postura.

Em um evento organizado pelo Grêmio da escola para distribuição de faixas com qualidades, recebi a faixa de Miss respeito. (G 1- SP)

Os pais me acham autoritária, eles não entendem algumas organizações. (G 4- SP)

Tenho bom respaldo dos pais, já me disseram que me vêem como uma pessoa firme. (G 8- SP)

Os professores e funcionários verbalizam que gostam de trabalhar na escola porque tem liderança. Alguns professores me vêem como brava e enérgica. Os pais falam que a escola está boa, organizada, falam que sou enérgica e brava. (G 11- SP)

Sou rígida, objetiva, os pais gostam dessa postura com mais autoridade. Há pessoas que não gostam dessa postura devido a exigências e cobranças. (G 15- SP)

Alguns entrevistados observaram haver um exagero na percepção, principalmente dos pais, que criaram uma imagem de poder muito maior do que, de fato, o gestor possui esperando algumas vezes uma atuação “mágica”, de “salvador da Pátria” na solução de questões que extrapolam o âmbito de atuação do gestor. Houve ainda a afirmação da imagem do gestor como aquele que cumpre as regras, as leis, portanto mantém o controle da situação através da aplicação das normas.

Na maioria das entrevistas a segurança, credibilidade e confiança dos pais, professores e funcionários estão relacionadas a uma postura mais firme na atuação do gestor revelando um imaginário geral de autoridade racional/burocrática que parece influenciar o imaginário do próprio gestor que com o passar do tempo vai incorporando esses elementos e modificando sua forma de agir.

Essa demanda por uma postura mais rígida aliada às ideias de “salvador da pátria”, “confiança” e “credibilidade” revelam o imaginário geral da necessidade da figura de autoridade para a transmissão de segurança aos participantes do processo educativo. Essa expectativa acaba influenciando o imaginário dos gestores que passam a se comportar conforme o esperado.

Além dos fatores citados, outro elemento destacado pelos gestores de ambos os sistemas de ensino é a questão da “justiça” definida como uma atuação que trata a todos com igualdade de direitos e deveres, especialmente os funcionários. O elemento apontado como auxiliador nesse processo é a aplicação rigorosa da legislação que acaba por eximir o diretor de decisões que possam ser entendidas como privilégios ou perseguições, pois o que está determinado na lei é concebido como correto.

Nesse ponto fica evidente a forte presença no imaginário do gestor da autoridade pautada nas leis, definida por Weber (1963) como dominação racional-legal, na qual a obediência não se deve às pessoas, mas aos regulamentos e regras entendidos como “entidades superiores e inquestionáveis”. Na manifestação dos gestores essa dominação racional-legal funciona como uma espécie de “álibi” que contribui para isentá-lo da responsabilidade de algumas decisões que são previamente determinadas pela legislação e reforçam a idéia de autonomia restrita e de diretor como mandatário do Estado.

Ao serem indagados sobre a questão da autoridade e poder, os gestores de Minas Gerais manifestaram uma compreensão da importância da figura de autoridade ligada a uma liderança do processo, a maioria indicou que a autoridade e poder são elementos essenciais, pois para o desenvolvimento das atividades é necessária a figura de um coordenador dos processos, ou seja, de alguém que atue na organização da atuação das pessoas para colocar em prática aquilo que foi definido coletivamente.

A idéia de autoridade apresentada pelos entrevistados respalda-se em um trabalho comprometido, sério e baseado em atitudes de respeito e construída a partir da atuação do gestor.

O respeito é uma representação da expressão. Isto é, tratar os outros com respeito não acontece simplesmente, mesmo com a maior boa vontade do mundo; transmitir respeito significa encontrar palavras e gestos que fazem com que ele seja sentido e pareça convincente. (SENNETT, 2004, p.236)

A autoridade baseada em imposições é negada pelos gestores e apontada como totalmente ineficaz. Os elementos que auxiliam na constituição e sustentação dessa autoridade apontados foram: agir com transparência e objetividade; delegar responsabilidade reforçando que o sucesso da escola depende de todos; atitudes legais e justas; publicidade das orientações recebidas.

Uma comunidade para funcionar, tem que ter alguém para comandar as ações. Líder e não chefe. O diretor depende de toda a equipe para organizar a escola. Tenho uma postura aberta, as coisas devem ser ditas, mesmo que choquem num primeiro momento, depois ficam claras. (G 1- MG)

Procurro passar a idéia de que meu sucesso depende de todos. Não há vigilância, mas sim confiança e credibilidade. Aprendemos todos os dias. (G 2-MG)

A minha autoridade está baseada na presença, na segurança, no modo como atuo. Não há necessidade de impor a autoridade. (G 3- MG)

A visão de totalidade proporcionada por estar na posição de gestor, aliada ao cumprimento da legislação, ao compartilhamento das decisões e ao diálogo foram lembrados como fatores fundamentais ao tratamento justo e igualitário que também ajudam a construir a imagem de liderança e autoridade. Além destes, foram destacadas também a posse de conhecimentos que permite esclarecer as dúvidas e realizar orientações coerentes que auxiliam na formação e manutenção da autoridade.

A autoridade e poder vêm do respeito com o ser humano e da disposição para lidar com os problemas, buscando soluções. (G 3- SP)

É preciso ter coerência, cumprir as regras, a legislação precisa ser respeitada, tratar todos com igualdade (o que vale para um, vale para o outro), ter atitudes justas. (G 9 - SP)

O diretor deve ter segurança no que fala, auxiliar, esclarecer as dúvidas, informar as resoluções, os direitos, deve haver transparência nas ações. A comunidade sabe que irá encontrar as respostas aqui. (G 17- SP)

O diretor não consegue delegar se não estiver presente, acompanhando as atividades, conhecendo a rotina. Deve dar respostas às dúvidas demonstrando conhecimento. (G 18 - SP)

Os gestores participantes da pesquisa alertaram que há situações que podem contribuir para a perda de autoridade ou até a tentativa de manipulação da autoridade. As dificuldades apontadas anteriormente e a impossibilidade de atuação do gestor contribuem para que sua impotência seja percebida e acabe abalando a figura de autoridade. O exemplo citado pela maioria é a impossibilidade de ação diante da falta de professor ou do despreparo de muitos deles.

Há também o imaginário da manipulação da autoridade no sentido de que, especialmente a comunidade interna, tenta induzir o gestor à decisões que a favoreçam sob o pretexto de que algumas leis e determinações não deveriam ser observadas, nem cumpridas.

Em relação à comunidade externa, avalia-se que a figura do gestor enquanto autoridade ainda não está tão abalada. Para aqueles que não conhecem totalmente a realidade escolar e as dificuldades e limitações ainda há uma grande credibilidade no gestor enquanto autoridade máxima na instituição escolar o que foi demonstrado por alguns relatos de

diferentes situações em que os pais procuram exclusivamente pela direção da escola acreditando que somente este profissional poderá resolver as questões apresentadas.

Arelada a essa imagem de autoridade há também o imaginário do gestor enquanto figura de referência nas comunidades, especialmente das escolas localizadas em regiões mais periféricas da cidade. Os relatos abaixo exemplificam o envolvimento desse profissional em atividades extra-escolares.

O ano passado , os pais eram separados e o pai faleceu estava na UTI há cinco dias e ninguém da família apareceu, faleceu as três horas da manhã e ninguém conseguiu contato com a família. Os três filhos estudavam lá na escola, chegou o guarda municipal e perguntou por uma das crianças explicando que o pai havia falecido, não tinha nenhum adulto em casa e não sabiam o que ia ser feito. Chamei a aluna e disse que o pai que estava internado não estava passando bem e que precisaríamos ir até lá, a aluna falou de umas tias fomos até a casa peguei as tias e a filha mais velha de 16 anos, chegamos os quatro na Santa Casa ai surgiu o problema...”quem vai subir?”. Subimos eu e uma irmã do falecido no caminho eu disse acho que ele não está tão bem, só preparando. Na hora em que deram a notícia, a mulher desmaiou e eu lá como se fosse o irmão da vítima, não sabia o que fazer. Tive que pegar meu carro ir até a funerária que presta serviço para Prefeitura, fui até a casa pegar a roupa para o falecido. Organizei o velório porque as crianças não sabiam o que fazer. Ninguém veio nem agradecer. As vezes você faz coisas pelos alunos que também te motivam a trabalhar. (G 3- SP)

Eu fui convidada para ser madrinha de casamento da mãe de um aluno meu e minha filha vai ser a dama de honra. (G 2-SP)

Os principais elementos apontados para a constituição e manutenção da autoridade e poder foram a liderança e o respeito.

4.2.7 Liderança

A capacidade de liderança do gestor será manifestada pelo seu modo de ser e de agir, está relacionada com seus interesses, desejos, paixões, disposição e entusiasmo, portanto, apresentará forte relação com seu imaginário.

Segundo Bergamini (2009) a liderança normalmente é definida com um relacionamento de influência feito em duplo sentido.

A liderança também tem sido estudada sob forma de processo, de interação que envolve trocas sociais. Neste caso, o líder é visto como alguém que traz algum benefício ao grupo e a cada membro desse grupo. Em sentido inverso, os membros do grupo devolverão ao líder seu reconhecimento traduzido pela forma que lhe confere a autoridade. (BERGAMINI, 2009, p.5)

Destaca-se, portanto, o papel do liderado na constituição da liderança, ou seja, a compreensão de que só haverá verdadeira liderança do gestor com a participação e a autorização da comunidade escolar. Esse pressuposto leva à conclusão de que o processo de escolha democrática do gestor garante que este disponha de uma prévia “permissão” para iniciar seu trabalho de construção da liderança que será referendada ou não pela sua atuação. No caso do diretor concursado, o desenvolvimento da liderança ficará na dependência exclusiva do seu trabalho, por meio do qual o líder tentará obter o consentimento do seguidor em deixá-lo desempenhar seu papel.

Para a maioria dos trabalhos recentemente publicados, constitui ponto pacífico que a principal fonte de poder reside na forma como o líder é percebido pelos seus seguidores. Para essas teorias, a percepção positiva que o seguidor tem a respeito do seu líder é o terreno fértil do qual brotará o envolvimento e o necessário esforço cooperativo que determinará o aparecimento dos resultados oriundos de um vínculo entre eles dois. (BERGAMINI, 2009, p. 77)

Os gestores demonstram um imaginário de responsabilidade em liderar os participantes da escola.

A comunidade ainda vê a figura do diretor como fundamental. A gente tem a consciência de que tem que manter a equipe. (G 3- SP)

Eu tenho que fazer isso com a minha equipe, mostrar carinho, mostrar apoio, fazer as orientações. (G 10- MG)

Conforme apontou Sennett (2001), a necessidade de ser orientado por um líder, ter alguém que exerce a autoridade sobre nós, é uma característica do ser humano.

Os gestores entrevistados demonstraram ter clareza de que liderança não é uma simples associação ao cargo ocupado e deverá ser arduamente construída e conquistada.

Bergamini (2009) indica que os primeiros estudos sobre a liderança consideravam que os líderes deveriam possuir determinados traços de personalidade especiais²⁷.

A partir da década de 1940 surge um novo enfoque que considera a possibilidade do treinamento dos líderes, pois uma vez conhecendo-se o comportamento responsável pela liderança eficaz, torna-se possível adquiri-lo por meio da aprendizagem.

Costa e Mendes (2000) apontam que no decorrer da década de 1960 os estudos começam a indicar que a liderança depende dos contextos, considerando também a figura do subordinado como parte integrante do processo de liderança e na década de 1980 tem início o período de “visão cultural da liderança” onde o líder cultural é aquele que centra sua atenção na criação e na gestão da cultura da organização de modo a estabelecer um sentido da realidade para os liderados, ou seja, o líder é aquele que deve interpretar para o seguidor o sentido que ele atribui ao seu trabalho.

Nesse ponto Bergamini (2009) defende que a motivação extrínseca não contribuirá para a real adesão do liderado, pelo contrário, criará uma dependência de recompensas que terão que aumentar gradativamente seu valor para produzir o efeito esperado e poderão inclusive funcionar como agente desmotivador fazendo com que se esqueça da satisfação que o trabalho pode trazer orientando-se somente pela satisfação que os prêmios oferecem. Portanto, a teoria da liderança como “administração do sentido” prega que o líder deverá procurar desenvolver a satisfação proporcionada pelo trabalho, a compreensão do significado do trabalho e da importância na equipe.

Este parece ser o sentido dado à liderança pelos gestores escolares entrevistados. Há a compreensão de que para liderar é necessário conquistar a confiança e credibilidade da equipe bem como traçar metas coletivamente deixando claros os papéis de cada um nesse processo e o valor de suas ações conforme indicam os trechos abaixo:

É preciso construir uma imagem de liderança e não somente de poder e autoridade. Essa imagem é construída com comportamento, atitude e ações. (G 5-SP)

É preciso observar, buscar informações, estar aberto a aprender. Conhecer a realidade, observar as potencialidades e os problemas, dialogando, trocando idéias e ir apontando aos poucos o caminho. (G 7- SP)

²⁷ Teoria dos traços (Bryan, 1992) – define que o perfil de personalidade é considerado como responsável pelo aparecimento do líder e a manutenção da eficácia no desempenho de seu papel.

Autoridade é você conseguir o respeito e a participação sem imposição. Tem que ter tato, trazer o professor, mostrar o problema. Tem que colocar o professor para refletir que professor é ele. (G 8- MG)

A busca dessa liderança prevê o enfrentamento de várias resistências, por isso a entrevista contemplava também duas questões que tinham como objetivo identificar as estratégias utilizadas pelos gestores para estimular a equipe a elaborar e executar propostas e também como lidar com as resistências encontradas nesse processo. Os gestores de Minas Gerais apontaram que a melhor estratégia para envolver a equipe é fazer as discussões coletivas e respeitar as decisões do grupo, pois estas adquirem mais força. A maneira de lidar com os resistentes seria conduzir as discussões e reuniões de forma a possibilitar que estes sejam contagiados e influenciados pelos mais envolvidos e comprometidos e pelo movimento geral da unidade escolar.

Os gestores afirmaram de forma unânime que é necessário um investimento e tempo para a reflexão daqueles que se mostram resistentes e que a imposição e os conflitos abertos, nesses casos, mostram-se ineficazes sendo necessária, inicialmente, a sensibilização e a conscientização para depois ocorrer o envolvimento desejado. Para esse processo os gestores apontaram alguns caminhos como as reuniões por segmentos (professores de uma determinada área ou ano de ciclo, equipe de funcionários de um setor específico) para conversas mais individuais e voltadas para as especificidades do trabalho de cada grupo, possibilitando a reflexão, apresentação de sugestões destacando e valorizando a importância de cada um no processo educativo. Esses gestores parecem ter clareza de alguns pressupostos da boa liderança.

Bons líderes não convocam reuniões desnecessárias, eles preferem seguir o caminho da consideração individualizada. Ele sabe que cada um tem um problema diferente dos demais e nesse sentido observa com cuidado a regra de não generalizar medidas, pois sabe que cada um entenderá suas mensagens de maneira particular. (BERGAMINI, 2009, p.9)

Embora não tenha sido declarado abertamente pelos entrevistados, a estratégia apontada por eles, de trabalhar com grupos menores, pode contribuir para diminuir a força do grupo, quebrando suas resistências e facilitando o “convencimento”. Portanto, além do tratamento mais individualizado, essa alternativa pode evidenciar também a intenção de uma

manipulação do grupo pelo gestor, conduzindo as discussões de forma a obter apoio às suas decisões.

Os gestores das escolas do Estado de São Paulo apresentaram estratégias semelhantes valorizando a busca de soluções e decisões compartilhadas e destacando a importância da proximidade do gestor no acompanhamento e incentivo ao desenvolvimento das ações definidas coletivamente. O papel de formador de sua equipe também ficou claro em afirmações sobre a necessidade de o gestor identificar o potencial de cada funcionário e levá-lo a desenvolver essa habilidade em benefício do trabalho na escola.

Apesar das ressalvas sobre a política de avaliação externa, há o reconhecimento dos gestores paulistas de que a valorização financeira atrelada ao alcance das metas estabelecidas nas avaliações impactou na atuação da equipe que passa a cobrar dos colegas um envolvimento maior. Também foi citado o papel da formação no aprimoramento do trabalho dos profissionais e da legislação respaldando as ações do gestor.

Tem que usar a arte da conquista, demonstrando sua paixão e envolvimento pode influenciar os outros. (G 8- SP)

Ouvir o grupo, suas sugestões, traçar medidas, colocar em ação, avaliar, refazer, estar aberto às mudanças, atuar com persistência e paciência, ficar próximo do grupo. (G 2-MG)

Os entrevistados manifestaram a compreensão de que a capacidade de liderança é desenvolvida e conquistada no exercício da função e um dos requisitos principais para o seu desenvolvimento é a observação atenta e a análise das situações, pois é comum a comunidade interna apresentar soluções prontas, apontando, sugerindo e até mesmo exigindo algumas ações que não tem como foco os interesses coletivos. A vivência dessas situações possibilitadas pela atuação como gestor proporciona o aprimoramento dessa liderança.

A liderança do diretor é institucional, você queira ou não queira é na vivência que ele aprende a liderar, se ele não aprender... O tempo vai permitindo o aprimoramento da capacidade de liderança. (G 5- SP)

O elemento da predisposição para a liderança também foi apresentado, essa predisposição pode ser composta de aspectos da formação, da cultura ou da personalidade do indivíduo constituindo elementos facilitadores para o enfrentamento de desafios que contribuem para a constituição da liderança.

Os gestores reconhecem que utilizar do poder inerente ao cargo para impor decisões não é uma boa estratégia, podendo inclusive produzir efeitos contrários, a saída apontada é utilizar a capacidade de convencer e cativar através do diálogo.

Muitas vezes você querer mandar não funciona, então o gestor ele tem que ter uma capacidade muito grande de persuasão, através da palavra você convencer a pessoa de que você ta certo, tem que ser muito persuasivo. Então eu acho que a gente tem que ta sempre desenvolvendo essa habilidade, sabe? De conversar, de motivar a pessoa, de cativar, de convencer, porque bater de frente realmente, em alguns casos não funciona. (G 6- MG)

O fato das pessoas esperarem que o diretor resolva tudo sem sentirem-se parte da solução. (G 12- SP)

Ao tentarem definir um perfil adequado apontam como necessária a coexistência e o equilíbrio entre elementos como a ansiedade, a calma, a pró-atividade e indicam que a experiência vivenciada produz um crescimento profissional e pessoal importante.

Agora tem gente que tem mais perfil pra liderança, não é todo mundo que tem, um grande passo é ser equilibrado, porque se você é ansioso demais eu acho que não serve pra ser diretor, se você é calmo demais também não serve, sabe? A pessoa tem que ter iniciativa, tem que ser proativo. (G 7- MG)

Eu mudei muito, quem me conheceu sabe, eu era radical, extrema esquerda, eu era muito crica, quando eu levantava a mão, abria a boca o pessoal da Superintendência já falava assim: “Nossa.” Nunca fui de fazer as coisas em que eu não acreditava. E eu aprendi muito a ser mais humilde, a não achar que sabia de tudo, a pedir desculpa, aprendi na escola, com os meus alunos, a não chamar a atenção das pessoas na frente dos outros (...) eu tenho o maior respeito pelos alunos, eu acho muito feio quem grita com aluno, quem perde a compostura com aluno na frente dos outros. Então eu aprendi isso assim pode ser a pior coisa, a maior tempestade que ta acontecendo eu respiro, às vezes eu não resolvo na hora, eu saio, eu vejo. Fiz muita ..., já fiz muita coisa errada também. (G 10- MG)

Os relatos demonstram que a vivência em cargo de liderança proporciona um aprendizado sobre o equilíbrio entre o uso da autoridade e poder conferidas pelo cargo e a autoridade e poder construída nas relações.

4.2.8 A influência da forma de acesso ao cargo

A questão central da entrevista buscou questionar os gestores sobre a interferência ou impacto da forma de acesso ao cargo no desenvolvimento de seu trabalho. 88% dos gestores mineiros afirmaram que há sim uma forte influência do processo de escolha, porém não constitui fator decisivo dependendo também, em grande medida, de sua atuação efetiva. Afirmaram que esse processo dá mais transparência, legitimidade e credibilidade, aproximando a comunidade da gestão. Um elemento a ser destacado foi o forte sentimento de responsabilidade desencadeado nos gestores pelo processo de eleição, ou seja, o sentimento de responsabilidade em “devolver” uma boa atuação em virtude da confiança representada pelos votos. Alguns chegaram a citar o “peso” de corresponder à confiança depositada, processo esse, que acaba impulsionando-os a um trabalho extremamente atento e comprometido e um medo de cometer erros ou equívocos.

Ter sido escolhido aumenta nossa responsabilidade e o peso de corresponder à confiança depositada e aumenta ainda mais quando se trabalha com o gerenciamento de vagas. A nossa escola tem grande procura de vagas. (G 8-MG)

Indagados também sobre as cobranças possivelmente desencadeadas pelos seus eleitores no sentido de benefícios ou favorecimento em troca dos votos, todos afirmaram que a legislação e o pleno conhecimento das regras definidas pela Superintendência de Ensino não dá margem para tal entendimento, porém o sentimento de responsabilidade com os eleitores, não no sentido de favorecimento, mas no sentido de realizar um bom trabalho está fortemente presente no imaginário dos gestores como demonstram algumas falas abaixo:

A gente se sente ainda mais responsável em realizar um bom trabalho. (G 4-MG)

A confiança depositada me leva a pensar que se as pessoas me colocaram aqui, confiaram em mim. Merecer essa confiança é uma responsabilidade grande. (G 5-MG)

Estar nesse lugar porque fomos escolhidos e não por acaso aumenta o sentimento de responsabilidade. Como tive maior apoio dos alunos, sinto que preciso fazer mais por eles. (G 7- MG)

Nada foi obrigado, ninguém teve que aceitar gratuitamente, houve possibilidade de disputa. Isso faz com que eu transite por todas as instâncias

com serenidade, Não encontro barreiras, mas aumenta a responsabilidade. (G 7- MG)

A escolha faz você sentir-se aceito, querido. A responsabilidade, sentir-se em dívida para corresponder, ser mais assertivo possível. (G 8- MG)

Cada um na escola tem uma visão. No início se quer atender as expectativas de todos, porém isso não é possível, as decisões devem ser tomadas tendo em vista o grupo. Apesar do tempo de experiência ainda há medo e angústia. O erro é humano, Não se pode perde esse medo e cair no erro de achar que é perfeito. Medo de errar me impulsiona a estar atenta. (G 9- MG)

Observa-se nesses trechos a forte presença do imaginário do gestor da necessidade em corresponder ao imaginário dos liderados em relação às expectativas de seu trabalho. Esse imaginário tem suas raízes na percepção dos gestores de que uma das maneiras de conquistar o respeito é retribuir algo à comunidade que o escolheu.

A terceira maneira de ganhar o respeito é retribuir aos outros. Essa é talvez a fonte de estima mais universal, intemporal e profunda para o caráter de alguém. [...] nem o virtuoso, nem o tirano tocam os sentimentos dos outros da mesma forma que alguém que retribui algo à comunidade. (SENNETT, 2004, p.82)

No Sistema Estadual de Ensino de São Paulo foram entrevistados diretores efetivos e também diretores designados que não participaram de concurso. Para a maioria deles, o concurso está na ordem natural do processo, portanto não conseguem identificar que haja alguma interferência direta na sua atuação. No Estado de São Paulo há uma tradição na realização de concursos, portanto, parte-se do pressuposto de que há uma competência técnica já validada e inquestionável, porém, se essa competência irá se efetivar em uma boa atuação só poderá ser comprovado com o trabalho a ser desenvolvido pelo gestor. Os relatos permitiram identificar que o principal elemento do imaginário dos gestores em relação ao concurso refere-se à segurança que é conferida pela aprovação e conseqüente permanência no cargo.

A lisura do processo e a estabilidade do titular de cargo ajuda a ter tranqüilidade. Saber que não será retirado do cargo conduz a um trabalho mais tranqüilo. (G 1- SP)

Concurso traz segurança à equipe. (G 2- SP)

No processo de eleição o diretor pode ser retirado do cargo em virtude de alguma situação. O peso do concurso está na segurança no cargo, na permanência. (G 3- SP)

Quando estava designada não sentia segurança. Ser efetivo dá segurança para o diretor, mas não para o grupo. (G 17- SP)

Quando há concurso, há competência. (G 5- SP)

É forte também a idéia de que o que fará a diferença será a atuação do gestor e não a forma de seleção como é possível identificar nas falas abaixo:

A competência técnica não é tudo, há a necessidade da habilidade de manter boas relações. (G 3- SP)

Comparando a época em que não era efetivo e agora não vejo diferença na forma como as pessoas se relacionam comigo. A diferença está no trabalho. (G 4- SP)

A atuação é que irá contribuir para a constituição do líder. (G 6- SP)

Concurso não mede a capacidade de ninguém. Não é o concurso que garantirá a atuação do diretor. (G 9 - SP)

As pessoas enxergam a competência relacionada com a formação técnica, porém a atuação irá confirmar o bom desempenho. Credibilidade vem da convivência. (G 10-SP)

O que dá credibilidade é acreditar no que faz. (G 12- SP)

Concursado ou não, fazendo o trabalho é o que importa.
O que se espera do diretor não é se ele é concursado ou não, mas sim que ele faça o seu trabalho. (G 7- SP nº17)

Embora os diretores designados afirmem que não há interferência do fato de não serem efetivos, a questão da segurança também está presente em suas falas, havendo ainda o sentimento de que os designados acabam sendo mais prestativos do que os efetivos impulsionados pelo medo de errar. Novamente, fica clara a presença da questão da segurança no cargo simbolizada pelo concurso. Essa “segurança” parece trazer uma certa tranquilidade no desempenho das funções atuando como elemento positivo, mas pode operar também como empecilho para uma atuação mais dedicada e ousada.

Já falei até para a dirigente de ensino, os diretores designados são mais prestativos, tem mais medo de errar. (G 14- SP)

O relato de uma gestora de Minas Gerais que atuou na escola num primeiro momento indicada e num segundo momento na condição de eleita conduz à reflexão se, de fato, a comunidade valoriza o processo de escolha como uma conquista democrática ou se ainda predomina certo comodismo, um desejo de evitar o desgaste das mudanças.

Eu acho tão interessante assim, o jeito que as pessoas enxergam as coisas, por exemplo, a eleição do diretor é uma conquista e eu ouvi isso de alguns funcionários da escola que eles não queriam que tivesse, eles queriam que novamente o Superintendente indicasse alguém pra direção lá, do mesmo jeito que eu entrei lá, indicada na primeira vez. Eles chegaram a falar assim pra mim que podia não aparecer nenhum candidato e a superintendência indicar alguém. (G 10- MG)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar a síntese final das discussões realizadas nesta pesquisa torna-se essencial retomar o objetivo central do trabalho que consistiu em identificar os elementos do imaginário de poder e autoridade de gestores escolares eleitos e concursados e analisar de que forma esses imaginários impactam na sua atuação.

Em face da complexidade do trabalho do gestor escolar é possível afirmar que, independentemente das concepções predominantes de administração escolar, o poder e a autoridade são duas características inerentes às atribuições desse profissional, pois a liderança supõe o exercício do poder. Mesmo atuando em conformidade com os princípios de gestão democrática, de acordo com os quais as decisões devem ser coletivas, o gestor necessita manter sua autoridade e poder, pois, a condução de uma gestão democrática não descarta a figura de um organizador e coordenador dos processos garantindo que os caminhos definidos em conjunto sejam, de fato, trilhados.

A busca pelo imaginário de autoridade e poder dos gestores teve como objetivo identificar elementos que compõem o conjunto de ideias, crenças e valores que constituem o cerne das concepções desses sujeitos e, portanto irão fundamentar suas ações.

Apesar do duelo travado historicamente entre real e imaginário, já descrito neste estudo, a sociedade contemporânea reconhece e considera a importância e relevância dos aspectos da subjetividade para a compreensão da realidade. Os estudos, análises e reflexões realizadas para a organização desta pesquisa foram gradativamente reafirmando que esse imaginário se vincula tanto às subjetividades dos sujeitos quanto ao contexto mais global em que o gestor atua e que também contribui para moldar as instituições em cada período histórico.

A análise histórica das atribuições do gestor permitiu identificar os aspectos que foram sendo valorizados nessa trajetória e reconhecer, tanto nos documentos quanto nos estudos de diferentes autores de cada época, a expectativa para o trabalho desses profissionais e as demandas decorrentes das mudanças no sistema escolar e na própria sociedade brasileira. Juntamente com esses dados, foi possível identificar como foi se configurando a questão do poder e autoridade do gestor nas relações estabelecidas com os diferentes atores do processo educativo.

A análise da legislação e dos estudos produzidos ao longo da história da gestão escolar demonstra a existência de momentos de alternância entre a valorização da atuação voltada

para os aspectos pedagógicos ou administrativos e momentos de equilíbrio entre essas duas esferas que se complementam.

O parâmetro inicial para a criação do cargo foi a atuação didático-pedagógica, ou seja, para ser um bom diretor era necessário destacar-se como docente, porém, as exigências para o trabalho de gestão de uma unidade escolar foram se complexificando, principalmente a partir do desenvolvimento e sistematização da gestão enquanto processo de elaboração teórica e prática. Durante um período da história da educação brasileira valorizou-se uma atuação do gestor predominantemente administrativa fortemente impulsionada pela necessidade de organização dos sistemas educacionais que se encontravam em fase de pleno crescimento e expansão. Esse foco de trabalho do gestor criou a necessidade de uma formação que contemplasse esse conhecimento específico.

Na década de 1960 começam a surgir de maneira mais enfática, as críticas sobre a influência do modelo de administração empresarial e o reconhecimento das especificidades da administração escolar.

A partir da década de 1980 um novo elemento é inserido nessa discussão, a necessidade de estabelecer processos de gestão mais democráticos. Esses processos, ao contrário do que se temia, ampliaram e aumentaram a importância da autoridade e poder do gestor escolar no sentido de organização e coordenação dos mecanismos de gestão da participação. Observa-se claramente nessa trajetória o movimento de transposição do imaginário instituído para o instituinte, porém, a mudança não ocorre de maneira total e radical, em alguns momentos o instituinte não substitui completamente o instituído, contudo vai produzindo neste algumas modificações.

A aproximação com a fundamentação teórica do imaginário favoreceu a identificação da estreita relação entre o imaginário social e o processo educativo, a própria educação é a grande impulsionadora do movimento de passagem das significações imaginárias instituídas para as significações imaginárias instituintes, pois promove a reflexão crítica e o questionamento de situações tidas como naturais, ocasionando a evolução e o aprimoramento da sociedade.

Um dos aspectos do imaginário instituído indicado por Castoriadis (1982) que influenciou e ainda influencia a atuação dos gestores é a racionalização. Influenciada pela administração empresarial, a administração escolar incorporou várias características do processo de racionalização e burocratização. A permanência dessas características pode ser

explicada a partir das idéias de Castoriadis (1982) sobre a alienação conceituada como a dominância do imaginário instituído. É possível concluir que esse imaginário ainda se mantém porque parte dele ainda é necessário e válido e, apesar do movimento instituinte ter alterado parte de suas características, alguns elementos da racionalização e da burocracia ainda são pertinentes à atividade gestora.

A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na materialidade da vida social, mas supõe sempre também que a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto. (CASTORIADIS, 1982, p.159)

Ao mesmo tempo, em que alguns imaginários são mantidos e reforçados pela contemporaneidade, outros são modificados. A nova “ordem moral”, apresentada por Taylor (2010) e discutida neste trabalho, apresentou a ideia de mudanças nas relações interpessoais que tem relação direta com a autoridade e poder. Pela nova ordem moral valoriza-se a convivência em sociedade baseada na ajuda mútua, na satisfação das necessidades uns dos outros, portanto, a hierarquia, a autoridade e poder incorporam essa característica de “satisfação das necessidades” para estabelecer seu significado e manter-se.

Um ponto crucial que deveria ser evidente a partir do que foi referido é que a noção de ordem moral, por mim utilizada, vai além de uma agenda proposta de normas que deveriam governar as nossas relações mútuas e/ou a nossa vida política. O que uma compreensão da ordem moral acrescenta a uma percepção e aceitação das normas é uma identificação das características do mundo, da ação divina ou da vida humana, que tornam certas formas boas e exequíveis. [...] Por outras palavras, o ponto básico da nova ordem normativa é o respeito e o serviço recíprocos dos indivíduos que constituem a sociedade. (TAYLOR, 2010, p. 17)

Outro elemento do imaginário contemporâneo indicado por Taylor e presente na organização escolar é o surgimento da esfera pública como espaço de participação da sociedade em geral na discussão e no processo decisório em instituições públicas. Esse elemento não diminui a autoridade e poder do gestor, mas modifica sua base de sustentação, incorpora a necessidade do reconhecimento de que a constituição da verdadeira e autêntica autoridade e poder demanda a consideração da participação dos “liderados”, o entendimento

de que eles são parte da liderança, não como sujeitos submissos ao poder do líder, mas como sujeitos que ajudam a construir e validar o poder do líder. Dessa forma, a existência de posturas de rejeição ou afirmação da autoridade ajuda o líder a construir a sua autoridade e compor a sua atuação.

Nessa relação para constituição do poder e autoridade do gestor também há a interferência dos “micropoderes” conceituados por Foucault (1979) presentes na instituição escolar que também caracterizam uma forma de contribuição para a composição da autoridade e poder, pois a oposição também dinamiza a liderança e impulsiona o trabalho do gestor.

Na análise do imaginário do Estado presente nos documentos que regulamentam o cargo e a forma de acesso ao mesmo nos Sistemas Estaduais de Minas Gerais e São Paulo foi possível identificar elementos valorizados pelos órgãos administrativos dos sistemas e que contribuem para a constituição da autoridade e poder do gestor.

O conhecimento técnico é apresentado como essencial nas duas redes de ensino, no caso de Minas Gerais em que não há a exigência de formação em Pedagogia ou curso de gestão escolar esse conhecimento será verificado no exame de certificação e aprimorado com a participação dos eleitos no curso Progestão. No Estado de São Paulo, o domínio do conhecimento técnico será verificado de duas maneiras: pela apresentação de diploma correspondente e aprovação em prova do concurso.

A natureza dos conhecimentos exigidos nos dois sistemas de ensino é a mesma, porém a descrição da atuação do gestor a partir desse conhecimento base é que muda. O sistema mineiro revela o imaginário de um gestor articulador da participação e envolvimento de toda a equipe no desenvolvimento das atividades essenciais ao aprimoramento do processo pedagógico, já os documentos paulistas concentram a responsabilidade dessas atividades exclusivamente no diretor, destacando o papel de representante do Estado, valorizando o domínio das organizações e normatizações da Secretaria de Educação em especial as referentes à avaliação externa.

O Sistema de Ensino mineiro revela o imaginário de que só o conhecimento técnico não será suficiente para a análise dos candidatos ao cargo de gestor, por isso, verifica as qualidades profissionais por meio da avaliação de desempenho e do próprio processo de escolha com a participação da equipe escolar e da comunidade. Considera-se, portanto, que o gestor deverá apresentar também algumas características profissionais como, por exemplo, manter um bom relacionamento, respeitar a diversidade, apresentar compromisso com o

horário e demandas de trabalho e demonstrar interesse e disponibilidade para o próprio desenvolvimento profissional.

Pelos relatos é possível indicar que, no momento da escolha dos candidatos pela equipe da escola e principalmente pelos pais de alunos, o requisito decisivo é justamente este que aponta para qualidades profissionais que podem ser observadas por todos.

A concepção de liderança presente nos documentos das respectivas redes de ensino valoriza a liderança baseada nas atitudes, nos valores e na capacidade do gestor de influenciar seus liderados, não no sentido de comandá-los, mas sim, conscientizá-los e envolvê-los.

A postura democrática é esperada pelos dois Sistemas, porém é apresentada de forma mais consistente no documento mineiro que valoriza o seu aprimoramento, enquanto os documentos paulistas revelam uma postura democrática superficial.

Ao tratar a questão da autoridade e poder sob a ótica do próprio gestor os conhecimentos técnicos também são apontados como elementos de sustentação da autoridade e poder, principalmente, os conhecimentos pedagógicos que constituem o fator principal que possibilita ao gestor exercer seu papel de coordenador e orientador do trabalho da equipe.

O tempo de atuação é apresentado como fator significativo, pois possibilita o exercício prático, a vivência necessária para o enfrentamento de situações diferenciadas. As dificuldades relatadas pelos gestores iniciantes corroboram com esse imaginário e ainda, indicam que essa falta de vivência prática poderá ser usada pela equipe e pela comunidade para exercer a rejeição à autoridade, procurando também mostrar seu poder e testar as atitudes do gestor.

Em relação ao tempo de atuação no sistema mineiro, o imaginário do gestor não corresponde ao imaginário do Estado que estabelece um período máximo para a atuação do gestor indicando a concepção de que um tempo mais longo poderá trazer a segurança no cargo e ser acompanhada de um afrouxamento no empenho do profissional ocasionando a cristalização do poder.

Assim como o tempo de atuação, a experiência anterior em cargos de gestão também foi apontada como fator que contribui para o enfrentamento dos desafios da profissão e, portanto, mecanismo de fortalecimento da autoridade e poder.

No caso dos gestores eleitos, o apoio da equipe simboliza um grande facilitador para o processo de envolvimento dos profissionais e da comunidade nos trabalhos propostos, nas metas e objetivos da unidade, em contrapartida, simboliza também a confiança depositada que

necessitará, obrigatoriamente, ser correspondida. Portanto, o voto funciona como uma espécie de contrato entre o gestor e a comunidade no qual este assume compromisso de retribuir a confiança desenvolvendo um bom trabalho.

Os relatos demonstraram que o imaginário de autoridade construído pelos gestores é influenciado fortemente pela expectativa de autoridade de toda a comunidade. O estudo permite afirmar que, contrariamente ao estabelecido na legislação em relação a uma postura mais democrática, há a expectativa da comunidade em geral de uma postura mais “autoritária” e direcionadora, com atitudes de rigidez e firmeza.

Esse imaginário reafirma a influência exercida pela necessidade natural dos sujeitos da figura de autoridade.

A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranqüilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. (SENNETT, 2001, p. 26)

A partir da influência do imaginário da comunidade, o gestor passa a agir da forma indicada, no entanto, os relatos mostraram que a rigidez é exigida somente quando o alvo é o “outro”, revelando uma atitude individualista que deseja a austeridade do gestor nas questões alheias e a complacência e condescendência nas questões particulares. A maneira encontrada pelos gestores para enfrentar essa situação é tratar a todos da mesma forma, a questão da justiça aparece no imaginário como estratégia para lidar com as diferenças e, nesse caso, a aplicação das leis e regras é um instrumento usado para facilitar e justificar tal atitude. Então, o próprio gestor se utiliza dos preceitos da dominação racional-legal para não incorrer no erro de tratar as situações de forma particular.

A concepção de autoridade dos gestores tanto de Minas quanto de São Paulo baseia-se no reconhecimento de que a autoridade é construída a partir da atuação do gestor e não está relacionada somente ao cargo. A autoridade baseada na posição hierárquica ocupada é frágil e perde a força rapidamente no caso da atuação não corresponder às expectativas de compromisso com as demandas.

A perda de autoridade constitui uma preocupação eminente no imaginário dos gestores. As dificuldades atuais, principalmente as relacionadas com a falta de professores ou o desempenho inadequado das atividades docentes, acabam evidenciando a impossibilidade de atuação do gestor e contribui para o enfraquecimento e até a perda da autoridade, em

decorrência da grande expectativa da comunidade de que o gestor garanta a qualidade do processo ensino aprendizagem desenvolvido na escola.

Os gestores têm consciência da influência dos liderados no processo de constituição de sua liderança e da necessidade de existir correspondência entre a visão e as ações propostas pelos líderes e os desejos e necessidades dos liderados. A própria forma indicada pelos gestores de atuação diante das resistências reforça o imaginário de que a simples utilização do poder não constitui a verdadeira liderança devendo existir compartilhamento de valores e compromissos.

O processo de escolha do gestor escolar por meio da eleição é considerado como elemento facilitador para o desenvolvimento da liderança uma vez que o voto representa a concordância e apoio às propostas apresentadas pelo candidato. Portanto, a escolha possibilita a afirmação da autoridade e poder, contudo, sua sustentação dependerá efetivamente da atuação do escolhido, confirmando ou não as impressões iniciais.

Os gestores mineiros indicaram que a eleição produz um imaginário de apoio e respaldo, mas também de necessidade de retribuir a confiança depositada, acompanhado de medo em não corresponder às expectativas. Os gestores paulistas também identificam a aprovação no concurso como elemento que dá a eles o reconhecimento da autoridade e poder, porém, também analisam que a atuação é que irá concretizá-lo.

Os estudos e análises realizados sobre poder e autoridade do gestor escolar contribuíram para evidenciar a complexidade das relações na instituição escolar. A fundamentação teórica apontou e as falas dos gestores confirmaram que o poder não possui um locus específico, pode apresentar-se disperso entre os diferentes atores do processo educativo, pode também manifestar-se simbolicamente e apresentar-se como poder instituído ou instituinte, o que possibilita o movimento necessário em busca de relações mais democráticas no processo educativo.

A partir dessas reflexões é possível apontar para outros aspectos que poderiam ser desenvolvidos em estudos posteriores. O levantamento do imaginário dos professores, funcionários, alunos e comunidade poderia reafirmar questões aqui apresentadas, bem como, acrescentar elementos novos para o estudo da atuação desse profissional.

A organização, análise e reflexão dessas perspectivas poderiam contribuir para compor novas teorias sobre a gestão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**, Campinas: Editora Alínea, 2010

ARAÚJO, Alberto F.; ARAÚJO, Joaquim M. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009.

ARAÚJO, Alberto F. Quando o imaginário se diz educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n.229, p. 679-705, set/dez 2010.

ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. Ano I, n.2, jan. 1979. Campinas: CEDES.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n° 68, dezembro, 1999.

AZEVEDO, Nyrma S. N. (org). **Imaginário e Educação: reflexões teóricas e aplicações**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

AZEVEDO, Nyrma S. N.; SCOFANO, Reuber G. (orgs). **Recortes do Imaginário: novas colagens**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

BARBIER, René. Sobre o imaginário. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROSO, João (org.) **O Estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação. Guia de Estudos para a certificação ocupacional do dirigente escolar. 2006

BELO HORIZONTE. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Manual de orientação do processo de indicação de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual. 2011.

BERGAMINI, Cecília W. **Liderança: administração do sentido**. 2ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. 14. ed. Tradução de Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. 1994

BRASIL. Decreto Federal nº 1.331-A, 17/01/1954. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.jusbrasil.com.br/legislaçã/129047. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei nº 5692 , de 20 de dezembro de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: < www.jusbrasil.com.br/.../lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-7...> Acesso em: 20 de outubro de 2011.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [//www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 17 de maio de 2010.

BRASIL. CFE. Resolução nº2 , de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Licenciatura. Disponível em <[HTTP://www.portal.mec.gov/cne/arquivos/pdf](http://www.portal.mec.gov/cne/arquivos/pdf)>. Acesso em: 5 jan.2011

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In PEREIRA, Luís, FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. 12 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985

CASTRO, Alada M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Porto Alegre, v.24, n.3, p.389-406, set/dez.2008.

CASTORIADS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud; Revisão técnica de Luis Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

- CHAUÍ, Marilena de S. **Cultura e Democracia**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- CÓRDOVA, Rogério A. Imaginário social e educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.
- CÓSSIO, M. F. et al. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v.26, n.2, p.325-341, mai/ago.2010.
- COSTA, Jorge A. **Imagens Organizacionais da Escola**. Porto: Asa, 1996,
- COSTA, Jorge A.; MENDES, Antonio N.; VENTURA, Alexandre. **Liderança e estratégia nas organizações escolares**. Aveiro: Universidade, 2000.
- COSTA, Vera L. Cabral (org.) **Gestão educacional e descentralização: novos Padrões**. São Paulo: Cortez Ed./Fundap, 1997.
- DIAS, José A. Direção de Unidade Escolar. In: BREJON, M. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus– Leituras**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.
- DOURADO, Luis Fernando. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? Tradução Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p.539-555, set/dez 2004.
- DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FÉLIX, Maria de Fátima C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? Análise da proposta do estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984
- FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FEREIRA, Nilda T.; Eizirik, Marisa F. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.
- FORTUNA, Maria L. **Gestão Escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRANCO, Maria. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília. Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GENTILINI, João Augusto. **Planejamento da educação, projeto político e autonomia: desafios para o poder local**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

HORA, Dinair L. **Gestão democrática na escola**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEÃO, Antônio Carneiro. 1953. **Introdução à administração escolar**. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

LEITE-CORTINA, Roseana. **Burocracia e educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. Araraquara: FCL/ Laboratório editorial/UNESP; São Paulo: cultura Acadêmica Editora, 1999.

LEGRO, P.; MONNEYRON, F.; RENARD, J. B.; TACUESSEL, P. **Sociologia do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

LÜCK, Heloísa e outros. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. DP&A, Rio de Janeiro, 2000a.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, fev/jun.2000b.

MAIA, Graziela Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 31-50, jan/abr. 2008.

MAIA, Graziela Z.; MANFIO, Aline. O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005). **Revista brasileira de política e administração da educação**. Porto Alegre, v. 26, n.3, p.477-493, set/dez. 2010.

MAXIMIANO, Antonio C. A. **Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**, 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELLO, Gláucia, B. Contribuições para o estudo do imaginário. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2000.

MENEGHEL, Wilson A. **As eleições dos diretores no Estado de Minas Gerais: o colegiado escolar e a legitimidade dos diretores reeleitos nas escolas públicas de Andradadas.** Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2008.

MENEZES, J.G.C. **Direção de grupos escolares:** análise de atividades de diretores. São Paulo: MEC, INEP, Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho. V.9, dez. 1972.

MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais. 1989. Disponível em: <www.camarapatos.mg.gov.br/downloads/ConstituicaoEstadual.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2012.

MINAS GERAIS. Decreto 33.334, de 1992. Dispões sobre a instituição de colegiado nas unidades estaduais de ensino. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislação>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2012.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais da educação básica do Estado. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislação>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2012

MINAS GERAIS. Resolução Conjunta SEPLAG/SEE nº 7.110, de 6 de julho de 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI e Avaliação Especial de Desempenho- AED- dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/...php/.../5871-pgdi-diretores-2012>>. Acesso em: 23 de outubro de 2011.

MINAS GERAIS. Edital SEE nº 03/2010. Certificação ocupacional de dirigente escolar de escola estadual. Disponível em: <<http://www.makiyama.com.br/concursos/seemg>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2012.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 1.812, de 22 de março de 2011. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/escolas/processodeindicação/>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2012.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização.** Tradução: Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Swaya. São Paulo: Cortez, 2001.

NADAL, Beatriz G. **Cultura escolar: um olhar sobre a vida na escola**, 2006. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica PUC –SP. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria F. F. (Org). **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Theresa (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Valeska F. Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 19, p. 131-142, jan./jun. 1993.

ORLANDI, Eni P. Discurso, Imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan/mar, 1994.

PARO, Vitor H. **A administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2000

PARO, Vitor H.. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor H.. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo. Xamã, 2003.

Revista FAMECOS, Porto Alegre, agosto 2001, n° 15.

RIBEIRO, José Quirino. **Fayolismo na Administração das escolas públicas**. Linotechnica: São Paulo. 1938.

RIBEIRO, José Quirino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. Boletim 158, Revista administração escolar e educação comparada. São Paulo, 1952.

RUIZ, Castor B. **Os Paradoxos do imaginário**. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2004.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS, Clóvis R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Clóvis R. **A gestão educacional e escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27 de 12 de março de 1890. Reforma a escola normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma?id=137755>>. Acesso em: 05/07/2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 248 26 de julho de 1894. Aprova o regimento interno das escolas públicas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma?id=137372>>. Acesso em: 05/07/2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933. Institui o código de educação do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma?id=131161>>. Acesso em: 20/07/2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-lei nº 12.427 de 23 de dezembro de 1941. Consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público e dá outras providências. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/norma?id=70815>>. Acesso em: 20/07/2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-lei nº 5.586 de 5 de fevereiro de 1975. Dispõe sobre as atribuições dos cargos e funções do quadro do magistério. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma?id=147857>>. Acesso em: 20 de julho de 2011.

SÃO PAULO (Estado). Parecer CEE nº 67, aprovado em 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as escolas Estaduais. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/002/28.pdf>. Acesso em : 10 de abril de 2011

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE nº 5, de 15 de março de 2006. Concurso Público de Diretor de Escola. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ccs_1.php?Comunicado_diretor_15_02>. Acesso em: 18 de dezembro de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Instruções Especiais SE nº 1, de 18 de dezembro de 2006. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ccs_1.php?t=instrucoesD-18_12_06>. Acesso em: 18 de dezembro de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE nº 5, de 15 de março de 2006. Concurso Público de Diretor de Escola. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ccs_1.php?Comunicado_diretor_15_02>. Acesso em: 18 de dezembro de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Instruções Especiais SE nº 1, de 18 de dezembro de 2006. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ccs_1.php?t=instrucoesD-18_12_06>. Acesso em: 18 de dezembro de 2012.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n° 70, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?...201010260070>>. Acesso em: 3 de março de 2012.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENNETT, Richard. **Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual**. Tradução: Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA JÚNIOR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez; autores Associados, 1990.

SOUZA, Angelo R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAYLOR, C. **Imaginários Sociais Modernos**. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, p. 84-89, 1961.

TEIXEIRA, L. H. J. **Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados/ANPAE, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

TRIGO, João R.; COSTA, Jorge A. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.61, p. 561-582, out/dez. 2008

VALERIAN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 7. Ed. São Paulo: Cortez,; Brasília: Ministério da educação e cultura, 2001.

VIEIRA, Sofia L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.27, n.1, p.123-133, jan/abr. 2011.

WEBER, Marx. A política como vocação. In Gerth, H. H. e Mills, Wright, **Ensaio de Sociologia**, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1963.

WEBER, Marx. Burocracia. In Gerth, H. H. e Mills, Wright, **Ensaio de Sociologia**, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1963.

ZERO, Maria A. **Diretor de escola: compromisso social e educativo**. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Roteiro da entrevista

Nome:

Escola:

1- Caracterização da escola

- Níveis oferecidos:
- Número de alunos:
- Composição da equipe gestora:

2- Dados do gestor

- Tempo de atuação como diretor:
- Unidades escolares onde já atuou:
- Formação:
- Concurso que prestou: (gestores de São Paulo)
- Experiências anteriores:

3- Questões:

- Passou por alguma avaliação para ocupar o cargo? (gestores de Minas Gerais)
- Como foi o processo de “eleição” que disputou? Teve apoio de alguns grupos da escola no processo de escolha? (gestores de Minas Gerais)
- O que o(a) levou a almejar o cargo de gestor escolar?
- Que atitudes são importantes para quem ocupa o cargo de gestor escolar?
- Quais as dificuldades enfrentadas no desempenho de suas atribuições?
- Quais as potencialidades de seu trabalho?
- Como acha que professores, alunos, funcionários e pais vêem seu papel?
- Considera importante passar uma imagem de autoridade e poder? Como isso se dá?
- Quais os elementos que auxiliam na constituição e manutenção da autoridade e poder nas diferentes relações?

Professores

Funcionários

Pais de alunos

- Quais estratégias são utilizadas para levar o grupo a elaborar propostas e executá-las?
- Qual a interferência da forma de acesso ao cargo em suas relações na escola?

- Como você costuma agir com as resistências ou conflitos entre os diferentes participantes da escola?
- Como são elaboradas as pautas das reuniões de Conselho de Escola, APM, etc.
- Em geral, quem elabora as pautas de HTP?
- Como são decididos os gastos, investimentos com os recursos recebidos pela escola?

OBS: Durante as entrevistas outros elementos foram levantados a partir dos relatos dos gestores.

APÊNDICE B- Roteiro do grupo focal

- Como sentem-se no cargo de gestor?

- Que tipo de gestor vocês acreditam que a comunidade no geral espera que vocês sejam?
(O que eles esperam de um gestor ?)

- O que é um gestor escolar hoje?

- Como vocês acreditam que deva ser um gestor escolar?

- O que representa a figura de autoridade que vocês são na escola?

- O tempo no cargo de gestor ajuda a legitimar sua autoridade?

- O tempo contribui para o diretor acomodar-se na situação?

- Quanto tempo de atuação vocês consideram suficiente e adequado para o desenvolvimento de um bom trabalho?

- Em que medida a experiência de educador (professor) contribui para seu trabalho como gestor? A equipe e a comunidade valorizam esse conhecimento técnico?

- Vocês consideram importante o conhecimento técnico específico de administração?

- Qual a influência da experiência anterior?

OBS: Outros questionamentos foram sendo realizados a partir dos relatos dos gestores.

ANEXOS

ANEXO A- Formulário do Plano de Gestão de Desempenho Individual

Estado de Minas Gerais
Secretaria de Estado da Educação

Anexo I – Resolução SEPLAG/SEE nº 7110, de 6 de julho de 2009

PLANO DE GESTÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

1- IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR AVALIADO	
Nome:	Masp
Cargo/Disciplina/Função	Nº cargo/admissão
Unidade de lotação	Diretoria/Escola
2- IDENTIFICAÇÃO DA CHEFIA IMEDIATA	
Nome:	Masp
Cargo:	Unidade de exercício:
3- PERÍODO AVALIATÓRIO OU ETAPA DE AVALIAÇÃO: __/__/__ a __/__/__.	
4- DIAGNÓSTICO	
Qualidades do servidor que contribuem para desempenho satisfatório (auto-avaliação do servidor)	
Dificuldades do servidor que interferem no desempenho (auto-avaliação do servidor)	
5- INFORMAÇÕES SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO	
Data: __/__/__	
Assinatura Servidor/MASP	Assinatura Chefia MASP

ANEXO B- Instrumento de avaliação de desempenho do gestor escolar

Estado de Minas Gerais
Secretaria de Estado da Educação

TERMO DE AVALIAÇÃO- PARTE II
ANEXO VIII- INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Servidor: _____ Masp: _____
Cargo: _____ N° adm: _____
Escola Estadual: _____ Código: _____
Lotação _____ Período/Etapa: __/__/__ a __/__/__

Cargo: Diretor/ Coordenador de Escola				
CRITÉRIO I- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL		1 a 5 pts	Peso	Total
1	Participa efetivamente de reuniões pedagógicas e administrativas, cursos, eventos e palestras disponibilizados pelo sistema, buscando o crescimento profissional.		2	
2	Compartilha conhecimentos, informações, dificuldades, soluções e práticas exitosas que agregam valor ao trabalho.		1	
SUBTOTAL- 15 pontos				
CRITÉRIO II- RELACIONAMENTO INTERPESSOAL		1 a 5 pts	Peso	Total
1	Relaciona-se cordialmente com todos do seu ambiente de trabalho e com o público em geral, cumpre as normas legais e as decisões pactuadas ou emanadas das instâncias hierárquicas, agindo segundo os princípios éticos que norteiam a administração pública.		1	
2	Respeita a diversidade, adotando práticas inclusivas e éticas no relacionamento com toda a comunidade escolar.		1	
3	Contribui para a interação das equipes de trabalho, atuando como articulador das atividades realizadas nos diferentes setores da escola.		1	
SUBTOTAL- 15 pontos				
CRITÉRIO III- COMPROMISSOS ROFISSIONAL E INSTITUCIONAL		1 a 5 pts	Peso	Total
1	Cumprir com responsabilidade o horário de trabalho, desempenhando suas funções com qualidade e em conformidade com às normas da administração pública.		2	
2	Articula parcerias necessárias para viabilizar a realização de projetos e ações coletivas de iniciativa da SEE e da comunidade escolar.		1	
3	Promove a conservação, manutenção, organização e a limpeza do		1	

	patrimônio público e solicita reformas, ampliações, consertos e substituição de bens, quando necessário.			
SUBTOTAL- 20 pontos				
CRITÉRIO IV- HABILIDADES TÉCNICAS E PROFISSIONAIS		1 a 5 pts	Peso	Total
1	Planeja o trabalho, estabelece metas, coordena e acompanha a execução do projeto pedagógico ou do plano de ação da escola, visando à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.			
2	Mantém atualizados e fidedignos os dados do SIMADE, SISAD e demais sistemas informacionais, bem como todos os registros escolares, em especial o "Livro de Ponto", para assegurar a legalidade, regularidade e autenticidade das informações.			
3	Preside o processo de Avaliação de Desempenho dos servidores da escola, garantindo à Comissão os meios necessários para uma avaliação fundamentada e imparcial.			
4	Cumprir e faz cumprir o calendário escolar e o quadro de horários, visando a execução das ações planejadas.			
5	Lidera e estimula a equipe da escola na implementação dos projetos, especialmente aqueles de iniciativa da SEE.			
6	Organiza o quadro de pessoal observando as normas estabelecidas, em especial a legislação que define o quantitativo de alunos por turma.			
7	Assegura o cumprimento do módulo II, para compartilhar informações, socializar conhecimentos e organizar o trabalho da escola.			
8	Assegura o funcionamento regular do Colegiado e da Caixa Escolar, zelando para que as decisões sejam articuladas com as prioridades administrativas e pedagógicas.			
9	Obtém bons resultados de aprendizagem dos alunos de sua escola evidenciados pelas avaliações internas, realizadas pela escola, e por avaliações externas.			
SUBTOTAL- 50 pontos				
PONTUAÇÃO TOTAL				