



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

LUIZ RICARDO PEREIRA DE ALMEIDA BRAGA

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR

**Brasília - DF
Maio de 2016**

LUIZ RICARDO PEREIRA DE ALMEIDA BRAGA

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília - DF
Mai de 2016

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Bi

Braga, Luiz Ricardo Pereira de Almeida.
A intensificação do trabalho do diretor escolar /
Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga; orientador
Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2016.
195 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) –
Universidade de Brasília, 2016.

1. Gestão Escolar. 2. Intensificação do Trabalho
do Diretor escolar. 3. Política da Educação Básica. 4.
Gestão da Educação Básica. 5. PDE. I. Silva, Maria
Abádia da, orient. II. Título.

LUIZ RICARDO PEREIRA DE ALMEIDA BRAGA

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR

BANCA EXAMINADORA

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília – DF, 30 de maio de 2016.

Professora Dr^a. Maria Abádia da Silva
Orientadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dr^a. Marília Fonseca
Examinadora Interna – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dr^a. Olinda Evangelista
Examinadora Externa – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor Dr^o. José Vieira de Sousa
Examinador Interno – Universidade de Brasília (UnB)

Aos que inspiram e dão sentido à minha vida:

A todos/as os/as educadores/as envolvidos/as nos processos de democratização do ensino público, aqueles que lutaram e lutam, constantemente, contra a opressão nos espaços educacionais, fazendo do seu cotidiano instrumento de mudança e possibilidade de transformação da vida daqueles/as que querem ter voz, ter vez e lugar.

À minha querida mãe, **Arlinda Pereira de Almeida**, que, mesmo longe, comungou desse momento importante na vida de um filho/acadêmico; ao meu pai, **Luiz Cristino Braga**, pela assistência constante desde os primeiros passos.

A todos os meus **familiares**, por tornarem o sonho do mestrado um sonho coletivo, os quais mesmo a quilômetros de distância souberam compreender a minha ausência, e em meio a todos esses contratempos, não deixaram se perder o mais importante que sempre houve entre nós: o carinho, o amor e o respeito.

Aos que Deus me destinou como família em todas as dimensões.

AGRADECIMENTOS

Sentimento de reconhecimento é o que paira sobre minhas compreensões nesse momento. Surpreende-me a conquista do título, na conclusão desse mestrado, em que um filho de trabalhadora, pais separados, conquista a Universidade Pública, mesmo nesse país, que historicamente tem sido muito difícil. Parece inacreditável, a condução da vida pública e acadêmica ao longo desses dois anos de trabalho e de interrupções. Parecia quase impossível, ainda assim, cheguei ao fim desse recorte de formação. E quantas pessoas perpassaram em meu caminho, deixando um pouquinho de si, do entusiasmo, da força, da fé, do compromisso com a produção científica, com a pesquisa ou, simplesmente, o compromisso com o ser humano. Mesmo correndo o risco de ser injusto, ou esquecer de alguém que fez ou faz parte da minha história pessoal e acadêmica, faz-se necessário agradecer:

A Deus, são inúmeras as provas de sua existência. Sua mão paterna não me deixou cair em meio ao vazio. Existe por si mesmo, por ter me possibilitado a vida e a sabedoria, para ir ao encontro da oportunidade, das pessoas amigas e confiáveis, das condições favoráveis para enfrentar as dificuldades;

À minha FAMÍLIA, por se fazer presente, mesmo algumas vezes estando longe. As palavras, os telefonemas, as mensagens, a compreensão dos momentos de ausência, mas como diz o poeta “tudo vale à pena quando a alma não é pequena”. Muito de mim é reflexo do que vocês são e me fizeram ser. Em especial destaque: Maria Luiza, Aleksandra, Wemerson;

À Professora Doutora Maria Abádia da Silva, grande orientadora, obrigado por ter acreditado em mim, pela paciência, pelas sugestões, pelo apoio, por ter tornado o momento de crise em momentos de descontração e sabedoria, pela seriedade com que trata o ambiente de trabalho e a educação pública, que nos contagia;

À equipe docente da Faculdade de Educação da UnB, entre eles, a professora Dra. Cleide Quixadá, professor Dr. José Vieira, professor Dr. Evilásio Salvador, que, desde a minha entrada nessa Universidade, me incentivaram ao estudo e à pesquisa, um agradecimento especial;

Aos membros avaliadores, por aceitar o desafio de avaliar este trabalho, professora Dra. Olinda Evangelista – UFSC, professora Dra. Marília Fonseca – UnB, professor Dr. José Vieira e contribuir no desvelar de novos aspectos novas compreensões;

Aos colegas do Grupo Águia, pelos trabalhos, colaborações, tempo, carinho, compreensão e atenção a mim dispensadas. Alexandra – irmã de sempre; Rogério, Rodrigo e Liana – parceiros firmes;

Às unidades escolares, campo de pesquisa, pela recepção calorosa, pelos momentos, vivência e contribuição, agradeço em especial aos professores e professoras, aos alunos e alunas, aos funcionários e funcionárias, aos pais e mães, pela colaboração indispensável e por terem aceitado ser partícipes dessa pesquisa;

Aos amigos, sou grato. Foram muitos os momentos de alegrias, tristezas, angústias e até solidão. Mesmo com todos os contratemplos, vocês foram companheiros/as dessa e de tantas outras jornadas, em especial: Guaçumã, Gilmar, Gilberto, Igor, Djectiene, Fábria;

À equipe da Secretaria de Educação, gestores, professores, merendeiras, zeladores, porteiros, secretárias, motoristas, e profissionais da educação, que souberam compreender a formação como elemento importante para novas discussões em rede.

Enfim, a todos/ aqueles/as que fazem da ética e dos ideais a base para se manterem educadores. Deus abençoe a todos vocês. Obrigado por contribuírem para que esse sonho se tornasse realidade!

BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida. **A Intensificação do Trabalho do Diretor Escolar**. 2016. 196 folhas Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília – UnB, Distrito Federal.

RESUMO

No presente trabalho, elegeu-se como objeto de estudo a intensificação do trabalho do diretor escolar, cujo problema de investigação consistiu em desvelar como ocorre a intensificação do trabalho do diretor escolar, a partir da implantação da política do Plano de Desenvolvimento da Educação/ PDE – 2007 nas escolas da rede pública municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – Bahia. O ponto de partida da análise versa sobre o Decreto nº 6.094/2007. Como objetivo geral, analisaram-se as atribuições que intensificaram a atuação do diretor escolar, instituídas pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, nas escolas participantes da Prova Brasil, nos anos de 2007 a 2013, da rede municipal de Bom Jesus da Lapa. E como objetivos específicos, pretendeu-se: i) apreender aspectos da política da educação, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007, no que tange à atuação do diretor escolar; ii) analisar como e quais ações são exigidas na atuação do diretor escolar, nos programas e projetos que são direcionados para a escola na rede municipal de ensino, via PDE – 2007; e, ainda, iii) analisar como se materializa a intensificação do trabalho dos diretores escolares, tendo por base a sua experiência nas unidades de ensino da rede municipal de Bom Jesus da Lapa, como participantes da Prova Brasil nos períodos de 2007 a 2013. As questões norteadoras da pesquisa são estas: que modelo de gestão pública, a partir de 2000, traduzem na gestão escolar o aumento de atribuições na atuação do diretor escolar? Como os diretores escolares avaliam e/ou vivenciam a intensificação do seu trabalho e quais são os aspectos que dificultam e/ou intensificam a sua atuação educacional frente às mudanças ocorridas pós Decreto nº 6.094 que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação? O diretor escolar considera os aspectos dispostos nos referidos documentos como elementos que intensificam ou intensificaram sua atuação? A pesquisa de campo contou com gestores que implementam políticas da Educação Básica nos diversos segmentos: direção escolar, secretaria de educação, conselho municipal de educação e sindicato. A metodologia utilizada consistiu na abordagem qualitativa, trazendo aspectos da filosofia do método amparado nas aproximações do materialismo histórico e dialético, tendo como categoria a contradição. Os resultados da análise demonstraram que houve mudança no papel do diretor escolar, após a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007, e também evidenciaram que as políticas da Educação Básica vão tomando forma nos aspectos gerencialistas, calcados no modelo empregado pela administração do Estado. Infere-se, pois, que as mudanças ocorridas, o modelo de gestão e as políticas instituídas para a Educação Básica – em especial aquelas ligadas diretamente ao trabalho do diretor escolar – acabam por intensificar sua atuação e trabalho.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Intensificação do Trabalho do Diretor escolar. Política da Educação Básica. Gestão da Educação Básica. PDE.

BRAGA, Luiz Ricardo Pereira de Almeida. **La intensificación de la labor de la Directora de la escuela.** 2016. 195 hojas (tesis de maestría) - Universidade de Brasília - UnB, Distrito Federal.

RESUMEN

En el presente trabajo, ha elegido como objeto de estudio la intensificación de la labor de la directora de la escuela; el problema de la investigación consta de desvelar como se produce la intensificación de la labor de la directora de la escuela, desde la implementación de la política de PDE - El Plan de Desarrollo de la educación/2007 en escuelas públicas de la escuela municipal de Bom Jesus da Lapa - Bahia. El punto de partida del análisis versa en el Decreto no. 6.094/2007. Como objetivo general, el trabajo pretende analizar las asignaciones que intensifican la actuación de los directores de escuela, impuestas por el Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, en las escuelas participantes de la prueba de Brasil, en los años 2007 a 2013, la red municipal de Bom Jesus da Lapa; como objetivos específicos, se pretende: (i) aprovechar aspectos de política educativa, desde el Plan de Desarrollo de la educación - 2007 PDE, examinando la práctica del director de escuela; (ii) analizar cómo y qué acciones son necesarias para accionar al director de escuela, en los programas y proyectos que se dirigen a la escuela en la red educativa municipal, vía PDE - 2007; y, (iii) analizar cómo se materializa la intensificación de la labor de los directores de escuela, de su experiencia en unidades de educación de la municipal de Bom Jesus da Lapa, como participantes de la prueba de Brasil en los períodos de 2007 a 2013. Las preguntas orientadoras de la investigación fueron: que el modelo de gestión pública, desde 2000, se traduce en la gestión de las escuelas, el aumento de las asignaciones en el accionamiento del director de escuela? Como directores de escuela evaluar y/o experiencia en la intensificación de su trabajo y cuáles son los aspectos que dificultan y/o intensificar su actuación educativo transmita los cambios ocurridos después del decreto n° 6.094 estableciendo el Plan de Desarrollo de la educación? El director de la escuela considera los aspectos dispuestos en estos documentos, como elementos que intensifican o han intensificado sus acciones? La investigación de campo asistió a directores que implementan políticas de educación básica en los diferentes segmentos: escuela de dirección, secretario de educación, el Consejo Municipal de Educación y el sindicato. La metodología utilizada fue cualitativa, trayendo aspectos de la filosofía del método sustentado en el materialismo histórico y dialéctico, aproximaciones como una categoría a la contradicción. Los resultados del análisis muestran que hubo un cambio en la función de la directora de la escuela, después de la aplicación del Plan de Desarrollo de la educación - PDE 2007, demuestra también que las políticas de la educación básica se materializará en aspectos gerencialistas, pisoteado en el modelo empleado por la administración del Estado. Los cambios ocurridos, el modelo de gestión y las políticas impuestas por la educación básica, en particular, aquellos vinculados directamente a la labor de la directora de la escuela, de extremo a intensificar sus acciones y trabajo.

Keywords: Gestión Escolar. La Intensificación de la Labor de la Directora de la Escuela. La Política de Educación básica. La Gestión de la Educación Básica. PDE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BM	Banco Mundial
BR	Brasil
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BRALF	Programa Brasil Alfabetizado
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DASE	Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CETA	Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas
CME	Conselho Municipal de Educação
CAFISE	Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino
CE	Colegiado Escolar
CE	Conselho Escolar
CC	Conselho de Classe
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CONED	Congresso Nacional de Educação
EMITEC	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFBAIANO	Instituto Federal Baiano
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
ITCM	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis
IPVA	Imposto sobre Propriedades de Veículos Automotores
ITR	Imposto Territorial Rural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
IPIexp	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcionais às Exportações
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MinC	Ministério da Cultura
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PPA	Plano Plurianual

PME	Plano Municipal de Educação
PEFEM	Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PPGE	Políticas Públicas e Gestão da Educação
PJMP	Pastoral da Juventude do Meio Popular
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PV	Partido Verde
PT	Partido dos Trabalhadores
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PBF	Programa Bolsa Família
PEC	Projeto de Lei Complementar
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
RESTFISICA	Plano especial de Recuperação da Rede Física Escolar Pública
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
UFMG	Universidade Federal de Minas gerais
UFPB	Universidade Federal do Pernambuco
UFRJ	Universidade federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SINAES	Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Educação
TPE	Todos Pela Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Região de Bom Jesus da Lapa-BA	89
Figura 2	Vista interna do Morro	89
Figura 3	Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instituições, interlocutores, códigos de anonimato-2015	26
Quadro 2	Estrutura do diagnóstico – PDDE Interativo	60
Quadro 3	IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL	63
Quadro 4	Transferência dos recursos do FNDE aos sistemas de ensino e unidades escolares - 2014	73
Quadro 5	Prefeitos e secretários da Educação no período 2005 a 2015	90
Quadro 6	Número de alunos informados na rede municipal de Bom Jesus da Lapa – meio urbano e rural - 2013.	92
Quadro 7	Prescrições e atribuições do diretor escolar na Rede Estadual de Educação da Bahia entre 1975 – 2002	101
Quadro 8	Formação acadêmica dos gestores pesquisados da rede municipal	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ensino Fundamental: taxa de aprovação, reprovação e abandono (%) na Bahia 1999 – 2015	96
-----------------	---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Proposição do objeto de estudo	16
Pressuposto teórico-metodológico e categorias de análise	23
Estrutura e organização da dissertação.....	28
CAPÍTULO 1	29
POLÍTICA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: MODELOS DE GESTÃO, PLANOS E PROGRAMAS 1990-2010	29
1.1 Antecedentes históricos: conceitos e desdobramentos da política de gestão da educação básica pública 1990 – 2010	29
1.2 Os modelos de administração pública: neopatrimonialismo, administração racional-burocrática e gerencialismo.....	46
1.3 Aspectos do modelo gerencialista na gestão da educação básica pública.....	49
1.4 O diretor escolar e a atuação profissional decorrente do Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA ao Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE.....	52
1.5 A gestão gerencialista e a gestão democrática: elementos de contradição na atuação do diretor escolar.....	62
CAPÍTULO 2	67
ATRIBUIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NA ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR: ASPECTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO.....	67
2.1 As relações entre os governos federal, estadual e municipal: programas e projetos .	68
2.2 Gestão participativa, gestão gerencialista e gestão democrática: concepções e dimensões.....	76
2.3 Atuação do diretor escolar nas instâncias colegiadas de decisões internas.....	82
2.4 Bom Jesus da Lapa: história e Sistema Educativo Municipal.....	87
2.5 Bases institucionais e históricas das atribuições do diretor escolar na Rede Estadual de Ensino da Bahia	93

2.6 Aspectos das prescrições legais na rede estadual de educação da Bahia.....	103
CAPÍTULO 3	117
INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR: ASPECTOS ADMINISTRATIVOS, TECNOLÓGICOS, FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS.....	117
3.1 Gestão escolar: organização do trabalho do diretor na unidade de ensino	119
3.2 Planejamento do trabalho do diretor escolar: compreensões e perspectivas.....	128
3.3 Sobre atuação do diretor escolar: funções, tarefas e exigências.....	132
3.4 Formas de intensificação no trabalho do diretor escolar: aspectos desvelados	137
3.5 Dificuldades no trabalho e atuação do diretor escolar: sinais de intensificação	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE	184
ANEXOS.....	184

INTRODUÇÃO

Proposição do objeto de estudo

Esta dissertação está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-UnB, integra a Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação-PPGE e toma como objeto a intensificação da atuação do diretor escolar frente às políticas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, no mandato eletivo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva-PT, na gestão do Ministro Fernando Haddad.

As políticas educacionais voltadas para os aspectos da gestão escolar têm sido debatidas nos últimos tempos. Muitas mudanças ocorreram na atuação do diretor, perpassando pelos diversos modelos de administração pública aplicados neste país. O presente trabalho, amparado na perspectiva da compreensão dos aspectos políticos que movimentam o campo da gestão escolar e das políticas instituídas e materializadas no direcionamento da atuação do diretor, propõe-se, por meio do aparato legal, a analisar as mudanças ocorridas a partir de 2007, com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O presente trabalho delinea-se, portanto, no intuito de desvelar as compreensões sobre a intensificação do trabalho do diretor escolar, sendo escolhidos para a pesquisa de campo, os diretores escolares situados em Bom Jesus da Lapa, no interior da Bahia, cujas unidades escolares passaram pelo processo de aplicação da Prova Brasil desde a sua implementação nos sistemas de ensino. A referida prova foi instituída em 21 de março de 2005, por meio da Portaria nº 931, na gestão do ministro Tarso Genro. Ademais, nesta pesquisa fez-se um recorte na história (1990-2010) e no tempo, por se acreditar que o movimento se processa de forma diferenciada, por meio de disputas, possibilidades e direcionamentos políticos, sejam partidários ou não.

O interesse em investigar as mudanças ocorridas na atuação do diretor escolar se alicerçou na experiência vivenciada na vigésima sexta Diretoria Regional de Educação e Cultura - DIREC-26, durante o exercício profissional de acompanhamento pedagógico aos diretores escolares no município de Bom Jesus da Lapa - BA. As Diretorias Regionais de Educação e Cultura foram criadas em 1998, por intermédio da Lei nº 7.435. Tais instâncias são unidades regionais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e, segundo Regimento

da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – como era antes denominada –, têm por finalidade descentralizar as ações educacionais, socioeducativas e comunitárias, no âmbito do Estado, executando atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras.

O texto *Para a Crítica da Economia Política* nos ajuda a pensar que é na “rotina da vida cotidiana que faz parecer trivial e óbvio o fato de uma relação social de produção assumir a forma de um objeto” (MARX, 1999, p. 63). Percebemos no convívio com os diretores escolares a utilização de concepção de educação fundamentada na manutenção do *status quo*, bem como de práticas que lutavam pela transformação, construção e reconstrução do conhecimento para emancipação dos sujeitos. A educação “se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir” (PARO, 1993, p.123).

À medida que foi possibilitado compreender o espaço da atuação profissional, como um local significativo para fomentar debates e diálogos frente aos aspectos do compromisso social – aos quais, a meu ver, o educador não deve se furtar –, foram emergindo novos significados dentro da teia de sentidos do fazer profissional. Meu desejo mais profundo aspirava em perceber como os diretores escolares estavam, por meio de sua prática, construindo o espaço da direção escolar, e por quais parâmetros fundamentavam sua atuação profissional.

A mudança da conjuntura político partidária do estado da Bahia em 2007, com a eleição de Jaques Wagner para Governador, pelo Partido dos Trabalhadores – PT, em substituição ao Carlismo¹, sinalizava um discurso centrado nas reivindicações populares. A população baiana esperava uma gestão descentralizada, mediante a administração de recursos financeiros estaduais destinados a ações que visassem à melhoria da condição material e social das pessoas.

A pouca compreensão das ideologias político-partidárias não me oferecia embasamento teórico-prático suficiente para entender a configuração dos grupos políticos que até então regeram a administração do estado da Bahia. Estava preocupado em assumir um discurso de defesa dos modelos de gestão sem a real compreensão histórica dos fatos.

No âmbito profissional, percebi que as leituras realizadas no curso de graduação em Pedagogia não possibilitaram uma base teórica consistente acerca das políticas da

¹**Carlismo** é o termo utilizado para designar o grupo formado no estado da Bahia em torno da liderança de Antônio Carlos Magalhães (1927-2006) que, durante quatro décadas foi considerado um dos políticos mais importantes do estado e um dos mais influentes do Brasil. O carlismo era, por assim dizer, a elite política estadual (DANTAS NETO, 2003, p.227).

administração do estado referentes à conjuntura política da Bahia. Minha inquietação se configurava no espaço da atuação profissional, pois acreditava que era preciso contribuir com os diretores escolares na empreitada de traçar objetivos de uma atuação voltada para a transformação social.

A administração instituída por uma política de governo e por um modelo de gestão educacional reflete as tensões entre os múltiplos significados que são postos na educação pública. Apesar dessa compreensão, pude perceber que as leituras do curso de graduação não davam conta de me levar para outros espaços e a outras concepções. Assim, o espaço da pós-graduação parecia ser o melhor caminho, já que o ambiente da investigação científica é, por excelência, o espaço da descoberta. O desconhecido impulsionava-me a buscar novos entendimentos sobre a conjuntura política do estado da Bahia e do país.

Ávido por novas descobertas, iniciei em 2014 o mestrado acadêmico e procurei disciplinas que pudessem me ajudar a compreender o desconhecido que até ali me inquietava. Mesmo de forma tímida e com postura retraída, por estar em um espaço de estudo, busquei leituras, participei de discussões e reflexões que emergiam nos debates. Esses momentos levavam-me para outros espaços de compressão e de descoberta e faziam-me sair da caixa das concepções construídas no espaço da graduação e reforçada no espaço da atuação profissional. A sensação era que de repente “a cabeça lentamente se abria” (COLASANTI, 2010, p. 11).

No contexto das disciplinas cursadas na Educação e na Política Social/UnB-2014, duas em especial permitiram-me melhor adentrar os aspectos das políticas relacionadas à gestão da educação básica e, conseqüentemente, a relação entre a política do estado e o contexto histórico no qual se conformou a figura do diretor escolar nesse país.

Na disciplina “História das Ideias Pedagógicas”, a compreensão se deu por meio das leituras obrigatórias, em especial na fundamentação de Andreotti (2008), que me ajudou a pensar que a constituição da função e papel do diretor escolar vai se configurando por meio da administração pública e das normas estabelecidas por grupos políticos, já que o seu papel era o de mero preposto do governo. Dessa forma, Lombardi (2010, p. 22) aponta que “[...] a administração escolar deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das condições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade [...]”. Na disciplina “Estado, Políticas Públicas e Educação”, a sua configuração teórica possibilitou-me compreender a constituição do Estado brasileiro e como os modelos de administração pública estão inseridos na política de gestão da educação básica, visto que tais modelos acabam por traçar parâmetros que formatam a conjuntura da gestão das

unidades escolares. Os processos históricos, tanto da política do Estado quanto da constituição do diretor escolar, tornaram-se relevantes para que as discussões acerca da gestão escolar fossem situadas e analisadas. O recorte histórico impulsionou-me a distinguir os elementos fundamentais da atuação do diretor e conduziu-me a apreender como os aspectos dessa atuação se processam na atualidade.

Nesse sentido, os apontamentos históricos de Andreotti (2008) me permitem perceber que o papel do diretor era o de asseverar a aplicação de planejamentos direcionados pelo governo no qual estava inserido. A ele, incumbia garantir a execução e a fiscalização das regras estabelecidas, a partir do que propunham os governos. Sua atuação desdobrava-se no propósito de garantir a ordem, exercer o poder local e manter-se no cargo para desempenhar um papel voltado para a validação das decisões direcionadas pelo poder executivo: “[...] o Diretor de Escola atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”, assumindo a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p.166).

A análise da intensificação no exercício profissional do diretor escolar coaduna-se com o propósito de perceber as mudanças históricas ocorridas em seu papel, decorrentes da promulgação de um decreto que estabelece metas para a qualidade da educação e que norteia definições para a sua função. O interesse aqui é captar como estão inseridas, na atuação do diretor escolar, as configurações e os interesses do Governo Federal, por meio do PDE – 2007 em cinco escolas públicas do Ensino Fundamental de Bom Jesus da Lapa-BA.

Desse modo, essa pesquisa prioriza a atuação do diretor escolar, no contexto da implementação do Plano de Metas “Todos Pela Educação” (BRASIL, 2007), pelo viés da materialização do seu fazer pedagógico, de forma a compreender se as diretrizes que orientam o decreto intensifica o trabalho do diretor nas cinco escolas públicas municipal das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tal propósito interroga as diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007), com o intuito de entender, no movimento real, a atuação do diretor e as contradições existentes nos aspectos que orientam o Plano de Metas instituído. Nesse sentido,

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do movimento da realidade. Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, [...]. A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige do seu contrário, como

determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade (CURY, 1986, p. 30).

Dessa forma, aproximamo-nos das bases filosóficas do materialismo para analisar as contradições e os contornos de como essa política foi constituída, a fim de compreender as estruturas de dominação e alienação que permeiam a educação brasileira. Ancoramo-nos em pressupostos teóricos e epistemológicos do materialismo histórico, por acreditar que tal corrente procura a apreensão da realidade histórica e dialética.

Essa noção é ratificada por Frigotto (2010, p.84), quando aponta que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”. Sob essa concepção, ao adotar como objeto de estudo a intensificação da atuação do diretor escolar frente às políticas instituídas por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), buscamos, aqui, apreender as relações existentes entre o estabelecido no referido documento, as formas de organização e as ações realizadas pelo diretor escolar nas escolas municipais do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Desse modo, considerando o Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação”, lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, e o Decreto de nº 6.094, apresentamos o seguinte problema de investigação: como ocorre a intensificação do trabalho do diretor escolar, a partir da implantação da política do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE /2007, nas escolas da rede pública municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa?

Estudar como ocorre a intensificação do trabalho do diretor escolar constitui-se o foco/problema deste trabalho. Importa-nos, pois, problematizar o período da ingerência neoliberal² no País, as marcas trazidas da década de 1990, os interesses, os discursos e as práticas da qualidade do ensino, para desvelarmos a intencionalidade e a atuação do diretor escolar, por meio do Compromisso “Todos pela Educação”, implantado no Brasil, a partir de 2007.

O estudo da gestão nos permite analisar a existência da lógica gerencialista e mercadológica, que perseguem as políticas da gestão escolar herdadas da década de 1990. O

² O neoliberalismo é uma nova estratégia que corrói e altera os processos típicos do regime de acumulação fordista-keynesiano, mas o faz para garantir e ampliar os fundamentos da acumulação capitalista; se o neoliberalismo rompe com o pacto keynesiano, com o Estado de Bem-Estar Social, e com o projeto de crescimento produtivo/comercial, o faz para dar continuidade, num contexto de crise, à acumulação ampliada de capital, na fase monopolista. Rompe com o acessório (o modelo de desenvolvimento e o pacto entre classes) para manter fundamental (a acumulação capitalista, baseada na exploração da força de trabalho). O neoliberalismo acirra a exploração da força de trabalho, mas não a institui; o neoliberalismo amplia as formas de exploração, de enriquecimento e acumulação, por um lado, e de empobrecimento, por outro, mas isso não surge com esse projeto: esses são fundamentos do sistema do capital (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 194).

cerne do estudo consiste em analisar como os programas e as ações evidenciadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) definem diretrizes para a educação brasileira que acabam por estabelecer novas funções na atuação do diretor escolar.

Diante de tais pressupostos, indaga-se: a) Como o diretor escolar atua, frente aos direcionamentos políticos e às ações pedagógicas estabelecidas pelo Ministério da Educação? b) De que maneira o diretor escolar enfrenta as políticas que chegam ao interior da unidade de ensino, e de que forma se dá a execução das ações e dos programas? c) Esses planos, metas e programas ajudam no desenvolvimento da escola pública? d) Esses planos, metas e programas contribuem para que o diretor exerça suas funções, de forma autônoma e democrática?

O interesse em analisar os aspectos da atuação do diretor escolar, bem como suas atribuições evidenciadas por meio de projetos e programas, nos faz problematizar a ideia da criação do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Público embrionada na década de 1980, cujo objetivo consistia na criação de instrumentos e procedimentos de medida da qualidade educacional. Denominou-se, posteriormente, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tomando uma dimensão mais efetiva em 1990, quando houve sua primeira aplicação.

O cenário das políticas para a educação básica pública, materializada por meio do Decreto de nº 6.094 (BRASIL, 2007) – ponto de partida deste estudo –, se apresenta como possibilidade de investigar como vão se delineando em configurações e em exigências o fazer técnico, administrativo e pedagógico do diretor escolar. Assim, buscamos perceber, por meio de estudos e análises, as novas atribuições que passaram a ser exigidas do diretor escolar e quais novas atribuições foram anexadas ao seu trabalho na escola pública municipal.

Na contramão dos que buscam, por meio da pesquisa, a perspectiva de entender as leis que regem determinados fenômenos, acreditando que o papel da ciência é o de descrever a ordem linear dos fatos, busca-se neste estudo os fatores históricos determinantes dos interesses, das ideias e dos valores, das concepções ideológicas e políticas que caracterizam a sociedade e, em decorrência, a atuação do diretor escolar nas escolas públicas municipais.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as atribuições que intensificam a atuação do diretor escolar, instituídas pelo Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), em programas e projetos, nas cinco escolas participantes da Prova Brasil, nos anos de 2007 a 2013, da rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA. Assim, com o intuito de demonstrar o que pretendemos alcançar, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Aprender aspectos da política de gestão da educação, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 (BRASIL, 2007), no que tange à atuação do diretor escolar;
- Analisar o modelo de gestão gerencialista presente na administração pública e suas marcas na gestão da escola pública municipal;
- Analisar como e quais ações são exigidas na atuação do diretor escolar, nos programas e projetos que são direcionados para as cinco escolas na Rede Municipal de Ensino, via PDE -2007;
- Analisar como se materializa a intensificação do trabalho dos diretores escolares, a partir da experiência das escolas municipais de Bom Jesus da Lapa-BA, participantes da Prova Brasil nos períodos de 2007 a 2013.

Em consonância com objetivos específicos, elegemos as questões de aprofundamento do objeto de estudo:

- Quais competências e capacidades são exigidas na atuação do diretor escolar, após a promulgação do Decreto de nº 6.094/2007, e como se convertem em práticas intensificadoras, a partir dos programas e projetos que são direcionados para a escola na rede municipal de ensino;
- O modelo de gestão pública, a partir da década de 2000, traduz na gestão escolar o aumento de atribuições na atuação do diretor escolar?
- Como os programas e projetos, oriundos das políticas para a educação básica, traduzidas a partir do Decreto de nº 6.094/2007, induzem novas atribuições na atuação do diretor escolar?
- Como a política instituída e normatizada por meio do Decreto de nº 6.094/2007, programas e projetos, traduz a intensificação do trabalho do diretor escolar?
- Como os diretores escolares avaliam e/ou vivenciam a intensificação do seu trabalho?
- Quais são os aspectos que dificultam e/ou intensificam a atuação educacional do diretor frente às mudanças ocorridas pós Decreto de nº 6.094/2007, que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE?
- O diretor escolar considera os aspectos dispostos nos referidos documentos como elementos que intensificam ou intensificaram sua atuação? Como?

Pressuposto teórico-metodológico e categorias de análise

O nosso esforço aqui é se aproximar da produção teórica e do rigor das discussões filosóficas do método, por meio das obras marxistas referenciadas neste trabalho, no intuito de analisar as contradições existentes na política de gestão da educação municipal. O pensamento de Marx sobre a relação de trabalho³, situado no contexto histórico e nas relações sociais, possibilita apreender com as devidas mediações a atuação do diretor escolar. Compreende-se que “os sujeitos, assim como os grupos sociais, são admitidos como múltiplos e diversos, vistos como parte integrante e constitutiva do seu contexto sócio-histórico e não como meros produtos mecânicos do meio”. (FALLEIROS, 2011, p. 98).

O ato de pesquisar em educação constitui um processo de investigação e apreensão do real, ou seja, é a busca por conhecer, compreender e analisar criticamente os aspectos da realidade, com suporte teórico e métodos específicos para ampliar e reelaborar conceitos e práticas, objetivando a intervenção na realidade. Chizzotti (2006) define pesquisa como

[...] um esforço durável de observações, reflexões, análises, sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Comprendemos que o ato de pesquisar pressupõe o confronto entre os dados, as evidências e as informações que são coletadas sobre um determinado objeto, à luz do conhecimento teórico que vem sendo acumulado. Assim,

Quando o pesquisador iniciante defronta-se com o dilema da pesquisa, é prisioneiro do desejo de ir além, de criar, de inovar, de caminhar em direção ao que ainda não é. Porém, como ainda não sabe quem é, fica impedido de transgredir seus próprios limites. [...] É todo um processo de construir-se e, nesse construir-se, aos poucos revelar-se (FAZENDA, 1995, p.12).

³ O trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. No ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho – a ciência, a filosofia, a arte etc. O desenvolvimento do ser social implica o surgimento de uma racionalidade, de uma sensibilidade e de uma atividade que, sobre a base necessária do trabalho, criam objetivações próprias. O ser social desenvolvido, o trabalho é uma das objetivações – e, como já assinalamos, quanto mais rico o ser social, tanto mais diversificadas e complexas são as suas objetivações. O trabalho, porém, não só permanece como objetivação fundante e necessária do ser social, uma vez que todas elas supõem as características constitutivas do trabalho (a atividade teleologicamente orientada, a tendência à universalização e a linguagem articulada). Para denotar que o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho, existe uma categoria teórica mais abrangente: a categoria de práxis. A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas (NETTO; BRAZ, 2006, p. 43).

Dessa forma, assume-se a pesquisa como uma atividade humana e social, portanto, aquela que carrega valores, preferências, interesses e princípios os quais orientam o pesquisador. O ato de pesquisar exige do pesquisador escolhas, posicionamentos e definições nos processos científicos de investigação.

A compreensão da epistemologia da ciência permite ao pesquisador um posicionamento e a escolha do método científico. A aproximação do método histórico-dialético justifica-se por encontrar em sua filosofia caminhos para a compreensão dos processos históricos educacionais, visto que nos ajudam a compreender o conjunto de relações existentes nos contextos sociais, econômicos e políticos (MARX, 2008; GAMBOA, 2012; KOSIK, 1976; BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Assim, fizemos um recorte histórico das políticas de gestão da Educação Básica, nos aspectos concernentes ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007 (BRASIL, 2007), analisando na gestão escolar os aspectos da atuação no diretor na escola e no sistema. Dessa maneira, nosso esforço é aproximar da perspectiva dialética para entender nos processos históricos, as relações construídas, no espaço, no tempo e na história, percebendo suas diferenças, seus contextos, as contradições e as concepções existentes entre as relações sociais (GAMBOA, 2012; TRIVIÑOS, 2011).

A pesquisa buscou apreender a intensificação do trabalho do diretor escolar e, desse modo, optamos pela categoria do método marxista: *contradição*, por compreender que ela nos ajuda a captar as múltiplas determinações existentes entre o movimento que gera a complexidade do real e, ainda, nos ajuda a compreender os interesses que estão implícitos e como eles se processam na realidade objetiva pelo movimento dos contrários exercidos dialeticamente (CURY, 1995). Buscamos, por meio do contexto histórico, apreender como se configurou a intensificação do trabalho do diretor escolar por meio da legislação que prescreve novos formatos em sua atuação. Logo, as categorias de análise são fundamentais, pois ajudam a compreender de forma concreta a realidade dos aspectos históricos e sociais (FRIGOTTO, 2001; CURY, 1995; KUENZER, 2011). Partimos do método dialético, por meio da categoria “contradição”, para apreender os aspectos que circundam nosso objeto de estudo, de modo que a *intensificação*, o *trabalho* e a *gestão escolar* são categorias do objeto, cujas relações conduzem à análise entre o campo empírico e o teórico deste trabalho.

Com o intuito de captar as atribuições por meio das diretrizes do sistema educacional que intensificaram, de forma direta ou indireta, a função do diretor na escola, utilizamos roteiros de entrevistas com questões abertas (Anexo I), objetivando a apreensão de

informações por meio dos participantes da pesquisa. As fontes documentais nos ajudaram a compreender os aspectos da intencionalidade da política do Estado na atuação do diretor escolar frente à legislação, orientação e procedimentos. Buscamos ainda analisar os documentos que direcionam as políticas instituídas para a educação básica desse país, bem como documentos que formalizam acordos os quais regem os aspectos que materializam essas políticas em nível nacional e também internacional.

Elencamos abaixo os documentos que foram utilizados para a sustentação teórica referentes aos processos históricos da Gestão da Educação Básica, nos âmbitos internacional, federal, estadual e municipal. No eixo internacional, destacamos os seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração Nova Delhi e o Marco de Ação de Dakar Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos, esses nos conduziram à compreensão do movimento histórico.

Os documentos são fontes de trabalho do pesquisador, e ainda que representam uma parte do real, eles expressam parte do movimento histórico, pois contêm os interesses dos grupos dominantes referenciados em ideologias e princípios.

No eixo relacionado aos documentos federais, escolhemos: Decreto de nº 6.094, de 24 de abril de 2007 – Dispõe sobre o “Plano Metas Compromisso Todos Pela Educação” (BRASIL, 2007), “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas”, “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996” (BRASIL, 1996). Na esfera estadual, elegemos o “Estatuto do Magistério Lei nº 3.375/1975” (BAHIA, 1975), o “Plano de carreira Lei nº 4.694/1987” (BAHIA, 1987), o “Decreto de nº 7.684/1999” (BAHIA, 1999), o “Estatuto do Magistério Lei 8.261/2002” (BAHIA, 2002) e a “Proposta Pedagógica Escola de Todos Nós – 2007” (BAHIA, 2007).

No eixo do sistema municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa, elegemos o “Plano de Carreira e Estatuto dos Servidores Lei nº 420 de 11 de outubro de 2013” (LAPA, 2013) e, por fim, no eixo unidades escolares, elegemos o “Regimento Unificado” (LAPA, s/d).

Dessa forma, as unidades escolares envolvidas no processo contínuo da avaliação ocorrida no período demarcado de análise são apresentadas aqui por códigos de anonimato, quais sejam: EMEF 01, EMEF 02, EMEF 03, EMEF 04, EMEF 05.

Das cinco unidades escolares, campo de estudo desta pesquisa, três têm sua criação e constituição na rede municipal de ensino e duas delas fazem parte do processo de municipalização do Ensino Fundamental anos iniciais. Nesse sentido, dois desses prédios compõem o patrimônio da rede estadual, cedido aos municípios por meio de um termo de

cessão de uso de vinte anos. O processo de descentralização⁴ do ensino, por meio da municipalização prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), na Emenda Constitucional 14/96 (FUNDEF), na Lei nº 9.424/96 e no Decreto Federal 2.264/97 (BRASIL, 1997).

Para a escolha das instituições escolares, optamos pelos seguintes critérios: a) instituições ligadas à rede pública municipal de ensino; b) atendimento prioritário ao Ensino Fundamental anos iniciais; c) unidades participantes do processo da avaliação sistêmica da Prova Brasil nos anos 2005, 2007, 2009 e 2011; d) servidores que compõem o quadro efetivo da rede municipal; e) instituições vinculadas ao sistema público municipal de educação; f) e unidades de ensino localizadas geograficamente no centro da cidade e em bairros, como forma de dirimir os aspectos relacionados à classe social dos envolvidos.

Quadro 1 – Instituições, interlocutores, códigos de anonimato-2015.

Instituições	Interlocutores	Quant.	Código de Anonimato	Grupo
SECRETARIA MUNICIPAL	Coordenação de Projetos e Programas	1	Gestor 01	A Servidores
	Secretaria Municipal de Educação	1	Gestor 02	
ESCOLAS MUNICIPAIS	Gestor da EMEF 01	1	Gestor 03	B Gestores
	Gestor da EMEF 02	1	Gestor 04	
	Gestor da EMEF 03	1	Gestor 05	
	Gestor da EMEF 04	1	Gestor 06	
	Gestor da EMEF 05	1	Gestor 07	
SINDICATO DOS PROFESORES	Membro	1	Gestor 08	C Sindicato
CONSELHO MUNICIPAL	Membro	1	Gestor 09	D Conselho
TOTAL	09			

Fonte: Elaborado pelo autor entre fevereiro e março de 2015, Bom Jesus da Lapa-BA.

⁴Sobre descentralização, Martins nos apresenta argumentos que tratam o termo por meio da composição de “processos de descentralização”. Indica que a tendência descentralizadora se instala entre nós a partir da década de 1980, sob a justificativa dos baixos índices de aprendizagem, da ineficiência e ineficácia dos sistemas de ensino, como diretamente relacionados a centralização dos sistemas de ensino. Portanto, nessa perspectiva podemos compreender descentralização, [...] retoricamente, como uma solução para todos os problemas qualitativos do ensino [...]. E ainda, um conceito que: [...] tem tanto um significado finalista quanto instrumental. Finalista [...] expressa a formação de um consenso utópico e indica presença de uma representação cultural hegemônica, segundo a qual a noção de democracia passaria a estar diretamente vinculada à noção de descentralização, trazendo implícita a ideia de autonomia dos atores sociais. Perspectiva que nos interessa e está diretamente ligada ao entendimento de democracia enquanto um processo de ampliação crescente da participação (MARTINS, 2002. pp. 107 a 112).

O estudo em questão contou com nove interlocutores, a saber: dois servidores da Secretaria Municipal de Educação; cinco diretores vinculados diretamente às unidades escolares que participaram da avaliação da Prova Brasil; um representante sindical dos profissionais da educação; e um representante do Conselho Municipal de Educação.

Com o intuito de perceber as especificidades concernentes a cada grupo, categorizamos por instituição, conforme o quadro 1, de modo que o grupo A é composto por servidores vinculados diretamente à Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa, o grupo B compõe-se de diretores escolares ligados às unidades escolares que participaram da Prova Brasil, o grupo C, cuja composição é de representantes da entidade sindical dos trabalhadores em educação e, por fim, o grupo D, composto por representação do Conselho Municipal de Educação.

Os critérios de escolha desses interlocutores, são: a) servidores que atuam na rede municipal de ensino; b) servidores que compõem o quadro efetivo da rede; c) servidores ligados diretamente à direção das unidades escolares; d) servidores envolvidos no processo das legislações municipais e que orientam a política da educação básica na rede; e) e servidores ligados à representação de classe dos servidores municipais.

A rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa, por meio de adesão direta ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), gerencia os seguintes projetos e os programas do Governo Federal:

- A) Educando com a Horta Escolar
- B) Mais Educação
- C) Atleta na Escola
- D) Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- E) Mais Cultura
- F) Escola Acessível
- G) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)
- H) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Por meio dos interlocutores e dos documentos, analisamos as contradições existentes na atuação do diretor escolar. Buscamos, ainda, perceber os elementos que compõem a intencionalidade na política da educação básica brasileira nos aspectos documentais e nas impressões da vivência da realidade dos diretores que atuam diretamente na direção escolar.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas entre agosto e setembro de 2015, depois de aplicadas, foram transcritas, gerando assim um banco de dados com informações para análise.

Após a decupagem das entrevistas, iniciamos o processo de delimitação explicitamente destacado no terceiro capítulo desta dissertação.

Os critérios para análise e sistematização das informações partiram, inicialmente das impressões contidas no real, que podem ser vivenciadas pelo entrevistador no momento da entrevista. A dinâmica consistiu em compreender a relação entre o real apontado pelos diretores e o objeto de estudo relacionado aos referenciais teóricos e os documentos supranacionais, estadual e municipal, adotando como parâmetros, os seguintes eixos: *gestão escolar; planejamento; atuação do diretor: mudanças e exigências; intensificação: aspectos na atuação da gestão escolar; dificuldades.*

Estrutura e organização da dissertação

No primeiro capítulo – *Política de Gestão da Educação Básica Pública: modelos de gestão, planos e programas 1990-2010* –, buscamos construir um histórico da gestão escolar no Brasil nos anos de 2007, apontando os indícios das políticas de gestão evidenciadas na década de 1990, com o intuito de perceber como se dá a atuação do diretor escolar traduzidas e direcionadas por meio dos documentos legais da educação.

O segundo capítulo – *Atribuições e transformações na atuação do diretor escolar: aspectos da intensificação do trabalho* – compreende um aporte teórico que discute e evidencia o que se compreende por intensificação. No corpo do capítulo, procuramos dar forma às transformações nas relações de atuação do diretor escolar, bem como entender o conceito de intensificação e suas relações com a atuação do diretor escolar, perpassando as funções administrativas, financeiras, tecnológicas e pedagógicas, exigidas após o Decreto de nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007).

No terceiro capítulo – *Intensificação do trabalho do diretor escolar: aspectos administrativos, tecnológicos, financeiros e pedagógicos* –, procedemos ao confronto do arcabouço teórico com as concepções dos interlocutores da pesquisa. Por meio de dados empíricos, discutimos as contradições existentes entre o que apontam os programas e projetos e de que forma eles, juntamente com a legislação, intensificam o trabalho dos diretores. Dessa forma, aproximamo-nos da filosofia do método dialético, tornando evidentes as contradições que movem o processo histórico dos sujeitos envolvidos.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA: MODELOS DE GESTÃO, PLANOS E PROGRAMAS 1990-2010

No presente capítulo apresentamos uma contextualização histórica, a partir das décadas de 1990 e 2000 e das discussões relacionadas à gestão escolar resultantes das políticas e da legislação educacional brasileira, após o Decreto de nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007).

Tem-se por objetivo apreender os aspectos da política de gestão da educação e suas implicações, a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007, no que tange à atuação do diretor escolar, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, o PDE Interativo, em seguida, transformado em PDDE Interativo; e ainda, analisar o modelo de gestão gerencialista presente na administração pública e suas marcas na gestão da escola pública municipal.

Desse modo, as questões que norteiam este capítulo consistem em desvelar o seguinte: Quais competências e capacidades são exigidas na atuação do diretor escolar, após a promulgação do Decreto de nº 6.094/2007 e como se convertem em práticas intensificadoras, a partir dos programas e projetos que são direcionados para a escola na rede municipal de ensino? O modelo de gestão pública, a partir da década de 2000, traduz na gestão escolar o aumento de atribuições na atuação do diretor escolar?

Considerando-se o contexto histórico, emerge a problematização: Como o modelo de gestão pública, a partir das décadas de 1990 e 2000, traduz na gestão escolar o aumento de atribuições do diretor escolar?

1.1 Antecedentes históricos: conceitos e desdobramentos da política de gestão da educação básica pública 1990 – 2010

Na década de 1990, avaliação, financiamento, qualidade, descentralização, centralização e competências marcaram a política educacional brasileira, em um movimento que associava interesses capitalistas nacionais e internacionais, de governos e de setores empresariais (CASTRO; MENEZES, 2003). De acordo com Jacobi (2002, p. 36), “enquanto a descentralização implica redistribuição do poder, uma transferência na alocação dos recursos, a desconcentração implica delegação de competências, sem qualquer deslocamento do

processo decisório”. Assim, os programas e projetos para a educação básica traziam no seu bojo metas que se alinhavam com a reforma política, a exemplo da avaliação mediada por resultados e de uma gestão descentralizada. Tais pontos encontravam-se respaldados no modelo gerencialista, pois “as palavras de ordem das reformas educacionais iniciadas na década de 1980 são o gerencialismo eficiente, a privatização, a excelência, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor, enfim um conjunto de expressões que identificam a educação com a cultura de empresa” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 32).

Ainda na década de 1990, os parâmetros das discussões internacionais foram firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), na Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993) e na Declaração de Dakar (UNESCO, 2000). Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a pauta deu ênfase aos debates sobre a construção de uma educação de qualidade para os países que apresentavam sérias dificuldades em relação ao desenvolvimento social, econômico e político. Discussões e debates fortaleceram os aspectos relacionados às reformas educacionais a serem implementadas pelos países participantes.

O registro dos resultados das discussões encontra-se nos documentos denominados *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, ambos publicados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). No Brasil, o resultado da conferência deságua na elaboração de um *Plano Decenal de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), imbuído de intencionalidades e interesses político-partidários – na presidência da República, Itamar Augusto Cautiero Franco-PMDB (1992-1994), e no ministério da Educação, Murilo de Avellar Hingel. O Plano Decenal trouxe a gestão descentralizada, coadunando-se com as prescrições de flexibilização, eficiência e eficácia da aprendizagem dos estudantes.

Em Nova Delhi e Dakar, os debates evidenciaram a necessidade de uma nova racionalidade nos aspectos da gestão da educação dos países que assinaram o acordo. Um dos aspectos evidentes estava em proporcionar a universalização da educação, ou seja, os acordos constituídos convergiam para a composição de novos modelos de gestão para o ensino público. Tais modelos assumiam um caráter participativo e descentralizado, e eram entendidos como supostamente democráticos, em prol da educação para todos.

No entanto, o Brasil participou dessas conferências e subscreveu os acordos explícitos nos documentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Declaração de Nova Delhi e da Declaração de Dakar - O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos: atingindo nossos Compromissos Coletivos. Ao subscrever os documentos, assume-se uma posição política e procura-se executá-la no país. Mesmo considerando possibilidades de modificações,

resistências, alterações e distorções, de fato há intencionalidades e interesses, pois, de acordo com Peroni (2003, p. 94), “[...] as políticas dos anos de 1990 foram formuladas dando respostas aos organismos internacionais”, fortalecendo a perspectiva de atender aos interesses locais.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos estabelece um quadro mais amplo para a definição de vários compromissos no âmbito das políticas internacionais, regionais e nacionais para a Educação. Através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos firma-se o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. (VIEIRA, 2001, p. 63).

A Conferência afirmava dois pontos estratégicos: o primeiro, a efetivação do acordo coletivo mundial, e o segundo, o compromisso de garantir uma educação capaz de contemplar crianças, jovens e adultos. No documento oficial intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, dez artigos estabelecem metas com o foco na educação básica para os países participantes.

Os aspectos da gestão também foram focados nesse documento, em que se apontava a necessidade da democratização do acesso, além de ações que visavam evidenciar o compartilhamento da gestão da educação básica. Nos artigos, são evidenciadas as prioridades para a educação básica mundial:

Art. 3- A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Os grupos excluídos (...) não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. Art. 5- O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, necessidades e as possibilidades da comunidade [...]. Art. 7- As autoridades responsáveis pela Educação em nível nacional, estadual ou municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar a educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a essa tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis [...]. Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Art. 9- Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, políticos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar [...].

As discussões presentes no documento final da conferência permitem-nos perceber que o discurso se pautava em incentivar os países a realizarem uma educação que pudesse contemplar todos os sujeitos. Importa-nos, pois, observar os objetivos e intencionalidades

marcados nos discursos da qualidade e do acesso à educação, os quais trouxeram nas décadas seguintes poucos feitos e resultados. Assim, a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos propôs objetivos e diretrizes que se conectavam com os ideais mercadológicos traçados por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM)⁵ e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O documento possibilitava aos países – após definição de prioridades globais coletivas – e aos governos a construção de orientações e metas que pudessem servir de garantia de implementação do objetivo central estabelecido na Conferência. O acordo tenciona os países envolvidos a estabelecer metas específicas que pudessem ser implementadas na década de 1990. O texto descrevia iniciativas que concretizariam os discursos e colocavam no papel propostas de como efetivar experiências educacionais no país em busca da democratização do ensino, da ampliação do acesso à educação (ABRANCHES, 2003, p. 33).

Um pouco mais adiante, em 1993, destacamos a Declaração de Nova Delhi, cujo principal objetivo era dar prosseguimento às discussões realizadas na Conferência de Jomtien subscrita por países como Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, evidenciando as matrizes de discussões trazidas da conferência anterior, quando declara:

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por essa Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).

As discussões partiam dos aspectos relacionados à possibilidade de fortalecimento dos princípios da qualidade educacional no país. O relatório da referida conferência enfaticamente demonstra a convocação:

4. PORTANTO, convocamos: 4.1 os colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica; 4.2 as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico; 4.3 a

⁵ Silva (2001), Fonseca (1998), Torres (1998), Soares (1998).

comunidade de nações para que se junte a nós na reafirmação do nosso compromisso com a meta de educação para todos e na intensificação de seus esforços para alcançarmos nossa meta até o ano 2000 ou o mais breve possível. (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).

Nesse movimento de Conferência Mundial de Educação para Todos, após oito anos da conferência de Dakar, aconteceu a Conferência Ibero-americana de Educação, em maio de 2008 em El Salvador. Nela, mais uma vez, os países firmam por meio de 11 metas, um compromisso com vistas à melhoria da qualidade da educação para os países latinos americanos. Elas caminham por:

1ª Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora. 2ª Incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado. 3ª Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo. 4ª Universalizar la educación primaria y la secundaria básica y mejorar su calidad. 5ª Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática. 6ª Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnica profesional y en la universitaria. 7ª Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico profesional. 8ª Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida. 9ª Fortalecer la profesión docente. 10ª Ampliar el espacio ibero-americano del conocimiento y fortalecer la investigación científica. 11ª Invertir más e invertir mejor. (OEI, 2008, p. 105).

No âmbito nacional, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002, os acordos e empréstimos internacionais ficaram cada vez mais evidentes na educação brasileira principalmente por intermédio de projetos financiáveis como o Fundescola I, II e III⁶. Todavia, nesse período houve uma reconfiguração da educação básica pública, por meio da legislação, planos e programas com implicações na gestão escolar e na atuação do diretor.

O que se propagava para justificar os acordos e financiamentos do Banco Mundial nas conferências internacionais era a falta de qualidade, evasão, centralização e a ausência de instrumentos de avaliação, tudo isso justificado pelo discurso das desigualdades sociais.

Fundamentado nas Conferências de Jomtien e Nova Delhi, o Governo Federal, na gestão do presidente Itamar Augusto Cautiero Franco-PMDB e do então ministro Murilo de Avellar Hingel, lança em 1993 o Plano Decenal de Educação para Todos, em que se estabeleciam compromissos e diretrizes nas quais os estados e municípios deveriam se apoiar

⁶ O Fundescola é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação dos estados envolvidos. A missão do programa é o desenvolvimento da gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. [...] o programa propõe-se a desenvolver ações de fortalecimento da escola por meio de convênios com os municípios, mediante adesão dos mesmos (FONSECA, 2004, p. 35)

para a construção dos planos decenais locais. O Plano Decenal de Educação para Todos [...] equivale a uma agenda mínima da política educacional brasileira, com alguns pontos: a) professor melhor remunerado e melhor formado; b) elevação do investimento em educação; c) modelo de articulação estado/município; d) sustentação das políticas educacionais; e) e qualidade dos serviços educacionais (CUNHA PINTO, 1995, p. 8).

O Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, traz em seus aspectos as ideias estabelecidas na Conferência de Jomtien, buscando caracterizar uma escola flexível, quando aponta que “as diferentes clientela a serem atendidas trazem consigo necessidades de aprendizagem igualmente variadas, exigindo das escolas grande flexibilidade e capacidade de adaptação em seus planos de ensino e métodos de gestão” (BRASIL, 1994, p. 47). O Plano prima também por uma gestão descentralizada, quando reverbera que “faz-se necessário uma redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional, buscando descentralizar e integrar suas ações e possibilitar a gestão articulada dos programas de educação fundamental” (BRASIL, 1994, p. 46).

Os aspectos da gestão estavam postos sob uma concepção de autonomia⁷ e descentralização voltada para “implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica” (p. 49), cuja meta precisava ser alcançada nos 10 anos subsequentes.

Em 1996, após debates, forças políticas, tensões e negociações, a legislação relacionada à educação brasileira emerge da tentativa de organizar o ensino e, sobremaneira, ampliar os recursos para a educação pública, sendo amparada em forças econômicas, midiáticas, religiosas as quais compõem esse momento histórico. O resultado desse movimento é a aprovação, em 17 de dezembro, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Câmara dos Deputados, posteriormente sancionada no dia 20, pela Presidência da República sob o número 9.394. A LDBEN 9.394/96 é, portanto, resultado de disputas e de interesses entre as forças econômicas, os empresários e os movimentos sociais. Com essa mesma tendência, as associações científicas instituem parâmetros legislativos, com o intuito de tornar a educação básica pública preposto de adequação da realidade gerencialista do país.

⁷Conceito que, para Martins, é construído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades [...], e, ainda, no âmbito da política, está inspirado pelos constructos de democracia desenvolvidos por Rousseau, e pode ser compreendido como: “[...] a capacidade de uma sociedade de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual se fundamentou todo o pensamento político moderno” (MARTINS, 2002. pp. 11,12).

Nesse contexto de tensões, discussões e disputas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 ratifica os preceitos instituídos na Constituição Federal de 1988, ao regulamentar o sistema de ensino e apresentar aspectos de normatização para o país. A legislação referencia as competências dos entes federados, estabelece os direitos e deveres relacionados aos profissionais, trata da valorização do magistério, evidencia as formas de financiamento e garante o direito público subjetivo⁸ do Ensino Fundamental, considerando a universalidade da educação para todos.

O texto aprovado prescreveu as seguintes normas: Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15). Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (art. 4). Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na Educação Básica (art. 24). Previsão de um núcleo comum para o currículo do Ensino Fundamental / Ensino Médio e uma parte diversificada, em função das peculiaridades locais (art. 26). Formação de docentes para atuar na Educação Básica em curso de nível superior, sendo aceito para a Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Fundamental. Formação em curso normal em nível médio (art. 62). Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64). A União deve gastar no mínimo 18%, e os estados e municípios, no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69). O dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77). Previsão da criação do Plano Nacional de Educação, conforme art. 87. (BRASIL, 1996).

Tendo em vista que tais propósitos foram preconizados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reforçado pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), compete aos sistemas de ensino a organização de vinculação de recursos, integração e cooperação entre os entes federados e as responsabilidades relacionadas à Educação Básica. Segundo Oliveira (2002, p.92), “as transferências de recursos são realizadas de uma esfera da administração para outra, tendo como finalidade equalizar a capacidade arrecadadora e as responsabilidades na prestação de serviços das diferentes esferas da Administração Pública”.

No bojo do processo da reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990, as definições das políticas públicas para a educação básica estão vinculadas aos aspectos dos recursos financeiros, articulados com os interesses externos. As reformas ocorridas, tanto no Estado

⁸ “[...] quando nascemos chamados direito públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos” (BOBBIO, 1992, p. 61).

quanto na Educação, objetivaram fortalecer o modelo neoliberal, de modo que, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) traz características da descentralização e altera o financiamento do Ensino Fundamental. Suas origens estão fundamentadas no Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) e compõem a política de financiamento estabelecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essas caracterizações evidenciam os aspectos neoliberais, pois segundo Neves; Lima e Martins (2005), o Governo Fernando Henrique Cardoso, se fundamentou no projeto neoliberal de Terceira Via⁹.

Embora seja o PDDE desmembrado do PMDE, somente em 14 de dezembro de 1998, com a Medida Provisória nº 1.784 (BRASIL, 1998) e com a reafirmação da Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001 (BRASIL, 2001), o programa de descentralização recebe a denominação de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) o qual destinava-se às pequenas despesas de manutenção das escolas do Ensino Fundamental. “A inovação estava na ampliação da autonomia da escola, ainda que relativa, para administrar diretamente o dinheiro destinado à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica” (MOREIRA, 1999).

Permeado de interesses fundados nos acordos estabelecidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o programa apresenta aspectos de fundamentação do gerencialismo explícitos em seu objetivo: “concorrer para a elevação da qualidade do ensino fundamental, reforçando a autonomia gerencial e a participação social das unidades escolares, bem como contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica as escolas por meio do repasse de recursos financeiros, em caráter suplementar (BRASIL, 2001, p. 3).

Em 24 de dezembro de 1996, por meio da Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996), foi regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e pelo Decreto de nº 2.264, de 27 de junho de 1997 (BRASIL, 2007). A referida emenda estabelece os mecanismos de redistribuição dos recursos financeiros vinculados ao ensino e aponta como objetivo a universalização e a remuneração condigna ao magistério, ambos relacionados à Educação Fundamental. Embora a emenda

⁹ Teve como precursor Anthony Giddens, em 1990, “o centro das preocupações da Terceira Via não se relaciona aos efeitos nefastos que se abateram a reforma radical sobre os trabalhadores, mas sim ao grau de estabilidade político-social vivida pelos países” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 45). Segundo Neves, o projeto neoliberal Terceira Via nega o conflito de classes, e, nesse sentido “permanecem intocadas as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos” (NEVES, 2005, p. 15).

tenha sido aprovada em 1996, apenas em 1998 passa a vigorar em todo o país. A fonte de recursos está dividida da seguinte forma: 15% do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), 15% do Fundo de Participação dos Estados (FPE), 15% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), 15% do Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às Exportações (IPIexp), 15% do ressarcimento da União pela Desoneração de Exportações (LC nº 87/96) e complementação da União (BRASIL, 1996).

O FUNDEF – 1997 contempla uma etapa da Educação Básica, cujo fato provocou várias discussões, seja no âmbito da sociedade civil e do movimento dos educadores, seja na esfera do poder público. Esse movimento conjunto, alavancado pelas forças sociais, partidos políticos, governo, organismos multilaterais e mídias, desencadeou uma nova configuração política no que concerne ao financiamento da educação que pudesse atender a toda a etapa da Educação Básica e não apenas o Ensino Fundamental.

Um avanço parecia soar, fruto das discussões sobre a contemplação de toda a Educação Básica, o que levou o governo – notadamente o Ministério da Educação – a encaminhar ao Congresso Nacional um Projeto de Emenda Constitucional - PEC, nº 53/06 (BRASIL, 2006) como proposta para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). Essa Emenda Constitucional resultou na Lei nº 11.494/07 (BRASIL, 2007a) e no Decreto nº 6.253/07. (BRASIL, 1997b).

Sob o viés da análise crítica, Alves (2002) alerta que a lei aprovada contempla os ideais neoconservadores evidenciados na década de 1990, reforçado explicitamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002). Os pontos contraditórios estão na ambiguidade da legislação, pois ao mesmo tempo em que, no Art. 14, define a gestão democrática, na prática executa ações gerencialistas (AZEVEDO, 1997, 2001, 2002; CABRAL, 2008; SILVA, 2003).

A gestão democrática foi apresentada como um dos princípios do ensino público. No art. 14 destaca-se que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ainda no contexto nacional, após ser sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 1997 e 1998

respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL. MEC, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL. MEC, 1998).

A construção desse plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos dos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), além de sistematizar as contribuições advindas de diferentes segmentos organizados da sociedade civil. Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional, a Mensagem 180/98 (BRASIL, 1998), relativa ao projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação. Sua tramitação iniciou na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998 (BRASIL, 2001, Introdução). Em 9 de janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação foi aprovado por meio da Lei nº 10.172/01.

Nesse Plano, aspectos sobre a gestão democrática da escola foram evidenciados na diretriz 10.2, na qual destacamos o item “j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino”. O financiamento da gestão é apresentado na diretriz 11.2, sobre a qual apresentamos o seguinte destaque: “no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática; já na meta 11.3 destacamos que “em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público com a participação da comunidade” (BRASIL, 2001).

Havia em curso um movimento político externo cujas discussões foram aprovadas na Conferência Mundial de Educação Para Todos. No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos com vigência para os anos de 1993 a 2003, elaborado pelo Ministério da Educação na gestão de Murilo de Avellar Hingel em 1993, subscrevia compromissos assumidos em Jomtien.

O Plano Decenal trazia em seus aspectos o desejo de ampliação da oferta da Educação Fundamental, amparado na retórica de proporcionar uma melhor qualidade educacional ao país, com o intuito de assegurar, até 2003, uma educação que contemplasse as seguintes metas:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para

investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; 7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1994).

Forças políticas eleitas em 1995, sob interseção da economia, levaram à ascensão de Fernando Henrique Cardoso ao poder, imprimindo uma direção para a Educação Básica, ao realizar um seminário¹⁰ que imbuu-se do histórico da Conferência Mundial de Educação para Todos – este, por sua vez, conduziu aspectos relevantes da discussão e análises do desenvolvimento educacional do país na década de 1990 e da avaliação da implementação dos compromissos firmados em Jomtien.

Nos campos de disputas ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo que os embates consistiam nas divergências entre alguns parlamentares apoiados pelas entidades educacionais privadas que exigiam recursos públicos e sindicatos, associações acadêmicas e científicas, movimentos que lutavam para priorizar a educação pública como um direito social. Depois de sancionada a LDBEN, nova mobilização por parte dos educadores articulados no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública apresenta ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 4.155 de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998); e o Poder Executivo, representado pelo Ministério da Educação, apresenta a mensagem de nº 180, de 11 de fevereiro do mesmo ano, isto é, dois projetos e duas perspectivas cujas forças estão em disputa. De um lado, a luta social por uma educação pública de mudança, amparados nos princípios democráticos; e do outro, o governo federal, fundamentado na lógica econômica, capitalista, empresarial.

As duas propostas de PNE materializam mais do que a existência de dois projetos de escola ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduzem dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta de sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, refletida nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE. A proposta da sociedade retomava, visando a organizar a gestão educacional, o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governista do Sistema Nacional de Avaliação. O PNE do governo insistia na permanência da política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política

¹⁰Nos dias 10 e 11 de junho de 1999, em Brasília, foi realizado o seminário nacional sobre Educação Para Todos, que resultou na publicação do documento “Educação para todos: avaliação de uma década”.

educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (ROMANO; VALENTE, 2002, p. 98).

A educação básica traz as marcas da reforma do Estado, dos protocolos, assinados na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien, e na Cúpula Mundial de Educação, evento realizado em Dakar, ambos coordenados pelo Banco Mundial e Unesco. No Brasil, segundo Pinto (2002), a lógica dos organismos internacionais consistia na universalização do Ensino Fundamental, expansão do Ensino Médio, no aligeiramento da educação profissional, na redução de investimentos no setor educacional e no incentivo à privatização. As disputas políticas giravam para a ampliação dos seus interesses no setor educacional, e também se difundia a ideia de que a educação básica serve para acelerar o crescimento e a economia.

Em 1998, o movimento dos educadores sofreu uma concorrência de porte internacional. Embora o PPP fosse considerado – nos textos legais e no plano plurianual do governo vigente – como um dos pilares para a qualidade da educação, o MEC assinou um novo acordo de financiamento com o Banco Mundial, para a melhoria da qualidade das escolas fundamentais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste: o Fundo de Desenvolvimento da Escola Básica (FUNDESCOLA). O acordo estabelecia a adoção de uma modalidade de planejamento escolar conhecida como Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). A qualidade educacional seria alcançada pela adequada combinação de insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos, reformas), pelo repasse de dinheiro direto à escola e por um modelo de gestão capaz de utilizar esses insumos eficientemente. O PDE-escola, portanto, afirmava a pura racionalidade técnica, contradizendo o sentido político que os educadores requeriam para um projeto escolar de qualidade. No entanto, recebeu amplo apoio técnico e financeiro do MEC e das administrações estaduais, o que possibilitou a sua instalação definitiva nas escolas. Sendo negociado como um projeto de longo prazo, a influência do FUNDESCOLA ultrapassou as fronteiras do governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo fato de que, por força do acordo, seu término fora previsto para o ano de 2010 (FONSECA, 2009, p. 170-171).

Ainda no contexto das disputas, surge a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 5 de outubro de 1999, no Rio de Janeiro. A articulação da Campanha, como era também denominada, consistia na participação dos movimentos sociais nas mais diversas caracterizações, dos quais destacamos: associações, movimentos estudantis, grupos de pesquisas de diversas universidades, organizações não governamentais, departamentos universitários, sindicatos, entre outros. O principal objetivo tinha como viés as discussões e lutas coletivas para garantir os direitos instituídos por leis ligadas à educação. O escopo que fundamentava a organização estava na luta diária por uma educação de qualidade com efetividade social e qualificação nas práticas educacionais. Muitos debates consistiam no coletivo da Campanha, sendo fundamentados nos princípios de uma educação pública, gratuita e de qualidade como direito essencial para todos. (CARA, 2010, p. 01).

Em 2005 surge no país o movimento brasileiro Todos pela Educação¹¹ (TPE), por iniciativa de empresários, que se define como um “movimento de diversos setores da sociedade que tem como objetivo efetivar o direito de todos os brasileiros a uma educação de qualidade” (TPE, 2007). Entre esses setores destacamos: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, Instituto Ayrton Senna, Pão de Açúcar, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica/VIVO, DPaschoal, Santander, Instituto Unibanco, Fundação Vale e Instituto Península. Esse movimento é considerado por Shiroma, Garcia e Campos (2001, p. 233) como “um grupo de intelectuais orgânicos do capital”. Trata-se de “empresários se antecipam e pautam a agenda governamental: reafirmam o papel do Estado redefinindo, no entanto, o sentido e o significado da educação pública” (idem, p. 226).

Sua penetração nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de sua proposição em lei, embora definida sob o argumento da “parceria”, é, de fato, uma tática empregada nas relações de hegemonia. O que significa dizer que empresários organizados no TPE demonstram compreender que a configuração da sociedade brasileira na atualidade exige ações mais articuladas e requintadas, quando comparadas com as ações do passado. [...] as estratégias e táticas empregadas impedem que amplas parcelas da população compreendam que os interesses defendidos em nome do “todos pela educação” não se refletem num projeto de educação única para todos (MARTINS, 2009, p.26-27).

Em setembro de 2006 foi lançado pelo TPE¹² o projeto Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo cinco metas que devem ser cumpridas até 2022, a saber:

Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Meta 2. Toda a criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Meta 3. Todo aluno com aprendizado

¹¹O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira, fundado em 2006, que tem a missão de contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade — todos os alunos efetivamente aprendendo na Pré-Escola (4 a 5 anos), no Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e no Ensino Médio (15 a 17 anos). Apartidário, heterogêneo e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários, instituições não governamentais e todos aqueles, organizações ou cidadãos, que se sentem comprometidos com a garantia desse direito humano e constitucional que é a Educação de qualidade. Os principais objetivos do movimento — propiciar condições de acesso, alfabetização e sucesso escolar, além de ampliação e melhoria na gestão de recursos públicos e privados investidos na Educação Básica. (TPE, 2007, p. 11)

¹² Percebemos claramente a intervenção do setor empresarial na formulação das políticas educacionais dos governos nos países chamados emergentes, mediante a regulamentação do programa de Educação para Todos como forma de responder as necessidades do capital em crise. Tratando da especificidade brasileira, podemos aferir que a legislação educacional é o resultado de alianças feitas entre governos e empresários sobre qual tipo de homem e qual é o papel da escola para formar esse homem. Nessa lógica, todos são convidados a resolver os problemas socialmente postos sobre o mundo para que a educação resolva-os: as empresas, as escolas e a sociedade como um todo são envolvidas numa teia ideológica de responsabilização pelos problemas gerados na materialidade social”. (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p. 43).

adequado a sua série. Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos. Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido. (TPE, 2006).

Na busca por aproximar a sociedade civil da responsabilidade da educação, o referido documento busca transpor aspectos da responsabilização ancorados em cada meta estabelecida. Traz também indícios da tendência de centralização da aprendizagem do aluno, da racionalização do professor e da entronização da sala de aula com aspectos gerencialistas. Nesse sentido, percebemos uma responsabilização explícita sobre o papel do diretor escolar.

1. Educação para todos e todos pela educação. 2. Todos têm direito à educação. 3. Educação é mais que vaga na escola. 4. Educação começa em casa. 5. Todos os projetos têm de melhorar a escola. 6. Toda criança é capaz de aprender. 7. Escola é o lugar onde o aluno aprende. 8. Valorizar o professor é apoiá-lo para ensinar. 9. **Gestão do aprendizado é papel do diretor.** 10. Todas as escolas com foco em todos os alunos (TPE 2006, p. 4, grifos nossos).

Além da responsabilização do diretor escolar, o TPE propõe aspectos concernentes ao professor aprendiz e estabelece políticas de longo prazo e longo alcance, tornando a educação pública mero preposto das ações gerencialistas, mercadológicas com vistas à produção e ao fortalecimento das relações capitalistas.

Em 24 de abril de 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro Fernando Haddad apresentaram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007, por meio do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), cujo documento dispõe sobre a “implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados”, reforçando ainda a importância da “participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007).

A abordagem consagrada no Plano de Desenvolvimento da Educação nos remete ao pensamento de que a educação passa a ser um “subsistema social ou um sistema de formação dos recursos humanos, de qualificação para o trabalho, formação geral do indivíduo, ajustamento do indivíduo a um programa, ou organização escolar que apresenta especialização de papéis e encargos” (GAMBOA, 2010, p. 97).

O PDE – 2007 foi uma estratégia do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2007), por meio do ministro da Educação para “auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de

ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 2), na perspectiva de alcançar indicadores educacionais e aplicar o modelo gerencialista na educação escolar¹³.

O Ministério da Educação, em 2007, emprega em seu discurso o objetivo de melhorar a qualidade da educação e inclui na agenda ações para serem materializadas no Plano de Aceleração e Crescimento (PAC), buscando estabelecer metas em relação à melhoria educacional.

Contudo, para ter êxito, o PDE não depende apenas da base infraestrutural. Para ser posto em operação ele vai depender, fundamentalmente, dos recursos humanos, entre os quais avulta a questão dos professores. Pode-se, pois, considerar que o terceiro pilar de sustentação do PDE é o magistério. Quanto a esse aspecto, é consenso o reconhecimento de que há dois requisitos fundamentais que devem ser preenchidos: as condições de trabalho e de salário e a formação (SAVIANI, 2007, p. 1249).

O PAC é um plano executivo que busca articular ações, com vistas a proporcionar ao país o crescimento em diversas áreas da sociedade. A intencionalidade em relação aos objetivos educacionais traçados nas ideias centrais do decreto incorpora e reedita alguns pontos da Conferência Mundial de Educação para Todos, da Declaração de Nova Delhi e da Declaração de Dakar.

O PAC se apropria indiretamente de parcelas dos recursos do Estado que seriam destinadas às políticas sociais e contribui para a manutenção da política econômica ortodoxa vigente de priorização do pagamento dos serviços da dívida (juros e amortização). As medidas institucionais previstas no PAC, como a reforma tributária e a instituição do fundo de pensão dos servidores públicos, fragilizam os direitos sociais e, além disso, as desonerações concedidas retiram recursos das políticas de Seguridade Social e da educação (RODRIGUES; SALVADOR, 2011, p 1).

Novos formatos e configurações emergem na educação, como um discurso de participação, qualidade e crescimento, bem como a crença de que “a organização é vista como em contínua mudança, na medida em que só sobrevive quem se adapta a um ambiente em constante mutação” (BRUNO, 2007, p. 31).

No discurso marcado por interesses e com ações para materializarem o eixo sobre a pseudoeducação de qualidade, amparados no princípio da cooperação, tendo o Estado como indutor do crescimento e desenvolvimento econômico e social, o governo federal implanta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como instrumento de normativos, estratégias

¹³ O PDE-Escola foi concebido como uma das ações do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), programa financiado por acordo de empréstimo firmado, em 1998, entre o Governo brasileiro e o Banco Mundial. No ano de 2007, o PDE-Escola passou a integrar o grupo de ações prioritárias determinadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu objetivo era melhorar a qualidade da educação básica por meio do assessoramento técnico e financeiro. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é um processo gerencial de planejamento estratégico que busca uma melhor organização da escola para aumento da qualidade de ensino e aprendizagem (KIELING, 2014)

e ações que evidenciarão a “qualidade educacional” do país. A Lei nº 11.653/2008 caracteriza a intencionalidade do PDE - 2007.

A competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. Para isso, como parte da agenda estratégica, o Governo Federal coloca em execução o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica. Investir na melhoria da qualidade da educação básica passa por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois, os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente. Significa mobilizar a sociedade para a importância da educação envolvendo pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. A mobilização social implica um movimento amplo de comunicação e coordenação de ações capaz de criar sinergia e cooperação nacional na construção da educação de qualidade. Para isso, o Governo Federal cria no PPA 2008-2011 o Programa Compromisso todos pela Educação, com metas estabelecidas, que representa a conjugação dos esforços das Unidades da Federação atuando em regime de colaboração, com famílias e comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2008, s/p).

O PDE – 2007 (BRASIL, 2007) passou a ser instrumento norteador das ações do Ministério da Educação e, nesse sentido, tornou-se instrumento facilitador da cooperação técnica, garantindo uma articulação direta entre as políticas federais e os estados e municípios. Lançado no dia 24 de abril de 2007, o Plano traça metas para a qualidade da educação e assim ganha evidência por trazer uma visão sistêmica. No discurso e no papel sua intenção pretende sanar os problemas enfrentados pela educação básica brasileira, embora estranhamente subordine a educação à economia para o desenvolvimento nacional, incorporando a ajuda empresarial sob a lógica do mercado.

Com o foco na educação básica, profissional e superior, o PDE delineia metas que deverão ser atingidas ao aglutinar vinte e oito ações as quais versam sobre diversos aspectos. Importa-nos, pois, compreender que esse plano, aprovado naquele período, serviu para nortear as ações da qualidade educacional desse país e traz, em seu bojo, diversos programas estabelecidos pelo governo federal, sendo que nele estão contidas as ações que abarcam aspectos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)¹⁴, no qual todos os ministros

¹⁴ O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) é um programa do Governo Federal Brasileiro, anunciado em janeiro de 2007, com uma previsão de investimento de R\$ 503 bilhões, para o período 2007-2010, nas áreas de transporte, energia, saneamento, habitação e recursos hídricos. No final do ano de 2008, foi anunciado o aumento do montante de recursos destinado ao PAC que passou a ser de R\$ 656,5 bilhões (BRASIL, 2007). Com o investimento em infraestrutura, o objetivo do governo era eliminar os principais gargalos que impedem o crescimento econômico, viabilizando o aumento da produtividade das empresas, além do estímulo ao investimento privado e à redução das desigualdades regionais. Os recursos iniciais para execução do PAC

corroboram ações que possam, de acordo com o seu trabalho ou planejamento, garantir o crescimento do país. Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão, Ministério da Fazenda e da Casa Civil da Presidência da República coordenam o processo e são os responsáveis diretos pela consolidação das ações e pelo estabelecimento de metas e acompanhamento dos resultados de implementação e execução do PAC.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 (BRASIL, 2007) é constituído de vinte e oito diretrizes. O objetivo central das metas estabelecidas no documento consiste em apontar parâmetros cujo foco é a pseudoqualidade da educação. Tais diretrizes inserem-se nos sistemas de ensino e nas unidades escolares brasileiros, como formas de promover uma educação de qualidade, e apontam diversas ações que devem ser materializadas por meio da atuação do diretor escolar, dentre as quais podemos destacar:

[...] estabelecer como foco a aprendizagem, de modo a apontar resultados concretos a atingir; acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; combater a repetência; combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação; ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2007).

Nesse ambiente de batalha em prol de uma educação de qualidade, apresenta-se, de um lado, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, cujos princípios direcionam-se para a linha popular progressista; do outro, o Todos Pela Educação, apoiado por empresários, com princípios que emergem da lógica capitalista mercadológica. Essas configurações nos remetem à reflexão acerca da noção de essência e aparência, quando se apresentam discussões iguais, mas com objetivos distintos. Ainda nessa linha de pensamento, a legislação imposta por meio do Decreto de nº 6.094/07, o qual instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), imprime aspectos de medição de índices de qualidade para a educação brasileira, fundamentados nos ideais políticos da OCDE, explícitos no documento Panorama sobre a Educação 2007¹⁵.

tinham origem prevista nos orçamentos das empresas estatais, no orçamento fiscal e da Seguridade Social da União e provenientes da iniciativa privada (Salvador; Rodrigues, 2011, p. 129).

¹⁵ O Panorama sobre a Educação é um compêndio anual de informação sobre os sistemas de educação na OCDE e países associados. Foca as seguintes áreas-chave: participação e prestações na educação; investimento público e privado, educação ao longo da vida; e condições escolares para alunos e professores. A edição de 2007 dá especial atenção ao ensino superior e revela que – apesar da sua rápida expansão – não existem ainda sinais de que as qualificações educativas estejam a perder o seu valor. E, pela primeira vez, o Panorama sobre a Educação explora a questão da eficiência na educação e fornece algumas indicações sobre o esforço que será necessário caso se pretenda que o ensino atinja a mesma relação de valor/investimento encontrada noutras profissões (EDUCATION AT A GLANCE, 2007).

Os três movimentos nos convocam a refletir sobre a existência de movimentos contraditórios na legislação brasileira, de modo que se pode afirmar que o Plano de Desenvolvimento da Educação é um instrumento de fortalecimento das linhas empresariais do movimento Todos Pela Educação no setor da educação básica em confronto com os princípios da campanha.

Apesar da bandeira comum, porém, estas duas coalizões possuem origens, composições, fontes de recursos, metas e formas de atuação completamente diferentes. A relação com o governo é um dos pontos que mais as diferencia – e um dos que tem causado maior discussão (SIMIELLI, 2011, p. 1).

Essa reconfiguração da Educação Básica e o trabalho do diretor parecem surgir com o intuito de reforçar a visão que estava sendo consolidada após as conferências, ou seja, a educação sob a lógica de mercado. Percebemos que a conjuntura da gestão que se delineia em nível internacional busca tomar forma e corpo em nível nacional, embora o Brasil ainda esteja longe de alcançar as perspectivas de gestão internacional. O movimento histórico das décadas de 1990 e 2000 evidencia a presença de diretrizes da lógica de mercado, fundamentadas nos aspectos econômicos, como referência para a construção das políticas educacionais e dos processos de gestão escolar. A seguir discutimos os modelos da administração pública brasileira.

1.2 Os modelos de administração pública: neopatrimonialismo, administração racional-burocrática e gerencialismo

Esta seção tem o intuito de compreender os modelos de administração pública que deixaram marcas na gestão desse país e, em especial, nas políticas voltadas para a Educação Básica pública. Ao nos apropriarmos de definições sobre o tema, asseveramos que administração pública é a função administrativa que fomenta o serviço público em geral (DI PIETRO, 2008), caracterizada como espaço público de realização de necessidades coletivas e fundamentada na atividade concreta do Estado (MEIRELLES, 2009). O Estado aqui é considerado como “conjunto de órgão e pessoas jurídicas aos quais a lei atribui o exercício da função administrativa”.

No Brasil, a gestão pública perpassa por três modelos que evidenciaram mudanças significativas na política da gestão: a administração patrimonialista, burocrática e gerencial. Todos eles demarcam um período histórico da configuração do Estado brasileiro enquanto poder político para a sustentação do modo de produção capitalista. Embora sejam três

modelos, cada um possui características, objetivos e estratégias de crescimento econômico, com implicações na administração pública brasileira e na educação básica pública.

O contexto do surgimento de cada modelo está associado às bases econômicas vigentes. Em princípio, almeja suprir a ineficiência de um sobre o outro, empregando novos conceitos e configurando uma nova política do Estado. Assim, desde 1930, em razão da base econômica, vêm sendo traçados modelos de gestão pública para atender preceitos produtivos.

Dessa maneira, situados no contexto histórico brasileiro dos anos 1930 em diante, aproximamo-nos de alguns elementos da teoria de Max Weber, a fim de compreendermos os fundamentos que nortearam o fazer da administração pública do Estado, a exemplo dos modelos patrimonial e burocrático que emergiram de seu constructo teórico. Com esse pensamento, unimo-nos ao arcabouço teórico para fundamentar aspectos que são importantes para a compreensão da transposição do modelo da administração pública analisado por Max Weber e seus desdobramentos na sociedade brasileira. É necessário, pois, esclarecer que evidenciamos nas bases teóricas aspectos relacionados à discussão acerca da administração pública, na medida em que trazem contributos os quais possibilitam analisar o trabalho do diretor escolar.

Na teoria weberiana três tipos ideais são preconizados: carismático, tradicional e burocrático-racional. A dominação carismática diz respeito aos aspectos da devoção e da admiração pessoal embasadas na qualidade, poderes e apreço pessoal pelo líder. Nesse tipo de administração de liderança carismática, as regras não são fundamentadas nas normas estatutárias, mas advêm da posição, denominação ou cargo que o líder ocupa. Existe uma relação de obediência a quem lidera.

O segundo tipo de dominação apresentado pelo autor é o tradicional, no qual o poder se manifesta pela ordem social e tradição; no entanto, existe uma caracterização de subordinação em que sempre há quem manda e quem obedece, em outras palavras, uma relação hierárquica de senhor e súdito. A terceira dominação é a caracterização mais moderna, tida como legal-racional ou apenas legal, que se fundamenta nos ordenamentos estatutários. Nesse modelo as normas são estabelecidas dentro de uma estrutura que rege a organização do espaço, o sujeito é destinado a cumprir funções sob as orientações estabelecidas em regra e é evidenciada por quem está habilitado a empregar as regras e fazer cumpri-las.

O terceiro modelo, denominado burocrático-racional, caracteriza a organização do Estado, tendo em vista que este é legitimado por ordenamentos jurídicos.

Inicialmente sistematizada por Weber enquanto forma de dominação, a burocracia se sustenta sobre o conhecimento técnico, que além de lhe conferir caráter racional, a transforma em instrumento capaz de assegurar alta eficiência administrativa. Isso pressupõe certa racionalidade impessoal que, guiada por regras formais que padronizam e conferem igualdade no tratamento dos casos, define com precisão as relações de mando e subordinação, mediante a distribuição das atividades serem executadas tendo em vista os fins a que se visa (SARAIVA, 2002, p. 188-189).

É na relação da estrutura de dominação patriarcal que surge o patrimonialismo. Weber (1999, p. 238) sinaliza como em uma “estrutura de dominação patriarcal: como o poder doméstico descentralizado, mediante a cessão de terras e eventualmente de utensílios a filhos ou outros dependentes da comunidade doméstica” emerge apreço pessoal a líderes. Esse modelo neopatrimonial permeou os espaços da gestão pública no Brasil e assegurava aos detentores do poder (grupos políticos) o controle e a dominação dos cargos públicos. Coronéis, cafeicultores e donos de minas assumiam, regionalmente, a manutenção do poder político e, para tanto, indicavam líderes políticos locais, tornando-os representantes de confiança. A estes eram garantidos o poder e a autoridade locais, de modo a se beneficiarem de cargos e estruturas públicas, ou seja, exerciam cargos públicos como espaço de realização dos interesses privados.

A configuração do neopatrimonialismo se dá nessa conjuntura, devido aos privilégios concedidos aos coronéis, latifundiários, grupos políticos, burocratas e setores privados que não faziam distinção entre as esferas pública e privada e, ainda, criavam as regras para exercê-las conforme seu livre arbítrio. Dessa maneira, podemos caracterizar o neopatrimonialismo no país, na medida em que os interesses privados se sobrepunham aos interesses públicos.

Não obstante as suas especificidades, os três modelos podem ser visualizados nos aspectos da gestão escolar brasileira. Na história da educação brasileira podemos constatar na administração pública as marcas neopatrimonialistas na administração dos espaços educacionais, tanto na estrutura das secretarias municipais quanto na gestão da escola e, conseqüentemente, no papel do diretor escolar.

Na década de 1990, na gestão pública brasileira, o modelo gerencialista foi defendido pelo ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luís Carlos Bresser Pereira. Com a confiança do então presidente Fernando Henrique Cardoso, Bresser defendeu que o Brasil adotasse a gestão gerencial, pois “a administração pública gerencial importa-se menos com os processos e mais com os resultados, para que sejam alcançados com menos custos, no mais curto lapso de tempo e com melhor qualidade possíveis” (SCHIER, 2005, p.45).

O movimento da implantação do modelo gerencialista no Brasil emerge por volta dos anos de 1990, amparado pelo movimento internacional que influenciava a reforma do Estado.

Para Deitos (2007, p.47), a reforma da política educacional configurava-se como um artifício da reforma do Estado e “[...] cumpre uma função estratégica para realizar os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas, compósitos dos ajustes estruturais e setoriais implementados”.

Para dar conta da implantação do modelo gerencialista, Bresser Pereira, movido pelo interesse da reforma, viaja para o Reino Unido onde, com base nas experiências de outros países, estuda e busca reformular uma proposta que possa se adaptar aos aspectos da gestão brasileira (PEREIRA, 1996, 1997). Ao retornar da viagem, debruça sobre os aspectos encontrados nas experiências adquiridas por outros países, para fazer o seu planejamento com o intuito de direcionar as ações do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O modelo defendido por Bresser Pereira aperfeiçoa os aspectos do modelo burocrático e reorganiza os processos com base nos elementos que vão contribuir para uma gestão de resultados e eficiência. Sua proposta era que o Estado pudesse se fortalecer, por meio do seu administrador, em relação aos recursos financeiros, e orientar sob a lógica do cidadão como cliente. Para ele, o gerencialismo na administração pública possibilitaria a resolução dos problemas que o modelo burocrático não dava conta de resolver. Sua lógica estava em utilizar aspectos burocráticos que pudessem dar uma nova configuração à gestão.

Na verdade a administração pública gerencial deve ser construída sobre a administração pública burocrática. Não se trata de fazer tábula rasa dessa, mas aproveitar suas conquistas, os aspectos positivos que ela contém, ao mesmo tempo que se vai eliminando o que já não serve (PEREIRA, 1996, p.23-24).

Dessa forma, a proposta de Bresser-Pereira (1998) busca reorganizar o aparelho do Estado, fortalecendo os aspectos estratégicos da gestão pública com desdobramentos na gestão dos sistemas de ensino e na gestão escolar.

1.3 Aspectos do modelo gerencialista na gestão da educação básica pública

O modelo gerencialista foi difundido nos anos 1990 e adotado pela reestruturação do Estado brasileiro, na gestão do ministro Luís Carlos Bresser Pereira. Para Clarke e Newman (1997), o gerencialismo pode ser definido da seguinte forma:

[...] a ideologia que dá sentido à prática da organização do poder como dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisão. Ele está comprometido com a produção de eficácia na realização de seus objetivos, de forma super ordenada. Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de

dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as organizações sejam eficientes, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para a apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa (CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 30).

Baseado nos estudos de Clarke e Newman (1997), Lima (2011) faz acréscimo à definição do gerencialismo:

Primeiramente, o gerencialismo se configura em uma dispersão de poder, atribuindo a diversas instâncias – desde indivíduos, até corporações – a responsabilidade que antes era do Estado. Em segundo lugar, compromete-se com a transparência de sua governabilidade – crítica feita ao modelo burocrático. Em terceiro lugar, estabelece metas e objetivos claros a serem alcançados, o que dá a ideia de eficácia, pois a sociedade e o próprio governo podem verificar se tais objetivos foram atingidos. E em quarto lugar traz a ideia do indivíduo como alguém importante na sociedade e que deve ser respeitado e atendido. [...] Além dessas questões [...], o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho [...].

Na educação, o modelo gerencial, segundo Shiroma; Campos (2006, p. 224), “é um movimento que tenta modificar não só a organização da escola, imprimir outra lógica ao funcionamento do sistema educacional [...]”, mas que também visa “operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente”.

Dessa forma, esse modelo influencia diretamente o trabalho do diretor escolar, pois preconiza que esse profissional deve ser o gerente da escola ou o líder educacional. “Nessa perspectiva, o gestor deveria assumir funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento de professores, ser gestor das escolhas e responsável pelos acontecimentos previsíveis e imprevisíveis”. Em suma, atribui-se ao gestor educacional a responsabilidade de gerir os casos e os acasos, as emoções, os conflitos, as crises e o caos (SHIROMA; CAMPOS, 2006, p. 224).

No cerne da política da educação básica estão as práticas gerencialistas, as quais consideram que a escola está longe de atender à eficiência e à produtividade necessárias para a lógica do mercado. Nesse sentido, dois modelos de gestão passaram a coexistir desde 1990.

Os estudos de Torres (1998, p.16) definem a gestão democrática como sendo um [...] projeto cujas condições de existência implicam, de uma parte, a responsabilidade coletiva e, de outra parte, a vontade individual de transformar a própria consciência, pelo

autoconhecimento, pela autocrítica, pela humildade de aceitar a diferença como condição para o diálogo e ação conjunta.

Já a gestão gerencialista está direcionada à noção de eficiência, acompanha o aspecto global da inovação e do mercado, de modo que nela os gestores “estabelecem metas a cumprir, responsabilizam apenas a escola pelo fracasso escolar, praticam a racionalização de recursos, cobram uma escola mais eficaz e eficiente e consideram apenas o produto final e não o processo de formação do sujeito (ALEXANDRE; BERNARDI; UCZAK, 2014, p. 15)”. Assim, a gestão democrática passa a ser elementos de disputas políticas e sociais. De acordo com Marques (2006, p. 511), “a gestão democrática das unidades escolares públicas brasileiras ganha terreno institucional quando passa a ser defendida pelo Estado neoliberal, como forma de garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino”.

O trabalho do gestor escolar foi diretamente cooptado pelo modelo gerencialista, pois seu fazer consiste em ser o gerente da escola ou líder educacional. Em suma, atribui-se a ele a responsabilidade pela qualidade educacional, por resultados e desempenho, evidenciados nos padrões de liderança.

É nesse momento que se configura a crise financeira internacional (2008), que os aspectos da lógica liberal permeiam os espaços escolares e uma lógica de gestão de resultados, de eficiência e de otimização dos recursos torna-se meta. Os argumentos para a estruturação da educação passam a ter a linguagem mercadológica: formar para as competências, tornar cidadãos empregáveis, com eficácia e eficiência, habilidades e competências, e implantar o sistema de competitividade entre as escolas que apresentam um melhor desempenho.

O modelo gerencialista empregado na educação pública propõe tornar mais flexível a gestão da escola, justificado por diversos exemplos de produtividade advindo dos espaços empresariais. Os estudos de Laval nos ajudam a pensar e refletir sobre a ideia de modernização:

O termo “modernização” não é tão neutro quanto os partidários da reforma queriam fazer acreditar. Lembramos primeiro para registro que, no vocabulário das ciências sociais conquistadoras dos anos 1960, “modernizar” significava converter as sociedades ou setores da sociedade ainda tradicionais à modernidade, rompendo os costumes, eliminando maneiras de ser e de fazer que repugnava a primazia da eficácia e da racionalidade. Mas, o verbo “modernizar” significa, igualmente, em sentido mais restrito, procurar um aumento da eficácia nas organizações e nas instituições para colocá-los no nível de produtividade – supondo que o termo tenha um sentido universal – das empresas privadas mais performantes (LAVAL, 2004, p. 190).

Ao contextualizar os aspectos neoliberais da década de 1990, busca pôr o foco na gestão com ênfase na descentralização, na autonomia e na participação.

[...] autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura da organização-empresa; a descentralização é congruente com a “ordem espontânea” do mercado; respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência econômica; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e consenso”. Assim, nessa perspectiva, conceitos como “autonomia”, “comunidade educativa”, “projecto educativo”, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas (LIMA, 2002, p. 31).

O pensamento neoliberal preconiza a liberdade de escolhas, e a liberdade na economia significa liberdade de mercado, seguindo a lógica fundamentada no capitalismo competitivo desenvolvido sem fronteiras. Nesse contexto, estudos de Paro (1997) nos ajudam a pensar que existem pontos divergentes na e da gestão escolar. Se, por um lado, a intenção é torná-la democrática, por outro, executar o modelo gerencialista, cujas bases são resultados por desempenho e produtividade, significa assumir o gerencialismo, ampliar a eficiência e a eficácia nas escolas, aderindo à lógica da produtividade e competitividade semelhantes às empresas.

A partir da compreensão dos dois modelos de gestão – gerencial e democrática – abrem-se possibilidades de reflexão sobre a gestão escolar, pautada na atuação do diretor escolar, de forma descentralizada e mais democrática, ainda que os eixos estruturantes do capital continuem postos.

Assim, com o intuito de analisar a atuação do diretor escolar frente aos desafios encontrados nos modelos de gestão que permearam a educação básica, problematizamos: Como atua o diretor escolar, ao exercer uma gestão democrática, ao mesmo tempo em que convive com práticas gerencialista? Como efetivar práticas democráticas, se as regras da gestão estão sendo pensadas e definidas por mecanismos centralizados e pseudodemocráticos? Como práticas gerencialistas e democráticas coexistem na escola pública municipal?

1.4 O diretor escolar e a atuação profissional decorrente do Fundo de Fortalecimento da Escola-FUNDESCOLA ao Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE

A administração pública do país passa por alguns modelos que caracterizam o aparelho e a atuação do Estado brasileiro frente às políticas nacionais. Esses modelos também

se reproduzem nas políticas para a educação básica e na gestão das escolas públicas, nos diferentes períodos, de modo que as influências neoliberais advindas da década de 1990 reconfiguram o trabalho do diretor escolar. Dessa forma, a abertura para novas formas de gerenciamento do espaço escolar, influenciados pela produtividade, competitividade, individualismo e descentralização passam a exigir do diretor novas posturas e mais quantidade de trabalho.

Nesse conjuntura, novas nomenclaturas e termos chegam ao cenário da direção escolar, fortalecidos pelas reformas implementadas no país. Um perfil empresarial foi posto para o diretor que, pela gerência, busca resultados por meio da gestão administrativa. Interessa-nos, portanto, evidenciar que o modelo gerencialista, focado na busca por resultados, não se trata de “[...] uma decisão meramente política, tomada por dirigentes insensatos. Ao contrário, é resultado de um processo histórico de caráter estrutural que visa responder às necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo” (MINTO, 2010, p. 199).

Com efeito, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996) e a Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001) orientam os princípios da gestão democrática no ambiente escolar e nos sistemas de ensino. Dessa forma, exigem-se do diretor escolar novas responsabilidades desencadeadas na descentralização, no financiamento e nas tecnologias, no fazer pedagógico que agregam novas tarefas e funções. Ao mesmo tempo, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – 2007 (BRASIL, 2007) introduziu novas formas de descentralização, pressionando o diretor escolar sobre os resultados da escola e cobrando dele outras formas de gerir administrativamente, “[...] o que tem implicado o envolvimento quase absoluto do diretor nessas tarefas, provocando uma intensificação brutal do seu trabalho” (OLIVEIRA, 2002, p. 140).

Os aspectos da descentralização induzem novas formas de atuação do diretor escolar, novos instrumentos e ambientes virtuais, utilização de tecnologias que buscam fortalecer o caráter gerencialista e passam a fazer parte da atuação do diretor escolar. São exemplos: o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (BRASIL, 1995); o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola (1997); Plano de Desenvolvimento da Escola (1998); Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007); Plano de Desenvolvimento da Educação-Interativo (BRASIL, 2012) e o Programa Dinheiro Direto na Escola-Interativo (BRASIL, 2014).

Muitos desses programas são frutos de acordos firmados entre o Banco Mundial e o Brasil, cuja finalidade consiste em garantir financiamento de planos, programas e projetos

para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas às práticas gerencialistas sob a égide do mercado. Ao assumir os acordos, assume-se também o compromisso das condicionalidades do agente financiador, os quais são caracterizados pela lógica do capital¹⁶, pelos preceitos do gerencialismo e dos mecanismos que visam fortalecer as reformas para a adequação da educação no novo contexto capitalista mundial. “A história dos acordos antecedentes BRASIL/BM mostra uma tendência, senão à aceitação quase irrestrita das condicionalidades, pelo menos ao compartilhamento entre o governo brasileiro e o Banco, no que se refere aos conceitos e às metodologias mais nucleares” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2004, p 28).

No que tange aos acordos firmados entre o Brasil e os organismos internacionais no contexto da reforma do Estado, os autores Shiroma; Moraes; Evangelista (2004, p 11) nos esclarecem:

As medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas. São visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações, aliás, repetidas em uníssono e à exaustão.

De acordo com as informações disponibilizadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (www.fnde.gov.br) e do Ministério da Educação – MEC (www.mec.gov.br), o FUNDESCOLA foi gestado na lógica subjacente dos aspectos do capital, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Caracterizou-se como um programa criado em 1997, originado do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, manteve-se na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e foi desenvolvido por meio das secretarias estaduais e municipais de Educação.

Seu objetivo consistia em “promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas, assim como a escolaridade nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”

¹⁶ Para o capital a educação deve ser entendida como um simples serviço; para o trabalhador a educação é um direito social, conforme reza o prolapado Art. 6º da Constituição Federal de 1988. A concepção de educação como um serviço significa torna-la um negócio que possibilita sua venda para a obtenção do lucro, num movimento que apela, ao mesmo tempo, para o escoamento direto dos recursos públicos para a esfera privada. A lógica mercantilista que preside tal fenômeno encontra-se em consonância com as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que pregam a diluição da fronteira entre o público e o privado. Desse modo, a reforma de Estado executada pelo Governo brasileiro correspondeu às expectativas dos ditos organismos, possibilitando a ampliação da mercantilização dos serviços públicos e da privatização do patrimônio público. [...] intensifica-se o processo de regulamentação do desmonte dos direitos trabalhistas e, no caso específico da educação, esta distancia-se significativamente da esfera de responsabilidade exclusiva do estado, ao mesmo tempo em que se fragiliza a defesa da universalização, abrindo espaço para o empresariamento do ensino (BERTOLDO, 2008, p. 101).

(www.mec.gov.br). Sua missão era a de “promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação” (www.mec.gov.br). Como estratégias, buscava “aperfeiçoar o trabalho, elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais, melhorar as condições de ensino e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem de seus filhos” (www.mec.gov.br). Esse era o discurso e a prática empregados pela lógica do Banco Mundial com a anuência do governo brasileiro: a melhoria da qualidade da educação, pautada nos aspectos financeiros.

O FUNDESCOLA foi desenvolvido em três etapas caracterizadas como: fundoescola I (1998-2001); fundoescola II (1999-2004); fundoescola III (2002-2010). O programa abarcou vinte e um componentes que prescreviam ações direcionadas aos sistemas de ensino, das quais caracterizamos cinco ações, com vistas a empregar as lógicas mercadológica, mercantilista e gerencialista, evidenciadas nas matrizes do Banco Mundial, quais sejam: *planejamento estratégico das secretarias; sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público; sistema integrado de informações gerenciais; plano de desenvolvimento da escola (PDE); projeto de melhoria da escola (PME)*.

O *planejamento estratégico da secretaria* trazia as marcas de um processo gerencial que deveria ser desenvolvido pelas Secretarias de Educação, o que consistia em alcançar uma determinada situação desejada, de maneira efetiva, primando pela garantia de melhor concentração de esforços e recursos. Ao realizá-lo, as secretarias analisavam seu desempenho, processos, relações internas e externas, condições de funcionamento e resultados. A partir dessas análises, projetavam as ações futuras, definiam aonde queriam chegar – sempre mergulhadas nos aspectos gerenciais –, as estratégias para alcançar os objetivos, quais seriam os processos e as pessoas envolvidas na materialização dos objetivos impostos pelo programa. O planejamento estratégico trazia o discurso de promover o fortalecimento institucional das secretarias, visando à melhoria da gestão da escola e do desempenho dos alunos.

O sistema de apoio à elaboração do plano de carreira do magistério público era composto por estes elementos:

[...] software, distribuído junto com o livro “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério” e o caderno “Plano de Carreira e Remuneração do Magistério – Estudo Dirigido”, sua intencionalidade destinava-se a fornecer os municípios empregar condições de elaborar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público.

O objetivo desse sistema era auxiliar as secretarias na elaboração do plano de carreira, devendo se considerar a legislação em vigor, fazer a previsão orçamentária do município e a projeção de receitas e despesas do magistério público durante seis anos. O software previa critérios para promoção, normas básicas para o ingresso na carreira, incentivos à dedicação exclusiva e avaliação de desempenho. Integravam a carreira do magistério professores e profissionais que exercessem função voltada para a direção escolar, vice-direção, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Já o *sistema integrado de informações gerenciais* (SIIG) consistia num “[...] programa composto por 27 sistemas informatizados e interligados que adentravam o processo de gestão das secretarias estaduais de Educação do Norte, Nordeste e Centro-Oeste”, que disseminava a ideia de melhoria das condições de gerenciamento eficiente e eficaz sob a lógica dos mecanismos informatizados.

Conforme o site www.mec.gov.br, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) perseguia o seguinte objetivo:

[...] aperfeiçoar a gestão da escola pública e melhorar a qualidade de ensino, o Fundescola estimulava a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola. Ao elaborar o PDE, a escola realizava um diagnóstico de sua situação, identificando, a partir dessa análise, seus valores e definindo sua visão de futuro e missão; bem como traçando objetivos, estratégias, metas e planos de ação a serem alcançados a longo, médio e curto prazos, respectivamente. Após todo o preenchimento dos instrumentos recebiam recursos financeiros e apoio técnico para empregar o plano.

As escolas que atendiam a um número superior a 100 alunos, e eram evidenciadas pelos menores índices, deveriam organizar suas unidades executoras, estabelecer condições mínimas de funcionamento e empregar forças para consolidar uma liderança forte mediatizada pelos aspectos de um plano, sob o viés das diretrizes do gerencialismo educacional, com vistas ao pseudodesenvolvimento da escola.

O Projeto de Melhoria da Escola (PME) compunha uma sistematização cronológica, e este era colocado em prática.

[...] depois de elaborado o PDE, as escolas selecionavam metas e ações que consideravam essenciais para a melhoria da aprendizagem dos alunos e que poderiam ser financiadas pelo Fundescola, as quais deveriam ser descritas no Projeto de Melhoria da Escola (www.mec.gov.br).

Esses componentes do programa FUNDESCOLA caracterizavam a descentralização de recursos financeiros para as redes estaduais e municipais de ensino que, por consequência, acabaram por chegar diretamente às unidades escolares.

O Plano de Desenvolvimento da Escola, mais conhecido como PDE Escola, foi concebido no âmbito do FUNDESCOLA, objeto do acordo de empréstimo firmado em 1998 entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, cujo intento era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares deveriam realizar um planejamento estratégico que subsidiaria ações para o fortalecimento da escola.

Um plano de caráter gerencial embasado no planejamento estratégico conduzia a escola para o discurso e às práticas de suposta melhoria da qualidade do ensino. O planejamento deveria ser elaborado de modo participativo do qual pudessem estar envolvidos a equipe escolar e os pais de alunos. Um manual conduzia a sua elaboração, logo era necessário considerar tais questões: visão estratégica, valores, visão de futuro, missão, objetivos estratégicos, planos de suporte estratégico, estratégias, metas e planos de ação. A crença empregada nas prescrições do manual reforçava que a escola pública que mantivesse planejamento, acompanhamento e a avaliação sistematizada de suas ações, em curto prazo, se tornaria uma escola organizada, centrada no aluno e, conseqüentemente, na aprendizagem deste.

Em 2007, surge o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.094, com caracterizações específicas. O plano em vigência previa um regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, influenciando uma mobilização com vistas a garantir sistematicamente a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Sua intencionalidade visava à mobilização social respaldada no discurso da melhoria da qualidade da educação básica. Também conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, foi apresentado ao país, em abril de 2007, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – PT, por meio do ministro da Educação, Fernando Haddad. Esse plano parecia ser mais um projeto de governo, pois na sua promulgação ainda vigorava o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001 como Lei nº 10.172.

Esse plano de adesão involuntária espalhou-se em todo o país, descentralizando recursos financeiros para as escolas que obtiveram baixo rendimento no seu Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dessa forma, exigiu-se das escolas um planejamento estratégico, fundamentando por um manual autoexplicativo para o recebimento de recursos e concretização de ações voltados à melhoria da qualidade da educação.

Uma das ações práticas após o PDE - 2007 é que o diretor passou a ter em sua atuação a função tecnológica, evidenciada pelo sistema de gerenciamento do planejamento das ações e planos de organização da escola.

A forma de viabilizar o PDE – 2007 (BRASIL, 2007) e os programas citados parece fortalecer o gerencialismo, pois induzem práticas nos moldes da administração para garantir a eficiência e a busca de resultados em curto prazo. Todos esses programas expressam as relações de “cooperação financeira e técnica” entre o Brasil e os organismos internacionais.

A política para a Educação Básica foi sendo reconfigurada juntamente com o trabalho do diretor por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual diversificava as atribuições do diretor que passam a ser exigidas em sua forma de organizar os espaços da gestão escolar e de gerir as ações voltadas à organização da escola, desde os aspectos relacionados à carga horária dos servidores e professores, ambientes virtuais, prestação de contas, relação com a comunidade local e questões sociais locais. A estratégia do PDE-2007 (BRASIL, 2007) era, portanto, instituir uma ferramenta gerencial e de planejamento das ações escolares.

Essas políticas evidenciam um modelo de gestão e induz práticas de competitividade, eficiência e eficácia, obedecendo à lógica neoliberal nas unidades escolares. Desse modo, o Fundo de Fortalecimento da Escola (BRASIL, 1995) do governo Fernando Henrique Cardoso -PMDB criou as condições para o Plano de Desenvolvimento da Educação –PDE 2007 (BRASIL, 2007), do governo Luiz Inácio Lula da Silva-PT. Apesar de perspectivas partidárias distintas, os projetos tinham fundamentação semelhante e ambos traziam as relações capitalistas para os sistemas e para as escolas.

Com a transição do Plano de Desenvolvimento da Escola para o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE Escola, em 2011, passou a ser chamado PDE Interativo e se tornou uma ferramenta virtual e de controle das ações das escolas.

Depois de 2012, as ferramentas gerenciais tecnológicas adquiriram forma no ambiente escolar, exigindo do diretor acesso ao sistema virtual de informações. Do mesmo modo, houve uma articulação de sistemas, importando informações do Censo Escolar por meio do

programa Educacenso¹⁷ e do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças – SIMEC¹⁸, criado pelo Ministério da Educação.

O PDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível no SIMEC para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais e sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, esse interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados. As mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta (BRASIL, 2012, s/p).

A ferramenta gerencial objetivada no PDE Interativo (2012), situado no ambiente virtual do MEC, apresenta uma estrutura na confecção do planejamento das ações da escola e do sistema. Possui formato autoexplicativo, sendo guiada por perguntas que, ao serem preenchidas pelo diretor escolar, gera um diagnóstico convertido em formato de proposições as quais devem ser priorizadas pelo diretor em sua ação/atuação.

Em 2014, no Governo Dilma Rousseff-PT, o PDE Interativo (2012) passou a ser chamado de PDDE Interativo, reunindo atribuições e funções a serem exercida pelo diretor escolar. Trata-se de uma ferramenta que explicita uma concepção de gestão e planejamento por meio de um ambiente virtual e passou a compor a estrutura do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que consiste em oferecer assistência financeira às escolas públicas estaduais e municipais no âmbito da educação básica. Desse modo passou a abarcar em um único sistema os programas e projetos de financiamento na mesma plataforma.

A partir de 2014 fazem parte do PDDE interativo os seguintes programas do MEC: PDE Escola, Atleta na Escola, Ensino Médio Inovador (PROEMI), Mais Educação, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis e Água na Escola (BRASIL, 2014, p. 2).

No ambiente virtual do Ministério da Educação, o PDDE Interativo encontra-se dividido em quatro momentos. Inicia-se com dados da identificação da unidade escolar em cuja aba as informações devem ser registradas referentes à identificação do diretor escolar, possibilitando-lhe inserir fotos referentes à realidade escolar. O segundo momento permite

¹⁷ O Educacenso é uma radiografia detalhada de dados estatísticos do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

¹⁸ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas, Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>

que o diretor registre o planejamento institucional, os dados e números da escola. O terceiro momento possibilita ao diretor escolar diagnosticar os principais problemas e, no quarto momento, a ferramenta indica como construir um plano geral de ações, viabilizando assim modificar a situação identificada.

O diagnóstico da unidade escolar é dividido por eixos, dimensões e temas. Os temas são subdivididos nos aspectos relacionados aos eixos e nas dimensões evidenciadas. O quadro a seguir apresenta, de forma sistematizada, a estrutura que conduz os diretores a agir sobre o diagnóstico da realidade escolar.

Quadro 2: Estrutura do diagnóstico – PDDE Interativo

Eixo	Dimensões	Temas
Resultados	Dimensão 1 - Indicadores e Taxas	IDEB
		Taxas de Rendimento
		Prova Brasil
	Dimensão 2 - Distorção e Aproveitamento	Matrícula
		Distorção Idade-Série
Aproveitamento Escolar		
Intervenção Direta	Dimensão 3 - Ensino e Aprendizagem	Planejamento Pedagógico
		Tempo de Aprendizagem
	Dimensão 4 - Gestão	Direção
		Processos
		Finanças
Intervenção Indireta	Dimensão 5 - Comunidade Escolar	Educandos
		Docentes
		Demais Profissionais
		Pais e Comunidade
		Conselho Escolar
	Dimensão 6 - Infraestrutura	Instalações
		Equipamentos

Fonte: Brasil/MEC. Manual do PDDE Interativo 2014.

A estrutura do PDDE Interativo permite gerenciar as etapas do planejamento escolar por meio da ferramenta interativa. No eixo intitulado Resultados, o diretor pode inserir dados sobre os aspectos relacionados ao desempenho da unidade escolar, no que se refere aos indicadores do ensino, na especificidade da turma e das disciplinas críticas.

Nos aspectos relacionados ao eixo dos resultados, na dimensão 1 tem-se os indicadores e taxas que explicitam a Prova Brasil. Ao perceber fragilidades nos testes dos alunos, apontados nos direcionamentos do sistema, passam a especificar atribuições pedagógicas e financeiras sob o direcionamento do diretor escolar, que serão medidos pela Prova Brasil, apresentando assim os dados de evasão e repetência. Dessa forma, cada vez mais são exigidos do diretor novos papéis e funções que caracterizam como um modelo de competências e resultados. Nesse sentido, conforme Kuenzer e Caldas (2009, p. 39), há “[...]”

uma intensificação do trabalho burocrático, com o conseqüente afastamento do diretor das questões pedagógicas, o que repercute sobre o processo de gestão das escolas”.

O eixo 2, por sua vez, trata da Intervenção direta com foco no trabalho do diretor. Nele se inserem os aspectos que estão relacionados ao objeto de investigação deste estudo, de modo que os temas estão diretamente ligados a dois aspectos centrais: 1. Dimensão 3 – que trata do ensino aprendizagem e 2. Dimensão 4 – que trata da gestão. No eixo 1, os temas se subdividem no planejamento pedagógico e tempo de aprendizagem; no 2, trata de aspectos relacionados à direção, processos e finanças. Este é o eixo que mais caracteriza a responsabilidade do diretor escolar, objeto de investigação no presente estudo.

Por fim, o eixo 3 traz aspectos da Intervenção direta, no qual estão a Dimensão 5 – Comunidade Escolar e a Dimensão 6 – Infraestrutura, sendo que ambas exigem uma capacidade, por parte do diretor, de mobilização e motivação sobre os aspectos de reorganização dos índices educacionais.

Nessa empreitada, percebe-se a instituição de mecanismos de controle, com vistas a favorecer novas práticas no sistema e nas escolas públicas. As ações políticas e financeiras demandam um sistema de prestação de contas, uma maior burocracia na compra de produtos, exigindo do diretor competência técnica acerca dos itens financiáveis, distinguindo aqueles de capital e de custeio dos recursos que chegam às unidades escolares. Desse modo, uma maior atuação é exigida do diretor escolar e, da mesma forma, impõe-se a ele um sistema rígido, a ter que preencher formulários, fazer cotações e pesquisas de preços que garantam a transparência e fidedignidade na utilização dos recursos da escola.

É curioso observar que à medida em que as dimensões políticas do perfil do diretor passaram a ser valorizadas, em detrimento de um comportamento mais técnico e burocrático, ampliaram-se suas obrigações administrativas, o que na prática resultou em um cerceamento de muitas de suas atividades políticas (OLIVEIRA, 2002, p. 141).

Os processos de descentralização dos anos 2007 impactam no princípio da gestão democrática e na atuação do diretor escolar, intensificando as atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, pedagógicas e sociais. Em suma, novas práticas e outros conhecimentos são necessários na conjuntura da escola.

1.5 A gestão gerencialista e a gestão democrática: elementos de contradição na atuação do diretor escolar

Nesta seção a abordagem suscita uma reflexão sobre a figura do diretor escolar, pois sobre ele recai: a) atribuições técnico-burocráticas, b) atribuições tecnológicas, c) atribuições pedagógicas e d) exigência e competência técnico-financeira.

Embora se verifique uma exigência de atuação do diretor escolar sob o viés da democracia, também existe na política do país um modelo gerencialista que requer relações de poder e um sistema hierárquico, como nos alerta Paro:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor da escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Essa é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas [...] (PARO, 2005. p.11.).

Corroborando as ideias de Paro, no contexto dos sistemas de ensino e das escolas públicas, ser diretor escolar é uma tarefa árdua, difícil e contraditória. Contraditória porque, de um lado, os aspectos da gestão democrática orientam o diretor a ter práticas descentralizadas, ser mediador, indutor da participação da comunidade; e do outro, as formas de avaliação e regulação escamoteiam práticas estabelecidas nos acordos multilaterais que se configuram como aspectos gerenciais produtivos e hierárquicos entre Estado e Escola Pública.

Os princípios da gestão democrática – participação, autonomia, conselhos, transparência, e pluralidade e as perspectivas gerencialistas – estão presentes na gestão escolar brasileira, haja vista que os termos defendidos e utilizados são originários das conferências internacionais e das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000. De acordo com Fonseca (2003), os termos liderança, *accountability*, indicadores, competitividade são incorporados na educação pública.

[...] a liderança vem sendo apontada como elemento nuclear para o fortalecimento da autonomia escolar, sendo atribuída, prioritariamente, ao diretor. Documentos oficiais, elaborados com a participação do BIRD, apontam para a necessidade de capacitação de diretores como fator determinante para eficácia do atendimento

escolar, pela capacidade de neutralizar o centralismo burocrático e para garantir um serviço mais condizente com as propostas descentralizadoras da atual política educativa (FONSECA, 2003, p. 305).

Nesse contexto de mudanças, o exercício da profissão do diretor escolar requer reflexões sobre sua prática, num processo de formação permanente, incorporando ações ligadas às perspectivas dos novos fazeres, atribuições que são inerentes à conquista da autonomia, já que esta requer compreensão de papéis e funções impostas pelas políticas de gestão da educação básica. Tal processo, individual e coletivo, acompanha as transformações necessárias à ação educativa emancipatória. Logo, tornou-se imperativo buscar, no ambiente acadêmico, a construção de espaços de discussão para a profissionalização do diretor escolar em sua articulação com as práticas,

Os anos de 2000 simbolizam a efervescência da virada de século. O país se configura cada vez mais nos moldes da tecnologia e da informatização. Para uns, a era da globalização toma forma e corpo, e a tecnologia chega aos espaços escolares; para outros, se evidenciam processos de dupla exclusão social. Contudo, o acesso aos meios de comunicação, de modo geral, não funciona e não contempla a maioria das unidades escolares, sua instalação e sua interação são encargos complexos e exigem novos conhecimentos, mais recursos e profissionais qualificados.

As ações iniciadas no governo de Fernando Henrique-PMDB, decorrentes do acordo com o Banco Mundial, visando ao financiamento do FUNDESCOLA (1995), são materializadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva-PT, sendo que tais ações se voltaram para a organização das estruturas e secretarias municipais. O Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 pelo Decreto de n. 6.094, prescreveu uma visão sistêmica/orgânica na educação, estruturado em seis eixos: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; mobilidade social (BRASIL, 2007, p. 11).

Com esses eixos, entram em curso mudanças de estrutura, inclusive com conexões entre avaliação, financiamento e gestão. Almejava-se, nesse momento, modificar o comportamento das escolas públicas, dos diretores e dos estudantes.

Para Ferreira, as ações educacionais são ações de continuidade, pois

[...] a gestão das políticas empreendidas no governo de FHC foi fomentada por ações descentralizadas em todos os níveis, tanto no campo privado quanto no público, transferindo para as unidades federativas (para as escolas e para os trabalhadores em educação) responsabilidades com a oferta o serviço social. Essa tendência continuou no governo de Lula de forma mais sistemática porque foram construídos instrumentos gerenciais e adotadas práticas políticas de convencimento dos

governantes estaduais e municipais para a adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” (FERREIRA, 2009, p. 263).

As políticas para a educação básica, empreendidas no governo Fernando Henrique Cardoso e também no governo Luiz Inácio Lula da Silva, avançam no sentido de continuidade dos acordos estabelecidos com os organismos externos. Tais políticas estabelecem relações institucionais e estão imbricadas nos programas e projetos que são materializadas na atuação do diretor.

A gestão da educação no Brasil sofreu revezes, sobretudo no que tange à gestão democrática e, embora assegurada na Constituição Federal de 1988, tem sido um desafio para a educação revolucionar a lógica de uma escola conservadora fundamentada em processos autoritários. Apesar das marcas de repressão e exclusão social, contidas e permanentes ainda hoje na história do Brasil, a educação começou a tomar novos formatos: “o país se industrializou, as concepções coletivas tomaram novos rumos, o povo se liberta das injunções do caudilhismo que asfixiava as manifestações de sua vontade e reclama, cada vez com mais força, a efetivação dos seus direitos” (BARROS, 1990, p. 13).

A implantação de um projeto de gestão democrática implica na ruptura dos modelos tradicionais, burocráticos e gerenciais, e assim possibilita mudanças no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino. Para Veiga, (1997, p.18), “a gestão democrática exige compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática”.

A luta pela gestão democrática na educação percorre a ideologia dos educadores progressistas ancorados no manifesto dos pioneiros. Entre as décadas de 1990 – 2000, o tema da participação e da democratização da gestão escolar dominou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado. Segundo Vianna (1986), nessa época as “experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino”. Ainda na década de 1980, o tema relacionado à democratização da gestão foi muito debatido na luta pela Constituição de 1988, que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”.

A gestão da escola, e em especial o trabalho do diretor escolar, passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais, posicionando-se, de um lado, a visão progressista, e do outro, a lógica gerencialista. Os debates, embora não afinados na mesma perspectiva teórica e política, convergem na centralidade atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação (HORA, 2002).

As ações específicas relativas à liderança, eficiência e eficácia do diretor estão diretamente associadas às escolas eficazes, conforme indicado pelos resultados dos testes padronizados de desempenho estudantil (OCDE, 2006). Nas intencionalidades das escolas eficazes, os diretores são forçados a agir como líderes pedagógicos voltados para a lógica do mercado empresarial (apoiando o estabelecimento de prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos). Mas também devem atuar como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos, o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais.

Com a abertura da gestão democrática, na sociedade, o termo participação se tornou uma conquista de pais e alunos nas escolas, bem como uma luta e enfrentamento dos movimentos sociais, sindicatos, sociedade civil, associações e entidades. Bordenave sinalizou o que estava ocorrendo com a participação, pelo fato de que a favor dela estavam “[...] tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares” (BORDENAVE, 1994, p. 12).

Compreendemos, aqui, o sentido de participação, como sendo “todas as formas e meios pelos quais os membros de uma organização, como indivíduo ou coletividade, podem influenciar os destinos dessa organização” (MOTTA, 1994, p. 200). Não obstante as formas de participação no contexto escolar tenham sido um processo lento, a legislação brasileira, permeada de intencionalidade, empregou um discurso de garantias e espaços para abertura da mesma nas unidades escolares, a exemplo do Art. 206, inciso VI sobre “a gestão democrática do ensino público...”. E ainda nos lembra Cury (1997) que outros aparatos legais traduziram os clamores dos educadores nas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais (CATANI; OLIVEIRA, 1993).

Ressalta-se que o artigo 53 da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), afirma ser “[...] direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. O texto da LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no art. 14, também prescrevia uma pseudoabertura de participação da comunidade na gestão escolar.

Quando recorremos à legislação, é possível perceber que esta julga possibilitar uma abertura para a realização de uma gestão escolar participativa. É inegável que o segmento da

educação tem conquistado avanços na legislação, no entanto parece que nas escolas a convivência mantém-se nos aspectos da gestão burocrática-gerencialista (na essência) e na gestão democrática (na aparência). Segundo Bordenave (1994, p. 14), “[...] a participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos dos países em desenvolvimento.” Paulo Freire (1991) também chama a atenção para esse fato, observando o seguinte:

[...] mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras [...]. É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (FREIRE, 1991, p. 35 e 75).

Bordenave (1994) define a participação como uma necessidade fundamental do ser humano, não apenas como um ato de executar tarefas. O autor acredita e defende que, pela participação, o indivíduo realiza, faz coisas, explora o mundo, interage com pessoas, desenvolve o pensamento reflexivo e sua autoexpressão cria e recria coisas, além de ele se valorizar perante os outros.

Nesse sentido, a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa (1994, p. 17).

A abertura aos processos democráticos não deve ser atribuída apenas ao diretor escolar, já que, a nosso ver, a responsabilidade de tornar a escola democrática deve também ser possibilitada nos aspectos das políticas que regem a atuação do diretor e todas as práticas educativas que alcancem dentro e fora da escola. Empregar a ideia de líder no espaço escolar pode traduzir o significado de intensificação da atuação do diretor e também serve para dispersar os esforços em torno das práticas horizontais e populares.

CAPÍTULO 2

ATRIBUIÇÕES E TRANSFORMAÇÕES NA ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR: ASPECTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1997, p. 21).

Parte-se dessa epígrafe para compreender os contextos históricos referentes à atuação do diretor frente às circunstâncias diárias constituídas em seu papel, desempenhado na realidade que enfrenta diante das políticas instituídas para a gestão da educação no Brasil. Logo, com base no entendimento de que os sujeitos “fazem sua própria história, mas não a fazem como querem”, buscamos perceber os aspectos da intensificação do trabalho do diretor escolar, sublinhados nas entrelinhas do gerencialismo, e as diversas configurações apresentadas na gestão escolar.

O surgimento da função diretor converge para a organização do ambiente escolar, caracterizado, muitas vezes, em consonância com a política regida pelo Estado. Na trajetória educacional brasileira, seu papel, por meio de direcionamentos de governantes, a cada período passa de dono da escola a servidor público (ANDREOTTI, 2010). O objetivo específico aqui concentra-se em analisar como e quais ações são exigidas na atuação do diretor escolar, nos programas e projetos que são direcionados para a escola na Rede Municipal de Ensino, via PDE -2007 (BRASIL, 2007), que aumentaram a quantidade de trabalho desse gestor.

As questões que norteiam este capítulo são: como os programas e projetos, oriundos das políticas para a educação básica, traduzidas a partir do Decreto nº 6.094/2007, induzem novas atribuições na atuação do diretor escolar? Como a política instituída e normatizada por meio do Decreto, programas e projetos, traduzem a intensificação do trabalho do diretor escolar?

Inicialmente analisamos as relações entre governo federal e governo municipal apontando os contornos das atribuições direcionadas ao diretor escolar e, no segundo momento, contextualizamos os aspectos na legislação que demonstram a intensificação do trabalho, apontando as diversas atribuições que são conferidas ao diretor, por meio de planos, programas e projetos os quais estão inseridos na política do governo federal.

Autores como Oliveira, Fonseca e Toschi (2004) evidenciam a existência de projetos e programas nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, nas ações do diretor escolar, empregados por meio dos ideais capitalistas, fruto de parcerias de ordem técnica, financeira e

política com o Banco Mundial. Embora as linhas gerais para a compreensão deste estudo abranjam os níveis federal e estadual, a presente investigação alcança a Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa-BA e, nesta, os diretores escolares. O nosso objetivo precípua é o de compreender as relações existentes entre os entes federados sobre os aspectos relacionados às políticas voltadas para a gestão da educação básica, em especial do diretor escolar. Recorremos, ainda, a dois programas estaduais, a saber: no primeiro momento buscamos os aspectos do Programa **Educar para Vencer (1999)** e, no segundo, o **Todos pela Escola (2007)**. Na rede municipal, nosso foco consiste na materialização dos planos, programas e projetos “por meio de acordo de participação que fixa compromissos e responsabilidades para o governo federal, os estados e os municípios” (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005).

A tessitura se dá a partir das compreensões e acordos empregados nos referidos programas, nos quais estão prescrições e indicações que ajudaram as redes municipais de ensino na formatação de suas políticas de gestão da educação básica. Conseqüentemente essas redes herdaram desses programas atribuições e configurações que substanciaram o papel do diretor escolar.

2.1 As relações entre os governos federal, estadual e municipal: programas e projetos

Para desdobramento deste tópico, recorremos historicamente à origem, evolução e funções do diretor escolar, reconstituindo a trajetória da legislação e das políticas instituídas que configuram sua atuação no contexto atual (2000-2014), embutidos nos aspectos do gerencialismo que configuram novas exigências em sua atuação. Os feitos históricos relacionados à administração da educação nos ajudam a revelar as mudanças ocorridas nas atribuições que são conferidas ao diretor escolar. Os termos empresariais herdados dos modelos da administração pública, em especial, do gerencialista, tornaram cada vez mais naturais o aumento do trabalho e as novas configurações no papel do diretor. Cabe, pois, compreender que as configurações apresentadas na atuação do diretor no contexto contemporâneo advêm dos aspectos relacionados ao gerencialismo e das ações de descentralização do Estado frente à responsabilização da educação nesse país.

A gestão da educação, após a década de 1990, se delineia sob a lógica de planejamento e descentralização, cuja intencionalidade é reposicionar o federalismo de cooperação entre Estados, Municípios, Distrito Federal e União. Os aspectos da cooperação estão

fundamentados na Constituição Federal. Os Planos Plurianuais¹⁹ (PPAs), implementados pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e materializados no Plano de Desenvolvimento da Educação e desdobrados nos Planos de Ações Articuladas (PAR), construídos pelos estados e municípios. No PPA, com vigência de 2007 a 2011, três eixos ganham destaque nas ações do governo federal: “crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade” (BRASIL, 2011, p. 11).

Nesse sentido, no contexto do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Ministério da Educação, em 2007, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁰, como um instrumento para mensurar os índices de qualidade da educação, com base em parâmetros estabelecidos pelos indicadores externos, e apoiar as unidades escolares que apresentavam menores índices, medidos por uma avaliação denominada Prova Brasil.

[...] o IDEB²¹ atua como fonte de informações para as ações de responsabilização e consequente mobilização social, além de estabelecer conexões inéditas no país entre avaliação, financiamento e gestão. Desse modo, foi necessário um trabalho conjunto entre a equipe do Inep e a equipe do Ministério da Educação, no sentido de alinhar os objetivos e as premissas do indicador e de suas metas com as diretrizes do PDE (FERNANDES, 2007. S/N).

O Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – organismo que se responsabiliza por elaborar instrumentos na aferição do nível e aprendizagem dos alunos –, trabalham para instituir mecanismos destinados às séries dos anos finais de cada modalidade de ensino, especificamente quanto ao domínio da língua portuguesa, matemática e ciências. Articulados com a menção dos índices obtidos nas referidas disciplinas, buscam aferir as taxas de evasão, promoção e repetência escolar, reconhecendo que a incidência de tais indicadores afeta diretamente o IDEB, reduzindo a nota que atesta a qualidade da educação nas escolas. Esse nível de desempenho é calculado de dois em dois anos, por intermédio da avaliação dos alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

Para o Governo Federal, o IDEB representa oportunidade de compreensão e utilização de dados na projeção de metas obtidas pela escola na avaliação, com vistas ao planejamento

¹⁹ O Art. 165, §1º, da Constituição Federal define que o “Plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada”. (BRASIL, 1988)

²⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, nele [...] a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir de dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil). (Brasil, 2007)

²¹Fonte: http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=298

sistematizado da rede e da escola, tanto no que diz respeito ao fluxo escolar quanto o que revelam as médias de desempenho.

Esses dados servem para fazer comparações internacionais do nível em que estava a educação básica pública, a partir dos parâmetros estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE/PISA. O quadro abaixo aponta que, em 2007, os resultados alcançados pelo Brasil nas modalidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram 4,2 nos anos iniciais; 3,8 nos anos finais e 3,5 no Ensino Médio.

Os índices observados superam as metas estabelecidas para o ano 2007. Nesse sentido, propostas de ações para a melhoria da qualidade educacional começaram a ser pensadas, à luz dos dados evidenciados na verificação e nos testes. Os preceitos evidenciados pela OCDE seguem por estabelecer a média 6 para os anos iniciais até 2021, 2025, nos anos finais, e 2028 para o Ensino Médio.

Quadro 3: IDEB 2005, 2007 e Projeções para o BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Dependência Administrativa												
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: Saeb e Censo Escolar 2007.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta diretrizes que evidenciam aspectos da gestão como estratégia para fortalecer o regime de colaboração. Esse fortalecimento busca aproximar de forma colaborativa a União com os estados, municípios e Distrito Federal, cujo foco é direcionado para os termos da gestão participativa, evidenciada por meio de conselhos escolares.

Art.1. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Para efetivar o regime de colaboração, vinte e oito diretrizes são postas no Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), cuja materialização consiste em prestar assistência financeira e técnica aos estados e municípios. Dessa forma, eixos são apontados por meio de diretrizes, visando a evidenciar o regime de colaboração proposto, das quais destacamos: infraestrutura, formação de professores e profissionais de apoio e serviço, gestão educacional e recursos pedagógicos. Desses eixos elencamos algumas metas que tratam da política da gestão educacional, quais sejam:

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas; XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino; XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes; XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso; XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar (BRASIL, 2007).

Ainda no que concerne ao mencionado Decreto, este aponta para a participação da comunidade no direcionamento das decisões educacionais, e sua maior intencionalidade, nesse aspecto, consiste no acompanhamento e no controle social, com observância no Índice de Desenvolvimento da Escola, que, para o Ministério da Educação e para o Governo, revela os dados que retratam a qualidade da educação básica.

Na abertura para a participação, compete ao diretor escolar firmar parcerias, no intuito de manter o controle social, com diversos representantes sociais, inclusive os empresários. A intencionalidade configurada na descentralização das responsabilidades acaba por transpor a responsabilidade do Estado para a escola pública e sociedade, conforme explicitado nas metas seguintes:

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB Art. 7o Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, DECRETO FEDERAL nº 6.094/ 2007).

Outro ponto de destaque consiste na abertura para a participação de organismos internacionais, por meio de um comitê, com vistas a mediar o controle social e os direcionamentos da educação de qualidade nos moldes apontados pela OCDE e pelo MEC e, ainda, possibilita a vinculação público privado.

Art. 6 - Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados. § 1o O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá. § 2o O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais (DECRETO FEDERAL nº 6.094/2007).

O movimento de abertura para a participação dos organismos internacionais é evidenciado desde o FUNDESCOLA (1995). No Plano de Desenvolvimento da Educação, no seu artigo sexto dá possibilidade de parcerias, pois segundo Camini (2009), já se pode perceber a participação efetiva do Unicef e da Unesco nas prescrições efetivas das Diretrizes apontadas no Decreto nº 6.096/2007.

[...] juntos nós fizemos uma primeira proposta para o Ministério, uma reflexão sobre as possíveis ações que os municípios poderiam estar desenvolvendo, com ação do MEC, que seriam os “compromissos”, que futuramente eles se transformariam nas diretrizes do Plano de Metas [...] O que o MEC fez na elaboração do PDE? Passou um pente fino nos programas do MEC, para isso chamou o CONSED, a UNDIME, a CNTE, o UNICEF, a UNESCO e conversou sobre o que a escola precisa para ser boa e a partir daí foram tendo origem às diretrizes do PDE (CAMINI, 2009, p. 50 - 59).

No movimento de descentralização das ações do governo federal para as secretarias estaduais e municipais, com o propósito de mensurar resultados, avaliar e regular, os programas e projetos foram destinados às redes estaduais e municipais e, por conseguinte, às unidades escolares, na tentativa de colocar o país nos moldes do crescimento e da aceleração.

Nessa empreitada, o órgão responsável pela execução financeira, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal, criado em 21 de novembro de 1968, pela Lei nº 5.537 (BRASIL, 1968), e alterado em 15 de setembro de 1969, pelo Decreto-lei nº 872 (BRASIL, 1969), tornou-se o órgão nucleador de recursos para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial, notadamente com referência à educação básica da rede pública.

Dessa forma, o FNDE tornou-se o organismo responsável pelos repasses de dinheiro divididos nos seguintes tipos: I - constitucionais, II - automáticos e III - voluntários por meio

de convênios. A transferência direta é condicionada ao cumprimento de termos de compromissos, mediante depósito em contas correntes específicas e com obrigatoriedade de prestação de contas.

O quadro abaixo sintetiza os programas e projetos financiáveis pelo FNDE e nos possibilita apreender sua ligação direta com as redes de ensino e com as unidades escolares. Dos recursos descentralizados pelo Governo Federal para a manutenção e desenvolvimento da educação básica de transferência direta, uns são direcionados diretamente as escolas, outros diretamente às prefeituras.

Quadro 4: Transferência dos recursos do FNDE aos sistemas de ensino e unidades escolares - 2014

TRANSFERÊNCIA DIRETA	Via Estado e Municípios
	Brasil Carinhoso
	Caminho da Escola
	PAR - Plano Ações Articuladas
	PNAE – Alimentação escolar
	PNATE – Transporte Escolar
	PNBE – Biblioteca da Escola
	PNLD – Livro Didático
	Proinfância
	FUNDEB
	BRALF - Programa Brasil Alfabetizado
	Educação Infantil e Manutenção
	EJA - Educação de Jovens e Adultos
	PEFEM - Programa Especial de Fortalecimento do Ensino Médio
	PROJOVEM CAMPO - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
	PROJOVEM URBANO - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
	PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
	RESTFISICA - Plano Especial de Recuperação da Rede Física Escolar Pública
	Diretamente na Escola
	Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE
	Educação Integral (Mais Educação)
	Ensino Médio Inovador (ProEMI)
	Escola Sustentável
	Mais Cultura
	Atleta na Escola
	PDE Escola
	Escola Acessível
Escola do Campo	
Água na Escola	
BOLSAS	
Programas de Formação de Profissionais da Educação Básica	
Programa de Educação Tutorial	
Programa de Alfabetização	
Auxílio Financeiro a Estudantes/Bolsa Social	
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
Auxílio de Avaliação Educacional	
Funções de Regulação, Supervisão e Avaliação de Instituições de Educação Superior	
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES	

Fonte: Elaborado pelo autor, Santa Maria da Vitória, 2015, a partir das informações contidas no site do Ministério da Educação – www.mec.gov.br .

Todos esses programas e projetos, pensados e concebidos por meio do discurso de evidenciar a qualidade da educação, trilham na perspectiva de atender aos parâmetros estabelecidos no Decreto nº 6.094/2007. Buscam, via recursos financeiros descentralizados, materializar as metas no intento de fortalecer e fundamentar qualidade no ensino público brasileiro. Na esteira desses propósitos é que vão surgindo ações financiáveis, não financiáveis e um fortalecimento das ações intersetoriais junto aos ministérios da Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

Ações Financiáveis têm por objetivo auxiliar a escola na melhoria da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, o Índice de Desenvolvimento da Educação básica - IDEB da escola. É o conjunto de metas e ações selecionadas pela escola, a partir de seu Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (BRASIL, 2007).

A intersetorialidade do Ministério da Educação com outros órgãos governamentais (Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social), adota o viés das ações financiáveis, de modo que umas são aderidas diretamente pelo diretor escolar e validadas pelas secretarias estaduais ou municipais por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), e outras optam pelo financiamento direto, de acordo com os dados apresentados no senso escolar. Por exemplo, o programa Mais Cultura nas escolas consiste em iniciativa interministerial firmada entre os Ministérios da Cultura (MINC) e da Educação (MEC), que tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais e artísticas em curso nas comunidades locais. Nesse caso, ações de fomento à cultura devem ser construídos por meio de ações pedagógicas que possibilitem os educandos perceberem e vivenciarem os diversos aspectos culturais de sua região, cidade ou país.

As ações oriundas do ministério dos Esportes se materializam no programa de formação esportiva escolar – Atleta na Escola – sendo preconizadas pelo Governo Federal, em parceria com os Estados, Distrito Federal, Municípios, Escolas públicas (privadas e federais), Comitê Olímpico e Paraolímpico Brasileiro e as Confederações Brasileiras de Atletismo, Judô e Voleibol, garantido repasses específicos previstos na Lei nº 10.264, de 16 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), e na Lei nº 12.395, de 16 de março de 2011 (BRASIL, 2011).

No que tange às ações do Ministério do Desenvolvimento Social, observa-se o programa Brasil Carinho, que é uma iniciativa do Governo Federal voltada para a primeira infância. Seu objetivo é expandir a quantidade de matrículas de crianças entre 0 e 48 meses

(até 4 anos de idade) cujas famílias sejam beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) em creches públicas ou conveniadas.

O valor repassado ao município, por ano, para cada vaga preenchida por criança do Programa Bolsa Família - PBF é de aproximadamente R\$ 900, para crianças matriculadas em creche parcial e aproximadamente R\$ 1500 para crianças matriculadas em creche integral, valor que corresponde a 50% do piso do FUNDEB para essa modalidade de ensino (BRASIL, 2012, s/p).

O programa Brasil Carinho foi instituído pela Lei nº 12.722, de 03 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012), que dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil e define que os recursos recebidos pelas creches podem ser investidos da seguinte forma:

§ 4º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento da educação infantil, nos termos do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, excetuadas as listadas em seus incisos IV, VI e VII, e nas ações para garantir o cuidado integral e a segurança alimentar e nutricional, necessárias ao acesso e à permanência da criança na educação infantil, na forma definida em ato conjunto dos Ministros de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Educação. (BRASIL, 2012)

A utilização dos recursos obedece aos termos a que se refere a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 70, a saber:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Muitos desses programas e projetos eram subsidiados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por meio do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE), criado em 2004. Seu objetivo era proporcionar aos sistemas de ensino estímulos que pudessem aperfeiçoar a sua própria gestão, gerando subsídios de apoio financeiro proveniente do Ministério da Educação, para materializar programas e projetos executados pelos entes federados. Sob os aspectos do PNE nº 10.172/2001, que enfatizava a democratização da gestão do ensino público, foi instituída a Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE), pela qual se propagava a ideia de fortalecer a concepção de democracia participativa por meio da interligação, cooperação e corresponsabilidade entre a sociedade civil e o sistema de ensino. Dessa forma, sua criação

Visou contribuir para o fortalecimento das unidades diretas de gestão educacional nos estados e municípios, assim como aumentar a capacidade do governo federal de implementar políticas públicas de acordo com a legislação em vigor e seus respectivos princípios educacionais. Definiu-se, então, o foco da Cafise: a gestão democrática da educação. (MEC/SEB/Dase/Cafise, 2007, p. 12).

Dessa forma, percebemos que o movimento de articulação e ações firmadas pela política da SEB/MEC estava em priorizar as discussões relacionadas à gestão democrática da educação, realinhadas com as metas instituídas no PNE que estabeleciam a criação de conselhos municipais de educação e conselhos escolares, como possibilidade de participação e controle social.

A noção de gestão democrática se funda no estado democrático de direito, o qual reconhece explícita e concretamente o poder popular, considerando como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado. A gestão democrática pressupõe processos decisórios baseados na participação e na deliberação pública, proporcionando o desenvolvimento dos indivíduos, dos cidadãos e da democracia (MEC/SEB/Dase/Cafise, 2007).

Tais programas e ações impulsionaram as tarefas e atribuições do diretor escolar. As perspectivas que eram apontadas nas políticas instituídas pelo Ministério da Educação consistiam em garantir as prescrições da administração pública. Desse modo, as divergências existentes entre os modelos de gestão permaneciam nos sistemas de ensino e nas escolas, cujo tema é contemplado na abordagem seguinte.

2.2 Gestão participativa, gestão gerencialista e gestão democrática: concepções e dimensões

Nesta seção parte-se do entendimento de que a gestão escolar está no cerne das discussões relacionadas à Educação Básica pública, nas esferas estadual e municipal, e recebe centralidade nas políticas do país. Permeada de contextos e momentos históricos, discutida em vários movimentos, a gestão está diretamente atrelada às diretrizes de governo e se relaciona com a comunidade na qual se insere. A seguir apresentamos os traços de duas concepções: gestão participativa e gestão democrática.

Inicialmente, optou-se por entender o conceito de gestão escolar e administração escolar. A compreensão desses termos torna-se fundamental para articular com as práticas que ocorrem em escolas municipais de Bom Jesus da Lapa. O *Dicionário Aurélio – Século XXI*, sobre esses vocábulos, traz as seguintes acepções:

1. **Gestão** - [Do lat. *gestione*] s.f.; 1. Ato de gerir; gerência, administração.
2. **Administração** - [Do lat. *Administratione*.] 1. Ação de administrar. 2. Gestão de negócios públicos ou particulares. 3. Governo, regência. 4. Conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar a estrutura. Funcionamento de uma organização (empresa, órgão público etc.). 5. Prática desses princípios, normas e funções. 6. Função de administrador; gestão, gerência.

Ambos os termos imprimem, em sua gênese, elementos da organização e funcionamento de empresas ou instituições públicas. Na transposição das palavras para o âmbito escolar, Bordignon e Gracindo afirmam:

Os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes gestão foi apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de 'gerência', numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como "nova" alternativa para o processo político administrativo da educação (BORDIGNON e GRACINDO, 2003, p. 147).

Estudar a gestão escolar no âmbito das políticas públicas nos remete a pensar que coexistem diversas nomenclaturas permeadas de significados distintos e intencionais. Com a contribuição de Libâneo, podemos compreender que

Organizar, administrar e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. *Organizar* significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; *administrar* é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; *gerir* é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão *organização escolar* é frequentemente identificada como administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas (LIBÂNEO, 2001, p. 97).

Três categorias são empregadas quando se trata de gestão escolar: organizar, administrar e gestão, sendo que cada uma delas assume um caráter epistemológico e se fundamenta em concepções distintas; logo, compreendê-las faz-se necessário diante das diversas intencionalidades que cada uma carrega em si, daí a necessidade de defini-la em seus contextos específicos.

Conceber o conceito de gestão escolar, dentre os diversos aspectos e intencionalidades, nos impulsiona a assumir uma concepção de educação que defendemos e qual é o seu papel na sociedade capitalista. Nesse sentido, Paro (1993, p. 105) afirma ser a escola uma instituição social, "cuja especificidade é precisamente a transmissão do saber de

forma sistemática e organizada”. Assume-se aqui a escola pública como um espaço privilegiado da organização e sistematização do trabalho pedagógico, com vistas à aprendizagem e à formação humana. Também Libâneo, Oliveira e Toschi (2001, p. 95), asseveram que o "estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, nos anos 30".

Ao recorrermos às definições de gestão, percebemos que na gestão escolar existem propostas, modelos e concepção que apresentam aspectos divergentes e intencionalidade diferentes. Os modelos mais discutidos atualmente são os da gestão democrática, gestão participativa e gestão gerencialista.

A administração pública desse país vivenciou modelos – e estes continuam presentes ainda hoje – os quais fundamentam a gestão da educação. Os modelos neopatrimonialista, racional-burocrático e gerencial se convergem em determinados contextos e também se complementam, embora na educação estejam interligados, não desassociam. Estudos de Kuenzer (1984); Drabach e Mousquer (2009), referentes às políticas e gestão da educação básica, especialmente sobre diretor escolar, apontam as influências dos modelos da administração clássica como elo desencadeador das políticas administrativas e de gestão no ambiente escolar.

O modelo gerencialista, apesar de não estar desassociado dos demais, é o que mais tem sido evidenciado na gestão da escola desde 1990, pois emprega os aspectos da reforma do Estado, proposta por Luís Carlos Bresser Pereira, e torna os elementos empresariais cada vez mais evidentes na prática dos gestores escolares, orientados por programas e projetos que visam estabelecer uma política de qualidade sob a lógica neoliberal.

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão proativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o “servidor burocrático” num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, um visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola (SHIROMA; CAMPOS, 2006).

Permeadas de preceitos gerencialistas, as discussões e práticas ganham força na década de 1990, em especial o trabalho do diretor escolar. Embora seja evidenciada uma abertura para discussões referentes aos aspectos da gestão escolar, urge salientar que as

perspectivas teóricas divergem, e ainda que os termos empregados sejam os mesmos, as concepções seguem outros preceitos. Muitos desses entendimentos são divergentes e antagônicos, mas convergem sobre a centralidade atribuída à gestão escolar frente aos processos para a promoção da qualidade educacional.

Sob essa ótica, alguns modelos de gestão inculcam que a escola pública, para assumir o papel de responder às necessidades de educar e formar, necessariamente deve adotar a lógica do mercado de trabalho e as diretrizes assumidas no mundo empresarial. Essas concepções embasadas na lógica mercadológica difundem a ideia de que a escola pública, por meio de sua gestão, somente se tornará eficiente se assumir um caráter técnico, empresarial, competitivo.

A proposta de modernização empregada na reforma do Estado é uma tentativa de tornar as escolas públicas mais flexíveis, um tanto quanto eficazes, livrando-as do caráter burocrático e introduzindo novas tecnologias de modernização. Modernização é o termo que sustenta as concepções dos tecnocratas da reforma do Estado e, conseqüentemente, direciona os objetivos relacionados à gestão escolar.

No que concerne à liderança escolar, na concepção da gestão gerencialista, o diretor torna-se gerente, vez que suas atribuições caminham por garantir esforços de liderança, agregação de valores, conduzir as relações de trabalho, criar ambiente harmonizador, estabelecer metas com vistas a buscar parcerias com a comunidade escolar interna e externa. Outro aspecto relacionado ao papel do gerente é a potencialização da eficiência e da eficácia na utilização de recursos.

Dessa forma, gestão participativa é compreendida como um modelo de organização das relações escolares que resulta de uma boa articulação entre a escola, a sociedade civil (organizações não-governamentais, associações, conselhos, movimentos e lideranças locais etc.) e o Estado (Secretarias de Educação, MEC, outros serviços públicos presentes na comunidade). Nesse modelo, articulam-se as ações do governo com a sociedade civil de forma pseudoparticipativa.

Na gestão participativa, a sociedade civil compartilha não apenas da execução de ações, mas, sobretudo, dos espaços de tomada de decisão, atuando no planejamento, monitoramento e avaliação da escola e dos projetos por ela desenvolvidos. Um modelo participativo é uma escolha feita pela gestão da escola e é desejável que envolva, em diferentes níveis, toda a comunidade escolar no seu planejamento e execução (LUCK, 2009).

As discussões sobre gestão participativa, autonomia e qualidade da escola tomam amplitude na década de 1990, priorizam a descentralização administrativa em educação,

vislumbrando autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas públicas, melhor qualidade educacional e maior participação das comunidades escolar e local na gestão escolar. Esse envolvimento ocorre por meio de ações que foram implementadas, como: seleção de diretores escolares pela comunidade; conselho ou colegiado escolar com poder relativo; transferência de recursos financeiros para a escola; conjugação de eleição, exames públicos e plano de trabalho; concurso público e outros (LUCK, 2009).

O modelo em questão pouco fomenta reflexões acadêmicas e sociais sobre os aspectos relacionados ao fracasso escolar, e também acerca da construção coletiva das ações democráticas. Não se responsabiliza como instituição partícipe dos retrocessos acadêmicos dos estudantes, atribuindo os problemas referentes à educação apenas à escola pública. Ademais, sua formatação não busca desvelar a estrutura de exclusão e segregação existentes no campo educacional e social. Assim visto, esse modelo de gestão acabar por servir de parâmetros condutores das manobras instrumentais dos tecnocratas neoliberais fomentadores das reformas desse país.

Os estudiosos das políticas de gestão da educação e da *gestão democrática*, aqui representados por Fonseca (2003), Libâneo (2007), Paro (2005) e Silva (2002), pontuam que a compreensão democrática é capaz de contribuir com a formação de cidadãos e que, por meio de discussões coletivas, reflexivas e analisadas, possibilita a interação do sujeito com o mundo social.

Na dimensão da perspectiva democrática, a discussão de gestão escolar propõe-se a articular em conjunto, condições e construção para um ensino voltado à qualidade social para todos, indistintamente. Os pressupostos de Libâneo (2007) nos ajudam a entender que a gestão da escola não apenas tem uma função principal, mas que também é dotada de objetivos específicos a nortear seu trabalho:

Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula. Promover o envolvimento das pessoas no trabalho, por meio, da participação, e fazer a avaliação e o acompanhamento dessa participação. Garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos (LIBÂNEO, 2007, p. 294).

Dessa forma, o pensamento subjacente na gestão democrática evidencia que, para além de interagir com o mundo social, é preciso transformá-lo, contribuir para que as relações estabelecidas nos espaços educacionais e sociais sejam cada vez mais pautadas nos princípios da justiça, da igualdade e da democracia, quebrando a lógica da competitividade e dos interesses capitais. Em todos os âmbitos, em especial nos espaços das ações coletivas, as

diferenças e particularidades devem ser respeitadas. É fundamental que as relações de poder, sobretudo aquelas emanadas da lógica do capital, não sejam o elemento central das relações humanas, o que torna os indivíduos cada vez mais distantes e mais frios, gerando a desigualdade e reforçando as exclusões.

O Fórum Nacional em defesa da Escola Pública aglutinou os defensores da gestão democrática. Estes lutaram para que os aspectos educacionais pudessem arrastar reflexões e práticas capazes de minimizar os diversos aspectos intencionais do mercado, verticais e autoritários do não crescimento educacional e social. Batalharam, e ainda resistem na luta para que a mudança social seja transformada em suas bases estruturais. Segundo Paro (1993, p. 82) a transformação social “precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras reformas, [...] não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais”.

A gestão democrática é caracterizada por contextos de lutas e enfrentamentos políticos que permeiam o campo social e os interesses econômicos. Após muitos embates entre diferentes interesses políticos, religiosos, empresariais, o texto da Constituição (Brasil, 1988) acerca da gestão democrática estruturou-se da seguinte forma: Capítulo III - Da educação, da Cultura e do Desporto. Seção I - Da educação. Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei.

Os preceitos da legislação nos remetem a pensar que o artigo 3º da LDBEN reforça os comandos da Constituição Federal de 1988, expressos no Art. 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público”. A abertura para autonomia da escola é caracterizada nos âmbitos da dimensão pedagógica e administrativa. Paro (2001, p.83-84) conduz-nos à reflexão, quando comenta:

[...] É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com desconcentração de tarefas, e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisão [...] No que concerne a autonomia pedagógica [...] ela deve se fazer sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais desse ou daquele grupo na gestão da escola.

Ainda tratando da legislação educacional sobre os aspectos da gestão democrática, a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), preceitua, “[...] em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público com a participação da comunidade” e a Lei de nº 13.005/14, art. 2º, Inciso VI, reafirma a “Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

As disputas políticas, sociais e econômicas em torno da legislação brasileira, em especial aquelas que preceituam as normatizações da gestão escolar, as novas demandas sociais/regionais, as tecnologias e os meios de comunicação, podem desvelar a intensificação do trabalho do diretor nas escolas da rede pública municipal de Bom Jesus da Lapa – BA.

2.3 Atuação do diretor escolar nas instâncias colegiadas de decisões internas

Nas seções anteriores procuramos demonstrar como outras atribuições, via planos, programas e projetos, vão sendo postos para a gestão escolar e para o diretor. Após 2007, muitos afazeres técnicos, financeiros, administrativo, de gestão de pessoas e atividades pedagógicas na escola e com a comunidade contribuíram para ampliar a quantidade de trabalho do diretor.

A gestão escolar, sob o ponto de vista, deve desenvolver significados coletivos, compreendendo a função social da educação e da escola como espaço de garantia e efetivação de direitos e construção da cidadania. Nessa empreitada, os desdobramentos da gestão se constroem no sentido real da organização, mobilização coletiva e articulações sociais, humanas e materiais, com vistas à construção de processos para efetivação de ações sociais, políticos-educacionais. A gestão que defendemos conceitualmente se ampara nos parâmetros éticos e morais capazes de evidenciar valores que possam construir coletivamente ações significativas capazes de desvelar procedimentos para o efetivo compromisso com a cidadania, respeito humano, quebra das classes opressoras, articulados às intenções de transformação dos contextos advindos das demandas sociais da classe trabalhadora.

Se queremos uma escola transformadora, temos que transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2005, p.10).

Desse modo, propor e lutar para a efetivação da gestão democrática, bem como de instrumentos, colegiados e ações, está inteiramente ligado à atuação do diretor escolar. Essa

nova configuração na gestão da escola pública propõe que o diretor assuma autonomia diante da comunidade escolar, mas que, por meio da participação dos colegiados, redirecione os rumos e projetos da escola para a melhoria da escola e do ensino. Sobre esse tema, Saviani (1999, p. 54) ressalta:

A relação entre educação e democracia se caracteriza pela dependência e influência recíprocas. A democracia depende da educação para seu fortalecimento e consolidação e a educação depende da democracia para seu pleno desenvolvimento, pois a educação não é outra coisa senão uma relação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana.

Estudamos três instâncias colegiadas como espaços de participação: Conselho Escolar ou Colegiado Escolar - CE, Conselho de Classe - CC, Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF. Importa-nos, aqui, refletir sobre as funções que permeiam a atuação do diretor na configuração das atribuições e ações, no intuito de entendermos melhor esses espaços e sua importância para o fortalecimento da gestão escolar. Dessa forma, cabe abordar as principais atribuições de cada um deles.

Um instrumento de possibilidades de participação dentro da escola é o Conselho Escolar ou o Colegiado Escolar, órgão colegiado que tem como objetivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, visando assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos administrativos, financeiros e pedagógicos. Para Ciseki (1996), o Conselho Escolar é um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretores, pessoal administrativo e funcionários para pensar e decidir coletivamente as ações da escola, voltado aos interesses da comunidade que dela se serve, proporcionando o exercício da cidadania, o aprendizado de relações sociais mais democráticas. Por meio do Conselho Escolar, a população pode controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, ou seja, pode definir e acompanhar a educação que lhe é oferecida. Werle (2003, p. 60), por sua vez, percebe que a mudança também consiste no grau de importância, disponibilidade e responsabilidade com que os atores se dispõem a contribuir, pois,

[...] não existe um Conselho no vazio, ele é o que a comunidade escolar estabelecer, construir e operacionalizar. Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ao contrário, se forem relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: "já terminou meu horário", "esse é meu terceiro turno de trabalho", "vamos terminar logo com isto", "não tenho nada a ver com isto", com que legitimidade o conselho vai deliberar ou fiscalizar?!

A atuação em órgãos colegiados perpassa por concepções e defesa da escola pública. Para tanto, desempenha funções normativas, deliberativas e de fiscalização das ações globais da escola. Tais órgãos existem historicamente e estão ligados aos movimentos sociais no Brasil, principalmente no período 1970/1980. No entanto, foi a partir de 1986 que passaram a exercer função deliberativa, superando o seu caráter, até então, consultivo. Se a gestão da escola pública, juntamente com o seu coletivo, compreende as instâncias colegiadas como instrumento de efetivação da democracia, ela é vista

[...] não mais como organização burocrática, mas como instância de articulação de projetos pedagógicos partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade. Na escola, assim concebida, não há lugar para burocratas nem súditos. Nela, todos os envolvidos são cidadãos, atores participantes de um processo coletivo de fazer educação. Educação que se constrói a partir de suas organizações e processos, a cidadania e a democracia. (BORDIGNON, 1993, p. 56).

Esses órgãos colegiados são organizados pela escola pública, que, em sua gênese, necessariamente precisa ser de forma autônoma, como define a LDBEN/1996, embora já venham se instituindo no decorrer da história, ancorados nos movimentos sociais desde a década de 1970, chegando aos dias atuais, quando a gestão da escola se tornou central na execução do PDE-2007, e daí em diante. A estrutura colegiada com características de envolvimento participativo requer a presença e atuação de diversos sujeitos – professores, funcionários, estudantes e a comunidade local –, passando a coexistir com outras práticas gerencialistas, pois os instrumentos de participação na escola são os mesmos, e o que os torna diferente é a concepção de gestão empregada pelo coletivo educacional.

A estrutura administrada interna da escola, instituída por decisão coletiva, de forma colegiada, organiza-se de forma complementar para exercer múltiplas funções. Ou seja, o colegiado escolar, ao se reunir constantemente, pode ajudar nas decisões coletivas da escola em várias instâncias, como administrativa, financeira, de pessoal, tecnológica, recursos humanos, sociais, entre outras.

A atuação constante e sistematizada dos colegiados torna-se elementar para o desenvolvimento da escola pública democrática, como órgão complementar da gestão. Com a gestão democrática na escola faz-se necessário perceber que a participação na escola possibilita uma reflexão sistematizada de educação amparada na transformação social. Nos colegiados, os objetivos comuns decididos coletivamente, ora harmonicamente, ora conflitantes, dão dinamismo às instâncias colegiadas, conforme ressalta Abranches:

Os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas. (ABRANCHES, 2003, p. 14).

Cada colegiado tem espaços de participação definidos e diferenciados nos documentos que o regularizam. O diferencial está em sua configuração, pois o processo de sua composição necessariamente acontece de forma coletiva, participativa, representada e validada pelo coletivo de cada representação. Neles, a atuação do diretor ou da equipe faz diferença.

A Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), por sua vez, é uma instituição formada por pais, professores e funcionários e que atua como auxiliar nas atividades da escola. Tem como objetivo colaborar com a direção escolar na promoção das atividades administrativas, pedagógicas e sociais da escola, bem como arrecadar recursos para complementar os gastos com o ensino, a educação e a cultura. Além de participar da gestão da escola, a APMF tem como função principal apoiar financeiramente a direção da escola, pela geração de recursos financeiros, bem como a sua aplicação.

Segundo Spósito:

A presença de pais e usuários continuou a integrar o ideário pedagógico nas últimas décadas. Tal participação foi considerada tão importante para o regime autoritário que passou a ser compulsória a partir da década de 70, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de "cidadania" sob controle (SPÓSITO, 2002, p.32).

Dessa forma, a APMF é uma instituição auxiliar, paralela à estrutura organizacional, como também o é o Grêmio Estudantil. Ambas as instituições costumam ser regulamentadas no Regimento Escolar, variando sua composição e estrutura organizacional. Mas é necessário que essas entidades também sejam autônomas, no que tange à sua organização e ao seu funcionamento, sem haver uma tutela da Secretaria da Educação ou da Direção da Escola.

As instâncias colegiadas são os espaços de representação mais sistematizada dos segmentos da escola: discentes, docentes, pais e comunidade. É pela utilização desses espaços, fruto da conquista dos educadores progressistas, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar, proporcionando a construção coletivas de ações educacionais e nas ações escolares voltadas para a cidadania. Isso depende das relações que se estabelecem entre os segmentos e a direção da escola. Segundo Veiga:

Podemos considerar que a escola é uma instituição na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos, ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. [...] Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta por conselho Escolar e pelos conselhos de Classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade (VEIGA, 1998, p.113).

Ainda que no espaço escolar se revelem os conflitos de interesses e disputas, os aspectos democráticos no ambiente escolar são experiências necessárias e educativas.

O Conselho de Classe (CE) configura-se também em um órgão colegiado, voltado para os assuntos de caráter didático-pedagógico. Nele, a configuração é de natureza consultiva e deliberativa, com foco nos aspectos do ensino e da aprendizagem. Em outras palavras, podemos considerar o conselho de classe como espaço coletivo de oportunidade reflexiva diante dos processos avaliativos.

Sobre o Conselho de Classe, encontramos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) os seguintes objetivos: efetuar uma avaliação contínua do aluno e da turma em seus aspectos quantitativos e qualitativos; orientar o professor na avaliação permanente de cada aluno; debater o aproveitamento global e individualizado da turma; fixar, por disciplina, a metodologia a ser utilizada nas classes de apoio; estabelecer o tipo de assistência especial para o aluno; aperfeiçoar o trabalho do professor com o aluno por meio de subsídios fornecidos pela equipe pedagógica; despertar no professor a consciência de que ele deve fazer avaliação contínua de seu próprio trabalho.

O Conselho de Classe, em sua estrutura, é composto por estudantes, professores, coordenador pedagógico, pais. Esse momento, algumas vezes conduzido pelo diretor escolar, juntamente com a coordenação pedagógica, possibilita a reflexão coletiva sobre os processos avaliativos, as práticas pedagógicas, de modo que o resultado dessa ação consiste em traçar metas coletivas ou individuais para solucionar ou amenizar problemas decorrentes do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, os elementos postos no âmbito da legislação, dos planos, programas e projetos do governo federal – seja pelos princípios teóricos governistas, seja pelas formas de operacionalização com os municípios e, seja ainda, pela prestação de contas nos ambientes virtuais – parecem demonstrar a intensificação do trabalho do diretor escolar. Além disso, essas atribuições acrescidas se juntam àquelas tradicionais dos colegiados internos, de tal maneira que se constata, sim, um aumento do trabalho na escola pública e nas relações com o governo federal. A seguir, apresentamos a experiência da Bahia.

2.4 Bom Jesus da Lapa: história e Sistema Educativo Municipal

Com o intuito de compreender a intensificação do trabalho do diretor escolar, elegemos a Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa-BA e situamos alguns aspectos históricos, políticos e educacionais.

O município de Bom Jesus da Lapa encontra-se na região centro-oeste (Figura 1) do estado na zona fisiográfica do Médio São Francisco e possui uma população estimada em 70.000 (sessenta mil) habitantes, (IBGE, 2013). O clima é quente e seco (média de 33°) e a aridez de suas terras o inclui no “polígono da seca”. Sua emancipação política deu-se em 31 de agosto de 1923, pela Lei Estadual de nº 1.682 (BAHIA, 1923), sendo elevado à condição de município, porém a história da cidade que o sedia é bem mais antiga.

Outrora, no século XVIII, um povoado de colonizadores europeus ocupou o território habitados por índios da nação tapuia, e em 1810, o lugarejo tomou feição divina, centralizada nas proximidades do Santuário do Bom Jesus. À margem do Rio São Francisco, eleva-se o monumento natural que mede 90 metros de altura e 2.000 metros de diâmetro. Seu interior (Figura 2) conta com seis grutas decoradas com imagens sacras e no exterior, na entrada principal, ergueu-se uma torre em formato de um castelo medieval e, ainda, com estátuas de bronze representando os doze apóstolos, esculpidas pelo desembargador barrense Deocleciano Martins de Oliveira Filho.

A diversidade cultural e religiosa perpassa toda a história de Bom Jesus da Lapa. A cidade é considerada a capital baiana da fé, por receber anualmente cerca de 700 mil romeiros. A cidade tem na religiosidade uma de suas características marcantes. Os milhares de romeiros visitam a cidade para tradicionais festas religiosas, divididas em três eventos distintos: Romaria da Terra e das Águas; Romaria da Nossa Senhora da Soledade e a Romaria do Bom Jesus, sendo esta última realizada no mês de agosto e que reúne romeiros de diversas partes do país. (OLLER, 2013).

Fé e religiosidade contribuíram para o desenvolvimento político de Bom Jesus da Lapa e da região. A Romaria da Terra e das Águas, iniciada no final da década de 1970, traz em seus aspectos as bases filosóficas da Teologia da Libertação²², amparadas nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). As populações camponesas, formadas por uma diversidade de atores peregrinos – lavradores, agricultores, assentados, acampados, ribeirinhos, posseiros e

²²**Teologia da Libertação** é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín (Colômbia, 1968), que parte de considerar que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e de especificar que a teologia, para concretizar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais (BOFF, 2011; VILELA, 2013).

quilombolas –, participam das discussões e dos plenários²³. Esses traduzem a luta do povo pela terra, água, libertação do latifúndio e os direitos humanos.

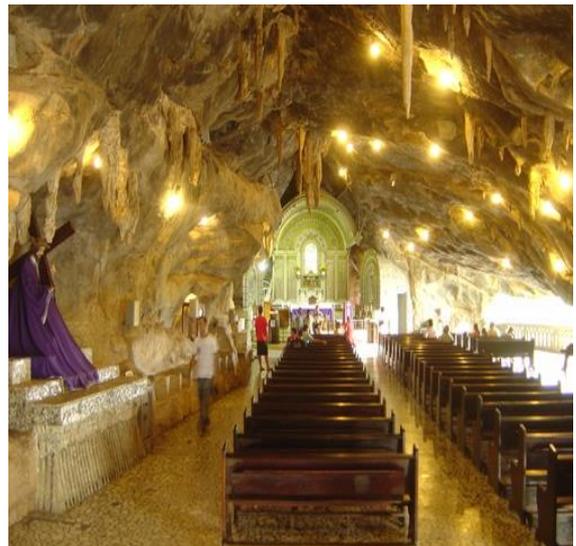
Essas discussões, ao seu modo, materializaram e fortalecem os movimentos sociais na região, com registros de lutas históricas em prol dos direitos sociais, se posicionando contra as diversas formas de opressão, em diversos níveis. Aqui podemos citar alguns eles: Comissão Pastoral da Terra - CPT; Pastoral da Juventude do Meio Popular - PJMP; Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas - CETA. A força e luta desses grupos, segundo Amaral (2006), eram extraídas das bases que fundamentavam as concepções e ideologia das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), e dos movimentos sociais, evidenciando feições religiosas que buscavam fomentar reflexões junto aos menos favorecidos sobre a necessidade da libertação dos mecanismos de dominação, fortemente caracterizada pelos grandes latifundiários. O sentido profícuo era “Libertar-se [...] política e economicamente, lutando para que a sociedade em que vive seja uma sociedade mais humana, em que os problemas de convivência e de subsistência se resolvam num clima de respeito mútuo e de equidade, com a participação de todos” (CATÃO, 1985, p. 78).

Figura 1: Mapa da Região de Bom Jesus da Lapa



Fonte: <http://upload.wikimedia.org>

Figura 2: Vista interna do Morro



Fonte: <http://mw2.google.com>

²³ Nome atribuído aos grupos de trabalhos, cujas temáticas são específicas, ligadas diretamente ao tema da romaria. Estes temas são especificamente ligados à luta pela água, terra, direitos sociais, gênero, sexo, raça e juventude. Nele [...] acentua as ordens política e econômica da vida, se associa a certas associações políticas antiditadura, abriga atores e práticas proféticas, aproxima-se da ordem científica pelo recurso às ciências sociais, motiva movimentos eclesiais de base autônomos engajados na luta social (CEBs) e admite e incentiva uma produção intelectual original em seus quadros, a Teologia da Libertação. [...] Seu racionalismo chamo de ‘humanização do mundo’ (AMARAL, 2006, p. 54).

Nos aspectos econômicos, por meio das considerações de Segura (1937), a região foi ocupada por portugueses durante o século XVIII, época histórica marcada pelo ciclo do ouro. De acordo com o Arquivo Público da Bahia (BAHIA, p. 338), dirigiu-se para Bom Jesus da Lapa um intenso fluxo migratório, pois naquele período, a região se caracterizava como ponto estratégico que ligava o litoral e o interior do país, em função de seus habitantes os quais deixavam a província em direção ao Estado de Minas Gerais.

Estudos e discussões de Steil (1996) apontam que, por volta 1950/1960, houve um esforço econômico para modernizar a estrutura agrária do Vale do São Francisco, região na qual Bom Jesus da Lapa se insere. Dois grupos distintos caracterizavam a economia: de um lado pequenos produtores no cultivo do milho, mandioca, feijão, melancia, amendoim, abóbora; do outro, estavam grandes latifundiários com sistema de produção tecnológica de irrigação.

O município desenvolveu investimentos na pecuária, com rebanhos de bovinos, suínos, caprinos, entre outros. Na agricultura, conta com uma produção em baixa escala dos denominados “ribeirinhos”, que utilizam as ilhas para plantar e colher boa parte das frutas e legumes consumidos pela população local. Também se destaca como fator econômico, em virtude da pesca, responsável pelo sustento de muitas famílias que moram nas ilhas e ao longo do rio. Além desses dados (2015), a Secretaria de Turismo aponta que o comércio religioso movimentou o comércio local.

Quanto aos aspectos políticos, no município estão presentes as forças partidárias ligadas a dois grupos: de um lado, o Partido Verde – PV, e do outro, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Com eles estão diversos grupos que se aproximam por ideologias partidárias. No período de 2005 a 2012, a gestão política municipal foi assumida pelo PMDB. Em 2013, o PV assume a gestão administrativa municipal, o qual exerce o mandato até 2016.

A gestão das secretarias e do secretário é definida por determinados grupos políticos e o prefeito. Tido como cargo comissionado²⁴ ou função designada, vão sendo desdobradas as indicações, e ao gestor do município cabe a nomeação dos cargos que o ajudarão a estabelecer uma política de governo, entre eles o secretário de Educação, que é responsável pelas relações de cooperação técnica entre as esferas federal e estadual com o município.

²⁴ Os cargos de provimento em comissão (cujo provimento dispensa concurso público) são aqueles vocacionados para serem ocupados em caráter transitório por pessoa de confiança da autoridade competente para preenchê-los, a qual também pode exonerar ad nutum, isto é, livremente, quem os esteja titularizando (MELLO, 2002, p. 269).

Quadro 5: Prefeitos e secretários da Educação no período 2005 a 2015

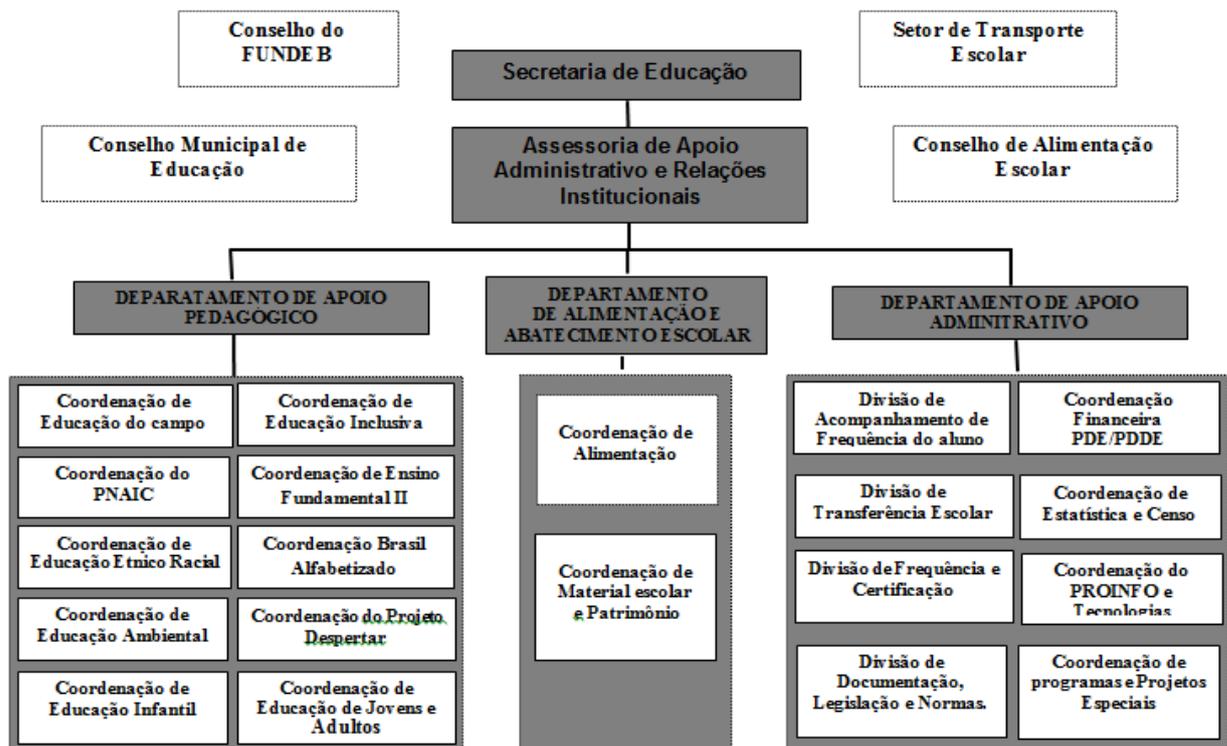
ANOS	PREFEITOS	PARTIDO	SECRETÁRIOS DA EDUCAÇÃO
2005	Roberto Maia	PMDB	Maria da Conceição Rodrigues Rocha
2006			
2007			
2008			Ana Carolina Tourinho Pinto Ferraz
2009			
2010			
2011			
2012			
2013	Eures Ribeiro	PV	José Homero de Jesus
2014			
2015			Emerentina Menezes Santos

Fonte: Secretaria de Educação - 2014

Quanto ao setor educacional, a rede municipal de Bom Jesus da Lapa atende estas modalidades: creche, pré-escola, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A rede estadual de ensino atende os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Na rede particular, a oferta e atendimento abrangem todas as modalidades: creche, pré-escola, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior. Possui também educação pública superior por meio da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e cursos profissionalizantes ofertados pelo Instituto Federal Baiano (IFBAIANO).

A Secretaria Municipal de Educação possui estrutura organizativa de funcionamento dividida por departamentos e setores que caracterizam os aspectos relacionados à gestão. Do organograma pode-se perceber que a rede dispõe de três conselhos, setor de transporte escolar, assessoria de apoio administrativo e relações institucionais, em três departamentos específicos: apoio pedagógico, alimentação e abastecimento escolar e apoio administrativo, desdobrados conforme ilustrado na Figura 3:

Figura 3: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa



Fonte: Secretaria Municipal de Educação - 2014

Conforme o Sistema Municipal de Ensino, instituído pela Lei de nº 160, de 28 de outubro de 1999, e em diálogo com a Secretaria de Educação de Bom Jesus da Lapa e com a coordenadora de projetos e programas, pode-se constatar que a rede dispõe de Conselho Municipal de Educação (CME), nomeado por meio do Decreto nº. 010-A de 10 de janeiro de 2014. Enquanto ao Plano Municipal de Educação (PME), este encontra-se em fase de elaboração para garantir os preceitos da Lei Federal de nº 13.005/2014, que estabelece prazo para os municípios e estados construírem ou adequarem seus planos municipais.

No que se refere à gestão escolar na rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA, não há processo de eleição de diretores os quais são indicados pela administração pública municipal e pela Secretaria de Educação. Também foi constatado, nos dados disponibilizados pelo site QEdu.org.br, que não atende alunos com necessidades educacionais especiais, cuja modalidade fica a cargo da rede particular de ensino. Abaixo apresentamos quadro com número de matrículas das redes de ensino de Bom Jesus da Lapa, tendo como ano de referência 2013.

Bom Jesus da Lapa atende, na área urbana, 22 unidades escolares, e na área rural, com 56 unidades escolares. Os dados de matrículas apontam um total de 12.744 estudantes matriculados.

Quadro 6: Número de alunos informados na rede municipal de Bom Jesus da Lapa – meio urbano e rural - 2013.

Modalidade	Nº de alunos - Urbana	Nº de alunos - Rural	Total
Creches	622	188	810
Pré-escolas	1.076	770	1.846
Anos Iniciais	2.913	2.964	5.877
Anos Finais	1.123	2.149	3.272
Educação de Jovens e Adultos	550	389	939
Educação Especial	0	0	0

Fonte: Censo Escolar/INEP 2013.

As características territoriais dos municípios baianos trazem uma configuração que dificulta a oferta do Ensino Médio presencial nas localidades rurais, e nesse caso é ofertado com o apoio da rede municipal. A parceria consiste por concessão do espaço público municipal de salas de aulas e a rede estadual com a instalação de sistema tecnológico por transmissão de sistema conectado, denominado Ensino Médio na Intermediação Tecnológica (EMITC).²⁵ A logística do ensino, no que se refere aos aspectos tecnológicos, é responsabilidade da rede estadual, bem como de um técnico que cuida da conexão em tempo real e o serviço de apoio. Por outro lado, o pessoal de alimentação escolar, limpeza e portaria fica sob a responsabilidade do município. Dessa forma, o acesso ao Ensino Médio no interior de difícil acesso se torna uma possibilidade.

A rede particular de ensino tem um número de matrículas considerável, atendendo apenas a área urbana e dispondo do atendimento da creche, pré-escola, anos iniciais e finais, Ensino Médio e Educação Especial com um total de 99 alunos, em 2013, conforme dados apontados pelo site QEdu.org.br.

Em se tratando de Ensino Profissionalizante, em 2008 foi inaugurado em Bom Jesus da Lapa, o Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), que atende a região do Médio São Francisco. Atualmente oferta dois cursos Técnico em Informática e Técnico em Agricultura, e uma especialização (Lato Sensu) em Inovação Social com ênfase em Economia Solidária e Agroecologia. No ensino superior, duas universidades estão instaladas na cidade, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal do Oeste da Bahia

²⁵O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, é um programa estruturante da Secretaria da Educação da Bahia que faz uso de uma rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem, se constituindo em uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino-aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio, além de atender a localidades que tenham deficiência em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino. O Programa prevê atendimento a todas as localidades dos municípios da circunscrição de 30 Diretorias Regionais de Educação - DIREC. Este curso tem carga horária total de 3.000 (três mil) horas/aula, distribuídas em 3 (três) anos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. (<http://institucional.educacao.ba.gov.br/emitec>)

(UFOB). Essa rede ainda dispõe de faculdades particulares, a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Paulista (UNIP).

2.5 Bases institucionais e históricas das atribuições do diretor escolar na Rede Estadual de Ensino da Bahia

As atribuições e funções do diretor escolar na Bahia, assim como no Brasil, passam por configurações na relação de trabalho e atuação. Nesse sentido, os aspectos da normatização da carreira dos servidores públicos da educação da Bahia perpassam por concepções e nos impulsiona a refletir, pois, ao mesmo tempo em que normatiza as definições do direito e da garantia trabalhista, elas tendem a instituir regras que preceituam os aspectos da atuação profissional no ambiente de trabalho. No âmbito da educação pública, os profissionais contam com o direito constitucional das normatizações estabelecido nos planos de carreira e estatutos, separados das demais profissões e cargos das outras áreas profissionais.

Devido às definições instituídas e traçadas por meio de decretos, portarias, planos e estatutos são apresentadas diversas atribuições e funções ao profissional. Nesse sentido, buscamos aqui, por meio dos aspectos históricos da legislação baiana, revelar as mudanças ocorridas na atribuição do diretor escolar e, em tempo, desvelar os aspectos da intensificação do seu trabalho. Optou-se pelo recorte legal das políticas que são traçadas para definir as atribuições do diretor escolar, tendo como base a gestão da administração pública na Bahia. Para elaboração desse item, os principais documentos são: Lei nº 3.375/1975, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público; Lei de nº 4.694/1987, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério; Decreto de nº 7.684/1999, que dispõe sobre a organização do processo seletivo interno para designação de diretores e vice-diretores; Lei nº 8.261/2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público dos ensinos fundamental e médio. Além disso, optou-se pelo Programa **Educar para Vencer** (1999), pois este prescreve ações que estão diretamente relacionadas com as novas atribuições para o diretor escolar.

No dia 31 de janeiro de 1975, o governado da Bahia, Antônio Carlos Magalhães-PFL, sanciona a Lei nº 3.375, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado, instituindo o regime jurídico consubstanciado na legislação trabalhista prevista na Constituição Estadual. A lei apresenta os aspectos da normatização da carreira, de forma ampla, pois, embora o momento fosse de instituição de um estatuto para o magistério, ainda assim, o norteador das ações específicas da carreira deveria seguir os parâmetros instituídos

no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado. Nesse documento, ações por função específicas foram categorizadas, conforme no quadro nº 9, mas podemos constatar que os deveres instituídos norteavam todos os servidores da educação pública.

Sancionada pelo governador Waldir Pires-PMDB, a Lei nº 4.694, em 09 de junho de 1987, estrutura o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual de 1º e 2º Graus. Nela foram definidos os cargos que poderiam ser compostos por docentes e especialistas da educação. Surge, então, a função de supervisor educacional, orientador educacional e administrador escolar. Dessa forma, o Art. 10 cria cem cargos de administrador escolar, prescrevendo, no § 1º, que “o provimento dos cargos criados na forma desse artigo far-se-á através de Concurso Público”. O aspecto relevante da lei foi considerar a realidade dos profissionais que compunham o quadro do magistério à época e estabelecer níveis conforme formação acadêmica, norteando a normatização do corpo diretivo por alguns anos.

Na gestão do governador César Borges-PSDB (1999 – 2002), nova configuração foi apresentada ao sistema estadual de educação. A investidura de cargo em comissão para diretor e vice-diretor das unidades da rede pública estadual deixa de ser por indicação, prática até então exercida pelos governadores, e passou a depender da aprovação em processo seletivo interno. Dessa forma, a gestão escolar tenta superar a racionalidade burocrática traduzida historicamente na hierarquização e na indicação política da administração do estado, onde desenhava apenas com vistas a um desempenho de funções tradicionalmente formatada pelo serviço público. Para garantir essa configuração, em 8 de outubro de 1999, o Decreto nº 7.684 organiza o processo seletivo interno, estabelece critérios e define os procedimentos. O processo seletivo interno foi assim constituído:

- a) prova objetiva de caráter eliminatório destinada a avaliar conhecimentos de natureza geral de comunicação, organização, planejamento e liderança, compatíveis com as características do cargo; b) curso de capacitação em gestão escolar, também de caráter eliminatório, coordenado pela Secretaria da Educação (BAHIA, 1999, s/p).

Os termos usados na composição do decreto indicam aproximações da gestão escolar gerencialista, pelos municípios que estão subjacentes ao planejamento e liderança, com os acordos instituídos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993). Os termos que chegam à gestão das escolas baianas são: organização, capacitação, liderança, competência. Sobre os aspectos do gerencialismo na gestão, sobretudo por meio dos direcionamentos dos sistemas tecnológicos, empregados por esse modelo, apresentamos os diretores do sistema municipal:

Nós vimos um problema a respeito da segunda parcela do Mais Educação, o coitado do diretor foi massacrado por não ter acompanhado o sistema, porque eles que tem que estar entrando no site, eles que tem que tá acompanhando as informações do FNDE, então ele tem que ficar a par de tudo que tá acontecendo para ele conseguir gerenciar essa escola. Tivemos alguns problemas em relação ao diretor assumir a sua função, porque assim, a função do diretor, vem mudando muito e agora requer muitas habilidades que a maioria dos diretores não possuem. E a falta de habilidade pior é a questão das tecnologias. Realizamos duas formações a respeito do PDDE interativo, e o problema maior que a gente tem é realmente essa questão do sistema. Eles delegam essa função para outra pessoa ai depois quando tem algum erro não querem assumir aquele erro porque foi outra pessoa que fez. Então o problema maior é o gerenciamento desse sistema (Sujeito da pesquisa: gestor 01)

[...] a gente vai ter que fazer uma reciclagem de tecnologia, porque agora os diretores devem esta conectados, devem fazer o gerenciamento dos projetos, temos que fazer uma reciclagem pra gente resolver essa questão de gerenciamento de sistemas (Sujeito da pesquisa: gestor 02).

O delineamento do gerencialismo na educação baiana também pode ser constatado por meio do **Programa Educar para Vencer** (1999), no qual está uma concepção de educação voltada para alcançar qualidade e elevar índices de rendimento dos alunos, de cada unidade escolar. Nesses moldes, faz-se necessário um diretor certificado por meio de avaliação para o exercício do cargo o qual perdura na atual concepção dos gestores do sistema. Observa-se, nas falas, o desejo de tornar a escola ainda mais gerencialistas e os diretores agentes responsáveis por assumir a responsabilidade frente ao sistema, para fortalecer as políticas instituídas pelo gerenciamento do sistema de avaliação e descentralização dos recursos financeiros advindos do governo federal.

As atribuições do diretor escolar baiano tomam forma e se configuram pela responsabilização da melhoria dos índices educacionais. Ao pleitear o processo avaliativo, o diretor se apresenta para exercer suas funções baseado nos parâmetros prioritários do Programa, conforme artigo sexto do decreto.

Art. 6º - A partir do ano 2000, será iniciado o processo de certificação de diretores e vice-diretores, visando desenvolver a competência dos profissionais, através de estudos, capacitação, atividades práticas e apresentação de relatórios, na forma a ser definida pela Secretaria da Educação. § 1º - O processo de certificação será implementado de forma gradual, de acordo com as prioridades de expansão do Programa EDUCAR PARA VENCER. § 2º - A partir do ano 2002, os diretores e vice-diretores das escolas estaduais, situadas nos municípios onde houver sido implementado o processo de certificação, somente serão escolhidos, na forma a ser estabelecida pela Secretaria da Educação, dentre os portadores de certificados válidos de diretor, vice-diretor ou de certificação em outra categoria que vier a ser prevista na legislação. (BAHIA, 1999, s/p)

Dentre os objetivos prioritários estabelecidos no programa, o da Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares recebe destaque, pois visa profissionalizar a gestão

para garantir a elevação dos índices escolares por meio das ações de gestão. Dessa forma, o diretor, ao ser nomeado, assinava um contrato de gestão²⁶ firmando um compromisso institucional de exercer atribuições, responsabilidades e obrigações junto às políticas de gestão por meio dos projetos empregados pela Secretaria Estadual de Educação (SEC).

Os indicadores educacionais baianos evidenciados pelo Anuário Estatístico da Educação - BA e pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) apontam atraso escolar, visto que, dos quatro milhões de estudantes matriculados, mais da metade apresentam distorção idade-série (IBGE/PNAD, 2001). Em 2000, os dados da SEC revelam que, dos 2.410.463 alunos matriculados na rede estadual, o atraso escolar chegava a mais de dois anos.

Os dados educacionais da Bahia no Ensino Fundamental entre 1999 a 2015, evidenciados na tabela abaixo, serviram de parâmetros avaliativos que influenciaram a justificativa para a aceleração de acordos com o Banco Mundial.

Tabela 1 – Ensino Fundamental: taxa de aprovação, reprovação e abandono (%) na Bahia 1999 – 2015

Ano	Taxas		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
1999	69,4	14,2	16,4
2000	64,1	14,8	21,1
2001	65,3	15,1	19,6
2002	65,2	16,1	18,7
2003	64,1	17,8	18,1
2004	64,3	19,2	16,5
2005	66,1	19,0	14,9
2006 ⁽¹⁾	66,2	18,9	14,9
2007	72,3	18,0	9,7
2008	72,9	18,1	9,0
2009	75,3	17,1	7,6
2010	77,7	15,7	6,6
2011	70,8	15,7	13,5
2012	71,9	12,5	15,6
2013	75,6	15,0	9,4
2014	71,9	16,9	11,2

Fonte: SEC, MEC/INEP. Elaboração: SEC/BA - SUPAV/CAI. ⁽¹⁾ Valores projetados pelo MEC/INEP

Esses números apontam a proporcionalidade da evolução da matrícula no Ensino Fundamental, que se apresentam inversamente. Os indicadores educacionais relacionados à reprovação e abandono não refletem mudanças significativas, mas geram argumentos para o acordo, com vistas a implementação do **Programa Educar para Vencer**. O Plano Plurianual do Estado da Bahia (2000), com base nos dados evidenciados na tabela, denuncia a

²⁶**Contrato de Gestão** – instrumento jurídico que instituía e disciplinava a parceria entre o Estado e o diretor escolar.

precarização do ensino na rede estadual, por meio de um “elevado índice de analfabetismo, altos índices de repetência e evasão escolar, baixa qualidade do ensino, deficiências no atendimento ao aluno e de qualificação do professor”. Midiaticamente emprega-se um discurso oficial de que a partir de então a “prioridade maior da ação governamental no Estado” é a busca pela elevação dos dados como medida para garantir uma educação baiana de qualidade. O discurso propagado enfatiza ações para a possibilidade de “universalização do acesso ao ensino fundamental, estruturação do ensino médio e da educação profissional, redução das taxas de evasão e repetência escolar, a regularização do fluxo escolar e diminuição dos índices de analfabetismo” (Relatório de Atividades 1995-2000, p.140).

O Relatório do Banco Mundial nº 19899, publicado em 2000, indica os problemas da educação brasileira que consistiam nos altos índices de reprovação e abandono, baixos níveis de qualidade em relação à qualificação dos professores e dos diretores, tendo o BM verificado que não havia critérios e padrão uniformes definidos para a indicação de diretores das escolas no estado.

O Projeto de Educação da Bahia teve duas fases, ambas tiveram duração de três anos, sendo a primeira entre 2002 e 2003 e a segunda de 2003 a 2006. Por meio das informações do site da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – <http://www.sec.ba.gov.br> – pode-se verificar os valores emprestados pelo Banco Mundial. Para a vigência da primeira fase do projeto, estabelecido como projeto I, o BM comprometeu-se com o valor de US\$ 69.600.000,00 (sessenta e nove milhões e seiscentos mil dólares americanos), para essa fase exigiu-se uma contrapartida por parte do estado de US\$ 46.400.000,00 (quarenta e seis milhões e quatrocentos mil dólares americanos). Para a realização da segunda fase do projeto, intitulado de projeto II, foi disponibilizado um total de US\$ 100.000.000,00 (cem milhões de dólares americanos), sendo US\$ 60.000.000,00 (sessenta milhões) do Banco Mundial e US\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões) do governo da Bahia. (Relatório n. 244413-BR, 2004)

Tido como o programa que garantiria a revolução educacional, para o primeiro projeto, fase I, “o governo do Estado da Bahia assinou em 12 de Fevereiro de 2001, o Acordo de Empréstimo número 4592-BR com o BIRD [...]”, e, em 15 de dezembro de 2003, para o segundo projeto, fase II, assinaram o Acordo de Empréstimo de número 7186-BR. O objetivo era melhorar a qualidade do ensino em sintonia com a realidade e tendências do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Dentre os projetos implementados pela Secretaria Estadual de Educação (SEC), destacamos os que estão diretamente ligados ao diretor escolar: Projeto de Fortalecimento da

Gestão e Autonomia Educacional e Projeto de Certificação de Dirigentes e Profissionais da Educação. O acordo de empréstimo, por meio dos projetos, pretendia atingir três aspectos específicos:

[...] (1) melhoria da qualidade do ensino através do fortalecimento das escolas e instituições responsáveis por ela, em consonância com uma nova realidade e tendências decorrentes da implantação do Fundef, do (2) processo de municipalização das escolas fundamentais estaduais e da prioridade dada ao (3) fortalecimento da gestão educacional nos níveis: estadual, regional e da própria escola (BAHIA, 2004, s/p).

O Projeto de Fortalecimento da Gestão e Autonomia Educacional propunha como objetivo “[...] fortalecer a capacidade local de planejamento e gerenciamento para o desenvolvimento da autonomia e melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados à população” (BAHIA, 2004). Nos aspectos da abrangência, conseguiu atingir “[...] 1.241 unidades escolares estaduais, 33 diretorias regionais de educação e 271 secretarias municipais de educação”. A Secretaria de Educação Municipal de Bom Jesus da Lapa participou e integrou o mencionado acordo.

Com o intuito de garantir efetividade ao objetivo e abrangência eficaz, estratégias foram desdobradas para orientar os gestores das secretarias municipais e das escolas, as quais destacamos:

1. Supervisão e apoio. O Projeto orienta e acompanha de perto, por meio de visitas e reuniões técnicas mensais, o desenvolvimento da gestão e do planejamento de unidades escolares estaduais, diretorias regionais de educação e secretarias municipais de educação, atendendo, indiretamente, a mais de 4 milhões de alunos. 2. Instrumentação. Foram e estão sendo desenvolvidos manuais e instrumentos de apoio ao planejamento e a gestão. Esses manuais e instrumentos constituem-se em ferramentas para o alcance do modelo de gestão idealizada e para a manutenção desse modelo como padrão de desempenho do gestor. 3. Transferência de tecnologia. A transferência de tecnologia é a garantia de que os manuais e os instrumentos de gestão serão utilizados independentemente da supervisão do Projeto, internalizando os conceitos e práticas gestoras já alcançadas (BAHIA, 2004, s/p).

Isso nos remete à compreensão de que novas intencionalidades são integradas às atribuições do diretor escolar, sendo elas de natureza administrativa, tecnológica, pedagógica e financeira.

Nos aspectos do Projeto de Certificação de Dirigentes e Profissionais da Educação, prescreviam-se orientações em que todos os profissionais deviam ser submetidos a exames práticos e teóricos. O sistema de Certificação envolve os cargos de Dirigente Escolar, Diretores, Vices-Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Especialistas em Alfabetização, Especialista em Disciplinas (português, matemática, história, geografia, ciências, física,

química, biologia, sociologia, filosofia, inglês, espanhol, educação física e educação artística) e Secretário Escolar, os quais estão sendo progressivamente implementados (BAHIA, 2004).

Estabelecia, ainda, períodos em que os profissionais são constantemente avaliados, de forma que [...] o processo de certificação incluía exames práticos, teóricos e tendo que ser revalidado a cada três anos, de forma a garantir que os profissionais estivessem com os conhecimentos e habilidades devidamente atualizados (BAHIA, 2004), e assim 293 dirigentes tiveram sua certificação renovada no final de 2004.

As políticas concebidas na Reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990, fortaleceram a descentralização da educação caracterizada pela municipalização do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Dessa forma, o Estado transfere funções administrativas e de manutenção do ensino e passa a ser o regulador legal das políticas que devem ser instituídas. A proposta de Bresser Pereira (MARE, 1995) caracteriza a “substituição da função do Estado como provedor direto de bens e serviços para controle centralizado do conjunto das atividades sociais em funções de coordenação e regulação legal”.

O marco regulatório da descentralização chega ao sistema educacional baiano, cujo eixo estruturante está na municipalização do Ensino Fundamental, indicado pelo Banco Mundial, sob a máxima de que “os municípios gastam menos e melhor” o recurso. Observa-se que “A alocação das despesas municipais com educação e os consequentes resultados apontam para os benefícios da descentralização no gerenciamento municipal dos recursos” (BANCO MUNDIAL, 2003).

Desse modo, descentralização, gestão de sistema, meritocracia, responsabilização, cooperação técnica e financeira, desenvolvimento econômico educacional, metas de produtividade, gestão estratégica, racionalização, eficiência, eficácia, são aspectos gerencialistas. Todos esses aspectos estão explícitos na política educacional da Bahia. A saída para revolucionar a educação no estado é garantir, por meio da gestão, diretrizes de modernização da prática gestora e da qualificação profissional. Nesse sentido, os governos federal e estadual reforçam que,

O setor educacional passará a ser administrado a partir de critérios profissionais e modernos de gestão, voltado para a eficiência, com a alocação de recursos sendo feita a partir de prioridades e critérios definidos tecnicamente, sem discriminações ou ingerências de qualquer espécie (Plano Plurianual - PPA de 2000-2003, p. 31).

Contudo, os municípios que se tornaram entes federados carregam mais atribuições institucionais e respondem pelas demandas sociais da população. No caso de Bom Jesus da

Lapa, a Secretaria Municipal de Educação vive as agruras da relação com o MEC, pois acena aspectos de autonomia, mas trata-se de uma pseudoautonomia.

Uma das principais dificuldades das relações estabelecidas no sistema de descentralização e da cooperação estabelecida pelo Ministério pode ser verificada com a implementação da municipalização do Ensino Fundamental. Esse processo decorre dos tempos neoliberais apontados no Plano Plurianual (PPA) de 2000-2003, aproveitando das dificuldades enfrentadas pelos municípios baianos, entre eles de Bom Jesus da Lapa. A existência de um amplo programa de “Modernização e Reforma do Estado”, no qual se ressalta “administração pública gerencial”, voltada para a diminuição dos gastos públicos, incluindo a descentralização, tanto no âmbito dos níveis federativos (municipalização), quanto no âmbito da relação entre o Estado e a sociedade (privatização, terceirização e participação).

Assim, novos aspectos e dificuldades vão se configurando, pois, ao se tornarem entes federados, muitas ações e prescrições acabam tomando forma no âmbito municipal sem a ajuda necessária do Estado, representado, nesse caso, pelo Ministério da Educação. Esse sistema de descentralização e de suposta autonomia acaba por dificultar resoluções imediatas no âmbito do município. Embora seja essa a intencionalidade, não se pode negar que os planos, programas e projetos são advindos do Governo Federal. Um exemplo clássico consiste na adesão involuntária do Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007, já que os entes federados não puderam optar pela não adesão ao Plano. Todos, sem extinção, tiveram que adequar suas políticas, pois o que estava sendo evidenciado era a descentralização de recursos financeiros para materializarem as ações prescritas na pseudo qualidade evidenciadas pelo governo. Nesse caso, os municípios não detêm autonomia suficiente para fazer escolha na adesão, e automaticamente estão aderidos, quebrando assim o processo de autonomia tão evidenciado pelo Ministério da Educação.

Mudanças e configurações podem ser constatadas na Lei nº 3.375/75; esta já não mais normatiza as diversas atribuições estabelecidas na atuação do diretor escolar, tendo em vista as novas prescrições impostas pelo Decreto nº 7.684/99. Embora com o advento da lei para o Decreto, suas prescrições caracterizam novos formatos e configurações para o trabalho do diretor. Em 29 de maio de 2002, com o intuito de disciplinar o regime jurídico do Magistério Público Municipal, o Governador Otto Alencar-PSD (de abril a dezembro de 2002), sanciona a Lei de nº 8.261/02, todo esse recorte legislativo nos ajuda a analisar as diversas nuances estabelecidas na atuação do diretor na Bahia. A seguir, apresentamos uma síntese das atribuições e prescrições da legislação baiana como ordenamento institucional ligado aos diretores escolares.

Quadro 7: Prescrições e atribuições do diretor escolar na Rede Estadual de Educação da Bahia entre 1975 – 2002

Ano	Ordenamento Institucional	Atribuições e prescrições do diretor na legislação
1975	<p style="text-align: center;">LEI Nº 3.375</p> <p style="text-align: center;">Estatuto do Magistério Público</p>	<p>Art. 44 - Além dos que lhe são próprios em virtude da condição de servidor público, ao membro do magistério público incumbe observar e cumprir os seguintes deveres especiais:</p> <p>I - o culto à Pátria, aos símbolos nacionais e o cumprimento das demais normas cívicas;</p> <p>II - a lealdade e o respeito às instituições constitucionais e administrativas a que servir;</p> <p>III - o respeito às autoridades constituídas e à tradição histórica da nacionalidade;</p> <p>IV - a prática do bom exemplo;</p> <p>V - a dedicação e o zelo num esforço comum de bem servir à causa de educação, em prol do desenvolvimento nacional;</p> <p>VI - a obediência e o respeito aos preceitos éticos do magistério;</p> <p>VII - abster-se de participar de atividades e movimentos que atentem contra a segurança nacional, a ordem pública, os bons costumes.</p>
1987	<p style="text-align: center;">LEI Nº 4.694</p> <p style="text-align: center;">Plano de Carreira do Magistério</p>	<p>Art. 10 - Ficam criados 100 (cem) cargos de Administrador Escolar a serem providos por portadores de habilitação específica, incumbindo aos seus titulares o desempenho de funções técnico-pedagógica no âmbito dos estabelecimentos de ensino.</p> <p>§ 1º - O provimento dos cargos criados na forma desse artigo far-se-á através de Concurso Público.</p> <p>§ 2º - O Administrador Escolar é cargo de carreira do Magistério, em igualdade de condições com os demais Especialistas de Educação, em regime de 20 (vinte) horas ou 40 (quarenta) horas semanais.</p>
1999	<p style="text-align: center;">DECRETO Nº 7.684</p> <p style="text-align: center;">Dispõe sobre a organização do processo seletivo interno para designação de Diretores e Vice- Diretores</p>	<p>Art. 3º - Os candidatos aprovados no processo seletivo referido no § 1º, do art. 1º, desse Decreto, serão nomeados, por um período de 02 (dois) anos, para o exercício do cargo em que tenha sido habilitado.</p> <p>§ 1º - A nomeação dos diretores e vice-diretores será acompanhada da assinatura de um termo de compromisso relativo ao cumprimento de metas de trabalho que deverão ser realizadas, a cada ano, bem como de sua participação em programas de certificação profissional que vierem a ser oferecidos.</p> <p>§ 2º - As metas referidas no parágrafo precedente diz respeito a:</p> <p>I - cumprimento de 200 dias letivos de aula;</p> <p>II - acompanhamento da frequência dos professores;</p> <p>III - acompanhamento da frequência dos alunos através de mecanismos de controle e acionamento sistemático de providências, no caso de alunos faltosos;</p> <p>IV - elaboração de Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE e elaboração, ao final do ano letivo, do relatório sobre a sua execução;</p> <p>V - implementação de conjunto de recursos mínimos necessários ao funcionamento da escola, a ser definido pela Secretaria da Educação;</p> <p>VI - promoção do funcionamento do Colegiado Escolar e Caixa Escolar;</p> <p>VII - estabelecimento de programas de parceria;</p> <p>VIII - fornecimento de documentação e dados solicitados pela Secretaria, referentes ao Sistema de Informações Educacionais;</p> <p>IX - participação nos projetos de Certificação e de Avaliação do Desempenho dos Alunos, nos municípios onde esses forem implantados.</p>
	<p style="text-align: center;">LEI Nº 8.261</p>	<p>Art. 24 - São atribuições do Diretor:</p> <p>I - administrar e executar o calendário escolar;</p> <p>II - elaborar o planejamento geral da unidade escolar, inclusive o planejamento da proposta pedagógica;</p> <p>III - promover a política educacional que implique no perfeito entrosamento entre os corpos docente, discente, técnico-pedagógico e administrativo;</p> <p>IV - informar ao servidor da notificação, ao dirigente máximo da Secretaria, da necessidade de apurar o descumprimento dos deveres funcionais, inclusive o não cumprimento regular da jornada obrigatória de trabalho e tomar a ciência do faltoso ou juntar aos autos declaração de duas ou mais tessemunhas no caso de recusa do servidor de receber a informação e dar ciência;</p> <p>V - comunicar à Diretoria Regional de sua jurisdição a necessidade de professores ou existência de excedentes por área e disciplina;</p> <p>VI - manter o fluxo de informações atualizado, inclusive as ocorrências funcionais dos servidores, com a DIREC;</p>

2002	<p align="center">Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio</p>	<p>VII - acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;</p> <p>VIII - coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;</p> <p>IX - assegurar a participação do Colegiado Escolar na elaboração e acompanhamento do plano de desenvolvimento da escola;</p> <p>X - gerenciar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino;</p> <p>XI - cumprir e fazer cumprir as disposições contidas na Programação Escolar, inclusive com referência a prazos;</p> <p>XII - supervisionar a distribuição da carga horária obrigatória dos servidores da escola;</p> <p>XIII - emitir certificados, atestados, guia de transferência e demais documentos que devam ser emitidos pelo dirigente máximo da Unidade Escolar;</p> <p>XIV - controlar a frequência dos servidores da Unidade Escolar;</p> <p>XV - elaborar e controlar a escala de férias dos servidores e enviar via específica à DIREC; XVI - promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da Unidade Escolar, bem como o uso dos recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, salas de leitura, televisão, laboratórios, informática e outros;</p> <p>XVII - estimular a produção de materiais didático-pedagógicos nas Unidades Escolares, promover ações que ampliem esse acervo, incentivar e orientar os docentes para a utilização intensiva e adequada dos mesmos;</p> <p>XVIII - coordenar as atividades administrativas da Unidade Escolar;</p> <p>XIX - convocar os professores para a definição da distribuição das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade da Unidade Escolar e do Professor;</p> <p>XX - manter atualizadas as informações funcionais dos servidores na Unidade Escolar;</p> <p>XXI - zelar pelo patrimônio da escola, bem como o uso dos recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino como: bibliotecas, salas de leitura, televisão, laboratórios, informática e outros;</p> <p>XXII - analisar, conferir e assinar o inventário anual dos bens patrimoniais e do estoque do material de consumo;</p> <p>XXIII - responder pelo cadastramento e registros relacionados com a administração de pessoal;</p> <p>XXIV - programar, registrar, executar e acompanhar as despesas da Unidade Escolar;</p> <p>XXV - coordenar as atividades financeiras da Unidade Escolar;</p> <p>XXVI - controlar os créditos orçamentários da Unidade Escolar oriundos dos recursos Federais, Estaduais ou Municipais;</p> <p>XXVII - elaborar e responder pela prestação de contas dos recursos da Unidade Escolar; XXVIII - registrar e controlar as obrigações a pagar da Unidade Escolar;</p> <p>XXIX - adotar medidas que garantam as condições financeiras necessárias à implementação das ações previstas no plano de desenvolvimento da Unidade Escolar;</p> <p>XXX - exercer outras atribuições correlatas e afins.</p>
------	---	--

Fonte: Estatutos do Magistério e Decreto sobre atribuições do diretor escolar na Bahia, 2015.

As atribuições relacionadas ao diretor escolar na Rede Estadual de Educação baiana, de 1975 a 2002 sofreram modificações que podem ser percebidas e comparadas aos modelos de administração pública instituída em cada época. Em 1975 a administração pública tinha um caráter neopatrimonialista e racional-burocrático, de modo que, com isso, as prescrições desembocavam na gestão da escola tão somente no respeito à pátria e na manutenção da ordem pública. Nesses moldes, o diretor estava incumbido de ser o profissional a empregar e garantir os preceitos instituídos na legislação, fiscalizar e, ainda, assumir a representação do Estado com plenos poderes na instituição escolar.

Entretanto, no interregno da redemocratização, emergiram vozes populares com as mudanças ocorridas por meio da reforma do Estado, sendo percebidas novas configurações que tomam forma por meio de um sistema de valores gerenciais consubstanciados pelo regime mercadológico, neoliberal, produtivista. A administração pública mantém os aspectos neopatrimonialista e racional-burocrático, e a junção de elementos de ambos incorpora preceitos, formata o modelo gerencialista voltado para a produtividade com eficiência e ênfase nos resultados para a educação básica pública.

A gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (CASTRO, 2008, p. 391).

Com a formatação do modelo gerencialista, a escola básica pública passa ser o *locus* privilegiado para garantir formação educacional podendo assim responder às novas necessidades do mercado de trabalho e do mundo das empresas. O diretor recebe atribuições em sua atuação, regidos pelo princípio do mercado, via mecanismos da competitividade, eficiência e, ainda, cabe a ele apresentar resultados.

2.6 Aspectos das prescrições legais na rede estadual de educação da Bahia

Nesta seção buscamos analisar as novas atribuições que são acrescentadas na atuação do diretor escolar, após promulgação da Lei Estadual nº 8.261/02. Inserido no contexto nacional, o trabalho do diretor escolar incorpora aspectos do novo estatuto e apresenta outra configuração em sua atuação. As dimensões encontradas no teor da legislação que regem a atuação do diretor na escola da rede estadual da Bahia refletem a lógica mercadológica e empresarial.

Com a transição do governo Paulo Garnem Souto-PFL (2003 a 2006) para o governo do Jaques Wagner-PT (2007 a 2014), uma nova perspectiva parece se abrir para as discussões democráticas. O governo Wagner traz em sua proposta educacional a construção de Princípios e Eixos da Educação na Bahia: *Uma Escola de Todos Nós*²⁷ (2007). Essa proposta explicita

²⁷A Proposta Pedagógica *Uma Escola de Todos Nós* concebe educação na perspectiva da plena formação das crianças e adolescentes, jovens e adultos, vendo-os como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção e identidade. Garantir o direito a um percurso educativo digno, nessa perspectiva, pressupõe a construção de novas abordagens e novos olhares sobre o nosso entendimento do que é educação (BAHIA, 2009, p.11).

como umas de suas prioridades a efetivação da gestão democrática na rede estadual de educação, com a pretensão de construir maior participação da comunidade acadêmica nas unidades de ensino, como forma de garantia de discussões populares, sobretudo opinando a respeito dos rumos que cada escola deveria tomar por meio da participação coletiva.

Nesse sentido, as Diretorias Regionais de Educação (DIREC) passaram a integrar o campo das discussões e consulta coletiva para a construção de ações que pudessem ressignificar os espaços e tempo escolares. Implantou-se na rede estadual um processo de conferências regionais ocorridas nos períodos de 5 a 25 de novembro de 2007, mediados por reuniões, fóruns, seminários, muitos deles conduzidos pelas Superintendências, outros por consultores, a exemplo de Miguel Arroyo Gonzalez, por meio das DIRECs – atualmente transformadas em Núcleos Regionais de Educação (NRE), em virtude da nova configuração no modelo de territórios de identidade do estado da Bahia.

Uma ação significativa que marcou o processo de mudança da perspectiva da educação baiana foi a instauração do processo eletivo para gestores de rede. Dessa forma, outros mecanismos foram garantidos para tornar a gestão democrática, tais como: colegiados escolares, grêmios estudantis, conselho participativo, avaliação institucional, construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), criação e revisão dos regimentos escolares, entre outros.

A proposta pedagógica **Uma Escola de Todos Nós** intenciona ressignificar e orientar os envolvidos no processo educacional baiano,

[...] pelo pressuposto de que a escola é um espaço público, gratuito, de encontro de culturas, assim como de reconhecimento e afirmação de identidades e diferenças de nossa gente. Como principal objetivo evidencia resgatar o sentido da escola pública como um lugar vivo, onde ocorre a produção de autonomias individuais e coletivas, devolvendo-lhe seu caráter educativo emancipador (BAHIA, 2007, p. 5).

Tal iniciativa apresenta-se como princípios que se concretizam na construção coletiva, pois “a proposta pedagógica **Uma Escola de Todos Nós** precisa ser construída coletivamente e expressar a diversidade e as singularidades de nosso maior patrimônio cultural – o povo baiano” (2007, p. 05).

A construção e efetivação da proposta **Uma Escola de Todos Nós** se apoiava na convicção de que a escola é um espaço constituído de indivíduos que convivem coletivamente. Nessa perspectiva, o discurso era que no coletivo educacional as pessoas poderiam criar laços de amizade e fraternidade embasados nos aspectos culturais da escola. Assim sendo, a escola é encarada como um espaço que abriga vivências e saberes múltiplos. Essa proposta se consolida a partir de ações direcionadas para as escolas públicas baianas, nas

diretorias regionais de educação, e na própria secretaria de Educação. A educação baiana passa a ser ressignificada e orientada a partir de “princípios e eixos” que possam garantir a efetivação da qualidade da educação.

A proposta pedagógica *Uma Escola de Todos Nós* define princípios e eixos para a educação na Bahia, no período 2007-2010. São os referenciais ético-políticos dos compromissos, da forma de ver a educação, da prática. É o “olhar” do Governo, sobre a educação. Traduz, também, o pensamento e o compromisso do Governo, que entende a educação como a base para mudanças sociais e, por isso, colocou-a entre os pilares centrais de sua gestão. Expressam, pois, as intencionalidades que vêm norteando a formulação e a implantação das políticas da Secretaria Estadual de Educação (SEC) e que orientarão a prática educativa em todas as instâncias da educação nesse quadriênio. (BAHIA, 2007, p. 5).

O documento norteador da educação na Bahia, **Uma Escola de Todos Nós**, foi construído no debate coletivo entre governo e sociedade. As contribuições geradas nesse documento receberam o conjunto de propostas aprovadas nas 31 Conferências Regionais que posteriormente foram consolidadas em um documento oficial efetivado na 1ª Conferência Estadual de Educação, realizada em Salvador de 13 a 15 de dezembro de 2007.

Na perspectiva de estabelecer diálogo com professores, diretores, pais e mães, servidores, estudantes que fazem a educação na Bahia e, ainda, representantes sociais das comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, entre outras. Nessa perspectiva, o governo propõe a seguinte pergunta: “qual é a educação que, ao longo de tantos esforços coletivos, vem se constituindo para que a Bahia passe a ser, de fato, Terra de Todos Nós?” Embasados nesse questionamento, no debate coletivo e no intuito de apresentar propositiva de mudança, para atender os anseios sociais, foram definidos estes princípios norteadores:

- Assegurar a educação como um direito, articulado à garantia dos direitos fundamentais, e afirmar a escola pública como espaço desse direito;
- Reconhecer os trabalhadores da educação como sujeitos de direitos;
- Considerar o educador e o educando como sujeitos centrais do processo pedagógico;
- Focar a política educacional no processo de aprendizagem nas escolas;
- Valorizar as inovações e o uso das modernas tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão;
- Garantir, na escola pública, uma educação de qualidade social, com dignidade;
- Considerar a educação como um processo de inclusão social;
- Assegurar o direito à cultura, à arte, ao conhecimento e à aprendizagem que resultam das relações sócio-espaciais e políticas;
- Transformar a educação em processo de: formação para a valorização da vida e preservação do meio-ambiente; reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, cultural, religiosa, de livre orientação sexual, de gênero e de pessoas com deficiências; valorização da cultura da paz.
- Promover um exercício permanente de democracia participativa e fazer da escola um espaço de vivência comunitária;

- Transformar a escola em um espaço de bem-estar e de valorização da criança, do jovem e do adulto;
- Articular as políticas educativas com políticas da infância, da juventude, dos adultos e dos idosos;
- Valorizar a corporeidade, o lúdico, os esportes e o movimento na formação do ser humano. (BAHIA, 2007, p. 19-21).

Assim, em diálogo com professores, diretores, pais e mães, servidores, estudantes, representantes sociais e governo, foram definidos eixos que orientaram a formulação e a implantação das políticas para o avanço decisivo na busca de uma educação de qualidade para todos. Os seis eixos estruturantes são:

Acesso à educação e permanência na escola com dignidade; Alfabetização como um direito; Gestão democrática, em rede, com efetividade social; Garantia do direito à educação profissional; Fortalecimento da educação superior pública, gratuita e socialmente referenciada; Reconhecimento dos trabalhadores da educação como sujeitos de direitos e garantia desses direitos (BAHIA, 2008, p. 15).

Nas discussões empreendidas pelo governo da Bahia, não se percebem construções capazes de enxergar a escola como espaço privilegiado de reconstrução do conhecimento científico. O acesso, a permanência, a gestão democrática e a reorganização da educação pareciam estar fundamentadas na agenda neoliberal.

Considerando que todos os eixos são fundamentais para a efetivação de uma educação democrática, priorizou-se o eixo de gestão, foco principal neste trabalho. Além disso, compreendemos que “o gestor escolar deve ter, como um dos pilares de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico e dos princípios educacionais da instituição em que atua” (ROCHA; CARNIELETTO, 2007, p. 79), bem como dos documentos que norteiam sua rede de atuação.

Embora tenha havido no país um campo de disputas para o crescimento na gestão democrática a partir da década de 1990, mesmo em meio aos processos de reformas e intencionalidades gerencialistas, a gestão democrática na rede estadual da Bahia foi pressionada constantemente pelos movimentos sociais. O eixo gestão democrática em rede, com efetividade social, começa a ser discutido na Bahia. Os Princípios e Eixos de Educação apresentam uma perspectiva de gestão democrática, enfatizando que

As unidades gestoras só são públicas se foram democráticas e só serão democráticas se forem capazes de se constituir como espaços de direitos. Por isso a SEC propõe uma gestão democrática e participativa, em rede, com efetividade social, dando ênfase à organização dos coletivos de estudantes, docentes, pais e servidores. Isto significa assegurar-lhes a participação em decisões sobre os processos educativos e

cobrar-lhes responsabilização no desempenho dos alunos. A descentralização do poder das unidades escolares significa a possibilidade do exercício de autonomia pelas escolas e de sua articulação em rede com as demais unidades escolares, com liberdade limitada por diretrizes definidas politicamente e não por mecanismos de controle burocrático. Trata-se aqui de gestão de uma rede intra-organizacional, como forma de organização interna do estado, diante da incapacidade dos governos centrais responderem satisfatoriamente a problemas numa organização complexa. O tamanho da organização educacional, no Estado, impõe a necessidade de um novo modelo de gestão que comporte a interação de estruturas descentralizadas e novas formas de coordenação que garantam a integração do sistema. Para ter efetividade social, a gestão deve satisfazer às necessidades e desejos da sociedade. Nesse sentido, é necessário repensar coletivamente o modelo da atuação das escolas e das Diretorias Regionais de Educação (DIREC), para que estas sejam agências articuladoras capazes de dialogar com os interesses e as demandas das comunidades na formulação de políticas em seus territórios (BAHIA, 2007, p. 25).

Apesar de haver, no discurso e na prática apresentados no documento, um viés para uma construção de ideia democrática, termos empregados nos indicam a presença de agenda neoliberal. Se, de um lado, competia a responsabilização, e de outro, esperava-se o desempenho, sentimos a presença das perspectivadas produtivistas. Dessa forma, ficam caracterizadas as disputas hegemônicas existentes nas políticas voltadas para a Educação Básica na Bahia.

Na primeira Conferência Estadual da Educação Básica, realizada de 13 e 15 de dezembro de 2007, na Escola Parque em Salvador-BA, a Secretaria Estadual da Educação (SEC) alargou os horizontes da participação, firmando parceria com entidades e instituições ligadas à educação e representantes de diversos segmentos sociais, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), APLB/Sindicato, Sinepe, a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e o Conselho Estadual de Educação. O propósito era apontar novos rumos a serem constituídos para a rede estadual de ensino²⁸:

Já começamos a construir um novo modelo de gestão, com a perspectiva de superar a verticalidade e a desarticulação entre os diversos níveis da administração educacional. Para que possamos avançar nesse processo, algumas iniciativas são necessárias e urgentes: a) definir orientações gerais (não impositivas ou definitivas) para o trabalho de todos os gestores educacionais; b) apoiar as escolas na elaboração, revisão e implementação de suas propostas pedagógicas, para que estas se constituam em elementos norteadores da gestão escolar; c) rever a composição das equipes gestoras, a fim de assegurar o foco no pedagógico; d) promover a formação continuada dos profissionais da educação e assegurar os demais direitos desses profissionais; e) criar condições para que as unidades escolares conquistem graus progressivos de autonomia, garantindo-lhes acompanhamento, apoios diversos e assessoramento, sobretudo no campo pedagógico. Além disso, o perfil e as atribuições dos profissionais que atuam como gestores da educação precisam ser

²⁸ Pronunciamento da professora Eni Santana Barretto Bastos, Superintendente de Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPAV) Secretaria Estadual da Educação.

redimensionados, para incluir a capacidade de aprender a mobilizar, a acolher e a organizar, em conjunto, a gestão do sistema e da escola, em geral, e do ensino-aprendizagem, em particular (BAHIA, 2007, p. 29).

Não obstante os aspectos evidenciados apresentem um modelo mais democrático, não se pode perder de vista que o vetor para a condução da proposta do governo ampara-se nos indicadores e parâmetros de qualidade estabelecidos pela OCDE/PISA para o país. Dessa maneira, para a atual gestão, a escola e a educação da Bahia não vinham atendendo às expectativas da sociedade. “Dados oficiais comprovam uma série de deficiências na educação do Estado da Bahia, evidenciando a necessidade de muito investimento e de uma ampla mobilização para desencadear um processo sustentável de avanços sociais” (BAHIA, 2007, p. 09).

Associando o desempenho dos estudantes em exames padronizados (Saeb e Prova Brasil) com os dados sobre o fluxo escolar, o INEP criou, em 2006, e divulgou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador de resulta do que possibilitou a comparação entre regiões, estados, redes (municipais e estaduais e federal) e escolas. Com os problemas de fluxo, anteriormente apontados, e com o baixo desempenho nos exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, não é de surpreender que a Bahia tenha ocupado a 25ª posição no IDEB, em comparação com os demais Estados e o Distrito Federal. Entre os 1.242 municípios brasileiros com mais baixo IDEB, 211 encontram-se na Bahia (BAHIA, 2007, p. 11).

Na Bahia estão explícitos elementos de produtividade e competitividade ligados aos princípios gerencialistas na educação. Tais preocupações caminham juntas na perspectiva de uma educação de valorização dos sujeitos baianos. “Todos sabemos que uma educação deficiente nos níveis observados compromete a dignidade humana, a qualidade de vida, a sustentabilidade social e a competitividade da economia, por conta dos obstáculos que representa ao desenvolvimento do Estado” (BAHIA, 2007).

Nessa empreitada, pode-se desvelar por meio dos elementos teóricos e constitucionais que novos aspetos estão tomando forma na gestão escolar e, conseqüentemente, tem apresentado novas tarefas ao diretor. Os mecanismos neoliberais tomaram forma na educação, herdados dos modelos de gestão anteriores empregados no Brasil. Embora de forma sutil, percebe-se que a atuação do diretor escolar coaduna conforme o recorte histórico e a empregabilidade do modelo vigente, de maneira que não há como negar que o modelo existente impõe ao diretor cobranças aceleradas para a produtividade, competitividade e concorrência.

Os números educacionais estão cada vez mais em evidência, os quais apresentam aspectos de busca e interlocução com mecanismos de descentralização das políticas do Estado, entregando a responsabilidade apenas para o gestor da escolar. O Estado deixa de ser, nessa perspectiva, o provedor de ações e passa a ser o regulador, transferindo a iniciativa aos gestores escolares por meio de modelos neoliberais (PEREIRA; GRAU, 1999). No caso da Bahia, pode-se perceber as mudanças ocorridas por meio do ordenamento institucional ocorridos entre 1975 a 2002. As atribuições prescritas na legislação referenciada, nesse recorte, gradativamente apresentam novas atribuições aos diretores escolares, sendo que tais aspectos nos conduziram a desvelamento de novas ações, novos afazeres, novas atribuições.

Paralelo às atribuições instituídas pelo ordenamento jurídico próprio, imbuí-se das políticas da rede as ações instituídas ainda pelo Decreto nº 6.094/07, os mecanismos de cobranças por meio dos índices, os programas e projetos que adentram o cenário educacional das redes de ensino e das unidades escolares e apresentam novos formatos conduzindo o modelo gerencialista. Assim, o diretor torna-se um mero prospecto da política de índices, programas, números e resultados, quase um tarefeiro refém dessas ações.

Além desses mecanismos de intensificação, amparados pelos modelos empregados, os diretores escolares tornam-se sujeitos alienados da política do Estado, e estas cada vez mais atribuem-lhe a responsabilidade na ampliação de índices, sucesso ou fracasso da unidade escolar.

Neste trabalho pode-se apreender que os elementos da legislação dos diretores aumentaram seu trabalho e atribuições. Parece-nos contraditório quando após 2002, com a implementação da Lei nº 8.261, que estabelece o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio na Bahia, ao invés de proteger o servidor, apresentando-lhe uma estabilidade, novas ações são adicionadas em seu fazer, as atribuições do diretor passam a ser norteadas por trinta atribuições diretas que vão desde a “administração do calendário escolar” até a adoção de “medidas que garantam as condições financeiras necessárias à implementação das ações previstas no plano de desenvolvimento da unidade escolar”.

Concomitante a essas atribuições, novos aspectos surgem, tanto em nível nacional quanto na esfera estadual. Muito embora se apresente como democrática a proposta de educação **Uma Escola de Todos Nós**, implantada em 2007, muitos elementos gerencialistas vão tomando configurações frente ao papel as atribuições dos diretores escolares. Podemos destacar a implementação do PDDE interativo, sistema de prestações de contas e o Sistema de Gestão Escolar (SGE), o qual se configura como um instrumento gerencialista das ações de acompanhamento direto por meio da Secretaria Estadual de Educação. Pode-se verificar, por

meio da apresentação do Sistema de Gestão Escolar, elementos fortemente gerencialistas empregados após a implementação da proposta **Uma Escola de Todos Nós**.

Em 8 de abril de 2010, por intermédio da Portaria nº 2970, o Secretário de Educação Osvaldo Barreto Filho institui o Sistema de Gestão Escolar (SGE), visto como um “sistema dinâmico e ferramenta gerencial da rede pública estadual de ensino, com a finalidade de facilitar a administração escolar quanto à execução, o acompanhamento e o controle das atividades fins da unidade escolar e atualizar instantaneamente a base de dados gerenciais da Secretaria da Educação”. Nessa portaria, elementos gerenciais são recorrentes na escrita e imposição do texto, podendo-se perceber aqui um elemento contraditório entre a perspectiva democrática evidenciada na proposta **Uma Escola de Todos Nós** e a materialização de instrumentos gerenciais que são diretamente ligados aos gestores escolares.

Em primeira instância, a referida portaria “dispõe sobre a utilização obrigatória do Sistema de Gestão Escolar”. Seu maior objetivo consiste em “consolidar as informações existentes, unificar os procedimentos de controle e informatizar a emissão dos documentos escolares e os procedimentos da administração escolar em benefício do aluno e; obter, com eficiência, informações que facilitem o processo de tomada de decisões pelos setores dos diferentes níveis da Secretaria da Educação”.

A referida portaria configura-se em um mecanismo de gerenciamento e controle por parte da secretaria e do MEC. Além disso, o documento prescreve que os diretores deverão ser responsáveis pelas informações prestadas. É um sistema de segurança e pretensa racionalidade, por meio de senha, que permite a autorização de acesso aos dados do sistema, estabelecendo os níveis de acesso às suas informações. Nesse aspecto, ao gestor escolar foram designadas pelo artigo Art. 9º, estas definições e responsabilizações:

Os agentes executores do SGE deverão utilizar o sistema sempre que haja a necessidade de incluir, editar ou cancelar as informações das rotinas administrativas e acadêmicas das unidades escolares, responsabilizando-se pela fidedignidade, precisão e correção dos dados. §1º - Entende-se como agentes executores os diretores escolares, secretários escolares, técnicos administrativos das unidades escolares, Diretores de DIREC, técnicos da Secretaria da Educação e demais usuários habilitados do Sistema (BAHIA, 2010, s/p).

Podem-se evidenciar os aspectos da contradição existentes entre as políticas instituídas na gestão da Educação Básica da Bahia, regidas pelas políticas instituídas pela legislação em nível federal. São contraditórias as prescrições e os elementos evidenciados em cada uma delas, visto que ora apresentam-se como democráticas, ora como gerencialistas. No campo da aparência, há elementos de pseudoparticipação; no campo da essência, estão aspectos

neoliberais, mercadológicos, gerencialistas, movidos de forças e formas de intensificação do trabalho do diretor escolar.

Urge, portanto, a reflexão de que os últimos governos baianos têm apresentado novas perspectivas na atuação dos diretores escolares, permeados de contextos da administração pública, conduzindo para o crescimento da descentralização de atribuições e colocando em cena o diretor escolar. Enquanto o **Programa Educar para Vencer** consiste em aspectos de fortalecimento da gestão escolar, por meio de acordo financeiro, a proposta **Uma Escola de Todos Nós** materializa os aspectos administrativos, financeiros, tecnológicos e pedagógicos. Em vários momentos do contexto de análise tivemos a possibilidade de desvelar que, embora sejam programas conduzidos por ideais políticos distintos, não se pode perceber um nivelamento das atribuições dos diretores. Em ambos os programas, percebemos fortemente o aumento constante e as novas atribuições – em alguns casos mantidos, em outros, ressignificados e em outros, acrescidos.

Aspectos administrativos, tecnológicos, financeiros e pedagógicos circundam o programa e a proposta analisada. Evidenciamos a seguir a indução destes, frente às novas atribuições que intensificam o trabalho do diretor escolar:

Aspectos administrativos: constituem algumas ações que compõem os aspectos administrativos incorporados na atuação do diretor.

- Reserva técnica e desfazimento de livros didáticos;
- Documentação de renovação com vistas a autorização do funcionamento da unidade escolar;
- Credenciamento da unidade escolar nos diversos programas e projetos em rede;
- Mudança de endereço, entidade mantenedora e denominação da unidade escolar;
- Intervenção na rede física com vistas à ampliação ou manutenção do espaço escolar;
- Planejamento, análise e aplicação dos recursos financeiros;
- Acompanhamento à execução e a avaliação do Projeto Pedagógico da Escola, do Plano de Gestão e do Regimento Escolar;
- Desenvolvimento de ações voltadas para a integração entre a escola e a comunidade.

Aspectos tecnológicos: constituem conjuntos de instrumentos ligados aos aspectos da tecnologia inserida na atuação do diretor.

- Sistema de Gestão Escolar (SGE) – constitui-se em uma ferramenta gerencial para a rede pública estadual de ensino da Bahia, criada em ambiente web, que facilita a administração escolar no que diz respeito à execução, acompanhamento e controle de

suas atividades fins, permitindo, assim, a atualização em tempo real da base de dados gerenciais da Secretaria de Educação do Estado;

- Programa de Modernização e Informação (SECONLINE) – revisão dos processos/atividades que integram o Sistema de Administração de Pessoal; acompanhamento da implantação do Sistema Automatizado de Administração de Pessoal; documentação dos procedimentos do Sistema de Administração de Pessoal;
- Sistema de transparência na escola – controle financeiro e prestação de contas;
- Comprasnet.ba – Site de compras eletrônicas que funciona como “leilão virtual reverso” que permite lançamento de propostas de preços dos materiais e serviços comuns a serem adquiridos por dispensa de licitação, esses podem ser utilizados pelos diretores escolares;
- Censo escolar – sistema eletrônico Educacenso, os gestores escolares incluem informações relativas a turmas, disciplinas, número de alunos e docentes, estrutura física, movimento e rendimento dos estudantes.

Aspectos financeiros: constituem ações que estão ligadas aos aspectos financeiros inseridos na atuação do diretor escolar.

- Aquisição de mobiliários, equipamentos, fardamento e impressos;
- Aquisição de alimentação escolar;
- Prestação de contas no sistema de transparência na escola;
- Propostas de preços e cotações;
- Fundo de Assistência Educacional – FAED instituído pelo Decreto nº 28.966, de 18 de fevereiro de 1982, que visa descentralizar recursos públicos para a melhoria da qualidade de ensino, possibilitando às Unidades Escolares Estaduais o gerenciamento de seus recursos e atendimento das prioridades eleitas pela comunidade escolar.

Aspectos pedagógicos: constituem ações compostas por um conjunto de projetos que, além de implementarem políticas educacionais, buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica. Compõem a síntese dos projetos estruturantes que estão ligados aos aspectos pedagógicos da atuação do diretor.

- Mídias e tecnologias educacionais – Trata-se de uma proposta técnico-pedagógica de articulação e convergência entre formação, produção e compartilhamento de mídias, que tem como base o uso de *softwares* livres e de licenças livres;
- Rede Anísio Teixeira – programa de difusão de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação da rede pública estadual de ensino;

- FACE – Festival Anual da Canção Estudantil é um projeto que possui natureza educativa, artística e cultural e promove o desenvolvimento das diversas expressões da arte (literária e musical) no currículo escolar;
- JERP – Os Jogos Estudantis da Rede Pública fortalece a cultura corporal e as práticas esportivas no currículo da educação básica. Mais de mil unidades escolares da capital e do interior do estado estão envolvidas. O projeto tem como base: a participação, a diversidade, a ética, a cooperação, o regionalismo e a emancipação;
- JUVENTUDE EM AÇÃO – Construindo Agenda 21 nas escolas, tem o objetivo de promover a formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA e elaboração da Agenda 21, no âmbito das Unidades Escolares;
- MAIS EDUCAÇÃO – instituído e implantado no país em 2008, pelo Governo Federal, através da Portaria Interministerial nº. 17/2007 do Ministério da Educação-MEC. É uma estratégia de indução da ampliação da jornada escolar e da organização curricular na perspectiva da Educação Integral no país;
- PROEMI – O Programa Ensino Médio Inovador integra as ações do PDE como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes;
- AVE – O projeto Artes Visuais Estudantis é parte integrante do desenvolvimento de políticas culturais com a juventude estudantil, para a promoção das diversas linguagens artísticas no currículo escolar, por intermédio da criação e exposições das artes visuais estudantis;
- PROVE – O projeto Produção de Vídeos Estudantis, de natureza educativa, artística e cultural incentiva as aprendizagens múltiplas e os processos criativos, por meio da experiência artística/fílmica realizada com a utilização dos recursos tecnológicos, tais como: aparelhos celulares, câmeras fotográficas ou filmadoras;
- TAL – O projeto Tempos de Arte Literária é uma experiência de caráter educativo, artístico, literária e cultural, para promover o exercício da leitura e a produção textual, contribuindo para a apropriação do conhecimento, a criação literária e a visibilidade de bens literários estudantis, de modo que possibilitem o desenvolvimento das lutas com e pelas palavras, em seus sentidos histórico e social, assim como para a ampliação das percepções sobre o mundo, com vistas à formação do novo homem, nesses tempos de

democratização social e literária e, conseqüentemente, a possibilidade de criação de novos horizontes estudantis;

- EPA – O projeto Educação Patrimonial e Artística trata-se de experiências em políticas culturais com a juventude estudantil, para avivar o debate e incrementar as práticas culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes e dos espaços históricos, com vistas à identificação do patrimônio baiano, a preservação da memória cultural e a apropriação da história e da cultura. A partir dele, pretende-se desenvolver ações essenciais para o exercício do direito à cultura, para a defesa dos valores históricos, artísticos e estéticos, para a formação de uma nova mentalidade cultural.

DANCE – O projeto Dança Estudantil trata de experiências em políticas culturais com a juventude estudantil, para avivar o debate e incrementar as práticas culturais nos campos da história, da arte, do patrimônio, da juventude e da democratização desses saberes, com vistas ao desenvolvimento da dança nos contextos escolares.

- ENCANTE – O projeto Encante propõe a implantação do Canto Coral nos contextos escolares a fim de desenvolver atividades de iniciação à percepção musical, técnica vocal e dicção, para exercitar a experiência musical, vocal, bem como promover a realização do encontro de corais, fazendo jus ao próprio nome.
- RESSIGNIFICAÇÃO DA DEPENDÊNCIA – É uma das medidas do Programa de Garantia do Percurso Educativo Digno e se constitui em uma ação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para o enfrentamento da distorção idade/série em conformidade com a Lei nº 9.394/96, Resolução CEE nº 127/97 e com a Portaria SEC nº 5.872, de 15 de julho de 2011. Essa medida é destinada aos estudantes do ensino fundamental e médio que estejam em processo de progressão parcial em até três componentes curriculares, assegurando-lhes o direito a um percurso educativo digno. Nessa perspectiva, pressupõe a construção de novas abordagens e novos olhares sobre o entendimento do que é educação.

Os aspectos acima, evidenciados extraídos das sínteses dos projetos ou programas implementados pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, nos conduzem à reflexão de que há interligação entre eles, já que não são estanques, sempre se complementam. As novas atribuições chegam aos diretores escolares diretamente pela Secretaria Estadual de Educação

ou pelos Núcleos Regionais (NRE), instituídos em cada território de identidade²⁹. Embora aparentemente se apresentem como instrumentos que ajudam os diretores na autonomia dos direcionamentos dos aspectos sobretudo financeiros, pode-se apreender que a autonomia se dá limitadamente, pois os programas e projetos, bem como as prestações de contas devem ser constantemente inseridos no sistema de transparência escola como forma de prestar contas de todos os aspectos que estão inseridos no papel do diretor escolar.

Pode-se desvelar ainda, sobre os aspectos da autonomia do diretor escolar, que o gerenciamento do sistema impede que o planejamento seja reorganizado durante o percurso cotidiano da gestão, uma vez programadas ações que visam às necessidades financeiras. Por meio de um plano, o diretor escolar deve seguir fielmente e buscar materializar nos moldes que fora empregado no planejamento, e desse modo a autonomia do diretor escolar ocorre de forma limitada em seu contexto de atuação.

No âmbito municipal, foco de análise deste estudo, novas atribuições são incorporadas ao trabalho do diretor escolar, sendo instituídas por meio do sistema de colaboração técnica entre União, Estados e Municípios.

Neste capítulo, ancorados em uma fundamentação teórica, buscamos como objetivos específicos analisar quais ações são exigidas na atuação do diretor escolar, após a promulgação do Decreto nº 6.094/2007, e se essas se convertem em práticas intensificadoras. Em seguida, quais ações são exigidas na atuação do diretor escolar, nos programas e projetos que são direcionados para a escola na rede municipal de ensino via PDE – 2007, que aumentaram a quantidade de trabalho. As questões norteadoras que nos conduziram até aqui nos possibilitaram apreender como os programas, projetos e orientações oriundos das políticas para a educação básica, traduzidas a partir do Decreto nº 6.094/2007, apresentam mudanças nas atribuições e na atuação do diretor escolar e, ainda, como a política instituída e normatizada, por intermédio do decreto e dos programas, traduzem a intensificação do trabalho do diretor escolar.

Imersos nessas informações, é possível apreender que os elementos do termo de cooperação entre a União, os Estados e Municípios estão cada vez mais fortalecidos nas políticas da Educação Básica e na atuação do diretor escolar. Desse modo, novas ações são exigidas do diretor frente aos aspectos administrativos, tecnológicos, financeiros e

²⁹ O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (<http://www.seplan.ba.gov.br>).

pedagógicos. Considerando que os programas e projetos estão ligados diretamente aos diretores escolares da rede municipal pesquisada, evidenciamos, por meio de alguns aspectos, elementos que formatam e intensificam o trabalho do diretor escolar.

No que diz respeito aos aspectos financeiros, destacamos: pesquisa de preço, cotações, compras, compreensão de capital e custeio; nos administrativos: matrícula, relatórios mensais de rendimentos, certificações, atestados, controle de frequência; tecnológicos: monitoramento do sistema PDDE Interativo, reserva de livro didático, prestação de contas, censo escolar; pedagógicos: conselho de classe, avaliação institucional, índice de desenvolvimento da educação e da escola, fortalecimento do Pacto Federativo entre União, Estado e Município sobre os aspectos da Política Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Política Estadual de Alfabetização na Idade Certa, Pacto Bahia, fortalecimento dos conselhos de classe, formação todos pela escola.

As ações exigidas pelos diretores escolares consistem na materialização dos programas e projetos, de modo que a escola seja contemplada e assistida. Nesse sentido exige do diretor escolar acompanhamento constante e sistematizado frente aos programas gerenciados na escola. A sobrecarga de trabalho consiste nos direcionamentos dos programas e projetos em dois aspectos: primeiro, no aumento e acúmulo de novas atribuições e, segundo, na responsabilização do sucesso ou do fracasso escolar. Desse modo, por meio dos programas e projetos, sejam eles do governo federal ou do governo estadual, os diretores escolares vão tendo suas atribuições acrescidas.

CAPÍTULO 3

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR: ASPECTOS ADMINISTRATIVOS, TECNOLÓGICOS, FINANCEIROS E PEDAGÓGICOS.

As discussões que apresentamos neste capítulo estão relacionadas com os dados empíricos. Neles estão registrados aspectos da materialidade objetiva da atuação do diretor e as divergências apontadas pela legislação estudada – nesse caso, o Decreto nº 6.094/2007. A percepção e compreensão dos gestores do sistema, unidades escolares, sindicato, conselho municipal de educação na rede municipal contribuem para análise.

Analisamos como se materializa a intensificação do trabalho dos diretores escolares, a partir da experiência das escolas municipais de Bom Jesus da Lapa, participantes da Prova Brasil nos períodos de 2007 a 2013.

Nesse esforço de análise dos dados, elegemos a *gestão* e *intensificação* como categorias suscitadas no campo empírico. Os resultados aparecem no decorrer de todo o capítulo, e as questões que conduzem o transcurso da apreensão dos aspectos da intensificação do trabalho do diretor escolar são: Como os diretores escolares avaliam e/ou vivenciam a intensificação do seu trabalho? Quais são os aspectos que dificultam e/ou intensificam a sua atuação educacional frente às mudanças ocorridas pós Decreto nº 6.094/2007 que institui o Plano de Desenvolvimento da Educação?

O trabalho de campo empírico foi realizado em cinco unidades escolares públicas da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA, as quais atendem estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nelas, escolheremos apenas os diretores escolares como interlocutores, por estarem diretamente ligados ao objeto de investigação neste estudo. Priorizamos apreender as atribuições exercidas por eles e, conseqüentemente, o que compreendem como mudanças e aspectos de intensificação do seu trabalho.

Por reconhecer que outros atores estão inseridos na materialização das políticas da Educação Básica ligadas aos aspectos da gestão escolar, ouvimos também servidores da Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal e Sindicato, para captar o movimento dialético entre os diversos segmentos. As entrevistas ocorreram de forma sistematizada durante três meses, entre o período do mês de julho a outubro de 2015. Em seguida foram transcritas e categorizadas conforme propôs o percurso metodológico para o objeto de estudo.

Após decupagem e sistematização das entrevistas, partimos para as análises do conteúdo, no intuito de apreender gradativamente as peculiaridades e as conexões existentes entre o que dizem as leis e o que vivenciam os diretores, buscando descobrir as relações

desses fenômenos, pois, para essa pesquisa “[...] importa não apenas a lei que os rege, em dado período histórico, mas a lei de sua transformação, seu desenvolvimento, ou seja, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra” (MARX, 1998, p.26).

Munidos dessas informações, utilizamos roteiro de entrevista semiestruturado, possibilitando aos gestores um diálogo sistematizado, sendo que cinco eixos conduziram o roteiro das entrevistas. No primeiro momento, duas perguntas dirigiram o eixo *gestão escolar*. O intuito consistiu na apreensão de como se procede a organização do trabalho do diretor em seu espaço de atuação. Dessa forma, buscamos, ainda, captar como os diretores programam suas ações frente à direção da escola. No eixo *planejamento* direcionamos duas questões com o objetivo de compreender as formas utilizadas pelo diretor no planejamento de seu trabalho e de que forma ele atua, na perspectiva de utilizar os parâmetros oficiais apresentados e discutidos pela rede ou pelo Ministério da Educação. E, ainda, como esses parâmetros conduzem seu modo de planejar, para atender ao desenvolvimento dos programas e projetos aderidos pela escola e, conseqüentemente, validados pela Secretaria de Educação.

O terceiro eixo conduziu os aspectos das mudanças ocorridas na *atuação do diretor escolar: mudanças e exigências*. Aqui buscamos o recorte histórico, o movimento da experiência do diretor entrevistado, para compreender as diferenças ocorridas em seu papel e atuação, traçados no paralelo do que ocorria antes e depois de 2007, após promulgação do Decreto analisado. Para direcionar o quarto eixo, *intensificação: aspectos na atuação da gestão escolar*, as questões seguiram com o intento de possibilitar aos sujeitos discorrer sobre as ações que aumentaram sua carga de trabalho e, por conseguinte, mudaram as perspectivas de sua atuação. Com isso, buscamos analisar, a partir das entrevistas, o antes e depois do marco temporal que referenda esta pesquisa, o ano de 2007.

Por fim, traçamos o eixo *dificuldades*, o qual consistiu na busca de possibilitar aos diretores a exposição dos problemas que interferem na articulação da atuação sistematizada, em rede e em cada unidade escolar de atuação na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa.

Compõem o grupo A os servidores inseridos na gestão do sistema de ensino, sendo que utilizamos como códigos de anonimatos para esse grupo **gestor 01 e 02**. No grupo B estão inseridos os gestores das unidades escolares cujos códigos definidos foram: **gestor 03, 04, 05, 06, 07**. O grupo C conta com a representação sindical, e o código de identificação é o **gestor 08**; por fim, no grupo D, do Conselho Municipal de Educação, identificamos como **gestor 09**. Passemos à reflexão!

3.1 Gestão escolar: organização do trabalho do diretor na unidade de ensino

Este eixo de análise traz as concepções evidenciadas pelos interlocutores. Nele buscamos desvelar a organização do trabalho dos diretores na unidade escolar, por meio da *gestão escolar*. No desejo de compreender como se processa a organização do trabalho dos diretores, lançamos as seguintes questões de investigação: Como é feita a organização do trabalho na escola? De que maneira são programadas as ações da gestão? Assim explanaram os gestores do sistema:

No início do ano letivo, temos a formação coletiva, primeiro fazemos abertura da Jornada Pedagógica com palestrante, o tema da palestra vai depender do nosso objetivo, por exemplo, esse ano, eles falaram sobre avaliação [...] No outro dia, se divide por escolas, onde cada uma se organiza por série, turmas pra cada formador (Gestor 01).

[...] esse ano, a gente tá conseguindo fazer uma boa articulação. Iniciamos com orientações sobre os aspectos de organização do ano letivo, planejamento, fazemos as orientações do sistema para conduzir a organização do trabalho do diretor na escola, colocamos em *slides*, falamos da importância de cada programa e projeto como instrumento de organização do trabalho na escola (Gestor 02).

Os gestores escolares arguidos, na mesma perspectiva, evidenciaram:

[...] organizo sim, eu estou sempre no horário na escola pra poder receber os alunos, confiro se eles estão fora da sala, vou em todas as salas, observo a questão das vestimentas por que muitos usam... Obedecemos a questão da campanha, primeira campanha todo mundo sabe, é aquela sala, a segunda campanha já é a outra sala e aí por diante até sair todo mundo, mas por sala (Gestor 03).

[...] eu procuro sempre sentar com a coordenação para saber como estão o andamento do trabalho, quais as dificuldades, em seguida elaboramos projetos para solucionar os problemas, assim trabalhamos em parceria, é assim que organizo as coisas por aqui (Gestor 04).

[...] organizo de modo a identificar e buscar soluções para as necessidades da escola em parceria com a comunidade escolar e a Secretaria Municipal de Educação. Prezando pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, articulando ações que possibilite a integração de todos (Gestor 05).

[...] organizo assim: tento ao máximo não centralizar nada, não ficar nada só em minhas mãos, sento com a equipe, trabalho no coletivo, descentralizo, divido as atribuições, procuro socializar [...] não faço nada sozinho não tomo nenhuma atitude sem primeiro fazer uma reunião colocando a situação, tentando dividir tarefas para cada um: vice-diretor, coordenador, professores, supervisor, procuro parcerias com o pessoal de apoio, porteiros, guardas (Gestor 06).

[...] no início do ano nos organizamos, junto à coordenadora, a qual tem muita experiência no trabalho que desenvolve. Os professores são convocados, é repassado os projetos a serem trabalhados durante ano; existe o planejamento, esse é feito semanalmente, o qual é organizado em sala de aula; acompanhamos para ver se realmente esse planejamento está sendo aplicado dentro da sala de aula. (Gestor 07).

Ainda sobre os aspectos da organização do trabalho escolar, foi perguntado ao gestor do grupo C:

Na verdade, assim, eu não sei do trabalho do diretor. É imposto, aí chega lá a gente faz. É tipo assim, descer de goela abaixo. A gente tá num tempo assim que todo mundo tem que opinar, essa questão de vim de baixo pra cima não resolve. Tanto que eu percebi que muitos projetos, muitas coisas que foram desenvolvidas sem a contribuição do professor, não deu certo. Porque são coisas impostas (Gestor 08).

Para a representação do grupo C, a organização do trabalho do diretor configura-se nos seguintes aspectos:

Organizada! Tudo limpinha... Tem trabalho na zona rural que eu fico encantada, as escolas quilombolas se organizam diferente das escolas da cidade, os espaços são mais limpos, seguem um padrão de organização que condiz com as especificidades dos quilombolas, na verdade, eles lutaram para que os membros da própria comunidade pudesse conduzir o pedagógico da escola de modo que fossem respeitados em sua cultura. O diretor se organiza pensando nessa caracterização cultural (Gestor 09).

Diversas são as concepções apresentadas pelos interlocutores sobre a organização do trabalho na rede municipal. Entendemos que ainda existem compreensões truncadas referentes aos aspectos da organização do trabalho do diretor escolar. Os princípios do planejamento e de organização pouco aparecem nas falas dos sujeitos. O fato de compreenderem que limpar a escola, chegar no horário, colocar os alunos em sala de aula, são ações que garantem uma organização.

Tais compreensões nos parecem confusas, pois, ao serem indagados, os interlocutores referem-se ao modo de agir aleatoriamente, mas não apresentam aspectos, com vistas a compreender os desdobramentos organizativos no modo de estabelecer as relações cotidianas dos aspectos que organizam o trabalho na escola. Do mesmo modo, pode-se extrair das falas dos gestores do sistema a pouca sistematização formativa, não ficando evidente que há uma construção de planejamento, que possibilite ao diretor escolar traçar no ambiente escolar as perspectivas de organização amparadas nas políticas formativas do Sistema de Ensino Municipal.

O processo de organização do trabalho requer uma sistematização coletiva das coordenações específicas que estabelecem o trabalho na secretaria de educação. Há ausência de processo formativo com vistas a planejamento, isolamento, além de ações distantes das perspectivas teóricas que fundamentam a gestão escolar nos aspectos concernentes ao planejamento.

Compreendemos que a organização dos aspectos da gestão escolar tem subjacente um modelo de gestão que perpassa pela intencionalidade da função social da escola e dos objetivos educacionais e sociais, e que a escola se dispõe a construir e alcançar. Nesse

sentido, a unidade de ensino e os aspectos educacionais da organização requerem compreensões de aspectos organizativos que são essenciais para a condução da gestão e, por consequência, do trabalho do diretor.

[...] a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2009, p. 316).

Ancorados nesse pressuposto, evidenciamos que a organização do trabalho do diretor escolar frente aos desdobramentos da gestão requer, em primeira instância, compreender o modelo de gestão que se busca empregar. Cada época imprime concepções relacionadas à função do diretor escolar, cujas nuances são marcadas pelas transformações históricas. Conforme aponta Lombardi (2012, p. 22-23), “a administração deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica, que traz as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade”.

Essas configurações históricas conduzem a diversas concepções de organização e gestão escolar, conforme aponta Libâneo (2013), entre as quais destacamos as seguintes: técnico-científica, que se refere à concepção científico-racional; autogestionária, interpretativa e democrático-participativa, que se traduz na perspectiva da concepção sociocrítica.

Ao desmembrar as ideias do autor, entendemos que a gestão técnico-científica conduz à hierarquização do cargo e funções do diretor escolar, trazem em seus aspectos a racionalidade do trabalho exercido na escola. O modelo empregado nessa concepção é conduzido pelo viés da administração burocrática, a burocracia se apresenta como instrumentalizadora da qualidade da educação, remetendo-nos posteriormente ao modelo gerencialista. Trata da função do diretor de forma técnica, conduzindo assim para trabalhos meramente técnicos, verticaliza a comunicação, e seu foco está em priorizar a qualidade técnica e retorno imediato e eficaz das tarefas atribuídas. Dessa forma, o gestor não se preocupa com as relações e interações pessoais e coletivas.

Outro elemento que nos propõe a essa reflexão é a necessidade de compreendermos as concepções que rodeiam a organização e a gestão escolar. Do mesmo modo, podemos apontar construções científicas que nos ajudam no fortalecimento das ações as quais possam evidenciar um trabalho voltado para garantia da construção do conhecimento científico amparados pela organização da gestão da escola pública sustentada pela classe trabalhadora, por meio dos educadores progressistas. Quanto à rede, Libâneo (2013) convoca-nos a uma

reflexão sobre a necessidade de analisarmos as diversas compreensões e intencionalidades existentes na organização a escola.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções e, ao supervalorizar a racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade, tende a retirar ou, ao menos, diminuir nas pessoas a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. [...] Por sua vez, as outras três concepções tem, em comum, uma visão de gestão que se opõe a forma de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta os aspectos sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, a valorização do trabalho coletivo e participativo (LIBÂNEO 2013, p. 105).

Ao assumir a gestão da rede de ensino e da unidade escolar, faz-se necessário pautar um planejamento conforme prescreve a concepção de gestão, e esta, a nosso ver, necessariamente precisa compreender a papel essencial da escola pública na garantia da formação dos sujeitos nela inserida. Furtar-se dessas compreensões e similitudes, sem compreender as intencionalidades imbricadas nas políticas enviesadas de interesses, acaba por tornar a rede e, portanto, os diretores em sujeitos que apenas implementam as políticas do estado vigente. Parece haver aproximação do modelo técnico-científico evidenciado por Libâneo, na rede pesquisada, pois, quando se assume essa concepção política, “prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários” (LIBÂNEO, 2007, p. 323). Tal concepção fundamenta a organização escolar com base no controle das ações, na punição e fiscalização, o instrumento de planejamento e projeto nos parecem ser meios de fiscalização do trabalho docente e controle da coordenação e gestão escolar.

Embora as concepções pareçam se aproximar da concepção técnico-científica, encontramos na rede aspectos práticos que sugerem reforçar esse modelo. A fala do gestor 6 nos direciona a reflexão para outro movimento que parece estar fundamentado ora na concepção técnico-científica, ora na concepção sociocrítica.

O modelo que parece ser empregado na prática do gestor 6 nos possibilita uma análise sobre um misto entre as ações democráticas e horizontais. As palavras “*descentralizo, divido as atribuições, procuro socializar*”, remete ao pensamento de Spósito (2000, p. 48), quando o autor afirma que esses modelos de descentralização de ações podem ser constituídos como

“cidadania de controle [...] tais intenções foram, em geral, traduzidas, em conjunto de práticas assistencialistas ou de caráter cívico, [...] privilegiando a tutela e a subordinação política e cultural dos setores desprivilegiados”. Nesse sentido, Paro complementa:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte dessa ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2006, p. 18-19).

Parece haver divergências sobre as concepções e práticas democráticas e práticas descentralizadoras no âmbito escolar. Nesse caso, ao construir aspectos e decisões coletivas, na aparência parecem se aproximar dos ideais democráticos, evidenciados nos educadores progressistas que a defendem; porém, na essência, suas ações fortalecem os aspectos gerencialistas educacionais que podem não ser percebidos. São ações alienadas, frutos das conformações sutis empregadas pelas configurações neopatrimonialistas.

Não se pode pensar em democracia deslocada das compreensões de educação, pois, segundo Teixeira (1997, p. 57), “[...] democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis”. Assim sendo, faz-se necessário analisar os significados e intencionalidades dos sujeitos em sua fala, o desconhecimento do planejamento e da organização escolar e as compreensões do processo democrático nas práticas exercidas cotidianamente. As escolas básicas públicas são instituições inseridas no contexto de liberdade de mercado, seguindo a lógica fundamentada no capitalismo.

A condução do trabalho pautado na construção coletiva impulsiona a valorização dos sujeitos envolvidos no processo educacional e, ainda, desperta o interesse da comunidade, pois, no decorrer do processo, vai se percebendo que as ações efetivadas refletem os aspectos frutos da participação e da escolha colaborativa. Nesse sentido, a gestão democrática “é também a presença no processo e no produto de políticas de governo. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração” (CURY, 2000, p. 55). Assim, todos os sujeitos que se colocam como membro do processo de tomada de decisão e escolhas se sentem, necessariamente, sujeitos históricos da construção coletiva, visualizando na prática cotidiana, suas opiniões direcionadas nas ações

gestadas no caráter construtivo, discutidas coletivamente, que assim vão traçando os rumos educacionais que os sujeitos escolares e a comunidade se propõem ou deseja alcançar.

Práticas democráticas na escola pressupõem espaços coletivos de decisões na organização e no ambiente escolar. Os sujeitos da pesquisa, ainda quando arguidos sobre os aspectos da organização escolar, deixam evidente que as impressões estão conectadas com os aspectos da democracia, embora os aspectos democráticos configurem-se como elementos de cobranças. Outro elemento consiste apenas nas orientações prestadas aos diretores por meio da Secretaria de Educação, qual seja, o fato de serem orientados sobre os projetos, discutir calendário escolar, ter a presença dos coordenadores nas unidades escolares, caracteriza contraditoriamente, para os interlocutores, uma gestão democrática. Vejamos abaixo os aspectos evidenciados:

A coordenadora da secretaria senta com eles e explica tudo sobre o projeto. É tipo uma formação mesmo. É uma reunião de formação. Ela explana, prepara *slides*. Explica detalhes e pergunta se eles estão entendendo ou não. Antes de começar o ano letivo, senta e passa para os diretores, detalhes de tudo. Discute o calendário, pede pra eles opinião, pede pra levar para os professores pra sentar e vê com eles se eles concordam, pra depois a gente levar pra DIREC³⁰ concluir. E aí, tudo que vai acontecer, tem reunião pra passar pra eles depois (Gestor 01).

Sobre a organização na maioria das situações a gente tem que intervir. A secretaria tem que ir, tem que ouvir, tem que discutir uma coisa que era o diretor que tem que fazer, então acaba sendo democrática, porque a gente vai ouvir e eles vão opinar, o grupo de serviço, os servidores, os pais (Gestor 02).

Uma vez na semana, cada coordenadora vai às escolas conversar com o diretor, com os professores, às vezes com os alunos. É pra ver o que está acontecendo, o que o diretor está precisando, se está com alguma dúvida, alguma necessidade, se precisam de alguma informação, se elas estão precisando da gente. Então, tem essa intermediação dos coordenadores zonais com os diretores no dia a dia (Gestor 03).

Das falas dos interlocutores, pode-se desvelar o aspecto da intensificação gerada no trabalho do diretor escolar, ficando evidente que há intervenção direta, não dialogada por parte do órgão central. Nesse sentido, o aspecto da democracia, para o Gestor 2, consiste na interferência verticalizada, unilateral, ouvindo apenas os servidores e os pais de alunos. Contudo, o processo democrático perpassa por construções e diálogos coletivos, ouvindo os pares, contrário a isso, e, conforme é como evidenciado na fala, a autonomia do diretor escolar é ferida pela intervenção direta. A presença dos coordenadores nas unidades escolares

³⁰ DIREC – Diretoria Regional de Educação, como era denominada, são unidades regionais da Secretaria da Educação - SEC. Segundo Regimento da SEC, elas têm por finalidade descentralizar as ações educacionais, socioeducativas e comunitárias, no âmbito do Estado, executando atividades técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras.

parece instrumentalizar os aspectos da fiscalização, do sanar de dúvidas, da apreensão de necessidades, porém não se evidencia a presença da organização sistematizada frente aos processos da gestão e construção coletiva.

Por isto é, que na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores (FREIRE, 2006, p. 59).

A organização coletiva e o planejamento da rede de ensino fazem-se necessários. Ao assumir o caráter coletivo do ato de planejar, os atores escolares assumem as funções primordiais da escola, pautadas na produção científica e na acumulação e disseminação dos saberes historicamente produzido pela humanidade. A organização da rede, bem como do trabalho pedagógico, quando assumidos e planejados coletivamente vão fortalecendo a rede e as unidades escolares para a democratização de práticas no espaço escolar. Não percebemos, na arguição dos sujeitos, a compreensão dos instrumentos que possibilitam a gestão democrática, não ouvimos, nas entrevistas, a presença do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Mestres, como ações constituídas e construtoras de âmbitos democráticos.

A organização da rede de ensino e das unidades escolares devem valorizar a participação dos atores, ao assumir o caráter coletivo e democrático com envolvimento e participação no processo decisório, pelos quais se assume a formação crítica e política dos sujeitos historicamente inseridos no espaço da educação escolar. Desse modo, ao se organizar e se planejar, a rede acaba possibilitando o desenvolvimento de ações coletivas, colegiadas, as quais, por sua vez, viabilizam o fortalecimento e a democratização do ambiente escolar.

Libâneo (2004, p. 76) não desvincula a palavra organização e gestão; para ele, ambas têm significados comuns, e unidas ultrapassam o significado de administração empregada na lógica mercadológica. Em síntese, na visão do autor, organização e gestão apresentam sentidos similares:

A - Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento de escola; B - Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem; C - Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.

Além do pensamento constituído por Libâneo, encontra-se nos marcos legais a existência da organização do sistema de ensino. A LDBEN prescreve a organização por meio

de sistema, o qual deve ser organizado e coordenado, de modo que se estabeleça uma estrutura conjunta de ações educacionais a abranger a rede como um todo. No Art. 14 estão definidas as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, e no Art. 15, estão assegurados às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa, além da gestão financeira.

Uma das características da gestão escolar consiste nos processos de organização, conduzindo à tomada de decisão coletiva. Sob essa ótica, diversos elementos que fazem parte da rotina da gestão escolar precisam ser considerados e colocados para encontro coletivo das resoluções dos problemas, como a estrutura escolar, a organização da rotina, a concepção de gestão, a avaliação dos processos educativos, as relações entre os pares entre outros.

O diálogo e a construção coletiva das ideias são instrumentos eficientes e eficazes no processo de tomada de decisão e somente se tornam importantes quando conduzem para a efetividade social, ou seja, se contribuem para a transformação da realidade do sistema e dos sujeitos, na perspectiva de um trabalho coletivo focado nas transformações educacionais, nas ações decisórias e emancipatórias. Cabe, pois, à direção canalizar e se colocar a serviço de atuações que permitam a integração das ações e o alcance dos objetivos educacionais pretendidos, tornando-se capaz de aproximar os sujeitos educacionais de atividades para a garantia da construção coletiva que possa contribuir com a formação da cidadania dos estudantes.

A presença dos vários atores educacionais (pais, professores, alunos, funcionários, instituições), de forma dialógica e democrática impulsiona para a construção da gestão democrática. “Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos *gestão* [...] é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2004, p. 74).

As análises das falas e o campo teórico promovem reflexões distintas. Quando um sujeito apresenta o processo formativo construído por parte da Secretaria para orientação nos aspectos da organização escolar e, conseqüentemente, da gestão da escola, não reflete o embasamento explícito da gestão democrática. Há momentos em que a intervenção por parte dos órgãos de controle e da Secretaria é imprescindível. Logo, parece ser um desafio encontrado pela Secretaria Municipal de Educação, coordenações constituídas e órgãos de controle social, o de fazer valer a participação dos atores educacionais num diálogo constante,

analisando as demandas, assegurando os direitos, possibilitando a construção e reconstrução das mudanças educacionais e dos compromissos dispensados a ela.

Parece também haver inconsistência formativa e processual na relação da Secretaria com as escolas no que concerne à organização das políticas internas da rede municipal. Por intermédio da fala dos interlocutores, desvelamos que ainda não se emprega um caráter de construção unificada dos aspectos organizativos e do planejamento na rede. Embora as políticas de gestão escolar sejam pensadas e disseminadas por diversos aspectos, acreditamos que as políticas públicas de gestão escolar devem ser construídas no processo coletivo e formativo de modo a garantir parâmetros e diretrizes capazes de possibilitar ao diretor escolar traçar caminhos na organização da unidade de ensino sob sua gestão. As políticas para a gestão da Educação Básica, nesse sentido, devem ser trazidas para os aspectos formativos deslocadas da intencionalidade mercadológica, empresarial e tecnicista; deslocadas dos princípios da administração empresarial, essas políticas devem garantir uma organização do trabalho na unidade escolar, de modo a reconhecer e efetivar a função social da escola, sempre com o intuito de construir coletivamente o caráter político, pedagógico e de efetividade social.

Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 04).

Imbuídos dessa compreensão, desvelamos que a efetividade social da educação não ocorre isoladamente por meio dos programas e projetos advindos das esferas públicas e de caráter gerencialista. A efetividade não está também nos projetos empregados de forma mecanizada ou no formato com que é pensada no gabinete, mas nas compreensões, concepções e materialização dos sujeitos dotados da capacidade de reestruturá-los. Assim compreendido, a construção, a releitura dos projetos é um vetor essencial para a constituição de novos rumos e direcionamentos para empregá-los na rede ou pela unidade escolar.

3.2 Planejamento do trabalho do diretor escolar: compreensões e perspectivas

Apreendidas as questões sobre gestão escolar, por meio da organização do trabalho do diretor, partimos por desvelar os instrumentos e compreensões que concorrem para o planejamento do trabalho. Dessa forma, conduziram-nos nessa reflexão as seguintes questões: Quais são os instrumentos utilizados no planejamento da gestão? Existe alguma ferramenta específica que lhe conduz nessa ação?

Organização do trabalho e planejamento são duas categorias que caminham imbricadas no processo educacional e ambas se relacionam e contribuem para a sistematização do trabalho e para as ações coletivas.

Nós nos planejamos sempre através das reuniões. A gente estuda o que a gente vai passar. Se a gente for falar sobre um Programa, se a gente for falar sobre orientações da rede, prestação de contas, projetos qualquer coisa, a gente reúne todos os diretores e passa informações em reuniões (Gestor 01).

O planejamento primordial desse setor é conversar, dialogar com o coordenador pedagógico, diretor e o coordenador dos programas, estes devem andar juntos, caminhar juntos, fazer o planejamento em prol da escola... Então, assim, é a função do setor. [...] fazemos a formação para que no momento da elaboração dos planos de atendimento dos programas na escola, o diretor ou o responsável faça um diagnóstico fiel da escola para que o que foi escolhido atenda às necessidades da escola. Por exemplo, a escola que tem problemas com água não pode escolher uma oficina que venha a ter o uso de água. Então a gente tem que ter esse olhar. Então é a função maior é a do setor ajudar o a escola se planejar bem frente aos programas e projetos. O setor que tem que conseguir fazer esse elo (Gestor 02).

[...] observo muitos exemplos de outras escolas, as ações de outros gestores, através disso busco leituras, eu faço meus planos com base nesses exemplos, são feitos assim, eu planejo dessa forma desde o primeiro dia que eu vim para cá (Gestor 03).

[...] eu costumo fazer anotações, eu tenho uma agenda, vou anotando, atendo os pais sempre que me procuram, vejo qual é a maior reclamação deles. Eu procuro sempre anotar, tenho a minha agenda pessoal também, com o *whatsapp* procuro saber outras escolas, pesquiso na internet, procuro fazer a reflexão do meu trabalho e planejo a partir das minhas anotações. Muitas vezes a gente trabalha baseado no PPP (Gestor 04).

Atualmente planejo a gestão buscando articular o trabalho em equipe, para atingir o real objetivo que é o sucesso dos alunos. Na gestão pedagógica, acompanhar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, o cotidiano da sala de aula, acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas. A gestão administrativa e a pedagógica não podem ser separados, pois devem atuar integralmente, de forma a garantir a organização do processo educativo, e isso só acontece com planejamento (Gestor 05).

[...] planejo, fiz um plano de trabalho, quando assumi antes de chegar aqui, eu fiz um projeto, um planozinho; [...] sempre procuro construir de forma coletiva. Continuo com essa mesma linha, sento, analiso e planejo o que está precisando, em conjunto, em parceria com o grupo, procuro fazer reunião a cada dois meses, reunião avaliativa, discutimos o que precisa melhorar, cada uma coloca as suas insatisfações. Procuramos colocar o que faz sentido, porque algumas coisas fazem sentido, tanto do lado administrativo quanto do lado dos professores, então eu procuro ao máximo

ser sensata, humana porque já tive do outro lado procuro lembrar o que não era legal o que não era positivo. [...] sempre planejo pensando dessa forma, tento assim agir (Gestor 06).

Nos planejamos... utilizamos os projetos que tem dentro da escola, são vários projetos, como: Projeto Amizade, Projeto Água. Temos o Projeto Político Pedagógico-PPP, nos organizamos e planejamos de acordo com o PPP (Gestor 07).

Por diversas vezes, pareceu-nos comum que a prática do planejamento da rede e nas escolas acontece de forma espontânea. Não apreendemos das falas a existência de instrumentos que pudessem caracterizar que a rede municipal constrói de forma democrática, participativa e dialogada, momentos específicos para tratar e orientar o planejamento dos aspectos tecnológicos, pedagógicos, financeiros e administrativos com os diretores escolares.

Das falas analisadas pudemos apreender duas vertentes amparadas pelo ato de planejar, as quais nos levam a refletir sobre os níveis de planejamento: educacional e escolar. O planejamento educacional, também conhecido como planejamento do Sistema de Educação, “[...] é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais”. (VASCONCELLOS, 2000, p.95). Corresponde a um maior tempo de duração e abrange as políticas educacionais que preveem o funcionamento do sistema educacional, traça as diretrizes do trabalho da equipe que compõe a rede da Secretaria de Educação e comunga das políticas nacionais elaboradas por meio dos programas, projetos e resoluções.

O planejamento escolar, ainda conhecido como planejamento da escola, "é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social." (LIBÂNEO, 1992, p. 221), geralmente é realizado na primeira semana do ano letivo ou em cada unidade ou semestre. Reúne gestores, orientadores, supervisores, coordenadores, corpo docente, estudantes e pais para planejarem os dias letivos. Nesse ato, discutem-se as ações do Projeto Político Pedagógico (PPP), as bases conceituais e filosóficas da compreensão educacional, enfim o papel da escola e da educação. A equipe de direção mostra os dados relevantes do projeto de gestão escolar e apresenta as informações sobre as turmas, os desdobramentos de carga horária, plano de ensino, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, atividades escolares e projetos coletivos de aprendizagem.

É o momento para discutir coletivamente as diretrizes quanto à organização e à gestão da escola, as normas gerais de funcionamento da unidade escolar, atividades coletivas do

corpo docente, calendário escolar, período de avaliações internas e externas, atividades extraclasse, acompanhamento e aconselhamento aos alunos e aos pais, as metas da escola e os passos que precisam ser dados, durante o ano, para atingi-las, os projetos realizados no ano anterior, os novos projetos que serão desenvolvidos durante o ano.

Por meio da percepção dos entrevistados, captamos as concepções de planejamento, sua organização e como a rede e a escola se envolvem no ato de planejar. A realidade atribuída pelos sujeitos expressa a ausência sistematizada do planejamento, tanto em nível de sistema de educação quanto no nível escolar.

Em relação ao sistema existem orientações estanques que conduzem para as questões administrativas do gerenciamento dos programas e projetos. Esse foco reforça a ideia de que a rede municipal centra força nessas orientações, pois os programas e projetos advindos das ações do Ministério da Educação, via PDDE Interativo, estão ligados diretamente aos aspectos de descentralização dos recursos financeiros por parte do Governo Federal. Nesse sentido, se o diretor não compreende e nem planeja em relação aos programas e projetos, também não consegue ver os processos de intensificação do seu trabalho.

Os demais aspectos que também são importantes no processo de materialização da educação em rede parecem ficar à mercê das próprias compreensões dos sujeitos, pois não extraímos das falas um formato de orientação unificada. Cada diretor, ao seu modo e tempo, garante o planejamento de seu trabalho e ações da escola, embora seja ainda necessário apontar que as políticas da educação básica, voltadas para a gestão, requerem sistematização e planejamento.

Ao nos depararmos com a falta do plano de gestão e da sistematização organizada em rede, refletimos que a rede pesquisada não segue um modelo ou uma concepção de gestão. Não observamos nem desvelamos uma concepção empregada pelos diretores escolares na rede municipal, orientada pelos gestores do sistema, ao contrário. Pudemos inferir que os diretores ainda encontram dificuldade na construção de aspectos com sustentação teórica que dê base às políticas definidas em rede, de modo que não percebemos quais compreensões filosóficas permeiam a rede.

As ações administrativas, pedagógicas, tecnológicas, financeiras estão presentes na ação cotidiana do diretor escolar e, desse modo, requerem processos formativos que direcionam ao desvelamento de concepção de gestão, e que estão fincados nas políticas que reforçam a intensificação do trabalho do diretor. “A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação” (VAZQUEZ, 1977, p. 203).

O processo formativo faz-se necessário para a construção de elementos que orientam a gestão escolar. O planejamento desconexo, desvinculado das concepções filosóficas que fundamentam o conceito de gestão empregado na rede municipal, acaba por deixar os diretores escolares no isolamento de ações estanques. Esse é a realidade vivenciada pelos diretores escolares, de modo que não percebemos, nas falas, a existência de processos teóricos que evidenciam um espaço de formação para os diretores escolares. A experiência não dá um caráter de construção coletiva, embora seja importante compreender os desdobramentos teóricos e práticos da gestão escolar, cuja ação requer tomada de processos, pois

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 207).

Embora seja um instrumento ainda relegado na rede, o planejamento no sistema de ensino e nas unidades escolares é, nesse contexto, um importante instrumento de análise da realidade o qual permite identificar quais caminhos devem ser percorridos para se construir uma escola que atenda aos grupos sociais inseridos no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o ato de planejar coletivamente ajuda a rede e as escolas a materializarem as políticas públicas educacionais. É nesse ato que ambas se afirmam e reforçam a concepção de educação e gestão construindo rotas, roteiros e caminhos para incorporar no cotidiano de suas ações as políticas nacionais, estaduais e municipais para a educação básica.

Os diretores escolares, mesmo sem a orientação formativa do planejamento estabelecido pela rede municipal, estão imbuídos do compromisso com sua gestão, buscando mecanismos isolados para a realização e acompanhamento das ações escolares. Não fica evidente a orientação sistêmica para o aperfeiçoamento das práticas, com vistas aos processos formativos para organização de pessoal, prestações de contas, estruturação escolar, ações pedagógicas, entre outras. Se, por um lado, a rede não possibilita orientações coletivas, por outros, os diretores escolares não se acomodam em sua gestão. Acredita-se que o isolamento de ações formativas acaba por aumentar o trabalho do diretor escolar, uma vez que se evidencia o desdobramento de forças para nortear ações, o que se aproxima da gestão mais democrática na escola.

Assumir o planejamento como um instrumento de construção coletiva perpassa por definir o papel social da escola e da educação. Ao encará-lo como espaço de garantia de uma escola construtora do conhecimento científico, historicamente acumulado pela humanidade,

pode-se apreender a intencionalidade das políticas de avaliação externa desse país, sistematizar ações prioritárias, definir o modelo de formação continuada a ser empregada, concepção de currículo, estratégias e concepções de avaliações internas, expectativas de aprendizagem e releituras dos programas e projetos, sobretudo, nos aspectos da intencionalidade empregados em cada um deles.

Ao assumir essa postura, espera-se da rede, das unidades escolares e dos diretores posturas políticas e pedagógicas, [...] político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro transformador da sociedade em que vive [...] pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais (VEIGA, 2007, p.13-14).

3.3 Sobre atuação do diretor escolar: funções, tarefas e exigências

Para desvelar os aspectos do trabalho do diretor escolar, pautando-nos na apreensão das práticas intensificadoras em sua atuação, lançamos aos interlocutores a seguinte indagação: Considerando sua experiência na direção escolar, aponte aspectos que mudaram sua atuação. Essas mudanças aconteceram antes ou depois de 2007? Os argumentos nos conduzem a refletir sobre as formas e mudanças no decorrer da atuação do diretor escolar.

Antes era mais fácil, não existia as exigências que têm hoje, os diretores são obrigados a pensar e agir de forma diferente, embora em muitos casos não agem. Eu tô com dificuldade de responder por conta de que eu não fazia parte da gestão antes de 2007. Eu tô observando a partir de agora, são muitas atribuições, sistemas, prestações de contas, cotações, famílias, pedagógico, funcionários (Gestor 01).

Era mais fácil antes, porque as coisas eram mais centralizadas. A escola não tinha muita autonomia, principalmente com essa questão de programas. O diretor não tinha autonomia, geralmente era pacote estadual, e quem coordenava era o estado, ou pacote federal, que quem coordenava era a própria secretaria. Não exigia do diretor, ele hoje precisa ter autonomia para elaborar, gerenciar os projetos. (Gestor 02).

Teve, teve mudanças. Não tinha cobranças, porém, com esses programas facilitou mais os trabalhos do diretor, hoje temos mais autonomia para comprar materiais, ajudar pedagogicamente no trabalho do professor. Pra mim como gestora facilitou mais para trabalhar com os professores, por que o professor é muito exigente, o professor quando te pede algo, um material e você não tem pra dá é motivo dele já sair com raiva de você. Ele acha que você é o culpado por que você não tem o material pra disponibilizar. Neste aspecto ficou bem melhor pra gente por que antes era muito não, embora essa autonomia tenha chegado com novas cobranças, outras atribuições (Gestor 03).

A diferença é que de 2007 pra cá tem se trabalhado mais para mostrar os projetos e trazer a comunidade para a escola, a família (Gestor 04).

Sim depois de 2007. O gestor precisa acompanhar o trabalho tanto do coordenador como os professores compreender as necessidades, pois o gestor é o intermediador entre escola e secretaria de educação, é quem gerencia os recursos materiais, pedagógicos e financeiros da escola. Dessa forma precisamos trabalhar em parceria e coletividade, antes não era assim, não havia tantas demandas, em nenhum aspecto (Gestor 05).

São muitas atribuições, não tinham esses programas, não tinha tanta cobrança. Tem muita diferença sim! Essas mudanças aconteceram depois de 2007. O diretor está assumindo várias funções, antes não, hoje o diretor tem que dá conta do porteiro, do menino, da parte administrativa, da burocrática, programas, cotações, compras, menino que se machuca na escola, prestação de contas, substituir professor na sala de aula, lutar para o professor está presente. Nem sempre os pais gostam de ser chamados, é uma sobrecarga, eu hoje vejo o diretor com várias funções, a questão do patrimônio, de toda a organização e antes eu não via (Gestor 06).

Com certeza houve muita mudança na atuação do diretor. [...] eu era aquele diretor que ficava só atrás do birô. Hoje tem novos projetos do governo. Agora, com certeza, tem muito mais compromisso, tem muito mais responsabilidade. Hoje você tem que tá muito mais comprometido com aquilo que tá te oferecendo, antes não, não tinha nenhum programa. Aumentou a responsabilidade, aumentou a prestação de conta. E hoje nós temos tudo isso, antes não. Se fosse naquela época eu ficaria na escola fazendo matrícula (Gestor 07).

Sim, mudou muito, em vários aspectos, hoje a maioria são graduados e antes não, trabalham mais devido à diversidade de programas que tem na educação, mudaram as políticas, antigamente não tinha esses tantos de programas, e hoje eles ganham menos, tem problemas na comunidade pra resolver, cobranças tanto da família quanto da secretaria, dos funcionários e professores, todo mundo cobra e no final o diretor sempre é o responsável (Gestor 08).

Depois de 2007 porque antigamente não tinha esse programa, não tinha PPP não tinha o PDDE, hoje eles trabalham mais, tem mais responsabilidades (Gestor 09).

Os interlocutores apontaram sistematicamente as mudanças ocorridas na atuação do diretor escolar, e todos transmitem, por meio de suas práticas, elementos que foram mudando com o decurso do tempo. No entanto, não reconhecem o processo de intensificação do seu trabalho e pouco compreendem o sentido sobre autonomia. Demonstrem alguns elementos dessas mudanças, quais sejam: cobranças em sua atuação, aumento sistematizados de programas e projetos, a organização do tempo de atuação frente aos desdobramentos da construção dos aspectos pedagógicos, financeiros, das relações sejam elas com a família, alunos e professores, dentre outros.

Apreendemos, com base nas falas de alguns diretores, a ausência do conceito de autonomia. Do grego, autonomia traz como significado “direito de reger-se segundo leis próprias” (HOUAISS, 2001). Na educação, no sistema de ensino e nas unidades escolares, os diretores estão longe de ter o direito de estabelecer as leis que consideram necessárias ao desdobramento da gestão. Não há concessão de poder, sobretudo porque na rede municipal de

Bom Jesus da Lapa os diretores escolares são escolhidos fora do processo democrático, ou seja, não são eleitos democraticamente pela comunidade acadêmica.

Para Barroso (2001, p.16) o conceito de autonomia,

[...] está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras.

A autonomia empregada pelos entrevistados foge da construção da independência na gestão escolar, uma vez que todas as ações estão vinculadas às prescrições normativas que regem os princípios para utilização dos recursos e materialização dos projetos nos moldes pactuados. Aos diretores apenas é possibilitada a escolha de quais programas e projetos farão adesão, e estes estão regulamentados pela política do Estado, por meio do Ministério da Educação ou pelo FNDE. A escola não constrói seus projetos para recebimento de recursos, ela apenas coloca em prática as prescrições existentes nas condicionalidades para o recebimento do recurso financeiro, respeitando as restrições relacionadas ao capital e custeio. “Numa instituição a autonomia significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente os recursos financeiros” (LIBÂNEO, 2001, p. 115).

Muitas atribuições permeiam a atuação do diretor escolar, dentre as quais podemos destacar: **gestor da organização do espaço escolar** – orienta a equipe de apoio na organização dos espaços escolares, a exemplo das salas de informática, bibliotecas, salas de leitura, sala de atendimento multifuncional; gestor do financeiro, administrativo e de materiais – cotações, compras, recebimento de materiais, emissão de cheques, controle de materiais didáticos, alimentação escolar, manutenção e aquisição de mobiliários, distribuição de carga horária dos servidores; **gestor do relacionamento entre a equipe escolar** – planejamento de reuniões, construção de metas, equilíbrio na mediação dos conflitos; **gestor da interação entre escola e comunidade** – parcerias entre instituições públicas, mediação entre o papel da escola e da família no desenvolvimento educacional; **gestor do pedagógico e dos aspectos da aprendizagem** – cumprimento oficial dos duzentos dias letivos com oitocentas horas de interação com os estudantes, apoio aos projetos, conselho de classe participativo, acompanhamento das avaliações internas e externas a exemplo da Prova Brasil com

perspectivas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Alfabetização da Bahia - Alfa Bahia, Avaliação Nacional da Alfabetização – (ANA).

O diretor ele é uma peça primordial, eles não pode delegar a função deles a ninguém. Ele é o responsável pelo sistema. A gente tá vivendo uma era em que tudo é voltado para sistemas, o MEC tá fazendo uma coisa só. O MEC tá migrando todos os projetos, todos os programas para uma pasta só. Então o diretor, ele tem que conseguir fazer esse elo. Tem programas que mexem com a comunidade, então o diretor precisa ter uma boa relação com a comunidade. Tem programas que precisam de parcerias fortes e ele tem que saber buscar essas parcerias, principalmente no que diz respeito à infraestrutura. [...] Nós temos escolas que precisam de outros espaços, então o diretor tem que tá fazendo essa busca, além de conseguir equilibrar o papel de cada um de forma que caminhem juntos, ele é primordial, além do quê, ele é o gestor do sistema. Então o papel dele é primordial (Gestor 02).

A perspectiva evidenciada na fala da interlocutora acima nos ajuda a refletir o quanto as ações do sistema, bem como as atribuições dos gestores, têm sofrido mudanças. As diversas atribuições dirigidas a ele têm tomado uma formatação que evidencia aspectos gerencialistas. A diversidade dos problemas relacionados aos sistemas e a intensidade dos aspectos da não compreensão dos sistemas, conforme abordados, intensificam o trabalho do diretor escolar.

Observa-se, ainda, que outro fator importante emerge diante da falta de compreensão das políticas para a educação básica, sejam elas oriundas do Ministério da Educação, ou do próprio sistema municipal de ensino. A ausência da compreensão e argumentação legal, que deve ser adquirida por meio das leituras das resoluções, decretos, ofícios e portarias, pouco faz parte do cotidiano de alguns diretores escolares, em especial daqueles que assumem a função via indicação política. Pode-se perceber nas decisões, nos direcionamentos dos programas e projetos que os aspectos ligados ao modelo gerencialista da educação acabam sendo executados mecanicamente.

Assumir a gestão escolar, assim como a gestão da educação municipal, requer compreensões dos modelos empregados na administração pública deste país, pois as forças gerencialistas tomam forma e se configuram no trabalho dos diretores, pautado no sistema de controle e acompanhamento das ações escolares, com conhecimento ou não destes.

A fala nos possibilita trazer à baila o que vivenciam os gestores na busca constante para reorganização dos espaços escolares, nas ações recebidas do MEC por meio dos sistemas para serem empregados nas unidades.

Acompanhar as políticas e as informações regidas pelos sistemas de ensino é uma obrigação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional; logo, furtar-se da busca

das compreensões das políticas educacionais faz com que os processos colocados pelo Ministério da Educação e FNDE, mesmo que muitas vezes gerencialistas, não cheguem às unidades escolares. Para Oliveira (2008, p. 64), “novas formas de organização e controle do sistema de ensino vêm resultando em mudanças nas relações de trabalho na escola”. Assim, transpor apenas para o diretor escolar a responsabilização do fracasso frente aos programas e projetos nos parece seguir a mesma ideologia dos preceitos neoliberais.

Ao tomar como fio condutor os aspectos da intensificação do trabalho do diretor, apreende-se que as novas configurações das políticas para a educação básica tomam novos contornos e apresentam dimensões que fortalecem e intensificam o trabalho: mudanças na atuação, ampliação de elementos burocráticos administrativos, aspectos de compreensão da utilização e emprego dos recursos financeiros, utilização de programas para sistematização de projetos ampliação da responsabilidade frente a resoluções de problemas advindos do equilíbrio família escola, dentre outros. Os aspectos gerencialistas caracterizam novos formatos ao papel do diretor, conduzindo-o para o emprego e fortalecimento da administração gerencial.

Pode-se observar que, ao compreender os diversos modelos da gestão pública, por meio do campo teórico, encontram-se sua presença e nuances na educação. Percebemos no campo empírico que esses modelos estão recorrentes nas políticas da gestão da educação básica, revelando-se, nesse processo, que não existe na atualidade apenas o modelo gerencialista. O desvelamento das impressões adquiridas no campo nos remeteu ao encontro dos modelos gerencialistas, burocráticos, neopatrimonialistas os quais estão imbricados, de modo que em uma gestão pode-se encontrar muitos deles fazendo interface e, na maioria dos casos, se complementando.

Não percebemos na Rede Municipal de Ensino de Bom Jesus da Lapa-BA a unificação institucional de um modelo específico de gestão, embora o discurso aponte para os aspectos democráticos. Na aparência, as práticas mencionadas por meio dos discursos soam como democráticas; na essência, esses modelos conduzem à ideologia e à intencionalidade da lógica gerencialista, burocrática e mercadológica.

A pouca compreensão das bases que sustentam a gestão pública conduz-nos ao processo de alienação. A falta da apreensão desses modelos impede um posicionamento frente aos aspectos da gestão democrática, pois tais formatos trazem desdobramentos e posicionamentos diferenciados, cujas práticas políticas e culturais se manifestam comprometidas com a promoção da qualidade de vida humana que, postos à reflexão, acabam

por não materializar uma política de igualdade e de direitos, seja na escola, seja no sistema municipal.

Para ampliar a discussão, Gamboa (1991, p. 103-104) mostra a visão de homem e de educação em uma perspectiva dialética, quando menciona que,

[...] o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas transformações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

Nesse sentido, funções, tarefas e exigências vão configurando o campo minado da atuação do diretor, levando-o à racionalidade técnica para fins mercadológicos, a saber: garantia e condições reais para possibilitar a aprendizagem; zelo pelo patrimônio escolar; manuseio e manipulação de sistemas; administração de recursos financeiros, incentivo e equilíbrio para a condução das relações interpessoais; interlocuções institucionais: família, escola, comunidade, secretaria, conselho escolar, tutelar, promotoria etc. Conforme pontuam Shiroma e Santos (2014, p. 8), “esse enfoque exalta a racionalidade técnica [...] e reduz a qualidade da educação aos aspectos técnicos e mensuráveis e ao preparo adequado de recursos humanos para o mercado”

3.4 Formas de intensificação no trabalho do diretor escolar: aspectos desvelados

Quando solicitados a expor sobre os aspectos que intensificam sua atuação ou quais são os elementos consideráveis que levam ao aumento de novas atribuições e configurações, deparamo-nos com as seguintes reflexões:

O Ministério da Educação a gente tem maiores problemas, o 0800 616161 é um problema, é difícil a gente conseguir falar, nunca consegue. Nosso problema maior é com o Ministério da Educação, principalmente no gerenciamento do sistema. Se acontece um problema, por exemplo, no SIMEC que é um programa interativo voltado para o diretor, pra resolver, eles levam horas, dias, chega a cair a ligação. Passam por vários setores, leva mês e se for o caso a gente tem que ir lá pra conseguir resolver (Gestor 01).

Eu acredito que agora, nesse mundo globalizado, é a questão de estar atualizado sempre. Porque as coisas mudam constantemente hoje pode amanhã já sai uma resolução que não pode. Então isso intensifica demais, ai ele tem que pensar ligeiramente, pensar globalmente (Gestor 02).

O que intensifica são essas mudanças, são essas transformações, são essas quantidades de coisas que tem que dar conta. Tem que dar conta do financeiro, administrativo, do pedagógico, o diretor não pode mais ficar lá atrás, pois se tem que comprar uma coisa, ele tem que saber se tá tendo a demanda daquele material, porque que tá tendo esse material, o que pedagógico está trabalhando se está precisando desse material. Então é um elo... Uma gama de trabalhos. Mudou muito. Antigamente era fácil, era só assinar e acabou. Assinar papel, vivia de papel. E hoje não, assinatura em último caso. Antes da sua assinatura vem várias! (Gestor 03).

Agora, com certeza, tem muito mais compromisso, tem muito mais responsabilidade. Hoje você tem que tá muito mais comprometido com aquilo que tá te oferecendo, antes não, não tinha nenhum programa. Naquela época você não via o programa Mais Educação, o Mais Cultura, você não via nada, hoje temos, isso aumentou a responsabilidade, aumentou a prestação de conta. E hoje nós temos tudo isso aí, antes não. Naquela época, algum tempo atrás, simplesmente, eu ficaria na escola fazendo matrícula, acompanhando o professor e acabou. (Gestor 04).

No meu primeiro ano de diretor, em 1998, eu não tinha experiência, não contribuía como deveria, não tinha experiência mesmo, eu tinha terminado, naquele ano. Não foi um trabalho tão difícil porque não tinha tantas exigências. Hoje temos muitas exigências, somos responsáveis por muitas barreiras que a gente encontra. (Gestor 05).

Então o que intensifica mais ainda é esse pacote de programas. Sabe que a educação tem seus problemas, aí sempre vai aparecer um programa para tentar resolver aquele problema na educação. Eu gostaria muito de uma unificação dos programas. (Gestor 06).

A falta de parceria com a família, pois a maioria dos pais ou responsáveis ainda vê a escola como um depósito de crianças, os mesmos não acompanham o desempenho acadêmico dos filhos (Gestor 07).

O trabalho do diretor hoje é diferente, antes não tinha PPP, não tinha o PDDE, não havia conselho de classe, as famílias cobravam mais dos alunos, não tinha dinheiro, hoje presta contas de dinheiro que vem pra escola, hoje o diretor tem mais responsabilidades, novas tarefas (Gestor: 08).

Buscamos apreender nas falas acima as mudanças ocorridas na gestão escolar e no trabalho do diretor, já que elas apresentam novos formatos, configurações e prescrição no agir prático do gestor. Não se pode negar que, com a passagem dos modelos da gestão da administração pública que tomaram forma na gestão da educação, acabaram por fazer prescrições diferenciadas na gestão escolar. Cada modelo empregado neste país traz consigo elementos próprios que, empregados nas práticas cotidianas, demonstram concepções, intencionalidades e prescrições. O modelo gerencialista requer aspectos específicos que conduzem para sua materialização nos moldes empresariais mercadológicos e tecnológicos, embora acreditemos ser ele o mais complexo, pois traz no seu bojo aspectos dos modelos empregados anteriormente. Nessa lógica, os modelos se inter-relacionam e acabam por tornar o gestor um agente de diversas tarefas e ações no cotidiano escolar.

É fato que os diretores escolares possuem novas atribuições, e pode-se perceber que não são tarefas isoladas, mas que ocorrem cotidianamente, compõem sua atuação e demandam tempos, compreensões e novos fazeres, dentre elas destacamos: gerenciar os aspectos materiais e financeiros da escola; conduzir as relações entre os profissionais; articular a relação escola-comunidade; estabelecer parceria com todos os segmentos (dentro e fora da escola); fazer valer as normas, regulamentos; prestar contas; gerenciar sistemas.

Com a interface dos modelos existentes neste país, apresentam aspectos que, na aparência, são conduzidos pelas nomenclaturas as quais transportam para uma percepção democrática, aparentemente, porém na essência acabam por gerar novas atribuições ao diretor. Responsável pelas ações nas escolas, o diretor escolar recebe um reconhecimento, tanto da comunidade escolar e não escolar quanto dos seus pares, as atribuições, funções e tarefas de sucesso ou do fracasso escolar. A legislação brasileira traz orientações para o trabalho do diretor e, ao ser analisada, nos possibilita desvelar aspectos contraditórios que ajudam a demonstrar a intensificação e o aumento das responsabilidades atribuídas ao profissional, pois segundo Paro, “[...] é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola” (2010, p. 766).

Dessa forma, as ações do diretor não se esgotam na escola, e de fato não se deve findar no ambiente escolar, sobretudo porque a gestão da escola está diretamente vinculada à gestão do sistema educativo. Embora haja uma interlocução, acreditamos que há também desarticulação do sistema com a escola. Paro (1996) nos ajuda a pensar nessa articulação da gestão com sociedade, quando aponta que:

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p.151).

Compreender quais são os meios de formação que são disponibilizados para os diretores, com vistas ao cultivo do respeito, das limitações e construção do trabalho coletivo faz-se necessário, pois, ao depositar toda a responsabilidade apenas no diretor, pode-se

caracterizar e reforçar que seu papel é de tornar-se um sujeito de relações hierárquicas e de poder, caracterizados pelos modelos vigentes.

As falas dos interlocutores e de Paro (1996) nos ajudam a pensar que o papel e a atuação do diretor no contexto educacional são contraditórios e complexos. Tal visão é reforçada, ainda, pelas determinações do Estado, que cria sistemas e mecanismos virtuais, colocando o diretor como responsável pela instituição e este deve ter competência técnica, o que nem sempre é garantido na sua formação.

Vários são os mecanismos que insistem em tornar a escola gerencialista. Buscamos aqui evidenciar que há certa dificuldade encontrada pelo diretor no exercício da sua função. Percebemos, na fala, resistência em tornar-se executores de programas e projetos, tarefeiros. Tomar os mecanismos de gestão, nessa perspectiva, está na contramão da educação que contribua para transformação social emancipatória.

De quando eu estou aqui... o PDDE interativo... ele foi feito. Foi feito o plano de ação no sistema, e até então eu não tenho uma resposta. Não veio de lá uma resposta do que tem que ser feito na escola. O plano foi feito mais o sistema não liberou nada do plano de ação, tanto que o plano de ação da PDDE interativo foi feito pela diretora que me antecedeu, e eu estava na vice nesse momento, o PDDE interativo não houve mudança não (Gestor 04).

Fazer adesões a diversos programas e projetos exige dos diretores funções e tarefas específicas e sistematizadas em sua atuação. O que evidenciamos é que, com a chegada de programas, projetos e recursos, direto na unidade escolar, exigem-se do diretor novas formas de gerir a escola. Outro aspecto é que, com a abertura financeira e a transferência de recursos financeiros direto para a escola, o diretor assume funções gerencialistas. O seu trabalho amplia-se, pois passa a responder por atribuições administrativas, pedagógicas, financeira, patrimônio, entre outros.

Com o aumento das atribuições impostas sobre a direção escolar, com a ausência de formações específicas que conduzem a gestão nos aspectos de construção coletiva, muitos procedimentos acabam sendo truncados no desenvolvimento educacional. Não se pode negar que os mecanismos de cobranças são diversos, cada um deles tem caráter punitivo com maior e menor intensidade. Podemos aqui registrar os mecanismos de controle por parte do governo federal frente ao não cumprimento das prestações de contas dos recursos descentralizados para a escola, ao não apresentar, no prazo estabelecido pelo sistema, a comprovação das contas e as formas utilizadas dos recursos. Nesse caso, a unidade escolar deixa de receber o repasse de novos recursos. A forma do controle atribuída pelo FNDE apresenta um caráter punitivo, pois, se a escola recebe recursos de diversos programas, ainda assim, deixando de

prestar conta de qualquer um que seja, todos os demais recursos são bloqueados, como medida vertical de cobrança. Alguns aspectos de cobranças são mais intensos que outros. Dessa forma, o diretor escolar precisa necessariamente traçar prioridades, e nesse caso as ações financeiras, por estarem vinculados a um processo maior de cobrança, apresentam na concepção de Kuenzer e Caldas (2009, p. 39), “[...] uma intensificação do trabalho burocrático, com o conseqüente afastamento do diretor das questões pedagógicas, o que repercute sobre o processo de gestão das escolas”.

Por conta disso, algumas ações na escola vão se tornando secundárias, pois os mecanismos de cobrança sobre as questões pedagógicas partem não apenas dos índices educacionais medidos pela Prova Brasil, mas também pelo reflexo das avaliações internas com elementos que a própria comunidade aponta, produzindo cobranças mais acirradas quanto ao papel do diretor escolar. Esses elementos de cobranças, seja pelo MEC, seja pela comunidade escolar e não escolar, nos remete à compreensão de que “[...] o diretor tem de trabalhar dobrado” (OLIVEIRA, 2002, p. 139).

As diversas atribuições, fruto dos aspectos da globalização, dos diversos programas e projetos inseridos por meio da política do Ministério da Educação, número de resoluções, falta de apoio na resolução dos problemas pelos órgãos de apoio, têm sido elementos recorrentes nas falas dos sujeitos inseridos nesta pesquisa. Importa-nos, pois, aqui, afirmar que houve um aumento sistematizado nas ações do diretor, o que acaba por intensificar seu papel, sua atuação e sua prática. Dessa forma,

[...] está ocorrendo uma sobrecarga administrativa na rotina escolar, sem uma correspondência nas condições matérias na escola, o que tem resultado em um envolvimento quase absoluto do diretor nessas tarefas, provocando uma intensificação brutal do seu trabalho, o que não só poderá trazer conseqüências danosas para a escola, mas principalmente para a saúde dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2002, p. 140).

São passíveis de reflexão os elementos trazidos por Oliveira (2002), na medida em que as questões das políticas configuram aspectos de intensificação que ultrapassam as práticas cotidianas e interferem diretamente na saúde do trabalhador. Os enfrentamentos políticos, administrativos, estruturais, a mobilização constante, a falta de autonomia no direcionamento dos recursos, nos quais sempre estão vinculados aos limites dos trâmites burocráticos que, na maioria das vezes, não favorecem o real que o diretor precisa nos direcionamentos democráticos de atividades educacionais, acabam por tornar um fardo com sensação de impotência nas resoluções dos problemas. Nesse sentido, não basta apenas refletir coletivamente sobre as decisões que deverão ser tomadas frente aos direcionamentos da

tomada de posição do gestor e da escola, mas faz-se ainda necessário refletir como os mecanismos de descentralização e avaliação estão colocados para a gestão escolar.

Podemos refletir ainda sobre o fato de que muitas ações nos sistemas educacionais nas cidades menores ainda seguem os trâmites das demais secretarias do governo. Por exemplo, as questões dos reparos e da compra de material (capital e custeio) não passam, em algumas situações, pelo crivo do gestor da pasta. No caso do dirigente municipal, ainda há uma centralização das ações conjuntas em outras secretarias, a exemplo de finanças, obras, licitação, entre outras que requerem, por parte dos colaboradores, um olhar sistematizado e comprometido com direcionamentos reais e em tempo hábil para a manutenção das ações educacionais.

Posto isto, cabe refletir que os enfrentamentos na tomada de consciência por parte dos integrantes das demais secretarias ou órgão geram desgastes intensificadores, pois na maioria das vezes os gestores que estão nas demais pastas das equipes de governo não compreendem ou não desejam compreender sob os mesmos aspectos que compreendem quem, de fato, vive o cotidiano das necessidades das escolas públicas brasileiras, em especial as de âmbito municipal.

Todas essas questões estão conectadas, porém quando existe a inoperância, a falta de agilidade na resolução dos problemas, em primeira instância, recai sobre o diretor escolar ou secretário municipal de educação. Esse acúmulo de responsabilidade gera impasse na resolução dos problemas, os quais acabam intensificando de forma direta o trabalho do diretor escolar, pois a ele são atribuídos os aspectos da morosidade, da incompetência, do imobilismo e da falta de autonomia na resolução imediata das questões mais simples de que a escola necessita solucionar.

Podemos sinalizar que, antes dos anos 1990 a concepção do diretor escolar como um especialista habilitado revisitava atitudes e comportamentos do período e tempo do coronelismo brasileiro. Contudo, a concepção do diretor escolar assumindo o modelo gerencialista revela uma historicidade da reestruturação e reorganização do capitalismo nas décadas de 1900 - 2000, como um modelo que está cada vez mais fortalecido nos aspectos mercadológicos da gestão da escola básica pública.

O modelo de gestão da administração pública de cada época conduzia a um modelo de gestão das unidades escolares. Há uma influência marcada atualmente que nos direcionam ao gerencialismo educacional. A fala da interlocutora nos ajuda a compreender que os aspectos da atuação do diretor escolar estão marcados pelo caráter gerencialista, em que as prescrições de sua ação caminham no sentido de prescrever apenas a regra da gestão impostas pelas

políticas de gestão do Estado. Apesar de haver várias concepções de gestão na rede municipal, a fala abaixo nos permite analisar o caráter gerencialista que está embrenhado na concepção de gestão:

Eu vejo a escola como uma empresa, eu sempre coloco aqui nas reuniões pra eles, que a escola é uma empresa e se todos nos olhássemos pra escola como uma empresa, a gente teria outra forma de se comportar, cumprir horários de chegada, horário de saída, as faltas seriam reduzidas, o prefeito deveria colocasse isso, eu acho que assim seria diferente. Não sei se estou senso um pouco radical, acho que você irá até estranhar. Digo isso porque é que o aluno fica no prejuízo (Gestor 05).

O gerencialismo traz como premissa a ideia de que o patrimonialismo e a burocracia precisam ser substituídos pela administração gerencial empresarial, entendida esta como uma administração ágil e voltada para a sociedade, a quem os gerencialistas consideram clientes. (BRESSER, 2002, p.19). Esse modelo, evidenciado na fala do interlocutor, revela o entendimento de que as escolas devem assemelhar-se às empresas.

Essa fala, ao trazer o desejo de tornar a escola um espaço empresarial, distancia da finalidade precípua da escola. E, para que ela não seja resultado de práticas promotoras de desigualdade a partir de critérios econômicos gerencialistas, caberia à escola manter o seu padrão de ensino, dando condições iguais aos alunos, ofertando-lhes o que é garantido por lei, nesse caso especificamente a gratuidade de acesso ao direito que vem efetivar: o direito à educação.

Ao adotar o modelo gerencialista empresarial, acredita aumentar a produtividade na atuação dos diretores no exercício de sua função.

Eu acho legal a cobrança vinda da Secretaria de Educação, a partir do momento que você se sente cobrada, se sente na obrigação e no dever de fazer cada vez melhor. Agora a questão de prazos prejudica muito. Eu percebo que o ser humano produz mais quando é cobrado. Não tenho medo de ser cobrada, porque a partir do momento que foi planejado, que está no cronograma, ninguém mais precisa me cobrar, porque eu já sei o que tenho que fazer (Gestor 06).

Pode-se supor, a partir do relatado, que o diretor ao ser cobrado internaliza os preceitos da culpabilização pelo fracasso escolar, tendo seu desempenho, mesmo que momentaneamente, prejudicado por meio de tais condições impeditivas. Na mesma fala, a diretora confirmou a prática das relações de intensificação do trabalho que pode ser gerado por meio dos mecanismos de cobranças para o aligeiramento e atendimento das demandas educacionais emanadas da Secretaria ou do Ministério da Educação. Disse, porém, que tal cobrança deve ser empregada constantemente no sistema como meios de tornar a escola um sistema de produção.

Em regra, se há cobrança no trabalho do diretor escolar é porque em algum momento educacional não foram suficientemente realizadas as tarefas impostas pelos direcionamentos prescritos pela Secretaria frente aos projetos aderidos, sobretudo quando situações de falta de planejamento e ausência de prestações de contas são recorrentes na rede pública de ensino. Nesse sentido, merecem ser destacados outros casos de cobrança: as taxas de rendimento escolar e o índice de desenvolvimento na rede municipal de ensino que chegaram ao conhecimento público.

A relação de cobrança frente ao trabalho realizado torna-se elemento comum e necessário na fala do gestor, que se pode caracterizar como um processo de alienação do diretor, por meio modo de produção do seu trabalho. Segundo Marx e Engels (1964), a alienação do trabalhador, nesse caso o diretor, não se dá apenas nas transformações ocorridas do seu trabalho em objeto ou capital, mas quando seu trabalho passa a ser objeto em várias circunstâncias, e “assume uma existência externa, que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica.” (MARX; ENGELS; 1964, p. 160). No entanto, parece-nos possível afirmar que o posicionamento do interlocutor apresenta o desenvolvimento de situações alienantes.

A alienação do homem e, acima de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e exprime-se primeiramente na relação do homem aos outros homens. Assim, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, enquanto trabalhador se encontra (MARX; ENGELS, 1964, p. 166).

Diversas são as compreensões sobre as condições de sua carga de trabalho e as configurações das dimensões a ele atribuídas, materializadas em cobranças e intensificação. Sobre a intensificação do trabalho, Oliveira (2002, p.56-57) nos põe a refletir que, mesmo não aumentando o tempo na carga horária de trabalho “[...] acaba se traduzindo em intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo”. O que também nos leva a refletir que a intensificação de seu trabalho não se dá apenas no aumento das horas trabalhadas, mas no acúmulo de ações e, conseqüentemente, na responsabilidade ampliada das exigências atribuídas a sua função.

As mudanças nas atribuições dos gestores escolares perpassam pelo contexto das reformas que fundamentaram regulações políticas para a educação na década de 1990.

Aspectos relacionados à política da administração tomam forma e direcionam propostas de estruturação das redes de ensino e, conseqüentemente, de seus profissionais.

Nessa perspectiva, cabe-nos explicitar os elementos que ocasionam, na gestão escolar, uma sobrecarga de trabalho e atribuições que confirmam a intensificação do trabalho do diretor. Nessa linha de compreensão, Assunção e Oliveira (2009, p. 366) auxiliam no aprofundamento dos aspectos da intensificação, quando definem que:

A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Confrontados com a falta de tempo, os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, [...] e responder aos dispositivos regulatórios. Vale ressaltar que o sofrimento no trabalho, associado ao adoecimento em estudos específicos, está sempre ligado a um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade.

Compreender os elementos da intensificação do trabalho do diretor, torna-se necessário, no sentido de perseguir cotidianamente, com vistas a desvelar o emaranhado de armadilhas advindas das reformas educacionais, em especial nas ações que caracterizam a gestão por meio de programas e projetos.

Com o intuito de apresentar essa intensificação, à luz das legislações pesquisadas (estadual, municipal e federal) e, ainda, das falas dos interlocutores, demonstraremos no quadro abaixo, atribuições, tarefas e novas funções inseridas na atuação do diretor escolar após a promulgação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE 2007. Algumas atribuições são recorrentes ao cargo ou função do diretor desde muito tempo, algumas surgem e outras são aperfeiçoadas devido às novas cobranças e configurações impostas pelo sistema gerencialista nas políticas de gestão da educação básica as quais destacamos a seguir.

Quadro 7: Novas atribuições, tarefas, funções e ações do diretor após PDE 2007.

Aspectos	Atribuições, tarefas e funções
	a) coordenar as atividades administrativas da unidade escolar, observando as normas em vigor e as determinações da Secretaria; b) subsidiar os profissionais da unidade escolar, no tocante às normas vigentes e apresentar a secretaria de educação situações que estejam em desacordo com a legislação, buscando soluções imediatas; c) legalizar, regularizar e dar autenticidade à vida escolar dos estudantes; d) gerenciar o funcionamento da unidade escolar, responsabilizando-se pelo registro de informação nos sistemas eletrônicos disponibilizados pelo Ministério da Educação/FNDE a exemplo do PDDE Interativo, zelando pela eficiência, cumprimento das normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino estabelecidos pelas avaliações externas; e) cumprir e fazer cumprir as disposições contidas nos atos administrativos gerais e na programação escolar expedidos pela Secretaria de Educação, inclusive com referência a prazos;

Administrativos	<p>f) implementar atos e portarias disciplinadores da Secretaria de Educação ou da administração garantindo o funcionamento da unidade escolar;</p> <p>g) examinar e aprovar, com os demais órgãos, relatórios apresentados pelos órgãos da unidade escolar a exemplo do conselho de classe, colegiado escolar e comitê colaborativo do PDDE;</p> <p>h) supervisionar a distribuição da carga horária obrigatória dos servidores da unidade escolar, registrando faltas de professores e enviando o registro mensalmente para a Secretaria;</p> <p>i) garantir a reposição de aulas decorrentes das faltas dos professores, registrando, também nestes casos, as respectivas faltas e enviando o registro mensalmente;</p> <p>j) convocar os professores para a definição da distribuição das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade da unidade escolar e do Professor;</p> <p>l) emitir certificados, atestados, guias de transferência e demais documentos que devam ser emitidos pelo órgão máximo da unidade escolar;</p> <p>m) controlar a frequência dos servidores da unidade escolar;</p> <p>n) elaborar anualmente e controlar a escala de férias dos servidores e enviando para a Secretaria como medidas de liberação de terço de férias e vantagens pecuniárias;</p> <p>o) responder pelo cadastramento e registros relacionados com a administração de pessoal, mantendo atualizadas as informações funcionais dos servidores na unidade escolar;</p> <p>p) manter junto a secretaria o fluxo de informações atualizado sobre a unidade escolar, inclusive sobre as ocorrências funcionais dos servidores;</p> <p>q) comunicar à Secretaria a necessidade de professores ou existência de excedentes por área e disciplina;</p> <p>r) realizar os procedimentos administrativos pertinentes, de acordo com a legislação municipal, estadual e federal em vigor e no disposto do Regimento, plano e estatuto do magistério público para apuração de faltas disciplinares dos professores, servidores administrativos e estudantes da unidade escolar garantindo o direito de ampla defesa.</p>
Financeiros	<p>a) coordenar as atividades financeiras da unidade escolar, na forma da legislação aplicável e orientações da Secretaria de Educação, sob pena de responsabilidade;</p> <p>b) elaborar e submeter à aprovação de dois terços dos componentes do Colegiado Escolar, comitê colaborativo, conselho escolar o plano de aplicação dos recursos oriundos de qualquer fonte, quer em regime de repasse, quer de desconcentração ou descentralização por parte do governo estadual, municipal ou federal;</p> <p>c) programar, registrar, executar e acompanhar as despesas da unidade escolar;</p> <p>d) controlar os créditos orçamentários da unidade escolar oriundos dos recursos federais ou estaduais;</p> <p>e) ao final do exercício financeiro, encerrar a aplicação dos recursos recebidos, levantar os gastos, apurar o saldo existente em cada conta e elaborar o processo de prestação de contas anual;</p> <p>f) publicar, anualmente, os valores dos recursos financeiros recebidos pela unidade escolar, com os respectivos gastos e saldos existentes.</p>
Pedagógicos	<p>a) executar a política de educação na unidade escolar, garantindo a gestão democrática, participativa, burocrática e gerencialista;</p> <p>b) fazer cumprir os dias letivos e horas de aula estabelecidos na legislação;</p> <p>c) fazer cumprir integralmente os horários de Atividades Complementares – AC na unidade escolar;</p> <p>d) promover meios para a elaboração e execução do projeto político-pedagógico, do plano de gestão escolar e outros projetos que visem à eficiência da unidade escolar;</p> <p>e) acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e da rede de ensino e de escola, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;</p> <p>f) assegurar a participação do Colegiado Escolar, Conselho Escolar, grêmios na elaboração e acompanhamento da execução do projeto político-pedagógico, dos planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da unidade escolar, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de recursos humanos e de recursos materiais;</p> <p>g) coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos estudantes, visando à realização de ajustes necessários no projeto político-pedagógico, avaliações internas e externas a exemplo da Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil;</p> <p>h) organizar e acompanhar, com a participação da comunidade escolar, o processo de</p>

	<p>avaliação interna e externa da unidade escolar;</p> <p>i) acompanhar, orientar e estimular permanentemente o desenvolvimento do processo do ensino e da aprendizagem;</p> <p>j) adotar medidas para a garantia da permanência do estudante na unidade escolar, objetivando o seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem, prevenindo assim, o abandono escolar;</p> <p>l) promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da unidade escolar pela comunidade interna e externa a ela, bem como o uso dos recursos disponíveis, visando à melhoria da qualidade da educação, como: biblioteca, salas de leitura, de áudio e vídeo, laboratórios, sala de atendimento multifuncional, e outros;</p> <p>m) estimular a seleção e a produção de conhecimento e de materiais didático-pedagógicos na unidade escolar, e outras ações que ampliem este acervo, incentivando e orientando os professores e estudantes para a utilização intensiva e adequada dos mesmos;</p> <p>n) subsidiar os trabalhos de planejamento da oferta de vagas da unidade escolar para o ano letivo, em consonância com a realidade do bairro;</p> <p>o) coordenar a ação da matrícula da unidade escolar.</p>
Tecnológicos	<p>a) garantir o gerenciamento do sistema PDDE Interativo, planejando em consonância com as definições estabelecidas junto ao grupo colaborativo;</p> <p>b) monitorar o preenchimento do Censo escolar garantindo eficazmente informações para a garantia do repasse de recursos financeiros advindos do Ministério da educação de FNDE</p> <p>c) inserir prestação de contas no sistema online;</p> <p>d) garantir acesso por meio da plataforma do PDDE interativo reserva técnica de livro didático.</p>
Articulação família e comunidade	<p>a) articular e integrar a unidade escolar com a família e a comunidade;</p> <p>b) divulgar na comunidade os resultados e outras informações da unidade escolar;</p> <p>c) informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimentos de estudantes, bem como sobre a execução do projeto político pedagógico da unidade escolar;</p> <p>d) notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima do percentual estabelecido por Lei.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Regimentos Unificados, Estatutos, Planos de Carreira e interlocutores, 2016.

Ainda na perspectiva da reflexão sobre a legislação brasileira, que vai desde a LDBEN 9.394/96, Decreto n. 6.094/07, Plano de Carreira e Estatuto do Magistério até o Regimento Unificado, apresentando novas atribuições ao gestor escolar, visto que preceitua um aumento significativo em suas responsabilidades com a unidade escolar. Essas mudanças trazem nos aspectos neoliberais, herdados da década de 1990, avanços tecnológicos de comunicação e políticas de inclusão social, com impactos no trabalho do diretor, como nos alerta Oliveira (2005); Duarte (2011), Oliveira; Pini; Feldfeber (2011).

Embora tenha se empregado no país um novo modelo de administração pública, a partir de 1995 muitas práticas se conectam com os modelos que anteriormente foram empregados. Podemos perceber, por meio das leituras de Andreotti, que diversas foram as atribuições e configurações para se chegar ao diretor escolar. Apresentamos, a seguir, a realidade vivenciada pelos interlocutores sobre o provimento do cargo na rede municipal de Bom Jesus da Lapa-BA.

Tem diretor que não faz nada. Não se interessam. São desonestos. Eu não falo do recurso financeiro, eles não querem se indispor, eles não querem chamar a atenção. Esse mês eu descobri que tinha uma professora, ela estava em desvio de função, além do desvio de função, ela morava em outra cidade. Não estava trabalhando. Eles são coniventes. Essa prática tornou-se normal, no final do mês a servidora vinha na escola e assinava. Tudo isso por conta das questões políticas, para agradar o vereador (Gestor 01).

O vereador, muitos vereadores são iguais aos próprios diretores. Não têm esclarecimento, não são esclarecidos, não têm informação, pouco sabe do que se trata na educação. Acha que simplesmente indicar pra poder ter o voto daquela família ai já é tudo, não querem saber se a indicação vai prejudicar escola. (Gestor 02).

[...] cargo é uma indicação política, então é difícil, mas tem que saber diferenciar as coisas (Gestor 03).

Todos nós diretores do município somos de indicação (Gestor 04).

No município, diretor ainda é cargo, indicação (Gestor 05).

Deve ter uns dois ou três que fazem um papel político. O que vai ficar bom mesmo é a eleição (Gestor 06).

Se é o funcionário que vai falar algo primeiro se ouve o funcionário para depois ouvir agente, e eu não concordo acho que tem que ouvir os dois, até porque somos cargo de confiança (Gestor 07).

[...] como a gente passa pela questão da indicação, tem diretores totalmente despreparados, sem nenhum noção de gestão, justamente por isso que eu acho que esses são diretores, são coordenadores, são secretários, assim é mais fácil manipular (Gestor 08).

É ditadura mesmo, ate hoje não implantou o que está escrito no plano de carreira, desconsidera o plano e continua a indicação (Gestor 09).

A exposição feita pelos interlocutores tonaliza as práticas do fisiologismo e do coronelismo. Expõe os velhos currais eleitorais e o voto de cabresto, desvelando ainda, uma contradição existente entre o ideal (plano da legislação) e o real (situação existente/realidade objetiva). Com base nos fundamentos fáticos acima expostos, as expressões nos remetem aos aspectos relacionados ao coronelismo, em que, na república velha, se conduzia o sistema eleitoral pela manipulação dos eleitores. Os candidatos possuíam como cabo eleitoral os coronéis, e estes exerciam a função de comprar, seja pelo valor remuneratório, seja por trocas de bens materiais, os votos dos eleitores. Feito isso, cada coronel exercia o poder local, assumindo assim uma representatividade política.

Na educação, as práticas exercidas não ocorrem diferentemente daquelas realizadas pelos coronéis. Prefeitos, vereadores, representantes políticos exercem a função de indicação do diretor escolar na rede municipal de Bom Jesus da Lapa, gerando assim uma interferência direta nas ações do diretor escolar.

O grau de interferência política no ambiente escolar que esse procedimento enseja permitiu que o clientelismo político tivesse na escola um campo fértil para seu crescimento. [...] A indicação como mecanismo de escolha do diretor não pode, por esses motivos, ser compreendida como democratizadora nem como propiciadora de modernização administrativa e burocrática (MENDONÇA 2000, p. 130-131).

Muitas práticas, acordos e configurações tomam forma nos direcionamentos da política de gestão escolar, ao colocar os diretores como fruto da indicação política, de modo que a educação passa a ser instrumento de manipulação de algumas práticas nas redes. Na rede municipal, os interlocutores apresentam elementos que conduzem para outros aspectos da intensificação do trabalho, ou seja, além das diversas atribuições impostas pela legislação, pela tecnologia, pela falta de apoio dos órgãos centrais, pelo aumento cotidiano dos programas e projetos, pelas diversas atribuições, a pressão política persegue algumas práticas da gestão escolar.

Uma peculiar forma de intervir movido por interesses clientelistas é a praticada por certos agentes políticos que, alijados, pelo sistema eletivo, de sua anterior oportunidade de influir diretamente na nomeação dos dirigentes escolares, prevalecem-se de sua experiência política para influenciar no próprio processo de eleição que se dá na unidade escolar (PARO, 2001, p.63).

Como porta de entrada na gestão da escola, a indicação não atende aos preceitos democráticos da construção coletiva, embora acreditemos que não basta o processo eleitoral como medida de possibilidade de construções democráticas na escola. Processos democráticos com vistas às construções e mediações coletivas capazes de evidenciar os desejos gestados nas propostas dos sujeitos como seres indispensáveis para decidir o que é importante e necessário e o que a comunidade escolar e a educação precisam.

Obviamente, as pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento, de forma radical e imediata, frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático que detém a autoridade máxima na escola persistiu mesmo com a eleição. Mas, o que isso reafirma é que as causas do autoritarismo existente nas unidades escolares não advêm exclusivamente do provimento do diretor pela via da nomeação política. Antes, é preciso considerar que tal autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar que se sintetizam na forma como se estrutura a própria escola e no tipo de relações que aí têm lugar. Por isso, mais uma vez é preciso ter presente que, também neste caso, não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados quando se conjuguem, ao processo eletivo, outras medidas que toquem na própria organização do trabalho e na distribuição da autoridade e do poder na escola (PARO, 2001, p. 89).

Desse modo, o processo eletivo só se efetiva quando as compreensões da construção coletiva e aspectos democráticos se tornam realidade no contexto educacional, quando o diretor compreende que a construção perpassa pelos aspectos da coletividade, emergidas da “manifestação da vontade dos envolvidos e da discussão dos problemas que afetam o ensino público, pode levar a novas conquistas relativas à participação nas decisões que dizem respeito à escola e à sua gestão” (PARO, 1996, p.88). Ao contrário, quando assumida a indicação política partidária, Dourado, aponta que:

O produto final desse tipo de procedimento é a transformação da escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como curral eleitoral cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições. Nesse caso, ao se tomar o diretor como representante do Poder Executivo, fica inviabilizada a abertura de canais legítimos de participação, à medida em que o diretor prescinde do respaldo da comunidade escolar, trabalhando, pois, numa situação em si, instrumentalizadora de práticas autoritárias (DOURADO, 2001, p. 104).

A gestão por indicação no ambiente escolar traz consigo a ideia nociva de que a escola pública pode se tornar um ambiente de fortalecimento das políticas partidárias e de práticas coronelistas, que pouco favorecem com as políticas de educação em rede. Ao analisarmos a Lei nº 420, de 11 de outubro de 2013 que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública do município de Bom Jesus da Lapa-BA, constatamos distâncias entre a proposta empregada na legislação municipal e a realidade vivenciada sobre o provimento do cargo de diretores escolares. A referida lei aponta eleições diretas, porém, na prática, o diretor é indicado pelo prefeito, vereadores e representantes políticos locais. Dessa forma, o Art. 109 prescreve:

O processo de escolha de diretores e vice-diretores das unidades educacionais da rede pública do sistema municipal de Bom Jesus da Lapa, eleição direta, é um instrumento democrático que valoriza e prima pela participação da comunidade escolar nos processos decisórios, dentro do princípio de gestão democrática da escola pública, previsto no art. 206 da Constituição Federal e na Lei Federal nº 9.394/96 (LDB), artigos 3º, 14 e 15, e será regulamentada por lei específica (LAPA, 2013, p. 59).

No capítulo XIX, que versa sobre os aspectos da direção das unidades escolares, o texto apresenta critérios para o provimento do cargo. Especificamente no parágrafo único do artigo acima mencionado, prescreve-se que “a eleição para diretores e vice-diretores ocorrerá de dois em dois anos” (LAPA, 2013, p. 59). Abaixo apresentamos o quadro que nos auxilia no desvelamento da realidade oposta frente ao processo eleitoral para provimento do cargo. A

prática da indicação, evidenciada pelos interlocutores e reforçada na legislação municipal, nos remete aos processos da gestão pública patrimonialista, amparados na “clara intenção de proteger seus interesses político-partidários identificados com práticas clientelistas (PARO, 2001). Embora a legislação apresente uma perspectiva democrática, “a adoção de processo eletivo como critério para escolha de diretores” (PARO, 2001) na rede municipal não se efetiva.

Embora seja truncado o processo democrático estabelecido pelo aparato legalista municipal, na formação dos diretores pesquisados, encontramos consonância com o Art. 110, cujo texto explicita e define o seguinte:

O servidor público que vier a exercer a função de diretor ou de vice-diretor escolar das unidades escolares do município de Bom Jesus da Lapa, deverá atender aos seguintes critérios:

I - possuir graduação em pedagogia, ou pós-graduação, garantida, nesta formação, a base comum nacional;

II - ser estável no serviço público municipal;

III - ter, no mínimo, 3 (três) anos de efetivo exercício em experiência docente comprovada no magistério público municipal;

IV - comprometer-se a frequentar curso para qualificação do exercício da função que vier a ocupar;

V - apresentar plano de ação para implementação na comunidade, abordando, no mínimo, os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola;

VI - não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da administração pública direta ou indireta;

VII - comprovar no mínimo 180 (cento e oitenta) horas de curso de qualificação, na área de gestão escolar, para formar a chapa e poder concorrer aos cargos de direção e vice-direção (LAPA, 2013, p. 59).

Apesar de não se ter efetivado o processo da gestão democrática por meio da eleição direta para diretor, a rede municipal obedece a alguns critérios estabelecidos, dentre eles: formação em Pedagogia, ser efetivo, ter experiência na unidade escolar, entre outros.

Quadro 8: Formação acadêmica dos gestores pesquisados da rede municipal

Código de Anonimato	Formação Acadêmica	Vínculo	Tempo na função
Gestor 03	Graduação em Pedagogia	Efetivo	03 anos
Gestor 04	Graduação em Letras	Efetivo	03 anos
Gestor 05	Graduação em Geografia	Efetivo	17 anos
Gestor 06	Graduação em História	Efetivo	02 anos
Gestor 07	Graduação em Pedagogia	Efetivo	14 anos

Fonte: Elaborado pelo autor em abril de 2016, Santa Maria da Vitória - BA.

Em Bom Jesus da Lapa-BA, a gestão democrática ainda é uma realidade que não se concretizou plenamente, isto é, embora seja prescrita na legislação municipal, não aplica na rede. O sistema municipal adequou os preceitos da LDBEN, porém apenas nos requisitos que garante a prescrição sobre a gestão democrática e sobre a construção de normas específicas para o emprego e a adequação das peculiaridades da rede:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Há um misto de incertezas entre a legislação federal e municipal, frente aos direcionamentos do provimento do cargo de diretor. Enquanto o Plano de Carreira e o Estatuto definem o provimento pelo processo eletivo, adequando-o ao art. 3º da LDBEN e garantindo sua autonomia, no art. 14º, contraditoriamente, o regimento unificado prescreve a perspectiva neopatrimonialista, reforçando as práticas coronelistas, ao apontar a autonomia do gestor municipal na nomeação dos diretores da rede.

Art. 31 – A Direção das Unidades Escolares é constituída pelo Diretor e Vice-Diretor (es) e será exercida por pedagogos e docentes licenciados, legalmente habilitados, que nos termos da lei, serão nomeados pelo Chefe do Executivo Municipal (REGIMENTO UNIFICADO, p. 23, s/d).

Pudemos desvelar, desse processo, que os critérios definidos no Plano de Carreira e Estatuto não têm materialidade na realidade do município, embora sejam garantidos na legislação municipal os preceitos estabelecidos na LDBEN. Nota-se uma contradição, pois são utilizados os meios legais, embora na essência a materialização do processo eletivo não tenha consistência.

Podemos considerar que entre a LDBEN e a Lei Municipal nº. 420/2013 existe consonância sobre os aspectos da efetivação do processo democrático na escolha do diretor escolar. Já o Regimento Unificado acaba garantindo ao sistema de ensino poder na indicação, ferindo os aspectos da legislação municipal. Vitor Paro nos lembra:

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania (PARO, 2001, p 90).

Enquanto um instrumento apresenta a perspectiva acima definida por Paro (2001), o outro garante o aspecto neopatrimonialista na rede. Ainda do Regimento Unificado, apesar dos aspectos enraizados de práticas neopatrimonialistas, podemos extrair para esta reflexão a evidência do acúmulo de funções e responsabilidades que o diretor escolar da rede municipal possui. Em Bom Jesus da Lapa-BA, a Lei nº. 420 de 11 de outubro de 2013, traz o seguinte

texto: “Art. 33 - Os Diretores das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino terão as seguintes competências específicas, em relação às atividades gerais como administração de pessoal, financeira, de material e pedagógico, exercendo as seguintes atribuições, em consonância com as atribuições constantes no Estatuto do Magistério e Plano de Carreira Municipal”. E descreve, detalhadamente, o que compete ao gestor escolar:

- I - Assegurar a gestão administrativa e democrática na Unidade Escolar;
- II - Delegar, no âmbito de suas competências, poderes e atribuições aos diversos setores da Unidade Escolar, visando uma gestão com **eficiência e eficácia**;
- III - Criar comissão de sindicância, na jurisdição da Unidade Escolar, sob orientação da SEMED, quando ocorrerem casos que firam os direitos dos alunos ou normas regimentais;
- IV - Zelar pelo patrimônio da Unidade Escolar, analisar, conferir e assinar o inventário anual dos bens patrimoniais, do estoque de material de consumo e didático, bem como da merenda escolar;
- V - Supervisionar a qualidade e a correta distribuição da alimentação escolar dos alunos;
- VI - Administrar e coordenar os eventos cívicos e sociais;**
- VII - Coordenar, acompanhar, avaliar e responder pelos resultados dos planos, programas e projetos desenvolvidos na Unidade Escolar, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, pessoal, recursos materiais e financeiros oriundos da esfera federal, estadual e municipal, bem como socializar os resultados com a Comunidade Escolar;**
- VIII - Assinar certificados, histórico escolar, atestados, guia de transferência e demais documentos que devam ser emitidos pelo dirigente da Unidade Escolar, junto ao Secretário Escolar;
- IX - Promover uma política educacional que implique o perfeito entrosamento entre os corpos docente, discente e administrativo;**
- X - Executar o calendário escolar e a distribuição de carga horária dos Trabalhadores em Educação comunicando a - Secretaria Municipal de Educação - SEMED a necessidade de professores ou existência de excedentes por área, ano e disciplina;
- XI - Apresentar medidas para prevenir a evasão escolar, como também para assegurar a permanência do aluno em sala de aula;
- XII - Comunicar a SEMED e/ou quando necessário ao Conselho Tutelar os casos de maus tratos envolvendo alunos.
- XIII - Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios e a recuperação ao longo do processo;**
- XIV - Gerenciar e assegurar o bom funcionamento da Unidade Escolar, zelando pelo cumprimento da legislação e das normas emanadas da Secretaria e pelo padrão da qualidade social da educação;**
- XV - Manter o fluxo de informações atualizado junto à Secretaria Municipal de Educação - SEMED e apresentar, aos órgãos superiores da administração, soluções eficazes e eficientes quando a situação assim o requerer;**
- XVI - Presidir as reuniões do Colegiado Escolar e demais reuniões da Unidade Escolar;
- XVII - Elaborar e controlar a frequência e a escala de férias dos servidores, comunicando a necessidade de afastamento dos mesmos à Secretaria Municipal de Educação – SEMED.
- XVIII - Promover ações que estimulem a utilização de espaços físicos da Unidade Escolar, com a implantação de serviços auxiliares ao ensino, tais como: bibliotecas, salas multifuncionais, laboratórios, informática etc.;
- XIX - Estimular a produção de materiais didático-pedagógicos e incentivar a sua utilização pelos docentes, promovendo ações que ampliem este acervo;

XX - Coordenar a elaboração e execução do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE³¹), informando seus resultados à Comunidade Escolar;

XXI - Fazer cumprir integralmente os horários de Atividades Complementares (AC) na Unidade Escolar;

XXII - Subsidiar os profissionais da U.E., em especial, os representantes das diferentes organizações escolares no tocante às normas vigentes e apresentar aos órgãos superiores da administração situações que estejam em desacordo com a legislação, buscando soluções imediatas;

XXIII – dar suporte as atividades do programa mais educação, mesmo nos casos em que haja o professor comunitário.

XXIV - Exercer outras atribuições correlatas e afins (grifos nossos).

Mesmo que o diretor tenha a incumbência para diversas atribuições, por meio da Lei n°. 420, de 11 de outubro de 2013, foi possível ainda desvelarmos que, contraditoriamente, o Regimento camufla os princípios democráticos, pois no Plano de Carreira e Estatuto, apenas, há obrigatoriedade do cumprimento de atribuições, quando expõe que as atividades exercidas pelos diretores escolares devem estar “em consonância com as atribuições constantes no Estatuto do Magistério Municipal”. Já o Art. 32 prescreve que “os Diretores responderão por todas as atividades escolares e pelo relacionamento escola/comunidade”. Novas atribuições em relação ao trabalho e tarefas do diretor escolar podem ser desveladas no Art. 34, quando apresenta que “compete à Direção juntamente com o Colegiado da Unidade Escolar:

I - Resolver casos de indisciplina;

II - Aprovar os estatutos da Unidade Escolar e socializar com setores que funcionam na unidade escolar;

III - Criar comissão de sindicância, quando necessário, analisar e decidir sobre ações didático-pedagógicas que firmam direitos dos alunos ou normas regimentais;

IV - Elaborar e divulgar a programação pedagógica da escola.

V - Supervisionar as atividades realizadas no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (grifos nossos).

Observa-se que o art. 34, do Regimento Unificado e o Art. 33 imprimem novas atribuições ao diretor, expondo-lhe tarefas que aumentam o seu trabalho e demandam conhecimentos específicos para desenvolvê-las.

3.5 Dificuldades no trabalho e atuação do diretor escolar: sinais de intensificação

A gestão da escola, nos moldes empregados pelas políticas da gestão da educação básica e, conseqüentemente, pelas ações da rede municipal, tem se tornado um desafio na atuação do diretor escolar. Os elementos cotidianos inseridos em seu papel por meio de

³¹ Nomenclatura própria atribuída por meio do Regimento Unificado para a definição do Projeto Político-Pedagógico.

programas e projetos demandam diversos aspectos, compreensões que traduzem e intensificam seu trabalho. Demais elementos podem ser apreendidos no decorrer das exposições a seguir. Para apreender alguns aspectos que dificultam a atuação do diretor, perguntamos: Quais dificuldades são encontradas na atuação profissional dos diretores? Obtivemos as seguintes respostas:

São várias as dificuldades! Muita dificuldade [...] é um problema as questões financeiras. [...] chega 31 de dezembro atolado de prestação de contas, porque não conseguiu terminar por conta de falta de tempo, erra no talão de cheque, não sabe a data que o colegiado venceu, não sabe tirar o extrato no computador, quando tira não sabe fazer aquela articulação de ir, tá correndo atrás de fazer o registro em ata, cotações (Gestor 01).

O professor é um pouquinho complicado. Reclama demais da criança, [...] o mais difícil de trabalhar é o professor, essa é minha maior dificuldade (Gestor 03).

[...] esse ano eu senti uma dificuldade grande na prestação de contas, porque na gestão passada que eu estava eu achei mais simples, agora de um objeto que você compra um lápis, tem que ter um objetivo (Gestor 04).

Eu acho difícil trabalhar com os pais, porque não colaboram, fico muito triste. Professores reclamam bastante que tem alunos que não trazem atividades, que não querem nada na sala (Gestor 05).

[...] sabemos a dificuldade que a escola tem, nós temos o PDDE, o PDDE o recurso é pouco, aqui na escola um recebemos o recurso de 5.000 reais por ano para manter o material da escola, limpeza e tudo, e não dá (Gestor 06).

A maior dificuldade é com a equipe, pois muitos deles não querem se indispor, não tem coragem de falar o que ficou definido em reunião da equipe de gestão, se o diretor precisa chamar atenção, chama, mas diz que não é ela que tá dizendo, mas a diretora que disse. Se é algo definido em reunião deve ser dito por todos. Essa é a maior dificuldade (Gestor 07).

Olha, eu acho que, o que atrapalha aqui, o que considero como dificuldade, agora que tô observando é a falta de conhecimento deles mesmos (Gestor 08).

A falta de formação dos gestores é o que gera a maior dificuldade. Eu acredito que o caminho seria a seleção mesmo, o processo seletivo, prova seletiva, porque tem conhecimento que são imprescindíveis que o gestor tenha, é obrigado a ter. Então quando o gestor não tem, a secretaria para não prejudicar a escola acaba ficando acarretada com as funções que deveriam ser do gestor. A falta de formação nos três âmbitos: no financeiro, no administrativo e no pedagógico é gritante e é uma coisa que prejudica e acarreta o trabalho (Gestor 09)

Nas falas dos interlocutores, podemos absorver quatro categorias centrais que apresentam aspectos os quais dificultam o trabalho do diretor escolar: gestão sistêmica e financeira dos programas e projetos; formação precária nos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros; compreensão das atribuições e papéis; relacionamento entre professor, aluno e família.

O caráter gerencialista possibilitou a descentralização dos recursos financeiros advindos do Ministério da Educação por meio do FNDE, por meio dos programas e projetos. Conforme a intencionalidade e os direcionamentos de cada programa, os recursos são repassados para as prefeituras ou secretarias de educação e outros diretamente para as unidades escolares.

A descentralização dos recursos financeiros traz em seu bojo o discurso de suposta autonomia dos gestores escolares, embora possamos compreender que a descentralização se configura como aumento de tarefas que, por conseguinte, gera maior responsabilidade, cumprimento de prazos e outros formatos de prestação de contas. Novos afazeres são atribuídos aos gestores, as atribuições da gestão financeira requerem do diretor escolar execução dos recursos, planejamento que considere as perspectivas de capital e custeio, execução de levantamentos por meio de cotações orçamentárias e prestação de contas, entre outras.

Há diversos aspectos do seu trabalho, dos quais destacamos a gestão administrativa, gestão de pessoas, gestão de processos, gestão patrimonial, gestão pedagógica, entre outros. A gestão dos recursos financeiros movimenta e requer interface com desdobramentos em todas essas frentes que estão diretamente ligados ao diretor. Essas atribuições formam um conjunto de elementos que demandam maior disponibilidade de atuação e tempo, o que, em outras palavras, configura a intensificação e aumento do trabalho do diretor.

A gestão financeira dos recursos da educação, como forma de atender a todos os aspectos de gestão que estão inseridos na escola, requer do diretor cumprimento sistematizado dos trâmites legais, jurídicos, de funcionamento e direcionamento das ações a elas vinculadas, operacionalização de forma responsável, seguindo os mesmos princípios estabelecidos para a administração pública: legalidade, moralidade, impessoalidade, eficiência e publicidade. Nesse caso, a palavra de ordem que norteia os demais princípios é a eficiência, eficácia e competitividade, sob a ótica neoliberal, distante da efetividade social.

O gestor da escola torna-se o gestor da administração na escola, direcionando os recursos públicos da educação, com vistas a alcançar resultados, principal meta do Decreto n. 6.094/07. Dessa maneira, exige dos gestores públicos das unidades escolares novas funções, novas compreensões e novas atribuições. Para uma eficaz utilização dos recursos financeiros na educação são necessários conhecimentos específicos, responsabilidade e compromisso social pelo bem público e respeito pelos recursos que devem necessariamente atender às demandas educacionais das escolas e dos sujeitos de direito inseridos em todas as redes.

Ser diretor escolar, tanto pelo viés da indicação quanto pelo processo de eleição direta

ou outro mecanismo que garanta o caráter democrático da escola, demanda que o dirigente municipal ou o diretor escolar obrigatoriamente compreenda os aspectos da utilização dos recursos públicos, cotações de preços, licitações, prestação de contas. Requer senso de pertença pela educação e pela gestão, de modo a direcionar suas ações para a construção democrática, garantindo o emprego e o investimento dos recursos em sua totalidade com transparência.

O processo democrático, a autonomia do diretor requer mais trabalho, mais ações e mais compromisso social e educacional. Nesse cenário de discussões, diversos aspectos que vão desde as questões tecnológicas, relacionais, de rede, planejamento, familiares, questões burocráticas, financeiras, pedagógicas e administrativas estão em curso na gestão escolar. Neste país, muitas mudanças estão ocorrendo cotidianamente na gestão das políticas de gestão da educação básica, portanto, atuar autonomamente com democracia requer “balançar” as estruturas sociais, mercadológicas, tecnológicas que estão imersas no mundo capital. As relações de forças, os conflitos, as lutas de classes, o caráter intencional das políticas do Estado, tudo isso sempre terá configuração no mundo do mercado. Nesse sentido, faz-se necessário se apropriar de novas reflexões sobre a alteração das relações de trabalho exercidos pelo diretor, pois,

É neste cenário de mudanças sociais, intensificadas pela progressiva diferenciação dos ambientes geopolíticos e por expressivo e desigual avanço tecnológico, que se efetivam alterações no mundo do trabalho e da produção, as quais, por seu turno, redimensionam as esferas da atividade humana (DOURADO, 2008, p.893).

É também nesse contexto que se encontram a educação, a escola e os diretores. Suas intencionalidades, suas funções revelam que o campo educacional é um *lócus* de produção e reprodução de políticas, orientações e regras. São espaços e práticas de circulação de ideologias, em que a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo em que permite a ação dos intelectuais orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização (HORA, 2001, p. 36).

Ao ser tratada e compreendida dessa forma, a escola tem a sua particularidade nesse processo, já que

[...] a escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um *lócus* em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder (HORA, 2001, p. 36).

Considerando a atuação e função dos diretores envolvidos neste trabalho, em especial na Rede Municipal pesquisada, pudemos desvelar que as mudanças sociais, as novas prescrições legislativas, o avanço da tecnologia, a falta de formação sistematizada e planejamento em rede são aspectos que intensificam direta ou indiretamente o trabalho do diretor. Vale ressaltar que tais mudanças foram apreendidas por meio dos documentos estudados e da realidade dos interlocutores, dos enfrentamentos sociais e políticos evidenciados por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, integra a Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação - PPGE, e tomou como objeto a intensificação da atuação do diretor escolar frente às políticas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.

O presente trabalho investigativo amparou-se na perspectiva de compreender os aspectos políticos que movimentam o campo da gestão escolar e das políticas instituídas e materializadas no direcionamento da atuação do diretor, buscando, por meio do aparato legal, analisar as mudanças ocorridas a partir de 2007, com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no que concerne ao trabalho do diretor escolar e suas formas de intensificação.

Nesse percurso, buscamos desvelar as diversas compreensões de atores ligados à gestão escolar, cujas unidades passaram pelo processo de aplicação da Prova Brasil, política de avaliação métrica dos índices de qualidade educacional, instituído no decreto referenciado. Foi necessário se fazer um recorte histórico, por compreender que o movimento do real se processa de diferentes formas, por meio de disputas, lutas, desafios e possibilidades, direcionamentos políticos, embasados por modelos, programas e projetos configurados no tempo, por meio dos fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos.

A partir de um recorte histórico dos modelos de administração pública praticados no Brasil, intencionamos desvelar o movimento real e como estes chegaram à direção escolar e, conseqüentemente, acabaram por nortear o trabalho do diretor. E ainda, analisamos os aspectos do avanço das leis que regeram a atuação do diretor, tanto em nível nacional quanto em nível estadual, como meio de compreender as mudanças ocorridas na atuação do diretor, na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA. Em seguida, buscamos, pautados na compreensão e vivência dos diretores, apreender os processos vivenciados no cotidiano, explicitando as contradições existentes entre o dito e o praticado na realidade da gestão escolar.

Adotamos como objeto de estudo a intensificação da atuação do diretor escolar frente às políticas instituídas pelo sistema nacional de ensino, por meio do Decreto nº 6.094, a fim de confrontar as relações existentes entre o estabelecido no Decreto, as formas de organização

e as ações realizadas pelo diretor escolar nas escolas municipais do Ensino Fundamental anos iniciais de Bom Jesus da Lapa-BA.

As atribuições do diretor escolar estão em mudanças e estas adotam aspectos de caráter gerencialista, embora encontrem-se no campo da gestão das escolas públicas modelos da administração pública que se inter-relacionam. O modelo vigente consiste em posicionar a escola no mundo dos negócios e disputas, forjadas nos aspectos neoliberais e na lógica mercadológica capitalista, sem abandonar a perspectiva burocrática, tecnicista e gerencialista.

As relações existentes entre os entes federados são, de fato, relações que apresentam aspectos desarticulados e apartados da gestão escolar. Essas mudanças são convertidas em ações concretas que consistem na defesa da implementação por meio das ações dos diretores, maior qualidade educacional, maior investimento, maior responsabilidade que, nesse caso, o torna mero prospecto das políticas do Estado.

Formas e compassos constroem o campo do real. Na atuação do diretor, não se dá de forma diferente e, dessa maneira, as forças que conduzem a relação do trabalho do diretor, com vistas a sua intensificação, traçam aspectos que nos conduziram nesta reflexão no campo da legislação que rege a gestão escolar, sobretudo porque se apresenta como elementos que, ao serem analisados no campo da essência, desfoca e dissolve o campo da aparência, visto que intencionalidades, interesses e forças aparecem antagônicos no campo educacional. O que é colocado na legislação analisada materializa um perfil de gestor empresário, inserido no campo de disputas por índices, da responsabilização e do trabalho voltado para a lógica de evidências da descentralização. Na aparência, apresenta-se como regulamentações que buscam possibilitar a abertura democrática na escola, embora na essência o aumento da responsabilização, da carga de trabalho e das cobranças, por meio das prestações de contas, dos programas e projetos em rede contribuam para intensificar o trabalho do diretor.

A frieza das medidas e das imposições colocadas via projetos e programas, por diversas vezes, apresenta-se como ponto estancado, ou seja, o tempo do governo não é o tempo da escola. A escola não se processa na perspectiva de máquinas que produzem friamente sem relações e construções coletivas; a escola se processa na construção de seres históricos, fragilizados pelas marcas da história e do tempo, muitas vezes construídas a duras penas, em tempos diversos caracterizados pelas políticas de massificação dos direitos educacionais.

Na Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa-BA, podemos apreender que, mesmo com os aspectos impostos sobre a lógica gerencialista, há na atuação dos diretores escolares baixa compreensão e apropriação das resoluções, das normatizações e prescrições legais, que dão um caráter esclarecedor em sua ação. A defesa, aqui, não consiste em acreditar que as leis são

marcos que mudam toda a realidade, mas que, ao serem interpretadas, apreendidas e desveladas podem ser utilizadas de forma que construam aspectos de valorização e direitos dos cidadãos. Fazendo coro ao que diz Carlos Drummond de Andrade, no poema *Nosso Tempo*, digo que “As leis não bastam. Os lírios não nascem da lei”. As mudanças ocorrem, neste caso, por meio da *práxis* de homens e mulheres que compreendem os aspectos impostos nas políticas do Estado, por meio de suas prescrições legais, tornando-as como mecanismo de fortalecimento de ações desveladas, não reforçadas nos mecanismos de imposição. Em outras palavras, que são capazes de apreender as intencionalidades da legislação e colocá-las a serviço do povo.

Os modelos de gestão da administração pública ainda se fazem presente na prática dos gestores escolares e, desse modo, apresentam um descompasso entre a experiência conservadora das gestões exercidas anteriormente e as exigências dos aspectos do trabalho do gestor, imposto e formatado pelas políticas educacionais vigentes. O sujeito da gestão, hoje, ao atribuir em seu fazer pedagógico os diversos aspectos da administração pública, fortalece os aspectos do modelo vigente, em que as ações são de caráter competitivo.

Ainda sobre o descompasso, pode-se analisar que a baixa compreensão dos mecanismos de atuação frente à gestão escolar, a não compreensão dos instrumentos que norteiam e conduzem a gestão da escola acabam por não explicitar os aspectos de intensificação na sua atuação. Compreender os atos, papéis e desdobramentos da gestão da escola consiste em um ato político, que conduz direcionamentos, seja para o mercado, seja para a construção democrática, com vistas à efetividade social da educação. Esses elementos se constroem e se apropriam, por meio da busca, das leituras e das compreensões sobre os tipos de gestão e como elas trazem em sua epistemologia intencionalidades e formatos diferenciados. Paro (1997) amplia a nossa reflexão, quando explicita que (1997, p.17), “a participação da comunidade na escola, como do processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. Compreender esse espaço como um espaço de reformas e definições é ajudar os sujeitos partícipes a construir elementos por meio dos aspectos históricos para a garantia do campo dos direitos políticos e sociais, estendendo-se ao âmbito do direito educacional.

As práticas da interferência político-partidária ainda são uma realidade na indicação dos diretores escolares, reforçando a antiga cultura coronelista do “voto de cabresto”, dos “currais eleitorais”. Esse formato consiste na falta de autonomia nas decisões coletivas que contribuem com os desdobramentos para a construção de uma gestão fundamentada nos

aspectos democráticos. Essa prática gera apadrinhamentos que, no momento decisório das ações no ambiente escolar, acabam por abandonar os preceitos da igualdade de direito e nos quais fluem os fisiologismos. Os aspectos técnicos, reflexivos, colegiados, acabam saindo do cenário, deixando espaço aos desdobramentos de prescrições fruto da indicação.

Ao analisar as atribuições que intensificam a atuação do diretor escolar, instituídas pelo Decreto n. 6.094/2007, nas escolas participantes da Prova Brasil, nos anos de 2007 a 2013, na Rede Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa-BA, foi revelada a existência da intensificação do trabalho do diretor, visto que as categorias analisadas nos ajudaram a apreender que:

- A organização do trabalho do diretor escolar é desorganizada, decorrente da execução dos programas sem critérios ou orientações do órgão central. A falta dessa sistematização, que visa às ações de planejamento em rede, acaba por não gerar reordenamento sistematizado de ações que se integram com as políticas de gestão da educação básica. Dessa forma, aspectos acrescidos após a promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação - 2007 alteraram diversas rotinas de organização no interior das escolas e na gestão escolar.

- O PDDE, instrumento de planejamento mudou a rotina de manutenção dos programas e projetos advindos do Governo Federal. Estes estão inteiramente ligados aos aspectos financeiros, e assim sendo, podemos apreender que os modos de cobranças estão mais acirrados, devido ao objetivo da descentralização de recursos. Não percebemos nas explanações a presença de planos de gestão, com objetivos, fundamentações filosóficas e roteiros sistematizados de organização e rotina.

- Novas prescrições legislativas, tecnologia da informação, conhecimentos específicos, técnicas jurídicas e financeiras, lei da transparência, prestação de contas e obtenção de indicadores de desempenho da escola são exigências que configuram a intensificação da atuação do diretor escolar. A intensificação se ampliou após as mudanças das políticas educacionais de gestão da educação básica por meio do Decreto n. 6.094/2007.

- As formas de intensificação do trabalho do diretor escolar emergiram de cinco categorias das quais destacamos: administrativa, financeira, pedagógica, tecnológica de relação/articulação MEC/FNDE e relação familiar. Foi possível desvelarmos que cada uma dessas categorias traz elementos próprios e que se encontram, reforçando a intencionalidade uma da outra como um ciclo intencional para atingir os objetivos do Decreto n. 6.094/2007. Desvelamos, ainda, que as formas de cobranças são diversas, conforme a intencionalidade de cada uma delas. A materialização das políticas de gestão está instruída nos decretos, formatos

e instrumentos de cobranças, que vão desde o sistema de prestação de contas até os índices educacionais de qualidade, a exemplo do IDEB.

- As dificuldades na atuação do diretor escolar foram evidenciadas pela intervenção político-partidária, pelos relacionamentos entre os pares, pela falta de mecanismos e enfrentamento no ato de conduzir a gestão da rede e igualmente a gestão das unidades escolares.

Dessa forma, o gestor escolar convive com elementos fortes que implicam a intensificação do seu trabalho: primeiro a convivência com o tempo reduzido para a realização de programas e projetos advindos do Ministério da Educação; segundo, a apropriação das leituras que demandam desdobramentos e compreensões sobre os formatos, as dúvidas e as formas em conduzir os programas e projetos; terceiro, a experiência conservadora de sua atuação não atende ao modelo gerencialista, o que o torna alienado das políticas educacionais e do caráter tecnicista de suas ações; e, por fim, as disputas político-partidárias que ainda assolam o campo educacional em municípios pequenos, fazendo com que as unidades escolares e a rede de ensino se tornem um campo de construção da política partidária, alavancada por currais eleitorais para a manutenção do poder do local a nacional.

O que intensifica são essas mudanças, são essas transformações, são essas quantidades de coisas que tem que dar conta (Gestor 03).

Hoje você tem que tá muito mais comprometido com aquilo que tá te oferecendo, antes não, não tinha nenhum programa (Gestor 04).

Hoje temos muitas exigências, somos responsáveis por muitas barreiras que a gente encontra. (Gestor 05).

Então o que intensifica mais ainda é isso. E esse pacote de programas. (Gestor 06).

A intensificação do trabalho do diretor ocorre e é estrutural, pois na sociedade capitalista o sistema tem que render lucros. Dessa forma, a intencionalidade do sistema é tentar inserir a escola pública no circuito e no mundo dos negócios comercializáveis. Ou seja, empregando uma formação que insere a escola nas relações capitalistas de produção, tornando contraditoriamente o papel social da escola e da educação. A intensificação tem as marcas do modelo de gestão empregado por Bresser Pereira na reconfiguração do Estado, na política de descentralização fortalecida pela reforma e, assim, conforme alertam Shiroma e Santos (2014, p. 41), “o Estado brasileiro buscou estabelecer uma nova cultura de gestão educacional”.

Ainda sobre aspectos da intensificação, o diretor escolar convive com o desconhecimento que a autonomia gera no trabalho escolar. O diretor escolar autônomo, nas

atribuições de suas atividades, tem dentro dos parâmetros da responsabilidade muito mais trabalho a desenvolver, no ambiente escolar, haja vista que suas ações tendem a exercer práticas e direcionamentos em todos os setores: administrativo, tecnológico, pedagógico e financeiro.

Segundo Kant (1724-1804), autonomia é a capacidade da vontade humana de se autodeterminar, segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível. Compreendendo o que se prescreve, podemos ratificar que o cumprimento das prerrogativas estabelecidas ao diretor autônomo sugere melhor desempenho em suas atividades, e que estas, a depender da sua compreensão, podem levar à intensificação da responsabilidade em prol do trabalho desenvolvido, o qual fará direcionamentos mais consistentes naquilo que lhe foi atribuído, proveniente do conhecimento adquirido, por meio das ações corriqueiramente desenvolvidas.

As práticas escolares exercidas pelo diretor, nos moldes discutidos, neste texto, vêm contribuir para compreendermos que a direção escolar amparada na autonomia requer novos trabalhos, responsabilidade e construções coletivas, pois lhe possibilita galgar pelos diversos setores que compõem os alicerces da escola, considerando-se que a autonomia possibilitou novas relações para a garantia dos direitos sociais e humanos. Gerou novas relações com o MEC depois de 2007, empregou novas demandas sociais, diálogos constantes com conselho tutelar, direitos das crianças, controle social, e dessa forma todas essas questões requerem mais trabalhos, todas essas ações demandam novas ações, portanto autonomia requer compreensão da atuação do diretor na educação.

Não se pode ainda deixar de refletir que o diretor escolar necessariamente precisa entender o seu papel e quais atribuições são inerentes para o exercício de sua função dentro e fora da escola. Ao assumir o desafio, o gestor precisa compreender quais são as atribuições inerentes ao cargo e quais desdobramentos técnicos são necessários para sua condução.

A reflexão crítica sobre a intensificação do trabalho do diretor aponta para o seguinte: os diretores não conseguem perceber os mecanismos de ajustes de imposição do sistema, do Estado, do MEC, na rotina da escola; não desvelam a interligação das políticas de gestão da educação básica como mecanismos de fortalecimento das estratégias do capital; não percebem os novos mecanismos de atuação do MEC por meio dos sistemas, programas e projetos como presença viva nas escolas e no seu trabalho; do mesmo modo, não desvelam que o MEC tolhe toda a sua capacidade de decisão e escolha, não compreendem o verdadeiro sentido do trabalho com autonomia e, em alguns casos, confundem as atribuições inerentes ao cargo,

mesmo que elas, de algum modo, multiplicadas a outras ações, acabem por reforçar a intensificação do seu trabalho. Diante desses pressupostos e confirmações, os diretores pesquisados parecem oscilar entre a postura de alienação e intencionalidade, tornando o sistema como verdadeiro instrumento do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal.** Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, 2002.

_____. **Políticas de Descentralização da Educação, Municipalização do Ensino Fundamental e Desigualdades Educacionais.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001 (Projeto de Pesquisa).

_____. **A Educação como Política Pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

ANDREOTTI, Azilde e t ali. **História da Administração Escolar no Brasil.** Alínea, 2008.

AMARAL, Roniere Ribeiro do. **Milagre político: catolicismo da libertação.** Brasília, 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: Espaço de Participação da comunidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ALENCAR, Chico; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venicio. **História da Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro: 1994, 18ª edição, Editora Ao Livro Técnico.

ARF, Fabiana A. **O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje.** Dissertação (Mestrado em Educação). 110 p. Marília. UEP, 2007.

ADRIÃO, T., CAMARGO, R. B. **A gestão democrática na Constituição Federal de 1988.** In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDI, L. M; ROSSI, A. J; UCZAK, L. H. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BRUSSELMANS, Izilda A. **O que dizem professores sobre o diretor de escola? Um estudo das significações elaboradas por professores sobre a direção escolar e sua relação com o trabalho docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). 87 p. Piracicaba. UNIMEP, 2006.

BARBOSA, Sandra J. **A intensificação do trabalho docente na escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação). 168 p. Brasília. UnB, 2009.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação.** Coleção primeiros passos, 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1994.

BRUNO, Lucia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho, educação e crise do capital:** a privação do público. In: JIMENEZ, S. ; OLIVEIRA, J. ; SANTOS, D. (Org.). *Marxismo, educação e luta de classes: teses e conferencias do II Encontro Regional Trabalho Educação e Formação Humana.* Fortaleza: EdUECE/IMO/SINTSEF, 2008.

BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e bases da educação nacional.** São Paulo, Pioneira, 1990.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial.** Revista do Serviço Público, v. 47, n. 1, p. 7-40, 1996.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estratégia e estrutura para um novo Estado.** Revista de Economia Política, v. 17, n. 3, p. 24-38, 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania.** São Paulo: Editora 34, 1998.

BOFF, Leonardo. **Quarenta anos da teologia da libertação: uma metáfora do Mistério Pascal.** In: OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro; DE MORI, Geraldo. *Religião e educação para a cidadania.* São Paulo: Paulinas, 2011.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília: FNDE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005.** Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, 2005.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola:** aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF, 2007.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE/CD nº12, de 10 de maio de 1995**. Brasília: 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. **Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos**. - Brasília: MP, 2011.
- BRASIL. Medida provisória nº. 210032, de 24 de maio de 2001.
- BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências.
- BRASIL. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996b.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2007.
- BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 nov. 1968. **Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências**. Diário Oficial, Brasília, 1968.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. **Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1969.
- BRASIL. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. Programa de Aceleração do Crescimento: 2007-2010. Brasília. 22 de janeiro de 2007. 82 slides. Apresentação em Power Point.
- BRASIL. Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências.** In: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 12.395, de 16 de março de 2011. Altera as Leis nos 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva; revoga a Lei no 6.354, de 2 de setembro de 1976; e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012. Altera as Leis nos 10.836, de 9 de janeiro de 2004, 12.462, de 4 de agosto de 2011, e 11.977, de 7 de julho de 2009; dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei 10.172 – **Plano Nacional de Educação 2001 - 2010.** Brasília, 2001.

BRASIL. Decreto Lei nº 10.264 de 16 de julho de 2001. Acrescenta inciso e parágrafos ao artigo 56 da lei 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2001.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069/90. Brasília, DF; Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.** 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 9 de 24 de abril de 2007.** Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Brasília, 2007.

BAHIA. **Lei nº 1.682, de 31 de agosto de 1923.** Dispõe sobre a emancipação política de Bom Jesus da Ipa. Diário Oficial, Bahia. 1923.

BAHIA. LEI Nº 4.694, DE 09 DE JUNHO DE 1987. **Estrutura o Plano de Carreira do Magistério Público Estadual de 1º e 2º Graus.** Bahia, 1987.

BAHIA. LEI Nº 3.375, DE 31 DE JANEIRO DE 1975. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado da Bahia.** Bahia, 1975.

BAHIA. Lei nº 8.261 de 29 de Maio de 2002. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia.** Bahia, 2002.

BAHIA. DECRETO Nº 7.684, DE 08 DE OUTUBRO DE 1999. **Dispõe sobre a organização do processo seletivo interno para designação de Diretores e Vice-Diretores das escolas públicas estaduais e sua remuneração. Bahia.** 1999.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Programa Educar para Vencer.** Salvador, BA. (Acesso em 2015).

BAHIA. Secretaria da Educação. **Manual de Gestão Municipal.** Salvador, BA. (Acesso em 2015).

BAHIA. Secretaria da Educação. **Projeto de Educação na Bahia – 2000 a 2003.** Salvador, BA.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Termo de Convênio para a implementação do Programa de Ação de Parceria.** Salvador, BA. (Acesso em 2015).

BAHIA. Secretaria Estadual da Educação. **Projeto de Institucionalização dos projetos/produtos dos programas educar para vencer e fundescola.** Versão preliminar. Salvador: SEC, nov. de 2004.

BAHIA. Secretaria Estadual da educação. **Projeto de educação do estado da Bahia fase I – anexo 5 do relatório de finalização da implantação.** Salvador: SEC. 2003.

BAHIA. Secretaria Estadual da Educação. **Plano estadual de educação da Bahia.** Salvador, 2006.

BAHIA. Governo do Estado. **Plano Plurianual Governo César Borges: 2000 a 2003.** Salvador, 2000.

BAHIA. Fundação Pedro Calmon. **Arquivo Público.** Anais, ano 3, v. 4-6, [s.d.].

BAHIA. Governo do Estado. **Relatório de Atividades: 1999-2002.** Salvador, 2003.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Manual de Operacionalização do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 1ª a 4ª Série.** Bahia, 2002.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Manual de Operacionalização do Projeto de Regularização do Fluxo Escolar de 5ª a 8ª Série.** Bahia, 2002.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA – SEC [Site oficial]. Disponível em: Acesso em: 15 de maio de 2015.

BAHIA. Governo do Estado. **Plano Plurianual Governo César Borges: 2000 a 2003.** Salvador, 2000.

_____. Governo do Estado. **Manual de orientação: Padrões Mínimos de instalações físicas e de funcionamento da escola.** Salvador, 2002.

_____. Governo do Estado. **Relatório de Atividades: 1999-2002.** Salvador, 2003.

_____. Secretaria da Educação. **Programa Educar para Vencer**. Salvador, BA. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/educarparavencer/htm>>. (Acesso em 2016).

_____. Secretaria de Educação. **Manual de Gestão Municipal**. Salvador, BA. Disponível em: <<http://webpam.sec.ba.gov.br/portal/>>. (Acesso em 2016).

_____. Secretaria de Educação. **Projeto de Educação na Bahia – 2000 a 2003**. Salvador, BA.

_____. Secretaria da Educação. **Termo de Convênio para a implementação do Programa de Ação de Parceria**. Salvador, BA. Disponível em: <<http://webpam.sec.ba.gov.br/portal/>>. (Acesso em 2015).

_____. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação da Bahia/Secretaria da Educação**. Salvador, BA, out./2004.122p. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/> (Acesso em janeiro de 2016).

_____. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Informativo do Projeto de Educação da Bahia. disponível em: www.agecom.ba.gov.br (Acesso em setembro de 2016)

BANCO MUNDIAL. **Educação Primária**. Documento de política do Banco Mundial. Washington D. C., 1992.

_____. **Projeto de educação da Bahia**. Relatório n. 19899-BR, 2000.

_____. **Projeto de educação da Bahia**. Documento de política do Banco Mundial n. 2001/179/LAC - BR, 2001.

_____. **Educação Municipal no Brasil**. Recursos, incentivos e resultados. (Em dois volumes). Relatório n. 244413-BR, 2003.

_____. **O Banco Mundial e a educação no Brasil**. Via World Wide Web: <<http://worldbank.org>>, acessado em 23/10/2015.

_____. **Instrumentos de empréstimo do Banco Mundial**: recursos para impacto no desenvolvimento. The World Bank InfoShop. Julho de 2001.

BOM JESUS DA LAPA. **Lei n.º. 420 de 11 de outubro de 2013** - Dispõe sobre o estatuto e plano de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica pública do município de Bom Jesus Da Lapa – BA. Diário Oficial do Município, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Projeto de melhoria da Escola**: manual de orientação. FUNDESCOLA: 1999.

BANCO MUNDIAL. **Projeto de educação da Bahia**. Documento de política do Banco Mundial n. 2001/179/LAC - BR, 2001.

BARBOSA, José Márcio Silva. **O papel do gestor escolar frente ao Plano de Desenvolvimento da Educação em duas escolas públicas do município de Viçosa – MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). 165 p. Viçosa. UFV, 2013.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo. Cortez, 2003.

BORDIGNON, G. **Democratização e desenvolvimento da educação:** políticas e práticas. *Revista Brasileira de Administração da Educação.* São Paulo, 1993.

BUENO, M. S. S. **Orientações nacionais para as reformas do ensino médio.** *Cadernos de Pesquisa,* Campinas, 2000.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CARA, D. Campanha nacional pelo direito à educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 2004.

CABRAL NETO, Antonio; SOUSA, Luis Carlos Marques. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CLARK, Jorge U.; NASCIMENTO, Manoel N. M.; SILVA, Romeu A da. A administração escolar no Período do Governo Militar (1964-1984) In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Constituições estaduais brasileiras e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **The Managerial State:** power, politics and ideology in the remaking of Social Welfare. London: Sage Publications, 1997.

CUNHA PINTO, Dolores. **A autonomia da Escola** In LIMA, Chopin Tavares (org) *Repensando a Autonomia da Escola,* Ed. Laser Press, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CALIXTO, Eulália A. **A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar:** uma análise a partir das publicações nacionais. Dissertação (Mestrado em Educação). 133 p. Marília. UNESP, 2010.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CISEKI, A. A. **Conselhos de escola:** coletivos instituintes da escola cidadã. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília, 1996.

COLASANTI, Marina. **Contos de amor rasgados.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CURY, C. R. J. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: Cury, C. R. J. et al. (org.). **Medo à liberdade e compromisso democrático:** LDB e plano nacional de educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educacional. 2.^a ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

CURY, Carlo Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Marcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

CATÃO, Francisco. **O que é Teologia da Libertação.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

CORTELLA, M. S. **Não espere o Epitáfio – provocações filosóficas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CORTELA, M. S. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTRO, Jorge Abrahão de. MENEZES, Raul Miranda. **Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990.** Textos para discussão n° 947. Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2003.

CAMINI, L. **A gestão educacional e a relação entre os entes federados na Política do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Porto Alegre. Doutorado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

DANTAS NETO, Paulo Fábio. **“Surf” nas ondas do tempo:** do carlismo histórico ao carlismo pró-carlista. Caderno do CRH n.39. jul/dez 2003. Salvador-BA.

DAL ROSSO, Sadi. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 1, p.65-91, 2006.

DAL ROSSO, Sadi e FONTES, José Augusto A. Sá (Orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI.** Brasília: Época, 2008.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar:** mudanças e continuidades. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009.

DRUCKER, P. F. **A administração na próxima sociedade.** São Paulo: Nobel, 2002.

DAVEL, E.; MELO, M.C.O.L. **Singularidades e transformações no trabalho dos gerentes.** In: DAVEL, E.; MELO, M.C.O.L. (Orgs). Gerência em ação: singularidades e transformações do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do trabalho.** 5ª ed. São Paulo: Cortez - O boré, 1992.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo.** 21. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DEITOS, Roberto Antonio. **Os Organismos Internacionais e a Política Educacional Brasileira.** In: Xavier, Maria Elizabete S. P. (Org). Questões de Educação Escolar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Campo e Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil.** In: FREITAS, Luiz Carlos de (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2001.

FRIEDMAN, T. **O mundo é plano: uma breve história do século XXI.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

FALLEIROS, I; CASTRO, V.; FONTES, V. Ciência e método de trabalho científico – Marx e o marxismo. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde.** 2011.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate.** Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FONSECA, Marília. **Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola:** duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cadernos CEDES. v. 23, nº 61, Campinas, dez, 2003.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai/ago. 2009. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf> Acesso em 18 de jan. 2016.

FERREIRA, Maria P. **De Diretor a Gestor:** uma análise das atribuições e do perfil do dirigente escolar paulista. Dissertação (Mestrado em Educação). 137 p. Ribeirão Preto. CUML, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Políticas educativas no Brasil no tempo da crise.** In. FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (orgs). Crise da Escola e Políticas Educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho educação**. In: Trabalho & Educação. Revista do NETE, Belo Horizonte, nº 9, p.15-26, jul/dez, 2001.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. **A crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Mª. Das Dores. **Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos**. In: JIMENEZ, S; RABELO, J; MENDES SEGUNDO Mª. (Org.). Marxismo, educação e lutas de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p. 33-59.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2ª ed. – Chapecó: Argos, 2012.

GENTILI, Pablo A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 1. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M.; HOENISCH, J. C. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2004.

JACOBI, Pedro. **Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

HORA, D. L. **Gestão democrática na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HASSARD, J. ; TONELLI, M. J.; ALCADIPANI; R. Gerentes e organizações na pós-modernidade, In: DAVEL, E. MELO, M. C. O. L. M. **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**, Rio de Janeiro, FGV Editora, 2005.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão 1.0, 1 CDROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Dados sobre População do Brasil, PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2013.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976.

KOROSUE, Aline. **Autogestão e relações de trabalho**: transformação ou manutenção das condições precárias do trabalho no capitalismo? 188 p. Florianópolis. UFSC, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola. In: FRGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andrea: Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M., FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs): **A Intensificação do Trabalho Docente**: tecnologias e produtividades. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KUENZER, Acácia Zenaida. **A teoria da administração educacional**: ciência e ideologia. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1984.

KIELING, Luisa Michels. **O índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro: adaptações** metodológicas e usos em políticas públicas. Monografia. 115 p. Florianópolis, UFSC, 2014.

LIMA, Iana Gomes. **A adoção de “programas de intervenção pedagógica” e as novas dinâmicas no trabalho docente**: uma análise a partir de três escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LIMA, L. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neotayloristas na organização e administração da educação. In: LIMA, L; AFONSO, A. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002.

LIMA, Kátia R. de S; MARTINS, André S. Pressupostos, princípios e estratégias. NEVES, Lúcia M. W. (org) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza SEABRA. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 5ª edição, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEOPARDI, M. T. **Teorias em enfermagem: instrumentos para a prática**. Florianópolis: NFR/UFSC; Papa-livros, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MEDEIROS, I. L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2002.

MONTANÕ, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, M.M. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Tradução de Edgard Malagodi. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1999.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Trad. de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARQUES, L. R. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. In: **Ensaio: avaliação, políticas públicas e Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.53, out./dez. 2006, p. 507-526.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 35 ed. São Paulo, Malheiros, 2009.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 14. ed. São Paulo: Malheiros. 2002.

MENDES, Célia M. L. **Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). 76 p. Ribeirão Preto. CUMML, 2009.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (Org.) **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MOTTA, F. C. **Administração e participação: reflexões para a educação**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez., 1994.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **A gestão de recursos financeiros na escola: o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1999.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

OLLER, Maria de Jesus Rodrigues Moreira. **O Turismo religioso e esotérico: atendimento mediúnico em visitas ao Recinto de Caridade Adolfo Bezerra de Menezes, no Gama - DF** /Maria de Jesus Rodrigues Moreira Oller. 2013. xix, 205 f.: il.; 30 cm. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Centro de Excelência em Turismo, Mestrado Profissional em Turismo, 2013.

OEI (2008). **Metas educativas 2021: la educación que queremos para la aereación de los bicentenarios**. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indice.htm>>. Acesso em: 07/03/2015.

OCDE. **Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.) **Política e Gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, E. F. M. de. **Educação básica no Acre, 1962 – 1983: imposição ou pressão social?** Rio Branco, AC: E. F. M. Oliveira, 2000.

OLIVEIRA, J. F. de.; FONSECA, M. e TOSCHI, M.S. **Educação, Gestão e Organização Escolar: Concepções e Tendências Atuais**. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M.S. e OLIVEIRA, J.F. Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia, Ed. da UCG, 2004.

_____; FONSECA, M. e TOSCHI, M.S. **Programa Fundescola: Concepções, Objetivos, Componentes e Abrangência – A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____; FONSECA, M. **A Educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada**. Impulso Piracicaba, p. 55-65. 2005.

OLIVEIRA, R.P; ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1997.

_____. Educação e planejamento: a escola como núcleo de gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M.A.da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-112.

_____. & GONÇALVES, Gustavo B.B. **A Gestão Democrática da Educação e o Trabalho do Diretor Escolar** (Apresentação de trabalho). V Encontro da ANPED/Sudeste. Águas de Lindóia, 2002.

_____. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **Da administração escolar à gestão educacional no Brasil: uma falsa polémica entre a técnica e a política**. Revista do Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, n. 4, 2004, p. 66-77.

_____. **Regulação das Políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 26, nº 92, dez. 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes**. In: Educação em Revista, n. 44, 2006, p. 209-227.

_____. El trabajo docente y La nueva regulación educativa em América Latina. In: FELDFEBER, M. e OLIVEIRA, D.A (Orgs). **Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, ¿ Nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011.

_____. **Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano**. Educação e Sociedade, vol. 28, nº 99. Campinas, mai/ago 2007.

_____. Gestão das políticas públicas educacionais: ação pública, *governance* e regulação. In: DOURADO, L.F. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

_____. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE, v. 25, nº 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, E. F. M. de. **Educação básica no Acre, 1962 – 1983: imposição ou pressão social?** Rio Branco, AC: E. F. M. Oliveira, 2000.

PINTO, J. M. de R. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p. 108-135, jul./set. 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Educação para a Democracia: O elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino**. 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. Série: educação em ação São Paulo: Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2010.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. 2ª ed., São Paulo: Xamã, 1996.

PARO, V. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Administração escolar e qualidade do ensino; o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, J. B.(org.). **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 57-72.

PINTO, J. M. de R. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n.80, p. 108-135, 2002.

PERONI, V. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado**. In: _____. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C (Orgs). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarryet al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das D. Mendes; JIMENEZ, Susana. **Educação para todos e reprodução do capital**. Rev Eletrônica Trabalho Necessário. Ano 7, n 9, 2009.

SALVETTI, Thales A. S. **A qualidade do ensino da dimensão da gestão escolar democrática: um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE**. Dissertação (Mestrado em Ciências). 98 p. Ribeirão Preto. USP, 2011.

SANDER, B. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 55-68.

SANTOS, João Diogenes Ferreira dos. A produção do trabalho infanto-juvenil no Brasil. In: **Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina: Resumos**. Marília: UNESP, 2001.

SALVADOR, Evilário; RODRIGUES, Taíla Albuquerque. **As implicações do Programa de Aceleração e Crescimento (PAC) nas Políticas Sociais**. SER Social, Brasília, v. 13, n. 28, p. 129-156, jan./jun. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Cortez/Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2006.

_____. e CAMPOS, R.F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, M. e OLIVEIRA, D.A (Orgs). **Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, ¿ Nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

SHIROMA, Eneida O. **Do global ao local: redes sociais, reforma educativa e gestão do trabalho docente**. Relatório de Pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2010.

SANGER, Regina. **Os determinantes da qualidade da Educação Básica no Rio Grande do Sul: uma análise com dados da Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Economia). 110 p. Porto Alegre. UFRGS, 2012.

SARAIVA, L. A. S. **Cultura organizacional em ambiente burocrático**. RAC, v. 6, n. 1, p. 207, jan/abr. 202. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&nrm=S141565552002000100011&lgn=em&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. 2015.

SCHIER, A. C. R. S. da. **Da administração pública burocrática à gerencial: a influencia de Max Weber**. Revista crítica jurídica. N. 24, jan/dez. 2005.

SILVA, Alison F. A. **A Reforma do Estado e o modelo gerencial da Educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). 165 p. João Pessoa. UFPA, 2013.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: FAPESP, Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abádia da. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, Brasília, 2005. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/profuncionario/02educadores_ducan do.pdf Acesso em: 24/11/2015.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 2.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. **Coalizões em Educação no Brasil: A pluralização da sociedade civil na luta pela melhoria da educação pública**, 2011.

SCHNECKENBERG, M. **O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos**. In: *Gestão em rede*, n.75. mar 2007.

SEGURA, T. V. Bom Jesus da Lapa. **Resenha Histórica**. São Paulo: Gráfica Ave Maria, 1937.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

STEIL, C. A. **O Sertão das Romarias: um estudo antropológico sobre o Santuário de Bom Jesus da Lapa – Bahia**. Petrópolis: Vozes/CID, 1996.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (org.). **Gestão democrática**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002, p. 45-56.

_____. **As armadilhas da integração escola/comunidade**. Nova Escola, São Paulo, n. 48, p. 22-25, maio 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TOSCHI, M. S.; FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. **A relação entre o plano de desenvolvimento da escola (PDE) e o projeto político-pedagógico da escola (PPP): concepção e avaliação**. Goiânia, 2004.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica preliminar: metodologia para obtenção das metas finais e parciais**. São Paulo, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em abril de 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2006). **Rumo a 2022**. Disponível em:<<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacolegislação/EDUCACIONAL/NACIONAL/todos%20pela%20educacao%20rumo%20a%202022.pdf>>. Acesso em: 14/02/2016.

TORRES, Rosa María. Educação na sociedade da informação. In AMBROSI, Alain; C PEUGEOT, Valérie; Pimienta, Daniel. **Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação**. C&F Éditions, 1998.

UNESCO. Declaração de Jomtien. **Conferência de mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Delhi - Índia: Unesco, 1993.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo** nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

VALENTE, I.; ROMANO, R. **PNE: Plano Nacional de Educação** ou carta de intenção. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. e RESENDE, Lúcia M.G. de (orgs). **Escola: Espaço do projeto político – pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ima Passos Alencastro (org.) **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico**. 1ª Ed. São Paulo. Editora: Papirus, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção?** In DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs) Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo/SP: Ed. Xamã, 2001.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP, Papirus, 2002.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.

VILELA, Daniel M. **Utopias esquecidas**. Origens da Teologia da Libertação. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7ª ed.- São Paulo: Libertad, 2000.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 1992.

WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Volume I. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1999.

WERLE, Flávia Obino correia. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE

- Apêndice 1 – Roteiro para análise documental
- Apêndice 2 – Roteiros de entrevistas semiestruturada
- Apêndice 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido
- Apêndice 4 – Carta de apresentação
- Apêndice 5 – Solicitação para pesquisa de campo
- Apêndice 6 – Carta de apresentação
- Apêndice 7 – Levantamento de teses e dissertações que se afinam com a temática estudada

ANEXOS

Anexo 1 - Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007

Apêndice 1 – Roteiro para análise documental

	<p>Universidade de Brasília – Unb Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação</p>	
---	--	---

Orientadora: Prof. Dra. Maria Abádia da Silva

Mestrando: Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga

Eixos	Documentos
INTERNACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> * Declaração de Jontiem (1990): Declaração Mundial sobre Educação para Todos; * Declaração Nova Delhi (1993): * Declaração de Dakar (2000): O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos.
FEDERAL	<ul style="list-style-type: none"> * Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 * Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007 – Dispõe sobre o Plano Metas Compromisso Todos Pela Educação.
ESTADUAL	<ul style="list-style-type: none"> * Estatuto do magistério Lei nº 3.375/1975 * Plano de carreira Lei nº 4.694/1987 * Decreto nº 7.684/1999 * Estatuto do magistério Lei 8.261/2002 * Programa Educar Para Transformar - 1999 * Proposta Pedagógica Escola de Todos Nós – 2007
MUNICIPAL	<ul style="list-style-type: none"> * Plano de carreira e Estatuto dos servidores Lei nº 420 de 11 de outubro de 2013
UNIDADE DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none"> * Regimento Unificado s/d.

Apêndice 2 – Roteiros de entrevistas semiestruturada

	Universidade de Brasília – Unb Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação	 Programa de Pós-Graduação em Educação
---	---	--

Orientadora: Prof. Dra. Maria Abádia da Silva

Mestrando: Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga

Data: ___ / ___ / ___

1) Dados de Identificação:

A. Identificação do entrevistado:

2) Questões preliminares:

Formação: Qual a sua área de formação acadêmica? Possui alguma formação na área da gestão escolar?

Vinculo funcional:

() Efetivo () Admitido em Caráter Temporário:)

Experiência profissional: Há quanto atua na secretaria municipal? Já passou pela experiência na direção de escola? Possui experiência em outras redes de ensino? Conte-me como se tornou membro da secretaria municipal e quais razões conduziram para essa escolha.

3) Questões de pesquisa:

Eixos	Questões
Gestão Escolar	Organização do trabalho na unidade escolar: 1. Como é feita a organização do seu trabalho na escola? 2. De que maneira são programadas as ações de sua gestão?
Planejamento	Planejamento do trabalho do diretor escolar 1. Quais instrumentos são utilizados no planejamento da gestão? 2. Comente sobre PDE interativo na escola. Houve mudanças? Quais? E a Prova Brasil possibilita qualidade na educação da escola?
Atuação do Diretor Escolar: Mudanças e Exigências	Exigências que configuram a atuação escolar: 1. Considerando sua experiência na direção escolar, aponte aspectos que mudaram sua atuação? Essas mudanças aconteceram antes ou depois de 2007? 2. Em sua atuação, quais programas e projetos estão inseridos? Eles são escolhidos pela unidade escolar, pela secretaria ou diretamente pelo Ministério da Educação?
Intensificação: aspectos na atuação da gestão escolar	Formas de intensificação na atuação do diretor escolar: 1. Existem procedimentos administrativos, pedagógicos e financeiros que orientam sua atuação na direção da escola? Eles partem de onde? Caracterize-os. 2. Como você analisa as exigências do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal?
Dificuldades	Aspectos das dificuldades na atuação da gestão escolar: 1. Conte-me como se tornou diretor e quais razões conduziram para essa escolha. 2. Quais dificuldades são encontradas em sua atuação profissional?

Apêndice 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido

	Universidade de Brasília – Unb Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação	 Programa de Pós-Graduação em Educação
---	---	--

Eu, _____, RG nº _____ concordo em participar por livre e espontânea vontade da pesquisa *A intensificação do trabalho do diretor escolar* a ser apresentada como Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Abádia da Silva.

Declaro estar esclarecido (a) e informado (a) que a pesquisa visa estudar os aspectos da intensificação do trabalho do diretor escolar frente às políticas instituídas na Educação Básica após promulgação do Decreto 6.094/2007. De livre e espontânea vontade responderei às perguntas referentes à minha experiência e atuação como _____ . Estou ciente que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico, estando totalmente desvinculada de quaisquer interesses partidários ou governamentais. Estou ciente de que esta entrevista será gravada, transcrita e analisada pelo pesquisador e que os CDs contendo o arquivo referente à gravação e/ou documento da transcrição da gravação serão arquivados após a finalização do estudo. Além disso, estou ciente que não serei identificado (a) no trabalho escrito ou apresentado, e que na pesquisa será utilizado um código de anonimato quando houver referência à pessoa entrevistada. Tenho garantia do sigilo aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

Declaro também estar ciente de que durante a pesquisa, se houver dúvidas, serei esclarecido (a) pelo pesquisador responsável pelo telefone (77) **9167-1919** ou pelo correio eletrônico: ***braga.uneb@gmail.com***.

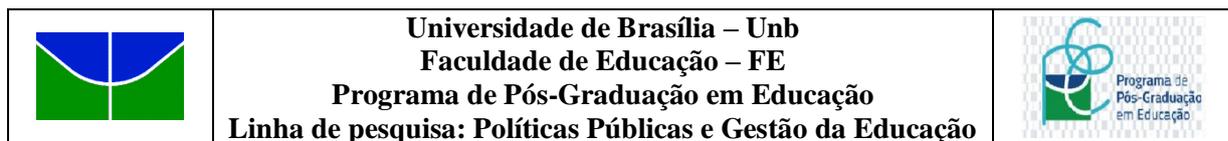
O termo foi assinado por mim e pelo pesquisador

Entrevistado (a): _____

Pesquisador: _____

Bom Jesus da Lapa - BA, ____ de _____ de 2015.

Apêndice 4 – Carta de apresentação



Bom Jesus da Lapa - BA, 10 de Abril de 2015.

A Ilustríssima Secretária de Educação Emerentina Menezes Santos

Apresento a V. Sa. o mestrando Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga, aluno regular do curso de Mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, matrícula **14/0074155**.

Este estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar as atribuições que intensificam a atuação do diretor escolar, instituídas pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, nas escolas participantes da Prova Brasil, nos anos de 2007 a 2013, da rede municipal de Bom Jesus da Lapa. Em função do objetivo da pesquisa é importante e necessário que o referido mestrando realize entrevistas individuais com servidores que atuam na Secretaria Municipal de Educação e na gestão das unidades escolares que fizeram Prova Brasil, nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013.

Desta forma, solicito vossa colaboração no sentido de autorizar a realização destas entrevistas, que serão gravadas, sendo posteriormente degravadas, com o objetivo de formar uma base de dados exclusivamente. Será garantido o anonimato dos participantes e o sigilo das informações prestadas.

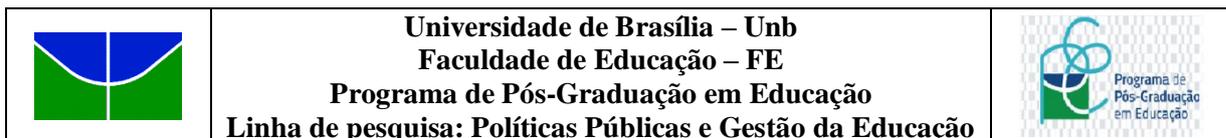
Esclarecemos, ainda, que as entrevistas serão acompanhadas de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, se necessário.

Atenciosamente.

Professora Dra. Maria Abádia da Silva
e-mail: abadiaunb@gmail.com
Telefone: (61) 3307.2223

Apêndice 5 – Solicitação para pesquisa de campo



Bom Jesus da Lapa - BA, 10 de Abril de 2015.

Ilm^a Sr^a. Emerentina Menezes Santos
M.D. Secretária
Secretária Municipal de Educação
Bom Jesus da Lapa - BA.

Assunto: Acesso aos dados escolares e unidades de ensino

Pelo presente informo que o mestrando Luiz Ricardo Pereira de Almeida Braga, aluno regularmente matriculado no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, matrícula 14/0074155, vinculada a linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação esta desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo analisar as atribuições que intensificam a atuação do diretor escolar, instituídas pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, nas escolas participantes da Prova Brasil, nos anos de 2007 a 2013, da rede municipal de Bom Jesus da Lapa.

Para tanto, solicito acesso aos dados referentes a implementação das políticas da Educação Básica, bem como, das unidade escolares, para fins estritamente de pesquisa científica, assegurando o total sigilo de suas identidades. Solicito, assim:

- a) Plano de Carreira e Estatuto dos servidores;
- b) Decretos e portarias relacionados à gestão escolar;
- c) Acesso aos servidores da Secretaria Municipal e aos gestores, vinculados as Unidades de Ensino, para realização de entrevista semiestruturada.

Informo que trata-se de uma pesquisa de mestrado, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e que todos os dados coletados serão utilizados exclusivamente no trabalho acadêmico, resguardando todo o sigilo.

Novamente contamos com a vossa colaboração.

Professora Dra. Maria Abádia da Silva
(Coordenadora da Pós-graduação e Orientadora)
 email: abadiaunb@gmail.com Telefone: (61) 3307.2223

Apêndice 6 – Levantamento de teses e dissertações que se afinam com a temática estudada

Nº	ANO	TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO
01	2006	O que dizem professores sobre o diretor de escola? Um estudo das significações elaboradas por professores sobre a direção escolar e sua relação com o trabalho docente	Izilda Aurichio Brusselmanns	Maria Nazaré da Cruz	UNIMEP Mestrado em Educação
02	2007	O Papel do Diretor na Administração Escolar: Ontem e Hoje	Fabiana Aparecida Arf	Maria Nazaré da Cruz	UEP Mestrado em Educação
03	2007	Autogestão e Relações de Trabalho: Transformação ou Manutenção das Condições Precárias do Trabalho no Capitalismo?	Aline Korosue	Valeska Nahas Guimarães	UFSC Mestrado em Educação
04	2009	A Intensificação do Trabalho Docente na Escola Pública	Sandra Jacqueline Barbosa	Maria Abádia da Silva	UnB Mestrado em Educação
05	2009	De Diretor a Gestor: uma análise das atribuições e do perfil do dirigente escolar paulista.	Maria Paula Ferreira	Alessandra David Moreira da Costa	CUML Mestrado em Educação
06	2009	Magistério: vocação ou sofrimento? Percepções de professores acerca do cotidiano escolar num contexto de precarização e intensificação do trabalho docente	Célia Maria Lopes Mendes	Júlio Cesar Torres	CUML Mestrado em Educação
07	2010	A Construção do Conhecimento Sobre a Formação do Administrador Escolar: uma análise a partir das publicações nacionais	Eulália Araújo Calixto	Graziela Zambão Abdian.	UNESP Mestrado em Educação
	2010	Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola	Lúcia de Fátima Melo	Dalila Andrade Oliveira	UFMG Doutorado em Educação
08	2011	A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática: um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE	Thales André Silveira Salvetti	Cláudia Souza Passador	USP Mestrado em Ciência
	2012	Os determinantes da qualidade da educação básica no Rio Grande do Sul: uma análise com dados da Prova Brasil	Regina Sanger	Sergio Marley Modesto Monteiro	UFRGS Mestrado em Economia
09	2013	A reforma do Estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação de professores do ensino médio	Alison Fagner de Souza e Silva	Andréia Ferreira da Silva	UFPB Mestrado em Educação
10	2013	O papel do gestor escolar frente ao Plano de Desenvolvimento da Educação em duas escolas públicas do município de Viçosa - MG	José Márcio Silva Barbosa	Cezar Luiz De Mari	UFV Mestrado em Educação

Fonte: Fonte: elaborado pelo autor entre Fevereiro e Março de 2015, Santa Maria da Vitória - BA.

Anexo 1 – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos arts. 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

CAPÍTULO II

DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

CAPÍTULO III

DA ADESÃO AO COMPROMISSO

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º.

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas.

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

CAPÍTULO IV

DA ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA DA UNIÃO

Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 8º As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§ 1º O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§ 2º Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§ 3º O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II.

Seção II

Do Plano de Ações Articuladas

Art. 9º O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.

§ 1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local.

§ 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio da equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º, §§ 3º e 4º.

Art. 10. O PAR será base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

§ 1º São requisitos para a celebração do convênio ou termo de cooperação a formalização de termo de adesão, nos moldes do art. 5º, e o compromisso de realização da Prova Brasil.

§ 2º Os Estados poderão colaborar, com assistência técnica ou financeira adicionais, para a execução e o monitoramento dos instrumentos firmados com os Municípios.

§ 3º A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município, nos termos do § 2º, será formalizada na condição de partícipe ou interveniente.

Art. 11. O monitoramento da execução do convênio ou termo de cooperação e do cumprimento das obrigações educacionais fixadas no PAR será feito com base em relatórios ou, quando necessário, visitas da equipe técnica.

§ 1º O Ministério da Educação fará o acompanhamento geral dos planos, competindo a cada convenente a divulgação da evolução dos dados educacionais no âmbito local.

§ 2º O Ministério da Educação realizará oficinas de capacitação para gestão de resultados, visando instituir metodologia de acompanhamento adequada aos objetivos instituídos neste Decreto.

§ 3º O descumprimento das obrigações constantes do convênio implicará a adoção das medidas prescritas na legislação e no termo de cooperação.

Art. 12. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007