



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Políticas Públicas e Gestão da Educação

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR:
TRABALHO PEDAGÓGICO?**

Autora: Helane Araújo de Lima Moreira

UnB- Brasília – DF

Julho - 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Políticas Públicas e Gestão da Educação

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR:
TRABALHO PEDAGÓGICO?**

HELANE ARAÚJO DE LIMA MOREIRA

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da prof.^a Dra. Maria Abádia da Silva.

Brasília, 29 de julho de 2019.

MM838p Moreira, Helane Araújo de Lima
Política de formação do diretor escolar: trabalho pedagógico? / Helane Araújo de Lima Moreira; orientador Dra. Maria Abádia da Silva. -- Brasília, 2019.
156 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Diretor escolar. 2. Política de formação do diretor escolar. 3. Gestão escolar. 4. Educação básica. 5. Trabalhadores em educação. I. Silva, Dra. Maria Abádia da, orient. II. Título.

HELANE ARAÚJO DE LIMA MOREIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR:
TRABALHO PEDAGÓGICO?**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da prof.^a Dra. Maria Abádia da Silva.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva
Universidade de Brasília – UnB
Orientadora – Presidenta

Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Examinadora externa

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília - UnB
Examinadora Interna

Prof. Dr. José Vieira de Sousa
Universidade de Brasília– UnB
Examinador Interno

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Todos!

Gratidão a Tudo!

Paz e Bem.

RESUMO

MOREIRA, Helane Araújo de Lima. **Política de formação do diretor escolar: trabalho pedagógico?** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação elegeu como objeto de investigação a política de formação do diretor escolar. Propôs-se como objetivo geral analisar a política de formação do diretor escolar na perspectiva do curso de formação exigência da Lei Distrital 4.751/12, entre 2012 e 2017, e os objetivos específicos: a) compreender a política de formação do diretor escolar a partir da apropriação da terminologia “educação permanente” pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), assim como convergências com o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao apontarem o modelo gerencial como forma de gestão do diretor escolar; b) analisar a política de formação do diretor escolar da educação básica pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, configurada na Lei 4.751/12; c) analisar o curso de formação para diretores escolares do ensino médio do Distrito Federal, exigência da Lei 4.751/12, ocorrido no ano 2017, consoante com seu trabalho, à luz da nova gestão pública. Problematizou-se: para quê a formação de diretor escolar? O curso de formação para diretores escolares, previsto na lei 4.751/12 atendeu as demandas do Estado gerencialista ou contribuiu para os avanços rumo à educação democrática e emancipadora? O estudo aproximou-se das contribuições teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético e a contradição, formação e trabalho categorias centrais. Trata-se de um estudo histórico-analítico, de natureza quantitativa e com aplicação de questionário *online* para os diretores selecionados. Na sistematização e análise apurou-se três modelos de gestão que coexistem na gestão pública: administração técnico-burocrático, gestão gerencialista e gestão democrática. Os resultados demonstraram as seguintes contradições: garantia legal do curso de formação, exigência da Lei 4.751/12 e omissão de alguns diretores eleitos no curso de 2017; exigência do curso de formação para diretores eleitos como política pública e desvinculação do curso da lei (TJDF-2013); qualificação defendida por lei e a desqualificação por meio de ação junto ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios; realização de alteração na lei 4.751/12 para legitimar mais uma reeleição dos diretores escolares, independentemente de certificação de formação exigida no art. 38 da lei 4.751/12; e a formação do diretor escolar tem uma intencionalidade, sendo dirigida para conformar a gestão da escola pública consoante com o modelo de gestão empresarial e interesses econômicos que se almejam alcançar. As práticas gerencialistas modificam a gestão escolar e o trabalho do diretor, pois introduzem nas escolas públicas termos empresariais, atitudes, concepções, valores e finalidades que atendam às necessidades econômicas. Além disso, remodelam as práticas do modelo técnico-burocrático, pois algumas características coexistem e são aprimoradas na gestão gerencialista de modo a ser uma trava e entrave para a consolidação da gestão democrática. Ainda assim, nesse contexto, apontamos a gestão democrática, princípio constitucional, como elemento constituinte do trabalho diretor-docente e como possibilidade e horizonte a ser perseguido para a formação do diretor escolar.

Palavras-chaves: Diretor escolar. Política de formação do diretor escolar. Gestão escolar. Educação básica. Trabalhadores em Educação.

ABSTRACT

The present study developed in the Education Graduate Program of the Faculty of Education of the University of Brasilia, under the Public Policies and Education Management research line, elected as research object the training policy of school principals. The study proposed as general objective to analyze the school principals training policy from the perspective of the training course required by the Brazilian Federal District Law no. 4,751/2012 between the years 2012 and 2017. The study has as specific objectives: a) to understand the school principal training policy based on the terminology “permanent education” as defined by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), as well as on the perspectives of the World Bank (BIRD) and the Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE) that identify the managerial model as a form of school principals management; b) to analyze the training policy of the public basic education school director of the Federal District State Department of Education, as defined in Law no. 4,751/2012; c) to analyze in light of the new public management the training course for high school principals from the Federal District, as required by Law n°. 4,751/2012 and which took place in 2017. The study raises the following main question: what is the reason for training school principals? Did the training course for school principals as defined in the Law no. 4,751/2012 meet the demands of a managerialist state or contribute to advance towards a democratic and emancipatory education? The study approached the theoretical-methodological contributions of the dialectical historical materialism and the core categories contradiction, training and work. This is a historical-analytical study with a quantitative and qualitative nature and with an online questionnaire applied to a number of directors. In systematization and analysis, three management models that coexist in public management were identified: technical-bureaucratic administration, managerialist management and democratic management. The results showed the following contradictions: training course legal guarantee, requirement of Law no. 4,751/2012 and omission of some elected directors in the 2017 course; training course requirement for elected directors as public policy and detachment from the training course law (TJDF-2013); qualification defended by law and disqualification through action brought before the Federal District Court; amendment of Law no. 4,751/2012 to further legitimize a reelection of school principals regardless of their training course certification as required in the article 38 of the referred law; and the fact that school principals training has an intentionality, being directed to conform the public school management to a business management model and to economic interests that are intended to be reached. Managerialist practices change the way schools are managed and the way principal work by introducing in public schools business terms, attitudes, conceptions, values and purposes that meet economic needs. Moreover, they reshape the practices of the technical-bureaucratic model, as some of its characteristics coexist and are brought forward in the managerialist management in order to hinder and block the consolidation of a democratic management. Even so, in this context, we refer to democratic management, a constitutional requirement, as a constituent element of a teacher-director work and as a possibility and horizon to be pursued for training school principals.

Keywords: School principal. School principal training policy. School management. Basic education. Education workers.

RESUMEN

Este estudio, desarrollado en el Programa de Postgrado en Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de Brasilia, en la línea de investigación Políticas públicas y gestión de la educación, eligió como objeto de investigación la política de capacitación del director de la escuela. Propuso como objetivo general un análisis de la política de capacitación del director de la escuela en la perspectiva del curso de capacitación indicado en la Ley del Distrito 4.751/12, entre 2012 y 2017, y tiene como objetivos específicos: a) comprender la política de formación del director de la escuela a partir de la apropiación de la terminología "educación permanente" por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), así como la convergencia con el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) al señalar el modelo de gestión como una forma de dirección del director de la escuela; b) analizar la política de capacitación del director de educación básica pública del Departamento de Educación del Estado del Distrito Federal, configurada en la Ley 4.751/12; c) analizar el curso de capacitación para directores de escuelas secundarias del Distrito Federal, requerido por la Ley 4.751/12, que se realizó en 2017, de acuerdo con su trabajo, a la luz de la nueva gestión pública. Fue cuestionado: ¿por qué la formación del director de la escuela? ¿El curso de capacitación para directores de escuela previsto en la Ley 4.751 / 12 satisfizo las demandas del estado directivo o contribuyó a los avances hacia la educación democrática y emancipadora? El estudio abordó las contribuciones teórico-metodológicas del materialismo histórico dialéctico y las categorías básicas de contradicción, formación y trabajo. Este es un estudio histórico-analítico de naturaleza cuantitativa y cualitativa, con un cuestionario en línea aplicado a los directores seleccionados. En la sistematización y el análisis, se encontraron tres modelos de gestión que coexisten en la gestión pública: administración técnico-burocrática, gestión gerencial y gestión democrática. Los resultados mostraron las siguientes contradicciones: garantía legal del curso de capacitación, requisito de la Ley 4,751 / 12 y omisión de algunos directores elegidos en el curso 2017); requisito del curso de capacitación para directores elegidos como política pública y separación del curso de derecho (TJDF-2013); calificación defendida por la ley y descalificación mediante acción ante el Tribunal del Distrito Federal y Territorios; modificación de la Ley 4.751 / 12 para legitimar aún más la reelección de directores de escuela, independientemente de la certificación de capacitación requerida en el art. 38 de la Ley 4.751 / 12; y la formación del director de la escuela tiene una intencionalidad, siendo dirigida a conformar la gestión de la escuela pública de acuerdo con el modelo de gestión empresarial y los intereses económicos que se pretende alcanzar. Las prácticas gerenciales cambian la gestión de la escuela y el trabajo del director al introducir en las escuelas públicas términos, actitudes, concepciones, valores y propósitos comerciales que satisfacen las necesidades económicas. Además, remodelan las prácticas del modelo técnico-burocrático, ya que algunas características coexisten y se mejoran en la gestión de la gestión con el fin de ser un bloqueo y una barrera para la consolidación de la gestión democrática. Aun así, en este contexto, señalamos la gestión democrática, el principio constitucional, como un elemento constitutivo del trabajo del maestro-director y como una posibilidad y horizonte a perseguir para la formación del director de la escuela.

Palabras-claves: Director escolar, Política de formación del director escolar, Gestión escolar, Trabajo y director escolar y trabajadores en la Educación

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

Bid - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CLDF - Câmara Legislativa do Distrito Federal

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONED – Consultoria e Assessoria Educacional

DF – Distrito Federal

Eape - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGP – Nova Gestão Pública

ONU - Organização das Nações Unidas

OMC – Organização Mundial do Comércio

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PNE - Plano Nacional de Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a distância para gestores escolares

PROMEDLAC - Projeto Principal no campo da educação na América Latina e no Caribe

PROMEDLAC IV- Quarta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PROMEDLAC V - Quinta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

PROMEDLAC VI - Sexta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB - Universidade de Brasília

Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Gráfico 1. Impedimentos para realizar o curso para diretor escolar (questão 13).....	112
Gráfico 2. Carga horária além na função de diretor escolar	113
Gráfico 3. Relação entre o curso de formação e o envolvimento da comunidade escolar (questão 25)	130
Quadro 1. Conferências internacionais que tratam de propostas de gestão e do diretor escolar	45
Quadro 2. Formação do diretor escolar - 1986 a 2017	68
Quadro 3. Unidades de análise, categorias e subcategorias temáticas	92
Quadro 4. Atribuições do diretor escolar (Questão 14 e 20).....	101
Quadro 5. Conhecimentos essenciais para o desempenho da função de diretor escolar que devem ser abordados na formação continuada (Questão 14)	102
Quadro 6. Atribuições do diretor escolar (Questão 20).....	109
Quadro 7. Elementos que dificultam o trabalho do diretor escolar	115
Quadro 8. Avaliação do curso de formação para diretor escolar (questão 29).....	122
Quadro 9. O curso favoreceu a organização do trabalho pedagógico na escola?.....	128
Tabela 1. Resultado do 1º curso de formação de diretores eleitos no ano de 2012.....	75
Tabela 2. Resultado do curso de formação para diretores escolares, EAPE -2015	80
Tabela 3. Curso de formação para diretores do Ensino Médio e Educação Profissional no ano 2017	86
Tabela 4. Faixa Etária.....	93
Tabela 5. Identidade Racial	93
Tabela 6. Escolaridade.....	93
Tabela 7. Identidade de gênero.....	94
Tabela 8. Tempo na SEEDF	94
Tabela 9. Carreira	94
Tabela 10. Tempo no exercício da função diretor escolar.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PROPOSIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA LEI DISTRITAL 4.751/12	12
PROBLEMATIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR: LEGISLAÇÃO, CURSOS E TRABALHO	16
MÉTODO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO	19
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO E TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	24
1.1 A EDUCAÇÃO PERMANENTE NO CONTEXTO DA UNESCO	24
1.2 A GESTÃO ESCOLAR, O DIRETOR ESCOLAR E SUA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DE CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS: DÉCADA DE 1990 EM DIANTE.....	30
1.3 GESTÃO E DIRETOR ESCOLAR: CONVERGÊNCIAS COM ORGANISMOS INTERNACIONAIS	46
CAPÍTULO 2. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES NO DISTRITO FEDERAL: LEI Nº 4.751/12.....	53
2.1 TRAJETÓRIAS E MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR	53
2.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NO SISTEMA EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL.....	60
2.3 CURSOS DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES PÚBLICOS DO DISTRITO FEDERAL: A PARTIR DE 1995	66
2.4 GOVERNO JOSÉ ROBERTO ARRUDA E O DIRETOR ESCOLAR ENTRE 2007 E 2010	70
2.5 LEI 4.751/12 E FORMAÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR: CURSO DA 3ª EDIÇÃO (2017)	72
2.5.1 1ª Edição da Formação para Diretores Escolares / Ano 2015.....	74
2.5.2 2ª Edição da Formação para Diretores Escolares / Ano 2015.....	79
2.5.3. 3ª Edição da Formação para Diretores Escolares / Ano 2017.....	83
CAPÍTULO 3. O CURSO DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES: TRABALHO E ATRIBUIÇÕES.....	90
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: TÉCNICA DE COLETA, SISTEMATIZAÇÃO E SUJEITOS INTERLOCUTORES	90
3.2 O PERFIL DO DIRETOR ESCOLAR: DIRETOR-DOCENTE	93
3.3 TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR: TÉCNICO-BUROCÁTICO E GERENCIALISTA	101
3.4 DIRETOR ESCOLAR: O TRABALHO E IMPLICAÇÕES DO GERENCIALISMO	111
3.5 O CURSO DE FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR: 3ª EDIÇÃO (2017)	118
3.6 CONCEPÇÕES DA PRÁTICA E PRÁXIS NA FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	151

“Não existe uma estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos”.

Karl Marx (O CAPITAL, PREFÁCIO DA EDIÇÃO FRANCESA, 2017, p. 93)

INTRODUÇÃO

O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vincula-se à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e propõe como objeto de investigação a política de formação do diretor escolar¹, na perspectiva da Lei 4.751/12, no Distrito Federal entre 2012 e 2017.

O interesse por esse objeto de estudo partiu do meu trabalho docente desenvolvido na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e na atuação em direção escolar na rede pública de ensino. Ingressei na SEEDF no ano 1992, periferia de Brasília, e no ano de 2005 assumi a vice-direção e direção de uma escola da educação básica de ensino fundamental inicial, zona central de Brasília, em um total de sete anos e meio na direção desta escola. Durante o ano 1998, realizei a primeira formação continuada no campo da direção escolar, especialização em Administração Escolar, oferecida pela Universidade de Brasília. Em 2017, participei da formação continuada oferecida pela SEEDF, nomeada Programa de Capacitação à distância para gestores escolares (Progestão). O motivo da saída do cargo de direção escolar, ocorrido no ano de 2012 foi devido ao processo seletivo para a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (Eape), pois fui selecionada para atuar como professora formadora de cursos de formação para diretores escolares. Entre os anos 2012 até meados de 2017, atuei na Gerência de Gestão Escolar da Eape e a formação para diretores eleitos por exigência da legislação vigente (Lei 4.751/12) foi o foco de formação deste Núcleo. Além da formação para diretores escolares, também atuei como articuladora do curso Conselho Escolar, destinado aos conselheiros eleitos nas escolas da rede pública entre os anos de 2014 a 2016. No ano de 2016, articulei e atuei na formação de diretores dos Centros de Educação da Primeira Infância (Cepi), convênio firmado entre a SEEDF e creches.

Proposição do objeto de estudo: a política de formação do diretor escolar na perspectiva da Lei Distrital 4.751/12

No ano 2012, a Lei Distrital nº 4.751/12, que dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede de Ensino Pública do Distrito Federal, de autoria do Poder Executivo, em seu artigo 38, afirma que os diretores escolares serão escolhidos mediante eleição, voto direto, secreto e a

¹ Assume-se, ao longo de toda a dissertação que o termo diretor escolar contempla a função de vice-diretor escolar, como também o gênero feminino, diretora escolar e vice-diretora escolar.

chapa que alcançar mais votação será a vitoriosa. Este mesmo artigo (art. 38), em parágrafo único, indica quatro etapas do processo eleitoral: a primeira é a inscrição das chapas e divulgação dos respectivos Planos de Trabalho; em segundo, a eleição é realizada pela comunidade escolar; a nomeação pelo Governador, como terceira etapa e; quarta e última fase a participação dos eleitos em curso oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) visando à qualificação para o exercício. Considerando a última etapa, a formação em serviço, coube à SEEDF/ Eape a responsabilidade de oferecer os cursos exigidos por Lei. Assim, do ano 2012 a 2017, ocorreram três edições da formação para diretores escolares eleitos, ocorridos respectivamente em 2012, 2015 e 2017.

Nesse contexto, inquietações vieram à tona, indicando a necessidade de reflexão e entendimento da formação dos diretores escolares, entre elas: para que uma formação para diretor escolar? Quais as características do contexto econômico e político que determinam a função e formação do diretor escolar? Como o trabalho do diretor escolar se relaciona com a sua formação? Como a legislação orienta o trabalho e formação do diretor escolar? Como os organismos internacionais apontam para a gestão escolar? Como a política de formação do Distrito Federal desenvolve a formação dos diretores escolares considerando a Lei 4.751/12? Para tanto, partimos de um fato real: a exigência legal do curso de formação para diretores escolares.

Assim, busca-se participar do esforço de reflexão acadêmica para melhor compreender o diretor escolar, tanto do ponto de vista da legislação, quanto da sua formação para desenvolver sua função. Determinantes históricos, políticos e econômicos foram considerados para caracterizar a formação do diretor escolar na perspectiva da legislação, cursos e trabalho, considerando que a atuação dos organismos internacionais traz implicações na gestão escolar e na forma de trabalho do diretor escolar.

Inicialmente buscou-se apreender o movimento da formação do diretor escolar à luz de Marx (2017, p. 90) ao afirmar que a “investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”. Assim, elementos como provimento do cargo, atribuições do diretor escolar e legislação educacional foram revisitadas (Apêndice 1) para melhor caracterizar o diretor escolar. Desta forma, buscou-se estabelecer as origens do objeto em estudo, para depois situá-lo em aspectos formal e real, na tentativa de apontar contradições.

A partir dos anos 1970 observa-se mais intensamente a demanda de formulação de estratégias políticas e econômicas para reorganizar uma nova fase do capitalismo, apontada

por Cabral Neto (2012) como capitalismo global. A organização de um novo padrão de acumulação capitalista impactou na definição de novos formatos regulatórios, pois propunham normatizar relações econômicas, políticas e sociais (CABRAL NETO, 2012). No Brasil, no que tange o diretor escolar, a Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971², a qual “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias”, dispõe em seu Art. 33 que “A formação de administradores escolares, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

A administração escolar como curso de formação para diretores escolares foi constituída por teorias e modelos baseados na organização da administração empresarial e burocrática, transpostas para a escola pública. Assim, quando a administração empresarial foi transferida para a área escolar, tem/tinha o objetivo da eliminação da luta política no campo educacional, insistência da neutralidade técnica e assepsia política da educação (OLIVEIRA, 2001). A prática escolar tecnicista neutraliza por meio de técnicas a unidade teoria/prática, a práxis, o valor do conhecimento crítico, reproduzindo o *status quo*.

Torna-se relevante salientar que o sistema escolar brasileiro durante a ditadura (1964-1984) aperfeiçoou a burocracia, o controle do processo educativo, a introdução de técnicas de planejamento e a avaliação para disciplinar a produção de conhecimentos, descaracterizando a educação enquanto processo educativo, tornando-a adequada ao modo de produção da sociedade capitalista (FÉLIX, 1984). Assim, observam-se novos modelos de organização do trabalho, pautado na flexibilização, apontando um processo de transformação do Estado, principalmente devido à globalização econômica, avanço na tecnologia da informação e uma sociedade civil organizada (PIMENTA, 1998; CABRAL NETO, 2012).

A aproximação entre a administração escolar e a administração de empresa baseia-se em princípios da eficiência e racionalização, com utilização de métodos e técnicas, para alcançar resultados para o desenvolvimento econômico do país. Contudo, como esclarece Félix (1982), a escola pública apresenta sua especificidade na ação educativa, o que se torna antagônico à produção de bens e serviços da empresa.

No ano de 1984, com final do regime militar, iniciou-se o processo de uma nova ordem constitucional, a democrática, e a luta pela defesa da educação como direito social

²Para acesso a estudos sobre períodos anteriores, buscar Félix (1982); Bencosta (2005); Penteado e Neto (2012).

assume a defesa pela escolarização para todos, universalidade do ensino e gestão democrática. No contexto da redemocratização, o Estado e a sociedade civil assumem nova arquitetura, pois novos canais políticos são constituídos, e no campo educativo, a comunidade escolar reage e confronta decisões tomadas de cima para baixo. Contudo, na década de 1990, insere-se nesse cenário político setores baseados na reforma administrativa do Estado, pois se propugnavam repassar à iniciativa privada empresarial atividades não consideradas essenciais, assim como, concomitantemente, a implantação da administração pública gerencial (CABRAL NETO, 2012). Esses fatores contribuíram para a liberação econômica, relações de trabalho sem intervenção do Estado, controle e formas de regulação, justificado pelo Estado moroso, pesado e ineficiente, assim padrões de excelência e eficácia foram referenciados da iniciativa privada (OLIVEIRA, 2015). Nesse sentido, o processo educacional tornou-se objeto de disputa hegemônica. Para Frigotto (2015) há um embate em torno da qualificação humana para um determinado padrão de reprodução do capital que adquire materialidade por meio do progresso técnico e das constantes transformações.

Desse contexto, a reforma administrativa se impõe como possibilidade de crescimento econômico e equidade social e o setor educacional não ficou imune, a descentralização norteou mudanças para a organização do sistema de ensino e trabalho do diretor escolar. Assim, novos modelos de gestão calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de recursos e responsabilização, constituíram as orientações administrativas referenciadas em empresas privadas, alicerçadas na qualidade da educação, avaliada por meio de mensurações estatísticas. Com o governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995 a reforma gerencial da administração pública brasileira intensificou a flexibilidade de gestão; descentralização, principalmente de dentro para fora, assim como a avaliação de resultados (*accountability*) por meio de avaliação de desempenho e responsabilização, com perspectivas na competitividade e enfoque no cidadão. Assim, a qualidade do trabalho do diretor escolar e docente tende a ficar subordinada ao desempenho dos alunos em sistema de avaliação em larga escala, e a tomada de decisão torna-se delimitada pelos dados estatísticos, a bonificação por mérito e a competição entre escolas (IVO; HYPOLITO, 2015).

Dessa forma, uma política educacional voltada apenas para índices e indicadores de qualidade, coaduna com a modelo de gestão gerencial, pois influencia as práticas pedagógicas e da gestão escolar constituindo uma responsabilização pelos resultados, assim como culpabilização, individualização, produtividade, competitividade, voltados à performatividade, o que se distancia da qualidade de ensino referenciada socialmente. A posição política assumida pelo diretor escolar/docente, direcionada à ação educativa transformadora, ou seja,

potência da ação política da comunidade escolar com a apropriação do conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica da realidade social torna-se ação incompatível com a administração para empresas. A política “que transcende a mera luta pelo poder e se identifica como prática humano-social com propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas” (PARO, 2002, p. 11). Eis algumas contradições do trabalho do diretor escolar!

Problematização da política de formação do diretor escolar: legislação, cursos e trabalho

No Distrito Federal, a Lei nº 4.751/12 exige a formação continuada para diretores escolares eleitos da rede pública de ensino. Essa lei foi decretada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) e sancionada pelo Governador Agnelo Queiroz (2011-2014), Partido dos Trabalhadores (PT). A eleição direta para diretores escolares nas escolas públicas no ano 2012 foi uma conquista para a categoria da educação no DF, pois havia ocorrido anteriormente no ano de 1995. Da regulamentação da Lei (2012), até o ano 2017, ocorreram três edições do curso de formação para diretores eleitos, nos anos 2012; 2015 e; 2017.

A primeira edição do curso foi nomeada “*Construindo a Gestão Democrática na Escola Pública*”, com início em setembro de 2012 e finalizado em julho de 2013, isto é, nove meses de curso. O Plano de Curso (EAPE, 2013), apresentou o objetivo de: “formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática das escolas públicas do Distrito Federal, no sentido da melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos estudantes”. Como exigido por Lei, a formação para diretores foi cumprida com a carga horária de cento e oitenta horas. O curso abriu vagas para 1.304 diretores, ocorreu em formato híbrido (presencial e à distância) e seus encontros presenciais foram planejados e ministrados pelos subsecretários da SEEDF responsáveis pela: Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPLAV); Subsecretaria de Modernização e Tecnologia (SUMTEC); Subsecretaria da Unidade de Administração Geral (SUAG); Subsecretaria de Logística (SULOG); Subsecretaria de Gestão dos Profissionais de Educação (SUGEPE); Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e; ligada ao gabinete do Secretário de Educação com *status* de Subsecretaria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape), pois elencaram conteúdos respectivos às atribuições de suas pastas para os encontros presenciais e para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (EAPE, 2013).

De acordo com as Atas do Curso Construindo a Gestão Democrática na Escola Pública (EAPE, 2013) do total de diretores inscritos no curso (1304), foram aprovados 1149

cursistas/diretores e o quantitativo de 155 diretores desistiram do curso.

As eleições para o segundo mandato de diretores escolares aconteceu em 27 de novembro de 2013 e os diretores eleitos ou reeleitos foram nomeados em janeiro do ano de 2014. Entretanto, a SEEDF não ofereceu o curso aos gestores eleitos durante o primeiro ano do mandato, 2014.

No ano 2015, a segunda edição do curso, ofertada aos diretores eleitos no ano de 2013, foi nomeada “*Gestão escolar democrática: das políticas públicas ao projeto político-pedagógico da escola*”. De acordo com o Plano do Curso (EAPE, 2015) a formação objetivou “Formar gestores escolares para a compreensão das políticas públicas, da Gestão Democrática e dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam a organização do trabalho escolar, com a perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica pública do Distrito Federal”.

O formato do curso foi modular, totalizando cinco etapas: políticas públicas e gestão; organização do trabalho escolar/projeto político-pedagógico; currículo da educação básica; avaliação educacional e; gestão administrativa, financeira e pessoas. Todos os módulos foram escritos pelos professores formadores, que também assumiram todas as turmas do curso. Foram realizados sete encontros presenciais e o ambiente virtual de aprendizagem foi o recurso utilizado para a disponibilização do material pedagógico e atividades desenvolvidas pelos cursistas.

Nesta segunda edição (2015), deveriam realizar o curso 1.316 diretores, contemplando 658 escolas públicas no DF, entretanto, apenas 850 diretores se inscreveram. Do total de inscritos (850) foram concluintes 547 diretores. Deste dado, a Legislação vigente (4.751/12) alcançou apenas 41,5% do total de diretores escolares (1316) os quais deveriam realizar a formação continuada exigida pela Lei da Gestão Democrática, isto é, houve rejeição de quase 60% dos diretores ao curso de formação nesta segunda edição.

A terceira edição do curso preconizado na lei 4.751/12 ocorreu no ano 2017. O curso foi nomeado “*Gestão escolar democrática: garantia das aprendizagens*” e seu objetivo foi “formar gestores escolares para o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens aos estudantes das Unidades de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal – DF” (EAPE, 2017). Para atender 1342 diretores de escolas públicas eleitos, optaram por realizar o curso em três etapas.

A primeira etapa do curso ocorreu no ano de 2017 com a formação de diretores do ensino médio e educação profissional. A segunda etapa ocorreu no ano de 2018 com o atendimento de diretores do ensino fundamental final, 6º ano ao 9º ano. A terceira e última etapa, no ano de 2019, com a formação de diretores da educação infantil, ensino fundamental

inicial (1º ano ao 5º ano) e outras modalidades, como: Centro Interescolar de Línguas, Escola de Música, Escola Bilíngue, Meninos e Meninas do Parque.

Nesse contexto, a primeira etapa do curso de formação de diretores escolares eleitos (3ª edição) ocorreu no ano 2017 e foram disponibilizadas 240 vagas para diretores do ensino médio e escolas profissionais. De acordo com a Ata Final (EAPE, 2017) do referido curso, considerando o total de vagas disponibilizadas, (240 vagas) se inscreveram para participar da formação continuada, 188 diretores. Destes, foram aprovados 141, isto é, 58,75% do total de diretores escolares eleitos do ensino médio e escola profissional finalizaram a formação.

Apesar de exposto na Lei 4.751/12, art. 38, inciso IV, sobre a participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEEDF, visando à qualificação para o serviço, desde a primeira edição, ocorrida no ano de 2012, há significativo número de deserção de diretores na formação continuada. O quantitativo de desistentes/resistentes de dirigentes escolares nos cursos oferecidos, apresenta uma posição política que não é neutra, tem uma intencionalidade. Nesta perspectiva, consideramos que há sinais de resistência por parte dos diretores no cumprimento da legislação 4.751/12 no quesito formação após a eleição direta ocorrida nas escolas. A partir do fato real, formação de diretores escolares exigida pela Lei Distrital 4.751/12, indagamos: a formação continuada do diretor atende a quem?

A compreensão da função do diretor escolar, assim como a política de formação exigida na lei 4.751/12, levanta uma questão básica sobre a sua formação e a relação entre as demandas do Estado e o trabalho que desempenha. Desta forma, levanta-se a questão: o curso de formação para diretores escolares, previsto na lei 4.751/12 e oferecido em 2017 atende às demandas do Estado gerencialista ou contribui para avançar rumo à educação democrática e emancipadora?

Neste sentido, propõe-se compreender a relevância que se atribui ao papel do diretor escolar, assim como sua atuação no sistema público de ensino e implicações em seu trabalho e formação. E elegeu-se como objetivo principal: analisar a política de formação do diretor escolar na perspectiva do curso de formação indicado na Lei Distrital 4.751/12 entre 2012 e 2017. E como objetivos específicos:

- Compreender a política de formação do diretor escolar a partir da apropriação da terminologia “educação permanente” pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), assim como convergências com o Banco Mundial e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao apontarem o modelo gerencial como forma de gestão do diretor escolar.

- Analisar a política de formação do diretor escolar da educação básica pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, configurada na Lei 4.751/12.
- Analisar o curso de formação para diretores escolares do ensino médio do Distrito Federal, exigência da Lei 4.751/12, ocorrido no ano 2017, consoante com seu trabalho, à luz da nova gestão pública.

Neste movimento propuseram-se as seguintes questões de investigação:

- Como organismos internacionais incidem sobre a gestão escolar, trabalho e formação do diretor escolar?
- De que maneira se configura a formação para diretores escolares no Distrito Federal?
- Como se concretiza o trabalho do diretor escolar e sua formação, considerando o marco legal da Lei 4.751/12?

Método científico em Educação

A Lei que regulamenta a gestão democrática na rede pública do Distrito Federal, (4.751/12) apresenta o curso de formação como parte do processo eleitoral para diretores eleitos. O fenômeno, formação continuada, preconizada em Lei Distrital (4751/12), torna-se o ponto de partida que buscamos compreender, situando o processo histórico, complexo e repleto de contradições. Segundo Kosik, (1976, p. 12) “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência”. Nesta perspectiva, optamos nos aproximar ao método histórico-dialético para desvelar a essência manifestada no fenômeno. O método histórico-dialético aponta a direção que nos permite “teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz” (GADOTTI, 1995). No mesmo sentido, o posfácio da segunda edição do livro “*O capital: crítica da economia política*”, obra marxiana, descreve que no método dialético

[...] deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [*staff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (MARX, 2017, p. 90)

A dialética materialista, entendida por Marx como concepção do homem, sociedade e

relação homem-mundo, direciona para categorias fundamentais da abordagem sócio-histórica que serve de base para a investigação da pesquisa, são elas: a totalidade, contradição e mediação. Triviños (1987, p. 54) elucida que categorias são “formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade e do pensamento”. Na mesma direção, Kosik (1976) esclarece que o conhecimento da essência é permeado por categorias.

É um processo de concretização que precede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento, recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade. (KOSIK,1976, p. 41-42)

Para a dialética, “a natureza se apresenta como um todo coerente onde objetos e fenômenos são ligados entre si, condicionando-se reciprocamente.” (GATOTTI, 1995, p. 24) Nesta perspectiva, a formação de diretores escolares apresenta determinações, tais como: contexto histórico do diretor escolar no Brasil; relações políticas e econômicas com o trabalho e formação do diretor escolar; inferências de organismos internacionais na gestão escolar, trabalho e formação do diretor escolar; a implementação da lei de formação para diretores escolares no Distrito Federal a partir da Lei 4751/12; contradições na formação de diretores escolares eleitos a partir do ano 2012 no Distrito Federal. Essas determinações são entendidas numa totalidade concreta, pois são partes que fazem parte de um todo. Concomitantemente, contradições existentes na formação continuada para diretores escolares se fundam no real e se encontram no trabalho realizado pelo diretor escolar e a formação adequada necessária para desenvolver a função. A categoria mediação articula os elementos entre si, considerando as condições históricas, política, econômica, jurídica, condição de classe, com os conhecimentos cientificamente produzidos. Assim, busca-se desvelar as contradições e a essência na compreensão e apreensão de novas sínteses, as quais continuam em movimento.

Nesse sentido, compreende-se que a política de formação do diretor escolar, função, trabalho e formação constituem um processo de transformação permanente, pois está em constante movimento e expansão. Nesta pesquisa, assume-se a contradição para a análise do fenômeno educativo que de acordo com Cury (2000), expressa o real contraditório, suas relações sociais e as articulações do discurso pedagógico com a totalidade. Na mesma direção, Triviños (1987, p. 69) afirma que, o que constitui a contradição é a “luta dos contrários”,

contudo um não pode existir sem o outro, a contradição é fonte do movimento e transformação dos fenômenos.

Portanto, tendo como base epistemológica aproximações com a perspectiva histórica, materialista e dialética dos processos sociais, busca-se analisar a política de formação do diretor escolar na perspectiva da legislação, trabalho e formação, considerando determinante histórico, político e econômico.

Para a interpretação e análise de dados utilizou-se a abordagem sócio-histórica: fontes bibliográficas, documentais, legislação, relatórios e experiência de campo, integram o referencial teórico considerado pertinente para a formação de diretores. Assim, consideramos ainda, produções já elaboradas sobre a Lei 4.751/12, legislação, dados do censo escolar, relatórios, registros, dados estatísticos e documentos sobre os cursos da SEEDF/Eape e diretrizes para a formação de diretores.

Na perspectiva metodológica, optou-se pelo estudo histórico-analítico, de natureza qualitativa, para tratar o objeto investigado, pois considera suas contradições, relações, qualidades, dimensões quantitativas e quiçá uma proposta no processo de transformação da realidade investigada.

O campo empírico desta pesquisa foi a 3ª edição do curso de formação exigido pela Lei Distrital 4.751/12 ocorrido no ano 2017. Os critérios de escolha são *i)* último curso finalizado desde a implementação da Lei 4.751/12; *ii)* diretores que participaram de cursos anteriores³ oferecidos desde a implementação da Lei 4.751/12, nos anos 2012 e 2015; *iii)* os diretores que realizaram o curso em 2017 e ainda cumpriam o mandato em 2018.

A coleta de dados foi realizada ao longo de outubro e novembro de 2018 e optou-se pelo questionário quanti-qualitativo e *online* enviado para os diretores inscritos no curso de formação para diretores escolares no ano 2017 somente de escolas de ensino médio.

O questionário continha 28 questões, sendo 20 questões fechadas e oito questões abertas e em um total de 188 envios, houve 42 retornos respondidos. As questões versavam sobre: perfil, formação continuada, trabalho e curso 3ª edição conforme preconizada na Lei 4.751/12.

A formação e o trabalho do diretor escolar são unidades de análise, escolhidas *a priori*, pois conduzem e sistematizam esta investigação. Primeiro, a formação, além de ser compreendida a partir do marco legal, apresenta um dos desafios na formação para

³De acordo com as respostas do questionário aplicado na pesquisa de campo, 33,3% dos diretores afirmaram ter realizado os cursos oferecidos pela SEEDF/EAPE, exigência da lei 4751/12, nos anos de 2012 e 2015.

diretores/docente, pois se entende a superação da epistemologia da experiência e/ou prática e o fortalecimento da epistemologia da práxis. Entendemos a epistemologia baseada em Castañon (2007, p. 6-7) quando enuncia que “é o estudo geral dos métodos, história, critérios, funcionamento e organização do conhecimento sistemático, seja ele especulativo (teologia ou filosofia) ou científico”. Já a práxis é compreendida por Kosik (1976, p. 202) quando afirma que a “práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade”. Destes entendimentos, a epistemologia da práxis é o movimento dialético entre a prática e a teoria, traz possibilidades de compreensão do ser e contribui para que os diretores sejam portadores de possibilidades de transformação desta sociedade individualista, pragmática e exclusiva. O desafio na formação continuada nos instiga, pois a buscar a relação dialética entre o que se apresenta como real e a essência dos fatos.

Segundo, o trabalho é entendido como ação humana, pois o ato de agir sobre a natureza e transformá-la em função de suas necessidades é a essência do trabalho humano, o que o “homem é, é-o pelo trabalho [...] é um processo histórico” Assim, o homem forma-se homem, pois precisa aprender, está em processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A partir das unidades de análise, diretor escola, formação e trabalho, foram elaboradas três unidades temáticas, que nortearam as questões do questionário identificadas como: perfil do diretor escolar, trabalho do diretor escolar e curso de formação. Das subunidades temáticas, questões qualitativas e quantitativas foram abordadas no campo empírico por meio do questionário. As categorias de análise administração técnico-burocrático, gestão gerencialista e gestão democrática, emergiram da pesquisa.

As unidades temáticas, escolhidas *a priori*, sustentam a sistematização do estudo a partir de recortes de textos, parágrafos, frases e fragmentos. Assim, os fragmentos das respostas abertas do questionário foram agrupados de acordo com a relação semântica e com as unidades temáticas. Optou-se pela categoria contradição como analítica do método marxiano, pois aponta forma de compreender, analisar e desvelar o fenômeno em sua realidade concreta (TRIVIÑOS, 1987; GAMBOA, 2006; CURY, 2000). Nesta perspectiva, busca-se analisar a política de formação do diretor escolar na perspectiva da legislação, cursos e trabalho.

Estrutura e organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, *“Formação e trabalho do diretor escola na perspectiva dos organismos internacionais”*, busca-se o entendimento da terminologia “Educação Permanente” na perspectiva da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como também o diretor escolar, suas atribuições e formação na concepção de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O segundo, *“A política de Formação dos Diretores Escolares no Distrito Federal: Lei 4.751/12”* propõe analisar a formação do diretor escolar da educação básica pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com foco na Lei 4.751/12, política pública do Distrito Federal além de evidenciar travas e entraves da formação do dirigente escolar.

O terceiro capítulo, *“Curso de formação para diretores escolares: trabalho e atribuições”* analisa as contradições, tensões e caracterizações da política de formação do diretor escolar expressa na Lei Distrital 4751/12, seu trabalho e formação. Busca-se evidenciar a política de formação do diretor escolar do ensino médio e seu trabalho.

CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO E TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Partimos de 1970, em busca das atribuições e funções do diretor da escolar nos registros, documentos nacionais e internacionais, legislação e publicações que orientaram e ainda orientam a formação do diretor escolar e suas práticas da escola básica pública brasileira. Nesse movimento, neste capítulo, busca-se analisar a formação do diretor escolar a partir da apropriação da terminologia “educação permanente” pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), assim como convergências com o Banco Mundial (BM) e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao apontarem o modelo gerencial como forma de gestão para o diretor escolar.

Para tanto, implica considerar contradições, singularidades, além das relações de produção, hierarquia de posição social e político-ideológicas, numa relação dialética entre a totalidade e contradição (CURY, 2000). Para KosiK (1976, p. 35) “[...] a totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Nesse contexto, este capítulo tem dois objetivos: i) analisar a educação permanente apontada pela Unesco nos documentos e conferências, ii) compreender a relação entre o trabalho e atribuições do diretor escolar na perspectiva da Unesco, Banco Mundial e OCDE por meio de documentos e relatórios. Neste raciocínio, problematizam as seguintes questões: como a educação permanente apresenta conceitos para a formação do diretor escolar? Como organismos internacionais indicam as atribuições e formação do diretor escolar? Passemos à reflexão.

1.1 A Educação Permanente no contexto da Unesco

Para a compreensão da formação continuada do diretor escolar, há um universo complexo de múltiplas relações sociais e busca-se compreender determinantes que apontam concepções de formação. Nesta direção, problematizam-se quais são os entendimentos sobre formação e, para que uma formação continuada para o diretor escolar?

De acordo com estudos de Ciavatta (2007), em cada momento histórico, a estrutura econômica do capital, as conjunturas econômicas e políticas, os discursos e ações, revelam acontecimentos e concretizam os fatos que se expressam no tempo. Nessa dinâmica, busca-se

apreender a formação do diretor escolar materializada nos seguintes documentos: Relatório Aprender a Ser (1973); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Quito (1991); Declaração de Santiago (1993); Recomendações de Kingston (1996). E ao mesmo tempo, estudos (PARO, 2000, 2003, 2007, 2015) indicavam a formação do diretor escolar como um ser ontológico, que modifica a natureza e a si mesmo, por meio do seu trabalho, em direção a uma práxis educativa transformadora.

Nesse movimento, a formação de diretores escolares se torna esfera privilegiada para a concretização de uma educação que tanto pode contribuir na reprodução do sistema desigual de classes, quanto pode contribuir para a autonomia humana. No Brasil, as organizações internacionais produziram modelos educacionais baseados nas proposições do capital internacional. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e seus intelectuais apontaram estudos e acordos para uma “educação permanente”, inclusive para diretores escolares, articuladas à reestruturação produtiva. O estudo sobre a Educação Permanente foi solidificado em documentos veiculados por Conferências Mundiais sobre Educação de Adultos, com a presença da Unesco, a partir de 1972 (AROUCA, 1996).

A Unesco, instituição da Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada no ano 1946, no contexto de pós 2ª Guerra Mundial (1939-1945), ou seja, reordenamentos geográfico, político, econômico, construção da democracia em oposição a qualquer tipo de totalitarismo, e de uma nova hegemonia mundial. Nesse sentido, como uma agência especializada da ONU (Unesco), tem o objetivo de contribuir com a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciência e cultura. Essa instituição intergovernamental também apresenta a intenção, em sua concepção, da universalidade e da supranacionalidade na área da educação, ciência e cultura, como meio de promoção de uma paz duradora. Para tanto, buscava-se “a construção do cenário de estabilidade política necessária ao livre curso das ideias, das pessoas e das mercadorias” (EVANGELISTA, 2000, p. 17). Assim, ideias do pensamento liberal, com a defesa da democracia, liberdade, individualismo do indivíduo na ordem mundial do pós-guerra integram a ordem capitalista mundial e um projeto de educação que visa reforçar estes ideais foram caracterizados a partir de uma Educação Permanente.

A Unesco atua em consonância com interesses dos Estados Unidos da América e procura disseminar uma visão de mundo pela Ciência, Cultura, Educação, por meio de relatórios e documentos difundidos em conferências e programas e com um projeto global de educação, que responda às necessidades do homem moderno, caracterizado pelo modo de produção, acumulação e reprodução do capital.

Neste contexto, desde os anos 1970, em termos econômicos, as cíclicas crises do

capitalismo demandam dos governos estratégias políticas e econômicas no sentido de superá-las. A adoção de práticas neoliberais e pensamento político-econômico como desregulação, privatização, e retirada do Estado em áreas do bem-estar social foram adotadas por países em resposta a pressões coercivas (HARVEY, 2008). De acordo com o autor, a teoria do neoliberalismo propõe:

[...] em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõem que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] As intervenções do Estado nos mercados [...] devem ser mantidas num nível mínimo, [...] o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2008, p. 7)

As ideias neoliberais tornaram-se hegemônicas e passaram a afetar modos de pensamento e compreensão do mundo, inclusive no campo da educação, configurando-se como superestrutura ideológica e política (CABRAL NETO, 2012). Como parte desse movimento, podemos citar: reorganização do processo de trabalho para atender as novas demandas do processo capitalista; desenvolvimento das tecnologias para aplicação no sistema produtivo; o sucesso e fracasso individual interpretados como responsabilidade de ações do próprio indivíduo, em detrimento da lógica do sistema capitalista; agenda global para a educação por meio de proposições e orientações de políticas educacionais voltadas principalmente ao trabalho do diretor escolar, currículo, avaliação, práticas pedagógicas, formação docente, entre outros. De acordo com Edgar Faure (1972), em carta para o Presidente da Unesco, René Maheu, datada de 18 de maio de 1972, registro que faz parte do relatório “Aprender a Ser” (1973), afirma.

Nuestro último postulado es que la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser”. (FAURE, 1973, p. 16-17)

Contudo, a evolução do modo industrial de produção, baseada na ideia de globalizar, planificar, exigia um meio eficaz para adaptar trabalhadores às tendências econômicas e a educação permanente se voltava para a economia e ao mundo do trabalho, na perspectiva das mudanças tecnológicas, da educação global e caráter utilitarista em detrimento de potencialidades críticas, transformadoras, do conhecimento histórico e crítico (LIMA, 2002; GADOTTI, 1981). O ajustamento de cada humano às exigências do mercado por meio da eficiência, eficácia, competitividade, que permite o acesso ao mundo capitalista, requer uma formação ao longo da vida (LIMA, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, a Unesco adotou a “ideia mestra”⁴ ao apontar a educação permanente em toda a sua política educacional. Nesta direção, Gadotti afirma que:

A exigência de uma Educação Permanente aparece no momento em que o modo industrial de produção – seja ele controlado pelo monopólio privado ou público – precisava de um meio mais eficaz do que a educação tradicional para adaptar rapidamente os indivíduos, e mais particularmente os trabalhadores, às tendências previsíveis da economia. Indispensável para a manutenção das sociedades em mudança, a Educação Permanente submete toda a educação à economia política. (GADOTTI, 1981, p. 86)

A educação permanente foi contextualizada na conferência ocorrida no ano 1972, organizada pela UNESCO, com a participação de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Conselho da Europa) e objetivou orientar países subdesenvolvidos da América Latina, incluindo o Brasil, na formulação e execução de políticas educacionais. O movimento de dominação nos países da América Latina, decorrente do avanço do capitalismo mundial, apontou para a formação de recursos humanos e educação necessária para o processo industrial, além da dependência econômica, social e cultural imposta pelo poder hegemônico.

O “Relatório Faure”, com o título original “*Apprendre à être*” (Aprender a ser), orientou a conferência do ano 1972 e foi elaborado por Edgard Faure (1973), ex-ministro de educação da França e então presidente da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação e demais membros da comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), dentre eles, representante da antiga União Soviética e o conselheiro de Educação Internacional da Fundação Ford⁵. Demandas industriais e

⁴“Ideia mestra” foi um termo utilizado por Gadotti (1981) ao se referir a educação permanente, apresentado no Documento “Aprender a ser” (1973), Unesco.

⁵Desde 1950 a Ford está empenhada em fortalecer as instituições educacionais, a liderança e a troca de conhecimento em todo o mundo. A fundação semeou programas, televisão *educative*, pesquisa e construiu

comerciais passaram a exigir dos Estados nacionais e empresários ações e medidas para a educação na América Latina. Durante o evento foi apresentado um “inquérito” sobre a educação mundial, contendo temas como: a escola em crise, diagnóstico e soluções. Edgard Faure (1973, p. 16) afirma que o relatório foi “*una vía para llegar a soluciones de conjunto aplicables a las grandes cuestiones que plantea el desarrollo de la educación en un universo en devenir [...]*”. Assim, o relatório apresentou propostas para a educação e indicou uma concepção global de educação. O conceito de educação permanente foi apresentado no relatório “Aprender a ser” como continuidade do processo educativo humano durante sua existência e experiências que modelam seu comportamento, concepção de vida e conteúdos do saber. Esta educação ocorreu devido

Las exigencias del desarrollo social, económico y cultural de las sociedades del siglo XX hacen que centenas de millones de adultos tengan necesidad de educación, no solo como en el pasado por el placer de perfeccionar sus conocimientos o de contribuir a su propio desarrollo sino para poder hacer frente a las necesidades de sus sociedades y ofrecerles las potencialidades máximas de una colectividad educada. (APRENDER A SER, 1973, p .219)

O trecho descrito do relatório escrito por Edgard Faure (1973) evidencia que a educação permanente está voltada a mecanismos econômicos, contrapondo-se a formação sustentada pelo conhecimento da realidade, reflexão e possibilidade contra hegemônica. Concomitante, observamos a ideia da aceleração do desenvolvimento econômico “mundial” por meio de pensamento único, uma educação global para todos os países periféricos, desconsiderando a livre iniciativa destes países. De acordo com Fiori (2009, P. 176) os países que atuam como “periferia econômica do sistema”, fornece “insumos primários e industriais especializados para as economias dos andares superiores”. O autor ainda afirma que as possibilidades seletivas de mobilidade nacional no sistema, depende de estratégias política e econômica do país (FIORI, 2009).

Nesta direção, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) também esclarecem que os organismos internacionais trouxeram para a América Latina efeitos devastadores com a imposição do pensamento único, pois este induz ações que “manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia”.

Por outro lado, Gadotti (1981) esclarece que a ideia da educação durante a vida humana ocorre desde Platão quando afirmava a importância constante do humano rever sua

instituições educacionais. A fundação contribuiu com financiamento para o ensino superior, subsídios para faculdades particulares e hospitais de ensino, além da formação de professores. (fordfoundation.org)

educação. Nesta perspectiva, o humano se constitui historicamente, se objetiva, produz, reproduz conhecimento, cria, inventa, modifica e se apropria do conhecimento construído para seus fins e interesses, o que faz parte do *devenir* da humanidade.

Na contemporaneidade, o processo de educação permanente tornou-se uma exigência social e educacional mundial. Entretanto, Gadotti (1981) destaca a forma como o fenômeno educação permanente foi imposta por organismos internacionais como uma exigência do modo industrial de produção e como “educação global”. Assim, a educação permanente que mantém o poder hegemônico se afirma pela realidade histórica e se justifica pela “imagem de homem e sociedade de amanhã”, ou seja, pelo discurso do pensamento único, progresso, crescimento, inovação técnica e científica, modo industrial de produção, trabalho e consumo (GADOTTI, 1981, p. 87).

No mesmo sentido, Freire (1977) ao prefaciando o livro “*A educação contra a educação*”, afirma que resgatar o caráter permanente da educação faz parte da essência do ser, enquanto seres históricos. Contudo, afirma o autor, se torna antagônica a redução de toda a educação à educação permanente, como prática de domesticação ou façanha da liberdade. Paulo Freire (1977, p. 17) ainda diferencia educação “em permanência” de educação “permanente”, pois a primeira se refere aos interesses reais da sociedade, enquanto a segunda, nos alerta aos perigos da invasão cultural e infiltração de ideologia.

A Unesco, a partir do entendimento do conceito de educação permanente amparado pelo Relatório Edgard Faure, *Aprender a Ser*⁶ (1973), assumiu o princípio da aprendizagem inacabada e busca estratégias para o desenvolvimento nos sistemas de ensino, principalmente nos países da América Latina. Dessa forma, torna real o pensamento único de educação em conformidade com a dinâmica da realidade e convergência da sua lógica atribuída. A ideia está articulada com o progresso científico, tecnologia de ponta, mercado e concentração de riquezas, além de exigir um trabalhador capacitado para demandas econômicas e sociais.

O conceito de educação permanente apresenta diversidade de funções e significações:

[...] formação geral, promoção humana, promoção de mulher, acesso à cultura, cultura popular, vulgarização do saber, formação profissional, aperfeiçoamento profissional, atualização dos conhecimentos, promoção do trabalho, conversão profissional, promoção social, treinamento para mudança social, formação sindical, educação cívica e política, educação dos pais e organização do lazer. (GADOTTI, 1981, p. 76)

⁶Mais informações sobre Educação Permanente, buscar o relatório *Aprender a Ser* (1973) e *Educação ao Longo da Vida*. Ver Jack Delors (1996): *Educação, um tesouro a descobrir*.

A variação da expressão Educação Permanente se manifesta em diferentes formas. Contudo, traz uma unidade, a ideia de durante a vida, de modo contínuo. A ideia da Educação Permanente ainda (2018) está em processo e conduz a outros determinantes. Segundo Gadotti (1981) passou por três fases: primeiro a formação profissional contínua referindo-se a educação de adultos; segundo, a ideia da transformação radical do sistema educativo; terceiro, projetos práticos com princípios globais para alcançar o sistema de Educação Permanente, por meio de programas, orientações, financiamento, entre outros. Segundo Mészáros (2008) a educação continuada não pode ser “vocacional” (funções utilitaristas, predeterminadas e privadas de poder decisório), nem “geral” (ensino de forma paternalista das habilidades do pensamento), pois são sustentadas na concepção da separação entre dimensões da prática e estratégia.

A educação permanente, terminologia utilizada no Relatório Aprender a Ser (1974), pela Unesco, coaduna com a exigência denominada pela racionalidade técnica expressa na Teoria do Capital Humano⁷. O contexto econômico industrial exigia do trabalhador adquirir novos conhecimentos, competências, habilidades e capacidades para as demandas que se apresentavam economicamente e socialmente. Assim, a educação permanente se tornou sinônimo de capacitação do trabalhador para produção dentro da lógica do sistema capitalista. A influência de organizações internacionais no campo da educação se evidencia no paradigma econômico, nas atividades produtivas e competitivas, na economia global.

Nessa direção, há um movimento dialético na educação permanente, pois tanto está materializada com o princípio da racionalização utilitária, quanto uma formação humana durante toda a vida de homens e mulheres para reestruturação econômica global, que exigiu dos países periféricos, dentre eles o Brasil, um reordenamento. A educação, mola propulsora de crescimento, desenvolvimento de um país, tornou-se exigência requerida pela produção flexível, com capacidade e habilidade para o mercado competitivo.

1.2 A gestão escolar, o diretor escolar e sua formação na perspectiva de conferências internacionais: década de 1990 em diante

Os organismos internacionais e regionais foram protagonistas para a garantia da rentabilidade do sistema do capital. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003) na América Latina e Caribe, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC) foi

⁷Theodore W. Shultz é considerado o formulador da teoria do capital humano e afirma que investimentos na educação podem tornar indivíduos mais produtivos por aprimorar aptidões e habilidades, o que pode influenciar positivamente taxas de crescimento dos países. Ver: SCHULTZ, O Capital Humano, 1971.

criada como base de apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e um dos seus efeitos devastadores manifestou-se no pragmatismo e com afirmação da competição e individualismo.

Nesse sentido, foi proposto um Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe com a duração de vinte anos (1980-2000). Das Conferências Internacionais para a América Latina e Caribe, apontamos quatro marcos internacionais (década de 1990) que nortearam mudanças na gestão escolar, os quais orientaram a atuação do diretor escolar e sua formação continuada.

O primeiro marco foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Assim, a Conferência ocorrida em Jomtien (1990) foi movida pela necessidade de se desenvolver iniciativas de desenvolvimento nos países latino-americanos e indicar o caminho que deveriam seguir para inserção no mercado mundial e assim, alcançar a competitividade (OLIVEIRA, 2016). A educação, vinculada ao mundo do trabalho e produção, se torna relevante neste processo, e a gestão educacional, eixo central de mudanças nas instituições escolares.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como co-patrocinadores. O encontro objetivou “gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado” (CASASSUS, 2001, p. 11). Assim, orientações elaboradas na Conferência de Jomtien (1990) para a América Latina e Caribe, deram origem a Planos Decenais de educação e têm sido introduzidas nas reformas da educação no Brasil, como estratégia de qualidade, eficiência, equidade, sucesso escolar. Nesta conferência foram acordadas pelos países participantes as disposições contidas na “Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, comprometendo-se com a universalização da educação básica.

Outro documento, intitulado *Transformación productiva con equidad*, 1990, aponta a educação como estratégia para o alcance do progresso técnico e inserção do país no mundo globalizado e em constante desenvolvimento. De acordo com Castro (2008), o referido documento foi amplamente discutido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

As recomendações sugeridas pelos organismos participantes da Conferência de

Jomtien (1990) e intelectuais que atuavam em institutos de economia foram unânimes a indicar reformas para os referidos países, refletidas pela política mundial após ascensão de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979-1990) e Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América (1981-1989). De acordo com o documento *Transformación productiva com equidad* (1990) as prioridades para a América Latina e Caribe deveriam ser deslocadas para:

[...] el refuerzo de la competitividad, sobre la base de la incorporación del progreso técnico y la evolución a niveles razonables de equidad. Esto no significa necesariamente aumentar o disminuir el papel de la acción pública, sino aumentar su impacto positivo en la eficiencia y eficacia del sistema económico en su conjunto. También requiere un cambio en sus procedimientos tradicionales en materia de planificación. (CEPAL, 1990, p. 16)

Dessa forma, o progresso técnico, equidade, eficiência, eficácia, competitividade, mudanças nos procedimentos tradicionais e planejamento, tornam-se novos delineamentos que influenciaram as reformas para a educação básica no Brasil.

A Conferência ocorrida em Jomtien e o Compromisso Nacional de Educação para Todos foram norteadores para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), pois estabeleceu direções para políticas sociais. O compromisso nacional expresso foi composto por: qualidade do ensino fundamental, autonomia da escola, equidade na aplicação dos recursos, avaliação, engajamento dos segmentos sociais, entre outros (MEC/SEF, 1993).

A gestão da educação no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC/SEF, 1993) trouxe uma estratégia e direção para a implementação de políticas públicas pelo governo brasileiro, sendo estabelecida como um estratégia:

[...] prioritária a formação e consolidação de alianças entre o governo e as sociedades não-governamentais. Este mecanismo deverá ser utilizado por todas as instâncias da gestão educacional, ou seja, pelas escolas, pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e pelo Governo Federal (MEC/SEF, 1993, p. 8)

Deste contexto, a dinâmica da globalização, aponta uma direção para a acumulação de capital, provocando mudanças política, cultural e social. De acordo com Newman e Clarke (2012) o gerencialismo tornou-se uma lógica global de reformas para os Estados. Os autores afirmam que o “estado gerencial” ocorrido no Chile, com o ditador Pinochet, década do ano 1970, Grã-Bretanha (1980-1990) por meio da Primeira Ministra Margaret Thatcher (1979-1992), pelos Estados Unidos da América, com Ronald Reagan e Nova Zelândia, década de 1980, seguiram lógicas semelhantes do neoliberalismo, utilizando pressupostos de “[...]”

liberar as forças do mercado do controle do Estado; liberar o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do Estado” (NEWMAN e CLARKE, 2012, p. 354).

No Brasil, o processo de engajamento para a redemocratização do país, fortalecido a partir de 1985, buscou um modelo de administração pública que atendesse as necessidades e interesses dos cidadãos brasileiros, economicamente e socialmente. Assim, disputas de projetos políticos voltados para administração pública brasileira se constituíram para defender seus interesses políticos e econômicos. As contribuições de Paes de Paula (2005) identificam dois projetos políticos de modelos de gestão pública no país: vertente gerencial e vertente societal. A primeira vertente (gerencial), constituída durante os anos de 1990, se baseia no modelo inglês e estadunidense, no movimento gerencialista e recomendações dos organismos internacionais. Enfatiza a eficiência administrativa, ajuste estrutural e defesa da participação e se configura de forma centralizada. E a segunda vertente, a administração pública societal, iniciada ainda nos anos de 1960, fortalecida na década de 1980 com os movimentos sociais brasileiros, enfatiza a participação social. Sua abordagem na gestão aponta as demandas dos segmentos populares e sociais e a inclusão de questões culturais e participativas.

Nesse cenário, o movimento global do gerencialismo ascendeu no Brasil por meio de reformas econômicas e políticas, nos governos Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com visibilidade na reforma administrativa do Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995-1998). Assim, desencadeou-se no país um processo de privatização ao estabelecer parcerias, alianças com organizações não-governamentais e minimização da responsabilidade do Estado ao atendimento de políticas públicas. Por conseguinte, o processo de globalização econômica apresentou novos modelos de organização e novos impactos, pois a terceirização, caracterizada pela contratação externa de serviços, parcerias de organizações, fusões, incorporações, entre outros, impôs o paradigma da competitividade (PIMENTA, 1998).

A estratégia neoliberal de submeter à educação básica pública institucionalizada às regras do mercado significa transformar educação em objeto de consumo individual, de exploração dos empresários. Neste contexto das ideias neoliberais, como afirma Cabral Neto (2012), realça a eficiência, eficácia, produtividade, competitividade e qualidade da educação pública e a utilização da avaliação se torna mecanismo de controle do Estado e mercado. O diretor escolar foi atingido diretamente, pois na lógica do mercado global, o trabalho racionalizado, com habilidade para resolver problemas, o ser pragmático, tornou-se o profissional eficiente para o sucesso escolar. Assim, a gestão escolar se insere em permanente

tensão, pois é um espaço que está diante do conflito entre condição geral de produção e a possibilidade de contra-hegemonia.

Na dimensão escolar, Paro (1999, p. 2) nos alerta sobre a aplicação do modelo gerencial na escola cuja “principal característica é a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais da forma mais adequada possível aos cidadãos em geral”. Corroborando, Saviani (2018) afirma que as medidas da política educacional diante das reformas neoliberais resultam na “decadência da escola pública” pela primazia da iniciativa privada e incapacidade do Estado de gerir o bem comum, “[...] marcadas por uma espécie de neoconservadorismo” (2018, p. 293).

Em contrapartida, os trabalhadores da educação mobilizaram-se e organizaram-se nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) para aprofundar discussões sobre as políticas educacionais e interferir em seu encaminhamento. Um exemplo foi o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Câmara dos Deputados (número 1, 158-A/88 em dezembro de 1988) ação que antecedeu o projeto elaborado pelo governo federal com intuito de garantir a regulamentação da educação pública com qualidade referenciada socialmente.

O segundo marco ocorreu no ano de 1991, Declaração de Quito e foi a Quarta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, indicada pela sigla Promedlac IV, 1991. O encontro ocorreu após aprovação dos documentos apresentados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, (1990), destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem na América Latina e Caribe.

A Reunião Regional Intergovernamental aconteceu em sua quarta edição, visto que documentos⁸ foram produzidos pelo Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe entre os anos de 1979 a 2001 e propuseram reformas educacionais induzidas pelas organizações multilaterais (BITTELBRUNN, 2013). A Declaração de Quito contou como documento referência, preparado pela Unesco/Orealc nomeado, *El Proyecto Principal en la Esfera de La Educación en América Latina y el Caribe: Avances, Limitaciones y Desafíos* (1991) e sintetizou a gestão escolar:

- los requerimientos de modificar los estilos de gestión introduciendo modalidades de acción que fortalezcan los niveles de responsabilidad por los resultados;
- el énfasis en las acciones sobre la demanda educativa;

⁸Declaração do México (1979); Recomendações de Quito (1981); Recomendações de Santa Lúcia (1982); Declaração do México (1984) – Promedlac I; Declaração de Bogotá (1987) - Promedlac II; Declaração de Guatemala (1989) - Promedlac III.

- la solidaridad interna y la solidaridad internacional como elementos centrales para el éxito de las propuestas. (UNESCO e OREALC, 1991, p. 5)

E apontou como uma das estratégias principais:

[...] el fortalecimiento de la administración y gestión educativa mediante la aplicación de fórmulas eficaces de participación de todos los actores del proceso educativo, la creación de incentivos a la responsabilidad por los resultados, la selectividad de las acciones en las poblaciones-meta y la intersectorialidad en las modalidades de intervención; y el aprovechamiento óptimo de las posibilidades de la cooperación internacional.”(UNESCO e OREALC, 1991, p. 8)

O Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe introduziu a gestão participativa como um dos eixos institucionais na Declaração de Santiago (1993) (BITTELBRUNN, 2013), conforme identificamos a seguir:

[...] la discontinuidad y la rigidez organizativa constituyen obstáculos directamente ligados a la administración y gestión de los sistemas educativos. La modernización administrativa procura dotar de mayor eficiencia a la organización de los recursos existentes, junto a una **gestión democrática** destinada a crear condiciones para que el personal que trabaje en ella pueda ser más eficaz. (UNESCO, OREALC, 1991, p. 30. grifo nosso)

Um esclarecimento sobre a gestão participativa⁹, sentido que aparece no documento de Quito, ano 1991, com a terminologia “gestão democrática”. A gestão participativa utilizada pelos organismos internacionais é antagônica à gestão democrática defendida pelos educadores de associações, entidades científicas, sindicatos e movimentos sociais. O trecho a seguir retirado do documento elaborado no PROMEDLAC IV aponta o tipo de gestão participativa defendida pela Unesco/Orealc:

Apoyar la racionalización administrativa para lograr una mayor eficiencia en la gestión de los sistemas educativos. La desconcentración de funciones en la perspectiva de la descentralización, y la mayor participación de los padres y de la comunidad en general, han sido las principales líneas de acción en este campo. (UNESCO e OREALC, 1991, p. 9)

Os estudos de Gonh (2001) analisam a participação na concepção liberal, democrática e revolucionária. A participação liberal assegura a liberdade individual, o controle do Estado e objetiva melhorar a qualidade da democracia nos marcos capitalista. As principais ações da participação liberal é evitar a burocracia, diminuir intervenção governamental e ampliar o

⁹Ver Heloisa Lück (2000, 2009, 2011) e Claudio Moura Castro (1992).

canal de informação com os cidadãos. A participação é o princípio de igualdade entre os cidadãos para a busca de suas necessidades. Outra forma de se conceber a participação denomina-se democrática, regulada pela soberania popular como seu princípio, pois há participação tanto da sociedade civil (movimentos sociais e organizações autônomas) quanto institucional. A participação revolucionária se caracteriza na organização em “coletivos” para lutar contra a divisão do poder político e relação de dominação (GOHN, 2001, p. 16-20).

A participação popular nos processos de elaboração e tomada de decisão, em defesa da participação democrática, cresceu e obteve visibilidade no Brasil na década de 1980, mobilizou educadores em conferências de educação e propostas pedagógicas contra-hegemônicas e marcou um privilegiado momento (SAVIANI, 2013; GOHN, 2001). Nesse sentido, ocorreu uma luta de trabalhadores para a sociedade democrática no sentido de “construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente” (PARO, 2007, p. 16-17). Entretanto, havia grupos liberais que defendiam a preservação do poder hegemônico, visando perpetuar as relações de dominação vigentes e havia também, os grupos sociais, movimentos populares, associações científicas contra hegemônicos. Os embates políticos explicitam as contradições e a luta dos trabalhadores da educação.

No Brasil a terminologia gestão democrática foi institucionalizada na Constituição Federal de 1988. No seu Art. 206, inciso VII, apresenta como princípio “a gestão democrática do ensino público na forma da lei”. É de se observar que a gestão democrática foi direcionada as escolas públicas, afirmando diferença educativa e administrativa entre o público e o privado. Paro (1998) realiza duas indagações sobre a gestão democrática apenas para o sistema público de ensino, o que vale reproduzir. A primeira, “significa isso que o ensino privado pode pautar-se por uma gestão autoritária?” E a segunda indagação, “numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação – a própria atividade de atualização histórica do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?” (1998, p. 244) Nessa perspectiva, o autor contextualiza a luta dos trabalhadores em educação na defesa da gestão democrática:

Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola

fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje nas escolas”. (PARO, 1998, p. 244-245)

Embora garantida essas conquistas com dispositivos legais voltados à gestão democrática, percebemos omissões nas regulamentações do princípio constitucional, o que também ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96). O que indica a postergação para regulamentação futura, em outros tempos, espaços e forças.

Contudo, Faria Filho (1998) alerta para o fato de que, a análise isolada da legislação não é suficiente para sua interpretação, pois a realização de cruzamento de fontes e enfocá-la em suas várias dimensões, se tornam condições necessárias para sua melhor compreensão. O autor indica três movimentos: primeiro, a crítica dos interesses das classes dominantes; segundo, a dinamicidade e; terceiro, a interrelação que vai desde a política educacional e as práticas da sala de aula (1998, p. 98-99). Concordamos com Faria Filho sobre a forma do entendimento das legislações, pois há interesses da administração estatal e na conformação do discurso, legislação e ações sobre a educação, mas também as práticas sociais, com dinâmicas e materialidade própria, dão substância/corpo às conquistas dos trabalhadores da educação.

Se a educação é mediação que se processa da prática social, exigem-se do diretor escolar o conhecimento crítico, político e o fomento da participação democrática por meio do fortalecimento dos colegiados, opondo-se às relações verticais encontradas nas organizações, inclusive pela legislação. A formação continuada na direção da práxis propõe a transformação social e torna-se uma ferramenta que auxilia o diretor escolar na interação sujeito e objeto.

O terceiro marco foi a Declaração de Santiago, Quinta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe – Promedlac V, ocorrida no ano 1993, em Santiago do Chile. O documento norteador dos debates foi preparado pela Unesco e intitulado *El Proyecto Principal en la esfera educacionen América Latina y el Caribe: hacia una nueva etapa de desarrollo educativo* (1993) e tinha como objetivo geral:

[...] mejorarlos niveles globales de calidad de los aprendizajes, aun cuando la expansión cuantitativa del sistema requiere una atención permanente. [...] Dicho objetivo debería constituir un paso efectivo en cuando a la integración ciudadana y la competitividad internacional. (*EL PROYECTO PRINCIPAL EN LA ESFERA EDUCACIÓNEN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: HACIA UNA NUEVA ETAPA DE DESARROLLO EDUCATIVO*, 1993, p. 27)

A competitividade internacional está relacionada com a mercantilização da educação básica pública, aponta para um Estado forte (regulador e avaliador) e minimalista (direitos sociais). Segundo Araújo (2016, 2016, p. 77) duas formas expressam a mercantilização da educação: a primeira está ligada à “privatização, aos convênios entre instituições públicas e privadas, à compra de pacotes e sistemas de educação, compra de bens e serviços; [...] ao entendimento da educação como investimento para o crescimento econômico”. A segunda forma diz respeito às “estratégias utilizadas na política e na administração da educação, na busca da melhoria da qualidade, que quase sempre se resume à competição, às metas a serem atingidas e aos ranqueamentos.”

Para Adrião (2018), o termo privatização é adotado no lugar de mercantilização, pois entende como a subordinação, direta e indireta, da educação obrigatória aos interesses de corporações ou organizações. A autora ainda elucida que tanto a privatização da gestão educacional, quanto à privatização da gestão escolar são dimensões da privatização. A primeira refere-se à subordinação de processos decisórios sobre políticas educativas de uma rede ou sistema público delegados à instituições privadas lucrativas. A segunda, privatização da gestão escolar, refere-se à subordinação ou delegação de escolas a instituições privadas.

No mesmo sentido, Krawczyk (2005) afirma que as reformas administrativas consolidaram nova gestão no sistema educativo e da escola na América Latina, pois ao adotar o princípio do mercado como indicador e considerar os cidadãos como consumidores, estimulam o processo de descentralização, define normas quase mercantis de delegação de poderes. Segundo a autora, a descentralização da educação para o mercado ocorre por meio de duas vias: “[...] descentralizar para o mercado a responsabilidade de controle e regulação educacional, e, a outra, pretende a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo” (KRAWCZYK, 2005, p. 811). Assim, o mercado dos serviços educacionais torna-se possibilidade para o sistema educativo e para a gestão eficiente e eficaz, uma gestão participativa. Observamos a inclinação da Declaração de Santiago (1993), em direção aos princípios e fins mercantis na educação.

Os acordos da Declaração Santiago, Promedlac V (1993, p. 34) foram afirmados nos documento e expressaram “*La educación es percebida ahora como un factor estratégico en la vida de las naciones*” e “*La cooperación internacional tiene un papel importante que asumen en la práctica [...]*”. Destacamos o objetivo específico do documento apresentado no Promedlac V (1993) no que tange as atribuições do diretor escolar:

Desarrollar una gestión responsable por los resultados. Una calidad de gestión que se hace responsable de los resultados y logros de su propio desempeño constituye un factor crucial en la modernización de la administración educativa. Este nuevo estilo de gestión implica una gran capacidad de la administración para definir dentro de sus planes y programas, logros e indicadores de rendimiento que en cada caso espera alcanzar y aplicar sistemáticamente procedimientos de evaluación de los resultados obtenidos en cada programa o proyecto de trabajo. Además, la evaluación de la gestión permite retroalimentar y perfeccionar permanentemente el sistema de administración e introducir incentivos que contribuyan a la eficiencia de su desempeño. (PROMEDLAC V, 1993, p. 27-28)

Para tanto, foram acordadas as seguintes estratégias:

- Desarrollar una *nueva gestión* de los establecimientos. El tipo y calidad de la gestión de los establecimientos es uno de los aspectos críticos en la mejoría de las escuelas y en el aumento de la calidad. [...] caracterizadas por: a) objetivos de aprendizaje compartidos [...]; definición de indicadores de logro que fundamenten las decisiones pedagógicas y de asignación de recursos; c) *estimulación de una cultura que valore el desempeño académico*; articulación de los objetivos compartidos [...] el proyecto pedagógico de la escuela.

- Afirmer la función estratégica del director de la escuela. Debido a las necesidades que presenta el nuevo modelo de gestión escolar [...] En esta visión, el director es el responsable del funcionamiento del establecimiento y de los resultados de los aprendizajes de los niños. (PROMEDLAC V, 1993, p. 30. grifos nossos)

A Declaração do Chile¹⁰ (1993) apresentou elementos como: nível global de aprendizagem; gestão de resultados e responsabilização; a função estratégica do diretor escolar; nova gestão escolar, descentralização, parcerias, meritocracia, como atribuições do diretor e responsabilização de resultados. Segundo o Promedlac V (1993), a estratégia de desenvolvimento educativo:

[...] democratizar la educación adaptable a cada realidad, diseñar las estrategias y las líneas curriculares globales y democratizar la educación incentivando la toma de decisiones a niveles departamentales, municipales y locales. Algunos participantes plantearon una estrategia de transferencia de la gestión educativa a la comunidad organizada a través de la creación de consejos comunales de educación, incentivando la participación de diversos sectores estatales, no gubernamentales y de representantes de los padres de familia. (PROMEDLAC V, 1993, p. 17)

¹⁰ A Declaração do Chile também indica convergências com proposições do Banco Mundial e OCDE. Ver documentos como: Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial (1996), Improving School Leadership, volume 1: policy and practice, 2008. Além do relatório da Unesco: Educação, um tesouro a descobrir (1996).

O Promedlac¹¹ V, aparentemente, a partir do trecho citado como estratégia de desenvolvimento educativo, demonstra compromisso com estratégias democráticas, baseada em autonomia para tomada de decisão, conselhos de pais, fortalecimento democrático e ao mesmo tempo aproxima a educação dos negócios econômicos, pois a educação se apresenta como um objeto de disputa política e econômica. O documento elaborado foi subscrito pelos países da América Latina e Caribe, inclusive o Brasil.

No entanto, reafirmamos a tensão entre a democracia para a educação, na perspectiva neoliberal e a educação para a democracia, na perspectiva do movimento organizativo-sindical. A primeira vincula-se a ideia de liberdade dos neoliberais que apregoam a igualdade na lei. Quando as relações sociais estão vinculadas às regras do mercado, tudo acontece de forma que a “liberdade” e a igualdade atuem a favor da ordem econômica, produção, consumo. A liberalização no âmbito escolar, relacionada à autonomia de organização, gestão e ação, suprimem as ações governamentais e obrigam as instituições a responsabilizarem-se pelos recursos financeiros, materiais, físico, entre outros, pela fiscalização do Estado e sua política financeira (KRAWCZYK, 2005). A segunda, educação para a democracia, considera a educação como direito humano, social e político, aberta a toda a população e voltada à classe trabalhadora, com a busca de uma escola pública de qualidade social. Nessa perspectiva, as entidades de cunho acadêmico como Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Pesquisa em Educação (Anped), defendem uma educação para a democracia (SAVIANI, 2013). A educação como instrumento de ação política considera o histórico-cultural e, na convivência, combate a dominação e exercita a democracia. A apropriação da cultura produzida pelas gerações anteriores leva ao entendimento de que somos sujeitos históricos e apoderar-se destas construções coletivas e de interesse do coletivo colabora com o entendimento de múltiplas determinações. O exercício de atividades em favor da democracia significa conviver entre o ensino do conhecimento crítico e o exercício democrático. O trabalho é fundante ao homem, é central por possibilitar o usufruto do que se pode propiciar para si e para o outro o “bem viver” e a escola tem compromisso com a formação do ser social. Desconhecer a relação entre condição de sujeito e a dominação que aniquila o ser social como sujeito, colabora para continuidade da divisão entre os que mandam e os que obedecem, ou os que muito têm e os que nada ou pouco têm.

No Brasil, desde 1990, o setor educacional tornou-se objeto de interesse e reforma

¹¹Projeto Principal no campo da educação na América Latina e no Caribe.

administrativa voltada para uma gestão pública flexível, participativa e descentralizada, com administração de recursos e de responsabilidade. Nesse sentido, sob a lógica neoliberal, a privatização, livre concorrência, responsabilização, descentralização, controle, produtividade, terceirização, flexibilidade e liderança, elementos que veremos mais a frente, convergiram com concepção de qualidade da educação, de forma mensurável e quantificável por meio de estatísticas, alcançada por meio da inovação na organização e gestão do trabalho escolar. (CABRAL NETO, 2012; OLIVEIRA, 2015; DASSO JÚNIOR, 2019;).

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) aprimorou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instrumento de acompanhamento de redes de ensino que objetivam traçar séries históricas do desempenho dos sistemas e reorientar políticas públicas, abrangendo da educação básica à superior (FREITAS, et. al., 2011; OLIVEIRA, 2009). Compunha o Saeb¹², o teste cognitivo e questionários aplicados aos alunos, professores e diretores de escola. Assim, as avaliações de larga escala, ou seja, aferição da produtividade por meio de provas estimulou a competição entre escolas e, atribuiu significativo repasse de responsabilidade à gestão da escola, pois a qualidade escolar se tornou referenciada por um resultado, desconsiderando todos os determinantes histórico, político-social e econômico que a contextualiza.

A política de descentralização estabeleceu uma relação entre autonomia (concedida) e descentralização (desconcentração), entre o governo e a unidade escolar; a lógica de *rankings* aproximou a escola pública do mercado. Assim, a gestão escolar, sua autonomia financeira, administrativa e pedagógica, a participação da comunidade escolar, a democratização, possibilitaram a auto-organização escolar, tornando-a responsável pelos seus resultados, exigindo eficiência da instituição. Então, cabe ao diretor escolar ser flexível e ter agilidade ao assumir outras atribuições advindas da necessidade do mercado global.

Nesse contexto, exige-se do diretor escolar eficiência, responsabilidade e resultados nas avaliações externas, o que implica diretamente na intensificação do seu trabalho. Além disso, a participação da comunidade escolar ocorre de forma limitada nas decisões escolares, o controle e gasto de recurso financeiro destinado à escola tornaram-se prioridade do colegiado, elementos que fortalecem e mantêm o *status quo*. Significa a subordinação da escola perante a imposição político-normativa, direcionada pelo controle online do Estado e instâncias globais, em detrimento a autonomia e capacidade estratégica dos educadores

¹²Para mais informações sobre o Saeb, ver: HORTA NETO, J. L. (2018). Avaliação educacional no Brasil: para além dos testes cognitivos. Rev. educ. PUC Campinas, 23 (1), 37-53.

escolares.

De acordo com Freitas (1992) as novas exigências do capitalismo, como a autonomia, administração descentralizada, participação, são tentativas de reorganizar a exploração da classe trabalhadora, pois o capitalismo e sua contradição entre a necessidade de instruir futuros trabalhadores e, ao mesmo tempo, explorá-lo buscam reformas educacionais, novas atribuições do diretor, formação continuada e uma gestão que se adapte a realidade do sistema. O diretor escolar tem relevante atribuição que pode, ou auxiliar com a democracia para a escola na perspectiva neoliberal, ou colaborar com a escola que exercita a democracia. Para isso, o conhecimento histórico crítico, político, coletivo e ação intencional, tornam-se elementos relevantes para transformação.

Por fim, o quarto marco, Recomendações de Kingston, Sexta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe– Promedlac VI, ano 1996, Reunião do Comitê Regional Intergovernamental que ocorreu na Jamaica, Kingston. A formação continuada foi a categoria abstraída da Reunião do ano 1996. De acordo com o “Informe final”, Parte IV, *Recomendacion de la Conferencia* (UNESCO, KINGSTON, 1996) em relação a formação para o diretor escolar e educação permanente, o documento afirma que:

11. Asegurar la preparación y la actualización permanente de los directores y precisar y respetar sus competencias como líderes de la institución escolar.

[...]

34. Para contribuir a la democratización es preciso integrar la educación permanente y de adultos en el conjunto del sistema educativo a fin de facilitar que los jóvenes y adultos puedan enfrentar con éxito las demandas de una sociedad en cambio permanente y puedan vivir una vida plena y saludable. (UNESCO, 1996, p. 30 e 34)

Os trechos descritos apontam para uma atualização permanente dos diretores escolares para servirem ao sistema de educação flexível, centralizado, funcional e racional, justificado por uma realidade histórica voltada ao modo de produção industrial. Nesse sentido, a educação permanente foi utilizada como argumentação, pelos organismos internacionais, para o desenvolvimento dos indivíduos visando adaptá-los às mudanças da sociedade e ao fortalecimento da sociedade tecnocrática (GADOTTI, 1981).

Nas Recomendações de Kingston, o documento introdutório foi o *Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal*, em convergência com quatro pilares contidos no relatório da Unesco

sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Em Kingston, ano 1996, propuseram:

- mejorar la capacidad de gestión y dar mayor importancia a la comunidad educativa local y un papel más estratégico a la administración central;
- desarrollar mediaciones comparativas sobre los niveles de competencia e indicadores para la evaluación del desempeño de las escuelas y generar modalidades para mejorar el uso de la información;
- vincular la valorización profesional de los docentes al desempeño en el empleo;
- generar mecanismos de acuerdo para garantizar una participación más eficaz de la sociedad civil (...) en la formulación de estrategias educativas a medio y largo plazo. (DOCUMENTO PREAL nº 15, 2000, s/d)

O lema “aprender a aprender” se manifesta com características da busca pelo conhecimento por si mesmo. A sociedade tecnológica e globalizada que se apresenta, exige que o cidadão se adapte às novas perspectivas de trabalho, esteja em constante atualização, com competências e habilidades para aprender a buscar conhecimentos, lidar com situações novas, ampliando assim, sua esfera de empregabilidade. Para a escola, as ideias que orientam as bases pedagógicas, baseiam-se na relação entre conhecimento e trabalho, o ser que sabe aprender, ser, fazer e conviver, o capacitar para habilidades e competências, o deslocar dos conteúdos para o método, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade. O relevante é assimilação de determinados conhecimentos, contrapondo-se ao ensinar e ao aprender (SAVIANI, 2013).

De acordo com o documento *Reformas educativas na América Latina: Balanço de uma década (1996)*, número 15, elaborado pela coordenadora do Preal¹³ – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, acordos e recomendações emanados por organizações internacionais influenciaram a formulação de políticas educacionais e desenhos de programas. Assim, reformas educacionais foram propostas para a gestão escolar voltadas aos eixos qualidade, equidade e eficiência dos sistemas educativos. A centralidade na gestão focalizou três elementos fundamentais:

1. a descentralização e maior autonomia e responsabilidade para as escolas com o conseqüente fortalecimento das capacidades e gestão de seus diretores e professores;

¹³O Preal foi fundado em 1996 e foi co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, pela Usaid (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), pelo BID e frequentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda do Bando Mundial e/ou com financiamento desse organismo. Além de contar com o apoio do Fundo GE e de representantes do grande capital transnacional. (SANTOS, 2000, P. 49)

2. a participação da comunidade local na gestão e no financiamento dos estabelecimentos;
3. o desenvolvimento de competências administrativas que possibilitem uma efetiva gestão dos recursos e insumos postos à disposição para proporcionar a todos os alunos condições iguais de aproveitar oportunidades. (DOCUMENTO PREAL nº 15, 2000, s/d)

A expressão qualidade alcança centralidade quando se refere à educação. Todavia, apresenta mudanças de significados, não é uma expressão neutra, carrega intenções e estratégias. Para os organismos internacionais qualidade refere-se à eficiência da gestão escolar, do ensino, resultados e descentralização.

No Documento apresentado na Promedlac VI (1996) a gestão se apresenta como “a descentralização e maior autonomia e responsabilidade para as escolas com o consequente fortalecimento das capacidades e gestão de seus diretores e professores” (1996, s/p). Desse modo, cabe à liderança do diretor escolar, juntamente com os professores, a responsabilidade pelos resultados escolares, comprovando ou não a qualidade da escola, enquanto as estratégias se configuram na descentralização e autonomia.

De modo racional, o trabalho do diretor escolar tornou-se pragmático e técnico. De acordo com Duarte (2003) o universo ideológico neoliberal relaciona-se com a concepção da prática, pois desvaloriza o conhecimento científico, teórico, acadêmico. Nesse sentido, o trabalho do dirigente escolar permeia-se por uma visão técnica, em que meramente efetua tarefas ordenadas da dimensão central, participando passivamente do processo educacional. Desse entendimento, o foco da formação inicial e continuada destes profissionais da educação está voltado à prática, à resolução de problemas imediatos e sem preocupação política ou crítica.

A modernização apontou reformas educacionais da sociedade capitalista e no Brasil, década de 1900, e foi evidenciada pela racionalização, eficácia, eficiência, produtividade, gestão, organização do trabalho, controle de qualidade, elementos que orientaram o trabalho e formação do diretor escolar. Nesta realidade concreta e complexa, a formação continuada que atende o diretor se apresenta na concepção pragmática, ou seja, rápidas resoluções e eficientes, produtividade, realizada no ambiente escolar e direcionada para instruções de preenchimento e/ou execução de ordens superiores. A perspectiva pragmática e utilitarista na formação continuada para diretores escolares apresenta intencionalidade apolítica, a-histórica e acrítica. A unidade entre teoria e prática como pressuposto do processo educativo e de trabalho produz o trabalho educativo intencional.

Contudo, um diretor escolar consciente e crítico, que se constitui entre a dialética, domínio e liberdade, democracia e autoridade, transformação e reprodução, pode apontar forças para a transformação escolar.

Os documentos e conferências internacionais da década de 1990 apontam convergências com o contexto histórico, político e econômico mundial. Assim, a educação tornou-se central na formação humana, pois tanto pode formar homens e mulheres apenas para a atividade do trabalho industrial quanto pode formar homens e mulheres para o trabalho e prepará-los para a vida, com criticidade e escolhas. A gestão escolar, o diretor escolar, seu trabalho e formação, se tornam centrais na perspectiva da sociedade capitalista, dividida por classes antagônicas e desigualdade social que determina a desigualdade escolar e vice-versa. Nesse sentido, as conferências, documentos e respectivas propostas materializam posições políticas, sociais e econômicas. O quadro abaixo sintetiza propostas dos quatro marcos relacionadas à gestão escolar, diretor escolar, sua formação e trabalho.

Quadro 1. Conferências internacionais que tratam de propostas de gestão e do diretor escolar

Conferência	Local/Ano	Documento principal	Proposta
Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal)	Chile Flacso 1990	Transformación productiva com equidade	Implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas tais como: competitividade, progresso técnico, equidade, eficiência, eficácia. Delineamentos de políticas públicas.
Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Jomtien 1990	Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	Universalização da educação básica (Unicef, Unesco, Pnud, Banco Mundial)
Promedlac IV	Quito 1991	El Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe: Avances, Limitaciones y Desafíos	Nova estratégia centrada na gestão educacional. Modificar os modelos de gestão; responsabilização por resultados; metas; gestão democrática; racionalização administrativa; descentralização; participação.
Promedlac V	Santiago do Chile 1993	El Proyecto Principal en la esfera educación en América Latina y el Caribe: Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo	Novo modelo de gestão escolar; qualidade; indicadores; responsabilização; meritocracia.
Promedlac VI	Kingston 1996	Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal	Atualização permanente do diretor escolar; educação permanente; competências; indicadores; autonomia financeira; “aprender a aprender.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos documentos principais das Conferências: Jomtien, 1990; Quito, 1991; Chile, 1993; Kingston, 1996.

A partir do quadro, observa-se que o diretor escolar, desde 1990, caracterizou-se com as funções de um “líder-gerente escolar”, voltado a competências do mercado. Significações

como eficiência, eficácia, responsabilização, metas, descentralização, indicadores, enfim, um modelo de gestão referenciado pela Unesco, considera a modernidade tecnológica e reestruturação produtiva. O modelo de gestão pública burocrático, racional, técnico, vigente até a Constituição Federal (1988), tinha seu equivalente na educação como um diretor mais autoritário e técnico. A década de 1990 apontou novas atribuições para o trabalho e formação do diretor, materializada em legislação, planos e formação inicial e continuada, alinhadas com orientações de organismos internacionais. Pontos que veremos a seguir.

1.3 Gestão e diretor escolar: convergências com organismos internacionais

Além dos documentos e Conferências evidenciados pela Unesco (JOMTIEM, 1990; QUITO,1991; CHILE, 1993; KINGSTON,1996), outros documentos de Organismos Internacionais desenvolvem ações de concomitância que evidenciam estratégias políticas que fazem parte de orientações sobre a gestão educacional brasileira. Nesse sentido, o documento da Unesco/Orealc (1992), do Banco Mundial (1996) e Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2009; 2011) apontam convergências em relação a gestão da escola e diretor escolar.

Primeiro, a Unesco e Orealc elaboraram o documento *Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad* (1996), e o “novo papel do diretor escolar” foi definido como eficientes organizadores, conforme afirma o documento:

La descentralización y autonomía escolar implicó un cambio radical en la función del director y debe asumir el cargo no sólo como un paso en la carrera, sino con el papel de conductor y liderazgo pedagógico. [...] Los directores necesitan ser eficientes organizadores. [...] El acceso a la función de director debería depender de un proceso de capacitación y certificación. [...] Es necesario realizar extensos programas de capacitación para directores escolares para las técnicas modernas de gestión escolar para la resolución de problemas y tareas de la organización. (UNESCO/OREALC, p. 186-187, 1992)

Segundo, o Banco Mundial por meio do documento *Prioridades y estrategias para La educación: examen del Banco Mundial*, 1996, apresenta como estratégia para o crescimento econômico e redução da pobreza, a promoção do uso do trabalho. Assim, a educação básica e secundária, “[...] contribuyen a reducir la pobreza y aumentar la productividad [...] y aliar a las personas con las aptitudes necesarias para participar en la economía y la sociedad”(BM, 1996, p. 1).No que tange o diretor escolar, o documento do Banco Mundial indica a relação entre a prática do diretor escolar com resultados escolares:

Las prácticas de administración escolar de las escuelas que reciben asistencia estatal, especialmente la administración de la enseñanza por el director, la calidad de los libros didácticos, el entrenamiento de los profesores en cómo usarlos y la disponibilidad de material didáctico explican en gran parte su mejor desempeño (Bashir , 1994). La administración a nivel de las escuelas, y no la calidad de las escuelas públicas o privadas, es lo que afecta los resultados [...]. (BM, 1996, p. 138)

O terceiro é a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tem a “missão de promover políticas que melhorem o bem-estar econômico e social das pessoas em todo o mundo” (OCDE, 2019). Assim, recomendam políticas destinadas a melhorar a qualidade de vida das pessoas e o compromisso “com economias de mercado apoiadas por instituições democráticas e focadas no bem-estar de todos os cidadãos” (OCDE, 2019). De acordo com Pereira (2016, p. 23) a OCDE “atua na formulação de políticas públicas que, aparentemente buscam auxiliar países em desenvolvimento, mas exercem controle ideológico e constrangimento político”¹⁴.

O relatório da OCDE nomeado *Improving School Leadership: the toolkit* (OCDE, 2009, p. 3) afirma: “a liderança escolar é uma prioridade política educacional em todo o mundo”. O aumento da autonomia escolar e um maior foco na escolaridade e nos resultados escolares tornaram essencial o papel dos líderes escolares. E no documento *Improving School Leadership Policy and Practice: pointers for policy development* (2011) apresenta pontos sobre o trabalho do diretor escolar, como líder escolar:

- Os líderes escolares desempenham um papel fundamental na melhoria dos resultados escolares, influenciando as motivações e capacidades dos professores, bem como o clima e o ambiente escolar. A liderança escolar eficaz é essencial para melhorar a eficiência e a equidade da escolaridade. - Muitos países deram mais autonomia às escolas, ao mesmo tempo que as mantêm mais responsáveis pelos resultados. As escolas estão sob pressão para melhorar o desempenho geral dos alunos, ao mesmo tempo em que atendem populações de estudantes mais diversificadas e usam práticas de ensino baseadas em evidências. - Como resultado dessas tendências, a função da liderança escolar nos países da OCDE é agora cada vez mais definida por um conjunto exigente de papéis que incluem gerenciamento de recursos financeiros e humanos e liderança para o aprendizado. (OCDE, 2011, p. 5; tradução nossa)

A partir dos documentos da Unesco/Orealc, BM e OCDE observamos a valorização do diretor escolar como o responsável pela melhoria de resultados escolares assim como para

¹⁴ Para mais informações sobre a gênese, estrutura e funcionamento da OCDE, ler a tese de PEREIRA, R. S., 2016, capítulo 1, págs. 54 a 62.

o gerenciamento de “recursos financeiros e humanos”, sob a lógica neoliberal. Assim, apontamos que estes organismos impulsionam na política educacional brasileira termos como: descentralização, responsabilização, flexibilidade, competitividade, *accountability*, parcerias público privadas, apontando o diretor escolar como a liderança para a eficácia da escola. No entanto, Shiroma (2011) nos alerta que as reformas educacionais e planos de educação efetivados por reformas planejadas em nível global, são marcadas por resistências e contradições e podem não ser implementadas nas escolas. Não obstante, o questionário aplicado aos diretores escolares do ensino médio do DF (2018), apontam argumentos que evidenciam elementos dos documentos internacionais, aproximando-se das propostas delineadas pelos organismos, como verifica-se a seguir:

Unesco: [...] Los directores necesitan ser eficientes organizadores”. Es necesario realizar extensos programas de capacitación para directores escolares para las técnicas modernas de gestión escolar para la resolución de problemas y tareas de la organización. (UNESCO/OREALC, p. 18, 186-187, 1992)

D03 (questão 20¹⁵): Planejamento das metas pedagógicas e dos resultados obtidos, gerenciamento de recursos, manutenção da estrutura física e patrimônio, gerenciamento dos recursos humanos. (DF, 2018)

D32 (questão 20): Planeja, acompanha e avalia. Tudo o que envolve a escola o tempo todo. (DF, 2018)

D09 (questão 29¹⁶): O curso poderia abranger mais a prática pedagógica e administrativa de como administrar uma instituição pública real. (DF, 2018)

Banco Mundial: *La administración a nivel de las escuelas, y no la calidad de las escuelas públicas o privadas, es lo que afecta los resultados y permite, por lo tanto, la elección por las unidades familiares. (BM, 1996, p. 138)*

D10 (questão 20): Mediação de conflitos, resultados de avaliações externas, reuniões extraclasse, direção pedagógica, administração financeira. (DF, 2018)

D41 (questão 20): Ser democrático, transparente, seguidor das informações junto a SEEDF, justo na tomada de decisões, prestação de contas, montagem de horário, acompanhamento pedagógico, rotinas administrativas, resolução de conflitos. (DF, 2018)

OCDE: *A liderança escolar eficaz é essencial para melhorar a eficiência e a equidade da escolaridade [...] Como resultado dessas tendências, a função da liderança escolar nos países da OCDE é agora cada vez mais definida por um conjunto exigente de papéis que incluem gerenciamento de recursos financeiros e humanos e liderança para o aprendizado. (OCDE, 2011, p. 5; tradução nossa)*

D36 (questão 20): Líder da comunidade escolar, gestor de conflitos, facilitador dos processos, agente de políticas públicas. (DF, 2018)

¹⁵ Questão 20: Aponte cinco atribuições do diretor escolar. Questionário aplicado aos diretores escolares do ensino médio, 2018.

¹⁶ Questão 29: Avaliação geral sobre o curso realizado pelo diretor escolar. Questionário aplicado aos diretores escolares do ensino médio, 2018.

Evidenciam-se assim, mediações entre os documentos e a escola, por meio de práticas e relações que influenciam o trabalho do diretor escolar.

As mudanças socioeconômicas, tecnológicas e políticas vividas desde 1990 têm provocado novas funções para o cargo do diretor escolar. Demandas como a descentralização administrativa, financeira, tecnológica e pedagógica, além da implementação de políticas públicas de inclusão, do livro didático, transporte escolar, alimentação, segurança, são desafios postos no trabalho diretivo. Corroborando, Silva (2018) afirma que as atribuições do diretor escolar, na prática cotidiana, coexistem com práticas da nova gestão pública, pois seu trabalho modificou-se com a tecnologia, mídias, imprensa, redes sociais, prestação de contas *online*, cotação de preços, licitações, orçamentos de lojas e competitividade entre escolas exigências decorrentes de outras condições históricas.

O país passou a conviver com as implicações do movimento internacional evidenciadas pela crise mundial do sistema em suas taxas históricas de lucro e exploração e protagonizadas por organismos internacionais (Banco Mundial, Unicef, OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pois de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), vão tecendo uma legislação cujo “poder transcende o domínio das mega corporações e empresas transnacionais”. Com o apoio de assessorias, documentos formadores de opinião e recursos, as políticas públicas de educação nos países periféricos, como o Brasil, foram orientadas por estes organismos internacionais com a participação ativa, anuência e colaboração das autoridades do Estado, o que Silva (2002) sintetiza como relação de “intervenção e consentimento”. A partir dos anos 1900, a presença dos organismos internacionais no campo educacional por meio de eventos como, por exemplo, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (1990), dentre outros revela tempos de reestruturação produtiva.

Nesse movimento histórico, Freitas (2018, p. 82-83) nos alerta que os organismos internacionais apontam duas reduções: primeiro no entendimento de que “boa educação” e “boa aprendizagem” se reduzem a habilidades e competências padronizadas e medidas por testes. Segundo, a medição da qualidade da escola é aferida por avaliações de larga escala. Assim, políticas educacionais que padronizam o ensino e aprendizagem por meio de bases nacionais comuns; os testes que inserem o sistema meritocrático nas escolas, incentivando a competição; e a responsabilização verticalizada, instalam o ciclo que regulamentam processos de responsabilização. O autor ainda afirma que o “alinhamento” ocorrido a partir da dinâmica da padronização, testes e responsabilização, elimina a diversidade, a escola torna-se sufocada, impõe-se um padrão oficial e os resultados passam a guiar a escola, contrapondo-se a

às manifestações culturais (FREITAS, 2018, p. 78-82).

Disso, considerar o processo histórico que reproduz ou transforma o modo como os homens se relacionam socialmente com base econômica, política e cultural como também, a totalidade, significa reconhecer que o todo está interligado. O diretor ao compreender a origem das relações sociais e suas diferenças temporais pode gerir a escola de forma mais coletiva e democrática, pode promover a transformação da realidade e, no mesmo sentido, a realidade transformar a comunidade escolar, recíproca interação entre sujeito e objeto. Contudo, todo esse movimento exige do diretor conhecimento crítico, a práxis, constituída por diferentes fontes, adquirida durante seu tempo social e em espaços diversos, tais como: família, escola, universidade, trabalho, formação, bibliotecas, grupos de estudo, na arte, entre outros.

A escola pública tem considerável contribuição para superação das relações sociais que geram a desigualdade, assim a educação, como direito social, não pode estar subordinada à esfera privada do mercado (FRIGOTTO, 2010). O diretor escolar cumpre um papel relevante na sociedade ao conduzir o trabalho educativo, as práticas técnicas (burocrático) e o processo democrático. A práxis do diretor escolar, de forma antagônica aos mecanismos de racionalização, eficiência, competitividade e flexibilidade, atuam sobre a realidade e pode provocar mudanças.

Nesse contexto, a Unesco, BM e OCDE convergem ao referenciar o diretor escolar como a liderança da escola, responsável pelos resultados, e a sua formação torna-se voltada à técnicas de gestão, tornando-o competente para as tarefas do cargo. A educação, a serviço da formação da força de trabalho, necessária ao desenvolvimento do capitalismo, coaduna com uma educação mercadológica e o diretor escolar se torna um objeto para execução da política econômica. Ao mesmo tempo, as conferências de educação, Coneds e associações científicas, defendem a gestão democrática referenciada socialmente e outra finalidade para o trabalho do diretor, antagônica à racionalidade técnica e a prática.

Nesse sentido, o curso de formação significa espaço singular, que pode possibilitar compartilhamento de conhecimentos, interação entre teoria e prática, conhecimento da realidade e estabelecimento para sua transformação. A formação crítica, política, a práxis, objetivos da transformação social e da superação da imobilidade escolar, se tornam o desafio da formação continuada para diretores escolares.

* * * * *

A partir da problematização inicial: como a educação permanente apresenta conceitos para a formação do diretor escolar, compreende-se que, a educação permanente (1972) defendida pela Unesco, apoiou-se em uma realidade histórica, baseada no modo de produção, inovação tecnológica, crescimento, como também na valorização do homem como “recurso humano”, para atender a essa nova realidade. Assim, apontou-se para uma educação flexível e diversificada, funcional e racional, segundo interesses individuais, da idade e grau de instrução, para atender às mudanças da sociedade, tais como, a inovação técnica e científica inseridas no progresso para o desenvolvimento econômico e industrial. Nesse sentido, organismos internacionais propuseram um projeto global de educação ao envolver aparelhos educativos em um só sistema. Disso, o saber pragmático e tecnocrático tornou-se viável para alcançar as demandas necessárias do mercado em que se exige qualidade, com necessidades e consumo. A gestão escolar, o diretor escolar e sua formação foram afetados com a perspectiva da educação permanente, pois pontos evidenciados em conferências conduzidas pela Unesco na década de 1900 se alinham com esta concepção, com projeções de educação que visam manter a divisão social do trabalho e o fortalecimento da sociedade tecnocrática. Assim, os quatro marcos evidenciam a gestão e o diretor escolar, no que tange seu trabalho e formação, materializadas em documentos e conferências, durante a década de 1900, sendo que o slogan “aprender a aprender” tornou-se veículo de transporte de ideologias dos dominantes.

A segunda problematização: como organismos internacionais indicam as atribuições e formação do diretor escolar? Aprendeu-se que a Unesco, Banco Mundial e OCDE convergem ao referenciar o diretor escolar como liderança da escola, responsável pelos resultados, e a sua formação voltada a técnicas de gestão para torná-lo competente para o cargo. Pesquisa realizada com os diretores do ensino médio (DF, 2018) evidenciou mediações entre os documentos e a escola, por meio de discursos, práticas e relações que influenciam o trabalho do diretor escolar. A educação a serviço da força de trabalho, necessária ao desenvolvimento do capitalismo, coaduna com a educação indicada pelos organismos internacionais e o diretor escolar torna-se afetado pela realidade econômica e política. Há sinais do modelo de gestão gerencial configurando o trabalho do diretor escolar e sua formação, evidenciado por reformas educacionais relacionadas à gestão escolar e educacional, mediados por uma nova gestão pública que estabelece regras destinadas à Administração Pública e apresenta fundamentos que orientam a gestão educacional e escolar. Assim, novas funções para o cargo do diretor escolar como demandas com a descentralização administrativa, financeira, tecnológica e pedagógica impactadas pela tecnologia, prestação de contas *online*, cotação de preços e competitividade entre escolas, apontam para a flexibilização, responsabilização e

precarização do trabalho do diretor escolar. Nesse sentido, evidencia-se um diretor escolar responsável pela qualidade escolar, cumprimento de metas, e sua formação voltada à capacitação técnica para ser eficiente e assim, liderar o processo educativo para resultados. A seguir, abordar-se-ão marcos legais que regulam o cargo do diretor escolar, atribuições e formação do diretor escolar no Distrito Federal, entre os anos de 1995 a 2017.

CAPÍTULO 2.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS DIRETORES ESCOLARES NO DISTRITO FEDERAL: LEI nº 4.751/12

A relevância do cargo de diretor escolar apontada em conferências e documentos de organismos internacionais converge para o entendimento de que a formação para exercer o trabalho do diretor escolar apresenta determinação material e histórica. Material porque é uma prática social e está articulada a uma totalidade econômica, social e política. Histórica porque é determinada pela relação humana, seu modo de produção e está em constante processo de mudança política, social, jurídica, está em movimento. Nesse sentido, este capítulo trata de políticas de formação para diretores escolares no Distrito Federal. Assim, tanto compreender a legislação como fonte, quanto na perspectiva do objeto de estudo, formação do diretor escolar, são tentativas de movimentos propostos neste capítulo. Concordamos com Faria Filho (1998) ao afirmar que os documentos não devem ser concebidos apenas como ordenamento jurídico, mas como linguagem e prática social. Assim, percorrem-se os principais marcos legais do Brasil no que tange o diretor escolar, desde a Constituição Federal de 1988.

Propõe-se como objetivo apreender a política de formação do diretor escolar da educação básica pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, configurada na Lei n. 4.751/12.

Nesse contexto, problematizamos: como e quais os principais marcos legais que orientam as atribuições e formação do diretor escolar desde 1988? Em que contexto histórico e político e quais os cursos e programas de formação do diretor escolar ocorreram no Distrito Federal? Que entraves emergiram na formação para diretores escolares após a Lei 4.751/12? Vejamos a seguir.

2.1 Trajetórias e marcos legais da formação do diretor escolar

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi o marco histórico que ensejou outro modelo de gestão nas políticas públicas do país, influenciado por circunstâncias externas; movimento de cobrança do Estado e das instituições por maior transparência e prestação de contas e; demandas dos movimentos sociais e populares que reivindicavam descentralização e redemocratização social (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Assim, a dinâmica da história, segundo Mészáros (2008), não é externa e misteriosa, mas feita de uma multiplicidade humana de intervenções na linha da manutenção ou da mudança.

Assim, a Constituição Federal do ano 1988 propugnou como princípio constitucional a gestão democrática nas escolas públicas (Art. 206, inciso, VI). O princípio da gestão democrática não apenas refere-se à forma de acesso ao cargo de diretor escolar, mas se desdobra em conceitos de qualidade, autonomia, participação, exigências e desafios para o trabalho diretivo e nos princípios estão prescritos valores, metas a serem atingidas. Entretanto, ocorreram sucessivas disputas acerca da finalidade da gestão democrática, pois o que para os educadores significa a participação nas decisões, para os governantes significa um mecanismo utilizado para a responsabilização dos diretores/docentes pelos resultados e desempenho escolar, na perspectiva neoliberal (SAVIANI, 2013).

A luta dos trabalhadores em educação é por uma escola pública fundada sob a égide dos preceitos democráticos, antagônica à estrutura hierarquizante e autoritária (PARO, 1998). O tripé composto por estratégias de participação, descentralização e autonomia, garantidas e prescritas em 1988 sinalizou alterações na administração escolar. De acordo com os estudos de Lima (2011, p.133) termos como a autonomia, descentralização, participação, são tendencialmente despojados de sentido político, pois:

A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia de eficiência econômica; a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e de consenso. (grifos do autor).

Nesse movimento, o Brasil vivenciou reformas educacionais centradas em avaliações externas, privatizações, prestações de contas, flexibilização, competitividade, fundamentadas pela nova gestão pública (NGP) que interferiram na organização do trabalho escolar e gestão da educação. De acordo com Dasso Júnior (2018) um dos elementos da NGP é a lógica do mercado como referência a ser seguida na educação pública. E Lima (2011, p. 133) esclarece que mesmo a organização pública sem fins lucrativos “[...] é vista como uma espécie de mercado, vocacionada para a prestação de ‘serviços’ aos interessados, tendo em vista objetivos consensualmente estabelecidos e estáveis”. A NGP se apresenta como a inovação às hierarquias, centralização do poder de decisões e à rigidez das estruturas governamentais, propostas bem aceitas pela opinião pública (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

Nesse movimento, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) com o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola, 1995), para o desenvolvimento de gestão das escolas fundamentais dos estados do Centro-Oeste, Norte e

Nordeste, nomeado, com a missão de “incrementar o desempenho dos sistemas de ensino público, fortalecendo as escolas, a capacidade técnica das secretarias de educação e a participação social na vida escolar”, indicou uma estratégia política e caracterizou a concepção gerencialista e efficientista, pois os fundos repassados à escola foram destinados para a autonomia e resultados (FONSECA et al, 2004, p. 63). A relação entre a escola pública atrelada a recursos financeiros se sobressai na tomada de decisões. Aos poucos ocorria a transferência da lógica da administração gerencial para o cotidiano escolar, visando mitigar os problemas escolares com a valorização da racionalidade econômica, própria da iniciativa privada, movida pelos princípios da individualidade, competitividade e produtividade, para a obtenção de resultados (SILVA, 2005).

De acordo com Barroso (2008), as reformas escolares ocorridas durante final do século XX por meio de políticas públicas podem ser descritas como

[...] uma decisão política intencional, planejada, tomada por uma autoridade formal, destinada a mudar duradouramente a totalidade ou uma dimensão significativa do processo educativo, em função de uma determinada concepção de futuro. As reformas aparecem quase sempre associadas à percepção de uma crise (interna ou externa) do sistema educativo e integram-se em processos mais amplos de transformação política, econômica e social. (BARROSO, 2008, prefácio)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96 reafirmou o princípio da gestão democrática expressa na Constituição Federal de 1988 (Art. 206). Contudo, Paro (1998) nos esclarece sobre a ausência de regulamentações sobre a gestão democrática na LDB:

[...] a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos diretores escolares. (PARO, 1998, 245)

O diretor escolar, artigo 67, § 2º da Lei 9394/ 1996, dispõe que a função do magistério público ocorre quando desempenha o exercício em escolas da educação básica em seus diversos níveis e modalidades. Também, na perspectiva do diretor escolar, os artigos 12 e 15 implicam o trabalho realizado pelo dirigente da escola. O art. 12 apresenta em seus cinco primeiros incisos o planejamento e a racionalização dos estabelecimentos de ensino, garantidos pelo trabalho do diretor na escola, como: elaborar e executar a proposta

pedagógica; administrar pessoal, recursos materiais e financeiros; cumprimento do plano de trabalho dos professores; prover meios de recuperação de alunos de menor rendimento. O art. 15 (LDB/ 1996) assegura às unidades escolares públicas a autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Neste entremeio, anos 1990, a autonomia da escola pública defendida por educadores e associações científicas tinha suas bases no projeto político pedagógico. Adicionam-se, ainda, no contexto as manifestações, marchas e lutas dos movimentos sociais e populares que exigiam atendimentos de seus direitos sociais. Alerta-nos Verger e Normand (2015, p. 602-603), a autonomia das escolas é uma das medidas mais emblemáticas na NGP, pois por um lado há a abordagem gerencialista que envolve a descentralização de responsabilidades e por outro lado a autonomia escolar tem conotação educacional e pedagógica com relação a decisões coletivas incorporadas no projeto político pedagógico. O discurso da autonomia e conceitos da gestão democrática como a participação e qualidade foram apropriadas pelo poder hegemônico, e defensores da administração empresarial nas escolas, propondo a eficiência, produtividade, responsabilização e resultados. Paro (2015, p. 50) recorda-nos que há duas grandes ameaças que rondam o direito à educação: “a razão mercantil que orienta as políticas educacionais e o amadorismo dos que “cuidam” dos assuntos da educação”.

Ainda, no artigo 64 da lei 9.394/96, indica a exigência da graduação em curso de pedagogia ou em nível de pós-graduação para acesso ao cargo de diretor e o artigo 67 prescreve a experiência docente como pré-requisito. Não obstante, no Distrito Federal, a Lei n. 4.751/12, Art. 40, afirma que tanto o servidor ativo da carreira Magistério Público, quanto da Carreira Assistência à Educação Pública podem concorrer ao cargo de diretor escolar ou vice-diretor.

Em 9 de janeiro de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, e apresentou objetivos como: elevação global do nível de escolaridade; melhoria da qualidade; redução das desigualdades com o acesso e permanência escolar; democratização do ensino público obedecendo os princípios da participação. Em relação às diretrizes, o inciso V – financiamento e gestão, destacamos as seguintes metas na perspectiva do diretor escolar: na meta 22, cabe a cada sistema de ensino definir suas normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade; a meta 23, destacar a flexibilidade e desburocratização como iniciativa e ação inovadora nas instituições escolares; a meta 28 assegura a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliação da autonomia financeira; a meta 34 estabelece programas de formação continuada visando à melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo

de diretores de escola; a meta 35 estabelece cinco anos para 50% dos diretores escolares possuírem formação específica em nível superior, preferencialmente em cursos de especialização e; meta 38, consolidar e aperfeiçoar avaliações externas (BRASIL, 2001).

A partir das metas destacadas no PNE (2001) na ótica do diretor escolar, podem-se apontar terminologias que marcaram o trabalho do diretor escolar, como: desburocratização, autonomia, programas de formação continuada, resultado, qualificação para o cargo, avaliações externas, inovação, flexibilidade, ou seja, traços da administração gerencial na escola. Assim, outras atribuições foram apresentadas para o trabalho do diretor escolar, como também a necessidade da formação adequada para tecnicamente gerenciar as tarefas e obter resultados.

De acordo com Lima (2011, p. 140), o setor educacional se torna privilegiado terreno das medidas de racionalidade tecnocrática, pois desconsidera a “natureza política da escola” e “eleva interesses particulares à categoria de interesses universais”. O autor ainda afirma que a racionalidade técnica dita os cursos mais favoráveis, se não os únicos da ação, pois a política do não político se torna a política “sem escolha”, uma vez identificada à solução (LIMA, 2011, p. 134). Na mesma direção, Silva (2015, p.18) afirma que, no campo educacional, ao transformar questões políticas e sociais em questões técnicas, os problemas educacionais não são tratados como questões “políticas, como resultado e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos, e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais”. Quando o pensamento único é apontado, no caso do modelo gerencialista, perde-se o pensamento crítico, a autonomia fundada no debate coletivo e, o pragmatismo, por meio da visão fragmentada, se vincula ao individualismo e à competitividade.

No momento em que a administração pública é “desideologizada” é porque faz parte da racionalidade tecnocrática (LIMA, 2011, p. 136). Assim, perdem-se alternativas políticas tais como: debates, acompanhamento e avaliação de políticas públicas, luta por interesses do coletivo, democratização e participação como estratégias para alcançar interesses do cidadão. Por outro lado, Lima (2011, p. 124) também nos alerta que múltiplos fatores, objetivos, interesses circunstâncias, podem influenciar o entendimento e a produção de modelos decretados, pois atores escolares podem ou não concretizá-las, no plano da ação, a partir de margens da “autonomia relativa”. Disso, apontamos uma relação dialética entre a racionalidade técnica do modelo gerencial e a capacidade de intervenção, reivindicação, recriação e criação de novas estruturas da comunidade escolar.

Por fim, o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14, sancionado sem vetos pela Presidenta Dilma Vana Rousseff, na Meta 19 aponta e reafirma o modelo gerencial, pois assegura a efetivação da gestão democrática da educação em escolas públicas, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho, e a consulta pública à comunidade escolar, prevendo recursos e apoio técnico da União. De acordo com Peroni e Flores (2014, p. 186) ao mesmo tempo em que a Meta 19 apresenta critérios técnicos de mérito e desempenho, princípios gerenciais indicam de forma genérica a participação da comunidade escolar, gestão democrática, o que não significa exatamente eleição direta para diretores escolares. Assim, cabem aos entes federados a implantação da dualidade desempenho e mérito, com a participação da comunidade escolar. A “manutenção” que funciona como promotor da lógica do capital, segundo Mészáros (2008) não deve apenas ser produzida pelas classes dominantes, mas constantemente reproduzidas para permanência de sua base de racionalidade original.

O PNE 2014/2024, em sua 1ª Estratégia, articula nomeação de diretores escolares a partir de critérios técnicos e desempenho, com repasses de recursos financeiros. A Estratégia 19.1 afirma:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

A partir da estratégia 19.1, apontamos a relação entre nomeação, desempenho e recursos financeiros. A meta reforça a meritocracia ao vincular a nomeação de diretores a critérios técnicos de mérito e desempenho. Além disso, vincula transferências da União para entes federados a partir de uma legislação específica, e assim, fomenta a concretização do PNE, Meta 19, e estratégias. A partir dos estudos de Faria Filho (1998) ao afirmar a lei como prática ordenadora das relações sociais, entende-se que tanto o caráter histórico e político da legislação, quanto os sujeitos responsáveis pela intervenção social, interagem para uma melhor análise da dimensão prática da legislação. A estratégia 19.1 está imbuída na perspectiva da nova gestão pública ao apontar uma política de responsabilização (*Accountability*) e meritocracia, contudo são as mediações e práticas pedagógicas de gestão que vão fazer emergir as contradições na escola pública. Foi no contexto da modernização e racionalização técnica e uma agenda voltada à participação e descentralização, com soluções eficazes, eficientes, competitividade, flexibilidade que se impôs à administração pública.

No que tange a formação do diretor escolar, o PNE 2014/2024 em sua estratégia 19.8 afirma: “desenvolver programas de formação de diretores escolares e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão” (BRASIL, 2014). Observamos que a mesma estratégia considera a formação de diretores escolares, aplicação de prova nacional e resultados para a adesão, o que aponta para o enfraquecimento da gestão democrática e formação neotecnista conivente. De acordo com Freitas (2012), o “neotecnismo” baseia-se na responsabilização, meritocracia e privatização. O autor ainda afirma que

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições) [...]. Denominamos esta formulação “neotecnismo”. (FREITAS, 2012, p. 383)

No mesmo sentido, a dimensão técnica está ligada a compreensão da educação como prática neutra, pois a aplicação de técnicas aponta para o processo educativo eficiente e eficaz (MENDONÇA, 2000). Assim, a formação do diretor escolar requer a formação de um gestor gerencial capacitado para liderar, mobilizar e motivar, para a racionalidade e eficiência escolar. O diretor escolar precisa tomar consciência desse processo, no sentido crítico e amplo, de forma a minimizar o pior, recriar e maximizar a educação.

Em relação ao provimento de diretores, a partir da Constituição Federal de 1988, garante-se a gestão democrática como princípio (Art. 206) e assim, cabe aos sistemas de ensino das unidades da federação e dos municípios, sua normatização. De acordo com Mendonça (2000), os mecanismos de provimento do diretor escolar ao cargo são sintetizados por meio de quatro categorias: indicação; concurso; eleição; e seleção e eleição.

Nesse movimento, verificam-se que os marcos legais: Constituição Federal de 1988, LDB e PNE, partem da prática social, considerando sua produção e realização, como também a lei como campo de expressão e construção das relações e lutas sociais (FARIA FILHO, 1998). Com a Constituição Federal de 1988, a educação, entendida como prática social, após reivindicação de vários setores da sociedade (acadêmicos, sindicatos, organizações sociais, sociedade civil) concretizou a gestão democrática como conquista política. Nessa perspectiva, a gestão escolar, requer esforço para articular do modelo burocrático, centralizado e autoritário de gestão, e do modelo flexível e com foco nos resultados, para sua superação, a gestão para o desenvolvimento social e transformador. Assim, a formação do diretor escolar

torna-se um desafio, pois uma perspectiva crítica e histórica coaduna com a superação. A formação de redes, encontros, debates, grupos de estudo, publicações, com a participação de sindicatos, universidades, dentre outros, fomentam processos de formação continuada. Como afirmou Mészáros (2008), torna-se necessário reivindicar uma educação plena, para que sua parte formal seja a perspectiva, a fim de instituir uma reforma radical.

A seguir, problematiza-se sobre os cursos de formação para os diretores escolares no Distrito Federal, oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, considerando o contexto histórico, econômico, político e jurídico.

2.2 Elementos históricos da formação do diretor escolar no sistema educacional do Distrito Federal

Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960 e seu sistema educacional foi desenvolvido durante a construção da capital federal. Anísio Teixeira, idealizador, propôs um modelo de educação inovadora ao afirmar: “O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o ensino educacional do país” (TEIXEIRA, 1961, p, 195). Assim, seu plano constituiu-se de esquema formado por Jardins de Infância, para atender crianças entre 4 e 6 anos; Escolas-classe, 7 a 14 anos e; Escolas-parque, destinadas ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo complementar às atividades da Escola-classe. Os estudantes da Educação Média ou secundária seriam atendidos em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios incluindo a Escola Secundária Compreensiva (cursos de humanidades, técnicos e comerciais e científicos), além de um Parque de Educação Média (quadras esportivas, piscinas), Núcleo cultural, biblioteca, museu, administração e restaurante. A Universidade de Brasília também fez parte do esquema.

Entretanto, em 1957, com a construção de Brasília, vários trabalhadores, funcionários e seus filhos migraram para a cidade e o ensino público e particular tornou-se uma preocupação. A NOVACAP¹⁷ – Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – empresa que deu ao Poder Executivo do Governo Federal autonomia para a construção de Brasília, criou o Departamento de Educação e Saúde no ano de 1956 “[...] com o encargo de promover atividades educacionais até a implantação definitiva do Sistema Educacional do

¹⁷A Lei nº 2. 874/56, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek no dia 19 de setembro de 1956 criou a Novacap com a finalidade de executar serviços de urbanização e de construção da nova capital da República.

Distrito Federal” (GDF/SEC/DEPLAN,1984,p. 18). Nesse contexto, em 10 de setembro de 1957 a primeira escola primária pública de Brasília foi inaugurada no Núcleo Novacap, atendendo aos filhos de funcionários localizados no próprio núcleo, crianças da Vila Operária (Candangolândia) e do Núcleo Bandeirante, e foi nomeada primeiramente como Grupo Escolar 1 (GE-1), depois como Escola Classe Júlia Kubitschek. O GE-1 foi projetado por Oscar Niemeyer e “[...] constava de salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, almoxarifado e recreio coberto. Tudo foi realizado às pressas, em 20 dias” (GDF/SEC/DEPLAN, 1984, p. 19).

Inicialmente, as professoras para o GE-1 foram selecionadas entre esposas ou filhas de funcionários trabalhadores da nova Capital, a partir do diploma de professor primário. Oito professoras foram selecionadas e para escolherem a diretora, realizaram um rodízio, entre elas, de quinze dias, para que cada uma dirigisse a escola, após, em votação, elegeram a diretora. Assim, a professora Santa Alves Soyer foi a primeira diretora eleita no Distrito Federal. (GDF/SEC/DEPLAN, 1984 ,p. 18).

Dessa forma, emerge um embrião do exercício democrático na história da educação do DF. No ano de 1959, a Novacap contava com mais de 100 professoras primárias e orientava o ensino de 4.682 crianças distribuídas em 21 escolas públicas¹⁸ e 1.996 alunos matriculados em oito escolas particulares. Havia apenas duas escolas particulares do ensino médio, que atendiam 508 alunos (GDF/SEC/DEPLAN, 1984, p. 23-24). Não encontramos registros sobre a forma de escolha dos diretores escolares nessas 21 escolas.

No ano de 1959 foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, por Decreto Presidencial (Decreto nº 47.472, de 22 de dezembro de 1959). A Portaria nº 4, de 5 de janeiro de 1960, que expediu o Regimento da Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) tinha por finalidade organizar e administrar o ensino primário e ensino de grau médio em Brasília. Os documentos citados não apresentam como os diretores escolares foram selecionados para o cargo.

O Decreto nº 48.297 de 17 de junho de 1960, assinado pelo Presidente Juscelino Kubitschek, dispôs sobre a instituição Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), considerando a necessidade de se estabelecer na Capital o sistema de ensino, com apoio do Ministério da Educação e Cultura. De acordo com Vinhaes e colaboradores (2012, p. 149) a

¹⁸ Para mais informações sobre quais as escolas públicas e privadas de Brasília no ano de 1959, ver “A origem do sistema educacional de Brasília, DF, 1984.

ocupação do cargo para diretores escolares passou a ser indicação dos diretores dos departamentos da FEDF, com aprovação de Conselho Diretor.

Ao considerar a trajetória de construção da gestão democrática e a luta pela democracia na educação do Distrito Federal, desde sua inauguração, observa-se convergência de ações. No DF, mesmo com uma estrutura política diferenciada¹⁹ dos demais entes federados, a luta pela democratização nas escolas iniciou com uma Associação de Professores, ano de 1960, que se organizaram para a garantia da gestão do sistema educacional e direitos trabalhistas em educação, o que se transformou no Sindicato de Professores no DF – Sinpro (VINHAES, et al, 2012). Contudo, a eleição de diretores escolares foi realidade somente nas escolas públicas do DF no ano de 1985, como veremos mais a frente. A Capital Federal, inaugurada no ano de 1960, sofreu abstinência eleitoral, pois esta Unidade da Federação não tinha autonomia política. Então, prefeitos (1960/1969) e governadores (1969/1990) da Capital Federal foram indicados por Presidentes da República. Apenas no ano 1990, houve eleição direta para governador.

Na condição de Distrito Federal, nova reestruturação administrativa foi sancionada pelo presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964, que dispôs sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal. No Art. 1 criou a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) com competência dos ensinos elementar, médio, supletivo, além de atividades culturais e intercâmbio (Art. 4, inciso IV). O Decreto Normativo nº 481, de 14 de janeiro de 1966, assinado pelo Prefeito do Distrito Federal Plínio Cantanhede, aprovou o Regimento da Secretaria de Educação e Cultura do DF. Em seu art. 4º definiu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores como integrante da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

No entanto, apenas no ano de 1976 a Direção de Seleção e Capacitação de Recursos Humanos (DSCRH) foi criada, vinculada a FEDF, o que posteriormente foi denominada Divisão de Recursos Humanos (DRH), responsável pela formação dos profissionais da educação por meio do seu núcleo de treinamento e aperfeiçoamento, até o ano de 1988 (SANTIS, 2002).

Durante a ditadura militar (1964-1985) a gestão educacional no DF “[...] foi marcada pelo verticalismo das decisões, restritas em geral, a um pequeno grupo de dirigentes que se

¹⁹Entre os anos de 1961 até 1969, o poder político no Distrito Federal foi representado por Prefeitos, definido pelo Presidente da República. No ano de 1974 o 1º governador do Distrito Federal, também indicado pelo Presidente do Brasil, foi Hélio Prates da Silveira. O primeiro governador eleito foi Joaquim Domingos Roriz, que iniciou seu mandato em 01/ 01/ 1991.

revezavam nos principais postos da burocracia central da FEDF” (VINHAES, et al, 2012, p. 150).

Em 1985, José Aparecido de Oliveira (1985-1988), indicado como governador pelo Presidente José Sarney, promoveu eleições para diretores escolares e o processo democrático nas escolas funcionou como “sucedâneo da cidadania eleitoral” (VINHAES et al, 2012, p. 151). A primeira experiência democrática nas escolas públicas do DF ocorreu anterior às eleições distritais e foi resultado de disputa e de luta pela gestão democrática na Rede pública. Amparada pelo acordo coletivo de trabalho celebrado entre a Fundação Educacional do Distrito Federal e o Sindicato de Professores no Distrito Federal, a comunidade escolar exercitou a democracia (VINHAES et al, 2012).

Em relação à formação de diretores escolares oferecida pela SEEDF/DRH entre os anos de 1985 até 1988, encontra-se nos acervos da Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais de Educação (2019) apenas uma formação para o diretor escolar, um seminário nomeado “Planejamento Participativo para a Nova Escola” ocorrido durante o período de 03 a 06 de fevereiro de 1986, solicitado pelo Departamento Geral de Pedagogia. A justificativa do evento foi a seguinte.

A atual política educacional da SE/FEDF, ao introduzir mudanças na estrutura organizacional da escola pública, com a implantação do Conselho Diretor-órgão colegiado de caráter deliberativo, [...] tem em vista estimular o esforço coletivo na tomada de decisões, em contraposição a uma visão individualizada, possibilitando, sobretudo, o encaminhamento democrático na tomada de decisões (EAPE, 1986)

De acordo com Falcão (2007, p. 40), os gestores da Fundação Educacional tiveram a intenção de elaborar uma nova proposta pedagógica ao “propiciarem a elaboração coletiva de documentos no sentido de subsidiar diretrizes pedagógicas da Rede de Ensino Público”. Nesse contexto, expressam-se contradições: i) a eleição de diretores sem legislação própria e concomitantemente a indicação política do governador era realizada pelo Presidente da República; ii) fortalecimento da luta do movimento de professores para uma gestão democrática; iii) acordo coletivo que garantiu a eleição direta para diretores escolares com sindicato dos professores e, iv) formação com vistas ao coletivo escolar. Assim, apesar da população do Distrito Federal não escolher seu dirigente político, em 1985, o processo eleitoral nas escolas foi conquistado pela organização dos professores, período de efervescência política e participação popular.

No ano de 1988, a Resolução 2.416/88, de 10 de agosto de 1988, do Conselho Diretor da FEDF criou a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal – EAP. De acordo com o Art. 1º, a EAP, subordinada ao Diretor Executivo, tinha por “finalidade promover o aperfeiçoamento profissional dos especialistas, professores e servidores do Quadro de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal” (BRASÍLIA, 1988). Os objetivos da EAP eram dois:

- I – Elaborar programação anual de trabalho, atendendo ao levantamento de necessidades de aperfeiçoamento feito pela DRH junto às Diretorias Regionais e Administração Central da FEDF;
- II- Desenvolver, executar e avaliar cursos e eventos, conforme programação anual elaborada. (BRASÍLIA, 1988, RESOLUÇÃO N. 2416)

Entretanto, outras contradições emergiram na história política da Educação do DF. Com a abertura democrática e eleições para o governo do Distrito Federal, ano 1989, o Governador Joaquim Domingos Roriz²⁰, primeiro governador eleito, indica e nomeia diretores escolares para assumir o “cargo de confiança” (1990), retroagindo na história democrática escolar do DF. A eleição para diretores escolares pela comunidade escolar foi garantida por meio de luta organizada pelo Sinpro, mas contraditoriamente a indicação para diretores marcou retrocesso na educação. Segundo Vinhaes e colaboradores (2012, P. 152), a condição de governador eleito, renegou o “processo eleitoral para as escolas considerando que o povo que lhe deu a confiança dos votos lhe dava, por consequência, o direito de escolher quem quisesse para as direções das escolas”. A educação do Distrito Federal configura em contínuos avanços e retrocessos para o exercício democrático.

A Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do DF – EAP, entre os anos de 1988 a 1994, de acordo com Cerqueira (2002, p. 31): “ofereceu aos profissionais na carreira magistério uma série de cursos e eventos diversos voltados ao treinamento e aperfeiçoamento profissional [...], em 1991, implementou-se a política de capacitação dos profissionais da educação da FEDF”. No acervo atual (2019) da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF, em seus registros sobre a formação de profissionais da educação, identificou-se no ano de 1992 o curso nomeado “Administração Educacional”, com 180 horas (27/04/1992 a 05/08/1992) ofertado para diretores escolares. Esta formação apresentou o seguinte programa: administração da educação; qualidade e o processo pedagógico; liderança e qualidade; participação, visão estratégica; legislação

²⁰Mais informações sobre o governo Joaquim Roriz, no DF, ver Araújo (2012)

pertinente ao aluno. Assim, observamos a ótica da administração escolar, o que apresenta características centralizadoras e burocráticas e paralelamente terminologias como qualidade, participação, liderança. De acordo com Enguita (2015) a qualidade se apresenta como uma meta compartilhada que todos dizem buscar, como: declarações de organismos internacionais, autoridades educacionais, organizações de professores, centrais sindicais, associação de pais, organizações de alunos, porta-vozes do empresariado e parte de especialistas. O autor ainda esclarece que a polissemia da qualidade pode mobilizar em torno de

professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. [...] o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. (ENGUITA, 2015, p. 95-96)

No caso da formação oferecida aos diretores escolares no ano de 1992, momento histórico em que foi negada a continuidade da gestão democrática nas escolas, indica uma qualidade voltada à centralidade e controle, uma participação mitigada e o diretor como o líder que de forma eficaz, articula para o resultado, mediada por concepções do modelo gerencial.

Com eleições para o governo do DF no ano de 1994, Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque, do Partido dos Trabalhadores, foi reitor da Universidade de Brasília entre os anos de 1985 a 1989, assumiu o governo entre o ano de 1995 até 1º de janeiro de 1999. Em seu mandato, a Lei nº 957/95, denominada Lei de Gestão Democrática, foi aprovada em 22 de novembro de 1995. Na história da educação do DF a Lei 975/95 é o primeiro marco legal após Constituição Federal de 1988, sinalizando princípios e fundamentos para a gestão democrática no Distrito Federal. Assim, a eleição para diretores escolares se tornou realidade até o final de sua gestão. De acordo com a Lei nº 957/95, o art. 30 indica o curso de qualificação aos diretores e vice-diretores eleitos com o mínimo de cento e oitenta horas, considerando aspectos político, administrativo, financeiro e pedagógico.

No ano de 1995, a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal – EAP, passou a denominar-se Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape. De acordo com Santis (2012, p. 32), a mudança garantiu tanto o atendimento à carreira do magistério quanto à carreira assistência à educação, além de mecanismos de “maior participação dos profissionais na definição da política de formação a ser implantada pela Escola de Aperfeiçoamento”.

Observa-se assim, alinhamento entre as reformas educacionais do governo federal,

ênfatisadas a partir do ano 1995 e do governo distrital. Elementos como o aumento da eficiência, qualidade, liderança, flexibilidade, gerenciamento, descentralização, foram pontos convergentes com a tendência da nova gestão pública²¹.

2.3 Cursos de Formação para Diretores Escolares públicos do Distrito Federal: a partir de 1995

No que tange à formação dos diretores escolares, entre os anos 1995 e 1997, o curso oferecido pela Eape para o diretor escolar foi nomeado “Gestão Escolar Democrática”, com carga horária de 180 horas e em cumprimento a Lei nº 957/95. O conteúdo programático foi direcionado para: aspectos históricos e políticos da gestão democrática; abordagem grupal (identidade profissional, liderança, trabalho coletivo, relação interpessoal, comunicação, avaliação coletiva) e, dimensão político-pedagógico-administrativa da gestão democrática.

De acordo com Vinhaes e colaboradores (2012, p. 154) o Plano Quadrienal de Educação 1995/1998, indicou a gestão democrática como uma das estratégias com potencialidade para mobilizar a comunidade escolar em torno do ensino público com qualidade referenciada socialmente e valorização de seus profissionais. Na perspectiva de Araujo (2012, p. 76) o governo “Democrático e Popular” (1995-1998) oportunizou rica tentativa de democratização da gestão escolar, pois o governo atendeu uma reivindicação histórica dos profissionais da educação. No entanto, o processo de construção da democratização escolar, por meio da eleição direta, foi interrompido no ano de 1999, com a prerrogativa da prova escrita, análise curricular e indicação do governador. Com o retorno do governador Joaquim Roriz em dois mandatos consecutivos (1999/2002 e 2003/2006) o processo de escolha do diretor escolar combinava a seleção por meio de prova escrita, análise curricular e escolha pela SEEDF, por meio de lista tríplice formada pelos selecionados com mais pontuação (Lei 247/99).

Na perspectiva da formação do diretor escolar e dentre as formações oferecidas (ver Quadro 2) no período entre os anos 1999 até 2006 (governador Joaquin Roriz), dois cursos se destacam, ambos sob a coordenação geral da Eape. O primeiro nomeado “Gestão: desafio, compromisso e competência” oferecido no período de 26/07/04 a 03/12/04, com 180 horas. O curso apresentou a seguinte justificativa.

²¹Para mais informações sobre elementos da reforma educacional, buscar: FRIGOTTO (2010, 2015) GENTILI (2015); ANTUNES (2009), OLIVEIRA (2001, 2015); SAVIANI (1996).

Considerando o momento em que estamos vivendo de grandes controvérsias no campo de administração, gestão e liderança, dos diversos setores da escola, é oportuno usar a criatividade para envolver todos os profissionais da escola [...] num projeto com uma nova visão de administrar o fazer pedagógico. Necessário faz, analisar as *mudanças de paradigmas de administração para gestão*, a exemplo do que *vem ocorrendo no contexto das organizações empresariais* e de algumas instituições de ensino. Mudanças estas fazem parte de um esforço fundamental para a mobilização e articulação das *habilidades e competências* e sinergia coletiva. [...] Assim, o gestor tem a oportunidade de fazer análise reflexiva dos pontos fortes e fracos das atividades desenvolvidas na escola para delinear as perspectivas de gestão [...] de forma a *promover o entusiasmo* de todos envolvidos no processo educativo, *visando a transformação do dia-a-dia da escola*. (GDF/EAPE, 2004. grifos nossos)

Observa-se que o curso elegeu o modelo de empresa privada como símbolo de inovação e modernização na gestão escolar, ao utilizar expressões como: mudanças de administração para gestão; contexto das organizações empresariais; habilidades e competências; promover o entusiasmo (diretor) e; transformação do dia-a-dia. De acordo com Freitas (2018, p. 29), “a educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastado do Estado, o que justifica a sua privatização”. Lima (2018) esclarece que privatização se compreende com múltiplas formas e modalidades na gestão educacional, desde com o favorecimento a criação de escolas privadas, regras de financiamento, a desregulação em favor do mercado até a forma de privatização que se manifesta na transferência de modelos e conceitos do setor privado para o setor público.

Ainda corroborando, Freitas (2018, p. 29) argumenta que o alinhamento da escola com agências internacionais visa “inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais”. Podemos apontar, que segundo Castro (204, p. 47), relações entre organismos internacionais e agentes nacionais por meio da “subordinação do governo federal, pelo descompromisso dos acordos de Jomtien, pelo alinhamento da legislação educacional vigente, [...], pela despolitização das relações econômicas e pelo enfraquecimento das instituições jurídicas, sociais e educacionais”. Nesse sentido, verifica-se estreita relação entre o curso “Gestão: desafio, compromisso e competência” com princípios da “reforma gerencial” (BRESSER, 1998), mediado pela nova gestão pública.

O segundo curso ocorreu nos anos de 2006, 2007 e 2010, nomeado Progestão - Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares, oferecido pela Eape/SEEDF que apresentou como objetivo geral “[...] promover a capacitação dos gestores e equipe das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, como uma das formas de avançar na qualidade dos serviços educacionais” (EAPE, 2019). O Progestão foi uma iniciativa do

Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), implementado como política pública, articulado pelo Ministério da Educação e desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados do Amazonas, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal, como também com o Instituto Razão Social – IRS. O IRS exerceu a função de articulador operacional e provedor de infra-estrutura tecnológica. Assim, promoveu a cooperação financeira e tecnológica ao envolver os parceiros Gerdau, IBM, Oi Futura, Grupo Promon e Santander, articulado com o Ministério da Educação com a finalidade de reestruturar as práticas administrativas e burocráticas das secretarias estaduais, municipais e Distrito Federal. Dessa forma, o Progestão expressou a face da política pública que buscava reformular as secretarias de educação (estados, municípios e DF) tornando-as estruturas mais ágeis, transparentes e com ligação direta com o órgãos do governo.

No mesmo sentido, Castro (2004, p. 41) afirma que o Progestão se consolida como uma estratégia “política de formação em serviço para os gestores escolares e um veículo de disseminação dos conteúdos da reforma educacional que visa adequar a escola aos princípios de flexibilidade, de eficiência e de produtividade da atual lógica do mercado”. Disso, aponta-se a orientação do Banco Mundial, Cepal, Unesco e o PREAL, para a formação de diretores escolares como estratégia de sustentabilidade da reforma educacional (CASTRO, 2004). Nessa perspectiva, o Progestão indica contribuir para o desenvolvimento do modelo gerencial baseado em qualidade, liderança e eficácia dos processos educativos.

A seguir, apresentamos o Quadro 2, com tipos de formação para diretores escolares oferecidos entre 1986-2017, pela SEEDF, destacando que todos foram certificados pela EAP/Eape.

Quadro 2. Formação do diretor escolar - 1986 a 2017

Mandato	Governador	Formação continuada	Solicitante	Carga horária Período	Programa
09.05.85 a 20.09.88	José Aparecido de Oliveira	Seminário: Planejamento participativo para a nova escola - 1986	Departamento Geral de Pedagogia	03 a 06/02/86 (30 horas)	Planejamento global, plano de ação, diretrizes da FEDF e planejamento educacional participativo.
01.01.91 a 01.01.95	Joaquim Domingos Roriz	Administração Escolar - 1992	Divisão de Programas Educacionais	27.04.92 a 05.08.92 (180 horas)	Administração da educação; qualidade e processo pedagógico; liderança; visão estratégica; legislação
01.01.91 a 01.01.95	Joaquim Domingos Roriz	Atualização em Administração escolar	Divisão de Programas Educacionais	13.09.92 a 25.11.92 (64 horas)	Apenas consta na Ata de Resultados Finais que os encontros foram semanais e formato palestra
01.01.91 a 01.01.95	Joaquim Domingos Roriz	1º Encontro de Diretores das Escolas Rurais - 1993	Divisão de Programas Educacionais	Não consta (20 horas)	Educação rural no Brasil; fortalecimento da EMATER; comunidades rurais; empresariado rural; pedagógico e administrativo
01.01.91	Joaquim	1º Encontro de Diretores	Divisão Regional de	29.11.93 a	Prática pedagógico-administrativa; criar com

a 01.01.95	Domingos Roriz	de Escolas Públicas de Planaltina-DF - 1993	Ensino de Planaltina	03.12.93 (20 horas)	a realidade; assuntos pedagógicos; perspectivas para 1994
01.01.91 a 01.01.95	Joaquim Domingos Roriz	Administração Escolar - 1993	Departamento de Pedagogia- Divisão de Recursos Humanos	31.08.93 a 14.10.93 (40 horas)	Administração; planejamento; organização; coordenação; controle; legislação
01.01.91 a 01.01.95	Joaquim Domingos Roriz	Gestão da Educação - 1994	EAP	24.05.94 a 03.11.94	Fundamentação teórica; legislação de ensino; currículo; projeto pedagógico
01.01.95 a 01.01.99	Cristovam R. Cavalcante Buarque	Gestão Escolar Democrática - 1995	Lei 975/95	05.06.95 a 05.09.95 (180 horas)	Aspectos históricos da gestão escolar; abordagem grupal; dimensão político-pedagógica-administrativa
01.01.95 a 01.01.99	Cristovam R. Cavalcante Buarque	Gestão Escolar Democrática - 1997	Lei 975/95	11.06.97 a 07/10.97 (180 horas)	Relações interpessoais; gestão democrática e políticas públicas; legislação; Escola Candanga
01.01.03 a 31.03.06	Joaquim Domingos Roriz	Encontro de gestores de Samambaia: gestão de qualidade - 2003	Gerência Regional de Ensino de Samambaia	08.07.03 a 09.07.03 (12 horas)	O papel do gestor público; integração das ações pedagógicas e administrativas com a FEDF
01.01.03 a 31.03.06	Joaquim Domingos Roriz	Gestão: desafio, compromisso e competência - 2004	EAPE/GDOC	26.07.04 a 03.12.04 (180 horas)	Viabilizar a análise reflexiva da prática do gestor escolar; mudanças de paradigma diante dos desafios educacionais; liderar novos caminhos, tecnologias, liderança.
01.01.03 a 31.03.06	Joaquim Domingos Roriz	I Seminário de Gestores de Brazlândia	Gerência Regional de Ensino de Brazlândia	07.06.04 a 09.06.04 (24 horas)	Legislações que amparam e normatizam ações pedagógicas e administrativas da educação
01.01.03 a 31.03.06	Joaquim Domingos Roriz	Fundamentos da Ação Pedagógica da Gestor Escolar - 2005	EAPE/FEDF	29.03.05 a 05.07.05 (80 horas)	Projetos e valores; avaliação; competências e habilidades; aprendizagem significativa
01.01.03 a 31.03.06	Joaquim Domingos Roriz	Gestão e Liderança - 2005	EAPE/ GDOC	29.03.05 a 05.07.05 (80 horas)	Fortalecimento da liderança e profissionalização do gestor; resultados; oficinas
01.01.03 a 31.03.06	Joaquim Domingos Roriz	PROGESTÃO/DF - 2006	SEEDF/EAPE/CONSE D	31.10.05 a 09.08.06 (270 horas)	Capacitação dos gestores como uma das formas de avançar na qualidade dos serviços educacionais
31.03.06 a 31.12.06	Maria de Lourdes Abadia	PROGESTÃO/DF – 2006//2007	SEEDF/EAPE/CONSE D	31.07.07 a 11/12/07 (270 horas)	Capacitação dos gestores como uma das formas de avançar na qualidade dos serviços educacionais
01.01.07 a 16.03.10	José Roberto Arruda	PROGESTÃO/DF – 2010	SEEDF/EAPE/CONSE D	01.06.10 a 08.06.10 (300 horas)	Formação de lideranças escolares comprometidas com o projeto de gestão democrática focada no sucesso dos alunos
01.01.11 a 01.01.15	Agnelo Queiroz	-Construindo a Gestão Democrática na escola pública - 2012	Lei 4.751/12	10.09.12 a 17.06.13 (180 horas)	Qualificação para o exercício da função compreendendo as dimensões política, administrativa, financeira, pedagógica, cultural e social da educação do DF
01.01.15 a 01.01.19	Rodrigo Rollemberg	Gestão Escola Democrática: das políticas públicas ao projeto político-pedagógico – 2015	Lei 4.751/12	06.04.15 a 13.8.15 (180 h) e 20.08.15 a 9/12/15 (180 h)	Formação do gestor escolar para compreensão das políticas públicas, da gestão democrática e fundamentos teóricos-metodológicos que embasam a organização do trabalho escolar
01.01.15 a 01.01.19	Rodrigo Rollemberg	Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens - 2017	Lei 4.751/12	05.06.17 a 14.12.17 (180 horas)	Formação de gestores escolares para práticas de gestão democrática e organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Legislações Distritais e acervo documentário da EAPE, 2019.

Diferentes tipos de formação para diretores escolares estão registrados nos acervos da EAPE/SEEDF entre 1986 e 2017 e aspectos históricos, econômicos, político e jurídico foram determinantes para a concepção de formação dos dirigentes escolares da rede pública do DF. Entre 1964 e 1985, durante o regime militar, por meio da via autoritária, propiciou-se a implantação do regime burocrático-autoritário, concepção que privilegiou a administração escolar como concepção de formação técnica do dirigente escolar, o que ainda foi marcado durante períodos pós-redemocratização.

A partir de 1995, com a reforma do Estado e com inserção na economia internacional, observamos tipos e concepções distintas de formação dos diretores escolares voltados a categorias como qualidade, gestão democrática, resultados. Na SEEDF, a partir do ano 2007, com a gestão compartilhada, observamos a intensificação do trabalho do diretor escolar, por meio do termo de compromisso, direcionado para responsabilização, avaliação e meritocracia, seguindo o modelo gerencial, elemento proposto a seguir.

2.4 Governo José Roberto Arruda e o Diretor Escolar entre 2007 e 2010

O trabalho e a formação do diretor escolar foram motivados pelo movimento externo de reorganização capitalista e, pelos movimentos das associações, congressos e conferências de educação, que apontaram outras atribuições. Em decorrência disso, a democratização escolar e do próprio processo de formação do diretor escolar, se constituem relevantes para melhor entendimento dessa realidade. No Distrito Federal, no ano 2007, a lógica empresarial da gestão compartilhada foi concretizada na educação do Distrito Federal, com um modelo de gestão mais participativa, eficiente e de resultados. Segundo Araújo (2012) a gestão compartilhada foi argumentada a partir do dinamismo, eficiência e resultados para a gestão pública, à luz da perspectiva do mercado. Assim, uma seleção de diretores, com base em critérios técnicos e com a participação da comunidade escolar e a descentralização administrativa e financeira das escolas, sustentou a gestão compartilhada.

O governador José Roberto Arruda (2007-2010), eleito no DF, sancionou a Lei 4.036 de 25 de outubro de 2007, que estabelecia a gestão compartilhada a partir de critérios para a escolha de diretores escolares: seleção por meio de prova escrita e prova de títulos; audiência pública e consulta à comunidade. De acordo com o artigo 2º da referida lei, a gestão compartilhada visava os seguintes objetivos: atingir a qualidade, equidade e responsabilidade social de todos envolvidos; transparência administrativa, financeira e pedagógica; eficiência, eficácia do plano de trabalho; autonomia; avaliação institucional; descentralização. Em

relação ao perfil do diretor escolar, o artigo 5º determina, dentre outros, articular, liderar e executar políticas públicas, na qualidade de mediador entre essas e a proposta pedagógica e administrativa da instituição, como também, acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem, os resultados das avaliações externas e os indicadores de desempenho divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com vistas à melhoria do desempenho da instituição educacional. O art. 18 esclarece que os diretores e vice-diretores eleitos ao serem nomeados deverão assinar o Termo de Compromisso assumindo a gestão compartilhada que continha competências administrativa, pedagógica e financeira. De acordo com Araújo (2012), a proposta de educação proposta com o governo Roberto Arruda foi marcada pela:

[...] adequação da escola ao padrão de qualidade estabelecido pela SEEDF; pelo menosprezo à participação coletiva na construção e definição de projetos, programas e das políticas de educação, bem como predomínio de uma racionalidade técnica que depositou extrema confiança na visão de qualidade como uma operação de especialistas, como algo centrado em indicadores e metas estabelecidas pelo governo. (ARAÚJO, 2012, p. 259)

Nesse sentido, podemos apontar a racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública. A ênfase na avaliação defendida pela nova gestão pública para a promoção e garantia da educação de qualidade se apresenta como elemento central (OLIVEIRA, 2015).

Em relação à formação do diretor escolar oferecida pela Eape, o Progestão foi ofertado aos diretores escolares durante o governo José Roberto Arruda (2007-2010), em parceria com o CONSED, idealizador da formação, com proposta a distância e com a bandeira em defesa pela democratização da educação e eficácia²², o Progestão foi oferecido pela Eape para os diretores escolares do DF e tinha como pretensão:

[...] o aperfeiçoamento da prática profissional em diferentes campos da gestão escolar tais como o desenvolvimento institucional da escola; o processo de ensino e aprendizagem; a gestão participativa e a convivência democrática e a eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar. (BARRETO, 2007, p. 96)

O governador José Roberto Arruda foi cassado pelo Tribunal Regional Eleitoral do DF em 16 de maio de 2010. De acordo com Silva e Baptista (2011), a corrupção é uma transgressão de valores e está ligada a uma teoria político-econômica e de uma ideologia

²²Ver mais informações sobre o Progestão em Araujo (2006)

liberal mercantil. Nesse sentido, demandas sociais são atingidas a partir do poder de grupos e instituições sobre grupos dominados, como a população trabalhadora, apontando o abuso de poder. Assim, tanto as reformas neoliberais, com sua dinâmica histórica, econômica e política “oprimem” trabalhadores, quanto à corrupção, legitimada por meio de discursos de legitimação²³.

Em 2012, o governador Agnelo Queiroz (2011/2014), do Partido dos Trabalhadores, assumiu o governo do DF, com características políticas opostas ao governo de José Roberto Arruda (2007-2010). De acordo com Vasconcelos (2013), enquanto o governador José Arruda fez parte de um partido representado e representando principalmente grandes empresários, o representante do PT, Agnelo Queiroz, aponta para um partido originário dos movimentos sindicais, representantes dos trabalhadores e minorias.

Nesse contexto, o governo de Agnelo Queiroz (2011-2014) implementou a gestão democrática da Rede Pública de Ensino com a promulgação da Lei 4.751/12. Nesse sentido, apontamos que a legislação que dispõem sobre a gestão democrática na Rede de Ensino do DF foi sancionada em governos de esquerda, pois o governador Cristovam Buarque (1995) e o governo de Agnelo Queiroz (2011), ambos do Partido dos Trabalhadores possibilitaram alguns avanços na democratização nas escolas públicas do DF.

A seguir, delineamos o contexto das três edições da formação para diretores escolares de escolas públicas no DF oferecidas pela Eape nos anos de 2012, 2015 e 2017, amparados na Lei 4.751/12.

2.5 Lei 4.751/12 e Formação de Diretor Escolar: curso da 3ª Edição (2017)

No dia 7 de fevereiro de 2012, o médico Agnelo dos Santos Queiroz Filho (2011-2014), governador do Distrito Federal, promulgou a Lei 4.751/12, que instituiu a gestão democrática nas 648 escolas públicas do DF. Considerando o transcurso legal, a Lei da Gestão Democrática apresentou três momentos marcantes entre sua elaboração inicial e aprovação: a primeira foi a versão do Projeto de Lei aprovado pela Conferência Distrital de Gestão Democrática; segundo momento foi o PL 588/2011 encaminhado pelo Governador Agnelo Queiroz à CLDF e; por último, o substitutivo aprovado pela Câmara Legislativa (CLDF), em fevereiro de 2012.

O primeiro momento foi a Conferência Distrital da Gestão Democrática, ocorrido no dia 20 de abril de 2011 e com o objetivo de elaborar minuta do Projeto de Lei sobre a

²³Para mais informações sobre discursos de legitimação política, ver: Silva; Baptista (2011).

proposta da Gestão Democrática do DF. Foi promovido pela SEEDF, com a presença do governador Agnelo Queiroz, secretária de Educação Regina Vinhaes e representantes das 648 escolas públicas da Rede de Ensino do DF, com a intenção de encaminhar o Projeto à Câmara Legislativa a fim de ser votado. A Deputada Rejane Pitanga, Partido dos Trabalhadores, apresentou o projeto na Câmara Legislativa por duas vezes (PL 34/2011 e PL 164/2011). No entanto, ambos os projetos foram arquivados, pois a matéria só poderia ser fruto de autoria do Poder Executivo (VASCONCELOS, 2013).

O segundo momento marcante da tramitação foi em 5 de outubro de 2011 com o Projeto de Lei 588/2011, pois originou a Lei que dispõe sobre a gestão democrática, autoria do Poder Executivo, e foi enviado para apreciação do Poder Legislativo. Antes de ser aprovado e tornar-se Lei, o Projeto 588/11 recebeu 94 emendas de Deputados situacionistas e oposicionistas. Estudos de Vasconcelos (2013) apontam uma série de conflitos de interesses que passaram a formulação desta política pública, numa teia de relações e pressões que constituíram a lei da gestão democrática (Lei 4.751/12). O autor ainda esclarece que:

[...] vários representantes da educação privada alerta para uma faceta da lei de gestão aprovada: por trás do debate sobre a gestão democrática da educação pública, estava um complexo embate de interesses acerca da gestão pública da educação. Entre outros interesses, as falas e documentos das entidades apontam ainda que os empresários da área e os pais de alunos de escolas privadas pretendiam, por um lado, garantir sua participação no Conselho de Educação do DF e, por outro, certificar-se de que a gestão democrática não se estenderia ao setor privado. Havia mais interesses em movimentos que os da gestão democrática a educação pública. (VASCONCELOS, 2013, p. 113)

Por fim, o terceiro momento, a promulgação da Lei 4.751/12, ocorrida em 7 de fevereiro de 2012. Observamos, assim, que para compreensão desta política pública, Lei 4.751/12, consideram-se suas múltiplas conexões internas, relações entre as diversas manifestações e dimensões (BOSCHETTI, 2006). Pois, a participação de grupos de pressão como parlamentares, sindicatos, associações de professores, diretores, estudantes e pais, ao discutirem a temática da Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, resultou em acolhimentos de demandas em emendas parlamentares e atendimento de interesses corporativos²⁴.

Nesse contexto, a Lei Distrital nº 4.751/12, que dispõe sobre a Gestão Democrática da

²⁴Para mais informações sobre os grupos de pressão da educação e a Lei da Gestão Democrática, ver a tese de mestrado de Vasconcelos, Nelson Adriano Ferreira de. Brasília: UNB, 2013.

Rede de Ensino Pública do Distrito Federal, de autoria do Poder Executivo, em seu artigo 38, afirma que os diretores escolares serão escolhidos mediante eleição, voto direto e secreto e a chapa que alcançar mais votação será a vitoriosa. Neste mesmo artigo (art. 38), em parágrafo único, indicam-se quatro etapas do processo eleitoral: a primeira, inscrição das chapas e divulgação dos respectivos Planos de Trabalho; a segunda, a realização da eleição pela comunidade escolar; a nomeação pelo Governador, como terceira etapa e; quarta, a participação dos eleitos em curso oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) visando à qualificação para o exercício.

A formação em serviço, considerada última etapa do processo seletivo para diretores escolares eleitos no DF, coube à Eape, subsecretaria da SEEDF e responsável por oferecer o curso exigido pela Lei. Até então (2018), foram finalizadas três edições do curso para os diretores eleitos, segundo a Lei 4.751/12: anos de 2012, 2015 e 2017. A 1ª edição do curso para diretores escolares foi cumprida durante o mandato do governo Agnelo Queiroz (2011-2014). As 2ª e 3ª edições, ocorridas respectivamente em 2015 e 2017, foram oferecidas durante o governo Rodrigo Rollemberg (PSB; 2015-2018), eleito em 2015.

No governo de Agnelo Queiroz ocorreu uma reestrutura na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Decreto nº 33.409, de 12 de dezembro de 2011, e a Eape foi definida como subsecretaria, com autonomia e atribuições.

2.5.1 1º Edição da Formação para Diretores Escolares / Ano 2015

Logo após a nomeação dos diretores eleitos (2012), o curso foi oferecido em cumprimento às etapas do processo eleitoral, realizado pela Eape, subsecretaria da SEEDF. A formação foi iniciada em setembro de 2012 e finalizada em julho de 2013, ou seja, nove meses de curso, 180 horas, e foi nomeado “*Construindo a Gestão Democrática na Escola Pública.*” De acordo com a Proposta de Curso (EAPE, 2013) o objetivo da formação foi “formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática das escolas públicas do Distrito Federal, no sentido da melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos estudantes” (EAPE, 2013). O curso abriu vagas para 1.296 (mil duzentos e noventa e seis) diretores de escolas (648 escolas), em formato presencial e à distância e seus encontros presenciais foram planejados e ministrados pelos ²⁵subsecretários

²⁵Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (SUPLAV); Subsecretaria de Modernização e Tecnologia (SUMTEC); Subsecretaria da Unidade de Administração Geral (SUAG); Subsecretaria de Logística (SULOG); Subsecretaria de Gestão dos Profissionais de Educação (SUGEPE);

da SEEDF, pois elencaram conteúdos respectivos às atribuições de suas pastas (EAPE, 2013). Em relação ao conteúdo, o art. 60 instituiu aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação do Distrito Federal como orientadores do curso de formação. De acordo com Santos (2010) a formação continuada é parte constituinte de uma prática social e está imbuída de:

[...] características que têm a ver com as concepções, princípios, conhecimentos e valores que perpassam um determinado paradigma de formação docente. Essa formação tem relação ainda com a política educacional elaborada e implementada a partir das necessidades sociais, políticas, econômicas, culturais, pedagógicas e educacionais presentes na sociedade contemporânea. Com efeito, tais questões são manifestadas na elaboração das políticas e corporificadas na organização e produção das práticas formativas. (SANTOS, 2010, p. 148)

Houve certa urgência em iniciar a formação ainda no ano de 2012, pois o primeiro mandato dos diretores eleitos, conforme a Lei 4.751/12 foi de apenas um ano e seis meses (art. 41), os eleitos foram nomeados em meados do ano de 2012 e seu mandato encerrado ao final do ano de 2013. Os mandatos seguintes foram de três anos, ou seja, apenas os eleitos no ano de 2012 tiveram menor tempo de mandato na direção escolar.

Os cursistas/diretores foram avaliados pela participação nos encontros presenciais, pelo acesso à plataforma, realização das atividades no ambiente virtual de aprendizagens (AVA) referente a cada módulo e, ao final do curso foi entregue o Projeto Político Pedagógico de sua unidade escolar (EAPE, 2013).

O quadro a seguir reflete os números finais da formação oferecida para diretores escolares da educação pública.

Tabela 1. Resultado do 1º curso de formação de diretores eleitos no ano de 2012

TOTAL DE DIRETORES NO DF EM 2012	TOTAL DE CURSISTAS	TOTAL DE APROVAÇÃO	TOTAL DE DESISTENCIA
1304	1304	1149	155

Fonte: Tabela elaborada pela autora por meio das Atas do curso para gestores escolares, DF. EAPE/2013.

A partir dos dados refletidos no quadro, observamos que houve considerável quantitativo de diretores que finalizaram o curso. De acordo com pesquisa realizada por Passagli (2014) sobre a formação para diretores ocorrida no ano de 2012/2013, afirma que

Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e; ligada ao gabinete do Secretário de Educação com *status* de Subsecretaria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)

o resultado final pode ser considerado satisfatório, uma vez que todas as ações planejadas e realizadas tiveram representações de trabalhos de conclusão que validou o esforço da Eape. Apesar de muitos contratemplos, a formação atingiu o objetivo de formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto democrático, além de contribuir para que muitos gestores tivessem um pouco mais de compromisso com a comunidade escolar. (PASSAGLI, 2014, P. 50)

Em continuidade ao processo eletivo a partir da Lei 4.751/12, ao final do primeiro mandato dos diretores eleitos, fim do ano 2013, novas eleições para diretores foram abertas e inscrições para a (re) candidatura à eleição escolar. Entretanto, os certificados de conclusão do curso oferecido pela Eape, “Construindo a gestão democrática nas escolas públicas” (2012), foi exigido para diretores que desejavam se recandidatar, pois segundo o artigo 38, inciso IV, Lei 4.751/12, afirma que a participação dos diretores eleitos no curso de formação faz parte do processo eleitoral. Inicialmente, aos diretores desistentes da formação ocorrida (2012), a inscrição da candidatura para a reeleição foi negada pela comissão eleitoral local. Corroborando com a informação sobre a necessidade do curso para recandidatura, o Sindicato dos Professores do DF (Sinpro) intensifica a informação em seu sítio no dia 10 de outubro de 2013, como segue: “Todos os atuais diretores e vice-diretores eleitos no processo de 2012 poderão candidatar-se novamente, desde que tenham sido aprovados no curso de Gestão Democrática, ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento aos Profissionais da Educação” (SINPRO, 2013).

A exigência do curso concluído preconizado na Lei 4.751/12 para uma recandidatura para o cargo de diretor escolar provocou insatisfação entre os dirigentes que não finalizaram esta formação oferecida pela Eape. Desta forma, houve mobilização junto ao sindicato dos professores, secretário de educação e governador do DF em defesa ao direito de se inscrever para se candidatar à reeleição. No dia 23 de outubro de 2013, o Sinpro disponibiliza em seu site a seguinte Circular da Comissão Eleitoral Central²⁶, sem o devido número de identificação:

CIRCULAR Nº /2013 – GAB/SEEDF

Brasília, 23 de outubro de 2013.

²⁶De acordo com a Lei 4.751/12, art. 47, cabe a Comissão Eleitoral Central coordenar o processo eleitoral. A Comissão é constituída por representantes da SEEDF; sindicato da carreira magistério público; sindicato da carreira assistência; segmento de pais, mães ou responsáveis por estudantes; estudantes secundaristas.

PARA: *Coordenação Regional de Ensino; Gestor(a) das Unidades Escolares; Membro das Comissões Eleitorais Regionais e Membro das Comissões Eleitorais Locais.*

ASSUNTO: *Curso de gestores*

Senhor(a) Gestor(a),

Atendendo ao disposto no artigo 40, VII e no artigo 60, da Lei nº 4.751/2012 prevê a obrigatoriedade o Diretor e Vice- Diretor ter assumido, após a investidura do cargo para o qual foi eleito, freqüentar o curso de gestão escolar, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, com carga horária de, no mínimo, 180 horas, a Comissão Eleitoral faz os seguintes esclarecimentos:

- *A EAPE ofereceu aos gestores eleitos em 2012 o curso “**Construindo a Gestão Democrática na Escola Pública**”, no período de setembro/2012 a julho/2013, e a declaração de conclusão está disponível do sítio eletrônico da instituição;*
- *Em anos anteriores, a EAPE ofereceu outros cursos aos gestores com carga horária compatível à exigência legal. Caso o gestor apresente o certificado de conclusão de cursos dessa natureza, poderão ter sua inscrição homologada pela Comissão Eleitoral Local;*
- *Curso de gestão ofertado em outras instituições, públicas ou privadas, com carga horária igual ou superior a 180 horas não substitui aquele exigido no dispositivo legal.*

Solicito ampla divulgação entre as unidades escolares vinculadas.

Atenciosamente,

COMISSÃO ELEITORAL CENTRAL

Nesse contexto, formações anteriores ao ano 2012, com carga horária de 180 horas e certificados pela Eape, foram aceitos para concorrer à reeleição escolar. O Progestão, por exemplo, com carga horária de 270 horas, curso oferecido pela Eape nos anos de 2006, 2007 e 2010 se encaixou na recomendação temporal, e apenas diretores certificados puderam realizar sua inscrição para concorrer à reeleição da direção escolar.

Contudo, a apresentação da conclusão de um curso oferecido para diretores escolares, certificados pela Eape, com no mínimo 180 horas, não alcançou o total dos diretores desistentes da formação realizada como etapa do processo eleitoral e que desejavam se recandidatar. Desse fato, no dia 28 de outubro de 2013 o Sinpro disponibiliza a seguinte informação em seu sítio.

O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) determinou mais uma semana de inscrições para as eleições para diretor (a) e vice-diretora (a), além de determinar a retirada da exigência do curso de gestor para o processo de inscrição. Nas últimas semanas o Sinpro-DF apresentou uma liminar à Justiça pedindo que a exigência do curso de gestor realizado pela EAPE não fosse um pré-requisito para o processo de inscrição. Anteriormente o Sindicato já havia apresentado este pedido para a Comissão

Eleitoral Central, mas como as solicitações dos professores e professoras sindicalizados não foram atendidos, não restou outra alternativa senão solicitar ao Tribunal uma interpretação da aplicação da Lei 4.751/2012. O Sinpro entende ser necessária a formação continuada do gestor eleito, porém percebe que a portaria está em desacordo com a Lei. (SINPRO, 2013)

O requerente Sinpro-DF entrou com ação junto ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, processo 2013.01.1.160618-4 solicitando afastar a exigência do curso para diretores escolares mantido pela Eape, disposta no artigo 11, IX da Portaria nº 254, para que seus filiados pudessem concorrer ao cargo de diretor de escola. O pedido foi fundamentado no artigo 45 da Lei 4.751/12 e nos princípios da legalidade e isonomia (TJDFT, 2013).

Consideramos assim, que a formação para diretores eleitos preconizada na Lei 4.751/12 foi desconsiderada como etapa do processo eleitoral. Por outro lado, outros cursos ofertados pela Eape foram considerados, como exemplo, o Progestão, formação oferecida aos diretores em outro contexto histórico e baseado em concepções de formação voltada a competência técnica em detrimento dos conteúdos teóricos e, a solução de problemas imediatos da rotina escolar em detrimento ao amplo desenvolvimento da pessoa e do profissional (BARRETO, 2007). Assim, além destes conteúdos não contemplarem a realidade dos documentos norteadores pedagógicos das escolas do DF, ainda contaram com parceiros voltados ao mercado e ideologias partidárias. Também, a ação movida no TJDFT afastou o requisito formação para diretores como uma das etapas do processo eleitoral. Disso, a formação realizada pela SEEDF/Eape e indicada na Lei 4.751/12 foi enfraquecida, ponto evidenciado na segunda edição, como veremos mais a frente.

Ao final do curso iniciado no ano 2012 e finalizado em julho de 2013, foi oferecido aos diretores uma avaliação final da formação. O instrumento avaliativo foi realizado no ambiente virtual de aprendizagem e continha cinco blocos de questões: autoavaliação; docente formador; organização do trabalho pedagógico; ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e recursos utilizados e; curso. A avaliação foi respondida por trezentos e setenta e seis cursistas, o que corresponde aproximadamente a 30% dos diretores/cursistas. De acordo com a pesquisa de Passagli (2014) sobre a avaliação final do curso realizada pelos diretores, afirma.

Em sua expressão subjetiva e objetiva foi possível perceber que a formação a distância teve pequenas limitações de acordo com o perfil de cada um dos gestores cursistas, e que as limitações vão desde problemas técnicos a domínio da plataforma na qual se deu a formação. No que se refere ao desempenho dos gestores as análises se evidenciam na pouca participação nos fóruns e nas atividades, motivos atribuídos a diversos fatores, dentre os

quais falta de disponibilidade para o curso, excesso de atividades na escola, pouca habilidade tecnológica, distância do local de encontro presencial e pouco tempo destinado à realização das atividades. Embora todas essas limitações tenham prejudicado o bom andamento da formação, o resultado final pode ser considerado satisfatório, uma vez que todas as ações planejadas e realizadas tiveram apresentações de trabalhos de conclusão que validou o esforço da EAPE. (PASSAGLI, 2014, p. 49-50)

Nessa perspectiva, consideramos que o curso realizado por exigência da Lei 4.751/12 foi oferecido a todos os diretores eleitos no ano de 2012. Contudo, observa-se que a intervenção do jurídico intervindo junto com o político aponta para prevalecer decisões que privilegiaram formações na perspectiva do projeto econômico do país. De acordo com Frigotto (2010):

À medida que a relação mediada entre educação e estrutura econômico-social capitalista se efetiva numa sociedade de classes, vai expressando, cada vez mais nitidamente, os interesses antagônicos que estão em jogo. O conflito básico capital-trabalho coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto. A relação de produção e utilização do saber, então como uma relação de classes. (FRIGOTTO, 2010, p. 36)

Assim, a funcionalidade de qualificar na direção, de privilegiar a separação do trabalhador do instrumento de seu trabalho e torná-lo mero executor, corresponde à desqualificação do trabalho do diretor escolar. Nesse contexto, a qualificação mínima, desqualifica o trabalho do diretor escolar, tornando-o funcional, o que interessa ao capital internacional. Concordando com Frigotto (2010), a desqualificação da escola é a desqualificação da escola frequentada pela classe trabalhadora.

2.5.2 2ª Edição da Formação para Diretores Escolares / Ano 2015

As eleições para o segundo mandato dos diretores escolares desde vigência da Lei 4.751/12 ocorreu em 27 de novembro de 2013 e os diretores eleitos ou reeleitos foram nomeados em janeiro de 2014. A partir do ano 2015, foi eleito Rodrigo Sobral Rollemberg (2015-2018), Partido Socialista Brasileiro (PSB). A SEEDF passou por reestrutura e a Eape foi incorporada à Secretaria de Esporte e Lazer do DF, Decreto nº 36.828, de 22 de outubro de 2015, perde *status* de subsecretaria e vincula-se à assessoria do gabinete da SEEDF. No ano de 2016, desvincula-se da Secretaria de Esporte e Lazer do DF e mantém a assessoria do gabinete e apesar de ainda apresentar a sigla Eape, é denominada Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Decreto nº 37.140/2016.

A segunda edição do curso ofertado aos diretores eleitos no ano de 2013 foi nomeada “*Gestão Escolar Democrática: das políticas públicas ao projeto político-pedagógico da escola*”. A formação foi realizada no ano de 2015 e ocorreu em formato diferente ao curso anterior (2012). De acordo com o Plano do Curso (EAPE, 2015) a formação objetivou “Formar gestores escolares para a compreensão das políticas públicas, da Gestão Democrática e dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam a organização do trabalho escolar, com a perspectiva de melhoria da qualidade da educação básica pública do Distrito Federal.” Nesse sentido, foram priorizados conhecimentos voltados à democracia escolar, organização do trabalho escolar, currículo e avaliação educacional. Além das concepções e práticas dos diretores e o projeto político-pedagógico (EAPE, 2015). O formato do curso foi modular, totalizando cinco módulos: políticas públicas e gestão; organização do trabalho escolar/Projeto Político-Pedagógico; currículo da educação básica; avaliação educacional e; gestão administrativa, financeira e pessoas. Todos os módulos foram escritos pelos professores formadores da SEEDF/Eape os quais, também assumiram as turmas. A carga horária foi 180 horas e foram realizados sete encontros presenciais durante a formação. Também, o ambiente virtual de aprendizagem foi o recurso utilizado para a disponibilização do material pedagógico e atividades desenvolvidas pelos cursistas.

A segunda edição do curso foi oferecida em dois momentos diferentes durante o ano de 2015. Os cursistas foram atendidos em salas com no máximo 40 cursistas, com professores formadores da Eape e em diferentes polos²⁷ localizados em diversas Regiões Administrativas do DF. De acordo com a Ata Final do Curso (EAPE, 2015) foram disponibilizadas inscrições para 1260 diretores eleitos no ano de 2013, porém apenas 850 se inscreveram no curso. A seguir, tabela com os resultados do curso de formação:

Tabela 2. Resultado do curso de formação para diretores escolares, EAPE -2015

Total de Diretores escolares eleitos na SEEDF (2015)	Total de Vagas ofertada	Total de cursistas/diretores que se inscreveram	Total Habilitados	Total desistentes
1.316	1260	850	547	303

Fonte: Tabela elaborada pela autora. Atas finais do Curso de Gestores. EAPE, 2015.

A partir dos dados apresentados, evidencia-se que o quantitativo de vagas oferecidas para a formação, não contemplou o total de diretores eleitos, pois foram oferecidas 1.260

²⁷Os polos com atendimento aos cursistas estavam localizados no Plano Piloto; Planaltina; Sobradinho; São Sebastião; Paranoá; Taguatinga e; Samambaia.

vagas para 1.316 cargos de diretores. Contudo, as vagas oferecidas não foram preenchidas, pois houve uma sobra de 32,5% das vagas disponibilizadas. Assim, observa-se que, do total de diretores das escolas do DF (1316), se inscreveram no curso 850 diretores, o que representa 62,5%. Os inscritos sinalizaram interesse no curso, pois segundo a Lei de Gestão Democrática, faz parte do processo eleitoral. Também, observam-se na tabela que, considerando o total de inscritos (850), 64% foram aprovados. Contudo, se considerarmos o quantitativo de diretores eleitos (1316) que deveriam, segundo a Lei 4.751/12, realizar o curso, e o quantitativo de habilitados (547), observa-se que apenas 41,5% do total de diretores eleitos no DF foram certificados pela Eape por finalizarem a formação preconizada na Lei da Gestão Democrática. Ou seja, apenas 41,5% dos diretores realizaram as três etapas do processo eleitoral, segundo a Lei 4.751/12, que indica o curso como última etapa do processo.

Embora a parcela de cursistas que finalizaram a formação não tenha alcançado a metade dos diretores vigentes no ano de nomeação para o mandato, 2013, entende-se que o curso de formação ainda resistiu e foi garantida aos diretores, como também a Eape -SEEDF, por meio de seus formadores, teve autonomia para desenvolver todo o curso, desde sua criação à formação dos diretores. O curso realizado na edição anterior (2012) foi articulado apenas pelos subsecretários da SEEDF, enquanto o curso seguinte, 2015, foi planejado, ministrado e avaliado por professores formadores da SEEDF.

Entretanto, observam-se três entraves na segunda formação em cumprimento à Lei da Gestão Democrática:

A) De acordo com o art. 41 da Lei 4.751/12, o mandato para o cargo de diretor foi de três anos (2014-2016). O curso foi oferecido no segundo ano de mandato, faltando apenas um ano para finalização da gestão do diretor.

B) O Art. 41 da referida Lei (4.751/12) ainda expressa que será permitida apenas uma reeleição para o período subsequente. Dessa forma, este mandato (2014-2016) seria o último para os diretores que já se elegeram no ano de 2012, não podendo mais se candidatar para o terceiro mandato.

C) A ação junto ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, processo 2013.01.1.160618-4 solicitando afastamento da exigência do curso para diretores escolares mantido pela Eape foi causa aceita pelo Tribunal. A ação abriu precedência aos diretores que não realizaram o primeiro curso de formação no ano de 2012 e tiveram o direito de concorrer ao cargo.

A Eape ofereceu um instrumento de avaliação final do curso no ambiente virtual de aprendizagem. A avaliação foi compreendida em seis dimensões: autoavaliação; avaliação do

formador; organização do trabalho pedagógico; contribuição do curso para o trabalho do diretor; espaço físico e, sugestões. Considerando o total de aprovados (547), 34% responderam a avaliação e o resultado foi significativo. Seguem alguns comentários dos cursistas/diretores retirados do ambiente virtual de aprendizagem da Eape / 2015:

Diretor 1: Muitos gestores que fizeram o curso anterior, assim como eu, na sua grande maioria não gostou do curso. Os encontros auditórios da Eape, na época, contribuíram para essa rejeição. Naquele espaço realmente não ajuda para a concentração e entendimento dos assuntos tratados. Fiz a minha inscrição nesse curso por ser uma exigência e confesso que estava totalmente desmotivada, mas deste o primeiro encontro no pólo, fiquei encantada e sedenta por mais estudo. Gostei da tutora que realmente soube conduzir os conteúdos e atividades do curso, gostei dos conteúdos que foram selecionados para o curso e principalmente, da interação entre gestores, que só foi possível pela organização em pólos, turmas. A organização da plataforma virtual também favoreceu a aprendizagem. Hoje eu tenho recomendado ao colegas gestores que façam o curso, principalmente para aqueles que estão apresentando resistência, assim como eu resistia. (EAPE, MOODLE, 2015)

Diretor 2: Sinceramente não acho que o curso tenha contribuído para melhoria do trabalho que desenvolvo. Existe uma grande distância entre o que realmente necessitamos em um curso para gestores, e os assuntos que foram tratados no curso atual. (EAPE, MOODLE, 2015)

Diretor 3: Parcialmente. Muito do conteúdo não expressa a realidade escolar. Na prática o discurso é outro. (EAPE, MOODLE, 2015)

Verifica-se que na primeira fala, o cursista 1 comparou os dois cursos ofertados pela Eape desde a promulgação da Lei 4.751/12, ocorridos nos anos de 2012 e 2017. Segundo o cursista, a razão do 1º curso (2012) ter ocorrido em formato de palestra em auditório, contribuiu para rejeição do curso, elemento modificado no 2º curso (2015), pois o atendimento foi em salas com no máximo 40 cursistas e localizadas em diferentes Regiões Administrativas do DF. Também é relevante quando o cursista afirma que fez a inscrição pela exigência legal do curso, causa de desmotivação, o que foi suavizada pelos encontros presenciais, conteúdos selecionados e a interação com outros gestores. Contudo, os cursistas 2 e 3 não aprovaram completamente, pois afirmaram distanciamento entre teoria e prática.

Corroborando com Frigotto (2010) uma questão trivial na formação é o risco da separação entre o político e técnico da educação, como também não contextualizar historicamente a articulação destas dimensões. O referido autor afirma que

[...] para esboçar o horizonte possível da organização do trabalho escolar que tanto no conteúdo, quanto no método, viabilize a escola que técnica e politicamente possibilite à classe trabalhadora ter a seu alcance instrumentos para apropriar-se do saber historicamente produzido, sistematizado – e que sempre lhe foi negado – para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência, e ampliar desta forma, sua capacidade de organização e de luta por seus objetivos mais gerais. (FRIGOTTO, 2010, p. 231)

Assim, considerar uma realidade complexa vivida pelos diretores escolares, mediadas pelas relações sociais de produção, norteia a organização técnica e política na formação do diretor escolar.

2.5.3. 3º Edição da Formação para Diretores Escolares / Ano 2017

Elegemos esta 3ª edição para análise empírica da política de formação de diretores. Em 23 de novembro de 2016 ocorreu a 3ª eleição vinculada a Lei da Gestão Democrática, 4.751/12 e ainda que expresso no artigo 64, §2º, que o primeiro mandato dos diretores seria de um ano e meio, e após reeleição não poderia se recandidatar para um terceiro mandato, isto é, o diretor que se reelegeu no ano de 2013 estaria impedido para candidatura no ano de 2016, houve mais um entrave no caminho da Lei da Gestão Democrática. De três forças, emergiram as tensões: governo, sindicato e alguns diretores entendiam a possibilidade de continuar no cargo, pela terceira vez consecutiva, a partir da vigência da Lei da Gestão Democrática. Disso, a Câmara Legislativa aprovou e o governador Rodrigo Rollemberg sancionou a Lei nº 5.713, de 22 de setembro de 2016 a qual alterou a Lei 4.751/12. De acordo com a nova Lei:

Art. 1º O art. 64, § 2º, da Lei no 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º O mandato dos primeiros diretores, vice-diretores e membros dos Conselhos Escolares eleitos com base nesta Lei se encerrará em dezembro de 2013, não contando para fins de reeleição, e a eleição para o mandato seguinte ocorrerá no mês de novembro de 2013. (LEI nº 5.713, 2016)

Este ordenamento legal legitimou mais uma reeleição aos diretores no ano de 2016, pois desconsiderou o primeiro mandato ocorrido no ano de 2012, com apenas um ano e meio.

De acordo com o Sinpro,

O Projeto de Lei nº 1.255/2016, que altera a Lei nº 4.751/2012, permite a reeleição de diretores e vice-diretores de escolas públicas do Distrito Federal. É importante salientar que a alteração foi proposta pelo GDF e aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara Legislativa do DF. (SINPRO, 2016)

Nessa perspectiva, todos os diretores tiveram o direito de inscrição para a recandidatura, independente do quantitativo de mandatos anteriores ou realização do curso de formação. O primeiro, derrubado por outra Lei e o segundo, por uma ação no TJDF.

Forças políticas se organizaram e interferiram nesta política pública no sentido do alcance de interesses que beneficiou alguma classe. Concordando com Faria Filho (1998), considerando a legislação como campo e objeto de luta, enfatiza que o cotidiano individual ou de grupos, apresenta aspectos ligados ao uso da legislação. Assim, como alguns diretores, sindicato e governo quiseram a continuidade de diretores escolares após dois mandatos consecutivos no cargo, utilizaram o artifício de mudar a lei para obter os benefícios, apontando para a legislação como prática ordenadora das relações sociais. O que, neste caso, aponta para a continuidade do mesmo grupo de diretores no cargo, em detrimento a alternância e mudanças na função do diretor escolar. De acordo com Boschetti (2006), a investigação sob o enfoque do método dialético na análise de políticas sociais considera suas múltiplas causalidades. “Do ponto de vista político é importante conhecer as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses da classe em que situam” (BOSCHETTI, 2006, p. 3).

Desse cenário, o Edital nº 1, de 26 de setembro de 2016, esclarece sobre o processo eleitoral para escolha de diretores das unidades escolares da rede pública do DF, apresentou nas disposições preliminares requisitos para se inscrever as funções de diretor. Dentre outros, destacamos o item “g”:

Termo de compromisso de que, após a investidura no cargo de Diretor e Vice-Diretor, frequentará o curso de gestão escolar de que trata o art. 60 da Lei nº 4.751/2012 e o art. 12, inciso VII, da Resolução nº 01 de 23 de setembro de 2016, conforme modelo constante no ANEXO III deste Edital. (DODF, nº 183, 2016)

A seguir, o anexo:

ANEXO
TERMO DE COMPROMISSO PARA CURSO DE FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR DE III
COMPROMISSO

(Preencher com letra de forma)

Eu, _____, CPF: _____, Matrícula: _____, Comprometo-me a participar de Curso de Qualificação de, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas em Gestão Escolar oferecido pela SEEDF visando à qualificação para o exercício da função de Diretor e Vice-Diretor eleitos, conforme art. 60 da Lei nº 4.751/2012, alterada pela Lei nº 5.713/2016).

E-mail: _____ Fone: _____
Cargo: _____ Função: _____ Escola: _____

Etapas/Modalidades: _____

- Estou ciente de que o curso de gestão escolar é uma das etapas do processo eleitoral e que é exigida frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) de acordo com Item IV do Parágrafo único do art. 38 da Lei no 4.751/2012;
- Estou ciente de que o curso de qualificação considerará os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação no Distrito Federal de acordo com o artigo 60 da Lei N. 4.751/2012;

- Comprometo-me utilizar os conhecimentos adquiridos no curso, em prol das atividades de gestão para a qual fui eleito pela comunidade escolar;
- Estou ciente de que o curso de gestão escolar é obrigatório, independente dos cursos anteriores frequentado.

Local e Data: _____ Assinatura

Observa-se que houve preocupação da Comissão Eleitoral Central para a realização do curso de formação a diretores eleitos, oferecido pela SEEDF/Eape. A Comissão Eleitoral Central era responsável por coordenar o processo de inscrição, habilitação e homologação das chapas candidatas, e a realização das eleições para a Rede Pública de Ensino do DF (Resolução nº 01, 26/09/16). Assim, todos os candidatos à direção que se inscreveram para concorrer ao mandato dos anos 2017-2019 se comprometeram a realizar a formação.

Nesse contexto, a formação para diretores, mais uma vez, emerge as disputas entre as forças. Por um lado foi criado um termo de compromisso para “obrigatoriedade” do curso após eleição e por outro lado, a SEEDF reduziu a quantidade de professores formadores da Eape para planejar e desenvolver o curso. Em 2017 disponibilizou apenas três professores formadores para a formação em cumprimento à Lei 4.751/12, ou seja, deveriam realizar o curso de formação para mil trezentos e quarenta e dois (1.342) diretores.

Então, os formadores realizaram a formação dos diretores em três etapas: a primeira foi realizada no ano de 2017 e atendeu somente diretores do ensino médio e educação profissional; na segunda etapa, ocorrido no ano de 2018, foram atendidos diretores do ensino fundamental final, 6º ano ao 9º ano; e terceira etapa, durante o ano de 2019, com a formação dos demais diretores²⁸. Concordando com Frigotto (2010), a desqualificação do trabalho educativo, especialmente para trabalhadores, encontra sua matriz básica na forma do Estado gerir política educacional.

De acordo com a Proposta de Curso – Ano 2017, o curso foi nomeado “*Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens*” para diretores e vice-diretores dos Centros de Ensino Médio, Centros Educacionais e Centros de Educação Profissional da Rede

²⁸Os demais são diretores responsáveis pelo CAICs, Jardins de Infância, Escolas Classe, Centro de Ensino Especial, Centros Interescolar de Línguas, Escolas Parques, Escolas de Natureza Especial. Para mais informações ver Censo Escolar DF 2017.

Pública da SEEDF, eleitos em 2016/2017, para o exercício da função no período de 2017-2019. No item “Critério para inscrição e seleção” a Proposta de Curso/EAPE, afirma que:

*Tendo em vista que, ao se candidatar a direção e/ou vice-direção de uma escola de Rede Pública do DF, os candidatos assinam um **Termo de Compromisso** para participar do curso de formação em Gestão Escolar, previsto no Art. 60 da Lei 4.751/12, e sendo eleito, o candidato a gestão da escola está automaticamente inscrito no curso.*

ATENÇÃO: *Para melhor adequação da organização pedagógica do curso e por neste momento a GEAGO/EAPE/SEEDF ter somente três formadores disponíveis, ficou definido que as Turmas serão formadas por etapa/modalidade.*

*Neste contexto, foram escolhidos para esta Edição do curso **todos** os diretores e vice-diretores dos Centro de Ensino Médio, Centro Educacionais e Centros de Educação Profissional sendo posteriormente atendidas as demais etapas e modalidades da Educação Básica. (EAPE, PROPOSTA DE CURSO, 2017. Grifos do documento)*

A inscrição ocorreu no site da Eape e o diretor deveria escolher o dia da semana, turno e horário que deveria realizar o curso. A formação foi composta por 16 encontros presenciais e atividades, orientações, textos e vídeos foram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Assim, a carga horária de 180 horas foi dividida em: 48 horas presenciais; 52 horas indiretas realizadas durante horário de trabalho e 80 horas por meio da plataforma virtual. O objetivo geral do curso foi: “formar gestores escolares para o desenvolvimento de práticas de Gestão Democrática e de organização do trabalho pedagógico, no sentido de garantir as aprendizagens dos estudantes das Unidades de Ensino da Rede Pública do Distrito Federal” (EAPE, 2017).

A primeira etapa da formação, ocorrida no ano de 2017, atendeu diretores do ensino médio e educação profissional, o que totalizou 101 escolas, compreendidas por: 33 Centros de Ensino Médio, 64 Centros Educacionais e 7 Centros de Educação Profissional (Censo Escolar DF, 2017). Portanto, deveriam participar desta formação oferecida pela Eape, 202 diretores/cursistas. A seguir a tabela apresenta o total de vagas, total de inscritos, habilitados e desistentes do curso, realizado no ano de 2017 e para diretores do ensino médio e educação profissional:

Tabela 3. Curso de formação para diretores do Ensino Médio e Educação Profissional no ano 2017

Total de diretores do ensino médio e educação profissional (2017)	Total de diretores eleitos que confirmaram sua inscrição no curso de formação	Total de diretores eleitos que finalizaram o curso	Total de diretores eleitos que desistiram do curso
202	188	141	47

Fonte: Tabela elaborada pela autora. Ata de Resultados do Curso de Formação para Diretores, EAPE/2017

Observamos que 93% dos diretores do ensino médio confirmaram sua inscrição no

curso. Do total destes cursistas, 75% foram aprovados. Considerando a oferta de duzentas e duas vagas para o curso, 70% dos diretores cumpriram a Legislação vigente, Lei 4.751/12. Por outro lado, 30% dos referidos diretores não cumpriram a Lei 4.751/12 e o termo de compromisso assinado no ato da inscrição.

Ao final do curso foi disponibilizada aos diretores uma avaliação no ambiente virtual de aprendizagem da Eape. O instrumento avaliativo continha 64 questões, divididas em cinco dimensões: autoavaliação, encontros presenciais; atendimento por escola ou grupo de escolas; atuação do formador; e relação teoria-prática. Do total dos 141 diretores/cursistas que finalizaram o curso, 117 responderam a avaliação final. Ou seja, 83% dos diretores participaram da avaliação final do curso. A seguir, alguns elementos que constata a avaliação do curso 3ª edição:

Você se recorda de alguma prática social como gestor que tenha sido modificada a partir das reflexões promovidas no curso?

Sim 91%

Não 9%

O contexto da sua prática social como gestor foi levado em conta, pelo formador, para as reflexões teóricas promovidas nos encontros presenciais?

Sim 96%

Parcialmente 3%

Não estava presente nos encontros presenciais 1%

O formador oportunizou momentos que favorecessem o seu diálogo com os demais cursistas e com o próprio formador acerca da sua prática social como gestor?

Sim 97%

Parcialmente 3%

Não estava presente nos encontros presenciais 1%

As trocas de experiências promovidas nos encontros presenciais foram mediadas pelos referenciais teóricos do curso?

Sim 97%

Parcialmente 3%

Os conteúdos e as atividades do curso foram relevantes para a mudança das práticas sociais como gestor?

Sim 91%

Parcialmente 9%

Na sua avaliação, a disponibilização dos materiais do curso no ambiente virtual de aprendizagem, tais como Currículo em Movimento, Diretrizes, Orientação Pedagógica e Regimento Escolar, facilitou seu acesso aos mesmos?

Sim 91%

Parcialmente 8%

Não acessei o material 1%

(Avaliação final, Moodle/ EAPE, 2017)

Do ponto de vista dos diretores/cursistas, observa-se que o curso considerou a prática social, assim como sua reflexão e mudança. Outro ponto a considerar foi o acesso às diretrizes pedagógicas da SEEDF e a interação teórica e prática. Assim, infere-se uma relação sujeito objeto, apontado por meio dos resultados obtidos na avaliação final do curso.

Desse contexto, elegeu-se para análise empírica a 3ª edição de formação de diretores escolares considerando os seguintes aspectos: i) o último curso finalizado desde a

implementação da Lei 4.751/12; *ii*) fazem parte do curso - 3ª edição (2017) - diretores que já participaram de cursos anterior²⁹ oferecidos desde a implementação da Lei 4.751/12, nos anos 2012 e 2015; *iii*) os diretores que se inscreveram no curso em 2017 ainda estão cumprindo o mandato em 2018.

No Brasil, os marcos dos processos de racionalização do Estado são demarcados legalmente e trouxeram implicações que alcançaram o trabalho e formação do diretor escolar, tendo-se como pano de fundo determinantes políticos e econômicos mundiais. Na década de 1990, reformas administrativas, decorrentes do atendimento a ordem neoliberal, trouxeram mudanças que fortaleceram a competitividade, flexibilidade, agilidade, eficiência e eficácia nas organizações dos países capitalistas.

No Distrito Federal, ao considerar a trajetória de construção da gestão democrática, desde sua inauguração (1960), verificou-se que a luta pela democratização nas escolas iniciou com uma Associação de Professores, ano de 1960. Contudo, a eleição de diretores escolares apenas foi realidade nas escolas públicas do DF no ano de 1985. Assim, observa-se a presença de forças políticas em debates ideológicos e oportunistas compondo o cenário político do DF.

Nesse contexto, diferentes tipos de formações para diretores escolares ocorreram e estão registrados nos acervos da Eape/SEEDF entre 1986 e 2017. A partir de 1990, traços da nova gestão pública estão presentes na Administração Pública. Assim, observamos na SEEDF distintos tipos de formação dos diretores escolares impregnados dos termos de qualidade, avaliação, desempenho, metas e resultados. No ano 2007, com a gestão compartilhada, a intensificação do trabalho do diretor escolar, a responsabilização, avaliação e meritocracia, do modelo gerencial alcançaram a política de formação para diretores escolares sob a lógica do mercado.

Em 2012, no Distrito Federal, foi sancionada a Lei 4.751/12, que dispõe sobre a gestão democrática da Rede Pública de Ensino. Apontou-se que o curso de formação como uma das etapas do processo eleitoral, de acordo com o Art. 38 da referida Lei, foi oferecido aos diretores eleitos, porém, houve desistência por parte de diretores escolares nos cursos oferecidos nos anos 2012, 2015 e 2017. Por outro lado, a oferta do curso pela Eape, vinculado

²⁹De acordo com as respostas do questionário aplicado na pesquisa de campo, 33,3% dos diretores afirmaram ter realizado os cursos oferecidos pela SEEDF/EAPE, exigência da lei 4751/12, nos anos de 2012 e 2015.

à SEEDF, planejado, possibilitado e avaliado pela própria rede de ensino, garante uma formação realizada pela própria secretaria.

Assim, explicitamos as seguintes contradições: garantia legal do curso e omissão de alguns diretores na participação; curso como política pública e desvinculação do curso por meio de realização; garantia de qualificação e promoção da desqualificação; possibilidade de renovação de diretores para assumir o cargo e continuidade de dirigentes no cargo.

A seguir busca-se apreender a política de formação do diretor escolar, formação, atribuições e trabalho, considerando o 3ª curso ocorrido em 2017, Lei 4.751/12.

CAPÍTULO 3. O CURSO DE FORMAÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES: TRABALHO E ATRIBUIÇÕES

Este capítulo tem o objetivo de analisar o curso de formação para diretores escolares, compreender a formação e o trabalho do dirigente escolar como efetivação da política pública. Busca-se investigar como se concretiza o trabalho do diretor escolar e sua formação, considerando o marco legal da Lei 4.751/12.

O percurso pedagógico operacional utilizado na coleta e análise de dados foi sistematizado por meio do questionário, utilizado com diretores do ensino médio da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nesse sentido, problematizam-se as seguintes questões: qual o perfil dos diretores escolares do ensino médio da educação básica pública no Distrito Federal? Como se configura o trabalho do diretor do ensino médio? Como o modelo de gestão pública influencia o trabalho do diretor escolar? Como caracteriza a formação para o diretor escolar do ensino médio?

3.1 Percurso metodológico: técnica de coleta, sistematização e sujeitos interlocutores

Para o campo empírico, aplicou-se um questionário quantitativo e qualitativo *online* para todos os diretores do ensino médio inscritos no curso de formação no ano 2017, entre os meses de outubro e novembro de 2018, dividido em três unidades de análises: diretor escolar, formação e trabalho.

O questionário continha 28 questões, sendo 20 questões quantitativas e 8 questões qualitativas e foi encaminhado para o e-mail dos diretores registrado no ambiente virtual do curso, totalizando 188 envios e 42 retornos respondidos. Assim, os interlocutores foram identificados por ordem numérica, iniciando com D01 até D42. Adicionam-se ainda, o marco legal, planos de educação, documentos oficiais da Secretaria de Educação e dados estatísticos da SEEDF. Assim, buscamos entender o que não foi documentado, dados, registros sindicais, pois são partes do real e não o todo real, a fim de apreender as múltiplas faces do objeto.

Parte-se das três unidades de análise: diretor escolar, trabalho e a formação, escolhidas e selecionadas após revisão de literatura como chave, pois aqui, constituem o núcleo da política. Primeiro, o elemento de análise diretor escolar, pois na história da educação brasileira, a figura do diretor de escola pública tem bases em concepções, documentos e legislações que orientam suas atribuições e sua formação inicial e continuada, como também seu acesso ao cargo (Apêndice 1). A busca da compreensão da formação do diretor escolar

implica considerar suas contradições, singularidades, além das relações de produção, hierarquia de posição social e político-ideológicas, numa dialética entre a totalidade e contradição (CURY, 2000). Para Kosik (1976, p. 35) “[...] totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer [...] pode vir a ser racionalmente compreendido”. Desse modo, o trabalho desenvolvido pelo dirigente escolar se torna um elemento que transita na concepção da formação oferecida, assim como reflete o contexto histórico, político e econômico brasileiro e global. Utilizaram-se como referencial teórico os estudos de autores em relação à temática, entre eles: Rios (2010); Paro (2015); Saviani (1993, 2013); Nunes (2015); Cruz (2017).

Na segunda unidade de análise, trabalho, é entendido como ação humana, pois o ato de agir sobre a natureza e transformá-la em função de suas necessidades é a essência do trabalho humano, o que o “homem é, é-o pelo trabalho [...] é um processo histórico” Assim, o homem forma-se homem, pois precisa aprender, está em processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154). Utilizaram-se como referenciais teóricos autores como: Frigotto e Ciavatta (2003); Dasso Junior (2018); Oliveira (2009, 2015, 2017); Antunes (2009, 2018); Cabral Neto (2000); Silva (1999, 2003, 2005, 2018); Ball (2005), entre outros.

Terceira, a formação, pois é atividade humana, “lugar de aperfeiçoamento da nova forma do ser” (LUKÁCS, 1978, p. 4). Considera-se a educação como formação humana, pois educação é uma especificidade humana e coincide com seu processo de formação, assim cabe ao educador ser um profundo conhecedor do homem (SAVIANI; DUARTE, 2012). Nesta perspectiva, a formação do diretor escolar além de ser compreendida a partir do marco legal, apresenta um dos desafios na formação, diante da relação antagônica entre uma formação na perspectiva da prática e na perspectiva da práxis. A práxis é compreendida por Kosik (1976, p. 202) quando afirma que a “práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade”. Destes entendimentos, a perspectiva da práxis é o movimento dialético entre a prática e a teoria, traz possibilidades de compreensão do ser e contribui para que os diretores sejam portadores de possibilidades de transformação. Por outro lado, a perspectiva da prática apresenta um modelo transmissivo, com caráter pragmático e utilitarista. O desafio na formação continuada nos instiga a buscar a relação dialética entre o que se apresenta como real e a essência dos fatos. Utilizaram-se referenciais teóricos como: Saviani (2018); Duarte (2018); Curado Silva (2011, 2012, 2019), entre outros.

A partir das três unidades de análise (diretor escolar, trabalho e formação), foram elaboradas três unidades temáticas que nortearam as questões do questionário. As unidades

temáticas - categorias empíricas foram identificadas como: *i)* perfil do diretor do ensino médio; *ii)* trabalho do diretor escolar e; *iii)* curso de formação. Para a unidade de análise, diretor escolar, elegeu-se a unidade temática: perfil do diretor do ensino médio. Para a unidade de análise, trabalho, elegeu-se a unidade temática: trabalho do diretor escolar. E, para a unidade de análise, formação, a unidade temática: curso de formação.

A partir da unidade temática, perfil do diretor do ensino médio, apuraram-se oito subcategorias de análise (função; faixa etária; gênero; carreira; tempo de SEEDF; tempo na função de direção escolar; escolaridade; acesso ao cargo). Na unidade temática, trabalho do diretor escolar, apreenderam-se seis subcategorias (atribuições do diretor; dificuldades para exercer o cargo; conhecimento para exercer a função; reconhecimento; horas de trabalho; atribuições que mais ocupam o tempo). E a unidade temática, curso de formação, identificou-se seis subcategorias (caracterização; metodologia do curso; avaliação do curso de formação; comunidade escolar; organização do trabalho pedagógico; pressupostos teórico-metodológicos) (Quadro 3).

A partir das unidades temáticas e respectivas subunidades temáticas, prosseguiu-se para a seleção das respostas abertas e fechadas, sentenças, frases, fragmentos ou parágrafos, o critério semântico foi eleito para análise. Segundo o critério semântico (recortes de textos com atribuição de significado relacionada às unidades temáticas), busca-se entender o sentido que um indivíduo, ou um grupo, atribuem a sua prática social, manifestadas a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, considerando sua contextualização e segmentos semânticos (FRANCO, 2005). Em relação aos dados, optou-se pela tabulação eletrônica, pois envolve estatística e cálculos complexos (GIL, 2010).

Assim, as unidades temáticas, escolhidas *a priori*, como as subunidades temáticas, sustentam a sistematização do estudo, a partir de recortes de textos, parágrafos, frases e fragmentos das respostas do questionário, agrupados de acordo com a relação semântica e com as unidades temáticas. Na sistematização dos dados, apuraram-se algumas contradições, e aproximando-se do método marxiano, apreenderam-se três modelos de gestão que coexistem: administração técnico-burocrático, gestão gerencialista e gestão democrática.

Optou-se pela contradição, categoria analítica do método marxiano, pois aponta formas de analisar e desvelar o fenômeno em sua realidade concreta (TRIVIÑOS, 1987; GAMBOA, 2006; CURY, 2000). Nesta perspectiva, busca-se analisar a política de formação do diretor escolar na perspectiva da legislação, curso e trabalho, objeto deste estudo.

Quadro 3. Unidades de análise, categorias e subcategorias temáticas

UNIDADE DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA (Categorias empíricas)	SUBUNIDADE TEMÁTICA (Subcategoria)	CATEGORIAS DE ANÁLISE (Categorias a posteriori)
DIRETOR ESCOLAR	Perfil do Diretor do Ensino Médio	Função Faixa etária Gênero Carreira Tempo de SEEF Tempo na função de diretor escolar Escolaridade Acesso ao cargo	ADMINISTRAÇÃO TÉCNICO-BUROCRÁTICO GESTÃO GERENCIALISTA GESTÃO DEMOCRÁTICA
TRABALHO	Trabalho do diretor escolar	Atribuições do diretor Dificuldades para exercer o cargo Conhecimento para exercer a função Reconhecimento Horas de trabalho Atribuições que mais ocupam o tempo	
FORMAÇÃO	Curso de formação	Caracterização Metodologia do curso Avaliação do curso de formação Comunidade escolar Organização do Trabalho Pedagógico Pressupostos Teóricos Metodológicos	

Fonte: elaboração pela autora entre fevereiro e abril de 2018, Brasília-DF.

3.2 O perfil do diretor escolar: diretor-docente

Nesse contexto, buscou-se traçar um perfil profissional desses trabalhadores da Educação, aliado a legislação concernente à gestão escolar no DF, Lei 4.751/12, considerando a faixa etária, gênero, carreira, identidade racial, tempo de serviço na SEEDF, tempo de exercício na função e escolaridade. Indagou-se: qual o perfil dos diretores escolares do ensino médio da educação básica pública no Distrito Federal? Quem são os sujeitos que ocupam os cargos de direção escolar, à luz do preceito normativo que regula a gestão democrática no Distrito Federal? A seguir, a tabela com os resultados finais, considera-se (N) para os números e (0/0) para porcentagem.

Tabela 4. Faixa Etária

Faixa Etária	N	0/0
20 a 30 anos	0	0,0
31 a 41 anos	12	28,6
41 a 50 anos	22	52,4
51 a 60 anos	7	16,7
Mais de 60 anos	1	2,3
Total	42	100,00

Tabela 5. Identidade Racial

Identidade Racial	N	0/0
Negra	6	14,3
Parda	19	45,2
Branca	17	40,5
Amarela	0	0
Indígena	0	0
Total	42	100,0

Tabela 6. Escolaridade

Escolaridade	N	0/0
Curso tecnológico	0	0
Graduação	7	16,7
Especialização (360 h)	26	61,9
Mestrado	8	19,0
Doutorado	1	2,4
Total	42	100,00

Tabela 7. Identidade de gênero

Identidade de Gênero	N	O/O
Feminino	18	42,9
Masculino	24	57,1
Prefiro não dizer	0	0
Total	42	100,00

Tabela 8. Tempo na SEEDF

Tempo na SEEDF	N	O/O
3 a 10 anos	4	9,5
6 a 10 anos	3	7,1
11 a 15 anos	5	11,9
16 a 20 anos	17	40,5
21 a 25 anos	10	23,8
26 a 30 anos	1	2,4
Mais 30 anos	2	4,8
Total	42	100,00

Tabela 9. Carreira

Carreira	N	O/O
Magistério Público	42	100
Assistência à Educação	0	0
Total	42	100,00

Tabela 10. Tempo no exercício da função diretor escolar

Tempo no exercício da função	N	O/O
Até 2 anos	16	38,1
Entre 2 e 4 anos	10	23,8
Entre 4 e 6 anos	5	11,9
Entre 6 e 8 anos	3	7,1
Entre 8 e 10 anos	6	14,3
Mais de 10 anos	2	4,8
Total	42	100,00

Fonte: Tabelas 4,5,6,7,8,9,10 foram elaboradas pela autora a partir do questionário para diretores escolares (2018).

De acordo com os dados, os diretores escolares do ensino médio, em sua totalidade (100%), pertencem à carreira do Magistério Público do DF, em sua maioria são do sexo masculino (57,1%), com idade entre 41 e 60 anos (69,1%) se autodeclararam pardos (45,2%). Todos os profissionais têm formação com nível superior e sua maioria (61,9%), afirmam ter concluído especialização (360 horas).

A maioria desses profissionais (71,5%) possui experiência de educação na SEEDF de mais de 16 anos. Destaca-se que 31% do total de diretores, indicam ter mais de 21 anos de trabalho na instituição pública de ensino do DF e 71,4% com faixa etária maior que 41 anos. Contudo, apresentaram tempo de exercício da função diretiva relativamente pequena: 38,1% informaram ter tempo de atuação na direção escolar de até 2 anos e 23,8%, até 4 anos no exercício da função.

A partir do elemento central de análise, diretor escolar, a categoria apriorística “perfil” apontou que o cargo de diretor escolar, em sua totalidade, é realizado pela carreira magistério, ou seja, docentes. A Lei Distrital 4.751/12, em seu artigo 40, afirma que poderá concorrer ao cargo de diretor ou vice-diretor tanto o servidor ativo da Carreira Magistério Público quanto da Carreira Assistência à Educação Pública do DF, sendo necessário o mínimo de três anos de exercício para o professor e no caso da carreira Assistência, mínimo de três anos de exercício em unidade escolar, na condição de servidor efetivo. Contudo, 100% dos participantes da

pesquisa se declararam da carreira magistério, ou seja, docentes. Assim, infere-se que o cargo de diretor escolar nas escolas do ensino médio pesquisadas, de acordo com Tabela 9, é regido por docentes. Entende-se que o trabalho do diretor escolar quando exercido pelo docente relaciona-se à função da escola, à função de formação do estudante e garantia da aprendizagem de conhecimentos. De acordo com Curado Silva (2019), a função docente é entendida como

[...] exercício humano e também profissional; é próprio do trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos, entrando em contato com o não cotidiano por meio da produção mais elevada do gênero no campo intelectual, não como um mero instrumento de adaptação, mas como uma condição imprescindível para a mudança. (CURADO SILVA, 2013, p. 91)

O termo docência, etimologicamente

[...] significa ação de ensinar, e está vinculado ao radical do verbo latino *docere*, cujo sentido expressa por ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Em termos de datação, docência tem registro em língua portuguesa em 1916; no entanto, o termo docente, particípio presente do verbo *docere*, tem registro somente em 1877. (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 39)

No mesmo sentido, Rios (2010) esclarece que docente é quem desenvolve o efetivo exercício de sua profissão, é uma profissão que se desenvolve no processo de ensinar. Dessa forma, observa-se a relação entre o docente e o exercício da função de diretor escolar, pois se torna mediada pela atividade pedagógica, vincula-se à aprendizagem. Para Cruz (2017), pode-se considerar docência como ato pedagógico, trabalho e como prática social, considerando sua complexidade e multidimensionalidade. Assim, situada no espaço interativo entre sujeito e objeto de conhecimento é constituída por diferentes dimensões.

Considerando a relação entre docência e o exercício do cargo de diretor escolar, apontam-se dimensões inseridas no trabalho do diretor-docente. De acordo com Paro (2015), a atividade administrativa desenvolvida pelo dirigente da escola torna-se mediada pela pedagógica, pois o administrativo e pedagógico podem coexistir numa mesma atividade. Assim, o autor coloca o caráter administrativo de toda prática pedagógica, como também considera potencialidades pedagógicas da prática administrativa, na educação.

Se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educá-lo. É, portanto o pedagógico que

dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir. (PARO, 2015, p. 25)

Neste contexto, Paro (2015) assume a vinculação entre o administrativo e pedagógico para o diretor escolar, e assim, realizado por um docente. O pedagógico é a especificidade da educação e o diretor-docente atua de forma intencional no ato educativo. O diretor-docente que desempenha o ato educativo, entendido por Saviani (2013, p. 13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, valoriza o conhecimento elaborado, sistematizado e cultura erudita. Nesse bojo, problematizamos a dimensão política, considerando o exercício do diretor-docente.

Segundo Saviani (1993, p. 98), ao escrever *Onze teses sobre educação política*, conclui que, a “importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”. O autor ainda configura as relações entre educação e política de três formas. Primeiro, considera uma relação interna, pois toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política, uma dimensão educativa. A dimensão política da educação consiste ao fortalecer/ enfraquecer/ potencializar/ despotencializar a prática política ao dirigir-se aos não-antagônicos, pressupondo-se que o educador está a serviço dos interesses do educando. A dimensão educativa na política consiste na capacidade de luta de convencer de sua validade/não validade, levando-os ao engajamento, ou não, na mesma luta.

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (SAVIANI, 1993, p. 94)

Segundo, a relação entre educação e política considera uma relação externa, pois a educação depende tanto de condições objetivas, como prioridades orçamentárias, quanto condições subjetivas, como aquisição de elementos que possibilitem o acesso à informação, difusão das propostas políticas, diferentes organizações políticas. A terceira forma refere-se às relações históricas entre educação e política e pode ser compreendida a partir de manifestações sociais determinadas, a prática social da sociedade de classe, pois integram uma mesma totalidade. Nesse sentido, Saviani (1993) afirma que a educação se torna mais

dependente da política do que vice-versa, o que historicamente é realizada de forma subordinada à sociedade capitalista. Nesta perspectiva, evidencia-se a perspectiva educação, histórica e política, no Brasil, desde os anos 1990 com a reforma administrativa, justificada pela modernização do país, o que exigiu uma força de trabalho que atendesse aos novos processos de reestruturação produtiva. Dessa forma, o modelo gerencialista foi apontado para o diretor escolar, quem personifica a gestão escolar pública. Observa-se, aumento da atividade técnico-burocrática para o diretor escolar.

Além das dimensões pedagógica, administrativa e política, Rios (2010) afirma que em toda ação docente encontra-se a dimensão técnica, estética e ética, além da política. A técnica muitas vezes se torna empobrecida quando desvinculada do contexto social e político, com um caráter neutro. Nesse sentido, associada à práxis, a técnica torna-se autônoma, consciente dos objetivos e finalidades e tem compromisso com o coletivo. Desse entendimento, o diretor torna-se capaz de lidar com as atividades técnicas/ burocrática da escola com a competência³⁰ de analisar, criticar, propor, reconstruir, para melhor atender as necessidades escolares. A dimensão estética aponta para a sensibilidade, orientada pela perspectiva criadora. De acordo com a autora, a sensibilidade relaciona-se com o potencial criador e afetividade dos indivíduos, desenvolvendo-se num contexto cultural determinado. A sensibilidade e criatividade fazem parte do mundo humano, do agir humano. A dimensão ética propõe uma competência docente voltada à orientação da ação, embasada no respeito e solidariedade e direção da realização de um bem coletivo.

Desse contexto, a direção escolar exercida pelo docente ganha significado a partir da dialética entre a articulação do diretor-docente com o processo de aprendizagem, considerando “o ensino como um gesto de socialização – construção e reconstrução – de conhecimento e valores” (RIOS, 2010, p. 53).

Dessa feita, considera-se que os diretores são docentes (Tabela 9), e desta totalidade, 57,1% autodeclararam do gênero masculino (Tabela 5). Em relação ao gênero, no ano de 1997, o Ministério da Educação, pela primeira vez, em âmbito nacional, realizou o Censo do Professor, com o objetivo de contribuir para um diagnóstico que orientasse as políticas educacionais (MEC, 1999). De acordo com o Censo do Professor (1999), 14,1 % da categoria é constituída de homens e 85,7 % de mulheres. Nesse movimento, a Eape³¹/SEEDF no ano

³⁰ Rios (2010, p. 93) conceitua competência como “uma totalidade que obriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade”.

³¹ A SEEDF não apresenta a distribuição dos servidores por gênero em seus dados censitários oficiais.

2014, apresentou o perfil dos profissionais da Carreira Magistério Público do DF, e de acordo com a distribuição por gênero, 77,62% da categoria constituída de docentes da educação básica pública no DF é do gênero feminino e 22,38%, do gênero masculino. Assim, ao considerar ampla maioria de docentes do gênero feminino no DF (EAFE/SEEDF, 2014), constata-se maioria do gênero masculino no exercício da direção escolar no ensino médio do DF, de acordo com pesquisa (Tabela 5). Nos estudos de Prá e Cegatti (2016), a feminização do magistério no ensino básico carrega uma carga histórica³², em relação as desigualdades de oportunidades entre sexos. A inserção das mulheres e ocupação do espaço público ocorreu inicialmente com a entrada das mulheres na educação básica, apenas como reforço das aprendizagens domésticas. Assim, a educação superior oferecida às mulheres e a entrada no mercado de trabalho tiveram influências de suas obrigações domésticas. Dessa forma, as áreas voltadas ao cuidado, como enfermagem e educação, foram direcionadas ao feminino, alterando seu significado e valor social, apontando a feminização dessas ocupações. As autoras ainda afirmam.

Nota-se que, apesar das mudanças em relação à presença feminina no espaço público, ainda hoje se encontram enormes disparidades em relação à igualdade de oportunidade entre homens e mulheres. Mesmo em ocupações onde as mulheres são maioria, estas aparecem em postos vulneráveis, enquanto os homens estão posicionados no topo da hierarquia profissional. (PRÁ; CEGATTI, 2016, p. 225)

Observa-se que para melhor entendimento da maioridade masculina em direções escolares do ensino médio, conforme pesquisa, considera-se a construção social do trabalho docente das mulheres, enfatizando situações como a infrarrepresentação das mulheres em postos decisórios.

Nesse sentido, constata-se quantitativamente, no campo profissional da docência, em questão de gênero, a predominância feminina (NUNES, 2015; PRÁ; CEGATTI, 2016; HILSDORF, 1999; VICENTINI; LUGLI, 2009; FARIA FILHO; VIDAL, 2000). No entanto, de acordo com os estudos de Nunes (2015) observa-se a presença feminina maior em cursos mais associados à primeira fase do Ensino Fundamental, pois historicamente, os salários são menores. Por outro lado, cursos associados ao ensino médio ou profissional, como matemática, química, física, música e educação física, que pagam melhores salários, a

³² No Brasil, historicamente, ao longo do século XIX, nas escolas domésticas ou de improviso, como também após a República, com extensões das escolas públicas, a docência pode ser configurada eminentemente de caráter feminino. Ver: HILSDORF, 1999; VICENTINI; LUGLI, 2009; FARIA FILHO; VIDAL, 2000.

discrepância em relação ao sexo é bem menor³³, evidenciando assim, uma questão de gênero, pois há possibilidades profissionais além da docência.

Em relação à identidade racial apontada na Tabela 7, 45,2% indica sua identidade racial parda e 40,5%, branca. A questão étnica no Brasil ainda aponta iminência no que se refere aos negros e pardos, considerando decisão política escravagista brasileira. Contudo, revela-se uma situação contraditória. De acordo com Nunes (2015) são notáveis a inclusão de grupos étnicos marginalizados, sobretudo negros, em instituições superiores públicas, mas, a questão racial ainda indica diferenciação social e educacional, inclusive em cursos de formação docente. O autor salienta que “negros e pardos encontram-se em situação e desvantagem econômica e ocupam mais significativamente apenas os cursos aparentemente preteridos por brancos” (NUNES, 2015, p. 117). De acordo com Gomes (2000), a apologia à democracia racial se apresenta com intensidade nas escolas, ao supor/idealizar o convívio histórico, harmonioso e sem conflitos. Nesse sentido, cabe ao diretor-docente conhecer e admitir a construção da profissão docente a partir de debates socioeconômico e teórico para o entendimento das forças e de valores embutidos no ambiente escolar e assim, considerar as relações que permeiam o cotidiano da escola e a carreira docente, reconhecendo a diversidade étnico-cultural, de forma crítica.

No que tange às exigências para concorrer ao cargo de diretor escolar, de acordo com a Lei 4751/12, Art. 40, inciso II, para concorrer ao cargo de diretor ou vice-diretor é necessário o mínimo de três anos de exercício na docência (carreira magistério). Assim, observa-se que todos os diretores (carreira magistério/docentes) participantes têm experiência em docência de pelo menos três anos na SEEDF, para assim se candidatar ao cargo de diretor escolar. Nesse sentido, a Tabela 8, ao apresentar dados sobre o tempo de serviço na SEEDF, indica que 71,5% dos diretores-docentes participantes, trabalham na SEEDF há mais de 16 anos, o que indica significativo tempo de trabalho no exercício docente. O tempo de serviço profissional também está associado ao aumento de idade, o grupo pesquisado apresentou que 71,4% tem faixa etária maior que 41 anos. Nesse sentido, corroborando com os dados, Souza e Gouveia (2012) afirmam a experiência na construção da qualidade educacional, pois pode representar mais condições de qualidade considerando o contato direto com alunos, o que os qualifica para enfrentar desafios, como também o amadurecimento das ações pedagógicas.

³³ Nunes (2015) utilizou microdados do Enade 2011. De acordo com os dados o curso de pedagogia constitui-se de 90% do sexo feminino, o curso de letras com 79,8% de mulheres, o curso de artes visuais com 76,6%, Biologia, 70,4%. Apenas em matemática, química, física, música, história, geografia, filosofia e educação física o quantitativo fica próximo, quanto ao gênero dos estudantes.

Por outro lado, os autores ressaltam que esses docentes também podem apresentar maior desgaste físico e emocional, ocasionado pelas condições de trabalho e falta de reconhecimento.

Observa-se que 31,1% dos participantes estão em seu primeiro mandato no cargo diretivo (Tabela 10), pois indicaram ter até 2 anos no exercício da função. Pode-se inferir uma renovação de docentes no exercício da função diretiva. Nesse sentido, considerando tempo de serviço e faixa etária, vistos anteriormente, observa-se tanto diretores escolares com considerável tempo no exercício docente (71,5%), quanto com faixa etária maior de 41 anos (71,4%), contudo, exercem o cargo há menos de dois anos. Nesse sentido, considerando o trabalho docente inserido no âmbito do trabalho capitalista, com o modelo da gestão gerencialista, concorda-se com Kuenzer e Caldas (2009) ao apontarem paradoxo no trabalho docente, por um lado a precarização do trabalho e por outro o comprometimento político e social. As autoras ressaltam que a natureza do trabalho docente, ao mesmo tempo em que produz alienação, engendra espaços de autonomia relativa. Infere-se que o docente com relativo tempo de trabalho efetivo e exercendo a função de diretor escolar cumpre a função de ensinar e tem a oportunidade para que o “outro se aproprie do conhecimento para fazer valer seus direitos na busca pela transformação social e o desvelamento da(s) realidade(s) contraditória(s)” (CURADO SILVA, 2019, p. 93).

Em relação ao entendimento dos diretores sobre o acesso ao cargo, para 85,7% dos participantes, a melhor forma de provimento é por meio da eleição direta. Apenas 9,5% defendem a seleção e eleição, conforme preconiza a Meta 19 do PNE 2014/2024. Ou seja, a gestão democrática com a eleição direta para diretor escolar foi apontada como a melhor forma de acesso ao cargo de diretor escolar, concepção contrária à meritocracia. Assim, observa-se que os diretores, apresentam relativo tempo de serviço na SEEDF (71,5% no exercício docente há mais de 16 anos) e defendem a eleição para o cargo diretivo como melhor forma de provimento, o que aponta para um comportamento coletivo de resistência³⁴ contra outras formas de provimento ao cargo, como indicação, mérito ou seleção.

Desse contexto, a partir do Perfil, observou-se que, mesmo permitindo a carreira Assistência à Educação concorrer ao cargo de diretor escolar, de acordo com a Lei 4.751/12, a carreira magistério, ou seja, o docente, assume a função diretiva. Entende-se que o docente é o professor em exercício, assim, a função do diretor escolar é uma continuidade do processo

³⁴ De acordo com Kuenzer e Caldas (2009, p. 21) o “comportamento de oposição ou resistência em si só não representa uma potencialidade transformadora; é preciso compreendê-lo num contexto mais amplo”.

pedagógico, é um ato educativo. Também, que a feminilização do magistério, como evidenciada em estudos (HILSDORF, 1999; VICENTINI; LUGLI, 2009; FARIA FILHO; VIDAL, 2000), ainda apresenta sub-representação em cargos decisórios na educação. É necessário ampliação de análises sobre gênero e raça no processo escolar, pois a partir das relações que permeiam o cotidiano escolar e a carreira docente, pode-se dar visibilidade aos sujeitos sociais e reconhecimento da diversidade étnico-cultural, como também melhor entendimento da carreira docente do ensino médio. Os diretores participantes são docentes graduados e com expressivo tempo de trabalho na SEEDF e em sua maioria: especialistas (61,9%), possuem mais de 16 anos de trabalho na SEEDF e com até dois anos no exercício da função e defendem, em sua ampla maioria (85,7%) a eleição direta para o exercício da função de direção escolar.

3.3 Trabalho do diretor escolar: técnico-burocrático e gerencialista

Como se configura o trabalho do diretor do ensino médio? Como o modelo de gestão pública influencia o trabalho do diretor escolar? Da categoria trabalho desdobraram-se as seguintes subcategorias: atribuições, dificuldades para exercer o cargo, conhecimento para exercer a função, reconhecimento, horas de trabalho, atribuições que mais ocupam o tempo de trabalho. Nas questões (14 e 20), apuramos os seguintes resultados referentes às atribuições e conhecimentos essenciais para exercer a função de diretor escolar:

Quadro 4. Atribuições do diretor escolar (Questões 14 e 20)

Tema	Verbalizações	Frequência
Pedagógico	Trabalho pedagógico	4
	Acompanhamento pedagógico	4
	Área pedagógica	3
	Planejamento pedagógico	1
	Projeto Político-Pedagógico	1
	Total	12
Prestar Contas	Prestação de contas	Total 12
Gestão	Gestão de pessoas	5
	Gestão escolar	4
	Gestão administrativa	1
	Gestão Financeira	2
	Total	12
Comunidade	Favorecer relações com a comunidade.	1
	Envolver a comunidade escolar	2
	Atender a comunidade escolar	5
	Estabelecer vínculos com a comunidade escolar	1
	Prestar contas à comunidade escolar	1
	Ser líder da comunidade escolar	1
Total	11	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do questionário diretores escolares do ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Quadro 5. Conhecimentos essenciais para o desempenho da função de diretor escolar que devem ser abordados na formação continuada (Questão 14)

Tema	Verbalizações	Frequência
Gestão	Gestão de pessoas	9
	Gestão Financeira	6
	Gestão administrativa	3
	Gestão democrática	3
	Gestão pedagógica	2
	Gestão patrimonial	2
	Gestão pública	2
	Gestão emocional	1
	Gestão de projetos	1
	Gestão escolar	1
	Gestão de conflitos	1
		Total 31
Legislação	Legislação Vigente	7
	Legislação educacional	2
	Legislação do funcionalismo público	2
	Legislação trabalhista	1
	Total 12	
Humanos	Recursos humanos	5
	Direitos humanos	2
	Total 7	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do questionário diretores escolares do ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2018)

A partir dos quadros 4 e 5, observa-se que os participantes afirmam como atribuições do diretor escolar: o trabalho pedagógico, prestação de contas, gestão, gestão de pessoas, gestão administrativa, gestão financeira, atendimento à comunidade escolar e, quanto aos conhecimentos necessários para desenvolver a função, apontam: a gestão (pessoas, financeira, administrativa, pedagógica, democrática), conhecimento de legislação e direitos humanos. Dessa forma, verifica-se que as dimensões administrativa, financeira, pedagógica, relações com a comunidade escolar e domínio da legislação permeiam o trabalho do diretor escolar. Assim, uma “gestão de atividades” foi evidenciada no trabalho do diretor escolar, apurado nas falas dos sujeitos, quando perguntados sobre suas atribuições como dirigente escolar (Questão 20):

- “Planejamento das metas pedagógicas e dos resultados obtidos, gerenciamento de recursos, manutenção da estrutura física e patrimônio, gerenciamento dos recursos humanos”. (D03)
- “Gestão de pessoas, gestão financeira, documentos institucionais, gestão emocional e execução de projetos”(D19)
- “Garantir o uso dos recursos financeiros com lisura e transparência; prestar contas à comunidade”. (D29)
- “Líder da comunidade escolar. Gestor de conflitos. Facilitador dos processos. Agente das políticas públicas”. (D36)

Dessa forma, problematizou-se: como o diretor escolar passou a ser referenciado como o líder e gerente, além de responder pelos resultados, índices e metas a serem alcançados pela escola pública? No mesmo sentido, também pergunta-se: onde está o pedagógico no trabalho

do diretor escolar? Para tanto, torna-se necessário compreender no modelo de gestão escolar os determinantes históricos, político-jurídico e econômico que estão encobertos, mas permeiam o trabalho do diretor escolar entre 1990 e 2018.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) a crise da forma do capital impulsionou competição impetuosa entre grupos econômicos e corporações transnacionais, motivados pela conquista de riquezas produzidas no mundo. Segundo Cossio (2018, p. 72), o transnacional ultrapassa as fronteiras nacionais, e não é global, “pois não se trata de acordos entre nações, mas de arranjos, projetos e políticas, sob a coordenação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE”. Nesse contexto, significativas mudanças ocorreram no Brasil a partir da década de 1990, e termos como globalização; funções do Estado; qualidade total; sociedade do conhecimento; reformas estatais; gerencialismo; e sociedade pós-industrial; foram utilizados para justificar reformas no aparelho do Estado e relações capital/trabalho. O ideário político neoliberal foi constituído segundo Gross (2008, s/p), “[...] como um movimento ideológico em escala mundial, decidido a transformar o mundo à sua imagem e a tornar-se o projeto político e econômico dominante no capitalismo”. Assim, organismos internacionais, com anuência do governo federal, se fizeram protagonistas das reformas estatais dos países periféricos do capitalismo, como

[...] Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais [...] No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) [...] Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, [...] a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 96)

Por outro lado, Gohn (2011, p. 59) esclarece que as novas relações sociais entre o público e o privado, o público não estatal, requalificou a temática da participação sociopolítica. Pois, se ao final dos anos 1980 a participação comunitária e popular buscou a conquista de canais de participação em assuntos sobre a coisa pública, na década de 1990, se aprofundou para uma participação cidadã. Com o surgimento de um novo paradigma dos bens públicos, a participação cidadã se dirige para definições das prioridades de políticas públicas. Assim, a autora afirma que: “A participação passa a ser concebida como intervenção social periódica e planejada, ao longo de todo o circuito de formulação e implementação de uma

política pública, porque toda a ênfase passa a ser dada nas políticas públicas” (GOHN, 2011, p. 59-60).

Com a orientação de organismos internacionais em reformas estatais, evidencia-se o crescimento de um poder sistêmico. No ano de 1995, a reforma do aparelho do Estado brasileiro ganhou visibilidade política com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O Governo Federal assumiu a necessidade de construção de um Estado, ocasionado pelo processo de globalização e ineficiência do modelo burocrático de administração pública, o que ampliou os negócios econômicos dos empresários dentro do Estado brasileiro. Cóssio (2018) esclarece que o movimento reformista, desencadeado pela primazia do modelo neoliberal, aponta para a redução do governo e inserção de outros atores na definição/ação de políticas públicas como também, mudanças no interior da administração pública com modelos de empresas privadas, visando modernização e eficiência.

Nesta realidade, a reforma administrativa proposta pelo Estado brasileiro, baseado em preceitos neoliberais, segue uma tendência mundial. A seguir, um trecho do argumento de Bresser Pereira (1998) sobre as reformas administrativas no Brasil:

O objetivo é construir um Estado que responda às necessidades de seus cidadãos. Um Estado democrático no qual seja possível aos políticos pedir contas por desempenho aos burocratas e estes sejam obrigados por lei a lhes prestar contas; [...] Para isso, são movimentos essenciais a reforma política, que dê maior legitimidade aos governos, o ajuste fiscal, a privatização, a desregulação – que reduz o “tamanho” do Estado -, e uma reforma administrativa que ofereça os meios para se obter uma boa governança. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 36)

Observa-se a proposta do Estado voltada para desburocratização, privatização, parcerias entre o setor público e privado, flexibilidade de gestão, responsabilidade, descentralização e maior autonomia do gestor público para eficiência de resultados para atender os cidadãos. Nesse sentido, Pimenta (1998) afirma que a desburocratização aponta para uma gestão mais flexível e responsável pela efetividade, e pode ocorrer pela descentralização dentro da própria organização estatal, com parcerias, por meio da terceirização, com setores da sociedade e organizações não-governamentais, além de fusões, privatização e também no máximo de delegação de poder ao nível local. Para Dasso Júnior (2019) a gestão pública é, por seus meios e fins, antagônica à gestão privada, pois, enquanto a administração pública busca interesses gerais, a privada deseja satisfazer os interesses do lucro.

Nessa perspectiva, a “nova gestão pública”³⁵ se configura como referência para a Administração Pública brasileira. Dasso Júnior (2019, p. 15) conceitua “Nova Gestão Pública” (NGP) como “[...] uma teoria da administração pública que adota um enfoque empresarial para a gestão, dando ênfase à redução de custos, à eficácia e à eficiência dos aparelhos do Estado e propondo a clientelização dos cidadãos”. Na mesma direção, Oliveira (2017, p. 711) afirma que a nova gestão pública busca “influenciar novos modos não só de organizar e gerir a coisa pública, mas também novos modos de governo, já que ela interfere nos objetivos da ação pública”. Por fim, Dasso Júnior (2019) ainda afirma que a NGP tem a pretensão de ser universal, desconsiderando as características singulares de cada país. Ainda sintetiza cinco conceitos fundamentais que conformam a NGP:

a) a “lógica do privado” deve ser a referência a ser seguida; b) o mercado é quem deve formular políticas públicas; c) os serviços públicos devem abandonar as fórmulas burocráticas para assumir a modalidade de concorrência empresarial; d) o cidadão deve converter-se em cliente; e) a gestão deve ser apartada da política. (DASSO JÚNIOR, 2019, p. 15-16)

Nesse bojo, a NGP se torna modelo que imita modelos gerenciais do setor privado para qualquer reforma da Administração Pública. O princípio do gerencialismo, entendido como prática do setor privado torna-se modelo para melhoria e efetividade da gestão de organizações públicas, ou seja, busca inserir no sistema público conceitos e práticas “[...] voltados à eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais” (CÓSSIO, 2018, p. 68). Para Oliveira (2015, 2017) as orientações da NGP corroboraram com a deterioração das condições de trabalho, da carreira e remuneração docente, na medida em que impõe a flexibilidade da legislação trabalhista, fortalecendo a contratação temporária e diversificação salarial.

No campo educacional, Verger e Normand (2015) esclarecem que a NGP entrou na agenda da educação global, por ser um dos setores com maior dotação orçamentária e de pessoal, orientam reformas apontando para a autonomia escolar, prestação de contas, gestão baseada em resultados, definição de indicadores de qualidade, empoderamento dos diretores, base curricular comum, avaliação de larga escala, estilos gerenciais de direção de escola,

³⁵ De acordo com Dasso Júnior (2018) o modelo inglês foi a principal referência concreta da NGP, pois com Margaret Thatcher (1979) estabeleceram-se reformas que tiveram características de descentralização do Estado, privatização das estatais, terceirização dos serviços públicos, regulação estatal conduzidas pelo setor privado, e o modelo gerencial advindas do setor privado. A NGP se configurou como um referencial teórico pela influência que causou e vem causando, em diversos países, especialmente América Latina, nas Administrações públicas.

financiamento com base de resultados, remuneração docente baseada em méritos. A adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento das escolas tornou-se um dos pilares do gerencialismo. Castro (2008) corrobora ao afirmar que a gestão gerencial caracteriza-se pela

[...] busca da eficiência, pela redução e 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)

Na mesma direção, Castro (2008) reafirma que o termo gerencialismo refere-se à cultura empresarial competitiva inserida no setor público e contribui para alterar o modelo burocrático piramidal da administração pública, pela flexibilização da gestão, pela redução dos níveis hierárquicos e pelo aumento da autonomia da decisão dos gestores.

A configuração do modelo de gestão gerencial nas escolas públicas vem sendo introduzida como estratégia para o alcance da qualidade, medida por meio de resultados de avaliações externas e desempenho. As conferências e documentos elaborados por organismos internacionais (Unesco, Orealc, Banco Mundial, OCDE/OMC) orientaram políticas educacionais na concepção da gestão empresarial, com caráter gerencial. O documento discutido na Conferência de Jomtien (1990), que deu origem ao Plano Decenal de Educação, assim como as declarações elaboradas nas reuniões do PROMEDLAC (1991-1996), articularam a gestão educacional com o modelo gerencial e delinearam alterações no trabalho do diretor escolar.

A descentralização e a autonomia, ancorados na transferência de responsabilidade para resultados, são elementos que constituem o trabalho e atribuições do dirigente escolar, pois dependendo da forma que são organizadas e geridas (pelo diretor escolar) podem determinar o sucesso da escola. Salienta-se que o entendimento da gestão escolar pelos organismos internacionais opõe-se à perspectiva crítica e dialética, assim como o modelo gerencial, que coaduna com o sistema capitalista de divisão social. A substituição do conceito de qualificação pelo de competência foi também caracterizada por meio do modelo gerencial. Podem-se observar traços e características do modelo de gestão gerencialista nas escolas quando se perguntou ao diretor escolar sobre as atividades que mais ocupam o seu tempo (Questão 18):

- “[...] resolução de problemas estruturais do prédio escolar, confecção de material pedagógico, sem material suficiente, convencimento da comunidade escolar na participação de algum projeto”. (D11)
- “Reuniões externas, prestação de contas, cuidar do pedagógico, cuidar do administrativo, atender e resolver conflitos que acontecem dentro e fora do ambiente escolar com alunos e pais”. (D18)
- “Coordenação, atendimento à comunidade escolar, gestão dos projetos, controle de servidores e estudantes durante o turno, responder correspondência eletrônica, processo SEI, mensagens (serviço burocrático, administrativo e institucional via internet), reuniões”. (D24)
- “Aplicação de verba, reuniões, atendimento a pais/responsável, falta de professores em sala e falta de apoio técnico”. (D27)
- “Burocracia, questões de professores, prestação de contas, documentos extensos”. (D31)

Fonte: Questionário aplicado a diretores do ensino médio da SEEDF, 2018.

A partir dos trechos, o Estado aponta para uma gestão racional, flexível e ágil (PIMENTA, 1998). A flexibilização, segundo Antunes (2018), pode ser percebida na intensificação da jornada de trabalho, pois há um desdobramento individual para executar o que deveria ser feito por dois ou mais trabalhadores, para atender as demandas flexíveis do mercado. Assim, de acordo com o sujeito D11, verifica-se uma autorresponsabilização para resolução de problemas de comportamento, estruturais, confecção de material sem verba pública e ainda no convencimento da comunidade a participar de projetos. Disso, evidencia-se um diretor flexível, considerando seu trabalho multifacetado como gestor escolar para atender as necessidades da escola, ser eficiente para exercer o cargo, independente de determinações outras como: responsabilidade do Estado com a falta de recursos e pessoas, condições sociais, econômica, cultural, histórica. De acordo com Ball (2000, p. 545), o gerencialismo incutiu uma atitude e cultura para o trabalhador se sentir “pessoalmente investido da responsabilidade pelo bem-estar da organização”. Ainda, a burocracia, permeia o trabalho escolar, de acordo com D31, com a “prestação de contas”, com o diretor D24, “processos” e D27 com “aplicação de verba” o que evidencia a descentralização, autonomia e a pseudoparticipação, ancorados na transferência de responsabilidade para resultados, o que faz parte do modelo de gestão gerencialista, sob a ótica neoliberal. Dessa forma, adiciona-se ao trabalho do diretor escolar, além das atividades burocráticas, uma gestão voltada à eficiência, competitividade, resultados e responsabilidades, um modelo técnico-burocrático e gerencial, como veremos mais a frente.

Assim, as questões estruturais, financeira, burocrática, “falta de professores em sala e apoio técnico” (D27), são destinadas à gestão escolar e passam a ser o foco das novas formas de gerir e organizar a educação básica pública, tomadas pelo governo federal. As políticas geram outras atribuições ao diretor escolar, responsável por personificar o modelo de administração da escola, o gerencialismo, entendido como uma forma peculiar de atuar. Segundo Newman e Clark (2012),

[...] o gerencialismo (como ideologia) e a gerencialização (como um processo de transformação) se combinam para produzir o que descrevemos como um estado gerencial. Nesta forma de estado, arranjos organizacionais e sistema de poder, autoridade e processos anteriores embasados em uma combinação de burocracia e profissionalismo são reconfigurados em torno da autoridade gerencial: o direito de gerir. Recorrendo a uma concepção de poder em processos de reforma do estado (NEWMAN; CLARK, 2012, p.353).

Nesse sentido, a terminologia “gestor” foi evidenciada de forma virtuosa, pois se opõe aos burocratas, ainda que as práticas burocráticas persistam. Newman e Clark (2012, p. 359) afirmam que, enquanto os burocratas se voltam para regras, inércia, os gestores se voltam à inovação, são dinâmicos, transparentes e voltados ao consumidor e “testados no mundo real do mercado”. Assim, a determinação de indicadores, metas, liderança, qualidade, foram repassados para as escolas, o que por si só deve atingir, e ao mesmo tempo, apresentam formas de controle e vigilância, de auto verificação, resultados, objetivos e metas. (OLIVEIRA, 2015). O modelo de gestão gerencial nas escolas contribui para uma perspectiva apolítica, a - histórica e acrítica.

Esse processo faz com que a escola vá se distanciando do contexto social e político mais amplo no qual está inserida, restringindo-se a uma visão do entorno mais imediato – o local -, o que aos poucos contribui para o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal. (OLIVEIRA, 2009, p. 209)

Cabral Neto e Castro (2011) afirmam que a reforma administrativa trouxe impactos sobre os processos pedagógicos, pois exigiram outros conhecimentos e atitudes, determinando outros atributos e funções para os trabalhadores da educação que propunham superar o burocrático por meio da descentralização, agilidade, qualidade, competitividade, parcerias entre setor público e privado, responsabilização. De fato, persiste ainda, nas escolas modelo burocrático perpassado pelo modelo gerencial.

Desse modo, a administração pública gerencial objetivou: i) o aumento da eficiência e eficácia nos órgãos ou agências do Estado, considerando a escola como representante do Estado; ii) o desenvolvimento econômico e social; iii) serviço público democrático, porém responsabilizando o servidor público pelos resultados (AIRES; et. al, 2012, p. 187).

Nesse sentido, se antes, a administração técnico-burocrática vigente entre 1970 – 1990 apontou como característica a impessoalidade, racionalidade, centralização de decisões, definição de objetivos e definiu o trabalho do diretor na concepção da racionalidade técnica,

separando quem decide de quem executa, além da fragmentação das ações desprovidos de sentido político, a partir dos anos 1990, algumas características da administração técnico-burocrática não desapareceram, ao contrário, persistem e coexistem com as práticas do modelo gerencialista e com as práticas da gestão democrática na gestão das escolas públicas do Distrito Federal . No entanto, o caráter da gestão gerencial, com traços técnico-burocráticos torna-se antagônico à gestão democrática que sinaliza a aspiração da comunidade escolar por uma qualidade referenciada socialmente, pois são provenientes de diferentes matrizes teóricas.

O modelo gerencialista define a forma de trabalho do diretor escolar com a transferência de algumas funções do Estado capitalista, de provedor para regulador, fez emergir as contradições na gestão escolar, tais como produtividade por meio de avaliação de larga escala, descentralização de recursos, flexibilidade e competitividade. Nesse sentido, a autonomia passa a ser entendida como responsabilização; descentralização passa a ser entendida como a administração de recursos; e participação passa a ser entendida como consenso. Os elementos políticos e críticos são controlados ou premiados e instrumentos técnico-rationais direcionam a qualidade nos resultados. O diretor escolar qualificado para o cargo passa a ser o que é eficiente, competente, experiente, o que aprende durante a função, age de forma burocrática e apresenta resultados de produtividade, neste contexto de múltiplas determinações. Na questão 20, sobre as atribuições do diretor escolar, responderam:

Quadro 6. Atribuições do diretor escolar (Questão 20)

“Gestão escolar, gestão de pessoas, relacionamento com a Lei 840, trânsito com a SEEDF, negociações com servidores públicos.” (D01)

“Administrar, disciplinar, gerir, organizar e ensinar” (D02)

“Planejamento das metas pedagógicas e dos resultados obtidos, gerenciamento de recursos, manutenção da estrutura física e patrimônio, gerenciamento de recursos humanos” (D03)

“Planejamento do ano letivo, prestação de contas, organização dos setores da escola, reformas consertos e obras da escola, favorecer as relações entre a comunidade escolar de forma harmoniosa” (D04)

“Manter a disciplina da escola, cuidar do patrimônio da escola, responsabilizar-se pelo patrimônio maior que é a vida dos educandos e professores, resolverem conflitos com professores, motivar os professores, resolver indisciplina dos alunos”. (D05)

“Conhecer e fazer cumprir as diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico, liderar processos de avaliação envolvendo a comunidade, zelar pela saúde financeira da escola, trabalhar para o engajamento dos docentes em relação à formação continuada, garantir que o calendário escolar seja cumprido”. (D07)

“Prestar contas, administrar os recursos, motivar, participar do planejamento pedagógico, promover debates para decisões, integrar suas decisões sempre com o conselho escolar”. (D08)

“Atender a comunidade, fazer a gestão das verbas públicas, executar as determinações e políticas públicas da SEEDF, fazer a gestão de pessoas, planejar as ações pedagógicas da escola”. (D09)

“Mediação de conflitos, resultados de avaliações externas, reuniões extraclasse, direção pedagógica, administração financeira”. (D10)

“Planejamento e organização curricular, gerenciar rotinas administrativas e pedagógicas, mediar conflitos, estabelecer vínculos entre escola/comunidade” (D14)

“Pedagógica, financeira, administrativa, conciliadora e fiscalizadora” (D15)

“Acompanhar a aplicação do currículo, acompanhar obras e pequenos reparos na escola, administração de pessoal, encaminhamento da comunidade escolar”. (D16)

“Comprador, mediador de conflitos de professores e alunos, financeiro, pedagógico”. (D17)
 “Direcionar os projetos e verbas, acompanhar o fazer pedagógico, orientar o grupo sobre as políticas públicas”. (D18)
 “Atendimento a comunidade escolar, prestação de contas, reuniões, coordenação coletiva, tudo”. (D20)
 “Organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas dando suporte necessário, motivar estudantes para que se envolvam em sua mudança de realidade social, trabalho com o corpo docente para maior envolvimento e trabalho nos projetos mencionados no PPP”. (D22)
 “Organização disciplinar, disciplina” (D24)
 “Zelar pela qualidade do ensino, pelo aluno e suas aspirações, pela unidade escolar, por sua prestação de contas”. (D25)
 “Gestão de pessoas, gestão administrativa, gestão escolar, gestão de projetos, relações públicas” (D28)
 “Gerir a escola, administrar conflitos, prospectar a escola, relações institucionais. (D34)
 “Administrar, prestar conta, acompanhamento pedagógico, responsabilidade fiscal e avaliações pedagógicas” (D35)
 “Gestão pessoal, financeira, administrativa, captação de recursos financeiros e humanos, parcerias...” (D40)
 “Ser democrático, transparente, seguidor das informações junto a SEEDF, justo na tomada de decisões” (D41)

Fonte: Questionário aplicado aos diretores do ensino médio da SEEDF, 2018.

Observa-se que as respostas coadunam com o modelo gerencial, tais como: “gestão de pessoas” (D01); “planejamento das metas pedagógicas, resultados obtidos, gerenciamento de recursos, manutenção da estrutura física e patrimônio, gerenciamento de recursos humanos” (D03), “prestação de contas, organização dos setores da escola, reformas, consertos e obras da escola” (D04), “atendimento à comunidade escolar” (D20), “gerenciar rotinas administrativas e pedagógicas” (D14). Além disso, verifica-se uma ampliação da responsabilização na gestão do diretor escolar, pois além de ser voltada para prestação de contas e resultados de avaliações, ainda foi apontado: “negociações com servidores públicos” (D01); “manter a disciplina da escola”, “responsabilizar-se pelo patrimônio maior que é a vida dos educandos e professores”, “motivar professores”, “resolver indisciplina” (D05); “mediação de conflitos” (D10); “comprador” (D17); “motivar estudantes” (D22); zelar “pelo aluno e suas aspirações” (D25); “relações públicas” (D28); “justo na tomada de decisões” (D41). Assim, a dimensão pedagógica torna-se aliada às demandas das avaliações externas, cumprimento de metas e resultados.

Nesse sentido, o trabalho do diretor escolar fincado na responsabilização, segundo Antunes (2018) combina elementos do receituário taylorista³⁶ com a pragmática, maior produtividade, aumentando a exploração do trabalhador e intensificação do trabalho. Assim, surge o trabalhador flexível, o que precisa resolver tudo, e para tanto, precisa sempre inovar. Entretanto, questiona-se qual a função da escola? Qual a relação entre a função da escola e o trabalho do diretor escolar? Segundo Saviani (2013, p. 14) a atividade nuclear da escola é a

³⁶Para mais informações sobre taylorismo e toyotismo ver: A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. (ANTUNES e PINTO, 2017).

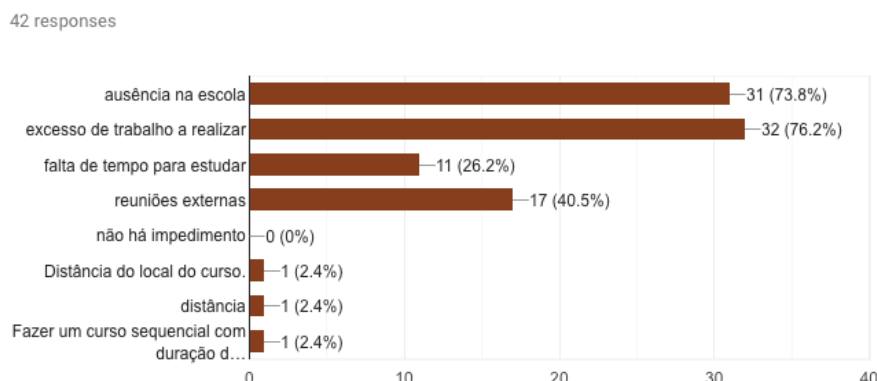
transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, ou seja, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Assim, aponta-se que cabe ao diretor escolar garantir instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado. No entanto, problemas que transbordam a escola como: “negociações com servidores públicos” (D01); “manter a disciplina da escola”, “responsabilizar-se pelo patrimônio maior que é a vida dos educandos e professores”, “motivar professores”, “resolver indisciplina” (D05); dentre outros, motivados por determinantes diversos (sociais, econômicos, políticos, ideológicos), neutralizam, descaracterizam o trabalho do diretor-docente, como também causam efeitos em possível processo democrático escolar.

Na perspectiva gerencialista, o caráter gerencial introduzido na gestão escolar tornou-se estratégia para garantir o sucesso ou insucesso validado pelos indicadores de desempenho. A política para a educação básica pública expressa na reforma administrativa (1995) apontou a modernização da gestão como eixo dos planos governamentais, pois modificações no interior da instituição escolar foram enfatizadas (CABRAL NETO, 2000). Concordando com Horta Neto (2018), a política de avaliação se tornou sinônimo da avaliação escolar, o que se apresenta como um equívoco. Considera-se que a avaliação é um instrumento relevante nos processos educacionais, contudo, não pode ser o único que pode definir metas de aprendizado e ser responsável pela qualidade escolar. A busca por resultados vazios de significado e conteúdo, deslocados de processos determinantes, não apontam para avançar o processo educacional. Nesta perspectiva gerencial, o diretor escolar, por meio de sua liderança, se torna responsável por resultados que não dependem apenas de sua “*performance*”, mas de políticas sociais e educacionais voltadas a educação crítica e transformadora, elementos que pouco coadunam com o modelo capitalista.

3.4 Diretor escolar: o trabalho e implicações do gerencialismo

No contexto da competitividade, flexibilidade, agilidade e produtividade da gestão gerencialista, os diretores manifestaram alguns impedimentos para realizar formação para exercer o cargo na questão (n. 13). Segue gráfico com as respostas.

Gráfico 1. Impedimentos para realizar o curso para diretor escolar (Questão 13)
 13) Quais os maiores impedimentos para realizar o curso para diretor/vice escolar: (assinale até 3 opções)



Fonte: dados do questionário para diretores escolares do ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Pode-se observar que a alternativa “não há impedimento”, não foi indicada por nenhum diretor, mas o excesso de trabalho (76,2%) demonstrou o maior impedimento para realizar a formação para o diretor escolar, assim como sua ausência da escola (73,8%) e reuniões externas (40,5%) e, ainda, a falta de tempo para estudar (26,2). Nesse sentido, considera-se o modelo gerencialista com as extensas atribuições do diretor escolar, pois sufocam seu tempo de trabalho, dificultando sua saída da escola para curso de formação. Assim, além da responsabilização por resultados e pela estrutura como a “falta de professores em sala e apoio técnico” (D27), ou seja, a flexibilização do trabalho, ainda verifica-se a dificuldade de qualificação do diretor escolar, a precarização material e intelectual. Nesse sentido, configura-se a retórica do fracasso da escola pública e a incapacidade do Estado para gerir uma educação de qualidade. Assim, abre-se espaço para a iniciativa privada, satisfação do cliente, isto é, a lógica do mercado educativo. Além disso, a responsabilidade de se incluir no mercado de trabalho por meio da formação inicial, continuada, cursos diversos, se tornar mais empregável, eficaz, desloca-se para o indivíduo, na condição de “aprender a ser” (SAVIANI, 2012). O “aprender a ser” e “aprender a aprender”, entendida como a formação permanente, ou formação para toda a vida, na perspectiva da Unesco, refere-se a autonomia que o cidadão, trabalhador, individualmente, busca sozinho adaptar-se às mudanças da sociedade. Cabe ao diretor escolar, por si só, ter habilidades e competências para conviver e ser, aprender na prática, por meio de seus saberes constituídos durante sua vida pessoal e profissional, de forma pragmática, técnica e utilitária, antagônica a uma formação baseada na perspectiva da práxis.

A partir do contexto do trabalho no modelo gerencialista, perguntou-se aos diretores:

quantas horas além da sua carga horária (40 horas semanais), você trabalha no exercício da função de diretor escolar? (Questão 21).

Gráfico 2. Carga horária além na função de diretor escolar
21) Quantas horas, além da sua carga horária, trabalha semanalmente na função de diretor/vice escolar?

42 responses



Fonte: dados do questionário para diretor escolar do ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Os dados indicam que 42,9% dos diretores escolares trabalham além de 10 horas semanais, e 40,5% afirmaram até dez horas, juntos, evidenciam uma ampliação das horas de trabalho do diretor. Ao relacionar a questão sobre a atividade que mais ocupa o trabalho do diretor escolar durante seu excedente de trabalho (Questão 22), as dimensões administrativa (56,1%), pedagógica (53,7%) e financeira (36,6) consomem o tempo a mais de trabalho. Nesse sentido, observa-se uma relação entre o tempo e performatividade, pois o diretor escolar trabalha no seu tempo de não-trabalho para atender as demandas, expectativas e metas.

De acordo com estudos de Padilha (2000, p. 15), as “transformações em curso no mundo do trabalho – sobretudo as inovações tecnológicas e organizacionais – engendram necessariamente uma nova maneira de gerir o tempo de trabalho [...]”, na medida em que estamos inseridos na sociedade capitalista, com o privilégio do produtivismo, em detrimento das efetivas necessidades humanas e sociais. Assim, no intento de atender as necessidades do sistema moldado na gestão gerencialista, a prática dos diretores escolares volta-se à performatividade. De acordo com Ball (2005, p. 39), a performatividade parte da concepção de *performance*, medida de produtividade e desempenho, e que parte do “novo modo de regulação social (e moral)”, com a existência de atitudes baseada na responsabilização e empreendedorismo, constituindo os parâmetros de trabalho e relação social, torna-se um “modo de fazer e um modo de ser”.

Além da ampliação das horas de trabalho o diretor escolar, assume performatividade,

responsabilização e produtividade características típicas do gerencialismo, conforme falas que dificultam seu trabalho (Questão 23):

“A grande questão é que em nosso trabalho de gerir a escola ficamos muito tempo organizando a parte financeira e disciplinar distanciando dos aspectos pedagógicos” (D09)

“Burocracia, reuniões externas, convencimento de professores a adesão de projetos, falta de materiais de expediente” (D18)

“Excesso de atividades no mesmo tempo, escola atendendo diversas modalidades de ensino, falta de suporte pedagógico e financeiro”. (D22)

“Reuniões com a regional em momentos impróprios, imposição de vários projetos”. (D24)

Na perspectiva do tempo e performatividade do diretor escolar, Antunes (2009) aflora reflexão sobre o tempo de trabalho, autocontrole sobre o tempo de trabalho e o tempo de vida. De acordo com o autor, o tempo opressivo de trabalho é uma construção histórico-social, pois as sociedades, pela autorregulação e sensibilização em relação ao tempo faz com que o tempo exerça, de fora para dentro, uma coerção para suscitar o desenvolvimento e a autodisciplina nos indivíduos, sob formas de relógios, calendários, tabelas de horários. Assim, para “uma vida cheia de sentido” somente poderá efetivar-se pela ruptura entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho³⁷ (ANTUNES, 2009, p. 175).

O trabalho do diretor escolar situa-se em uma *performance* para atender às demandas, expectativas, metas, indicadores, resultados como demonstra a fala do diretor escolar, sobre conhecimentos essenciais para o exercício da função (questão 14):

“Ter empatia, ser organizado, ser abnegado, ser empreendedor e ser visionário”. (D11)

“Didática, interpessoal, administrativo, contabilidade, prestação de contas” (D17)

“Prestação de contas, legislação do funcionalismo público, mediação de conflitos, regras e normas de escrituração pedagógica e administrativa” (D34)

Observa-se, na fala do diretor escolar, elementos como empreendedor, visionário, contabilidade, escrituração, estas terminologias oriundas de uma cultura organizacional empresarial, do modelo gerencialista. Ball (2005, p. 544-545) nos alerta que o gerencialismo “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...] O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador”. Assim, os diretores se vêem inseridos na performatividade para corresponder às demandas externas e internas da

³⁷ Antunes (2009) apresenta em seus estudos conexões entre trabalho e tempo livre a partir dos meios de produção capitalista, assim a redução da jornada de trabalho se torna fundamental para a omnilateralidade humana, uma vida cheia de sentidos em todas as esferas sociais. Ver, ANTUNES (2009, p. 171-176)

instituição escolar. Ainda, o diretor (D11) aponta a “empatia” e o ser “abnegado” como conhecimentos para exercer a função. Verifica-se a dimensão emocional nestes elementos. A partir dos estudos de Ball (2005, p. 550), “a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade”. Nesse sentido, a performatividade torna-se “luta pela visibilidade” (BALL, 2005, p. 548). O diretor, a partir do seu empenho de corresponder às expectativas da comunidade escolar e cumprir suas atribuições, reduz seu tempo de não trabalho e amplia seu tempo de trabalho, pois constantemente são avaliados internamente e externamente, acentuando sua responsabilização.

No contexto da performatividade, perguntou-se ao diretor escolar sobre o reconhecimento de seu trabalho (Questão 17), 28,7% não se sentem reconhecidos e 21,4% sentem-se reconhecidos apenas na realização de suas atribuições, totalizando assim, 50% dos diretores. Por outro lado, 33,3% sentem-se reconhecidos por meio da família, servidores, estudantes³⁸. Nesse sentido, evidencia-se a performatividade de fora para dentro e de dentro para fora (Ball, 2005; 2010), pois a falta de reconhecimento pode ser um sentimento interno, subjetivo, de incapacidade de realizar seu trabalho, e assim não ser reconhecido. Como também, pode haver reconhecimento da comunidade escolar, como foi o caso de 33,3% dos participantes. De acordo com Ball (2010), a capacidade que a performatividade tem de agir de dentro para fora nos indivíduos, na concepção da produtividade e eficiência, causa sentimentos de orgulho, trabalho cumprido, ou também pode ser ao contrário, causando sentimento de culpa, vergonha e incapacidade. Assim, a *performance* do diretor escolar é entendida como forma de apresentação da qualidade ou momentos de produção, dentro de um campo de julgamento (BALL, 2010). Nesse sentido, perguntou-se aos diretores sobre elementos que dificultam seu trabalho (Questão 23), obteve-se:

Quadro 7. Elementos que dificultam o trabalho do diretor escolar

Elemento / Frequência	Elemento / Frequência	Elemento / Frequência
FALTA DE... (45)	BUROCRACIA (11)	AUMENTO DE... (8)
<ul style="list-style-type: none"> - Apoio (colegas, conselho escolar, Ministério Público. - Pessoal (servidores administrativos, técnicos, recursos humanos, docentes, psicólogo, orientador educacional, família). - Tecnologia, comunicação, materiais de expediente. - Compromisso (estudantes, docentes). - Compreensão (pais e estudantes). - Recursos financeiros, apoio governamental. - Reconhecimento da comunidade. - Previsão dos processos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Da Secretaria de Educação. -Informações burocráticas - Burocracia. -Prestação de contas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho. - Atestados médicos. - Conflitos na escola. - Documentos. -Relatórios a serem preenchidos. -Atividades no mesmo momento. - Reuniões e tarefas.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa (DISTRITO FEDERAL, 2018)

³⁸ 7,1 % por meio de resultados de políticas públicas, 7,1% pelos docentes, 2,4% gratificação financeira

Observa-se que os elementos: falta de..., burocracia e aumento de..., dificultam o trabalho do diretor, pois no modelo gerencial são atribuições: apresentar resultados e alcançar índices, contratar professores e servidores, demitir ou substituir docentes, buscar alternativas para falta de recursos financeiros, gerir recursos, realizar a prestação de contas, aplicar os testes externos, preencher relatórios, aceitar os programas federais, meritocracia, administrar a burocracia e mediar conflitos. Assim, além da performatividade, aponta-se a precarização do trabalho que segundo Hypolito (2013) envolve os seguintes aspectos: condições materiais de trabalho, o que envolve aspectos físicos, de ensino e pessoal; condições subjetivas de trabalho, pressão emocional, valorização, prestígio; formação e carreira; remuneração; processo de trabalho que aumentam funções e atividades, mais serviço burocrático; e satisfação e reconhecimento do trabalho.

A ampliação do trabalho do diretor escolar, cada vez mais expostos à flexibilização, intensificação do ritmo de suas atividades e falta de reconhecimento, de acordo com Antunes (2018), são fatores que convergem ao adoecimento, no contexto flexível. O autor afirma que o processo de individualização, isolamento do trabalho e a ruptura “do tecido da solidariedade” antes presente entre os trabalhadores encontra-se a base do aumento do processo de adoecimento psíquico entre os trabalhadores (ANTUNES, 2018, p. 143).

Visto nessa perspectiva, a performatividade e a flexibilização, indicativos do modelo gerencial de gestão, tornam-se engrenagens do sistema capitalista, para maior acumulação do capital ao incrementar a intensidade e amplitude do trabalho para atender as expectativas do sistema, em detrimento ao sentimento de coletividade, ao trabalho significativo, como ato educativo. Nesse sentido, o diretor-docente realiza um trabalho educativo, ou seja, ato de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13), identifica (coletivamente) elementos culturais que precisam ser assimilados, como também, identifica a forma mais adequada de atingi-los (SAVIANI, 2013). Mas, como se entende o trabalho no sentido educativo e ontológico?

O trabalho é entendido como princípio ontológico, pois o ato inaugural do homem é o trabalho. Segundo Marx (2017, p. 255), “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Assim, ainda segundo Marx, o trabalho “... diz respeito unicamente ao homem” (2017, p. 255). O que o diferencia de outros animais.

No mesmo sentido, Engels (2013, p. 13) esclarece que o homem “... modifica a

natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que [...] resulta do trabalho”. Assim, humanos como seres biológicos e culturais, estão cada vez mais culturais e menos biológicos, considerando a cultura a partir do trabalho. Com os tempos, o humano criou novas esferas de trabalho e a linguagem foi desenvolvida, outras atividades se desenvolveram e assim, repassadas de geração em geração. Marx elucida ao afirmar.

O que diferencia as épocas econômicas não é “o que” é produzido, mas “como”, “com que meios de trabalho”. Estes não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha”. (MARX, 2017, p. 257)

Nesse contexto, entende-se que o trabalho forma e constitui o ser humano, humaniza-o, pois houve a passagem do ser biológico para o ser social, sendo assim, o humano é constituído historicamente pelo trabalho. De acordo com Marx, os processos formativos humanos são mediados por formas históricas e a que impera é a forma alienada do trabalho, apontando para a desumanidade e a miséria humana. De acordo com Caio Antunes,

De um modo mais genérico, a categoria trabalho, em sua amplitude, constitui o âmago de *toda a teoria da formação humana* em Marx, uma vez que seu primeiro momento é aquele do trabalho em sentido universal, humanizador; seu segundo momento é aquele do trabalho alienado, como particularidade histórica concreta de realização – e inversão – do sentido universal do trabalho; e seu terceiro momento é o da superação dessa forma particular e alienada de trabalho visando sua reorganização em outra forma histórico-concreta radicalmente distinta. (ANTUNES, 2018, p. 176. grifos do autor)

Antunes (2009, p. 132) ainda afirma que a alienação, perda da unidade sob condição da separação do trabalho, também assume formas de disjunção dos elementos de unidade no trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada, presentes na sociedade do trabalho. Nesse sentido, quando o diretor-docente apreende o que implica no trabalho educativo, ou seja, que seu trabalho tem uma intencionalidade na formação e aprendizagem, supera a racionalidade técnica e aponta para a práxis política e pedagógica.

Assim, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. A instituição formal da educação e de ensino tem relevante papel na sociedade e pode confrontar com o sistema do capital por meio

de projeto de formação emancipador. Contudo, desgastes como precarização, intensificação, performatividade e desvalorização, afetam o diretor-docente da escola pública ao desenvolver seu trabalho, sendo desinteressante e desvalorizado no sistema capitalista.

3.5 O curso de formação do diretor escolar: 3ª edição (2017)

Como se caracteriza a formação para o diretor escolar do ensino médio? A partir da formação e das subcategorias: formato e metodologia, o curso para o diretor escolar do ensino médio obteve as seguintes respostas no que tange a relevância da formação (Questão 10): 66,6% afirmam a importância do curso de formação para dirigentes escolares e 28,6%, como essencial para exercício do cargo, nenhum diretor optou pela afirmativa “tem pouca importância”. Contudo, 1 diretor (2,4%) afirmou não sentir falta da formação e também 1 diretor (2,4%) optou pela afirmação “não é necessária, pois aprende-se durante o exercício da função”. Disso, verifica-se que 95,2% reconhecem a relevância da formação para o exercício do cargo.

De acordo com a Lei Distrital 4.751/12, Art. 38, inciso IV, o processo eleitoral tem como uma das etapas a “participação dos eleitos em curso de gestão escolar oferecido pela SEEDF, visando à qualificação para o exercício da função”, ou seja, o curso deve ser oferecido aos diretores eleitos após nomeação para o cargo (DISTRITO FEDERAL, 2012). Nesse sentido, também se perguntou aos diretores escolares do ensino médio como deve ocorrer o curso de formação (Questão 11): 47,6% responderam que o curso deve ser oferecido a todos os servidores da SEEDF, independente de atuar no cargo; 28,6% antes da nomeação para assumir o cargo e 21,4% após a nomeação para o cargo. Nenhum diretor escolheu a opção “não deve ocorrer formação para diretor escolar” e apenas 1 diretor (2,4%) entende que a formação deve ocorrer durante o curso de licenciatura (graduação).

A partir da Lei 4.751/12, ao indicar o curso de formação para todos os diretores escolares, verifica-se que há congruência dos participantes em relação à relevância do curso para exercer o cargo (questão 10), pois 95,2% disseram ser necessária a formação para o exercício do cargo. Contudo, de acordo com a Lei 4.751/12, o curso deve ocorrer para os eleitos, ou seja, após sua nomeação. A pesquisa mostra que 47,6% afirmam que o curso deve ocorrer independente de atuar no cargo e 28,6% antes da nomeação. Assim, verifica-se que os diretores reconhecem a importância da formação (95,2%). Entretanto, oferecida antes da eleição e nomeação pelo Governador do DF e para todos os servidores da SEEDF (76,2%).

Nesse sentido, ao relacionar os impedimentos para realizar o curso após a nomeação

(Gráfico 1), pela ausência na escola, excesso de trabalho a realizar, reuniões externas e falta de tempo para estudar, com a realização do curso de formação antes das eleições ou nomeação (Questão 11), observa-se congruência das respostas, pois as extensas atribuições do diretor escolar, a partir da gestão gerencialista, sufocam o tempo de trabalho do diretor escolar, chegando até a extrapolar suas horas de trabalho semanal (Gráfico 2). Dessa forma, oferecer o curso de formação anterior ao processo eleitoral é a melhor forma de qualificação apontada pelos diretores.

Em relação à metodologia utilizada no curso de formação para diretores escolares (Questão 12): 78,6% entendem que deve haver interação entre a teoria e a prática, 11,9%, troca de experiências, 4,75% somente a prática e 4,75% oficinas sobre diversos temas. As alternativas “teoria” e “palestras” não foram selecionadas por nenhum participante.

Nesse movimento de aprofundamento, consideramos dois pólos para a análise: primeiro, uma formação do diretor escolar na concepção da prática: do saber-fazer, pragmática, reflexiva, do treinamento e praticismo. Segundo, uma formação na perspectiva da práxis: ao trabalho de produção e recriação de conhecimentos, coletivo e construção da práxis, ou seja, unidade teoria e prática. Para tanto, torna-se necessária a compreensão do conceito de formação, na perspectiva do diretor-docente.

Entende-se o que é formação a partir de Saviani (2018, p. 14), pois a palavra “formação”, etimologicamente, é composta pelo substantivo “forma” e o sufixo “-ção”, ou seja, ato de formar, ato de criar, instituir a forma. Ainda, Saviani nos esclarece que, o significado de “forma” “[...] remete sempre a algo determinado, a uma matéria que lhe dá completude”. O autor ainda afirma que a “forma humana”, sua essência, coincide com o trabalho e, para a mudança de forma, implica a transformação, ou seja, “o ato de mudar a forma”. Assim, a formação humana, por meio do trabalho, transforma a sociedade e a si mesmo e neste sentido, o trabalho do diretor-docente torna-se princípio formativo.

Nesta perspectiva, a essência ontológica da educação é constituída na perspectiva historicista, pois constitui os humanos como seres sociais, sua “essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico e, portanto, algo que só pode ser devidamente compreendido com base em uma perspectiva histórica” (DUARTE, 2012, p. 40). Na sociedade capitalista, a educação escolar implica relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber (DUARTE, 2012), dialética entre educação para a reprodução e a educação para a emancipação. Antunes (2018, p. 61) clarifica a emancipação humana, pois consiste na “plena liberdade de e para poder trabalhar e fruir humanamente dos produtos de seu trabalho”.

Desse entendimento, a formação torna-se parte integrante do trabalho, um exercício da historicidade da produção de conhecimento, com sentido ontológico, pois considera a perspectiva do sujeito completo, o conhecimento se dá na interação sujeito-objeto, na ação, reflexão sobre o cotidiano. Duarte (2009, p. 2) corrobora quando afirma que “[...] uma ontologia da educação busca compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais”. Disso, o processo de formação e constituição humana é múltiplo, dinâmico, inacabado e com muitas determinações.

Nessa direção, Curado Silva (2011) afirma que a formação

[...] é um processo contínuo do desenvolvimento social, profissional e político-pessoal, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva no trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional. (CURADO SILVA, 2011, p. 15)

Ao perguntar aos diretores sobre os conhecimentos essenciais para o desempenho da função que devem ser abordados na formação (Questão 14), observa-se.

“PDAF, Lei da Gestão Democrática e do Conselho Escolar, Portarias de atuação dos servidores e professores, Diretrizes da semestralidade, Ciclos, EJA e ensino especial, conforme a realidade da sua escola (Diretrizes da educação básica) e todos os documentos que norteiam os trabalhos pedagógicos e administrativos da SE”. (D28)

“Realidade escolar, Novo Ensino Médio, gestão escolar, atribuições de cada função”. (D30)

“Ter pleno conhecimento sobre o PPP da escola que trabalha” (D41)

Nesse contexto, concorda-se com Santos (2010, p. 66) ao entender a formação como “elemento constituinte do trabalho docente, por isso tem a ver com as necessidades e os desafios dos contextos escolares e da profissão”. Evidencia-se assim, o conhecimento como pressuposto das relações sociais, a perspectiva coletiva, o que pode ser evidenciada na proposta político-pedagógica da escola, com sentido político e emancipador, entendendo a função social da educação e escola. Para a autora, o sentido político refere-se à tomada de decisão, compromisso, construção de coletividade, relações mais democráticas e participativas e a formação continuada como inerente ao trabalho docente, um “*continuum progressivo*”, articulado, frente aos desafios sociais, educacionais, profissionais e pessoais docente, antagônico à formação definida por forças exteriores ao processo (SANTOS, 2010, p. 32). Estas forças exteriores podem ser evidenciadas na formação como política pública imbricada em catálogos de cursos, única para todo o país e já definidas por escalas superiores. Antagônica a uma política de educação pensada com unidade entre forma e conteúdo, teoria e

prática, técnica e ciência, indicando mais autonomia docente, o que fortalece o conhecimento. Nesse sentido, aponta-se que o curso para diretores escolares ofertado pela SEEDF/ Eape, a partir da Lei 4.751/12, indica que a formação para os dirigentes escolares torna-se relevante para constituição do trabalho do diretor escolar, pois é uma exigência da Lei, como também, uma política planejada e oferecida pela própria SEEDF, contrária a uma política nacional, uniforme para todo o Brasil. Ainda, verifica-se que há congruência dos participantes em relação à relevância do curso para exercer o cargo (Questão 10), pois 95,2% disseram ser necessária a formação para o exercício do cargo.

No movimento da formação como elemento constituinte do trabalho do diretor-docente, as perspectivas prática e a práxis, apresentam-se em posições diametralmente opostas, apesar de ambas considerarem a relação entre teoria e prática. Referências teóricas da prática considera como aplicação ou degradação da teoria e não reconhece a transformação na ação, enquanto na práxis, a teoria e prática tornam-se uma unidade indissolúvel e busca transformar a realidade.

3.6 Concepções da prática e práxis na formação do diretor escolar

A partir da relação entre teoria e prática apontada majoritariamente (78,6%) como prioritária em cursos de formação para diretores (Questão 12), recorre-se a Gamboa (2010, p. 1), ao afirmar que a separação entre o domínio de saberes e as referências teóricas é um dos maiores desafios da formação e, ao depender da forma de abordar a separação, ou “[...] com base no dualismo entre a teoria e a prática, ou na compreensão da sua relação como unidade de contrários, desdobram-se vários problemas epistemológicos que influenciam a pesquisa e a atuação profissional na Educação”. Desse entendimento, apurou-se na questão 29 (Quadro 8), sobre a avaliação do curso de formação oferecido para os diretores escolares e verificou-se que as terminologias prática e teoria foram abordadas de diferentes formas: primeiro como sugestão para o curso, “Abranger mais a prática pedagógica e administrativa de como administrar uma instituição pública real” (D09); a segunda, como elogio do curso “Boa abordagem teórica nos quesitos pedagógico, administrativo e financeiro, mas faltou focar mais nas questões administrativa e financeira” (D30); a terceira, com a dicotomia entre a prática e a teoria (D28): “Pouca relação entre teoria e prática” e quarta, a relevância de um curso que seja voltado à prática do diretor (D15), “Cansativo, longo, sem grandes motivações, sem grandes resultados práticos”.

Quadro 8. Avaliação do curso de formação para diretor escolar (Questão 29)

SUGESTÕES/EXPERIÊNCIA/ PRÁTICA	ELOGIOS/PRÁTICA/EXPERIÊNCIA/CONHECIMENTO
“[...] a parte presencial foi muito extensa com uma série de questões teóricas que poderiam ser trabalhadas somente por fórum a distância. O que considero de interessante no curso foi o contato com outros diretores que repassaram um pouco de suas experiências [...]”(D03)	“Experiência foi boa, penso que poderia ser mais frequente”(D07)
“[...] abrangeu a esfera pedagógica de forma prática, porém a parte de legislação fez falta”. (D04)	“Muito proveitoso, rico em experiências e conhecimento”(D08)
“Precisamos de mais vivência”(D06)	“Curso objetivo e claro[...]”(D12)
“Abranger mais a prática pedagógica e administrativa de como administrar uma instituição pública real”(D09)	“De suma importância para a formação do gestor”(D13)
“[...] contudo não levou em consideração os anseios dos novos gestores nas demandas que apresentavam”(D12)	“Auxiliou bastante e proporcionou rever alguns documentos importantes”(D16)
“Necessário, porém deveria ser mais vezes presencial e com mais tempo de duração”(D13)	“Bastante significativo e aplicativo”(D17)
“Cansativo, longo, sem grandes motivações, sem grandes resultados práticos”(D15)	“Bastante abrangente e informativo”(D18)
“[...] as atividades propostas foram difíceis de colocá-las em prática dentro da rotina e do planejamento existente da escola”(D20)	“Foi fundamental para uma melhor visão das diversas tarefas que o cargo exige”(D18)
“Pouca relação entre teoria e prática”(D28)	“O curso foi muito bom [...]”(D20)
	“Válido e necessário”(D21)
	“Excelente pela experiência trocada com outras escolas”(D22)
	“Muito boa a mediação do instrutor, troca de experiências, conhecimento de realidades diversas”(D27)
	“Boa abordagem teórica nos quesitos pedagógico, administrativo e financeiro, mas faltou focar mais nas questões administrativa e financeira”(D30)
	“Relevantes para formação de gestor, embora o tempo curto e os encontros ocorridos de maneira aligeiradas [...]”(D31)
	“[...] oferece valiosa contribuição na troca de experiências como os colegas que trazem seus ‘fazeres’ e ‘viveres’ pedagógicos e operacionais”(D33)
	“Foi bom. Foi possível comparar as dificuldades e acertos da gestão na minha escola com as demais e refletir sobre o funcionamento das políticas públicas”(D35)

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do questionário para diretores escolares do ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Nesse contexto, consideramos Vázquez (2011, p. 241) ao afirmar que enquanto a “atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, [...] a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”. Assim, observa-se a oposição entre prático e teórico. O autor ainda coloca que quando o homem prático desliga-se da teoria, temos o ponto de vista do “senso comum”, prática esvaziada de ingredientes teóricos. As necessidades práticas apontam para o pragmatismo, o qual identifica o conhecimento com o útil, pois “para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida essa última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora” (VÁZQUEZ, 2011, p. 242-244). No mesmo sentido, Curado Silva (2019) alerta que os cursos de formação de professores têm sofrido um defeito congênito de constituição, a separação entre teoria e prática, vindo primeira a teoria e depois a prática, e que maior relação dialógica entre escolas de educação básica e a universidade possibilita outros caminhos a serem percorridos por ambos, escola e academia.

Entretanto, a dimensão teórica interfere diretamente nos cursos de formação quando se caracteriza na forma como o sujeito conhece e concebe as bases que se apreende para se

conhecer. De acordo com Noronha (2010), o docente/diretor não tem condições de estabelecer mediações histórica, social, cultural e ética, caso sua fundamentação não seja consistente, tanto teórica, quanto epistemológica³⁹. Pois, a dimensão teórico-epistemológica estabelece condições para mediar entre o senso comum presente nas práticas e os conhecimentos científicos, para transformá-los em conhecimentos socialmente significativos.

O termo que coincide com a produção capitalista, é o praticismo e o produtivo, em que o objeto prático fica separado do sujeito, havendo o esvaziamento de sua consciência política. A falta de teorias leva ao trabalhador à busca por experiências, pois precisa de soluções para resolver seus problemas, o que também aponta ao ser prático-utilitário. A práxis torna-se a superação da prática, contudo, é necessária a consciência da práxis, ultrapassar os limites das atividades práticas. Ao observar a fala dos diretores evidenciada no quadro 7, verifica-se a relevância da prática no trabalho e na formação do diretor escolar/docente:

“Precisamos de mais vivência”. (D06)

“O curso poderia abranger mais a prática pedagógica e administrativa de como administrar uma instituição escolar pública real”. (D09)

A partir das falas dos diretores D06 e D09, entende-se que a concepção que privilegia o praticismo, pragmatismo-utilitarista, assume “a adequação do pensamento à prática” (GAMBOA, 2010, p. 8) e aponta a separação entre o domínio de saberes e referências teóricas tornando-se um dos desafios na formação profissional. A adequação do pensamento ao praticismo, a qual privilegia a prática em detrimento a teoria como entidades explicativas, é determinada pelas ações, isto é, o fazer antecipando-se ao pensar. As aplicações práticas consistem no conhecimento útil, no fazer o que resolve o problema. A perspectiva pragmática e tecnicista apresenta o predomínio da prática como ponto de partida e a teoria tornam-se justificativa (GAMBOA, 2010, p. 14). A perspectiva pragmatista utilitarista supõe:

[...] a desconstrução das teorias como entidades explicativas e autônomas e entram num jogo de apropriação multidisciplinaridade em que perdem sua primazia e são “utilizadas” ou “validadas”, somente perante as práticas que estão sendo compreendidas. (GAMBOA, 2010, p. 14)

³⁹ Epistemologia tem origem grega e se refere ao conhecimento. De acordo com Castañon (2007), a palavra epistemologia pode ser etimologicamente definida como discurso racional (logos) e (episteme) da ciência, traduzida por conhecimento estabelecido, seguro (p. 4). Nesta direção, Saviani (2007) corrobora ao afirmar que a epistemologia corresponderia ao: [...] campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico. (2007, p. 16)

No mesmo sentido, Curado Silva (2019) acentua que a racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas na formação, pois orienta para a exterioridade dos sujeitos, para os objetos que deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Assim, uma formação na perspectiva da prática supre a operacionalização das tarefas a desempenhar como também, acentua a neutralidade dos sujeitos implicados.

Jonh Dewey (1859-1952) é um dos autores da corrente⁴⁰ da prática. A definição técnica da educação, como diz Dewey (1959. p. 83), “é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. A experiência, elemento expresso na fala de Dewey, chama atenção, pois é um elemento do pragmatismo-utilitarista. De acordo com a fala dos sujeitos, evidencia-se a experiência como elemento relevante na formação, quando se perguntou sobre como o curso contribuiu para o desempenho do seu trabalho como diretor escolar (Questão 28):

“Troca de experiências.” (D05)

“Troca de experiência entre gestores.” (D11)

“Maior conhecimento dos temas abordados, mais soluções para problemas pontuais e troca de experiências com outros gestores.” (D18)

“Permitiu que eu esclarecesse aspectos administrativos que eu desconhecia e trocasse ideias e experiências com profissionais mais experientes e capacitados”. (D22)

“Troca de experiência com outros diretores. Organizou nosso entendimento. Deu-nos subsídio para orientar nosso trabalho e ensinou-nos a usar o que a Secretaria de Educação já nos beneficiava em termos de ferramentas”. (D23)

“Troca de experiências; conhecimentos legais; motivação para o trabalho.” (D28)

“Fornecendo referenciais teóricos e proporcionando a troca de experiências com outros gestores.” (D31)

“Troca de experiências.” (D34)

“Ampliar informações restritas de documentos e troca de experiências.” (D35)

“Reflexões do dia a dia; funcionamento das políticas públicas; troca de experiências.” (D36)

A partir das falas dos diretores, infere-se que a troca de experiências no curso de formação atende as necessidades pragmáticas destes dirigentes escolares, pois a competência relacionada ao saber fazer, torna-se necessária para desempenhar as atribuições que exigem o saber prático e utilitário. Considera-se que a necessidade pragmática da sociedade capitalista contemporânea privilegia o produtivismo, o modelo de gestão gerencial, a performatividade sob a lógica gerencialista. Assim, a formação pragmática ganha relevância, volta-se para as experiências, pois aponta respostas rápidas a problemas que deveriam exigir conhecimento,

⁴⁰ Também são autores da concepção pragmatista-utilitarista: D. Hume (1711-1776); J. Bentham (1748-1832); Stuart Mill (1806-1973); C.S. Pierce (1830-1914); W. James (1842-1909). (GAMBOA, 2010)

análise, reflexão individual e coletiva, para a busca de estratégias e resolução das ações. De acordo com Vázquez (2011, p. 37) a experiência ocorre quando o homem se vê como um ser prático, e suas práticas passadas solucionam seus problemas, o que se tornam experiências. No mesmo sentido, para Curado Silva (2019):

a experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos são aplicados, mas é em si mesma um conhecimento do trabalho a respeito dos outros conhecimentos, que não apenas faz parte de um corpo de saberes, mas que estabelece o lugar onde esses saberes são amalgamados e reelaborados. (CURADO SILVA, 2019, p. 12-13)

Assim, os saberes da experiência alcançam maior relevância em relação aos outros saberes, pois atende as necessidades, e a partir da própria experiência, como também baseada nela, proporciona outras que se adaptam e transformam-se no trabalho.

As rápidas transformações para manutenção do sistema produtivo alterou diretamente o mundo do trabalho, pois o avanço tecnológico, os meios de comunicação e informação também incidiram sobre o trabalho do diretor escolar/docente. Disso, o trabalho polivalente, intensificado, precarizado e muitas vezes sem um sentido, tornou-se real na sociedade contemporânea. Assim, a formação pode tornar-se uma esfera privilegiada de concretização de uma educação para a emancipação e autonomia. Contudo, uma formação do diretor-docente baseada no modelo pragmático instrumental, centrada no saber fazer, converge para o sistema atual capitalista, pois considera executores de decisões alheias e desconsidera a capacidade de decidir. A formação pautada na concepção da prática pode ser superada, de acordo com Vázquez (2011):

[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Nesse sentido, cabe falar de uma oposição entre o teórico e o prático. (VÁZQUEZ, 2011, p. 242)

A teoria, por si só, não transforma a prática. Assim como também a prática não fala por si mesma, pois exige uma relação teórica, apontando assim, para a compreensão da práxis (VÁZQUEZ, 2011). Noronha (2010) contempla ao afirmar que:

[...] práxis são as relações que se estabelecem entre teoria e prática uma vez que não existe práxis como atividade puramente material, pois ela supõe a elaboração de finalidades dirigidas a um fim tendo como base, portanto, a

produção de conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. (NORONHA, 2010, p. 11)

Nesse sentido, observam-se as respostas dos diretores quando perguntados sobre a contribuição do curso para seu trabalho na escola (Questão 28):

“Possibilita-nos a reflexão e ação do nosso trabalho.” (D08)

“Me fez refletir sobre os problemas da escola e buscar soluções viáveis para resolvê-los.” (D09)

“Na análise e construção do plano de trabalho.” (D10)

“Coerência documental das legislações, fomento à criação de projetos interventivos.” (D12)

“Proporcionou o avanço na elaboração conjunta de projetos interventivos.” (D17)

“O curso trouxe noções teóricas sobre as atribuições do diretor escolar, favorecendo a compreensão das demandas existentes.” (D25)

“Eu me vejo ainda mais participativo em todos os sentidos.” (D26)

“Desmistificou bastante preconceito. O trabalho realizado no decorrer do curso nos norteou a trabalhar o rendimento dos alunos.” (D27)

A partir das falas verifica-se ações intencionais, tais como: “reflexão e ação” (D08); “análise e construção do plano de trabalho” (D10); “elaboração conjunta” (D17), que se supõe requerer de recursos teóricos e práticos, a partir da realidade da escola. Mas, o que torna um trabalho na perspectiva da práxis?

Para compreensão da formação humana na perspectiva da práxis, recorreremos a Lukács (1978), ao redigir “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. O autor afirma que, para Marx “os homens se autocriam como homens através do trabalho [...]” (LUKÁCS, 1978, p. 16). Disso, o desenvolvimento do processo de trabalho constrói o humano como ser social que modifica a natureza e a si mesmo, considerando o processo histórico e suas categorias, “[...] formas moventes e movidas da própria matéria” (LUKÁCS, 1978, p. 3). O trabalho é a categoria fundante na perspectiva marxista e a formação, atividade humana, “lugar de aperfeiçoamento da nova forma do ser” (LUKÁCS, 1978, p. 4). Nesse sentido, considera-se a educação como formação humana, pois educação é uma especificidade humana e coincide com seu processo de formação, assim cabe ao educador ser um profundo conhecedor do homem (SAVIANI; DUARTE, 2012). O trabalho como princípio educativo, na perspectiva da ontologia do ser social é reiterado por Curado Silva (2019, p. 67), pois aponta que o “saber e/ou conceito a ser ensinado não pode ser apenas passivamente assimilado, mas apreendido construtivamente, pois apenas dessa forma estaremos em condições de construir intensamente e de modo criativo a sociedade emancipada”. Nesse sentido:

A busca de unidade entre teoria e prática, a práxis, portanto, só pode ser apreendida tendo o trabalho como categoria central, pois o trabalho é a fonte da produção do conhecimento e que possibilita a articulação e a unidade teoria e prática. Tal processo indica um movimento na direção da transformação social, na qual a contribuição da teoria é imprescindível para que não se caia num ativismo desenfreado e numa ação mecanicista. (CURADO SILVA, 2019, p. 59)

Dessa forma, a articulação entre teoria e prática, práxis, transforma a realidade. O trabalho educativo do diretor escolar/docente na concepção da práxis, não é passivo, mas propositivo, tem uma intencionalidade, a práxis. Contudo, torna-se fundamental a compreensão de determinações históricas, constituída na lógica das relações capitalistas e uma atitude epistemológica para articulação teórico-metodológica entre o particular de sua experiência e o geral (NORONHA, 2010).

Para romper com a racionalidade técnica e o pragmatismo na formação de diretores escolares torna-se necessária maior presença de professores em debates públicos sobre a educação, formação na concepção da práxis, um maior engajamento político com lutas coletivas em torno das reivindicações, o que indica condição necessária, não suficiente, para uma sociedade mais justa e humana.

A partir das concepções da prática e práxis na formação do diretor escolar, retoma-se o resultado da pesquisa sobre a metodologia que deve ser utilizada no curso (Questão 12), pois se obteve 78,6% entendendo que deve haver interação entre a teoria e a prática, 11,9%, troca de experiências, 4,75% somente a prática e 4,75% oficinas sobre diversos temas. No entanto, observam-se quatro contradições entre o reconhecimento da interação entre teoria e prática como prioridade em curso de formação (Questão 12) e as respostas sobre a avaliação e contribuição do curso de formação (Quadro 7; Questão 28). Primeira, por um lado, a relevância da praticidade no curso de formação, como, “Abranger mais a prática pedagógica e administrativa de como administrar uma instituição pública real” (D09, Quadro 7), por outro, a perspectiva da interação teoria e prática em cursos de formação. Compreende-se que a formação voltada à perspectiva do praticismo coaduna com o modelo de gestão pública e modelo de trabalho técnico-burocrático e gerencial, antagônico à práxis emancipadora. Pois, a “valorização do saber prático, imprime um caráter pragmático na formação dos professores”, restringindo o saber docente e a função da sua atividade (CURADO SILVA, 2019, p. 25). Segunda, no mesmo sentido, a experiência foi apontada como relevante fator que contribui para o desempenho do trabalho e formação do diretor, como: “Permitiu que eu esclarecesse aspectos administrativos que eu desconhcia e trocasse ideias e experiências com profissionais mais experientes e capacitados”. (D22), “Troca de experiência com outros

diretores”, (D23) “Troca de experiências; conhecimentos legais; motivação para o trabalho” (D28). Contrapondo-se ao entendimento da relação entre teoria e prática. A experiência é mediada pelo pensamento pragmático, apontando-se para a prática, resolução de problemas, antagônico à práxis. Terceiro, verifica-se contradição ao entender o trabalho do diretor escolar ancorado na gestão gerencialista e, ao mesmo tempo, indicação dos diretores para priorizar a formação que privilegia a interação entre teoria e prática, indicando uma abertura para superação do pragmatismo-utilitário. Quarta, considerando a relação entre a teoria e prática em cursos de formação, os diretores apontaram conhecimentos construídos por meio do curso, como: “nos possibilita a reflexão e ação do nosso trabalho” (D08), “me fez refletir sobre os problemas da escola e buscar soluções viáveis para resolvê-los” (D09), “na análise e construção do plano de trabalho” (D10) “fomento à criação de projetos interventivos” (D12), “proporcionou o avanço na elaboração conjunta de projetos interventivos” (D17). No entanto, a concepção da práxis requer a consciência crítica em relação à história, o objetivo de transformar de acordo com um fim torna-se fundamental na formação para emancipação e autonomia. Por outro lado, entendem a formação como interação teoria e prática e apontam um espaço de entendimento da formação na perspectiva da práxis, o que pode levar a quebra do círculo vicioso relacionado com a formação e praticismo do diretor escolar. E nesse sentido, perguntou-se sobre “como o curso oferecido no ano de 2017 favoreceu a organização do trabalho pedagógico (questão 26):

Quadro 9. O curso favoreceu a organização do trabalho pedagógico na escola?

PERSPECTIVA TEORIA e PRÁTICA (INTERAÇÃO ?)	PERSPECTIVA PRAGMÁTICA
<p>“Na dinamização dos números escolares e envolvimento da comunidade escolar.”(D01)</p> <p>“Trouxemos um problema real da escola para a sala de aula, preparamos uma pesquisa, fizemos uma hipótese para o problema e propomos algumas soluções. Aplicamos as soluções na escola.”(D03)</p> <p>“O curso nos ajudou a planejar melhor nossas ações com base em dados e avaliações das ações executadas [...]”(D05)</p> <p>“Foi o melhor curso oferecido, unindo a prática e a teoria. A troca de experiências e a oportunidade de conhecer a prática de cada escola nos possibilitou novos olhares em nosso cotidiano escolar.”(D06)</p> <p>“Em parte, sim. O curso ofereceu subsídios para melhorar o desenvolvimento pedagógico da instituição.”(D07)</p> <p>“Através dos encontros e análises do trabalho realizado, na construção do plano de trabalho fez com que nossos trabalhos fossem interdisciplinar.”(D08)</p> <p>“Sim, foi proveitoso e esclarecedor.”(D13)</p> <p>“Sim, ajudou muito a combatermos o fracasso escolar em matemática.”(D14)</p> <p>“Com suporte teórico.”(D15)</p> <p>“Sim, foi muito útil no desenvolvimento de nossos projetos.”(D17)</p> <p>“[...] colaborou para dimensionar um problema recorrente, evasão, e pensar, propor e executar estratégias para diminuição deste.”(D20)</p> <p>“Novas perspectivas para a escola, formação de um plano de trabalho.”(D25)</p> <p>“Favoreceu a análise da evasão escolar do ensino médio e o rendimento escolar no ensino.”(D26)</p>	<p>“[...] achei o curso pouco interessante e repleto de teoria, com pouquíssima prática, ajudou muito pouco na minha formação.”(D02)</p> <p>“Na troca de experiências, aprendemos muito.”(D04)</p> <p>“Abordou várias experiências de diversas instituições das inúmeras localidades do DF.”(D09)</p> <p>“No esclarecimento de leis e direcionamento de atitudes.”(D10)</p> <p>“Aproximação das sub secretarias aos gestores.”(D11)</p> <p>“Trouxe novas expectativas de trabalho a partir da troca de experiências com outros gestores e novas soluções.”(D16)</p> <p>“Pelos trocas de experiências e discussões das legislações aplicáveis.”(D19)</p> <p>“Trocando experiências.”(D22)</p>

Fonte: quadro realizado pela autora a partir da questão 26. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

A partir do quadro 9, observa-se que a perspectiva pragmática expressa na fala dos diretores coaduna com o modelo de gestão gerencial, como: “Pelas trocas de experiências e discussões das legislações aplicáveis” (D19). Por outro lado, a perspectiva teoria e prática (interação), supostamente apontam elementos que buscam soluções para os problemas encontrados na escola, como a fala do sujeito D20: “[...] colaborou para dimensionar um problema recorrente, evasão, e pensar, propor e executar estratégias para diminuição desses”.

Nesse sentido, apontamos uma perspectiva dialética, pois ao mesmo tempo em que a formação está inserida no contexto da gestão gerencial, performatividade, capacitação de força de trabalho para as demandas do mercado, fragmentação entre o planejamento e execução, pode favorecer uma atuação profissional mais crítica. A concepção dialética da educação considera elementos internos, as contradições do indivíduo e da instituição escolar, pois a educação está dividida entre uma sociedade conservadora dos privilégios, ao lado da escola como instrumento de luta (GADOTTI, 1995). Assim, a educação básica pública torna-se conflitante, pois constitui-se num movimento contraditório entre uma formação e trabalho, ou como ato educativo intencional ou uma formação e trabalho pragmático e utilitarista. No entanto, entende-se que a formação que se restringe apenas aos documentos pedagógicos, evitando debates sobre as finalidades da educação de forma crítica, política e histórica, coaduna com uma perspectiva de modelo pragmático-instrumental. A busca por índices e resultados em si, tornam da escola, sua referência, e o diretor escolar apenas executa o planejamento, decisões externas. Afirma-se uma fragmentação entre o planejar e o executar e os resultados e o financiamento com o predomínio de uma escola incorporando o modelo de uma empresa. Assim, as práticas gerencialistas modificam a gestão escolar e o trabalho do diretor, pois introduzem nas escolas públicas termos empresariais, concepções, valores e finalidades que ficam restritas às necessidades econômicas. Além disso, remodelam as práticas do modelo técnico burocrático, pois as características coexistem e são aprimoradas na gestão gerencialista de modo a ser uma trava e entrave para a consolidação da gestão democrática.

Nesta perspectiva, a formação e trabalho do diretor escolar vão além das diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação-DF, e das políticas de organizações externas. Pois, torna-se necessário transformá-las, de forma coletiva para atender a função social da escola, entendida como a formação do sujeito, “capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive e oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo” (CURADO SILVA, 2019, p. 91)

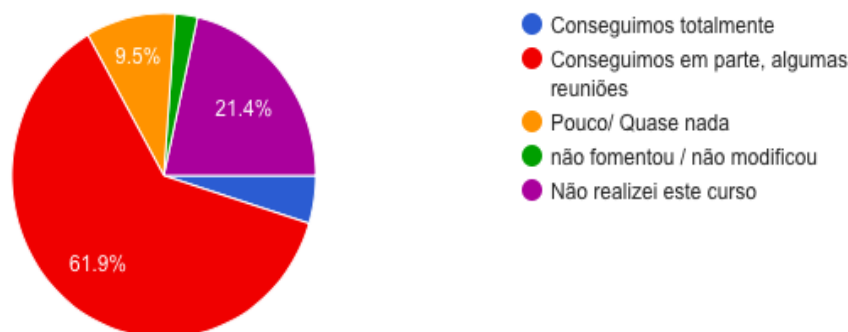
E a gestão democrática apresenta-se como pilar de sustentação, com participação da comunidade escolar e o desejo de assumir o debate de compreender a realidade escolar, questionando a origem dos problemas e assim, consciência sobre qual projeto se aspira para a escola pública, considerando a atividade nuclear da escola, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

No que tange à relação entre o curso de formação e o envolvimento da comunidade escolar, apresenta-se o gráfico 3.

Gráfico 3. Relação entre o curso de formação e o envolvimento da comunidade escolar (Questão 25)

25) O curso realizado no ano 2017 fomentou o envolvimento da comunidade escolar nos processos escolares?

42 responses



Fonte: pesquisa diretores escolares (DISTRITO FEDERAL, 2018)

A partir do gráfico 3⁴¹ observa-se que 61,9% indicam que o curso fomentou, em parte, o envolvimento da comunidade escolar nos processos escolares. A partir das dimensões pedagógica e administrativa (PARO, 2007), política (SAVIANI, 2013) e competência técnica, estética, política e ética (RIOS, 2010), aponto a dimensão coletiva no trabalho do diretor escolar. A gestão democrática representa relevante conquista no espaço escolar, entretanto apresenta-se sempre tensionada entre determinações de uma sociedade voltada à competição individual e a necessidade de construção de um processo coletivo. De acordo com Antunes (2018) a classe trabalhadora cada vez mais participa do processo de valorização do capital como também, indica formas de intensificação do trabalho, exigências de metas, rotinização do trabalho, despotismo dos chefes, assédio, adoecimento decorrentes das condições de

⁴¹ Observa-se que 21,4% dos diretores do ensino médio se inscreveram no curso oferecido no ano 2017, mas não finalizaram esta formação.

trabalho. Dessa forma, segundo o autor, exigem-se outras formas de luta e organização social. Também, sob o gerencialismo, o trabalho do diretor escolar foi redefinido e a competência técnica sobrepôs à competência política. Nessa perspectiva, a dimensão coletiva, democrática, foi relegada, sobrepondo-se à responsabilização, *performance* e resultados.

Entretanto, a escola pública, espaço de trabalho do diretor-docente, integra tanto o espaço de precarização e intensificação do trabalho, quanto de luta social e política que acompanha a complexa expansão do sistema educacional nas Unidades da Federação. Nesse sentido, a formação do diretor escolar construída na perspectiva da efetivação da gestão democrática torna-se uma forma de colaboração que cria responsabilidade compartilhada, aperfeiçoamentos coletivos, envolvimento nas ações pedagógicas e crítica do trabalho realizado e ações de justiça social. Assim, o trabalho do diretor escolar voltado para a dimensão coletiva apresenta possibilidades educativas na construção de um processo democrático, justo, humano e humanizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vincula-se à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e propôs como objeto de investigação, a política de formação do diretor escolar, exigência da Lei 4.751/12, no Distrito Federal entre 2012 e 2017.

Neste sentido, buscou-se compreender a formação, cursos e o trabalho do diretor escolar, assim como sua atuação no sistema público de ensino e implicações na escola pública a partir das problematizações: para quê uma formação para diretor escolar? Quais são as características do contexto econômico e político que determinam a função e formação do diretor escolar? Como a legislação orienta o trabalho e formação do diretor escolar? Como os organismos internacionais apontam para a gestão escolar? E ainda, formar para quê? Para quem? Para capacitar-se? Para munir-se das regras de regulação? Qual a intencionalidade de uma formação para o diretor escolar?

Percorreu-se na história e apreendeu-se que a Educação Permanente (1972) defendida pela Unesco apresenta conceitos para a formação do diretor escolar, pois apoiou-se em uma realidade histórica, baseada no modo de produção, inovação tecnológica, crescimento, como também na valorização do homem como “recurso humano” para atender a realidade. Assim, apontou-se para uma educação flexível e diversificada, funcional e racional, para satisfazer as mudanças da sociedade, tais como, a inovação técnica e científica, inseridas no progresso para o desenvolvimento econômico e industrial. Nesse sentido, organismos internacionais propuseram um projeto global de educação ao envolver aparelhos educativos em um só sistema e a gestão escolar, o diretor escolar e sua formação foram afetados.

A perspectiva da Educação Permanente ganhou outras denominações, tais como: Educação ao longo da Vida, Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Aprender a aprender, Aprender a ser, pois conferências conduzidas pela Unesco desde 1972 e anos seguintes alinham-se com projeções de educação que visam manter a divisão social do trabalho e o fortalecimento da sociedade tecnocrática.

Por outro lado, a ideia da educação durante a vida na perspectiva do humano que se constitui historicamente, se objetiva, produz, reproduz conhecimento, cria, inventa, modifica e se apropria do conhecimento construído para seus fins e interesses, faz parte do *devenir* da humanidade. Como bem elucida Mészáros (2008) desde a juventude à velhice, a aprendizagem faz parte da vida. Contudo, tal preceito serve para carregar e transportar

ideologias das organizações multilaterais (grupos particulares) para países membros como se fossem necessidades universais.

Nas circunstâncias políticas, econômicas e sociais, duas dinâmicas emergiram: a gestão gerencialista com origem no Reino Unido e Estados Unidos, pois defendia o fortalecimento e primazia do mercado sobre a gestão pública com transferência da educação para o setor de serviços públicos a serem oferecidos pelo setor privado empresarial lucrativos. Deste modo, o saber técnico e agilidade tornaram-se alavancas viáveis para alcançar outros mercados que exigiam qualidade, competitividade e novos consumidores.

Neste entremeio, emergem outras atribuições e funções para o diretor escolar, como demandas da descentralização administrativa, financeira, tecnológica e pedagógica impactadas pela tecnologia, prestação de contas online, cotação de preços e competitividade entre escolas públicas, decorrentes dos indicadores de ensino e da divulgação dos resultados. A Unesco, Banco Mundial e OCDE propuseram um diretor escolar líder que assume a concepção de qualidade sob a ótica econômica e sua formação voltada à capacitação técnica para ser eficiente e assim, liderar o processo educativo para resultados, desempenho e metas.

A outra dinâmica social: a gestão democrática resulta da organização e atuação dos movimentos populares e sociais, associações científicas, entidades e sindicatos, Conferências de Educação, Coneds que, evidenciada na Constituição Federal de 1988, também emergiu ao final dos anos 1990 com propostas de ampliação dos direitos humanos e sociais, financiamento público adequado, valorização e formação dos trabalhadores da Educação. Nesse sentido, a formação do diretor escolar que coaduna com a gestão democrática, referenciada socialmente, estabelece mediações histórica, social, cultural e ética, superando a prática e assim, o seu trabalho torna-se educativo, não é passivo, mas propositivo, com intencionalidade, a práxis.

Em cada uma dessas dinâmicas sociais a gestão pública adquiriu centralidade nos debates, gerando tensões e conflitos entre as forças políticas e segmentos sociais. E é neste movimento que compreendemos a política de formação do diretor escolar na SEEDF, Distrito Federal.

Em 2012, no Distrito Federal, foi sancionada a Lei 4.751/12, que dispõe sobre a gestão democrática da Rede Pública de Ensino. O curso para diretores escolares ofertado pela SEEDF/Eape, a partir da Lei 4.751/12, tornou a formação uma exigência, o que indica relevância para a formação dos dirigentes escolares, pois o curso faz parte da constituição do trabalho do diretor escolar. Ainda, observou-se uma política de formação planejada e oferecida pela própria SEEDF/Eape, contrária a uma política nacional, uniforme para todo o

Brasil. Constatou-se que há congruência dos participantes em relação à relevância do curso para exercer o cargo (Questão 10), pois 95,2% afirmaram ser necessária a formação para o exercício do cargo.

No entanto, de forma contraditória, o curso de formação como exigência de uma das etapas do processo eleitoral, de acordo com o Art. 38 da referida Lei (4.751/12), apresentou entraves, como a desistência da formação por parte de diretores escolares, verificadas nos cursos oferecidos nos anos de 2012, 2015 e 2017. Assim, explicitam-se as seguintes contradições: garantia legal do curso (Lei 4.751/12) e omissão de alguns diretores eleitos na participação (2012, 2015, 2017); exigência do curso de formação para diretores eleitos como política pública e desvinculação do curso da legislação (TJDF-2013); qualificação defendida na lei e a desqualificação por meio de ação junto ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, solicitando afastamento à exigência do curso para diretores escolares mantido pela Eape; alteração na Lei 4.751/12, pois o governador sancionou a Lei 5.713, de 22 de setembro de 2016 e legitimou mais uma reeleição aos diretores escolares, independentemente de certificação de formação exigida no Art. 38 da Lei 4.751/12.

Desse contexto, a formação do diretor escolar foi dividida em três categorias: administração técnico-burocrática dos anos 1970 em diante, gestão pública que traz práticas gerencialista e empresariais para a educação e a gestão democrática como princípio constitucional, anos 1990 em diante.

A administração técnico-burocrática privilegia a formação do diretor escolar na concepção da racionalidade técnica e seu trabalho converge com características centralizadoras e burocráticas. Nesse sentido, se antes, a administração técnico-burocrática vigente entre 1970 – 1990 apontou como característica a impessoalidade, racionalidade, centralização de decisões, definição de objetivos e definiu o trabalho do diretor na concepção da racionalidade técnica, separando quem decide de quem executa, além da fragmentação das ações desprovidas de sentido político, a partir dos anos 1990, algumas características da administração técnico burocrática não desapareceram, ao contrário, persistem e coexistem com as práticas do modelo gerencialista e com as práticas da gestão democrática na gestão das escolas públicas do Distrito Federal . No entanto, o caráter da gestão gerencial, torna-se antagônico à gestão democrática que sinaliza a aspiração da comunidade escolar por uma qualidade referenciada socialmente, pois são provenientes de diferentes matrizes teóricas.

A gestão pública, com práticas gerencialistas, determina outra política de formação do diretor escolar e de seu trabalho, pois a nova gestão pública que estabelece regras destinadas à Administração Pública apresenta fundamentos que orientam a gestão educacional e escolar.

Disso, novas funções para o cargo do diretor escolar com demandas como a descentralização e a participação voltada à responsabilização, apontam para a flexibilização e precarização do trabalho do diretor escolar. De acordo com os dados, outras dimensões vão sendo incorporadas ao trabalho do diretor escolar: o acúmulo de tarefas, *performance* e a responsabilização para atender as demandas e exigências trazidas pela gestão pública, órgãos centrais e da comunidade escolar, tais como: expectativas, metas, indicadores. Nesse sentido, evidencia-se um diretor escolar responsável pela qualidade escolar, e sua formação voltada à prática, para ser eficiente e assim, liderar o processo educativo para resultados.

A gestão gerencial define a forma de trabalho do diretor escolar, pois com a transferência de algumas funções do Estado de provedor para a de coordenador e regulador legal, fez emergir as contradições na gestão escolar, tais como produtividade por meio de avaliações, descentralização de recursos por meio da participação. Entretanto, entende-se tênue a relação entre a função da escola e o trabalho do diretor-docente, pois se a atividade nuclear da escola é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado, aponta-se que cabe ao diretor-docente garantir instrumentos que possibilitem o acesso ao conhecimento constituído historicamente.

Nesta perspectiva, o modelo gerencial, passou a ser apontado para o diretor da escola pública opondo-se ao modelo burocrático, considerando as necessidades de reformar e melhorar a finalidade de melhoria da administração pública. No entanto, constatou-se que estes convivem juntos e se completam sob a lógica neoliberal. Os temas como eficiência, eficácia, competitividade, flexibilidade, parcerias, agilidade e produtividade, da iniciativa privada, foram importados para o serviço público, constatado pela fala do diretor D11 (Questão 14) ao ser perguntado sobre os conhecimentos essenciais para o exercício da função: “Ter empatia, ser organizado, ser abnegado, ser empreendedor e ser visionário”. Exigem-se dos diretores escolares habilidades para aumentar a produtividade da escola, evidenciada nos modelos de avaliação do desempenho, que, ao gerenciar os serviços escolares, busca captar recursos, estabelecer parcerias, tornando-os responsável pelo sucesso ou fracasso escolar.

Portanto, apontamos a gestão democrática como possibilidade de formação do diretor escolar, pois torna-se elemento constituinte do trabalho docente e o conhecimento pressuposto das relações sociais. Para os diretores, 28,6% apontam o curso de formação como essencial para exercício do cargo e 66,6% como importante, assim observou-se que reconhecem a relevância da formação.

No entanto, a lógica de valorização do capitalismo privilegia o produtivismo em detrimento das efetivas necessidades humanas e sociais. Assim, a concepção que privilegia o praticismo, pragmatismo-utilitarista indica a separação entre o domínio de saberes e referências teóricas tornando-se um dos desafios na formação profissional. No mesmo sentido, a questão 28, sobre a contribuição do curso para o desempenho do trabalho do diretor escolar, verificou-se que a experiência, por si só, atende as necessidades pragmáticas na formação do diretor escolar, pois a competência relacionada ao saber fazer, torna-se necessária para desempenhar as atribuições que exigem o saber prático e utilitário. A necessidade pragmática da sociedade capitalista privilegia a eficiência do modelo de gestão gerencial, a performatividade, responsabilização e precarização e a formação prática ganha relevância. Portanto, volta-se para a experiência e o praticismo, pois essas apontam respostas rápidas a problemas que deveriam exigir conhecimento, análise, reflexão individual e coletiva, para a busca de estratégias e resolução das ações. Por outro lado, no resultado da pesquisa sobre a metodologia do curso (Questão 12), obteve-se 78,6% entendendo que deve haver interação entre a teoria e a prática, 11,9%, troca de experiências, 4,75% somente a prática e 4,75% oficinas sobre diversos temas. Compreende-se que a formação para o diretor escolar voltada à perspectiva do praticismo coaduna com o modelo de gestão pública e modelo de trabalho técnico-burocrático e gerencial, e de forma antagônica, uma gestão democrática volta-se para interação entre teoria e prática, a práxis.

Por acreditar nesta possibilidade, distinguimos gestão democrática na perspectiva dialética, pois ao mesmo tempo em que a formação está inserida no contexto da gestão gerencial, performatividade, capacitação de força de trabalho para as demandas do mercado, fragmentação entre o planejamento e execução, pode favorecer uma atuação profissional mais crítica, democrática.

Por fim, apontamos alguns elementos que emergiram da pesquisa.

A forma do entendimento e interpretação da legislação não pode ser analisada isoladamente, pois tanto há interesses da administração estatal e na conformação do discurso, legislação e ações sobre a educação, quanto às práticas sociais, com dinâmicas e materialidade própria que dão substância/corpo às conquistas dos trabalhadores da educação

Os cursos de formação para diretores escolares oferecidos a partir da Lei 4.751/12 apontaram contradições, como: apesar de garantir o curso para diretores eleitos, houve omissão de alguns diretores na participação; o curso como política pública e desvinculação do curso por meio de liminar; a garantia legal de qualificação do diretor escolar e a promoção da desqualificação; possibilidade de renovação de diretores para assumir o cargo e continuidade

dos mesmos dirigentes no cargo.

Ao considerar a relação entre o modelo gerencial e os dados sobre o trabalho do diretor escolar e suas atribuições evidenciou-se que: apresentar resultados e alcançar índices, contratar funcionários, devolver ou substituir docentes, buscar alternativas para falta de recursos financeiros, gerir recursos, realizar a prestação de contas, lidar com diferentes tipos de tecnologias, aplicar os testes externos, preencher relatórios, aceitar os programas federais, administrar a burocracia, meritocracia e controlar os conflitos, fazem parte das atribuições do diretor escolar, no contexto gerencialista.

Ainda, os dados apontam evidências da gestão gerencialista no trabalho do diretor: ampliação de horas de trabalho, intensificação, performatividade, individualização, isolamento, punição, responsabilização, flexibilidade, empreendedor, inovador, líder.

A formação do diretor pode assentar-se sobre duas concepções antagônicas: concepção do praticismo, do saber-fazer, pragmática, reflexiva, do treinamento ou formação na perspectiva da práxis, trabalho de produção e recriação de conhecimentos, coletivo, a unidade entre prática e teoria. No movimento da formação como elemento constituinte do trabalho do diretor-docente, as perspectivas prática e a práxis, apresentam-se em posições diametralmente opostas, apesar de ambas considerarem a relação entre teoria e prática. Referências teóricas da prática a consideram como aplicação ou degradação da teoria e não reconhece a transformação na ação, enquanto na práxis, a teoria e prática tornam-se uma unidade indissolúvel e busca transformar a realidade.

A partir dos dados, o questionamento sobre como o curso de formação para diretores escolares contribuiu para o trabalho do diretor escolar, verificou-se a relevância da “troca de experiências” nas falas dos trabalhadores da educação. A experiência por si só, atende as necessidades pragmáticas, pois a competência ao saber fazer torna-se necessária para desempenhar as funções que exigem o saber prático e utilitário, apontando assim, para o modelo gerencialista. A formação prática ganha relevância, volta-se para as experiências, pois aponta respostas rápidas a problemas que deveriam exigir conhecimento, análise, reflexão individual e coletiva, para a busca de estratégias e resolução das ações.

Dessa forma, verificou-se que o curso de formação preconizado na Lei 4.751/12 para diretores escolares está inserido no contexto político, econômico e jurídico que aponta o modelo gerencial como forma de gerir a escola. Assim, exigem-se do diretor escolar a liderança e eficácia para garantir a qualidade escolar, materializada em resultados de avaliações, descentralização, participação. No entanto, de acordo com o Art. 60 da referida Lei, consta que o curso de qualificação para os diretores eleitos considera aspectos políticos,

administrativos, financeiros, pedagógicos, culturais e sociais da educação do Distrito Federal. Assim, ao mesmo tempo em que o curso está inserido no contexto da nova gestão pública, a lei considera aspectos políticos, culturais e sociais como dimensões da formação do diretor escolar. Disso, observam-se trincheiras que podem ser consideradas, legalmente, para uma formação voltada à gestão democrática. Mas, é preciso mais uma vez observar as contradições: o curso de formação foi preconizado na lei, mas apresentou entraves como: liminar, desistências de diretores escolares, poucos formadores para efetivação da formação, mudança da lei.

As práticas gerencialistas modificam a gestão escolar e o trabalho do diretor, pois introduzem nas escolas públicas termos empresariais, concepções, valores e finalidades que ficam restritos às necessidades econômicas. Além disso, remodelam as práticas do modelo técnico burocrático, pois as características coexistem e são aprimoradas na gestão gerencialista de modo a ser uma trava e entrave para a consolidação da gestão democrática.

Nesse movimento, o curso de formação para diretores escolares garantido na legislação aponta perspectivas, dentre elas: i) instrumentaliza o diretor para um perfil de gestão; ii) formação para o trabalho que reproduz a realidade histórico-social existente; iii) formação para atender o excesso de atribuições técnica e burocrática evidencia a fragmentação do trabalho pedagógico. Disso, a formação do diretor escolar como política pública serve para: i) cumprimento da lei; ii) qualificar o diretor escolar; iii) assegurar uma concepção de gestão escolar que atenda as demandas econômica, política e social. Não obstante, a escola como elemento determinado, pode influenciar elementos determinantes.

A formação continuada além dos cursos oferecidos pela legislação, tais como: grupos de estudo, leituras de livros, participação junto aos sindicatos, a arte, cultura, participação dos movimentos da universidade, enfim, atividades educativas durante a profissionalidade do diretor-docente podem promover intervenção consciente no trabalho individual e social, pois são alternativas e possibilidades de transformação social.

Afirma-se assim, a dimensão coletiva no trabalho do diretor escolar, pois para uma gestão democrática, a competência coletiva cria possibilidades de colaboração que fomenta a responsabilidade compartilhada, aperfeiçoamentos coletivos, envolvimento nas ações pedagógicas, crítica do trabalho realizado e ações de justiça social. O trabalho coletivo com intencionalidade pedagógica torna-se antagônico à divisão técnica e racional do trabalho proposto para as escolas públicas, mas é o horizonte a ser perseguido por aqueles que lutam, defendem e acreditam na escola e na educação pública como um direito social inalienável de todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil:** caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018, p. 181-211.

AIRES, Carmenísia Jacobina et al. Gestão educacional e gestão social: desafios para a formação do gestor e a garantia do direito à educação de jovens e adultos. In: CUNHA, Célio da el al (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação.** Brasília: Faculdade de Educação - UNB: Líber Livro, 2012.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **O princípio da gestão democrática na educação pública.** Brasília: Líber Livros; Faculdade de Educação - UnB, 2012.

ALVARÁ RÉGIO, de **28 de junho de 1759**, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos Jesuítas e se estabelece um novo regime. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>> Acessado em: 01|06|2018.

ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar na era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. Campinas, S.P.: Editora Alínea, 2012, p. 103-123.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho:** formação humana em Marx. Campinas: Papel social, 2018.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2º ed. – São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **O “Progestão” no contexto da modernização do Estado Brasileiro:** mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2006.

ARAÚJO, Abelardo Bento. Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação. São Paulo: s. n., 2016.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Gestão, Avaliação e Qualidade da Educação:** políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Liber Livro: Faculdade de Educação - UnB, 2012.

AROUCA, Lucila Schwantes. **O discurso sobre a educação permanente (1960-19830).** Pró-Posições. Vol. 7 nº 2 [20], 1996. p. 65-78.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. – 3. ed. - Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura. S.C.; AGUIAR, Márcia da S. (ORGS.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**, 1996.

BARRETO, Maria do Socorro Vieira. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do Procad ao Progestão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARROSO, João. Prefácio. In: KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

BENCOSTTA Marcus Levy. Grupos Escolares no Brasil. Um novo modelo de escola primária. In: **História e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BITTELBRUNN, Ivonete Bitencouurt Antunes. **Gestão Democrática no contexto das reformas educacionais na América Latina**. Marília. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2013.

BOSCHETTI, Ivonete. **Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação da políticas sociais**. SER-UnB, 2006.

BRASIL. **Lei n. 4244 de 09/04/1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Câmara dos Deputados. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acessado em: 5|06|2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988.

BRASIL, **Decreto N° 47.832-A**, de 4 de março de 1960. Câmara dos Deputados. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-47832-a-4-marco-1960-387101-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em 27/02/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024 de 1961. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL, **Lei n. 5692 de 11/08/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 05|06|2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em <[http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em <[http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. Disponível em <[http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencia. In: **Revista do serviço público**, 41 (1), jan-abr, 1998.

BUENO, Cristiane A. R.; FIGUEIREDO, Ireni M. Z. **A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial**: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil. IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

CABRAL NETO, Antônio. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**. Natal. V. 2, n. 2., p. 287-312, dez. 1997.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Doninha de. **Educação e gestão descentralizada**: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. Em aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev.\jun. 2000.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão Democrática de ensino médio**: entre a gestão democrática e a gerencial. Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011

CABRAL NETO, Antônio. Mudanças contextuais e as novas regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan.\abr. 2012.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov., 2001.

CASTAÑON, Gustavo. **Introdução à Epistemologia**. Ed. E.P.U. São Paulo, 2007.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reforma educacional e a formação de gestores escolares. **Interface** – Natal/RN. v. 1 – jan./jun., 2004.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: nova configuração da gestão na América Latina. **RBP AE**, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CERQUEIRA, Aquiles Santos. **A formação continuada de professores desenvolvida pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação** – EAPE (1999-2001). Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. 2002.

Clavatta, Maria. **Memória e Temporalidades do Trabalho e da Educação** Seminário de Pesquisa, II (2007 : Rio de Janeiro, RJ) Anais / Seminário de Pesquisa: novas e antigas

faces do trabalho e da educação, Rio de Janeiro, 12 e 13 de dezembro de 2007; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. - Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008. P. 11-24, Profa. Dra. Maria Ciavatta (UFF e Uerj).

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores, **Educação**, Porto Alegre, vol. 41, nº1, janeiro - Abril, p.66 - 73, 2018.

COSTA, Célio Juvenal. A formação do padre jesuíta no século XVI. **Série-Estudos**. Campo Grande – MS, n. 20, p. 79-96, jul./dez.. 2005.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE.2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURY, R. Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DASSO JUNIOR, Aragon Érico. “**Nova gestão pública**” (NPG): a Teoria de Administração pública do estado ultraliberal In: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489> aceso em 08/02/ 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Plano de Curso** – Construindo a Gestão Democrática nas Escolas Públicas. Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Plano de Curso** – Gestão Escolar Democrática: das políticas públicas ao projeto político-pedagógico das escolas. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Ata Final de Curso** – Gestão Escolar Democrática: das políticas públicas ao projeto político-pedagógico das escolas. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Proposta de Curso** – Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Ata Final de Curso** – Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens. Brasília, 2017 a.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação. **Diagnóstico perfil cursista** – Gestão Escolar Democrática: garantia das aprendizagens. Brasília, 2017 b.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Número de Instituições Educacionais. **Censo Escolar 2017**. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 4.751/12**, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

DOURADO, Luiz. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não leu Luria). Educ. Soc., 2003.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR, 2009, Campinas. : HISTEDBR, 2009. V. 1. p. 1-18.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2013. Volume I (p. 13-30).

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**. Tese (Doutorado). Campinas, SP: [s.n.], 1999.

FALCÃO, Gícia de Cássia Martinichen. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal- 1985-1986**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FARIA FILHO, Luciano M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser: la educación del futuro**. 2. ed. Madrid: Alianza/UNESCO. 1973.

FELIX, Maria de Fátima C. **Administração de empresa e administração escolar-administração científica?** (uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para burocratização do sistema escolar) Universidade de Campinas – Faculdade de Educação, Dissertação (mestrado). UNICAMP, 1982.

FELIX, Maria de Fátima C. **Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?** SP: Cortez, 1984.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: Ferreira Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FIORI, José Luís. **O poder global e a nova geopolítica das nações**. CyE. Año I, n. 2. Primer Semestre, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 1. São Paulo. jan./jun. 1998.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?** In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FONSECA, Sônia Maria; MENARDI, Ana Paula S. A administração escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, S.P.: Editora Alínea, 2012.

FREIRE, Paulo. PREFÁCIO. In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos; [et. al.]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n.1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GAJARDO, Moacir. **Reformas educativas na América Latina**. Balanço de uma década. Rio de Janeiro: Preal, jul./ 2000, documento nº 15.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Teoria e prática**: diversas abordagens epistemológicas. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió. Out. 2010.

GIMENES, Camila Itikawa; OLIVEIRA, Odisséa Boaventura. **Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. A Epistemologia Da Formação Docente Professada Nas Pesquisas.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. In: **I Simpósio Internacional – o desafio da diferença, articulando gênero, raça e classe**, 2000, Salvador. Anais. Salvador, 2000.

GOVERNO DO DISTRITO FERDERAL. SEEDF/DEPLAN. **A origem do Sistema de Brasília**: Criação da CASEB, 22/12/1959. Brasília: 1984.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Lei 957/95**. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Escola Pública e dá outras providências. Brasília: 1995.

GROSS, Denise Barbosa. **Considerações sobre o neoliberalismo como movimento ideológico internacional**. PB. Jun. 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HORTA NETO, J. L. (2018). Avaliação educacional no Brasil: para além dos testes cognitivos. **Rev. educ.** PUC Campinas, 23 (1), 37-53.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GRISHCKE, Paulo Eduardo. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação (UFMS), Santa Maria, p. 507-522, set. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>>. Acesso em: 17 jul. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/198464448998>.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial. Out. 2005.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-48.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2002

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sócio-lógica. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, Georg. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**, Revista Temas de Ciências Humanas. 1978.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94 p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2008.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo da produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEC/SEF. **O que é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, 1993.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra do jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Illuminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo**. Educação Real, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio| ago., 2012.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora. Quaestio - **Revista de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 12, n. 1, set. 2010. ISSN 2177-5796. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>> Acesso em: 27 mai. 2018.

NUNES, Daniel de Freitas. **Quem quer ser professor no Brasil**: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

OCDE, **RELATÓRIOS ECONÔMICOS OCDE**. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/> acessado em 14/02/2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227. Dez. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: 11a. Ed. Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa Duarte; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAAE** – v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017.

PADILHA, Valquíria. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**. Vol. 45. n.1, jan.| mar., 2005.

PAIVA, V. P. Educação permanente: Ideologia educativa ou necessidade econômico-social. **Síntese: Revista de filosofia**, 2013.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João el al (Orgs.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2. p. 11-23, jul.|dez. 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 9. ed.. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. José Querino Ribeiro e o paradoxo da administração escolar. **RBPAAE** – v. 23, n. 3. p. 561-570, set.|dez. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar democrática e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 243-251, jul./dez. 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** – São Paulo: Cortez, 2015.

PASSAGLI, Tatiana Serpa Guimarães. **A formação continuada das equipes gestoras na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal: uma perspectiva de educação democrática.** Monografia do curso de especialização. Brasília, 2014.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: PEREIRA, L. C. B.; Spink Peter. (org.). **Reforma do estado e administração pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE, 2016.** 284 f. Tese – Faculdade de Educação, UNB, Brasília, 2016.

PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **RAP**. Rio de Janeiro. set.| out., 1998.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; MELO, Clarice Nascimento de. A educação Jesuítica no Brasil Colônia. **Revista Histedrb On-line**, Campinas, nº 61, p. 379-389, mar. 2015.

SANTIS, Lúcia Maria de Oliveira. **Educação continuada na Secretaria de Educação do Distrito Federal: concepções políticas na década de 80.** Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 2002.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção.** Tese. Recife: PPGE UFP, 2010.

SÃO PAULO. **Lei n. 29 de 16/03/1847.** Dá regulamento aos liceus criados por lei provincial de 13 de março de 1846. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1847/lei-29-16.03.1847.html>>. Acessado em : 02|06|2018.

SÃO PAULO. **Lei n. 169 de 07/08/1893.** Adita diversas disposições à lei n. 88, de 8 de setembro de 1893. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/64259>> . Acessado em : 02|06|2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. Rev. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76] , p. 291-304, abr.| jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed.. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Educacional de Educação: por uma nova política educacional**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. N. 34, Rio de Janeiro, jan./abr.. 2007, p. 152-180.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAAE** – v. 29, n. 2, p. 207-221, mai./ago., 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. SP,Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 15-27, fev. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570/11091>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre. As mudanças na gestão e organização da escola: a participação como estratégia de reforma. In: **Linhas críticas**, v. 11, n. 21, p. 265-284, jul./dez., 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23. N. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SILVA, Maria Abádia da. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. Campinas, SP: [s.n.] ,1999.

SILVA, Maria Abádia da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas críticas**, v.11, n.21 , p. 255-264. Brasília, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18. n. 56, p. 253-278, jan.- mar. 2018.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa. **Supervisão educacional**. Editora Vozes Ltda. Rio de Janeiro, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Valney Veras da; BAPTISTA, Livia Rádis. Discurso político: legitimação, naturalização ou banalização da corrupção? **Discurso & Sociedade**. Vol. 5(4), 2011, 723-748.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. In: **Revista Brasileira de**

Estudos Pedagógicos: Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Ministério da Educação e Cultura. N. 81, Vol. XXXV. jan.-mar, 1961.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa quantitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. 1945 **Relatório da Conferência Geral.** ECO/CONF./29. 1946. Disponível em <<http://unescoportugal.mne.pt>> . Acessado em 23|04|2018.

UNESCO. **Proyecto Principal de Educación.** Declaração de Quito. Santiago do Chile. Boletín n. 24, abril 1991. Disponível em <<http://fronesis.org>> . Acessado em 23|04|2018

UNESCO. **Proyecto Principal de Educación.** Declaração de Santiago. Santiago do Chile. Boletín n. 31, agosto 1993. Disponível em <<http://fronesis.org>> . Acessado em 23|04|2018.

UNESCO. **Proyecto Principal de Educación.** Educação, Democracia, Paz e Desenvolvimento. Santiago do Chile. Boletín n. 40, agosto 1996. Disponível em <<http://fronesis.org>>. Acessado em 23|04|2018.

VARGAS, Geovana Camargo. **Produção de sentidos e significados por docentes em formação continuada.** Recife. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

VASCONCELOS, Nelson Adriano Ferreira de. **Os grupos de pressão da educação e a Lei de Gestão Democrática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília 2013.

VÁZQUEZ, Adolf Sanchez. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; Kapuziniak, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VERGER, Antoni. NORMAD, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. In: *Educación e Sociedade.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 599-622, jul.-set., 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Marcos legais do surgimento, provimento e atribuição do diretor escolar.

APÊNDICE 2 – Questionário online para diretores escolares do ensino médio, 2018

APÊNDICE 1 – Marcos legais do surgimento, provimento e atribuição do diretor escola

PERÍODO	LEGISLAÇÃO	NOME DO RESPONSÁVEL PELA ESCOLA	ACESSO AO CARGO	FORMAÇÃO	ATRIBUTOS
1549/1759	Constituição da Companhia de Jesus e <i>Ratio Sutorum</i>	Reitor	Indicação do Papa	Católico	Educação, catequese, controle
1750/1777	Alvará Régio de 28/06/1759	Diretor de estudos	Indicação do Rei de Portugal	Não encontrado	Controle de alunos, professores e administrativo
1822/1889	Lei n. 29 de 16/03/1847	Diretor (liceus e secundário)	Indicação do governo	Não encontrado	Condução, controle, autoridade, relatórios para o governo
1889/1930	Lei n. 169 de 07/08/1893	Diretor (escola primária)	Indicação do governo	Diploma da Escola Normal (Modelo técnico)	Organização, coordenação, fiscalização, controle
1940-1946	Lei n. 4244 de 09/04/1942	Diretor	Autonomia Federativa (de acordo com a referida Lei)	Educador qualificado Parecer nº 93/62 – CNE (Modelo técnico)	Eficácia e transmitir aspiração cristã, cívica, democrática e cultural
1946/1964	Lei n. 4.024 de 20/12/1961	Administrador escolar	Autonomia Federativa de acordo com a referida Lei)	Ensino normal (Modelo técnico)	Eficácia e transmissão de sentimentos cristão, cívico, democrático e cultural.
1964-1984	Lei n. 5692 de 11/08/1971	Administrador escolar	Autonomia Federativa de acordo com a referida Lei)	Graduação ou pós graduação (Modelo técnico e modelo prático pedagógico)	Técnico-administrativo
1988-2018	Constituição Federal de 1988	Autonomia Federativa/Gestão democrática de acordo com a Lei)	Autonomia Federativa/Gestão democrática de acordo com a referida Lei)	Autonomia Federativa/Gestão democrática (Modelo prático pedagógico e neotecnicta)	Autonomia escolar
2001-2011	Lei n. 10.127 de 09/01/2001 (PNE)	Diretor escolar (nomenclatura utilizada na Lei)	Autonomia Federativa/Gestão democrática de acordo com a referida Lei)	Programas de formação continuada (Modelo pragmático-instrumental)	Responsável pela autonomia pedagógica, administrativa e financeira
2014- 2024	Lei 13.005/14 de 25/06/2014 (PNE)	Diretor escolar (nomenclatura utilizada na Lei)	Critérios técnicos e desempenho e a participação da comunidade escolar	Programas de formação de diretores	Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Fonte: elaborado pela autora por meio de pesquisas bibliográfica e legislações: Lei n. 29 de 16/03/1847; Lei n. 169 de 07/08/1893; Lei n. 4244 de 09/04/1942; Lei n. 4.024 de 20/12/1961; Lei n. 5692 de 11/08/1971; Constituição Federal de 1988; Lei n. 10.127 de 09/01/2001.

FORMAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR DA SEDF

DADOS INSTITUCIONAIS: PERFIL / CARREIRA PROFISSIONAL

1) Qual a função que ocupa na escola?

- Diretor
- Vice-diretor

2) Qual a sua faixa etária?

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- mais de 60 anos

3) Qual a sua identidade de gênero?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

4) Você se reconhece em qual identidade racial?

- Negra
- Parda
- Branca
- Amarela
- Indígena

5) A qual carreira você se vincula na SEDF?

- Carreira Magistério Público do Distrito Federal
- Carreira Assistência à Educação

6) Ha quanto tempo trabalha na SEDF?

- 3 a 10 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

7) Quantos anos você tem no exercício da função de direção escolar na SEDF? (Diretor / vice-diretor)

- Até 2 anos
- Entre 2 anos e 4 anos
- Entre 4 anos e 6 anos
- entre 6 anos e 8 anos

- entre 8 anos e 10 anos
- mais de 10 anos

8) Qual o mais alto nível de escolaridade você concluiu?

- Curso tecnólogo
- Graduação
- Especialização (360 horas)
- Mestrado
- Doutorado

9) Indique abaixo o curso de Especialização, a área e ano de realização.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR ESCOLAR

10) Como você caracteriza a formação para diretor/vice escolar?

- Importante
- Não é necessária, pois se aprende durante o exercício da função
- Tem pouca importância
- Essencial para exercício do cargo
- Não sinto falta

11) A formação para diretor/vice deve ocorrer:

- Após nomeação para o cargo
- Antes da nomeação para assumir o cargo
- Para todos os servidores da SEDF, independentemente de atuar no cargo.
- A formação deve ocorrer durante o curso de licenciatura (graduação)
- Não deve ocorrer formação para diretor escolar

12) A metodologia utilizada no curso de formação para diretor/vice escolar deve priorizar:

- a teoria
- a prática
- interação entre teoria e prática
- troca de experiências
- oficinas sobre temas diversos
- palestras

13) Quais os maiores impedimentos para realizar o curso para diretor/vice escolar: (assinale até 3 opções)

- ausência na escola
- excesso de trabalho a realizar
- falta de tempo para estudar
- reuniões externas
- não há impedimento
- Outro:

14) Escreva 5 conhecimentos essenciais para o desempenho da função de diretor escolar que devem ser abordados na formação continuada.

15) Como avalia a formação continuada para diretor/vice escolar no formato a distância?

TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR

16) Para você, a melhor forma de acesso ao cargo de diretor/vice escolar deve ser por meio de:

- eleição direta
- seleção e eleição
- indicação do governador
- concurso público específico para a carreira diretor escolar
- lista triplíce indicado pela conselho escolar e o governo escolhe

17) O reconhecimento do seu trabalho ocorre pelo(a):

- Docente
- SEEDF
- por meio dos resultados das políticas de avaliação gratificação financeira
- realização das minhas atribuições
- não me sinto valorizado(a)
- Pai/mãe, responsável, servidores, estudantes

18) Escreva até 5 atividades que mais ocupam seu tempo no exercício da função.

19) Qual a maior cobrança para com o seu trabalho?

20) Aponte até 5 atribuições do diretor escolar?

Curso de formação para diretor/vice escolar - SEDF/EAPE - 3ª edição (2017)

21) Quantas horas, além da sua carga horária, trabalha semanalmente na função de diretor/vice escolar?

- Não trabalho além da minha carga horária
- Até 5 horas (semanal)
- Até 10 horas (semanal)
- Além de 10 horas (semanal)

22) Caso trabalhe além da sua carga horária, qual dimensão mais ocupa o seu trabalho neste período além? Selecione até 2 opções.

- Financeira
- Pedagógica
- Administrativo
- Política
- Outro:

23) Escreva até 5 elementos que dificulta seu trabalho? (até 5 elementos)

24) Assinale abaixo os cursos de formação continuada para diretor/vice, ofertados pela Eape/SEDF, que você concluiu.

- realizado no ano 2012
- realizado no ano 2015
- realizado no ano de 2017
- não realizei os cursos oferecidos nos anos 2012, 2105, 2017

25) O curso realizado no ano 2017 fomentou o envolvimento da comunidade escolar nos processos escolares?

- Conseguimos totalmente
- Conseguimos em parte, algumas reuniões
- Pouco/ Quase nada
- não fomentou / não modificou
- Não realizei este curso

26) Como o curso oferecido no ano 2017 favoreceu a organização do trabalho pedagógico? Escreva abaixo. (Responda apenas se concluiu o curso ocorrido em 2017)

27) O curso do ano 2017 abrangeu os pressupostos teóricos-metodológicos da SEDF, presente no currículo, nas Diretrizes (Pedagógica e de Avaliação) e Orientações Pedagógicas?

- Conseguimos totalmente
- Conseguimos em parte
- Pouco/ quase nada
- Não fomentou
- Não realizei este curso

28) Como o curso de formação para diretor/vice escolar contribuiu para o desempenho do seu trabalho na escola? (até 5 elementos)

29) Escreva abaixo uma avaliação geral sobre o curso de formação para diretor/vice escolar, realizado por você. Indique o ano que o curso foi oferecido.

