

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC SP

Maria Isabel Vieira de Souza

“GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO DIRETOR DE ESCOLA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO”

Uma contribuição aos estudos sobre Teoria da Gestão Escolar

Mestrado

Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

São Paulo
2022



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Maria Isabel Vieira de Souza

**“A GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO DIRETOR DE ESCOLA NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO”**

Uma contribuição aos estudos sobre Teoria da Gestão Escolar

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof.^a Dra. Alda Junqueira Marin.

São Paulo
2022

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocópia ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data _____

E-mail: isabelescola@hotmail.com

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

SOUZA , MARIA ISABEL VIEIRA DE
A GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO DIRETOR DE ESCOLA
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO . / MARIA
ISABEL VIEIRA DE SOUZA . -- São Paulo: [s.n.],
2022.
195p. il. ; 26X32 cm.

Orientador: ALDA JUNQUEIRA MARIN .
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

1. EDUCAÇÃO BÁSICA . 2. GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA. 3.
POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL . I. MARIN , ALDA
JUNQUEIRA. II. Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: História, Política, Sociedade. III. Título.

CDD

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS À COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE
NÍVEL SUPERIOR-BRASIL (CAPES)- PROSUC

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de aperfeiçoamento em Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) nº do processo 88887.499624/2020-00.

This Study was financed in part by Coordenação de Aperfeiçoamento em pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – process no. 88887.499624/2020-00.

Dedicatória

Para Gabriel,
meu filho,
que me faz progredir todos os dias,
desde que chegou.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus que tudo me possibilita, e em quem eu creio de todo coração.

Muitas são as pessoas que contribuíram para que esse ciclo de aprendizagem se completasse.

À Prof.^a Dr.^a Alda Junqueira Marin, orientadora generosa que, ao aceitar me orientar, oportunizou meu crescimento acadêmico, pessoal e profissional, favoreceu a ampliação da minha percepção de mundo, e foi fundamental para o sucesso desse estudo.

Aos profs. Drs. Ana Carolina Colacioppo e Luiz Carlos Gesqui, agradeço pelas orientações na banca de qualificação, fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Aos meus professores do EHPS da PUC-SP com os quais tive a honra de cursar as disciplinas, pelas valiosíssimas contribuições para meu aprendizado e compreensão de mundo.

Aos colegas do EHPS pelas discussões profícuas. Obrigada a cada um de vocês e a Vanessa em especial.

À Coordenação e à Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC SP, em especial a Sr.^a Elisabete Adania, profissional humana e solidária, pela atenção, delicadeza e competência com que me auxiliou, orientou, acolheu, motivo pelo qual lhe sou muito grata.

À Juliana dos Santos Camaru, pela acolhida, incentivo, a cada página, a cada dificuldade, que junto com Érica Toledo Catalani, Marcia Aparecida Colber de Lima, Iolanda Cruz Teles e Maria Isanete Vieira de Souza que abdicaram horas de seus raros tempos livres para se dedicarem à leitura atenta e à contribuição generosa para este trabalho.

À Zilda Almeida Junqueira pelo carinho, apoio e revisão do texto.

Aos Gestores dos CEI e EMEI e EMEF e EMEFM de todas as regiões da cidade que cederam seu tempo e emprestaram suas opiniões para responderem os questionários que dão materialidade a esta pesquisa, em especial agradeço o aprendizado proporcionado pelo convívio com meus amigos e colegas de trabalho Gestores escolares que atuam nas Unidades escolares da DRE São Miguel.

À Isaias Pereira de Souza, pela fé no meu trabalho, pela generosa oportunidade de crescimento profissional, pelo desafio intelectual, horas de estudo, pela amizade fraterna, apoio e consideração, fundamentais para eu chegar até o Mestrado.

Agradeço aos profissionais de Diretoria Regional de Educação (DRE) São Miguel que trabalham comigo, com quem aprendo todos os dias e que me auxiliaram. Agradeço o Sr. Jair Scipione, Diretor Regional da DRE São Miguel e Alessandra Ribeiro Teixeira Diretora da Divisão Pedagógica pelo apoio.

Aos profissionais da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que, solícitos e atenciosos, auxiliaram na busca dos documentos necessários para a realização deste estudo.

À Jose Bispo meu companheiro pelo apoio e incentivo.

À Ivonete Pereira Guedes, amiga e parceira de trabalho por todo apoio.

Aos meus irmãos Maria Isanete, Claudio, Aurino e Aurea, aos sobrinhos (as) e cunhados (as), pelo carinho, paciência com minhas ausências e pelo incentivo.

Aos meus pais que foram meus mais ardorosos incentivadores, para quem fui o primeiro amor e que apesar de não se encontrarem mais entre nós, deixaram um legado de amor, que sempre serviu de incentivo para que eu superasse minhas limitações.

A todos, meu muito obrigada.

RESUMO

Trata-se do estudo sobre a Gestão Escolar e o perfil do Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) e, para resgatar a história da Gestão Escolar nessa Rede, realizou-se uma revisão bibliográfica de 1935 a 2020, articulada a um levantamento demográfico com 1.374 Diretores de Escola que atuaram em 2019 e 2020 nas Unidades Educacionais diretas da RME-SP, revelando-se três modelos de Gestão Escolar: Tradicional, Democrática e Gerencial, o que permitiu verificar o atual perfil do Diretor de Escola nessa rede. Partiu-se da hipótese de que o governo, ao organizar o sistema educacional por meio da regulamentação ou regulação, organiza as formas de Gestão e promove um determinado tipo ideal de gestor, estabelecendo os limites da atuação e do papel do Diretor, de forma que estudar o perfil dos diretores de escola e os modelos de Gestão produzidos pela política pública podem auxiliar na compreensão das consequências dessa política para a qualidade da educação promovida pelo Estado e fornecer dados e informações para estudos posteriores, colaborando com a pesquisa no campo. Apesar de determinado, não se assumiu aqui uma posição determinista, dadas as potencialidades da cultura organizacional construída endogenamente pelo Diretor de Escola no exercício discricionário, nos meandros da vida escolar criativa, propositiva, excluindo-se as perspectivas empreendedoras de apelo neoliberal. Utilizaram-se os conceitos de Ball, Bowe e Gold (1992) sobre o Ciclo de Políticas, buscando localizar o contexto de influência, o da produção de texto e o contexto da prática, a abordagem *meso*, sugerida por Nóvoa (1992), que prioriza a escola como lugar de pesquisa, o conceito de regulação proposto por J. Barroso (1995), discutindo o papel do Estado na regulação da educação, nomeadamente no que se refere à manutenção do ideal da escola pública e a seu compromisso com a distribuição equitativa do bem comum educativo. Foram investigados os modelos de Gestão Escolar pública a partir da relação com a administração pública do Estado, a reforma do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1995-1998), e com a Teoria Geral da Administração (CHIAVENATO, 1993/2008) utilizada nas empresas, expondo um panorama social, econômico e político, traçando um paralelo entre a organização do serviço público brasileiro nos modelos Patrimonialista, Burocrático e Gerencial e a organização dos modelos de Gestão Escolar: Tradicional, Democrático e Gerencial. A disseminação da política de *accountability*, na perspectiva neoliberal, gerou uma responsabilização dos Diretores de Escola pelo fracasso escolar, atrelada a um discurso de ineficiência do serviço público. A Rede Municipal de Ensino de São Paulo sofre a influência dos três modelos, ainda que o modelo legalmente assumido seja o de Gestão Democrática. Desde 1995, o Estado vem introduzindo o modelo Gerencial e, até hoje se encontram resquícios da administração Tradicional.

Palavras-Chaves: Educação Básica- Gestão da Escola Pública - Política pública educacional – Perfil do Gestor Escolar – Reforma do Estado.

ABSTRACT

This is a study on School Management and the profile of the School Director of the Municipal Education Network of São Paulo (RME-SP) and, to rescue the history of School Management in this Network, a bibliographic review was carried out from 1935 to 1935. 2020, linked to a demographic survey with 1,374 School Directors who worked in 2019 and 2020 in the direct Educational Units of RME-SP, revealing three models of School Management: Traditional, Democratic and Managerial, which made it possible to verify the current profile of the School Director in this network. It started from the hypothesis that the government, when organizing the educational system through regulation or regulation, organizes the forms of Management and promotes a certain ideal type of manager, establishing the limits of the Director's performance and role, so that studying the profile of school principals and the management models produced by public policy can help to understand the consequences of this policy for the quality of education promoted by the State and provide data and information for further studies, collaborating with research in the field. Despite being determined, a deterministic position was not assumed here, given the potential of the organizational culture endogenously built by the School Director in the discretionary exercise in the meanders of creative, purposeful school life, excluding entrepreneurial perspectives of neoliberal appeal. The concepts of Ball, Bowe and Gold (1992) on the Policy Cycle were used, seeking to locate the context of influence, that of text production and the context of practice, the meso approach, suggested by Nóvoa (1992), which prioritizes the school as a place of research, the concept of regulation proposed by J. Barroso (1995), discussing the role of the State in the regulation of education, namely with regard to the maintenance of the ideal of the public school and its commitment to the distribution equitable common good education. The models of public school management were investigated from the relationship with the public administration of the State, the reform of the State (BRESSER-PEREIRA, 1995-1998), and with the General Theory of Administration (CHIAVENATO, 1993/2008) used in the companies, exposing a social, economic and political panorama, drawing a parallel between the organization of the Brazilian public service in the Patrimonial, Bureaucratic and Managerial models and the organization of the School Management models: Traditional, Democratic and Managerial. The dissemination of the accountability policy, in the neoliberal perspective, generated the responsibility of School Directors for school failure, linked to a discourse of inefficiency of the public service. The Municipal Education Network of São Paulo is influenced by the three models, even though the legally assumed model is that of Democratic Management. Since 1995, the State has been introducing the Management model and, until today, there are remnants of Traditional administration.

Keywords: Basic Education - Public School Management - Educational Public Policy - School Manager Profile - State Reform.

ÍNDICES DE FIGURAS

Figura 1- Estudo sobre Perfil dos Gestores das Escolas públicas.....	35
Figura 2 - Formas Históricas de Estado e Sociedade no Brasil.....	53
Figura 3 - Administração Pública Burocrática.....	63
Figura 4 - “Quebra-nós”. Cartunista Mayrink.....	73
Figura 5 - Congresso Nacional aprovação do texto final da Constituição de 1988	79
Figura 6 - Plano MARE.....	82
Figura 7 - Tabela B da Lei 14.660/2007 – Classe dos Gestores Educacionais.....	96
Figura 8 - Quadro dos Docentes RME-SP 2021	126
Figura 9 - Quadro dos Gestores Escolares RME-SP 2021	127
Figura 10 - Cotas para PcD /Cotas raciais - Edital 2015.....	140
Figura 11 - Eixos do trabalho de formação da COPED 2021	156

INDICES DE QUADROS

Quadro 1 - Discursos sobre Gestão Escolar e Gestores	25
Quadro 2 - Polissemia dos sentidos atribuídos ao termo perfil.	34
Quadro 3 - Modelos da Administração Pública	40
Quadro 4 - Perfil dos Gestores.....	41
Quadro 5 - Matriz de Competências Gerais do Diretor Escolar – 2020	45
Quadro 6 - M. N. C. C. e Atribuições do Diretor Escolar*.	45
Quadro 7 - Modelos da Administração pública	54
Quadro 8 - Teoria Geral da Administração para empresas	55
Quadro 9 - As pesquisas sobre Perfil do Gestor ou da Gestão Escolar.	101
Quadro 10 - Lista dos Prefeitos de São Paulo de 1950 a 2021.....	116
Quadro 11 - Memorial de leis da criação da RME-SP.....	118
Quadro 12 - Perfil da Gestão Escolar na Rede Municipal de Ensino de SP.	122
Quadro 13 - Análise da não participação na formação na RME-SP.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Reprovação no Ensino Fundamental 2019.....	91
Tabela 2 - Ranking de Redes Municipais do Brasil 2020	94
Tabela 3 - Órgãos e Unidades Educacionais da RME/SP -2020	95
Tabela 4 - Nº de cargos de Diretor de Escola na RME-SP 2020.....	106
Tabela 5 - Índice de participação dos Diretores de Escola por DRE no questionário	106
Tabela 6 - Unid. de Educação Infantil na RME-SP em 2020.....	110
Tabela 7 - Diretor de Escola em exercício na RME-SP em 2020.....	133
Tabela 8 - Perguntas e nº respostas válidas ao questionário.....	134
Tabela 9 - Faixa etária dos Diretores de Escola : Dados abertos.....	135
Tabela 10 - Faixa etária dos Diretores de Escola - questionário	135
Tabela 11 - Origem geográfica dos Diretores de Escola – Dada aberta	136
Tabela 12 - Sexo biológico dos Diretores de Escola – Dados abertos.....	136
Tabela 13 - Identidade de Gênero dos Diretores de Escola – no questionário	137
Tabela 14 - Etnia autodeclarada pelo Diretor de Escola - Banco de dados	140
Tabela 15 - Etnia autodeclarada pelos Diretores de Escola no questionário	141
Tabela 16 - Religião professada – respostas ao questionário	142
Tabela 17 - Identificação de PcD - Dados abertos	143
Tabela 18 - Identificação de PcD – Questionário	143
Tabela 19 - Identificação política dos Diretores de Escola – questionário	144
Tabela 20 - Opção sindical dos Diretores de Escola – questionário.....	145
Tabela 21 - Escolaridade Materna – questionário	146
Tabela 22 - Escolaridade Paterna – questionário	147
Tabela 23 - Escolaridade dos Diretores de Escola – Questionário	147
Tabela 24 - Participação na Gestão Escolar – Questionário.....	148
Tabela 25 - Índices de participação da comunidade em 2019 - Questionário	149
Tabela 26 - Índices sobre voluntariado na escola – 2019- Questionário	150
Tabela 27 - Perfil autodeclarado do Diretor de Escola – Questionário	150
Tabela 28 - Tempo de atuação, por modalidade – questionário.....	152
Tabela 29 - Licenças médicas dos Diretores de Escola – questionário	153
Tabela 30 - Participação na formação continuada até 2019	154
Tabela 31 - Dimensão de maior dificuldade para os Diretores de Escola	158
Tabela 32 - A Gestão de recursos humanos na escola em 2019	162
Tabela 33 - Os papéis do Diretor/Diretora de Escola.....	163
Tabela 34 - Dimensão de maior facilidade para o Diretor de Escola	164
Tabela 35 - Análise dos Diretores de Escola sobre as verbas destinadas a escola.....	165
Tabela 36 - Agressão verbal sofrida por Diretores de escola	166
Tabela 37 - Agressão física sofrida por Diretor de Escola	166
Tabela 38 - Índice de Diretores de Escola que sofreram aplicação de penalidades.....	167

INDICES DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação
APROFEM	Sindicato dos professores e funcionário municipais de São Paulo
ABRASCO	Associação brasileira de saúde coletiva
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CCA	Centro para crianças e adolescentes
CCI	Centro de convivência infantil
CEB	Câmara de educação básica
CECI	Centro de educação e cultura indígena
CEE/SP	Conselho Estadual de educação de São Paulo
CEI	Centro de educação infantil direto
CEII	Centro de educação infantil indireto
CEPEDISA	Conectas direitos humanos e do centro de pesquisa e estudos de direito sanitário
CEU	Centro educacional unificado
CIEJA	Centro integrado de educação de jovens e adultos
CME/SP	Conselho municipal de educação de São Paulo
CNE	Conselho nacional de educação
COVID 19	Doença do coronavírus no ano de 2019
DIPED	Divisão pedagógica
DOT	Diretoria de orientação técnica
DOT/P	Diretoria de orientação técnica pedagógica
DRE	Diretoria regional de educação
EMEBS	Escola municipal de educação bilíngue para surdos
EMEF	Escola municipal de ensino fundamental
EMEFM	Escola municipal de ensino fundamental e médio
EMEI	Escola municipal de educação infantil
EUA	Estados unidos da América do Norte
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto brasileiro de geografia e estatística
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da educação
MOVA	Movimento de alfabetização de jovens e adultos
OCDE	Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico
PDE	Prêmio de desenvolvimento educacional
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PUC/Sp	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
RME/SP	Rede municipal de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da educação básica
SEB/MEC	Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library online
SINPEEN	Sindicato dos profissionais em educação no ensino Municipal de São Paulo
SINESP	Sindicato dos especialistas de educação do ensino público Municipal de São Paulo
SME/SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SP	São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. REVISAO BIBLIOGRÁFICA.....	19
1.1. Estudos sobre o perfil do Gestor Escolar no Brasil	19
1.2. Os estudos demográficos no Brasil sobre o Diretor de Escola.	36
1.3. A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.	43
2. OS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM ESTA PESQUISA.	50
2.1. A política educacional e o Perfil tradicional de Gestão Escolar.	57
2.2. A política educacional e o perfil democrático de Gestão e Gestor Escolar.	68
2.3. A Constituição Federal de 1988 e o modelo de Gestão Democrática	78
2.4. A política educacional e o perfil Gerencial de Gestão e Gestor Escolar.	82
2.5. A Gestão da Qualidade Total na Educação	84
2.6. O Gerencialismo e a política de <i>accountability</i>	86
3. A PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	91
3.1. Problema de pesquisa.....	91
3.2. Objetivos.....	92
3.3. Justificativas.....	93
3.4. Hipótese	96
3.5. Metodologia.....	98
3.6. Procedimentos de pesquisa.....	99
3.7. A pesquisa demográfica	104
3.8. Organização do trabalho	107
3.9. Sobre as dificuldades da pesquisa	107
3.10. A Gestão Escolar das Unidades de Educação Infantil.	109
3.11. A Gestão Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.	113
3.12. A criação dos cargos e dos perfis de Diretor de Escola na RME-SP.....	123
3.13. Dados Abertos e resposta ao Questionário na RME-SP.....	133
3.14. Análise da variável identificação/idade e origem dos Diretores:.....	135
3.15. Análise da variável Diversidade/identidade de Gênero.....	136
3.16. Análise da variável Diversidade/Etnia autodeclarada	139
3.17. Análise da variável Diversidade/Religião.	142
3.18. Análise da variável Diversidade/Acesso de PcD ao cargo de Diretor de Escola.	142
3.19. Análise da variável Diversidade/Identificação Política dos Diretores	144
3.20. Análises da variável Mobilidade Social/Escolaridade dos pais	146
3.21. Análise da variável competência/Gestão Democrática.....	148
3.22. Análise da variável competência / Tempo de exercício.	151
3.23. Análises da variável competência / afastamentos e licenças médicas.	153
3.24. Análise da variável Competência / formação de Diretores na RME-SP.....	153
3.25. Análise da variável Gestão Escolar/As dificuldades	158
3.26. Análise da variável Gestão Escolar/As facilidades	164
3.27. Análise da variável Gestão Escolar / Verbas públicas.....	165
3.28. Análise da variável Gestão Escolar / Violência.	166
3.29. Análise da variável Gestão Escolar / Apuração de irregularidades	167
CONCLUSÃO.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176
ANEXOS.....	189

GESTÃO ESCOLAR E O PERFIL DO DIRETOR DE ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

Este trabalho estuda a Gestão Escolar e o perfil dos Diretores de Escola que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Durante a pesquisa promoveu-se a recuperação da história da constituição do sistema educacional municipal de São Paulo, o estudo do processo de desenvolvimento da Rede Municipal de Ensino (RME-SP), a organização, constituição de cargos e carreiras dos diretores escolares, compreendendo o período de 1935 a 2021.

A teoria da Gestão Escolar nasceu sob o signo da ambiguidade comprimida entre dois territórios: o das “Ciências da Educação” e o das “Ciências da Administração e Gestão”. Conforme Barroso (1995), essa afirmação em parte define meu sentimento profissional, por me reconhecer transitando entre o universo da discência, da docência e da Gestão Escolar pública.

Iniciei minha carreira de professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) em 19 de fevereiro de 1987. Dez anos mais tarde, passei a atuar na Gestão Escolar, primeiro no cargo de Diretor de Escola (1996 a 2004) e, em seguida, no cargo de Supervisora Escolar (2005 a 2018) na região da Diretoria Regional de Educação São Miguel (DRE MP). Em duas oportunidades atuei como Diretora na Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P), entre 2005 e 2012, e de 2017 a 2018, na Divisão Pedagógica (DIPED)¹, na mesma DRE MP. Nesse cargo, parte das atribuições foi implementar e acompanhar - naquele território - a política de formação dos profissionais da RMESP, observadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP).

Neste ano de 2022, estou atuando como formador da Divisão Pedagógica (DIPED) na DRE São Miguel, mais especificamente na formação de Coordenadores Pedagógicos das

¹ No organograma da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a Divisão Pedagógica é um setor da Diretoria Regional de Educação-DRE, que tem por objetivo trazer para a região, apresentar e acompanhar políticas curriculares, políticas de formação dos profissionais e políticas de avaliação da SME na região daquela DRE, de forma integrada com a Coordenadoria Pedagógica-COPED, que responde pelo trabalho pedagógico realizado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo perante órgãos de controle interno e externo, da Câmara Municipal, do Conselho Municipal de Educação e da sociedade civil.

Unidades Educacionais pertencentes à Diretoria Regional de Educação de São Miguel (SP). Nesse processo formativo, estive envolvida na oferta e acompanhamento das formações organizadas para Gestores Escolares, promovidas nessa rede nos últimos 25 anos. Em todo esse período (1996/2021), os cursos para Diretores de Escola da RME-SP foram e continuam sendo majoritariamente oferecidos pela Divisão Pedagógica (DIPED) das Diretorias Regionais de Educação (DREs) de maneira integrada com a Coordenadoria Pedagógica (COPED), a partir das necessidades locais. Ainda que nem todas as divisões promovam formação pedagógica específica para Diretores de Escola, não é incomum incluir esses profissionais como público alvo nas formações oferecidas prioritariamente para professores e Coordenadores Pedagógicos. Lima (2016) colabora com esta análise:

[...] no final dos anos 1990 são formados nas DRE os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), que tinham como responsabilidade fomentar as ações de formação em nível local, em cada uma das treze regionais da SME/SP. A partir daí, ainda que passando por diferentes nomenclaturas, foram essas equipes que assumiram a formação dos educadores na maioria absoluta dos cursos propostos, em nível local, favorecendo a continuidade da formação na rede [...] tendo a incumbência de fortalecer os pressupostos das políticas públicas de educação, divulgar e formar os educadores para os programas propostos pela SME/SP e estabelecer contratos de assessorias com universidades e outras instituições de formação para os profissionais da região de abrangência de cada DRE. [...] É por esse motivo que as formações centralizadas na SME/SP diminuíram sobremaneira, o que explica o decréscimo no número de arquivos encontrados junto ao acervo da MTD a partir dos anos 2000 e, a crescente evidência de continuidade nas formações propostas no âmbito das DRE (LIMA, 2016, p. 97).

O interesse pelo campo da Gestão Escolar já tem certo tempo em minha vida e, ao ingressar no mestrado, não imaginei outro objeto de pesquisa que não fosse esse e que, do meu ponto de vista, é fundamental para se compreender a política educacional no Brasil. Optei por pesquisar a Gestão Escolar e o perfil do Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, uma das maiores redes brasileiras de ensino, com unidades da Educação Básica (desde a Creche até o Ensino Médio).

Quando se procura a origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, encontram-se duas datas. Uma considera que o início da Rede se deu com os Parques Infantis em 1935, sendo, conforme alguns pesquisadores, o início da política de Educação Infantil na cidade e assumida pelo governo do Município. A outra afirma que a criação do “ensino municipal” se deu em 1956, quando o Município assumiu as escolas primárias. Uma hipótese para tentar

explicar essa divergência é a de que os Parques e o atendimento às crianças não era considerado “escola”. Imagino que a escolha se relacionou a uma concepção de escola, ensino e educação. Colabora o fato de que somente na Lei 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as escolas maternas e os jardins de infância foram incluídos no sistema de ensino,² conforme o Capítulo I da Educação pré-primária no texto da lei:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Para este estudo adotou-se o conceito de educação pública, entendida como política de bem-estar social, produto do conjunto de ações do poder público, do modelo econômico do país, dos modelos de administração pública, das teorias que sustentam as práticas e das próprias práticas da Gestão em si. Ademais, seria difícil estudar a ação do Gestor Escolar da educação básica sem se debruçar sobre todos esses aspectos e, ao se realizar o planejamento do estudo, restringiu-se a pesquisa à Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O estudo foi composto de revisão bibliográfica e de pesquisa sobre Gestão escolar e o perfil do Diretor de Escola em exercício na Prefeitura do Município de São Paulo, de 1935 a 2020. Interessava realizar um estudo de caso, para tratar - como prática - da gestão que ocorre no espaço escolar. No entanto, a pandemia do Coronavírus (COVID 19) provocou o fechamento de escolas e cidades no Brasil e no mundo, em 2020 e 2021, impossibilitando a visita às escolas e dificultando a realização de entrevistas com os diretores, devido aos riscos de contágio e morte. Optou-se pelo estudo bibliográfico que proporcionasse um panorama das pesquisas no campo, considerando o período de criação da rede municipal de ensino de São Paulo até a atualidade, revelando os modelos de gestão adotados na rede, e um estudo demográfico, - realizado com os atuais Diretores de Escola das unidades diretas, - que permitisse tratar do perfil do Diretor de Escola, sem perder de vista que o ponto de partida é a escola e a gestão nela praticada, mas também a partir do papel do Estado na Educação.

No primeiro capítulo tratou-se da revisão bibliográfica, o que se publicou a respeito do Perfil do Gestor Escolar e/ou O perfil da Gestão Escolar no Brasil e em São Paulo, de modo a estabelecer o conceito de perfil, as relações entre perfil e identidade profissional como a

² Não determina que será atendimento público e nem atribui o mesmo caráter obrigatório que ao ensino primário.

profissionalidade e o profissionalismo. Foram encontradas dez as pesquisas no Brasil sobre “perfil” do Gestor/ Gestão Escolar no período de 2006 a 2020, estudadas neste capítulo. Apresentou-se a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, por considerar sua importância na elaboração de um perfil nacional para a Gestão Escolar brasileira.

No segundo capítulo realizou-se o levantamento histórico-crítico sobre a elaboração de uma teoria da administração/Gestão Escolar no Brasil e em São Paulo, de 1935 a 2020. Como ferramentas teóricas foram utilizados o conceito de Ciclo de Políticas proposto por Ball, Bowe e Gold (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p.48), o conceito de regulação aplicado à educação defendido por Barroso (2005), complementados com os conceitos de administração pública brasileira expostos por Bresser Pereira (1995) e os utilizados por Chiavenato (1993).

A abordagem de Ball, Bowe e Gold (1992) compreende análises da intersecção entre os contextos de influência, produção de textos e prática da *micro* e da *macro* política. O conceito defendido por Barroso (2005), ao discutir a reforma e reestruturação do Estado, procura verificar como isso afeta a administração pública e por consequência a educação. Elaborados a partir do conceito Neoliberal de administração pública, os conceitos de administração pública brasileira expostos por Bresser Pereira (1995) pretendem que o Estado atue de maneira mínima (Reforma do Estado no Brasil a partir do plano MARE), com repercussão na organização dos modelos de Gestão da Escola pública e no perfil do servidor público incumbido ou selecionado para esse serviço. Também se utilizaram os conceitos empregados por Chiavenato (1993) na Teoria da Administração Geral e pública que contribuíram para a construção da teoria da Gestão Escolar no Brasil. Neste capítulo se constituíram as categorias de análise para a pesquisa. Concluiu-se que o Estado se organizou-se ao longo do tempo a partir dos modelos Patrimonialista, Burocrático e Gerencial, alicerçando os modelos de Gestão Escolar pública na Educação Básica: Tradicional, Democrático e Gerencial.

No terceiro capítulo apresentaram-se os resultados da pesquisa bibliográfica e demográfica sobre a Gestão Escolar e o perfil do Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), compreendendo o período de 1935 a 2020. No estudo demográfico para análise do perfil atual, a população estudada compôs-se de 1374 Diretores e Diretoras de escola, que atuaram nas unidades educacionais da rede direta em 2019/2020, com

acesso através do concurso público ou eleição. No momento da pesquisa, havia um total de 1.486 cargos de Diretor/a de Escola nas unidades diretas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sendo 1.374 preenchidos por Diretores de Escola concursados, indicando a existência de 112 cargos vagos. Foram abrangidos de Centros de Educação Infantil (CEI), a Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), a Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e de Ensino Médio (EMEFM), ou seja, 1.486 unidades. A pesquisa seguiu o seguinte roteiro: a organização da administração pública, a política neoliberal de Estado, as teorias que embasaram a organização do trabalho de gestão, os textos que compõem o arcabouço legal que regulamenta a atividade do Gestor Escolar (criação da rede), para construções explicativas sobre como se percebe o trabalho do Gestor Escolar e da organização das formas de trabalho aqui denominadas Modelos de Gestão, ambos na rede escolar pública brasileira e paulistana. Os dados da pesquisa demográfica sobre os Diretores de Escola da RME-SP foram obtidos no Banco de Dados Abertos do Município, publicados no *site* da Controladoria Geral de Município (CGM), que visa garantir maior transparência na administração pública e reúne conjuntos de dados de todos os órgãos da Prefeitura do Município de São Paulo. Outros dados complementares foram obtidos por um questionário enviado aos diretores das escolas Municipais e respondido por 303 dos atuais Diretores da RME-SP.

A Conclusão final da pesquisa revelou a prescrição legal de uma Gestão Escolar Democrática a partir da Constituição de 1988 e adotada na rede municipal de Ensino de São Paulo pelos textos legais. No contexto da prática o Diretor de Escola, no entanto faz sua leitura da realidade e age criando uma interpretação do modelo prescrito, não um outro modelo, mas uma adaptação frente ao contexto. O perfil do Diretor assume vários estilos, desde os mais progressistas ao mais conservadores, em divergência com o esperado perfil democrático, porque os profissionais, ao atuarem, trazem expectativas, valores e experiências diversas e, ao lerem o texto legal, produzem suas próprias interpretações. A RME-SP vem sofrendo, assim como a administração pública, um processo de reforma que na escola aponta para uma Gestão Gerencial por parte do Estado. O capítulo apresentou as sínteses sobre a Gestão Escolar e o perfil do Diretor de Escola na RME-SP encontrados na pesquisa.

1. REVISAO BIBLIOGRÁFICA

1.1. Estudos sobre o perfil do Gestor Escolar no Brasil

Diferentemente da profissão docente, se não existissem as escolas, não existiriam os Diretores de Escola. Ao organizar a escola pública - sua rede - o Município de São Paulo organizou simultaneamente a função do Diretor de Escola. Com isso, delineou quem poderia ocupar esse lugar, e nos primeiros anos de rede o diretor tinha de ser um professor, que era integrado como servidor estatutário, titular de cargo público, submetido em lei a regulamento estabelecido pela Prefeitura do Município.

As abordagens teóricas de Bowe, Ball e Gold (1992), do Ciclo de Políticas, têm sido utilizadas para a o estudo de políticas educacionais (MAINARDES, 2006). Ao pesquisar o perfil do Diretor de Escola como trabalhador, funcionário público a serviço da prefeitura do Município de São Paulo, em 2019/2020, adotou-se essa abordagem, que relaciona os acontecimentos a contextos de produção de influência, da produção de texto e da prática, explicando a formação do ciclo de uma política ao longo do processo. Ou seja, essa função (trabalho) é resultado de uma política pública educacional, de uma certa forma de organizar a escola dentro dessa política educacional e da prática que a interpreta. Essa abordagem cobre aspectos que auxiliam numa análise mais completa a respeito do perfil do Diretor de Escola e dos modelos de Gestão que essa cidade organiza e que os Diretores de Escola efetivam ou não.

Se o contexto de influência e de texto parece mais acessível ao escrutínio, o contexto da prática está menos documentado aqui - apenas arranhados pelas respostas ao *Survey* - mas que não inviabilizam a tentativa de interpretação sobre qual política educacional de Gestão Escolar se organizou nesse lugar e tempo, e que perfil de Gestão e Diretor de Escola se encontram na RME-SP.

Assumiu-se também, nesta pesquisa, o conceito de regulamentação e regulação³ de Barroso (2005), que pode ou não refletir o engajamento da escola a essa regulamentação ou

³A regulamentação e Regulação: intervenção das autoridades públicas para introduzir “regras” e “constrangimentos” na ação social.

regulação, decorrente do processo de construção de identidade organizacional pela escola e sua comunidade, por adesão ou transgressão.

O contexto de produção de influência, que forma o Ciclo de Bowe, Ball e Gold (1992), na política da Gestão Escolar da Prefeitura do Município de São Paulo se relaciona a fatores econômicos, com o discurso de que é necessário escolarizar, civilizar e produzir mão de obra, atendendo à infância desvalida. Relaciona-se também aos discursos da pedagogia, que atribuem propósitos de desenvolvimento e escolarização em diálogo com o interesse de garantir a formação do trabalhador, ao colaborar teoricamente com a organização dos currículos e com a padronização escolar no Município

No contexto de produção de texto, analisa-se a regulamentação desses interesses que ocorreram com a criação da Rede Municipal pela produção de documentos que formalizaram e orientaram a organização por parte dos Governos Federal, Municipal e dos órgãos incumbidos da formação e treinamento dos profissionais que iriam atuar na área, com as formas de nomeação e seleção de Gestores. O contexto de produção da prática é mais difícil de ser percebido, e ocorre dentro e fora da Rede, que sempre manteve a Gestão Escolar das unidades diretas, e uma política de Gestão Escolar de redes parceiras (convênios e parcerias) no serviço educacional. Apesar de compor a mesma Rede, os Diretores de Escola da rede parceira não fazem parte desta pesquisa.

Nesse contexto, no capítulo três observam-se os dados produzidos pelos Diretores ao responderem o questionário, revelando as interpretações que o texto legal sofre ao ser vivenciado ou não na esfera da prática, produzindo uma forma de Gestão Escolar que ora se aproxima e ora se distingue do planejado pelo Governo.

Antes dessa data - 1988 – as análises responsabilizavam os Gestores Escolares pela ineficiência, devido à falta de organização, autoritarismo, por uma administração não-científica e suficientemente burocratizada, encarada como promotora do fracasso escolar (evasão, repetência, baixo acesso). Após a Constituição de 1988, os Gestores Escolares foram responsabilizados pelos baixos resultados de aprendizagem dos alunos, expressos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a partir de 2007 pelo fato de as escolas não alcançarem índices desejáveis de proficiência.

A reforma gerencial da administração pública (1995) sugeriu que a sociedade civil organizada assumisse a Gestão Escolar por meio de parcerias. Dessa forma, têm-se produzido

diversas pesquisas sobre os Diretores de Escola, fatores sociais, pedagógicos, econômicos e políticos envolvidos na organização do cargo e, mais recentemente, sobre perfil, identidade profissional e profissionalidade. Silva discutiu a construção da identidade de Diretores:

[...] a construção da identidade de diretores de escola sob dois enfoques: à luz do discurso oficial, por meio do estudo de documentos e legislações que definem seu “perfil”, [...] A discussão da construção da identidade de diretores de escola tem importância na medida em que se insere nas expectativas sobre a atuação deles em diferentes momentos históricos (SILVA, 2011, p. 211).

A discussão sobre identidade profissional está atrelada à discussão de perfil, descrito pela autora, nesse caso a uma identidade regulamentada pela legislação pública. Vozniak, Mesquita e Batista (2016), em seus estudos sobre “Identidade” (I) e “Identidade Profissional” (IP), afirmaram que:

Relativamente ao conceito de identidade, coexistem várias perspectivas, embora todas assumam que este é um conceito múltiplo, não se reportando a um atributo fixo. [...] IP é uma das muitas identidades sociais do indivíduo, sendo aquela que é ancorada nas representações, práticas e saberes profissionais e que depende do contexto de exercício profissional do indivíduo (PIMENTA, 2005). Neste enquadramento, o contexto laboral é um local e um momento propício para o indivíduo interagir socialmente, sendo essa interação necessária à aquisição da IP (VOZNIK, MESQUITA e BATISTA, 2016, p. 282).

Os estudos sobre perfil profissional estão muito vinculados ao campo das empresas privadas, ou ao mundo da formação profissional. Esses estudos compreendem a discriminação das competências, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento de uma atividade específica. A discussão sobre perfil profissional faz parte da constituição de um corpo de saberes sobre o profissional.

No caso da Gestão Escolar, o estudo do perfil aproxima-se de outras discussões, além das relativas à identidade, como a profissionalidade e o profissionalismo, conforme descrevem Núñez e Ramalho:

O termo “profissionalidade” expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional [...] O profissionalismo é expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos. É mais do que um tema de qualificação e competência, uma questão de poder: autonomia, face à sociedade, ao poder político, à comunidade e aos empregadores; jurisdição, face aos outros grupos profissionais; poder e autoridade, face ao público e às outras profissões e grupos ocupacionais (NUÑES e RAMALHO, 2008, p. 4).

A formação profissional escolar também se preocupa com a elaboração de um corpo de saberes na preparação de seus profissionais, demonstrando a importância da elaboração dos perfis profissionais para se discutir habilidades e competências formativas dos profissionais. Gondim aponta que:

A ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender à exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessária para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais (GONDIM, 2002, p. 300).

A construção do perfil e da identidade profissional são regulações endógenas e exógenas, pela formação, pela prática, pela construção social sobre cada profissão e sobre as formas de se atender às expectativas dos empregadores e dos próprios profissionais. Galindo colabora com esse entendimento e, ao pesquisar a identidade docente, afirma que:

[...] a questão da identidade, postula que esta é constituída no jogo do reconhecimento, formado por dois pólos – o do auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros) (GALINDO, 2004, p. 15).

Traçando uma identidade etimológica, o termo Perfil pode ser entendido como

[...] conjunto dos traços do rosto de uma pessoa visto de lado; Representação de um objeto visto de lado; [...] Descrição em traços rápidos de alguém; retrato moral de uma pessoa; ou numa definição popular, o conjunto das informações pessoais que identificam o usuário (nome, idade, profissão, cidade de nascimento etc.) disponível em redes sociais, sites, blog; Reunião das qualidades pessoais ou profissionais que torna alguém apto para um trabalho, cargo, atividade (PERFIL, 2021).

A análise realizada pelos pesquisadores apresentados no Quadro 2 utiliza o conceito de perfil, a partir de definições com base no campo semântico⁴ da palavra perfil, em sua maioria, incluindo na sequência análises das ações, das atribuições ou de características profissionais, conforme demonstra o recorte da pesquisa de Santana:

[...] a palavra perfil pode significar um pequeno escrito em que se salientam os traços característicos de uma pessoa, também pode significar um gráfico que representa as diversas aptidões de uma pessoa. Assim, nesta pesquisa serão analisados diversos aspectos característicos ou inerentes à função do

⁴ Campo semântico trabalha com os sentidos que uma única palavra apresenta quando inserida em contextos diversos. Ele é, portanto, o conjunto dos diversos sentidos que uma única palavra pode apresentar. PACHECO, Mariana do Carmo. "O que é campo semântico?", *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-campo-semantico.htm>. Acesso em 22 jan. 2022.

diretor escolar, no desempenho das atribuições inerentes ao seu cargo, que incluem ações pedagógicas, administrativas, liderança, o que exige um dinamismo e comprometimento de forma a conseguir atender às diversas e complexas demandas da escola (SANTANA, 2015, p. 27).

Souza destaca a inexistência de um perfil hegemônico dos Gestores no país, até o momento em que realizou a pesquisa em 2006 e produziu a seguinte delimitação do tema:

A compreensão do conceito de perfil neste trabalho coincide com a ideia de leitura das faces de um fenômeno representando algo que carrega consigo características gerais deste determinado fenômeno, mostrando os seus modelos distintos. A constituição do perfil se edifica a partir da análise dos diferentes tipos, visando à identificação e caracterização da heterogeneidade com vistas à classificação em grupos mais homogêneos, com a intenção de, a partir destes grupos, conhecer as especificidades e o que diferencia e o que similariza os indivíduos componentes de cada grupo (SOUZA, 2006, p.191).

Em outros campos do conhecimento, como no *marketing*, encontramos a origem do termo Perfil Profissional. Segundo Santos,

Deu-se o nome de "perfil" ao conjunto de requisitos exigidos de um indivíduo para a realização de uma tarefa. Assim como as tarefas eram planejadas por setores especializados, o perfil profissional era definido pelos especialistas da área de Recursos Humanos e se constituía no alvo dos programas de treinamento e seleção de candidatos (SANTOS, 2010, p. 2).

A Profissiografia ou registro detalhado das tarefas efetuadas ou próprias de uma profissão e o modo como elas devem ser desenvolvidas, modelam o registro do perfil. Santos explica que:

[...] a Psicologia Industrial legitimou a abordagem da Engenharia, fornecendo à Administração Científica o suporte da experimentação científica, conforme deduziu Dunnette (1976) das abordagens da tecnologia chamada de Psicometria. Nessa perspectiva, o trabalhador foi assumido com um ser fragmentado em habilidades e traços de personalidade. A habilidade era tida como algo objetivo existente dentro do indivíduo, que ocorria independentemente de ser descoberto por alguém e que poderia ser mensurado. Essa configuração propiciou o aparecimento dos perfis profissionais, os quais se tornaram o padrão de condições pessoais para o trabalho (SANTOS, 2010, p. 2).

Ao realizar o estudo do perfil, Silva (2011) define duas instâncias de construção da identidade profissional, que elaboram o perfil, uma a partir do sujeito e outra externa a ele:

Tomando-se o conceito de identidade como uma construção a partir do sujeito e de suas interações com o meio e da identidade profissional como um conjunto de representações atribuídas aos sujeitos dentro do contexto de grupos e da sociedade, este estudo abordará a identidade de diretores de

escola sob dois enfoques: a) à luz do discurso oficial, contextualizando essa construção em nível macro; b) à luz da cultura organizacional da escola, contextualizando essa construção a partir das micro relações e das interações que se processam em seu cotidiano (SILVA, 2011, p. 212).

Nesta pesquisa, buscou-se - na elaboração do ciclo de política pública em Gestão Escolar, - a elaboração, a produção e a regulamentação que modela a prática nas escolas públicas, sem desconsiderar os processos dessa produção oriundos da cultura escolar e da ação do sujeito. Apesar de parecer fácil definir o perfil, verificou-se que, no caso dos Gestores escolares, há uma polissemia, tanto no discurso oficial (decorrente das diferenças locais, culturais, sociais e políticas de cada região brasileira), como da cultura organizacional da escola e da construção pessoal, resultado da formação das interações e das práticas dos Gestores, individualmente, em seu cotidiano.

O estudo do perfil faz parte das análises na construção da identidade profissional do Gestor escolar, tanto em relação à identidade regulamentada pelo discurso oficial, quanto da que se constrói a partir da cultura organizacional da escola e a que pode resultar das interações entre ambas. Sobre a importância do levantamento das identidades profissionais para a implementação de políticas públicas, Silva afirma:

Considera-se que, hoje, mais do que tecnologias educativas e qualidade, o gerenciamento da identidade dos professores tem importância crucial para a educação. A possibilidade da implementação das políticas educacionais, segundo esse autor, depende muito da identidade que é atribuída ao professor (SILVA, 2011, p. 215).

Ao se discutir a identidade profissional também se discute perfil, profissionalidade e profissionalismo.

A discussão sobre perfil profissional de Gestores das Escolas públicas foi impulsionada a partir das publicações dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em especial 2003, que problematiza a Gestão Escolar a partir das respostas dadas aos questionários socioeconômicos respondidos pelos Diretores das Escolas avaliadas, com o objetivo de coletar dados acerca da formação profissional, das práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos Diretores das Escolas.⁵

⁵ Informação retirada do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC-Inep) Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Último acesso: 02/07/2021

A utilização do termo “perfil dos Gestores” nos documentos do SAEB auxiliou na naturalização do seu emprego ao se estudar aspectos demográficos sobre o Gestor Escolar.

Foram encontrados dez pesquisadores no Brasil que estudaram “perfil” do Gestor no período de 2006 a 2020, nos bancos de pesquisa da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos artigos Brasil *Scientific Electronic Library Online* · (SciELO Brasil), Souza (2006), Szabelski (2006), Oliveira, J. (2010), Drabach (2013), Caixeta (2014), Silva, J. (2014), Oliveira, D. (2015), Santana (2015), Silva, L. (2018), Soligo (2019). A seguir, o quadro organizado com o resumo das pesquisas para favorecer a análise neste capítulo.

Quadro 1 - Discursos sobre Gestão Escolar e Gestores

Pesquisador	Análise da metodologia. Na descrição pela busca do objeto, demonstra no geral a concepção do perfil e sua composição.	Conclusões sobre perfil – Demonstram o entendimento do termo.
Szabelski (2006)	Estabelecer o perfil do diretor de acordo com a percepção dos vários segmentos da escola	Primeiro destaque: percepção de uma visão embasada na ideia empresarial sobre o novo perfil do empresário, chefe, diretor de Escola, que de acordo com sua liderança, é capaz de obter sucesso, realização e reconhecimento profissional e financeiro para si e para a empresa. Após a pesquisa: valorização de habilidades que se referem às competências ética, colegiada, contextual, emocional, sistêmica e pedagógica acadêmica.
Souza (2006)	Utiliza o banco de dados do SAEB 2003 do MEC INEP Metodologia: a constituição do perfil se dá a partir da análise dos diferentes tipos, visando identificar e caracterizar a heterogeneidade, com vistas à classificação em grupos mais homogêneos, com a intenção de, a partir desses grupos, conhecer as especificidades e o que diferencia e o que similariza os indivíduos componentes de cada grupo.	Primeiro destaque: trata-se de uma tese que relaciona diversos aspectos a partir das heterogeneidades. Os dirigentes escolares das escolas públicas no país - a partir dos dados do SAEB 2003 - caracterizam-se por serem majoritariamente mulheres, 78%, com mais de 40 anos de idade, 65% com curso superior 86%, experiente profissionalmente com mais de 10 anos de trabalho na educação, 85%, e recebendo entre quatro e nove salários mínimos, 58%. As possíveis interpretações a partir dos dados: Analisa as fortes marcas de gênero.
Oliveira, H. (2010)	A partir das respostas dos diretores aos questionários do SAEB 2003: Analisa as características pessoais e de formação dos diretores das escolas públicas urbanas situadas nas capitais brasileiras; Relaciona as características dos diretores e da gestão com perfil socioeconômico médio dos alunos das escolas públicas da amostra analisada; Liderança profissional é um dos fatores que influenciam a qualidade do ensino; caracterização sociodemográfica dos diretores (gênero, idade, nível de escolaridade e econômico, tempo de exercício profissional na educação e na função de diretor de escola).	Os resultados revelam que 83,8% das escolas urbanas brasileiras são dirigidas por mulheres, 16,2% por homens; 37% das escolas são dirigidas por pessoas com idade entre 40 e 49 anos, 40,5% das escolas têm diretores com curso de pedagogia e 36,7% são formados em outras licenciaturas (entre outros achados); O conceito de gestão passou de uma noção ligada à técnica para uma noção que envolve participação, autonomia e descentralização.

Drabach (2013)	Forma de provimento do cargo, formação inicial, formação continuada, experiência na educação e em funções de gestão; Análise comparativa entre os dados dos três questionários, cruzando a variável que se quer estudar com as regiões brasileiras; Forma como os diretores chegaram à função de direção escolar, a formação inicial e continuada dos diretores e a experiência em educação e em funções de gestão escolar, existência do projeto pedagógico e a forma como foi construída a existência do Conselho Escolar, os segmentos que dele fazem parte e o número de vezes que se reuniu; O perfil da gestão considerou também a relação entre a escola e a comunidade.	As mudanças na concepção de gestão pública na década de 1990 influenciaram o perfil do gestor e da gestão das escolas públicas brasileiras? O princípio da gestão democrática do ensino público presente na Constituição Federal e na LDB 9394/96 possivelmente tenha provocado impactos no perfil do gestor e da gestão das escolas públicas brasileiras. Aponta três modelos de gestão: patrimonial, democrático e gerencial. O que se pode dizer é que os modelos de gestão identificados no perfil dos diretores e nos processos de gestão nesse trabalho convivem e tecem conjuntamente a complexidade da política educacional que se concretiza na escola.
Caixêta (2014)	Como o Progestão contribui para o desenvolvimento do perfil profissional dos gestores das escolas estaduais jurisdicionadas à Superintendência Regional de Unaí, com foco no perfil pedagógico - Estudo de caso; Elaborou-se um questionário, <i>survey</i>, com o intuito de responder às questões norteadoras da pesquisa para verificar o grau de competência adquirido pelos gestores após a participação no Progestão.	A metade dos respondentes disse ter mais de 15 anos de serviço, e um informou ter menos de seis, os demais 11 gestores têm entre seis e 15 anos de serviço; Quanto ao nível de escolaridade a maioria (19 dos 26 pesquisados) possui Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i>, sendo seis com ensino superior, apenas um com mestrado e nenhum com doutorado (entre outros achados); Aponta-se a necessidade de intervenção na formação dos gestores no que tange ao desenvolvimento de habilidades para uma gestão pedagógica competente.
Silva, J. (2014)	Analisou a gestão da escola a partir do exame das características e habilidades dos gestores escolares das escolas que compõem o sistema Municipal de Ensino da cidade de São José de Ribamar, Maranhão; Compreende-se perfil de gestores como o conjunto de características sociais, econômicas e culturais e a formação acadêmica dos ocupantes de cargo de gestor escolar.	O perfil dos gestores como principais responsáveis pela concretização do que está contemplado nas políticas educacionais. Defende uma sólida formação que subsidie a prática administrativa, atitude, relacionamento e compromisso em relação à gestão da educação, da escola, e do processo educacional, discernimento sobre as prioridades do processo de formação do estudante e conhecimentos para concretizar a função social da escola; Predomínio de indicações políticas, cultura do apadrinhamento e do patrimonialismo; Sugere-se a efetivação de um processo de seleção com regras e critérios claros, legitimado pelo Poder Legislativo, e que privilegie as dimensões de mérito, desempenho e consulta à comunidade escolar, para nomeação e exoneração de dirigentes de escola.
Santana (2015)	Conforme o Dicionário Michaelis (2015), a palavra perfil pode significar um pequeno escrito em que se salientam os traços característicos de uma pessoa e também pode significar um gráfico que represente as diversas aptidões de uma pessoa; Gestores foram avaliados em quatro etapas: nota obtida no PROGEPE, a avaliação do currículo, apresentação de um plano de ação e entrevista.	O resultado da análise mostra estatisticamente que o diretor escolar exerce papel estratégico, que contribui positivamente para melhoria dos resultados alcançados; Do perfil selecionado, obtiveram melhores resultados aquelas escolas cujos diretores tinham formação em Educação Interdimensional e aqueles que apresentaram os melhores planos de ação.

Oliveira, D. (2015)	Analisa até que ponto o perfil do gestor escolar pode facilitar a implantação da Gestão Integrada da Escola (GIDE), que é um modelo de planejamento estratégico com foco em resultados - Estudo de Caso; Utiliza os resultados divulgados pelo SAERJ, GIDE e SEEDUC em torno dos índices de desenvolvimento escolar das escolas investigadas; A entrevista teve como foco a gestão x atitude de dois gestores de escolas da Regional Metropolitana VII, buscando entender se essas atitudes facilitaram a implantação do modelo inovador, trajetória de vida do gestor escolar, visão e sistema de relações, gestão do empreendimento, atitudes empreendedoras e implantação de políticas públicas.	O perfil do gestor é um dos aspectos que pode caracterizar a identidade da escola em termos de índices de desenvolvimento escolar, porque a/o líder com competências como criatividade e visão estratégica pode mudar a realidade escolar, inserindo professores e alunos em contextos diversificados no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem; O diretor escolar pode exercer uma função de liderança.
Silva, L. (2018)	Entrevista pessoal realizada pela autora e por dois técnicos treinados para esse fim; Buscou-se identificar as formas de mensuração desses elementos: escalas de conceito e escalas de medida dos indicadores desses conceitos.	Liderança e orientação para a aprendizagem; Desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a gestão escolar; Perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem, Capital Social do diretor/gestor e Fatores Objetivos no Perfil do Gestor.
Soligo (2019)	A análise foi realizada a partir do questionário respondido pelos diretores na Prova Brasil de 2015, disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC-INEP).	Perfil democrático e participativo. 10% dos gestores não possuem licenciatura, pois, ainda que a Resolução n. 3373/2015 (que regula o processo de seleção de diretores no Estado do Paraná), estabeleça que os diretores devem ter graduação em licenciaturas, uma parcela significativa não atende à legislação. O cargo de diretor escolar é considerado estratégico no período eleitoral para a arrecadação de votos e a manutenção dos políticos no poder. No estado do Paraná, a forma oficial de escolha dos diretores é a eleição, mas não deixa de ser um processo complexo e cheio de nuances, pois os períodos que antecedem o processo de escolha em muitos casos são tensos e de muita influência político-partidária. 58% são mulheres e 42% homens, um perfil de maioria feminina, mas que aponta para um desequilíbrio quando considerada a proporção de professoras no Estado, que é de 75% (entre outras variáveis).

Fonte: Obras consultadas.

Elaborado pela pesquisadora - 2021

Ao tratar sobre a identidade profissional do Gestor, Silva aponta que:

Com respeito aos discursos estabelecidos pelos próprios diretores, um dos parâmetros de análise é a consideração da dialética global e local colocada por Giddens (2002) na criação da identidade dos diretores, que remete para as interações concretas que se dão no espaço cotidiano do exercício da administração da escola. Tal aspecto da dialética global e local nos remete também à questão das regulações que se colocam para as políticas públicas, que se combinam entre regulações supranacionais, nacionais e locais (BARROSO, 2005) [...] No campo dos estudos organizacionais, a questão da identidade pode tanto se referir à identidade da organização quanto à dos indivíduos que a compõem, enquanto pertencentes a determinado grupo presente na organização (SILVA, 2011, p. 213).

O novo Gestor, procurado, ou o perfil adequado é aquele que deve superar o modelo “tradicional” e tenha características pessoais e profissionais condizentes com a função. É nesse espaço ideológico que se procura por teorias que embasem a seleção das competências, habilidades e atitudes que promovam esse sucesso. Na empresa privada o sucesso de um trabalhador garante lucro financeiro para o “empregador”. No serviço público, o perfil do Gestor é gerado a partir de sua participação no concurso público, ao adotar/ interpretar determinados conceitos sobre educação, escola, docência, e Gestão Escolar, sua competência, habilidades e conhecimentos estariam voltados para o exercício de uma Gestão Democrática conforme previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

O atual contexto de produção de influência (Ball, *et al*, 1992) apresenta a narrativa de ineficiência na prestação do serviço, por falta de “competências ou atributo dos Gestores” e que, por esse fato, a Gestão Escolar, como outros serviços públicos, deve ser entregue à “sociedade civil”. Ball (2001) aponta que, para compreender o funcionamento da política, verificam-se os três contextos (influência, texto e prática), que podem nos mostrar para onde caminham as políticas.

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 1994). Como Bernstein (1996, p. 24) afirma, “sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar”. A recontextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos “oficial” e “pedagógico” (BALL, 2001 p. 102).

Esse ciclo se inicia com as narrativas assumidas. Então, para compreender a política que se tem vivido na gestão pública, é importante considerar que ela não é estática, mas que se move, construindo-se e reconstruindo-se com base na esfera de construção de influência imbuída pelos entendimentos, até mesmo acadêmicos, produzidos sobre as identidades profissionais, profissionalidades, seja nos processos de regulamentação ou regulação promovidos pelos sistemas (BARROSO, 2005) ou percebidos como resultado da prática.

Nas dez pesquisas analisadas, não se localizou uma problematização conceitual sobre a utilização do perfil, nem se relacionou a utilização do termo à política de *accountability* neoliberal. Alguns autores reconhecem que os sistemas de avaliação estão relacionados à política de desempenho e bonificação (*accountability*). No entanto, o que se registrou é uma

utilização polissêmica do termo, com variados sentidos, de designar um conjunto de habilidades, competências, comportamentos.

No processo de construção do perfil, o mais comum nas pesquisas é o agrupamento por características pessoais de identidade (gênero, sexo, idade) sociais ou culturais ou ainda do nível de formação ou experiência profissional, e a partir desses agrupamentos realizarem as análises buscando as similaridades ou confrontando com os resultados educacionais. Apesar de reconhecer a política neoliberal, o modelo de dominação parece não ser percebido acerca do discurso utilizado e ou empregado na pesquisa: isso parece naturalizado e o termo despolitizado.

A compreensão da construção da profissionalidade e da identidade profissional se confunde com a observação de competências, habilidades e atitudes, que preencham as necessidades, que se reconheçam necessárias, para que a escola e os alunos alcancem os índices propostos em relação à aquisição de conhecimentos, garantindo o sucesso na aquisição dos conhecimentos curriculares, sendo fator determinante no sucesso ou fracasso escolar. Os conhecimentos selecionados pelos currículos não são objeto de discussão, não se discute se atendem às necessidades das comunidades escolares de forma heterogênea, ou se apenas capacitam para o trabalho e, dessa forma, podem validar a interpretação de uma educação mais mercadológica.

Há discussões a respeito da educação promovida e, se capacita para o trabalho, que tipo de trabalho? E como isso impacta a distribuição de renda e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) local? Assim, as implicações do sucesso ou fracasso numa estrutura escolar podem ou não estar relacionadas às necessidades de aprendizagem de todos os grupos sociais. Parte-se do princípio de que as discussões curriculares estão pacificadas, mas não há elementos que permitam afirmar categoricamente que estejam explicitadas as discussões sobre o que se ensina e a serviço de quem. Há foco apenas na ação do Diretor de Escola.

Analisando o significado de perfil em cada um dos dez estudos no Quadro 2, reportou-se a construção ora endógena, ora exógena⁶ de identidade profissional. Observa-se que Silva (2014) compreende perfil como o conjunto de características sociais, econômicas e culturais e de formação acadêmica dos ocupantes do cargo de Gestor ou “requisitos mínimos necessários

⁶ Exógena (de fora) ou tomando a definição de Silva (2011) à luz do discurso oficial, contextualizando essa construção em nível *macro* ou endógena, à luz da cultura organizacional da escola, contextualizando essa construção a partir das *micro* relações e das interações que se processam em seu cotidiano (SILVA, 2011, p. 212)

para ter acesso ao cargo de dirigentes escolares”. Para D. Oliveira (2015), o perfil do Gestor identifica-se com as competências para a gestão ao adquirir capacidade estratégica e de liderança para desenvolver suas atividades. Santana (2015) definiu perfil como sendo os traços característicos de uma pessoa ou suas aptidões, e sua pesquisa propõe analisar os aspectos característicos ou inerentes à função do Diretor Escolar relativos ao cargo, incluindo comprometimento e dinamismo.

Em Silva (2018), o perfil do Gestor é entendido como conjunto de competências e habilidades em consonância com a melhoria do desempenho da escola e dos alunos. Em seu estudo destaca a ideia de perfil subjetivo do Diretor, trazendo o universo de sensação e representações pessoais no exercício da gestão. Caixêta (2014) traz o conceito de perfil de profissional proativo e ativo e relaciona perfil com habilidades técnicas e conhecimentos necessários ao exercício da Gestão Escolar e qualificação pessoal, a fim de se habilitar tecnicamente para o desenvolvimento das políticas educacionais.

Já Drabach (2013) o descreve como composto por características e por competências técnica, comportamental e social. Para compor o perfil dos dirigentes escolares, utilizou a forma de provimento do cargo, formação inicial, formação continuada, experiência na educação e em funções de gestão. Mas a elaboração dos perfis está associada à regulamentação promovida pelas alterações, devido a mudanças nos modelos de administração pública, em especial decorrentes da reforma do Estado e da adoção do neoliberalismo.

Há uma responsabilização do Diretor de Escola, na medida em que creditam a seu desempenho pessoal as consequências para a política pública e, reforçam ainda, a ideia do desempenho individual para a eficácia e eficiência da escola. Nesse contexto, as evidências ressaltam um modelo de Gestão em que as capacidades ou o potencial dos indivíduos revelados por meio das práticas, da formação e dos contextos, se bem definidos e apropriados, afetam o nível do rendimento da aprendizagem do aluno, incidindo sobre a qualidade pleiteada para a educação e cooperam para a adesão à ideia da importância de se determinar um modelo de profissional adequado para obtenção da educação de qualidade.

É consenso entre os pesquisadores que Gestores mais progressistas são os que atuam na perspectiva democrática, em especial aqueles concursados ou eleitos, e juntos com o coletivo, auxiliam na construção de um projeto político-pedagógico que atenda à diversidade,

obtendo os melhores resultados de aprendizagem, enquanto que os Gestores tradicionais, sendo mais burocráticos, autoritários e indicados politicamente, atuam em escolas cujos alunos apresentam os piores resultados de aprendizagem.

Ao percorrer as publicações, é possível observar que há poucas análises sobre os objetivos da política pública educacional como as encontradas em Drabach (2013). As análises compõem o contexto dos resultados de aprendizagem dos alunos. Em seus argumentos, desconsideram o que ou quem de fato planeja, organiza e corporifica a política educacional, e o que extrapola o espaço escolar. Questões como a distribuição de renda, o empobrecimento da população, a falta de infraestrutura, os baixos salários, a falta de regulamentação da gestão escolar, entre outras - decorrentes da política social e econômica - nem sempre compõem o quadro da análise, assim como os interesses das famílias e dos profissionais.

A coordenação de uma política de Gestão Democrática na escola e a execução de uma política pública educacional são aspectos que precisam ser considerados no desenvolvimento de uma postura profissional democrática no exercício da Gestão Escolar, que seja organizada para a Gestão democrática. E, nesse caso, mesmo tendo sido indicada na constituição de 1988, até nesses tempos da segunda década do século XXI, a Gestão democrática não foi regulamentada em todos os estados e municípios brasileiros.

A busca por estratégias eficientes para a superação dos problemas educacionais, por parte de pesquisadores, demonstra uma abordagem na qual os problemas são resultantes da atuação de professores, Gestores, famílias ou alunos, que por não acessarem de forma adequada o modelo proposto, causam disfunção no sistema, verificada pela avaliação em larga escala, e cuja maior repercussão é o resultado das aprendizagens que o sistema considera necessárias para o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A hipótese é que o instrumento gerador dos dados para a análise já naturaliza essa forma.

Há um consenso sobre gestores atuarem em dimensões pedagógicas e administrativas, dentro de uma Gestão Democrática, para que o alcance das decisões seja coletivo quando o objetivo é a própria a qualidade, ou a educação de qualidade. No entanto, não há delimitação do que seria a qualidade que se almeja para a educação pública. A preocupação é com o

alcance dos resultados e metas propostos pelo sistema, e esses índices, uma vez alcançados, demonstrariam a eficácia e eficiência do sistema escolar.

Imputa-se ao Diretor de Escola o papel de liderança no alcance de metas e cumprimento dos programas estabelecidos pelo Governo, mas como se daria a seleção de líderes? Ou essa é uma competência que pode ser desenvolvida? As competências, habilidades e atitudes são de fato preponderantes na hora de lidar com as decisões locais, mas é preciso considerar as condições que são dadas aos Gestores escolares para alcançarem as expectativas propostas para a aprendizagem dos alunos, diferente de se verificar suas competências ou habilidades para lidar com eficiência e eficácia dentro das condições em que atua.

Na pesquisa que se realizou na RME-SP a seleção de Gestores Escolares ocorre ao se prescrever nos editais de concurso público as exigências para o cargo. Em 2015 o Edital nº 2 prescreveu a exigência de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Pós-graduação *stricto sensu* em Educação ou Pós-graduação *lato sensu* em Educação, de no mínimo 800 horas, nos termos da deliberação CEE nº 26/02 e deliberação CEE nº 53/05 e Experiência mínima de três anos no Magistério. Também foram publicadas as atribuições que se espera sejam desenvolvidas pelos Diretores de Escola. Desse modo o processo de seleção pressupõe que o professor candidato atenda as competências estabelecidas e que serão medidas pela prova escrita (conhecimento), mas é no exercício da gestão que essas expectativas serão ou não satisfeitas. A esse respeito, Mainardes aponta que:

Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), o que acontece dentro da escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação (enacted) serão mediadas por fatores institucionais. “Escolas em diferentes contextos terão diferentes capacidades, potenciais e limites” (Lauder et al., 1998, p. 62). Esses fatores constituem o contexto material da interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação no contexto da prática e quadros de referência de expectativas dentro dos quais as respostas à política são construídas (MAINARDES, 2015, p. 7).

O perfil da Gestão Educacional democrática se traduz nas competências contextual, reflexiva, pedagógica, colegiada, ética, emocional, estratégica, acadêmica, sistêmica e autogestora. Segundo Szabelski (2006), em sua pesquisa os aspectos comportamentais foram mais valorizados que os aspectos da formação acadêmica ou a experiência profissional, aparecendo: dinamismo, liderança, comprometimento com a educação, foco na aprendizagem do aluno, capacidade de resolução de problemas, ser comunicativo, ser paciente, conhecer as

políticas educacionais, ter responsabilidade, conhecer a realidade, ter postura ética, ser acessível, ter visão administrativa, ser honesto, ser competente, ter autonomia, estar presente ou atuante, ter postura profissional, ser humano e aberto ao diálogo.

Szabelski apontou ainda que:

Percebe-se nas habilidades valorizadas pelos profissionais, na questão aberta, que se referem mais a situações comportamentais, do que de forma acadêmica ou experiência profissional. Um dos possíveis motivos desta visão pode estar embasado na percepção empresarial sobre o “novo perfil do empresário chefe, diretor”, que de acordo com a sua liderança é capaz de obter sucesso, realização, reconhecimento profissional e financeiro para si, e para empresa. O setor educacional torna-se contaminado por expressões, teorizações e conceitos que refletem a dimensão produtivista (SZABELSKI, 2006, p. 70).

Para maior compreensão sobre o conceito de perfil que pesquisadores vêm discutindo, no quadro 2 foram relacionados os perfis elaborados pelos pesquisadores e se pode verificar a polissemia do sentido dado à palavra perfil. Alguns dos autores, relacionam a forma de acesso ao cargo ou função de Gestor Escolar ao “perfil ou forma de profissionalidade” (nosso grifo), estabelecendo uma relação entre a forma do exercício (atributos pessoais), o modelo de exercício (não há definição se por regulamentação ou por crença organizacional⁷ do próprio indivíduo), concluindo que Gestores indicados estariam mais propensos a uma Gestão patrimonialista, politicamente de direita, conservadora e mantendo o compromisso com a escola como espaço de reprodução das desigualdades.

Por outro lado, Diretores de Escola eleitos, estariam mais ligados politicamente à esquerda progressista e, conseqüentemente, a uma Gestão Democrática e transformadora. Essa é uma análise linear cartesiana. É difícil sustentar essa conclusão, na medida em que, mesmo em escolas, como por exemplo, em São Paulo, onde 100% das unidades escolares tem Diretores que atuam na perspectiva da Gestão Democrática, no modelo de administração pública burocrática, ainda assim os resultados de aprendizagem dos alunos não alcançam os Índices de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desejáveis, havendo reprovação e insucesso na aquisição dos conteúdos curriculares por parte dos alunos. Os relatos encontrados nas pesquisas sobre o sentido atribuído ao perfil do Diretor de Escola foi organizado no quadro 2.

⁷ Crenças e os pressupostos organizacionais podem ser considerados como aquilo que é tido como verdade não questionada e nem discutida (FREITAS, 2010, p.17).

Quadro 2 - Polissemia dos sentidos atribuídos ao termo perfil.

PESQUISADOR	LEITURAS SOBRE PERFIL
1.SOUZA (2006)	• Leitura das faces de um fenômeno, representando algo que carrega características gerais deste determinado fenômeno, mostrando os seus modelos distintos. • Análise dos diferentes tipos, visando a identificação e caracterização da heterogeneidade com vistas à classificação em grupos mais homogêneos, com a intenção de, a partir destes grupos, conhecer as especificidades e o que diferencia e o que similariza os indivíduos componentes de cada grupo.
2.SZABELSKI (2006)	• Habilidades humanas, técnicas, pedagógicas e sociais para a construção de uma escola mais inclusiva e de uma sociedade mais justa e igualitária. • Ser consciente de que está trabalhando com seres humanos; Ter capacidade de trabalhar em equipe; • Conhecer a realidade na qual a escola se encontra; • Saber delegar funções e tarefas; ter capacidade de administrar conflitos; • Transparência nas ações; • Ter visão do todo, compreendendo e respeitando a importância do trabalho de cada um na escola; • Tocar a qualidade da aprendizagem do aluno do ensino público; • Ser um profissional dinâmico e comunicativo; • Ser flexíveis e com abertura a informações e ao diálogo; • Ser um profissional articulador de ideias e ações na promoção da aprendizagem; • Entender o funcionamento administrativo da escola.
3.OLIVEIRA, D. (2010)	• Atitudes; • A criatividade, boa liderança e visão estratégica; • Liderança; • Competências.
4.DRABACH (2013)	• Características que podem ser esperadas do gestor e dos processos de gestão • Para análise do perfil do gestor: as questões se referem à forma de provimento do cargo, à formação inicial e continuada dos diretores, experiência na educação e na função de direção escolar. • Para a análise do perfil dos processos de gestão, as questões selecionadas se referem ao projeto pedagógico, ao conselho escolar e à relação entre a escola e a comunidade.
5.CAIXÊTA (2014)	• Profissional proativo e ativo • Habilidades técnicas e conhecimentos necessários ao exercício da gestão escolar; • Qualificação pessoal; • <u>Habilitação técnica para o desenvolvimento das políticas educacionais.</u>
6.SILVA (2014)	• Conjunto de características sociais, econômicas e culturais e de formação acadêmica; • Pré-requisitos para o cargo
7.OLIVEIRA (2015)	• Competências, capacidade de agir de forma estratégica, capacidade de liderança. Para reorganização do trabalho escolar como um todo.
8.SANTANA (2015)	• Traços característicos de uma pessoa; • Aptidões pedagógicas, administrativas, liderança; • Dinamismo e comprometimento
9.SILVA (2018)	• Competências e habilidades em consonância com a melhoria do desempenho da escola e dos alunos; • Características pessoais do diretor; • Modo de organizar as experiências do cotidiano, os universos de sensações e representações.
10. SOLIGO (2019)	• Perfil profissional e de condições de trabalho, hábitos de estudo, metodologias, condições físicas das escolas, condições sociais dos alunos; • Elementos constitutivos do perfil do gestor com informações básicas pessoais (sexo, idade e etnia), formação, experiência profissional e características funcionais Características físicas, proporcionando identificar um perfil primário.

Fonte: Obras consultadas – Elaborado pela pesquisadora - 2021.

Silva (2014) apontou a necessidade de se elaborar um perfil baseado em habilidades técnicas, humanas e conceituais, que pudesse corroborar com a função social da escola. Organizou o quadro sobre o perfil mínimo necessário ao Gestor Escolar a partir da leitura de Libâneo (2004), Rocha e Carnieletto (2007), constante na figura 1.

Figura 1- Estudo sobre Perfil dos Gestores das Escolas públicas

Perfil	Autores	LIBÂNEO	ROCHA E CARNIELETTO
Capacidade para o trabalho em equipe			
Capacidade de gerenciamento de um ambiente cada vez mais complexo			
Capacidade criativa, direcionada a novas significações em ambiente estável			
Capacidade de abstração			
Conhecimento e manejo de tecnologias emergentes			
Visão de longo prazo			
Disposição para assumir responsabilidade pelos resultados			
Capacidade comunicativa			
Visão de longo prazo			
Disposição para fundamentar teoricamente suas decisões			
Comprometimento com a emancipação e autonomia intelectual dos funcionários			
Atuação em função dos objetivos			
Visão pluralista das situações			
Disposição para cristalizar suas intenções			
Conscientização das oportunidades e limitações			
Ter espírito ético e solidário			
Ser conhecedor da realidade da escola			
Ser um defensor da educação			
Ter credibilidade na comunicação			
Ser transparente e coerente			
Ser conhecedor dos assuntos técnicos, pedagógicos, administrativos, financeiros e legislativos			
Articulador			
Proativo			
Líder			

Fonte: Silva (2014).

Ao produzir um perfil hegemônico, que possa revelar competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) esperadas do trabalhador, para o exercício eficiente e eficaz da Gestão Escolar, este serviria de base para se analisar o chamado efeito gestão, a relação Gestão Escolar x aprendizagem. Souza (2006) pesquisou o que move os Gestores e os processos de Gestão para agirem da forma que demonstram fazê-lo expostas nas pesquisas, e os impactos de suas decisões, as possíveis relações entre gestão, rendimentos dos estudantes e testes standardizados, para demonstrar a existência do efeito-Gestão⁸. É consenso para vários autores que os resultados da escola são produto do trabalho dos profissionais, dos estudantes e familiares envolvidos no processo educativo, mas neste estudo, entende-se que, esta hipótese precisa ser acrescida das condições dadas, das esferas de decisões para além da escola, por

⁸ Efeito Gestão são resultados ou efeitos da Gestão Escolar e das características individuais do Diretor, determinantes ao desempenho cognitivo dos estudantes do ensino fundamental brasileiro.

técnicos e políticos sobre a Gestão Escolar e do papel que o Estado assume sob pena de precarizar a oferta de uma educação eficiente na escola pública.

1.2. Os estudos demográficos no Brasil sobre o Diretor de Escola.

Na Rede Municipal de Ensino segundo a pesquisa realizada no site da Controladoria Geral do Município (CGM) denominado Banco de Dados Abertos em São Paulo há 61.417 educadores na RME-SP, sendo 8.122 homens e 53.295 mulheres atuando na educação Básica neste município. Apesar no número majoritário de mulheres, na ocupação dos cargos de Diretor de Escola 3,7% desta população são homens que acessaram os cargos para 1,96% de mulheres. Esse indicador foi obtido pela análise do número de professores efetivos na rede municipal de Educação. Ainda há desafios para que as mulheres acessem os cargos de gestão escolar na mesma proporção que os homens. A mesma pesquisa demonstra que proporcionalmente as mulheres acessam ao cargo com mais idade que os homens.

Colaborando na análise acerca do gênero, Souza (2006, p. 306) aponta que o cotejamento dos perfis permite concluir que há uma marca de “gênero forte”, que faz com que homens ganhem mais e ascendam à função com menos idade e experiência, ainda que o campo profissional seja majoritariamente feminino. Seis dos autores apontam a predominância de mulheres no exercício da gestão escolar na Educação Básica no Brasil. As análises promovidas em Souza (2006) revelam também que

[...] [...] as razões que levam o homem a ocupar posições de mando nesse universo podem ser explicadas pelo papel que a sociedade imputa aos homens e às mulheres, aos símbolos que eles representam, aqueles como sujeitos que têm de controlar/dominar, essas como pessoas que têm de agir/operar (SOUZA, 2006, *apud* SOLIGO, 2019, p. 77).

Soligo (2019) demonstrou que as mulheres ocupam a maioria dos cargos das direções das escolas, ainda que na Rede Estadual do Paraná a maioria dos cargos seja preenchida por homens, e que o fato de as mulheres exercerem uma jornada dupla de trabalho dificulte ocupar a função de Diretor de Escola. Não há estudos sobre Gestores que comprovem o efeito decorrente de gênero ou etnia em resultados de eficiência ou eficácia da escola pública. Rocha e Brabo (2015) denunciam a existência de um processo de androgenia na teoria e investigação sobre Gestão Escolar:

[...] as concepções sobre gestão escolar estão intimamente associadas à “dureza” do núcleo “masculino” desse contexto, em que se tende a associar gestão ou administração “a um determinado tipo de masculinidade - a do heterossexual, branco, racional e tecnicamente capaz” e “dotado de poder” (ROCHA e BRABO, 2015, p.394).

Sobre as análises realizadas, Rocha chama a atenção para a organização escolar, como espaço de elementos simbólicos, culturais, ambíguos, de várias racionalidades, com igualdade de oportunidade a todos os gêneros, numa perspectiva integral do humano, denunciando:

A concepção da “masculinidade organizacional” perpassa em muitos estudos organizacionais que elegem como tema de análise as relações sociais de gênero. A concepção da “feminilidade organizacional” perpassa em muitos outros. E ambas são questionáveis. A primeira porque reproduz os estereótipos de gênero, a segunda, porque ao tentar evitá-los os reproduz de igual forma [...] “nem as mulheres, nem as imagens de masculinidade, nem as organizações podem ser vistas como homogêneas e unitárias” (ROCHA, 2006, p. 141).

Hoje as discussões sobre gênero se expandiram para além de relações binárias e cisgênero, discussão que ganhou visibilidade e formou um campo de estudos e pesquisas sobre a diversidade e educação de forma ampliada a novas interpretações sobre padrões de conduta cultural, social, educacional e de inclusão em relação a Gênero. Ao realizar a pesquisa na rede percebe-se uma mudança de atitude em relação a diversidade de identidade de gênero, da mesma forma que se percebe na sociedade, há uma ampliação nas discussões e uma certa visibilidade, mas insuficiente. Infelizmente não dispomos de mais dados para realizar uma análise mais ampla.

Ao pesquisar o perfil do Diretor de Escola procurou-se não estabelecer uma relação reducionista entre perfil do Diretor e resultados de aprendizagem na escola. Ainda que a forma como ele a execute tenha consequências, não pode desconsiderar as condições econômicas e sociais dos alunos, pais, professores e dos próprios Gestores, já as próprias condições sociais das famílias servem de linha de corte para o tipo de acesso à educação que elas obtém. Sobre desigualdade e educação no Brasil, Bertoncelo afirma que:

Um estudo recente sobre a evolução da desigualdade de oportunidades de realização educacional e mobilidade social no Brasil nas últimas quatro décadas evidencia que, embora tenha havido uma redução — ainda que pequena e inconstante — na associação entre a origem social e a realização educacional, a origem social de um indivíduo permanece um fator importante a conformar suas chances de alcançar uma posição de classe na vida adulta (BERTONCELO, 2016, p. 159).

O exercício da Gestão Escolar nas escolas públicas da educação Básica é extremamente desigual, ainda que a educação no Brasil tenha sido organizada de forma centralizada, a partir do Ministério da Educação, desde os anos 1930, dentro de um modelo de administração pública burocrática⁹ que regulamenta e regula todo o sistema educacional e que as diferenças na regulamentação da Gestão Escolar são grandes e perceptíveis. Basta lembrar a situação do acesso ao cargo apontado por Soligo (2019), que denuncia em sua pesquisa que na região do Paraná (Brasil) em pleno ano de 2018, *“o cargo de Diretor Escolar é considerado estratégico no período eleitoral para a arrecadação de votos e a manutenção dos políticos no poder”* (grifo nosso). Ainda assim, há um bordão que alguns Diretores de Escola utilizam: Onde está escrito? ao serem confrontados, apelando para a regulamentação de suas atribuições. Ainda que homens e mulheres apresentem diferenças no exercício da Gestão Escolar, as qualidades esperadas de um Diretor de Escola são sempre lembradas pela comunidade que por ele é atendida, a depender da cultura daquele território, com as teorias da mídia sobre qualidade da educação e as expectativas de classe social sobre aquela escola. Daí que o perfil do Gestor Escolar no Brasil será sempre diverso.

Há um quase consenso em se pesquisar a relação entre a forma de Gestão Escolar o fracasso ou sucesso dos alunos de uma determinada escola pública. O Diretor de Escola pública, é parte do poder público ao executar a política educacional na escola, mas entende-se a necessidade de chamar a atenção para alguns aspectos, como delimitar a “esfera” de atuação neste contexto mais amplo, pois por melhor e mais capacitado que seja este Diretor/Diretora, ao discutir o perfil profissional é necessário contextualizar outras variáveis que também colaboram para os resultados educacionais, que na verdade cabem ao Estado (empregador e promotor da política educacional), mas do que ao trabalhador (Diretor de Escola) que a executa. Ao realizar a pesquisa do ponto de vista social, econômico e político sobre o exercício da Gestão Escolar na escola pública, considerando a legislação que promove e regulamenta as atribuições do Diretor de Escola na RME-SP, este na verdade apresenta pouco poder para solucionar questões como falta de professor, a vulnerabilidade social das famílias, a violência, a falta de compromisso por parte de uma parcela dos funcionários da escola, a falta de verbas e de conhecimentos técnicos suficientes para a manutenção de prédio e

⁹ Burocrática como modelo (weberiano) descarregado de sentido pejorativo.

equipamentos, a falta de pessoal do apoio especializado na escola, para uma adequada inclusão de pessoas com deficiência na escola, ou ainda a ausência de uma rede de apoio social na quantidade necessária (Conselho Tutelar, Assistência social e atendimento médico) Daí que é necessário evitar a simples responsabilização do trabalhador por aquilo que resulta não só de suas competências, habilidades e atitudes, mas de toda uma política econômica (que precariza empregos, fragiliza famílias, empobrece a população, gera violência, discriminação, uma sociedade injusta e desigual, sendo a escola o espaço de encontro de toda essa diversidade) realizando uma análise do trabalho do Gestor sem perder de vista que ele faz parte de um contexto mais amplo.

A análise demográfica pode orientar as interpretações subjetivas e possibilidades de compreensões sobre a discussão do objeto central desta dissertação, o perfil do Gestor. Para que serve então a análise demográfica? Serve para auxiliar esses mesmos responsáveis, políticos, técnicos, na busca de formas de sanar as dificuldades enfrentadas pela comunidade, pelas famílias, pelos trabalhadores da educação - incluindo aí os Gestores - e ouvir e aproveitar os conhecimentos empíricos que os profissionais apresentam em decorrência dessas variáveis, como oportunidade criativa para encontrar soluções. Para os Gestores, como ampliação do conhecimento de si, dos outros Gestores, da política de Gestão Escolar e de sua realidade.

A análise demográfica permite verificar quais grupos sociais estão representados na Gestão Escolar, que importância étnico/racial e de gênero se verifica na definição da política para superação dos legados históricos, em virtude da persistência do machismo estrutural e do racismo institucionalizado na sociedade brasileira.

O Diretor de Escola é Gestor de política pública local, sua atuação funciona sob leis específicas, ocupa um cargo público, entendido como conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional, que devem ser cometidas a um servidor, logo não são decididas por ele, ou seja, seu poder discricionário é restrito. Um Diretor de Escola atua na efetivação de decisões que na maioria das vezes não participou de sua elaboração. Ele tem muito pouco poder legal de fato. Em muitos casos tem o poder de escolher “a cor da tinta para pintar a escola”, mas não dispõe de liberdade para decidir mesmo com a associação de pais e mestres (APM) ou o conselho de escola (CE) se uma determinada verba poderá ser usada para comprar tinta, porque a verba já veio com destinação previa

decidida como custeio ou capital¹⁰. Sua atuação é programada para a implementação da política educacional governamental.

Não se trata de eximir a gestão exercida pelo trabalhador de análise. Além de impossível, seria desconsiderar a importância, tão difundida, desse profissional, mas o que se faz com o resultado dessas análises é que precisa ser considerado.

Essa culpabilização do servidor público promove a ideia de que a gestão pública seja substituída pela gestão da “sociedade civil”, ou em outras palavras, que o Estado, ingerente, precisa terceirizar o serviço educacional, ao invés de investir para que, aquilo que se aponta sobre o resultado da política de Gestão Escolar e no Perfil do Gestor possa e deva ser melhorado. As mudanças no modelo de gestão da administração pública brasileira trouxeram mudanças na organização da Gestão Escolar e esse entendimento é um fato, no papel e perfil do Gestor da escola pública.

A partir desta Revisão bibliográfica, elaborou-se o Quadro 3, que mostra a evolução que vem ocorrendo nos modelos da administração pública com a reforma do Estado nos anos 1930 – administração assume o modelo burocrático, 1995 a introdução da administração pública gerencialista – e, com base nas análises, o Quadro 4 com as repercussões apontadas nas pesquisas estudadas e que mapeiam três categorias de perfil de Gestores Escolares possíveis: Tradicional, Democrático e Gerencialista.

Quadro 3 - Modelos da Administração Pública

TRÊS MODELOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA		
PATRIMONIALISTA	BUROCRÁTICO	GERENCIAL
Leis: Conjunto de costumes	Leis: Conjunto de normas racionais	Leis: Conjunto de normas racionais legitimadas pela participação social
Cargo público: Escolhido por relações pessoais; Confusão entre público e privado	Cargo público: Escolhido por conhecimento técnico; Separação entre os interesses públicos e privados.	Cargo público: Escolhido por conhecimento técnico, com valorização de atuações coletivas. Separação entre os interesses públicos e privados. Com valorização de órgãos de controle e transparência pública.

Fonte: <https://www.clp.org.br/entendendo-a-administracao-publica-e-seus-modelos-mlg2/2021>

¹⁰ Verba de custeio destina-se a cobrir despesas relacionadas aquisição de material de consumo (materiais de expediente, limpeza, construção, etc.) e contratação de serviços (manutenção hidráulica, elétrica, jardinagem etc.). Verba de capital são gastos para a produção ou geração de novos bens ou serviços que integram o patrimônio público.

Quadro 4 - Perfil dos Gestores

PERFIL DE GESTORES		
Perfil de Gestor	Papel do Estado	Papel do profissional
Gestor Tradicional	Patrimonialista-Modelo Liberal Propõe a Gestão de caráter científico e tecnicista Indica os Diretores escolares de acordo com interesses políticos e apadrinhamentos. O Diretor escolhido entre professores concursados, comprometido com o partido político.	Diretor de Escola por Indicação política. • O chefe com total autonomia para tomar decisões, sem participá-las a outras pessoas envolvidas na comunidade escolar. Trabalha com assistentes. • Autoridade/disciplina, hierarquia para atender os interesses do Governo. Cabo eleitoral • Exigência de Diploma
Gestor Democrático	Burocrático – modelo liberal /Neoliberal O princípio democrático é inserido na Constituição Federal de 1988 e o direito à educação é garantido na Lei, como parte dos direitos sociais. Pautado na impessoalidade, na técnica e nas leis. Propõe a gestão democrática. Promoção de concursos públicos e possibilidade de eleição para o cargo de Diretor de Escola. Participação da sociedade em colegiados no apoio a gestão escolar.	Diretor/Gestor: Eleito ou concursado • Impessoalidade • Agir de acordo com a lei • Gestão compartilhada com os coletivos na escola • Comprometido com a democratização do espaço escolar e a qualidade social da educação. • Portador de diploma e experiência docente • Aprovado em concurso público ou eleito
Gestor Gerencial	Modelo econômico neoliberal Adoção de um modelo administrativo moderno (práticas gerenciais, com base na administração das empresas privadas) Concepção da Nova Gestão Pública (NPM) em conformidade com a reestruturação do Estado no contexto global a partir da década de 1990 Em curso a seleção por competência. Política de <i>accountability</i> Ainda mantém Concurso público ou possibilidade de eleição para Gestores (transição), mas abre a possibilidade de gestão compartilhada pela sociedade civil organizada. Estado assume o papel fiscalizador O servidor público é visto como problema.	• Gestão a cargo da sociedade civil • Gerente contratado pela organização da sociedade Civil. • Otimização dos recursos financeiros • Escola eficaz • Trabalhador proativo empreendedor • Fazer mais com menos • Busca de parcerias • Responsabilizado pelo sucesso ou fracasso escolar. • Alcançar as metas e objetivo da organização.

Fonte: Obras consultadas

Elaborado pela pesquisadora – 2021.

Ao divulgar os resultados de análises sobre os trabalhadores, é importante agregar informações a respeito da origem dos recursos, que facilidades e dificuldades a política de gestão possibilita. Não se pode fechar a equação sem ouvir os Gestores, mas ouvir também professores, pais e alunos sobre o compartilhamento das expectativas educacionais, dos profissionais que nela atuam e das reais possibilidades de trabalho promovidas pelo sistema.

Por mais que possam ser regulamentadas e hierarquizadas e se dar a perceber numa linearidade cartesiana, ao adentrarem o espaço escolar as relações se modificam, e ao exercerem a gestão as pessoas ganham experiência, devolvem empiricamente uma cultura organizacional, fruto de todas as relações apontadas, vindas das mais diretas e indiretas

fontes, convívio direto, relações, palestras, cursos, resolução de problemas, contextos de produção de textos e se entra no território da produção dos contextos das práticas, mas esse ainda é bastante vago.

É constatado que o homem, através do seu trabalho, transforma a realidade, mas ao transformá-la é por ela também transformado. Portanto, o trabalhador é ao mesmo tempo sujeito e objeto, produto de uma relação dialética com seu próprio trabalho que ao desempenhar profissionalmente, a ação do trabalho nega que ele seja estático e passivo, obrigando-o a retomar seu papel ativo, e a partir dessa relação que se desenvolvem novas competências capazes de transformar a realidade através da situação, isto é, das tarefas que realiza (GATTAI 2008, v1, p.16).

Ao pesquisarem sobre a gestão, Diretores de Escola se deparam com as teorias sociais e econômicas que tentam explicar o fenômeno por eles vivido, sendo possível seu reconhecimento nessas teorias. Mas, ao olhar em redor, para a dura, injusta e desumana realidade social das populações que procuram na escola uma forma de mobilidade social, também ele, Gestor, se identifica com o aluno, professor, aspirante a Gestor, supervisor escolar, na melhoria salarial, no desafio profissional, e na crença da vontade pessoal para influir naquele espaço, conforme a Diretora de Escola, Sra. M. (2021):

Conserta fogão, confere merenda, conserta cadeiras, arruma mesas, pinta o prédio, promove arrecadação de verbas, mais consertos, horas e horas de debates, discussões, circulares, estudos, reuniões de professores, reunião de pais, conselho de escola, verifica planejamento, olha o SGP, cinco professores afastados, coordenador tirou licença, faz reunião de equipe, atende pais, violência, vai levar aluno no posto, falta de recursos, compra mais livros e, um dia ao ler o jornal, sua unidade escolar está estampada como sendo parte da lista das menos bem sucedidas na avaliação do INEP. Após cinco anos na gestão escolar já se sabe, talvez ninguém receba o bônus do PDE, segunda feira um profissional da administração irá entrar em contato para discutir o plano de trabalho do Diretor e o “projeto político pedagógico” da escola, junto com os índices. Como o profissional nunca foi Diretor de escola, você fica torcendo para ele ter lido bastante a respeito. Uma última esperança tem um pesquisador que após a análise dos dados do INEP vai ajudar a compreender porque sua escola é ineficiente e seus alunos aprenderam tão pouco. Tomara que ele estude a distribuição de renda per capita na região (Diretor da RME-SP, 2021).

O contexto de prática só ganha sentido nesse caso, olhando dentro do espaço escolar, conforme Mainardes afirma:

A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de

implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática [...] Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2015, p. 50).

Ao estudar o perfil a partir da visão dos Gestores, e da auto declaração identitária, talvez possamos assumir uma perspectiva rizomática¹¹, incluindo a multiplicidade de entendimentos a partir do espaço “*meso*” onde a Gestão Escolar ocorre, não para analisar, mas para colher análises. Não se exclui nenhuma perspectiva, ou ponto de vista, ao contrário: amplia-se o universo e amplia-se para enxergar o ciclo inteiro, da produção na esfera *macro* e *meso*, de inferências, textos e práticas. Não são apenas as práticas dos Diretores de Escola que precisam de exame do perfil, também dos demais Gestores dessa que deveria se uma política de bem-estar social.

1.3. A Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.

O Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB), em dezembro de 2020 encaminhou ao Conselho Nacional de Educação a proposta de norma visando instituir a definição de competências do Diretor escolar, sendo aprovada em maio de 2021. Por solicitação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), os professores universitários Ângelo Ricardo de Souza, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Cynthia Paes de Carvalho, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Ana Cristina Prado de Oliveira, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), fizeram um amplo estudo e redigiram uma primeira versão. Segundo o texto,

A Matriz apresentada tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do Diretor Escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais direcionada para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho (BRASIL, 2021, p. 3).

¹¹ Esse conceito foi tomado emprestado da Botânica, que define os sistemas de formações aéreas, ligadas à parte subterrânea de plantas flexíveis, que dão brotos e raízes adventícias na sua parte inferior.

O documento, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação brasileiro (CNE) em maio de 2021, definiu a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, que se desdobram em 18 competências específicas e em quatro dimensões. Segundo a proposta, organismos internacionais na última década, têm dedicado especial atenção ao trabalho do Diretor de Escola como relevante para o sucesso escolar, e para a produção da proposta da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, enviada a esse Conselho Nacional de Educação (CNE/Brasil) entre eles, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A Secretaria de Educação Básica (MEC-BRASIL) informa ter realizado, internamente, sobre as iniciativas nessa direção, levantamento em documentos oficiais de 13 países dos cinco continentes - África do Sul, Austrália, Canadá (Ontário), Chile, Costa Rica, Escócia, Estados Unidos, França, Inglaterra, Israel, México, Moçambique e Singapura. Buscou na legislação nacional, em particular na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e no vigente Plano Nacional de Educação (2014), e ainda em documentos de referência nacional, bem como em políticas e programas nacionais com indicações sobre as formas como vêm se operando e definindo as Competências do Diretor Escolar. Propõe um desenho da Matriz de Competências em quadros que expressam quatro dimensões, nos quais as competências são listadas, descritas e correlacionadas às atribuições, práticas e ações esperadas.

Atendo-se apenas a um dos aspectos indicados, que é o da formação, seja a inicial, seja a continuada, assinala-se a relevância da Matriz proposta, a qual se configura como diretriz a ser considerada pelas instituições formadoras, bem como pelos órgãos federais, estaduais e municipais dedicados à capacitação em serviço desses Gestores Educacionais.

Seja para a formação inicial e para a formação continuada, definiu-se a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, sendo composta de quatro dimensões, 18 Competências e 104 Atribuições. No quadro 5 reproduzimos a lista de competências e no quadro 6 as quatro dimensões e as 18 Competências da Matriz Nacional Comum de Competências e Atribuições do Diretor Escolar.

A elaboração da Matriz coaduna com a ideia de desenvolvimento pessoal do trabalhador, das habilidades competências e saberes.

Quadro 5 - Matriz de Competências Gerais do Diretor Escolar – 2020

1	Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional.
2	Configurar a cultura organizacional com a equipe
3	Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis
4	Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar
5	Coordenar a construção e implementação (sic) da proposta pedagógica da escola
6	Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros
7	Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola
8	Integrar a escola com outros contextos, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade.
9	Exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação.
10	Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas.

Fonte: Parecer sobre a M. N. C. de Competências do Diretor Escolar – CNE (Brasil, 2021)

Quadro 6 - M. N. C. C. e Atribuições do Diretor Escolar*.

04 DIMENSÕES	18 COMPETÊNCIAS
A. Político-Institucional	A1 - Liderar a gestão da escola A2 - Engajar a comunidade A3 - Implementar e coordenar a gestão democrática na escola A4 - Responsabilizar-se pela organização escolar A5 - Desenvolver visão sistêmica e estratégica
B. Pedagógica	B1- Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem B2- Conduzir o planejamento pedagógico B3- apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem B4- Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação B5- Promover clima propício ao desenvolvimento educacional
C. Administrativo-Financeira	C1- Coordenar as atividades administrativas C2- Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos C3- Coordenar as equipes de trabalho C4- Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola.
D. Pessoal Relacional e	D1- Cuidar e apoiar as pessoas D2 - Agir democraticamente D3 - Comprometer-se com o seu desenvolvimento profissional D4 - Saber se comunicar e lidar com conflitos

Fonte: *Matriz Nacional Comum de Competências e Atribuições do Diretor Escolar (BRASIL, 2021).

Para Souza (2021), um dos autores do projeto, a matriz não significa qualquer endosso a uma visão gerencialista da educação, e que além dos conhecimentos sobre aspectos pedagógicos e administrativos, é necessário considerar que a escola desempenha papel social e que o Diretor exerce uma função política:

“Não façamos a redução de domínio técnico a gerencialismo”, disse ele, em evento virtual promovido pelo Departamento de Educação da PUC-Rio, no último dia 8 de fevereiro. “A gestão democrática não abre mão da técnica”. A gente tem que tomar cuidado para não cair nessa aparente armadilha (SOUZA, 2021, p. 4).

Não faltaram críticas a essa Matriz Curricular. Entre elas, a da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que, em documento, afirma:

[...] em consonância com as premissas e princípios neoliberais [...] A matriz reforça uma visão pragmática que concentra poder e responsabiliza, individualmente, este profissional pela qualificação das organizações educacionais. Esta lógica gerencialista rompe com a defesa da gestão democrática, e, por decorrência, com os processos de discussão e deliberação coletivos, resultantes da participação de professores/as, estudantes, funcionários/as e pais e responsáveis nos destinos da gestão das instituições de educação básica e de seu projeto político pedagógico [...] posicionam-se contrárias à aprovação da Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar. Reafirmando a importância político-pedagógica de valorização da produção científica no campo da política educacional, realizada nas instituições de ensino superior e de pesquisa, assim como das experiências de gestão democrática, em curso, em instituições educativas da educação básica. (ANPAE, 2021, pp.1-2).

Quando entrar em vigor, a Matriz poderá favorecer a promoção de uma hegemonia na organização do perfil do Gestor Escolar brasileiro, ainda que enfrente resistências. O estabelecimento da Matriz poderá trazer impactos para a gestão escolar, ainda que neste momento não seja possível pesquisar seus efeitos - considerou-se importante registrar para futuro estudo o momento de sua promulgação e as primeiras manifestações. Desse ponto de vista, neste momento não registrar seria subestimar os efeitos dessa nova tecnologia para a escola pública.

Os estudos publicados sobre o perfil dos Gestores coincidem com o período das políticas de descentralização do Governo brasileiro (1995) e que, segundo Bruel (2010), apresentam as seguintes dimensões fundamentais: a transferência de responsabilidades, entre esferas de governo, de tarefas para a escola, e de responsabilidades da esfera pública, do Estado para a privada, melhor explicitado no capítulo dois ao se tratar dos modelos de gestão.

Essa observação de Bruel se alinha com os estudos de Ball (2001) ao discutir “o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação”. Ball aponta que o abandono decorre de um processo de globalização e mercantilização, e questiona a proposta de implementação de tecnologias de política, que programa artefatos organizadores, que

propicia a reformação no sistema educacional, reformação essa que relaciona mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado.

Como Bernstein (*apud* Ball 2001, p. 102) afirma, “sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar”. A partir dos apontamentos de Ball (2001), ao tratar sobre a construção dos discursos, os estudos sobre perfis de Gestores produzem efeitos políticos e subjetivos na publicação de seus resultados, ao resistir ou aderir a uma política de desempenho ou *accountability*, sendo esta, uma categoria de análise das publicações selecionadas.

As tecnologias de políticas envolvem a implementação calculada de técnicas e artefatos¹² para organizar as forças e capacidades humanas em redes funcionais de poder. Muitos distintos elementos encontram-se inter-relacionados no seio destas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia (BALL, 2001, p.105).

A política de *accountability* ou responsabilização está em curso, ainda que lhe seja dada pouca atenção. Segundo Farenzena,

Accountability é um conceito que reúne prestação de contas, pelos agentes públicos – no sentido amplo de justificar e publicizar (informar publicamente) decisão e ação – e responsabilização dos agentes públicos por suas decisões e ações. De acordo com Schedler (1999), podem ser identificadas duas dimensões no conceito de *accountability* política – *answerability* e *enforcement*. A primeira dimensão, informacional e de monitoramento, implica em dar respostas, informar, justificar ações e que estas sejam monitoradas, controladas; a segunda supõe a possibilidade de impor sanções, por isso o termo “responsabilização” (FARENZENA, 2010, p. 241).

A criação dos órgãos coletivos que atuam junto à gestão escolar, segundo Souza (2006), não atende somente a interesses democráticos de gestão, mas técnicos e políticos, viabilizando o desenvolvimento de controle sobre a escola e o desenvolvimento do *accountability*, mas que os dados de pesquisa apontam que esses colegiados seriam muito mais de cooperação, do que de conflito ou competição, e que podem - em determinados casos - dividir a responsabilidade com o Gestor Escolar por decisões mais complexas ou ainda

¹²Artefato faz referência aos aspectos objetivos da cultura que são facilmente percebidos. Os artefatos referem-se às instalações, aos processos, à estrutura organizacional e de poder, aos produtos, aos equipamentos, etc... O nível de valores de suporte relaciona-se com as regras de ação, normas e valores que direcionam as decisões, o comportamento, as atitudes dos indivíduos. São as regras que formam a identidade do grupo, de acordo com o entendimento da sociologia sobre a cultura.

sendo responsabilizados pelas decisões difíceis. Drabach não discute o *accountability*, mas relata:

É importante chamar a atenção para o fato de que esse modelo de Estado, o Estado Social-Liberal, vem revestido de uma roupagem democrática, na medida em que incentiva a participação da sociedade civil na prestação de serviços e suas atividades são submetidas ao controle social através, principalmente, de avaliações. Contudo é necessário atentarmos para os pressupostos que embasam esse discurso e sobre as implicações que podem trazer para a relação entre Estado e sociedade, a partir da redefinição do papel do Estado (DRABACH, 2013, p. 67).

Resgata-se até aqui, a importância da análise *macro* e *micro* e, como se apontou na introdução, trabalho e trabalhador se relacionam dentro da cultura, das regulações e cercados pelo ciclo de políticas. No contexto da produção de influência, os discursos são promovidos pelo governo (análises de resultados de índices de aprendizagem, ranqueamento das escolas), que desgastam a imagem do servidor público ao responsabilizá-lo pelos resultados, repercutidos na produção de textos legais e textos midiáticos, por jornais e revistas ao repercutirem o discurso do governo sobre o fracasso escolar, pelas publicações dos pesquisadores que registram os discursos e promovem novas interpretações, seja ao desconsiderar o papel da política neoliberal e o desmonte do serviço público, seja por aqueles que denunciam, informam, mobilizam, educam.

O principal contexto de texto é a possibilidade da parceria público-privada, que viabiliza que o Estado terceirize a gestão escolar da educação básica.

O contexto da produção de prática, que vem promovendo a desqualificação dos saberes profissionais dos Gestores Escolares e promovendo uma “profissionalização” da gestão escolar, prega que a melhoria da Gestão escolar se dará se for exercida pela sociedade civil organizada, segundo as agências de fomento do governo. Mas o contexto da prática é produzido também pelos Diretores de Escola, que enfrentam todos os dias as adversidades com o coletivo de outros profissionais, que na escola também criam cultura organizacional, se autorregulam, e regulamentam seus espaços.

A partir do momento em que a sociedade brasileira (re) organizou o sistema educacional, nos anos 1930, o fez a partir dos ideais republicanos, o Estado a partir da reforma da administração pública regulamenta os modelos de gestão escolar, primeiro no modelo burocrático (Weberiano) e a partir dos anos 1995 a administração pública gerencial.

Nos últimos 90 anos tem-se escrito a história da elaboração dessa gestão escolar, primeiro denominada de gestão tradicional, em oposição ao modelo “moderno” que se pretendia, uma gestão fundamentada nos princípios Tayloristas, fordista, científica, organizada, nas palavras de Teixeira:

Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

Depois da Constituição de 1988, assume-se o novo modelo “moderno”: a gestão democrática. Ao analisar a identidade do Diretor em formação nos anos 2000, Silva afirma que:

A identidade do diretor, nesse contexto, se reveste de um caráter diferente da perspectiva meramente burocrática dos discursos oficiais. Na perspectiva que vem ao encontro das lutas pela democratização da gestão da educação, o diretor é o articulador dos saberes, promovendo uma “gestão democrática” em uma perspectiva de decisões coletivas, diferentemente do diretor burocrático e representante dos órgãos governamentais na escola. Na perspectiva que vem ao encontro dos novos modelos de gestão do setor público, ele é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola atrelados à lógica de mercado (SILVA, 2011, p. 220).

Uma teoria da gestão escolar, que fundamenta a identidade do Gestor /Diretor de Escola, vem sendo construída, tanto pelos textos oficiais quanto pelo campo da prática, pelos próprios Gestores, Diretores de escolas públicas.

2. OS CONCEITOS QUE FUNDAMENTAM ESTA PESQUISA.

[...] A ideia de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um status neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso (BALL, 2006, p. 18).

A pesquisa bibliográfica neste capítulo dá continuidade aos estudos registrados no capítulo um e se estende no auxílio às análises demográficas realizadas sobre os modelos de Gestão Escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Parte-se de um breve levantamento histórico-crítico sobre a elaboração de uma teoria da administração/ Gestão Escolar no Brasil e em São Paulo, de 1930 indo a 2020, com mais dados próximos da realidade atual.

Ao tratar da Gestão Escolar e do perfil do Diretor de Escola utilizou-se como ferramenta teórica o conceito de Ciclo de Políticas propostos por Ball, Bowe e Gold (1992) (apud MAINARDES, 2006 p.48) cuja abordagem compreende a análises da intersecção entre os contextos de influência, produção de textos e prática do micro e macro política. Segundo Mainardes:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

A Gestão Escolar e o perfil do Gestor não podem ser compreendidos descolados dos discursos que as elaboram, sustentam e modificam advindas do contexto de influência definido em Mainardes (2006, p.53) como sendo as influencias, agendas legitimadas e vozes que são consideradas quando da elaboração dos discursos, criando o que Ball denomina “regime de verdades”. Das regulamentações e regulações visibilizadas pelos textos legais escritos, lidos e interpretados por seus produtores, mas também por aqueles que executam e exercem certo poder discricionário em sua reinterpretação, posto que segundo Ball:

Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com

Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 1993, *apud* MAINARDES, 2006, p. 54).

Por fim, a Gestão Escolar será mais bem compreendida ao se incluir a análise do contexto das ações ou práticas, que não representam somente os resultados, mas os efeitos ou impactos que produzem em especial com as desigualdades existentes (sociais e econômicas)

Ball e Bowe (1993) propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe, Ball, 1993, *apud* MAINARDES 2006, p 50)

Outro conceito adotado na análise refere-se ao conceito de regulação aplicado à educação defendido por Barroso (2005) ao discutir a reforma e reestruturação do Estado a partir dos anos 80 do século XX, e como isso afeta a administração pública e por consequência a educação. Este entendimento colabora com este estudo, na medida em que relação entre administração pública e Gestão Escolar da escola pública mantém a mais estreita relação, que a reforma do Estado vem promovendo mudanças na Gestão da educação pública e no perfil do Gestor. Segundo Barroso:

É no contexto deste debate que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. (BARROSO, 2005, p.726)

“O Estado abandona o papel de “regulamentação”, centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados” e passa para o papel de regulação “mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” frente às políticas públicas (BARROSO, 2005, p.727). Dessa forma ao se verificar a forma de atuação do Estado brasileiro e paulistano em relação à política educacional, se de regulamentação ou de regulação, pode-se determinar e qualificar seu papel. A regulação promovida pelo Estado produz efeito nos modelos de Gestão e nos perfis de Gestores ao longo do tempo.

Para se compreender as mudanças no papel do Estado, as implicações nos modelos de administração e os resultados e efeitos produzidos contou-se com os conceitos de

administração públicos brasileiros expostos por Bresser Pereira, elaborados a partir do conceito Neoliberal de Gestão pública, que pretende que o Estado atue de maneira mínima (Reforma do Estado no Brasil a partir do plano MARE).

As ações dos Gestores e os modelos e perfis dos profissionais, foram analisados a partir dos conceitos empregados por Chiavenato (2008) na Teoria da Administração Geral e pública, neste autor, encontra-se os conceitos de administração pública patrimonialista, burocrática e gerencial, assim traduzidos:

No patrimonialismo, o aparelho do Estado funciona como urna extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem status de nobreza real. Os cargos são considerados prebendas [...] No momento em que o capitalismo e a democracia se tomam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado [...] Administração pública burocrática surge na segunda metade do século XIX, na época do Estado liberal, como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista. Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-Legal [...] Administração pública gerencial emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior (CHIAVENATO, 2008, p.106).

Base de quase todos os estudos no campo da Gestão Escolar, as relações entre as teorias de Taylor e Fayol aos atuais modelos de contingência oriundas da Teoria Geral da Administração de empresas, e a administração pública, produzem formas de se atuar, padrões, modelos inclusive avaliativos, performances, política de *accountability*.

Neste estudo utilizou-se os estudos de Chiavenato (1993) para se analisar o perfil do Gestor Escolar público, em especial que atuam na rede municipal de Ensino de São Paulo, a partir de três conceitos profissionais sobre Gestores: tradicionais (servidores públicos, indicados politicamente, com ações muito próximas ao administrador de empresas) democráticos (servidores públicos, concursados ou comissionados, com atuação organizada pela burocracia e a partir da Constituição de 1988) e Gerenciais (em transição entre o serviço público e profissionais parceiros , terceirizados atuantes nas organizações da sociedade civil organizada).

Teoricamente, políticas públicas podem ser definidas como sendo as maneiras organizadas e racionalizadas de orientar as ações do Governo para o bem comum e, juridicamente, a administração pública, direta ou indireta, é formada pelos órgãos e pessoas

jurídicas que prestam os serviços públicos visando o bem da coletividade e a garantia do interesse público sobre o particular. Chiavenato (2008, p. 304) afirma que “para Weber, a administração pública envolve todo o aparato administrativo” para moldar e cuidar do interesse coletivo produzindo serviços públicos capazes de melhorar a qualidade de vida em geral.

O Brasil, ao longo de sua história, tem adotado três modelos de administração de Estado: patrimonialista, burocrática e gerencial, conforme figura dois, elaborado por Bresser Pereira (2001), afirma que:

O Estado brasileiro, no início do século XX, era um Estado oligárquico e patrimonial, no seio de uma economia agrícola mercantil e de uma sociedade de classes mal saída do escravismo. Cem anos depois, é hoje um Estado democrático, entre burocrático e gerencial, presidindo sobre uma economia capitalista globalizada e uma sociedade que não é mais principalmente de classes, mas de estratos: uma sociedade pós-industrial.

O modelo patrimonialista, herdado da vida política e social da monarquia e mantido até 1930, foi baseado no poder Oligárquico. Não se fazia diferenciação entre bens públicos e privados. O modelo burocrático, adotado a partir de 1930, no Governo Vargas, caracterizou-se por uma ideia de submissão à lei, baseado na impessoalidade, no profissionalismo e na racionalidade, separa o público e o privado e corporifica a ideia de carreira pública e de profissionalização do servidor público.

Figura 2 - Formas Históricas de Estado e Sociedade no Brasil

	1821-1930	1930 - ...	Início?
Sociedade	Mercantil-Senhorial	Capitalista Industrial	Pós-Industrial (?)
Estado (política)	Oligárquico	Autoritário	Democrático (1985)
Estado (administração)	Patrimonial	Burocrático	Gerencial (1995)

Fonte: Bresser Pereira. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2018/04/Formas-hist%C3%B3ricas-de-Estado-e-Sociedade-no-Brasil.pdf>

O modelo gerencialista, também chamado de Estado empreendedor, tem foco na eficiência da administração, e para isto o Estado deve assumir somente o indispensável para a

manutenção, deixando que a sociedade civil assuma os serviços públicos de forma a superar a ineficiência Estatal, na prestação desses serviços, e supra os interesses dos cidadãos. Os três contextos produzem influências, textos e práticas que este texto discute ao estudar a Gestão Escolar.

No quadro7, produzido pelo *site* do Centro de Liderança Pública (CLP, 2021) são apresentados os modelos de administração organizados no Brasil. Cabe ressaltar que a transição entre os modelos se dá de modo gradual e contínuo, e não por ruptura dos preceitos dos modelos anteriores.

Quadro 7 - Modelos da Administração pública

TRÊS MODELOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL A PARTIR DA REPÚBLICA		
PATRIMONIALISTA	BUROCRÁTICO	GERENCIAL
Leis: Conjunto de costumes	Leis: Conjunto de normas racionais	Leis: Conjunto de normas racionais legitimadas pela participação social
Cargo público: Escolhido por relações pessoais; Confusão entre público e privado	Cargo público: Escolhido por conhecimento técnico; Separação entre os interesses público e privado.	Cargo público: Escolhido por conhecimento técnico, com valorização de atuações coletivas. Separação entre os interesses público e privado. Com valorização de órgãos de controle e transparência pública.

Disponível em: <https://www.clp.org.br/entendendo-a-administracao-publica-e-seus-modelos-mlg2/2021>

A palavra administração vem do latim *ad* (direção, tendência para) e *minister* (subordinação, obediência), e significa aquele que realiza uma função debaixo do comando de outrem, isto é, aquele que presta um serviço ao outro. Segundo Chiavenato (1993, p. 9) “a palavra administração sofreu uma radical transformação no seu significado original [...] A tarefa atual da administração é a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional”. É importante destacar que a teoria da administração nasceu para oferecer modelos e estratégias adequadas para a solução dos problemas empresariais, decorrentes do tamanho e da complexidade dessas organizações, influenciando fortemente a organização do serviço público.

O termo organização será entendido como uma unidade ou entidade social na qual as pessoas interagem para alcançar objetivos comuns. As organizações são administradas por processos compostos de funções administrativas: planejamento, direção, organização e controle. O Estado, para atingir seus objetivos e fins, trabalha com a administração pública, ou seja, que visa o cidadão e o bem-estar social, enquanto que a administração privada ou de empresas visa atender ao cliente e obter lucro.

Ao longo do tempo, as teorias da administração organizaram cinco variáveis básicas, que se tornaram os principais objetos de estudo da administração de empresa: a tarefa, a estrutura, as pessoas, as tecnologias e os ambientes.

No Quadro 8 (Elaborado por Chiavenato 1993) encontram-se sintetizadas a Teoria Geral da Administração e seus enfoques ao longo do tempo, que auxiliam na elaboração da teoria da Gestão Escolar. Durante a realização deste estudo, utilizou-se tal referência para localizar os enfoques ou teorias que contribuíram ou ainda contribuem até os dias atuais para a teoria da administração pública, com reflexos sobre a teoria da Gestão Escolar e, por consequência, para o perfil do Diretor de Escola.

Quadro 8 - Teoria Geral da Administração para empresas

TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO PRIVADA		
ÊNFASE	TEORIAS ADMINISTRATIVAS	PRINCIPAIS ENFOQUES
Nas tarefas	1903 - Administrações científicas	Racionalização do trabalho no nível operacional.
NA ESTRUTURA	1916 - Teorias Clássicas Teoria Neoclássica	Organização formal. Princípios Gerais da Administração. Funções do administrador.
	1909 - Teorias da Burocracia	Organização formal burocrática. Racionalidade organizacional.
	1947 - Teorias Estruturalistas	Múltipla abordagem: organização formal e informal. Análise intraorganizacional e Análise Inter organizacional
NAS PESSOAS	1932 - Teorias das Relações Humanas	Organização informal. Motivação, liderança, comunicação e dinâmica de grupo.
	1957 - Teorias do Comportamento Organizacional	Estilos de administração, teoria das decisões. Integração dos objetivos organizacionais e individuais.
	1962 - Teorias do Desenvolvimento Organizacional	Mudança organizacional planejada abordagem de sistema aberto.
NO AMBIENTE	1947 - Teorias Estruturalistas 1951 - Teoria Neoestruturalistas	Análise intra organizacional e análise ambiental. Abordagem de sistema aberto.
	1972 - Teorias da Contingência	Análise ambiental (imperativo ambiental). Abordagem de sistema aberto
NA TECNOLOGIA	1972 - Teorias da Contingência	Administração da tecnologia (imperativo tecnológico)

Fonte: Chiavenato (1993 pp. 10-11)

A Teoria Geral da Administração, conhecida como TGA, é o conjunto de conhecimentos a respeito das organizações e do processo de administrá-las, sendo composta por princípios, proposições e técnicas em permanente elaboração. Não se pode afirmar que há uma superação de um modelo em detrimento, ou pelo surgimento de um

novo, antes, os modelos convivem e se reformulam. Ribeiro (1952) remete à construção de uma teoria de administração escolar fundamentada em amplas bases conceituais e princípios gerais e utiliza referências teóricas de Taylor (1911) e, especialmente, de Fayol (1916).

Durante os anos de 1930 não se via impedimento para que essas teorias da administração privada também fossem utilizadas na elaboração de uma teoria da administração escolar. Antes disso havia um forte movimento para que a escola adotasse a racionalidade técnica em contraposição ao “empirismo” proposto e defendido pelos estudiosos. Segundo Félix

[..] administração escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar, no entanto a administração escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da administração de empresa, o que significa uma ampliação dessas teorias a uma atividade específica, nesse caso a educação (FELIX, 1982, p. 91).

É ao tratar da reorganização do sistema educacional a partir da república que emprestamos aqui o termo de Coutinho da “via prussiana”, dado o processo particular de constituição do modo como se organizou o sistema escolar após a proclamação da República no Brasil, em 1889, numa luta ideológica entre as elites¹³ da época, em especial em São Paulo, a qual alijou da discussão as classes menos favorecidas, daí o motivo da definição da via prussiana da educação. O resultado foi a elaboração de um sistema educacional dual, uma escola para as elites e outra para formar trabalhador.

A ideia de parte dos educadores brasileiros no fim do século XIX e no início do século XX relacionava-se à educação promovida no final do Império Brasileiro, vista como arcaica dual e geradora de um modelo que privilegiava a elite, não alcançando a população menos privilegiada. O discurso promovido a partir da Proclamação da República, em um contexto que irá influenciar os modelos assumidos na Gestão pública, coaduna com a teoria da via prussiana elaborada por Coutinho e explicitada por Chain (1999):

Via prussiana, ou caminho prussiano para o capitalismo, como a denominou Lenin, aponta para um processo particular de constituição do modo de produção capitalista. No dizer de Carlos Nelson Coutinho, trata-se de um itinerário para o progresso social sempre no quadro de uma conciliação com o atraso: “Ao invés das velhas forças” e relações sociais serem extirpadas

¹³ No próximo capítulo se retoma a questão dos conservadores e progressistas em disputas sobre a organização dos modelos de Gestão Escolar.

através de amplos movimentos populares de massa, como é característico da ‘via francesa’ ou da ‘via russa’, a alteração social se faz mediante conciliações entre o novo e o velho, ou seja, tendo-se em conta o plano imediatamente político, mediante um reformismo ‘pelo alto’ que exclui inteiramente a participação popular (CHAIN, 1999, s/n).

A elite econômica, em seus ajustamentos internos, produziu o discurso para a mudança educacional no país, que coincidia com a necessidade da civilização da população para adoção de uma cultura e uma identidade nacional adequada à República e promovida por meio da escola que contemplasse os interesses burgueses e os valores oligárquicos. A metodologia que capacitaria os educadores e organizaria o modelo de Gestão Escolar foi encontrada no modelo americano, sob a égide de educação científica, que deveria substituir o empirismo docente e dos Gestores por um modelo técnico, científico e racional.

2.1. A política educacional e o Perfil tradicional de Gestão Escolar.

A administração pública patrimonialista foi herdada da monarquia, com crença na tradição. Bresser Pereira descreve assim esse modelo:

A administração pública burocrática foi adotada para substituir a administração patrimonialista, que definiu as monarquias absolutas, na qual o patrimônio público e o privado eram confundidos. Nesse tipo de administração o Estado era entendido como propriedade do rei. O nepotismo e o empreguismo, senão a corrupção era a norma. Esse tipo de administração revelar-se-á incompatível com o capitalismo industrial e as democracias parlamentares, que surgem no século XIX (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 4)

Com a independência do Brasil e até os anos de 1930, inicia-se um período de transição da administração monárquica para a administração republicana. A adoção do modelo federativo, centralizando o poder Estatal, lidou com o modelo de Gestão Escolar que remanesceu dessa época e que precisava urgentemente ser reestruturado para dar lugar à eficiência científica. Segundo Abdian Hojas e Oliveira (2012, pp.421/422), até 1930 não havia uma formação específica para se tornar Diretor de Escola, e nem escolas grandes o suficiente que necessitassem de um Diretor. Em geral, na necessidade, para escolas públicas o Governador escolhia entre os professores aquele que exerceria a função. O Decreto nº 5.884, de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, passou a prever o concurso de títulos e provas para o provimento do cargo de Diretor de Grupo Escolar, mantendo a exigência de 400 dias de docência para fins de inscrição ao concurso. Em 1946 foi criado o cargo de Diretor de Escola em caráter efetivo no estado de São Paulo. O primeiro

concurso para provimento do cargo de Diretor realizado após esse processo ocorreu no final da década de 1970, e os requisitos indicavam a necessidade de ser portador do diploma do curso de Pedagogia, com habilitação específica em Administração escolar; e de possuir três anos de efetivo exercício na carreira do magistério público estadual até o término das inscrições (SÃO PAULO, 1978).

Da ideia de tradição, de conservação, forma-se o termo tradicional, cunhado em contraposição ao “moderno”, que progrediu, após os anos 1980. A Gestão tradicional foi marcada pelo poder de supervisão, de controle, autoridade, hierarquia, até os anos 1980. Com a desvalorização do modelo burocrático de administração pública, o termo burocrático foi perdendo seu contexto científico e de modernidade (em comparação ao modelo anterior) e transformado por alguns num rótulo que descreve a lentidão, a ineficiência devido ao engessamento legal, de morosidade, pela demora nas respostas, enfim, “tradicional e burocrática” passou a ser um novo rótulo designando o que é arcaico e ineficiente no serviço público.

O Diretor de Escola no modelo de Gestão tradicional se encontrava em um sistema autoritário, ligado à hierarquia, atuava de forma mecanicista e com ênfase na tarefa e na estrutura organizacional, não havia separação entre administrar uma empresa e administrar uma escola. Mas essa adjetivação “tradicional” só iria ocorrer mais adiante, como contraponto ao aparecimento de outros modelos considerados mais eficientes e modernos.

O pensamento liberal e conservador e o patrimonialismo permearam a organização da administração escolar do início do século XX até os anos de 1980, ainda que o acréscimo de novos conhecimentos não implicasse necessariamente o rompimento ou abandono das práticas adotadas na administração escolar. Pode-se verificar que o modelo de Gestão nessa época transitava entre o tradicional fortemente patrimonialista e o burocrático que almejava uma gestão técnica e despojada do clientelismo.

Os estudos sobre a administração escolar, provenientes dos Estados Unidos da América do Norte, trouxeram os princípios de racionalidade, os objetivos de eficiência e as técnicas de gestão e organização científica do trabalho propostas nas teorias de Taylor, Fayol e Mayo, com adesão de parte da elite brasileira que discutia a organização escolar pós Proclamação da República.

Segundo Felix (1986), até 1930 a administração escolar no Brasil era desorganizada, em decorrência da descentralização, da ausência de procedimentos comuns que estabelecessem um sistema educacional viável. Com a Revolução de 1930¹⁴ e o rompimento do pacto das oligarquias, surgiu uma nova conjuntura política, com a inclusão da nova classe industrial, de parte da classe agroexportadora e partes da classe média¹⁵ (intelectuais, profissionais liberais), que aderiram ao modelo de industrialização como política centrada no capital interno. Com essa política, o Estado assumiu a função de planejador educacional. Segundo Andreotti,

Nesse cenário bem tenso de desenvolvimento das forças produtivas, a educação escolar foi considerada não apenas como propulsora do progresso e instrumento de reconstrução nacional, em conformidade com as aspirações republicanas, mas também, como meio eficaz de promoção e ascensão social (ANDREOTTI, 2012, p. 106).

No planejamento da reforma educacional ocorreu o confronto entre os reformadores denominados escolanovistas e os conservadores apoiados pela Igreja. Em 1932, Fernando de Azevedo e outros 26 educadores escolanovistas¹⁶ movidos por ideais liberais, apresentaram um plano de reconstrução da educação nacional, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Pleiteavam uma reforma educacional que defendia a escola pública obrigatória, laica, gratuita e para todos. Passaram a apontar a necessidade de um plano nacional para a educação que ordenasse o sistema educacional no país. Saviani (2004) afirma que o manifesto “É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo

¹⁴ A Revolução de 1930 foi um movimento armado, liderado pelos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, insatisfeitos com o resultado das eleições presidenciais e que resultou em um golpe de Estado, o Golpe de 1930. O golpe derrubou o então Presidente da República Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e colocou fim à República Velha, acarretando o fim da chamada “política do café com leite”, enfraquecendo os grandes produtores rurais.

¹⁵ Segundo Antunes (2017, s/n) A classe média brasileira está ligada às primeiras formações urbanas do país ainda no século XIX. Através de profissionais liberais, muitos deles anti monarquistas e abolicionistas, como já é sabido em vastas informações históricas já estudadas e publicadas, fez da classe média um setor avançado dentro de um Estado rural economicamente e tradicional politicamente. Disponível em: <https://movimentorevista.com.br/2017/10/manifestacoes-2016-impeachment-classe-media-burguesia/> Acessado em 20 Out 2020.

¹⁶ O ideário do movimento Escola Nova surgiu das necessidades de formar um novo tipo humano, um novo tipo de trabalhador, em vista da necessidade de mão de obra adequada às exigências do setor industrial. O modelo reformista teve como precursores, entre outros, Adolphe Ferrière, Maria Montessori, Édouard Claparède e John Dewey, filósofo norte-americano que influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. As teorias de Dewey foram introduzidas no Brasil por Rui Barbosa (1849-1923).

influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país” (SAVIANI, 2004, p. 35).

Os conservadores - católicos - representavam os interesses da iniciativa privada na área da educação e defendiam o ensino da doutrina religiosa na escola, a separação entre os sexos nos espaços escolares, o ensino privado e a liberdade e responsabilidade da família quanto à educação escolar dos filhos.

Foi no confronto desses dois grupos originados de uma mesma classe social (elite) que, a partir dos anos de 1930, foi elaborada a reforma educacional, especialmente no cenário educacional paulista, a qual resultou na reelaboração do perfil da administração escolar à época. Os progressistas reformadores inspiraram as mudanças na administração escolar a partir da publicação do Manifesto Movimento Escola Nova:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de organização do que de desorganização do aparelho escolar é na falta em quase todos os planos e iniciativas da determinação dos fins de educação (aspectos filosóficos e sociais) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar (MANIFESTO MOVIMENTO ESCOLA NOVA, 1932, p. 1).

Mais adiante, o Manifesto (1932, p.1) tratou da questão da administração escolar, sugerindo que “medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajude a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da Obra Educacional”. Mobilizados por transformar a escola tradicional, afirmavam a necessidade de formação em nível superior dos profissionais da Educação.

Ancorados nas teorias de administração geral das empresas, de Taylor e Fayol¹⁷ e que, segundo Chiavenato (1993), decorrem da Revolução Industrial americana, revela-se o contexto de influência dessa política (BALL, 1992): o discurso desenvolvimentista¹⁸.

As medidas que organizaram a administração escolar no Brasil tinham um objetivo político definido: por um lado, obter o controle sobre as questões educacionais - objeto de

¹⁷Frederick Winslow Taylor (1856-1915) fundador da administração científica e precursor da organização racional do trabalho. Henri Fayol (1841-1925) fundador da Teoria Clássica da Administração.

¹⁸ Desenvolvimentismo: enfatizava "a defesa da industrialização como passo estratégico para uma política de autonomia econômica e como requisito indispensável para a soberania nacional. Ainda nessa linha, defendia a nacionalização do processo econômico e a inclusão das massas urbanas na coalizão política" (Santos, 1978, p. 40).

manifestações na época - e de outro lado, desmobilizar grupos de opositores que viam na alfabetização da população pobre que pleiteava vagas na escola, um modo de acessar os direitos políticos, e tendo obtido esse direito a partir da intervenção desses grupos, com eles e a favor deles, influir na decisão nas urnas (FELIX, 1986). Tornou-se mais importante uma escola que civilizasse e cultivasse a hegemonia cultural formando o trabalhador.

Niskier (1969) define administração escolar como o exercício da ciência, técnica ou arte a serviço da coletividade, com o emprego de processos científicos para a realização do trabalho humano. Nessa visão, a administração escolar foi entendida “como atividade isenta de aspectos políticos”, mas apenas sujeita à disposição da política pública que define os rumos da educação e, por conseguinte, da escola. Em suma, o Diretor de Escola seria apenas um burocrata, técnico, executor do programa, num conceito de Gestão Escolar tradicional.

A Administração Científica, modelo americano de Gestão para fábrica, de ênfase na tarefa individual, propunha a organização racional do trabalho como base para a administração dentro das indústrias, expressas nas obras de Taylor (1856-1915). A obra refere-se à divisão do trabalho, à especialização do operário, à busca da racionalização do trabalho, à padronização e à prescrição de normas de conduta, visando o lucro financeiro para as empresas.

Há quatro princípios básicos na administração científica de Taylor: o princípio de planejamento, embasado em métodos científicos, o princípio de preparo de pessoas, equipamentos e locais de trabalho, o princípio de controle, que se certifica da execução de todo o planejamento conforme as regras e o princípio da execução, ou seja, a organização dos cargos, a distribuição das responsabilidades, tarefas e normatização da ação de cada um. Segundo Chiavenato (1993, p. 69), essas ideias foram rapidamente aplicadas na indústria americana¹⁹, e se estenderam a muitos países e a quase todos os campos de atividade.

Na Teoria Clássica da Administração, proposta por Henry Fayol (1841-1925), a base está na ênfase na estrutura da organização para o alcance da eficiência e com isso aprimorar o ganho ou lucro. Essa abordagem anatômica e estrutural rapidamente ampliou a visão proposta na teoria da administração científica. José Querino Ribeiro (1938) escreveu o trabalho intitulado “*Fayolismo na Administração da escola pública*”, atribuindo à administração escolar um caráter mediador, vista como um instrumento para atingir os objetivos da

¹⁹ O termo americano refere-se às teorias advindas dos Estados Unidos na América do Norte.

educação e o fez com base na lógica da teoria clássica. Estas teorias coadunavam com a organização burocrática do Estado.

Na Teoria Geral da Administração foi agregado um novo conceito administrativo a partir de um termo híbrido. Composto pelo francês *bureau* (escritório) e pelo grego *krátos* (poder ou regra) surgiu o termo “burocracia”, significando uma forma de dominação exercida por funcionários de escritórios. Chiavenato (1993) afirma que foi a tentativa de aplicação da sociologia da burocracia - criada por Max Weber e traduzida por Talcott Parsons nos anos 1940 nos Estados Unidos, na prática das empresas - que fez surgir a teoria da burocracia.

Elaborada a partir de Max Weber (1864–1920), a teoria da burocracia na administração é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade e na adequação dos meios aos objetivos pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível. Weber apontou três tipos de autoridade legítima: tradicional, carismática e burocrática. Aqui, interessa o caso da autoridade legal racional ou burocrática, na definição de Chiavenato (1993), quando subordinados aceitam as ordens dos superiores como justificada, porque concordam com o conjunto de preceitos ou normas que consideram legítimos, e dos quais deriva o comando: é o tipo de autoridade técnica, meritocrática e administrada. Baseia-se no fato de que as leis podem ser promulgadas e regulamentadas livremente por procedimentos formais e corretos, e a obediência não é devida a alguma pessoa em si, seja por suas qualidades pessoais, excepcionais ou pela tradição, mas, se deve a um conjunto de regras e regulamentos legais previamente estabelecidos.

A legitimidade do poder racional-legal baseia-se em normas legais racionalmente definidas. [...] O aparato administrativo que corresponde à dominação legal é a burocracia. (CHIAVENATO, 1993, p. 416).

Na figura 3 delimitam-se as características da burocracia segundo Max Weber (quadro elaborado por Chiavenato, 1993) e que regulamentaram a administração burocrática adotada no Brasil, organizando a lógica das carreiras e do trabalho no serviço público e no sistema educacional.

Figura 3 - Administração Pública Burocrática

A burocracia é baseada em:	Consequências previstas:	Objetivo
1- Caráter legal das normas	Previsibilidade do Comportamento humano Padronização do desempenho dos participantes	Máxima eficiência da organização
2 - Caráter formal das Comunicações		
3 - Divisões do trabalho		
4 - Impessoalidades no relacionamento		
5 - Hierarquizações da autoridade		
6 - Rotinas e procedimentos		
7 - Competências técnica e mérito		
8 - Especializações da administração		
9 - Profissionalização		
10 - Previsibilidades do funcionamento		

Fonte: Chiavenato (1993, p. 426).

Na teoria weberiana, a dominação burocrática é a dominação pela lei, predominante no modelo de racionalização adotado na organização do sistema educacional no Brasil. A burocratização do Estado Brasileiro foi adotada porque era uma alternativa melhor que a administração patrimonialista, reorganizando-se para se tornar um estado democrático moderno. O poder tradicional e o poder carismático ainda que não extintos, foram substituídos pelo poder da lei, impessoal, com a administração do trabalho sendo organizada nos domínios da lei, carreiras e cargos.

Segundo Bresser Pereira (1996) a administração burocrática clássica, baseada nos princípios da administração do exército prussiano, foi implantada no Brasil em 1936, com a reforma administrativa promovido por Maurício Nabuco e Luís Simões Lopes. Um de seus atributos é ter sido baseada no princípio do mérito profissional. O principal motivo de sua adoção foi substituir a administração patrimonialista, na qual o patrimônio público e o privado eram confundidos. Como forma de combater a corrupção e o nepotismo patrimonialista, constituíram-se os princípios orientadores de seu desenvolvimento: a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese: o poder racional-legal. Conforme Chiavenato:

No Brasil, o modelo de administração burocrática emerge a partir dos anos 1930. Surge no quadro da aceleração da industrialização brasileira, em que o Estado assume papel decisivo, intervindo pesadamente no setor produtivo de bens e serviços. A partir da reforma empreendida no governo Vargas por Maurício Nabuco e Luiz Simões Lopes, a administração pública sofre um processo de racionalização que se traduziu no surgimento das primeiras carreiras burocráticas e na tentativa de adoção do concurso como forma de acesso ao serviço público. A implantação da administração pública burocrática é uma consequência clara da emergência de um capitalismo moderno no país (CHIAVENATO, 2008, p. 109).

Esse modelo teórico da administração econômica empresarial, ao adentrar o sistema educacional, racionaliza a administração escolar e o trabalho do Diretor de Escola, como uma função de execução administrativa burocrática, distante da ação pedagógica e das esferas de planejamento central e numa administração que, apesar de desestimular, ainda não rompeu com práticas patrimonialistas de favorecimento. Sua atuação ficou restrita às normas e regras que conduzem suas ações e decisões e ainda gastam tempo escrevendo pareceres, notificações, preenchendo relatórios de pagamento, merenda, elaborando tabelas, fichas, formulários, controlando livros de ponto, replanejamentos, propostas pedagógicas não compartilhadas, que nem serão discutidas ou lidas, tarefas da chamada burocracia que tenta controlar o que, quando e como as atividades são desenvolvidas na escola, a partir de um conjunto de ideias pré-estabelecidas por técnicos e especialistas.

A partir da visão tecno-burocrática, os servidores públicos, trabalhadores da administração pública direta e indireta, entre eles os Gestores Escolares, tiveram sua vida funcional organizada por meio do Regime Jurídico Único, que dá o mesmo tratamento jurídico a todos os servidores com ingresso no serviço público mediante concurso público, medida para evitar o clientelismo patrimonialista. Ainda que se verifique a ausência de uma política orgânica de formação, capacitação permanente e de remuneração condizente com a valorização do exercício da função pública, essa organização permanece até os dias atuais, embora seja alvo de crítica em todas as reformas do Estado, sofrendo o desmonte promovido pela atual política neoliberal.

Se até o fim da década de 1920 o ensino sobre organização e administração escolar era dado em algumas lições das cadeiras de Pedagogia das escolas normais, no fim dos anos de 1930, a Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto Pedagógico, em 1933 foi transformado em Instituto de Educação e em 1934, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi incorporado à Universidade de São Paulo. Lá os estudos de Administração Escolar, Legislação Escolar e Educação Comparada ficaram sob a orientação de Roldão Lopes de Barros e Estatística Educacional orientada por Milton da Silva Rodrigues. José Querino Ribeiro, considerado fundador dos estudos de Administração Escolar em São Paulo, também lecionou ali. Na Escola de Educação da Universidade Federal no Rio de Janeiro se estabeleceu a primeira cadeira de Administração Escolar em nível superior,

entregue aos cuidados do professor Antônio Carneiro Leão, em 1939. Marin e Sanches apontam que:

O reconhecimento da administração escolar enquanto área de conhecimento decorreu de sua inclusão nos currículos de todos os cursos de Pedagogia e também da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1937. Em 1941, Lourenço Filho, criador e primeiro diretor desse instituto, publica um pioneiro e preliminar estudo da administração escolar no Brasil. (MARIN E SANCHES, 2018, p. 25)

Três trabalhos se distinguiram em meio aos pesquisadores que trataram das origens da teoria da administração escolar no Brasil. “*Educação Pública, sua organização e administração*”²⁰, escrito por Anísio Teixeira em 1935. Tratou dos problemas de financiamento de planos para construções escolares e formação de professores. “*Introdução à Administração Escolar*”, de Antônio Carneiro Leão, de 1939, abordou aspectos técnicos da administração escolar, Inspeção Escolar, flexibilidade e articulação dos cursos e problemas do método. “*Fayolismo na Administração das Escolas públicas*”, escrito em 1938 por José Quirino Ribeiro, foi o primeiro estudo brasileiro a submeter as questões de organização e administração escolar a uma análise conceitual dentro dos princípios gerais de racionalização. José Quirino Ribeiro mais tarde publicou pela Universidade de São Paulo (USP), em 1952, “*Ensaio de uma teoria da administração escolar*”.

Em 1945 Carneiro Leão elaborou a seguinte definição do perfil do Diretor:

O diretor de educação é figura central, é o sujeito que lidera, conduz, dirige e decide os assuntos educacionais do seu povo. Deve estar imbuído do modo de vida da sua comunidade e ser conhecedor das doutrinas da Psicologia, Filosofia e da Sociologia Educacional. Para a execução desse papel, e para traçar suas estratégias, cabe ao diretor: preparar o orçamento, revisar e determinar a política educacional, escolher o pessoal técnico administrativo, escolher o lugar para instalar as escolas, criar e avaliar currículos e programas, escolher e distribuir materiais etc. (LEÃO, 1945, p.158 *apud* DRABACH, 2011, p. 158).

Em 1957, Anísio Teixeira²¹, no então Ministério da Educação e Cultura, defendia que o governo central deveria definir apenas as normas gerais da educação, e que os currículos, os métodos, as práticas didáticas e tudo o que dizia respeito à ordem política e didático-pedagógica deveria ficar no campo da autonomia profissional dos professores.

²⁰ Biblioteca IBGE – departamento de Educação – ID 50648

²¹ No IV Congresso Nacional dos Municípios, organizado pela Associação Brasileira dos Municípios — (ABM) no bojo da campanha municipalista, em 1957, Anísio Teixeira, representando oficialmente o Ministério da Educação e Cultura, elaborou e relatou a tese oficial da ABM, intitulada “Municipalização do ensino primário”.

Para além do aumento de competência profissional, a aquisição de diplomas de cursos superiores, técnicos e outros servem como forma de separação e classificação hierárquica dentro de setores públicos e privados. A criação e organização de um corpo de funcionários tecnicamente habilitados através de títulos e diplomas superiores serviriam como maneiras de construir/aplicar normatizações técnicas e sociais que serviriam de parâmetro para toda a sociedade. A constituição dessas novas regras sociais seria aplicada pelo corpo de funcionários qualificados, que através da educação formariam uma sociedade avançada do ponto de vista educacional e cultural (MELO JR., 2010, p. 158).

A partir do aparecimento do burocrata, o técnico especializado na máquina pública (Estado), na educação promove-se a separação entre a atividade da sala de aula e a Gestão do espaço escolar. A diversidade dos espaços e a complexidade favorecem o aparecimento e o aprimoramento do especialista em Gestão Escolar. Nesse modelo burocrático, o estadista ou alto funcionário é o que busca apenas soluções técnicas ou racionais para os problemas, sem levar em conta aspectos humanos e sociais.

Lourenço Filho, em seu livro sobre a organização da administração escolar, discutiu as publicações e teorias que permeavam o debate sobre administração e organização escolar até os anos de 1940, apontando que somente em 1932 a obra de Kilpatrick, *“Educação para uma civilização em mudança”* foi traduzida, despertando debates acirrados sobre a compreensão dos esforços de organização e administração escolar como problemática e não mais como axiomática. Em 1938 surgiu o primeiro periódico sobre as questões da administração escolar, fundado e dirigido até 1941 por Thiers Moreira.

Ao tratar da Reforma em Portugal, Barroso (1995) defendeu que sempre houve estudos e tentativas de desenvolver uma teoria própria da administração escolar. A partir de estudos behavioristas, em torno dos anos de 1950, acentuou-se a preocupação com a construção de uma teoria da administração específica para a educação. Para esse autor, a partir dos anos de 1970 ocorreu uma alteração de paradigmas na administração Educacional, sendo semelhante ao que ocorreu nas Ciências Sociais em geral, e em particular das teorias das organizações. Nesse sentido, afirma que:

[...] veio pôr em causa muita das “certezas” que serviram de base aos nossos modelos de pensamento e ação no domínio da administração e gestão escolar. A partir do momento em que as organizações são vistas essencialmente como “construções humanas” em que o consenso deixa de ser uma premissa necessária para servir de base à ordem social, em que os objetivos organizacionais são múltiplos e, por vezes conflituais, em que “a racionalidade” no processo de tomada de decisão, se sobrepõe uma

multiplicidade de racionalidades limitadas, etc. é todo o conceito de reforma de gestão (tal qual tem sido concebida em Portugal) que deve ser posto em causa (BARROSO, 1995, p. 5).

Apesar de todas as mudanças, permanecia um perfil tradicional de Diretor de Escola, possuidor de autoridade formal, técnico e burocrático, pessoalmente responsável pelo bom funcionamento da escola. A principal característica era ocupar o cargo por indicação política, também denominado apadrinhamento, típico do período patrimonialista da administração pública e com efeitos até os dias atuais.

Fruto de estudos e pressões sociais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 confirmou a necessidade da formação de orientadores, supervisores e administradores escolares, para auxiliar até mesmo para os Diretores das Escolas primárias (BRASIL, 1961).

O primeiro simpósio brasileiro de Administração Escolar ocorreu em fevereiro de 1961, organizado pelos professores da cadeira de Administração Escolar e Educação comparada da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Uma das propostas e das primeiras preocupações sobre a formação de administradores escolares foi que deveriam estar focados em planejamento, execução, controle e pesquisa educacional. Ou seja, era fortemente influenciada por pesquisadores americanos e as teorias da administração empresarial.

Na organização da atividade do Diretor de Escola foram introduzidos os conceitos clássicos de autoridade, hierarquia, racionalização do trabalho, departamentalização e princípios gerais de administração, que perduram até os dias atuais, ainda que novas teorias tenham aberto espaço para novas configurações e novos perfis de Gestores Escolares. Nessa lógica, até os anos de 1970 o perfil tradicional de um Diretor de Escola poderia ser descrito como alguém que atua de forma pessoal, isolada, com práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias e centralizadoras. O Diretor de Escola deveria atingir os fins determinados pela política educacional central, com autoridade promulgada pela legislação, que determina e prescreve sua ação. Mas como já apontado, a essa denominação ocorrerá uma contraposição em face de novos modelos de Gestão, na separação entre modelo antigo/tradicional x modelo moderno.

Na próxima seção serão tratados aspectos pertinentes à reforma do Estado e às mudanças que esta provoca na administração pública com reflexos na Gestão Escolar e a adoção do princípio da Gestão democrática para as escolas públicas.

2.2. A política educacional e o perfil democrático de Gestão e Gestor Escolar.

A Teoria das Relações Humanas, ou Escola Humanística da Administração, surgiu nos Estados Unidos a partir da experiência de Hawthorne²². Foi desenvolvida por Elton Mayo, na Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos a partir de 1924 e, como conclusão, apontou que o nível de produção não é determinado pela capacidade física ou fisiológica do empregado, como afirmava a teoria clássica, mas por normas sociais e expectativas grupais. Como resultado, reconheceu a existência e preponderância de fatores psicológicos sobre os fatores fisiológicos, trazendo uma nova visão de homem social, delineando as motivações humanas dentro da administração. Surgiram as primeiras discussões sobre liderança, dinâmicas de grupo, o comportamento e as motivações humanas. Gerou a necessidade de humanizar e democratizar a administração, em contraposição aos conceitos rígidos e mecanicistas da Teoria Clássica²³, representando uma nova filosofia na administração. As ideias de John Dewey e da Psicologia de Kurt Lewin foram fundamentais para o humanismo na Administração, ainda que a obtenção do lucro seja o objetivo final, sem que se discuta uma divisão igualitária de renda.

Um dos enfoques mais importantes foi o da *liderança* definida como a habilidade de compreender a natureza humana para conduzir as pessoas, isto é, *liderar*, (CHIAVENATO, 2008). Encontra-se na literatura sobre Gestão Escolar farto material sobre liderança, clima da organização e aspectos psicológicos, de inspiração nas teorias das relações humanas.

Ao estudar o Ciclo de Políticas, Ball (2006, p.11) aponta para “as transformações nas formas de provisão do setor público e na sociedade civil, bem como a introdução de novas formas de regulação social”, denunciando como o pensamento neoliberal chega à política educacional subordinando-a ao Mercado:

[...] as formas de emprego, as estruturas organizacionais, as culturas e os valores, os sistemas de financiamento, os papéis e os estilos de administração, as relações sociais e de pagamento e as condições das organizações públicas de Bem-Estar Social têm sido sujeitas a mudanças

²² Experiência realizada em uma fábrica do *Western Electric Company* em Chicago, no bairro de Hawthorne, e cuja finalidade era determinar a relação entre a intensidade da iluminação e a eficiência dos operários, medida por meio da produção e se estendeu ao estudo da fadiga nos acidentes no trabalho, da rotação do pessoal e do efeito das condições físicas de trabalho sobre a produtividade dos empregados (CHIAVENATO 1993).

²³ Segundo Chiavenato (1993) Na teoria clássica, os interesses gerais da organização devem prevalecer sobre os interesses individuais, com a defesa incondicional da estrutura hierárquica, respeitando à risca uma linha de autoridade fixa. A organização é vista como parte isolada do ambiente e na busca do lucro tem prevalência os aspectos da organização mecânica.

genéricas. Heuristicamente, essas mudanças devem ser situadas como parte de um processo mais amplo de transformação que Jessop descreve como a passagem do Estado de Bem-Estar Keynesiano [...] para um Estado do trabalho Schumpeteriano. [...] De acordo com Jessop, essa transformação substituiu o discurso fordista de produtividade e planejamento por uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo pós-fordista. O SWS “vai além da mera redução do Estado de Bem-Estar Social para reestruturá-lo e subordiná-lo às forças do mercado” (BALL, 2006, p. 11).

Estudos de Ferreira Júnior e Bittar (2008) apontam que a tecnoburocracia utilizou a teoria do capital humano para justificar o papel da educação na maximização da produtividade do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, independentemente da distribuição da renda, legitimando as práticas do regime. Durante a ditadura civil-militar houve o fortalecimento da tecnocracia e dos tecnocratas, também denominados tecno-burocratas. Segundo os autores:

Os tecnocratas são os experts (técnicos) responsáveis pela aplicação das novas tecnologias na administração do poder de Estado, ou seja, das técnicas empregadas no âmbito das ações governamentais com o objetivo de se alcançar a eficiência na racionalização dos recursos financeiros aplicados nos vários setores das políticas estatais. “O governo dos tecnocratas” é denominado pela ciência política de “tecnocracia”. A expressão tecnocracia foi “lançada nos Estados Unidos quando da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) para designar governo dos técnicos, difundindo-se na época do New Deal”. [...] Já Bresser Pereira (1982, p. 86) afirma que “o conceito de tecnoburocracia decorre do de técnico”. Tecnoburocracia é o governo dos técnicos. É o sistema em que o poder está nas mãos dos técnicos, sejam eles economistas, engenheiros, administradores públicos e privados ou militares profissionais. Colocada nesses termos, tecnocracia seria um tipo de oligarquia: a oligarquia dos técnicos. Opõe-se, portanto, a outros sistemas políticos, particularmente à democracia (FERREIRA e BITTAR, 2008, p. 350).

A teoria neoclássica da administração de empresas se caracterizou por forte ênfase nos aspectos práticos da administração, pelo pragmatismo e pela busca de resultados concretos e palpáveis, visando principalmente à ação administrativa. Muito utilizada durante os anos da ditadura civil-militar²⁴, sua aplicação pretendia uma postura neutra do administrador. Os autores dessa abordagem são Peter F. Drucker, Ernest Dale, Harold Koontz, Cyril O'Donnell, Michael Jucius, William Newman, Ralph Davis, George Terry, Morris Hurley e Louis Allen.

²⁴ O termo civil-militar se deve ao apoio de parte da população ao Golpe de 1964: grandes proprietários rurais, a burguesia industrial paulista, uma grande parte das classes médias urbanas (que na época girava em torno de 35% da população total do país) e o setor conservador e anticomunista da Igreja Católica (na época majoritária dentro da Igreja) que promoveu a Marcha da Família com Deus pela Liberdade para a derrubada do governo – principalmente dos setores mais conservadores da sociedade e de partes da classe média. É por esse motivo que muitas vezes se utiliza o termo ditadura civil-militar.

A burocracia de modelo weberiano foi largamente utilizada na organização do trabalho na área pública. Chiavenato (1993, p. 422) afirma que “a burocracia é uma organização na qual a escolha das pessoas é baseada no mérito e na competência técnica e não em preferências pessoais”. A escolha, a contratação, a transferência ou a promoção dos trabalhadores são baseadas em critérios de avaliação e classificação válidos para toda a organização e não em critérios particulares e arbitrários. Segundo esse autor, esses critérios universais são racionais e levam em conta a competência, o mérito e a capacidade do trabalhador em relação ao cargo. Daí a necessidade de exames, concursos, testes e títulos para admissão e promoção dos funcionários.

Segundo Clarke, Nascimento e Silva (2012), ao assumir o poder em 1964, o governo civil-militar afinou-se com a política norte americana:

[...] nos anos 1956-1960, ocorreu uma “mudança qualitativa” no papel do Estado, não somente pela revisão dos métodos de ação do poder público em relação ao processo econômico, mas também em razão das opções políticas do governo, que adotou uma estratégia política desenvolvimentista, destinada a expandir a economia brasileira, integrando-a nas correntes mais fortes do sistema capitalista ocidental, norte-americano especialmente (CLARKE, NASCIMENTO e SILVA, 2012, p. 125).

O governo civil-militar adotou o modelo de desenvolvimento atrelado ao capital internacional, comportando-se como país periférico, mercado consumidor para os países centrais, seja de mercadorias ou de teorias, ajustando-se às novas tendências do capitalismo americano contidas na Doutrina Truman (p.125), que condicionava o Brasil ao processo de americanização iniciado em 1945, e ampliado durante o regime militar, fazendo com que o “Brasil se tornasse, entre os países latino-americanos, o preferido da comunidade internacional de negócios”, por reunir grande potencial de desenvolvimento e se afinar com a política liberal estrangeira. O golpe civil-militar de 1964²⁵ possibilitou efetivar o modelo de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional. Dentro do modelo econômico adotado, estabeleceu-se um pacto com as grandes empresas estrangeiras que queriam produzir

²⁵ Golpe de Estado no Brasil em 1964 designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, que culminaram, no dia 1.º de abril de 1964, com um golpe militar que encerrou o governo do presidente João Goulart. A ditadura militar no Brasil durou 21 anos, teve cinco mandatos militares e instituiu 16 atos institucionais – mecanismos legais que se sobrepunham à Constituição. Nesse período houve restrição à liberdade, repressão aos opositores do regime e censura. Os negacionistas da ditadura militar costumam designá-la como “Revolução de 1964”, “Contragolpe de 1964” ou “Contrarrevolução de 1964”

aqui e exigiam grandes recursos em matéria-prima e mão de obra, para ter baixos custos de produção.

A implantação dessa indústria de base no país trouxe uma significativa quantidade e variedade de novos empregos. Em razão da instalação de multinacionais no país, foram criados serviços e obras de infraestrutura, gerou crescimento do setor terciário e necessidade de mão de obra também para o governo em sua organização burocrática, cada vez mais complexa. Tudo isso gerou uma crescente demanda por recursos humanos, com diversos níveis de habilitação. Assim, a educação continuou sendo vista como único caminho para o progresso das camadas baixas e médias da população, por meio da qualificação dos profissionais necessários para completar os quadros das empresas e do governo. As políticas de desenvolvimento econômico e de modernização tecnológica colocavam na ordem do dia o problema da demanda de mão de obra qualificada. Grandes massas se deslocaram do campo para a cidade, gerando uma explosão populacional nos centros urbanos, ampliando megalópoles como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, dentre outras capitais. Isso contribuiu para o aumento da população operária entre 1950 e 1980.

A partir dos anos de 1970, a concentração dos investimentos na Região Sudeste, com a vinda das multinacionais, a seca na Região Nordeste e a falta de investimentos nessa região provocaram um êxodo migratório para o sudeste, especialmente para as capitais. Isso trouxe novos desafios educacionais no final da década de 1970, início dos anos de 1980, como: altos índices de repetência escolar, exclusão e abandono escolar, baixo acesso ao ensino médio e falta de vagas no ensino superior, gerando pressão para acesso e permanência na escola, em especial pela classe média e pelos menos favorecidos, que viam na escola uma forma de acesso ao emprego e à melhoria de vida. Tudo isso trouxe reflexos na luta pela escola pública de boa qualidade e a pressão pela redemocratização do país. Nogueira colabora com essa análise ao afirmar que

Em resumo, eu diria que todo esse estoque de pesquisas (*surveys*, relatórios, enquetes etc.) apresentavam um fato estatístico irrecusável: as disparidades sociais quanto às oportunidades de acesso e de sucesso na escola. A partir daí o estudo das desigualdades educacionais passaria a ocupar um lugar central na Sociologia da Educação. Temos aqui uma excelente ilustração de como fatos sociais e políticos conduzem a uma problemática sociológica. Foi nesse "contexto desencantado" do final dos anos 60 — para usar a expressão de Forquim (1980) — que emergiram e ganharam corpo, a um só tempo, os movimentos de protesto político e cultural, e o conjunto de teorias

explicativas das relações entre escola e estrutura social que se convencionou designar de paradigma da reprodução (NOGUEIRA, 1990, p. 56).

Nessa luta por escola pública, outros grupos políticos, até de oposição ao regime civil-militar, as pastorais ligadas à Igreja Católica, entre outros movimentos sociais, promoviam ações reivindicatórias por melhor distribuição de renda, serviços públicos de saúde e educação, buscando melhor qualidade de vida. As mobilizações populares de trabalhadores contra a carestia, contra a fome, pela reforma agrária, por empregos, educação pública, acesso a condições dignas de vida no combate à miséria e a pobreza, reivindicando moradia, e o movimento pelas Diretas Já²⁶ caracterizaram os movimentos sociais na época, discutido também por Cunha:

Retomar o contexto educacional da cidade de São Paulo, desde os anos 80, sem considerar o papel dos movimentos sociais implica no desconhecimento da participação popular, promotora de mudanças no Brasil. Os movimentos sociais urbanos representavam uma consciência de classe voltada para a construção de uma sociedade igualitária (CUNHA, 1991, p.223, *apud* ISHII 2015, p. 32).

Para adequar o sistema educacional às necessidades da época, no período desenvolvimentista-nacionalista (1964 – 1985), o governo buscou ajuda internacional, em particular pelos acordos (1968) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)²⁷, cujos técnicos tiveram intensa participação na reorganização do sistema educacional brasileiro. Os acordos deram à Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) um poder de atuação em todos os níveis de ensino, revelando a importância da educação para o posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional. Fernandes esclarece que:

O grande propósito do governo Marechal Castelo Branco era implantar o modelo MEC-USAID. Esse modelo, que corresponde no essencial ao que deve ser formalmente a Universidade hoje, calcava-se em receitas norte-americanas, absorvidas de uma missão mista e partidária de especialistas brasileiros e norte-americanos. Quer dizer, é a Universidade de uma colônia,

²⁶ *Diretas Já* foi um movimento popular ocorrido entre os anos de 1983 e 1984 que defendia a aprovação, no Congresso Nacional, da Emenda Constitucional 05/1983, proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira (PMDB/MS) para a realização de eleições presidenciais diretas em 1985. Foi um movimento que reuniu diversas lideranças políticas, artistas, intelectuais e que realizou diversos comícios em várias capitais brasileiras. Era a primeira vez desde 1968 que a população se mobilizava para ir às ruas fazer manifestação.

²⁷ Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária.

a Universidade que a metrópole aconselha que exista na colônia! Foi muito grave que professores brasileiros tivessem aceitado esse diálogo e muito mais grave ainda que o governo militar adotasse como objetivo imitar o poder imperial. Esse é um processo de desnacionalização cultural específico, pelo qual nós dançamos de acordo com a música que se toca no centro e os centros decidem o que nós devemos fazer, e nós fazemos (FERNANDES, 1989, p. 181 *apud* PINA, 2011, p. 30).

Promulgada a Lei n.º 5540/68 que definiu a Reforma Universitária (Brasil 1968) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5692/71, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus, direcionou-se a educação para a qualificação profissional, ampliando a permanência para oito anos obrigatórios no ensino fundamental a partir dos sete anos de idade e implantando a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau (Brasil, 1971). Essa lei ganhou a fama de nem “ensinar pouco” e, muito menos, “ensinar bem”, Segundo Ferreira Junior e Bittar (2008, p.351) “negava o conhecimento para os filhos das classes populares e promovia uma gestão atrelada ao cumprimento, e implementação da política pública educacional”. Cury (2000, p. 574) aponta ainda que o crescimento rápido da rede física escolar “foi financiado com o rebaixamento dos salários dos docentes e a duplicação, às vezes triplicação de sua jornada de trabalho”.

A figura 4 reproduz a *charge* com críticas sociais correntes em 1984 no Brasil.

Figura 4 - “Quebra-nós”. Cartunista Mayrink



Fonte: Autor: Mayrink. Boletim Abrasco, n. 13, nov./dez. 1984.

A arte de Mairink²⁸ representa parte do discurso da imprensa alternativa no combate à ditadura. É nesse cenário que o sistema educacional foi chamado a formar o novo trabalhador e foi nesse contexto que foram propostas reformas para a formação inicial dos trabalhadores. Nesse período ocorria um intenso movimento pela redemocratização.

Nesse processo histórico, social e econômico, Cury (1983) atribuiu perfil de mediador ao Diretor de Escola, um profissional que assume dentro da escola a liderança da comunidade, para conseguir dela a colaboração na execução dos objetivos propostos pelo novo gerencialismo defendido pelos técnicos do Governo Central, escalões administrativos, os chamados *especialistas*, incumbidos de pensar a política pública, estabelecer os objetivos e metas para o desenvolvimento do país, sendo a educação uma peça chave.

Eyng (2006, p. 31) lembra que “é necessário retomar a análise de Gramsci sobre a influência do fordismo na vida das pessoas no momento atual”, pois certamente os novos métodos de trabalho requerem um novo tipo de trabalhador e terão influência no modo de pensar e de ser dos indivíduos. Ainda que o modelo de Gestão esteja atualizando e superando o modelo Fordista, os novos métodos requerem um novo modelo de Gestão Escolar. Ball (2006) sugere que, ao analisar as reformas educacionais, é importante ter em vista o processo de globalização:

[...] Minha preocupação aqui repousa em um argumento mais geral e se relaciona com assuntos sobre a interpretação e a teorização de reformas como citado acima. Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. Ficamos, portanto, por exemplo, incapazes de “ver” o impacto e os efeitos em diferentes famílias do desenvolvimento de múltiplos mercados sociais e concomitantes mudanças no estado do bem-estar. O Isolacionismo encoraja a tendência inerente de “superestimar a capacidade da educação de afetar desigualdades sociais ao exagerar seu papel na sua reprodução” (BALL, 2006, p. 24).

Nos anos de 1980 iniciou-se a grande revolução na administração pública dos países centrais, direcionando-as a uma administração pública gerencial, mais visibilizada no Brasil no começo dos anos de 1990. A chegada da Terceira Revolução Industrial trouxe uma nova

²⁸ A imprensa alternativa foi muito importante na luta pela redemocratização no Brasil. A charge trazia denúncias sistemáticas contra a violações dos direitos humanos praticados pela ditadura militar e as críticas sociais ao modelo econômico, a charge ficou caracterizada como oposição ao discurso oficial.

abordagem, provocou a reestruturação do modelo de produção das indústrias e teve como paradigma o modelo Toyotista, desenvolvido no Japão na empresa Toyota entre 1950 e 1970, afirmando-se como oposição ao modelo de produção fordista taylorista. Dourado e Oliveira auxiliam a compreender também o modelo ao afirmar que:

O desenvolvimento tecnológico ocasionou a terceira revolução industrial e permitiu mudanças revolucionárias no processo produtivo e organizacional da produção constituindo-se no grande aliado dessa eliminação dos empregos o declínio da força de trabalho global é registrado na indústria, na agricultura e até no setor de serviços; as mudanças tecnológicas ampliaram a produtividade, aumentaram os lucros e diminuíram os empregos (DOURADO e OLIVEIRA, 1999, p. 35).

Essas mudanças no mundo do trabalho trouxeram novos desafios para a gestão apontada por Kuenzer:

Em decorrência, as velhas formas de organização taylorista/fordistas não têm mais lugar. A linha vai sendo substituída pelas células de produção, o supervisor desaparece, o engenheiro desce ao chão de fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Na nova organização, o universo passa a ser invadido pelos novos procedimentos de gerenciamento e passa-se a falar de Kan Ban, Just in Time, Kizen, CCQ, Controle Estatístico de Processo e do Produto. As palavras de ordem são qualidade e competitividade [...] A partir de então este novo discurso produz uma nova lógica na formação do trabalhador que precisa ter capacidades intelectuais que lhes permitam adaptar-se a produção flexível (KUENZER, 1998, p. 33).

A principal característica da administração escolar nesse período foi o controle dos processos, tanto na formação como na atuação do Gestor Escolar: aquele que atende às normas e diretrizes da política pública. Ele deveria ser o mediador, aquele que executava e fazia cumprir os currículos, as cargas horárias, enviava as documentações que comprovavam o cumprimento dos ritos, seja para o pagamento seja para o controle geral das ações da escola. Nessa fase, a administração escolar estava comprometida com os processos. O Diretor de Escola deveria ser o líder, que coordenava e planejava a apropriação dos manuais por sua equipe. Toda a escola deveria atuar em função da prescrição do sistema. A escola deveria estar voltada para ser parte do programa de desenvolvimento do país por meio da formação e qualificação da mão de obra. Os Diretores seriam os executores a partir das leis, pareceres e diretrizes curriculares. Sobre o papel do Diretor de Escola, Clarke, Nascimento e Silva (2012) trazem a seguinte colaboração:

[...] é bem possível que o diretor tenha sido, por vezes, cooptado pelo sistema econômico e político, exercendo uma função análoga à do gerente de

empresa, ou seja, atuando como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente. Mas, certamente, ele não foi apenas isso. [...] o diretor foi, também, muitas vezes, elemento de resistência ao regime instituído, atuando simultaneamente como educador e administrador em prol da redemocratização da sociedade brasileira e de sua transformação. Essas duas possibilidades (agir a serviço da manutenção da ordem social ou de sua transformação e superação) são as mesmas que ainda hoje se apresentam aos diretores, guardadas apenas as peculiaridades do contexto histórico atual (CLARKE, NASCIMENTO e SILVA, 2012, p. 138).

Nessa perspectiva, há dois pontos a se considerar: o primeiro é o do Estado aliado às elites e que via na escola a qualificação da mão de obra, uma escola neutra. O outro aponta para os educadores que lutavam para que a escola fosse um espaço de emancipação, um lugar de transformação social. O Gestor, sendo um gerenciador dos coletivos, podia usar suas competências para um projeto de transformação, mas junto com esse papel não se previu os recursos ou condições para a autonomia ou autoria na Gestão Escolar.

Um conceito que se propõe discutir antes de prosseguir é o de descentralização / desconcentração e as atribuições e competências dos Gestores Escolares. A partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) a legislação educacional passou a desconcentrar a Gestão Educacional, atribuindo poder ao local. Mas é importante considerar que, apesar de a responsabilidade ser descentralizada, as condições para efetivá-la, ou seja, os recursos permanecem centralizados, em caso de insucesso a sugestão no Plano de Reforma do Estado é a terceirização ou permitir que a Gestão da escola pública seja efetivada por organismos da sociedade civil, desincumbindo o Governo da tarefa. Conforme a colaboração de Paro:

Ultimamente a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação. De qualquer forma, a presença desse dispositivo, embora vago, contribui para manter na ordem do dia essa questão. É preciso, entretanto, estar atento para, com relação a autonomia administrativa, não confundir descentralização de Poder com "desconcentração" de tarefas ponto e vírgula, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta à desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão

que possa ser compartilhado com os usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PARO, 2010, p. 77).

A mudança do contexto de influência (BALL, 2005) pode ser percebida nesse discurso, a partir dos anos 1990/1995, posto que o discurso neoliberal se apossa de termos utilizados pela democracia e como autonomia e descentralização, que no ideário dos educadores é concebido como liberdade para planejar, acesso as formas de organização curricular, financeira, participação da comunidade na elaboração do projeto escolar. Infelizmente, o conceito de autonomia e descentralização, proposto a partir do plano MARE²⁹, tem a ver com a descentralização, permitindo, por exemplo, a Gestão compartilhada das escolas, em que o governo transfere para a “sociedade civil organizada” a Gestão da escola pública e assume um papel regulador, utilizando a política de *accountability*. Isso não só promove o desmonte do funcionalismo público que atua na Gestão Escolar, como entrega a gestão à iniciativa privada (Organizações não governamentais e entidades parceiras), como já ocorre na educação infantil em São Paulo.

A teoria da Gestão Escolar vem sendo construída nos espaços de conformação e resistência ao modelo econômico, e durante o regime militar a pesquisa acadêmica sofreu muitas perseguições e repressão. Cunha aponta as dificuldades no campo da educação e esclarece:

[...] não foi apenas a alta administração do sistema educacional, os membros dos conselhos universitários e os grandes nomes da ciência que foram atingidos pela sanha repressiva. Funcionários do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação, e simples professores também foram demitidos ou, se mantidos em seus cargos, ameaçados constantemente, na tentativa de se obter, pelo medo, seu consentimento ao novo regime (CUNHA, 1996, p. 38).

A teoria da administração escolar ganha novo contorno, a partir dessa realidade, o que também pode ser encontrado na leitura de Rosar, quando essa autora afirma que:

No final da década de 1970 e nos anos 80, deu-se um aprofundamento da perspectiva teórica na área da administração educacional, que introduziu a crítica aos seus fundamentos originados das teorias empresariais. Esse esforço teórico empreendido por um grupo significativo de estudiosos permitiu identificar os nexos da administração, tanto empresarial como educacional, com o processo de desenvolvimento do capitalismo em termos mundiais e no Brasil (ROSAR, 1999, p.166)

²⁹ Plano MARE: plano de criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (BRESSER PEREIRA 1995)

Entra em curso a reforma do modelo administrativo do Estado, sob a alegação de que o modelo burocrático seria obsoleto e improdutivo.

2.3. A Constituição Federal de 1988 e o modelo de Gestão Democrática

No processo de redemocratização do Brasil ocorreu a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, com a finalidade de elaborar a Constituição, e nela se travou o embate pela formulação da política educacional Brasileira. Entre os temas principais, os direitos e deveres, o financiamento, o ensino público *versus* ensino privado, entre outros, ganharam destaque nas discussões entre os constituintes. No texto final da Constituição, publicada em 1988, a Educação se tornou um direito, sendo dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade. Estabeleceu-se que a educação nacional tem três grandes finalidades: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Foi o crescimento estrutural e populacional das cidades, o desenvolvimento das tecnologias e a incorporação de novas propostas pedagógicas nas escolas, o que acabou promovendo uma reformulação nos processos de ensino e aprendizagem. Esses, segundo Parente (2018), foram os fatores que evidenciaram a necessidade de uma reformulação educacional em nível nacional, corroborando a tendência de tornar a escola um espaço mais significativo na formação do cidadão para a vida em sociedade e para o trabalho.

Nesse contexto, a Gestão Democrática no Brasil foi institucionalizada como um princípio legal. A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu art. 206 que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988). De acordo com LDB n.º 9394/96, as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática.

No dia 22 de setembro de 1988, em sessão histórica foi aprovada a Constituição de 1988, que alteraria o modelo de Gestão Escolar. A assembleia de aprovação do texto da Constituição, um momento histórico para o país e para a educação pública, está na reprodução da foto na figura 5.

Figura 5 - Congresso Nacional aprovação do texto final da Constituição de 1988



Fonte: Foto Josemar Gonçalves. Assembleia Nacional Constituinte de 1988. ³⁰.

No entanto, não houve uma regulamentação ou normatização de como essa gestão deveria ser organizada nos Estados e Municípios. A LDBEN, de 1996, estabelece a Gestão Democrática do ensino público na educação básica, mediante:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Para Rosar (1999), na Constituição Federal de 1988 houve uma tentativa de organizar um sistema de educação nacional, democrático e de qualidade, porém não houve a regulamentação específica que dessa materialidade aos avanços preconizados pela oposição durante o processo da Constituinte. A Gestão Democrática passa a se constituir a partir da

³⁰ BRASIL. SENADO FEDERAL. Portal institucional. Banco de imagens da Agencia Senado. Flickr Acervo fotográfico. FOTO JOSEMAR GONÇALVES. Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Disponível em <https://www.flickr.com/search/?text=constituente>. Último acesso em 12Jul 2021

Constituição Federal de 1988 e da LDB n.º 9394/96. Em algumas localidades se organizou a eleição para Diretores de Escola, mas sem uma regulamentação legal que estabelecesse regras e parâmetros para que os princípios da Gestão Democrática fossem respeitados. Igualmente a participação da comunidade escolar e da comunidade de pais, na escola, através dos conselhos escolares ou comunitários, bem como a criação de alguns conselhos municipais de educação se apresentou limitados no que tange à democracia na gestão. Segundo Rosar,

Ao mesmo tempo, essas restrições de caráter legal não poderiam se constituir em fatores absolutamente impeditivos para que se aprofundassem experiências democráticas, na maioria dos estados e municípios onde se instalaram governos de oposição, apesar das limitações políticas dadas pela própria correlação de forças que se estabelecera no processo de sua constituição e dinâmica, nos anos 80. (ROSAR, 1999, p. 167).

O modelo de Gestão Democrática implica a adoção da Gestão compartilhada com a comunidade, a instituição do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres para gerenciamento das verbas, regimento escolar, projetos e da proposta pedagógica que a unidade escolar organiza, ou efetiva no atendimento local, do Grêmio Estudantil para a escuta e participação dos estudantes.

O Projeto pedagógico, que ganha força no texto legal, é o lugar de registrar os acordos coletivos sobre objetivos, fins, princípios, normas e propostas pedagógicas, elaboradas pelos profissionais da escola, mas objeto de análise, discussão e a provação por toda a comunidade escolar: pais, estudantes, representantes da comunidade do entorno e funcionários da escola, acompanhado, avaliado e reelaborado anualmente. O papel do Gestor é o de organizador dos espaços de discussão, das assembleias, da constituição das comissões de estudo e organização, ele é o mediador do processo, mas também aquele que efetiva as decisões coletivas.

Uma Gestão Democrática é o gerenciamento embasado na participação, na transparência e na democracia. Cruz e Silva apontam que:

Na prática, o sucesso de tais decisões está, intrinsecamente, relacionado à postura do gestor no que se refere à fidedignidade e ao respeito na tomada de decisões. [...] A configuração do perfil do gestor da escola pública atual – democrática, pode ser traduzida por um profissional previamente preparado, com uma formação técnica profissional multidisciplinar voltada para a gestão (CRUZ e SILVA, 2016, p. 298).

Dessa forma, o perfil do Gestor democrático ainda é fortemente associado a uma administração com crença na lei, burocrática. Toda organização e desenvolvimento de suas ações estão previstas na lei, ainda que habilidades e competências pessoais possam facilitar o

desempenho das atividades. A tomada de decisão proposta nesse modelo não se refere à autonomia para planejar, organizar, dispor de recursos ou traçar objetivos para atender às reais necessidades de aprendizagem, de expansão cultural, de saberes, em especial dos grupos menos favorecidos financeiramente, que precisam da escola pública, mas em como se decide sobre os gastos dos recursos enviados, que em geral são utilizados segundo regras legais pré-determinadas. A autonomia está em como atingir os objetivos previstos por técnicos e políticos, para a escola dentro do sistema onde está localizada, com otimização de recursos e sanando as dificuldades por conta própria. A participação não é pautada pelo reconhecimento do espaço como democrático e público, mas a escola tida como ferramenta de manutenção do sistema.

São os profissionais que desenvolveram competências técnica e política a partir da pesquisa, da vivência dentro dos espaços escolares e do estudo, que têm favorecido a luta pela democratização do espaço escolar ao sugerirem outras possibilidades. Também os coletivos docentes, pais e alunos com maior acesso à informação, em parte graças à *internet*, que discutem a escola e que vêm promovendo diversidade e inclusão dentro desse universo da Gestão Escolar. Educadores que buscam a pesquisa em educação.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 tenha promovido o princípio da Gestão Democrática para as escolas públicas, manteve a possibilidade das nomeações para cargo em comissão ou função de confiança com atribuições de direção, chefia e assessoramento (Brasil 1988) o patrimonialismo ainda ocorre na indicação de Gestores Escolares. Um exemplo disso na cidade de São Paulo são os cargos de Gestor nos Centros Educacionais Unificados – CEUs, que são providos por meio de indicação de quem administra a cidade. Pesquisas apontam que em boa parte do Brasil os Diretores de Escola ainda são indicados politicamente.

Com a administração pública gerencialista, as políticas de verificação de desempenho e de premiação ocorrem com a assinatura de convênios, a política de avaliação em larga escala e o estabelecimento de indicadores e premiação por desempenho. Na próxima seção explicita-se a política de Gestão de qualidade total, que exemplifica a utilização como a teoria da administração de empresas tem sido empregada até hoje como modelos de Gestão e se trata do modelo gerencialista na Gestão pública educacional.

2.4. A política educacional e o perfil Gerencial de Gestão e Gestor Escolar.

A figura 6 demonstra o Plano Diretor da Reforma do Estado elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Seu objetivo foi o de articular um novo modelo de desenvolvimento Brasileiro, sob a perspectiva neoliberal. O plano diretor ficou conhecido como MARE por ter sido organizado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado. Bresser Pereira (1996), um dos responsáveis pelo plano MARE, demonstrado na figura 5, afirma que

A reforma da administração pública que o governo Fernando Henrique Cardoso está propondo desde 1995 poderá ser conhecida no futuro como a segunda reforma administrativa do Brasil. Ou a terceira, se considerarmos que a reforma de 1967 merece esse nome, apesar de ter sido afinal revertida. A primeira reforma foi a burocrática, de 1936. A reforma de 1967 foi um ensaio de descentralização e de desburocratização. A atual reforma está apoiada na proposta de administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia - dois fenômenos que estão impondo, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 5).

Figura 6 - Plano MARE

	FORMA DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO	
	Estatal	Pública Não - Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
NUCLEO ESTRATEGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios					
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Polícia, Regulamentação Fiscalização, Fomento, Seguridade Social Básica					
SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus					
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais					

Fonte: Min. da Adm. Fed. e Reforma (1995) Plano Diretor da Reforma do Estado

Chega-se ao contexto de produção de textos, a organização da reforma do estado, vai geral uma modificação inclusive semântica, termos ganham novas conotações como o caso de

autonomia e descentralização, que carregam o sentido da desregulamentação em favor da regulação. Os textos legais passam a registrar o novo discurso, o sistema de avaliação da educação Básica, assume o papel fiscalizador e auxilia na elaboração dos novos discursos promovendo a política de *accountability*, marcada pela avaliação de desempenho e a premiação por bonificação, a sociedade civil organizada sendo chamada a colaborar e se responsabilizar pela eficácia da política pública local, por resultados Chiavenato aponta o novo modelo de administração pública:

A administração pública gerencial constitui um avanço e, até um certo ponto, um rompimento com a administração pública burocrática. Isto não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a administração pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental (CHIAVENATO, 2003, p. 107).

A reforma do Estado Brasileiro sustentou a ideia de uma crescente ineficiência do aparelho estatal burocrático. Bresser Pereira afirmou que, no momento em que o pequeno Estado liberal do século XIX deu definitivamente lugar ao grande Estado social e econômico do século XX, verificou-se que não garantia nem rapidez, nem boa qualidade, nem custo baixo para os serviços prestados ao público, e que a administração burocrática seria lenta, cara, autorreferida e pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas da população. O discurso neoliberal vem afirmando a necessidade de uma administração pública gerencial. Um dos mentores desse novo modelo propõe:

[...] os contornos da nova administração pública: (1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de autorreferida (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 6).

No documento apresentado no seminário sobre Reforma do Estado na América Latina, organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo

Banco Interamericano de Desenvolvimento (Brasília, maio de 1996), Bresser Pereira descreveu os objetivos da reforma naquele momento:

[...] descentralizar a administração pública através da implantação de “agências autônomas” e de “organizações sociais” controladas por contratos de gestão. [...] A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores dentro do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas de Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado (BRESEER PEREIRA, 1996, p. 18).

Esse processo de descentralização, transferência de recursos para o nível local e a transformação de administradores públicos em gerentes, com o controle exercido de modo externo e garantido a partir dos resultados verificados por avaliações externas, pode ser observado nas medidas jurídico-administrativas na área educacional sob o termo da Gestão democrática ainda de forma pouco perceptível, mas que vem se constituindo no contexto da prática (BALL e BOWE, 1992), com o reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da Gestão Escolar podendo facilitar a transferência da Gestão Escolar para a sociedade civil organizada (também descrito como terceirização). Barroso (2001) afirma que essa alteração vai ao sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local - em particular os pais dos alunos - como um parceiro essencial na tomada de decisão (BARROSO, 2001, p. 17). Mas não parece ser esse o desfecho aqui em São Paulo.

2.5. A Gestão da Qualidade Total na Educação

Gestão da Qualidade Total (GQT, ou *Total Quality Management*, ou TQM), foi uma filosofia de administração de negócios, criada por Edwards Deming, considerada o pai da evolução do conceito de Qualidade, responsável por uma revolução nas empresas japonesas a partir dos anos 1950. Empregada em programas técnicos de produção, controle e gestão, perseguem padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência. No projeto de Reforma do Estado, a ideia de qualidade total passa a interessar os governos para a melhoria da educação pública, como solução para a superação das mazelas educacionais ao superar a ineficiência do Estado, Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo Central de Qualidade e produtividade subordinada ao Ministério da educação e Cultura (MEC) em 1992, propunha

o programa Escola de Qualidade Total para a educação brasileira. Paulo Maluf, prefeito no Município de São Paulo (1993 a 1996), promove a filosofia da Qualidade Total na Escola, apregoada no livro de Cosete Ramos. Segundo Ishii:

Paulo Maluf, ao assumir a prefeitura em 1993, interrompeu abruptamente o trabalho da gestão anterior. Rompeu com o processo de democratização do ensino implementado na gestão de Luiza Erundina e buscou o fortalecimento da Qualidade Total, que com o tempo abrangeu todas as secretarias do município. Com ideologia oposta, a administração de Paulo Maluf buscou modos de gerenciar e racionalizar a máquina pública (ISHII, 2015, p.37)

Zitkoski faz uma crítica importante ao visibilizar os reais objetivos da indústria frente a educação dos seus trabalhadores ao afirmar sobre as habilidades proposta para a escola:

[...] o que está na raiz das teorias sobre Qualidade Total na educação, de reengenharia do ensino, da excelência do ensino é a razão instrumental como a positivação da vida, tecnificação do conhecimento, burocratização dos sistemas e atrofiamentos da capacidade crítica e criativa do ser humano (ZITKOSKI, 1997, p. 84)

Ou seja, o treino para melhor proveito do capital humano, mas desprovido de capacidade crítica. Nesse contexto de reestruturação, novas estratégias administrativas ganharam visibilidade. Conforme Galo:

Na educação, qualidade se baseava na análise dos processos pedagógicos, ao invés de discutir a serviço do que o sistema escolar estava e a busca por outra qualidade - que não a empresarial. Essa política educacional encontrou extrema resistência por parte dos educadores e foi mais uma entre tantas políticas descontinuadas na educação paulistana (GALO, 1994, p. 13).

A adoção de programas como a Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management*) se apresentou como uma oportunidade para instituições de educação atender melhor às necessidades de seus alunos - ou clientes e fornecedores - ou Mercado, numa visão empresarial, conforme Rueda (1997):

[...] qualidade total construída a partir do ponto de vista empresarial, consideradas instituições educacionais como comunidades produtivas, construir um ranking das melhores escolas, para que os investimentos possam ser direcionados as ilhas de excelência e, por fim, buscar responder à necessidade do mercado de trabalho, ou seja, preparar os indivíduos para concorrer com sucesso (RUEDA, 1997, p. 52).

A Gestão da Qualidade Total é um processo sofisticado de seleção e exclusão a serviço do capital. Os enfoques no ambiente, com as abordagens estruturalistas (1949) e

neoestruturalistas (1980) dos sistemas abertos, e os enfoques na tecnologia e dos imperativos tecnológicos (1969), trouxeram mudanças importantes no mundo corporativo das grandes indústrias, e na organização do aparelho de Estado. A solução para os novos desafios educacionais, assim como no mundo corporativo, não pode mais recorrer a fórmulas prontas, a receitas para aplicação generalizada. As pesquisas em administração colaboram para que se observe aquilo que empiricamente percebemos na escola, pois a realidade fala mais alto. O conhecimento e as soluções para melhorar os resultados precisam ser diagnosticados, planejadas e resolvidas considerando o ambiente e as tecnologias locais, mas precisam estar a serviço de todos.

2.6. O Gerencialismo e a política de *accountability*

Administração gerencial ou Nova Gestão Pública (NGP) é um termo utilizado para designar um modelo de serviço público que busca a eficiência e atender as necessidades dos cidadãos, entende que a gestão dos serviços públicos envolve não só servidores, mas também clientes e parceiros. Suas características principais são o controle posterior dos resultados, flexibilização e maior autonomia, descentralização e responsabilização dos resultados (*accountability*), orientação para o cidadão, participação social, com forte exigência de transparência e eficiência, o incentivo a competitividade.

No Brasil a ideia de uma administração pública gerencial é antiga. Começou a ser delineada ainda na primeira reforma administrativa, nos anos 30, e estava na origem da segunda reforma ocorrida em 1967 [...] já em 1938, temos um primeiro sinal de administração pública gerencial, com a criação da primeira autarquia [...] em 1979, como uma proposta política visando, através da administração pública, “retirar o usuário da condição colonial de súdito para investi-lo na de cidadão, destinatário de toda a atividade do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 12).

A mudança na produção do contexto da prática da política pública pode ser evidenciada na organização do *accountability*. Segundo Bresser Pereira (2002, p. 190), são necessárias três formas de controle ou *accountability*: gerencial controle por resultados contratados, pela competição controlada e pelo controle social. No discurso oficial, afirma-se que um dos objetivos é valorizar profissionais competentes, mas ao ler mais de perto os textos de Bresser Pereira, verifica-se que se refere aos altos funcionários responsáveis pela

organização e controle social no Estado, porque todo outro funcionalismo seria substituído pela sociedade civil organizada.

Nesse modelo há duas importantes tecnologias: a gestão de competência ligada à gestão estratégica de recursos humanos e a gestão de desempenho como mecanismo de acompanhamento conforme descrito em Brandão e Guimarães (2001).

A política de *accountability* ou responsabilização, no sistema educacional, vem progredindo na administração pública educacional, ao promover uma das tecnologias, a avaliação em larga escala, estabelecendo política de bonificação e ranqueamento das unidades escolares decorrentes dos resultados. Tal política apresenta seus desdobramentos na educação brasileira, tanto em nível federal quanto em nível local.

Em nível federal, em 2007 foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações. A partir desses indicadores, foi possível estabelecer metas de qualidade educacional para os sistemas em longo prazo e realizar o acompanhamento, responsabilizando alunos, pais, professores e Gestores pela eficácia e eficiência do sistema educacional. Para a superação da ineficiência, uma das formas sugeridas é que a sociedade civil organizada ou entidades que assumam parceria com o Estado, possam assumir a Gestão Escolar pública.

A Prefeitura do Município de São Paulo lançou em 2019 o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP). O índice é calculado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) a partir dos resultados das avaliações da Provinha e Prova São Paulo e dos resultados das taxas de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes. Comporta também um questionário para verificar o nível socioeconômico (NSE) dos estudantes e das escolas. Ele pode ser utilizado para política de *bônus* a professores e Gestores Escolares. A RME-SP adota também o Prêmio de Desempenho Educacional (PDE). Instituído em 2009, pela Lei nº 14.938/2009, cujo pagamento a cada servidor, depende da existência de disponibilidade financeira do município, e é pago com base no desempenho da unidade e assiduidade do profissional.

Para sanar os problemas com o uso de menos recursos pelo Estado, na diminuição de gastos, outro procedimento previsto na Reforma foi a autorização para que o governo pudesse

assumir as parcerias público privadas, o que resultou na chamada “terceirização” de parte dos serviços públicos, até mesmo educacionais, e a descentralização dos serviços.

Na pesquisa realizada na rede municipal de ensino de São Paulo no ano de 2020, a partir da Lei Federal nº 13.019/14, conhecida como o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC, que passou a vigorar para os municípios a partir de 1º de janeiro de 2017, estabeleceu-se um novo regime jurídico e foram alterados os procedimentos gerais e obrigatórios para a celebração de parcerias entre a Administração Pública e as Organizações da Sociedade Civil, cujo instrumento jurídico é o Termo de Colaboração / Fomento (SÃO PAULO, SP, 2017). A prefeitura do Município de São Paulo estabeleceu parcerias com organizações da sociedade cível e abriu 383 Centros de Educação Infantil (CEI) Indiretos, 1.788 Creches conveniadas e 364 salas de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Essas ações estão de acordo com a ideia de terceirização de serviços, ou que a sociedade possa assumir serviços públicos, de forma a prestá-los com maior eficiência. Rosar considerou o processo de descentralização como um projeto de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização:

No caso mais específico da política de municipalização, constatou-se que os programas e projetos implantados no período da ditadura militar tornaram-se hegemônicos por força das circunstâncias, portanto, que se realizou uma descentralização autoritária, com a justificativa se alcançar por essa via, a democratização do ensino básico que, sob a responsabilidade dos Municípios deveriam atingir novos patamares quantitativos e qualitativos. A lógica intervencionista do Estado ordenou as políticas de todos os setores sendo que para aqueles considerados produtivos a estratégia foi a centralização, enquanto para aqueles ligados aos setores de prestação de serviço a maioria da classe trabalhadora procedeu-se à descentralização, subtraindo-se recursos aos Estados e Municípios e simultaneamente transferindo-lhes encargos e custos (ROSAR, 1995, p. 144).

A descentralização, entre outros objetivos, apresenta o discurso de promover uma cultura cívica, que congregue políticos, funcionários e cidadãos na prestação de serviços. Ferreira (2014) relata que o planejamento estratégico (PAR), em sua modalidade gerencial, foi o instrumento escolhido para organizar as ações de regulação de forma racional e descentralizada para sistemas, escolas e organizações não governamentais e privadas, conforme Ferreira:

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb –, a

questão federativa ganhou espaço. Sobretudo porque houve uma intensificação da participação dos segmentos da sociedade civil nos assuntos educacionais, o que fortaleceu a necessidade de o governo regular os aspectos de distribuição dos recursos financeiros para toda a educação básica. As discussões sobre o PAR nasceram nesse contexto de democratização, participação e distribuição dos recursos públicos. Por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, implantou o Plano e Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) em regime de colaboração com os municípios, o Distrito Federal – DF – e os estados. O Compromisso devia contar também com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, como forma de buscar a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (FERREIRA, 2014, p. 607).

A adoção de sistemas informatizados (SIMEC) para preenchimento de planos e devolutivos de desenvolvimento com base em metas pré-estabelecidas e a partir das notas obtidas através de avaliações externas - Prova Brasil, que compõe o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - gerou uma carga maior de trabalho para os Diretores de Escola, que encontravam inúmeros entraves para participar dessa forma de planejamento de gestão, e com isso dificultar o acesso às verbas disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Ferreira nos auxilia a compreender ao explicar que

O impacto dessa visão no interior dos sistemas pode ser observado quando o PAR não se configura de fato como um instrumento de planejamento dos sistemas educativos, mas como um “programa do MEC” executado de forma paralela às diversas ações políticas e pedagógicas das secretarias. Como agravante, a análise dos dados coletados da pesquisa revela um distanciamento do MEC de sua tarefa inicial: assistir os sistemas com apoio técnico e financeiro de forma mais efetiva (FERREIRA, 2014, pp. 620-21).

Diante de tantas dificuldades e pluralidade de discursos sobre a Gestão Escolar, não é incomum localizar - na comunidade escolar e entre os Gestores - discursos de empreendedorismo, de liderança na captação de recursos na iniciativa privada, o que desonera o Estado de sua responsabilidade e coadunando com a política neoliberal gerencialista. Em outra frente a Vereadora Cris Monteiro apresentou projeto de lei em 2021 na Câmara Municipal de São Paulo que autoriza o Poder Executivo a implementar o sistema de Gestão compartilhada em escolas de ensino Fundamental e médio da rede pública municipal de ensino em parceria com organizações as sociedades civis sem fins lucrativos. O gerencialismo ainda paira no discurso escolar como se fosse apenas a forma de o Diretor

Escolar gerir a unidade. Ainda vai demorar para que se perceba o que de fato está em curso nesse jogo de interesses (a terceirização da Gestão Escolar de toda a educação básica).

Percorreu-se o caminho que vai da nomeação do professor para “administrar” a escola em que trabalha, com base na lógica da gestão de empresa, ao Diretor de Escola formado no ensino superior, habilitado, e a criação dos cargos e o estabelecimento das atribuições, da profissionalidade, da identidade profissional e do perfil. Ao seguir essa “carreira” foram desenhados os modelos de Gestão adotados (empresarial, burocrático/democrático, gerencial), até os dias de 2020, com o possível desenvolvimento de parcerias com a sociedade civil organizada. Dessa forma, assumindo a Gestão Escolar da educação básica no Brasil (quem sabe?), dessa função o Estado seria desonerado, assumindo papel apenas regulador.

As repercussões disso no município de São Paulo e o modelo de Gestão e perfil de Diretor de Escola que se assumiu ou assume nessa rede é o assunto do próximo capítulo com a apresentação da pesquisa sobre a formação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a criação dos cargos de Diretor de Escola e os dados demográficos que permitem estabelecer o perfil da Gestão e do Gestor nessa Rede.

3. A PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

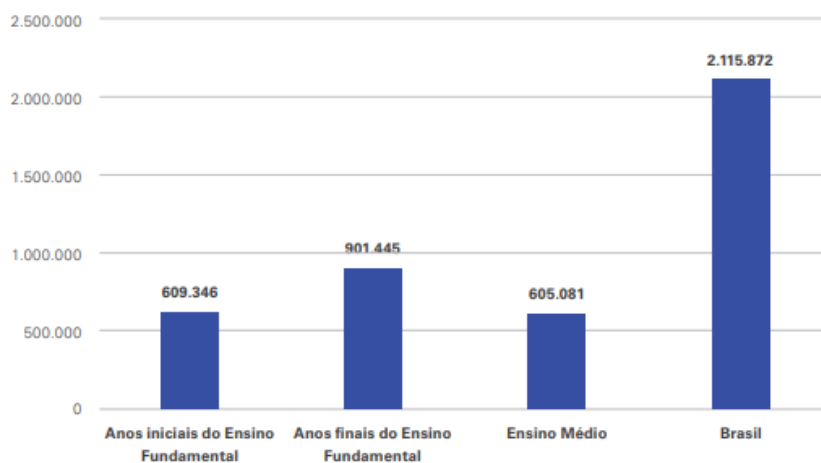
3.1. Problema de pesquisa

Recentemente, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicou um estudo intitulado “Enfrentamento da cultura do Fracasso Escolar”. Essa publicação traz os principais dados de reprovação, abandono e distorção idade-série do alunado no Brasil em 2019, conforme a Tabela 1 (organizada pelo UNICEF), que mostra os dados apontados. A entidade discorre sobre as justificativas que colaboram para alimentar a ideia de que não há o que fazer, e discordando dessas opiniões, descreve a seguinte solução:

O enfrentamento da cultura do fracasso escolar, pela eliminação das reprovações, da distorção idade-série e do abandono, é responsabilidade de gestoras (es) em todas as instâncias do sistema educacional e de docentes nas escolas. Essa eliminação, no entanto, não pode ser um ato burocrático, mas resultado de debates e convencimento, pela compreensão de que o fracasso escolar é um mecanismo contra a educação, contra o sistema educacional (UNICEF, 2020, p. 11).

Tabela 1 - Reprovação no Ensino Fundamental 2019

Gráfico 1. Estudantes reprovados no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, em escolas públicas municipais e estaduais - 2019



Fonte: Inep. Censo Escolar 2019

Imputa-se aos Gestores do sistema educacional público a responsabilidade pela ineficiência e falta de bons resultados educacionais no país. É possível concordar com a

afirmação de que os Gestores e professores têm um papel importante na superação do fracasso escolar. No entanto, surgem alguns questionamentos: até que ponto o Diretor de Escola tem a seu dispor condições e competências para solucionar as mazelas educacionais como, entre outras, a apontada pelo UNICEF na tabela 1? Como a Gestão Escolar e o perfil do Diretor são organizados e quais suas possibilidades e dificuldades para enfrentar o insucesso escolar? Uma análise sobre as inúmeras variáveis do problema seria essencial, mas durante o mestrado, a partir de um recorte dessa realidade optou-se por entender como foi organizada a política de Gestão Escolar no Município de São Paulo. Quais os conceitos e teorias que embasaram as escolhas realizadas pela Prefeitura do Município de São Paulo ao criar o Sistema Municipal de Educação, organizar a Rede Municipal de Ensino, adotar ou promover os modelos de Gestão Escolar e regulamentar o exercício da Gestão Escolar? Que perfil de Gestor e que modelos de Gestão emergem dessa elaboração? Como esses modelos são interpretados na prática? Temos então o problema a ser pesquisado.

3.2. Objetivos

- Ampliar os conhecimentos teóricos e históricos sobre Gestão Escolar e o Perfil dos Diretores e Diretoras de Escola, no Brasil e prioritariamente no Município de São Paulo, de 1935 a 2020.
- Entender como os ciclos de política afetam a Gestão e o Diretor de Escola, especialmente a partir da Reforma do Estado de 1930 e 1995, as repercussões que trouxeram e como influenciaram a organização do perfil dos Diretores de Escola para a Gestão Escolar no Município de São Paulo de 1935, quando o município inicia a rede até 2020.
- Identificar a Gestão Escolar praticada nessa que é a maior rede municipal de ensino do Brasil e o perfil de sua população de Diretores de Escola (Gestores Escolares), atuantes nas unidades escolares diretas nos anos de 2019/2020 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Não se objetiva esgotar os conceitos aqui abordados, nem há a intenção de avaliar a ação do Diretor de Escola face às contingências do exercício de sua função.

3.3. Justificativas

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil havia 5.570 municípios em 2018³¹ sendo que destes, o município de São Paulo possui o maior produto interno bruto (PIB) - por volta de R\$714.683.362³² - ou seja, 10,6% do PIB nacional, sendo a 10ª cidade mais rica do mundo, com população estimada em 12.396.372 pessoas, com 96% de pessoas de 6 a 14 anos escolarizadas (IBGE, 2018).

A escolha da Rede Municipal de Ensino de São Paulo justifica-se pelo tamanho e complexidade em relação às demais, por comportar Gestores de diferentes modalidades da educação básica, e pelo conhecimento que a pesquisadora tem dessa rede ao trabalhar nela por mais de 24 anos, executando, acompanhando ou difundindo a política de Gestão Escolar nesse município (1996 a 2020).

Em se tratando da pesquisa, esta se justifica pela possibilidade de aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre a Gestão e o Diretor de Escola, para entender esse ator/atriz - o/a Diretor/a de Escola - a política pública e a teoria da Gestão Escolar em curso. A Tabela 2 apresenta o *ranking* das redes municipais brasileiras e traz a classificação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) em 2019.

Além das unidades escolares diretas, parte dessa rede é composta de unidades educacionais Indiretas e Parceiras, formadas em regime de mútua cooperação, de acordo com a Lei Federal nº 13.019/14, que trata do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) entre a Administração Pública e as Organizações da Sociedade Civil (BRASIL, 2014). Até 2020 a RME-SP estabeleceu parceria em 2.148 Centros de Educação Infantil (CEIs) com as Organizações da Sociedade Civil, em regime de mútua cooperação, mantendo apenas 362 Centros de Educação Infantil de administração direta na rede.

Esta pesquisa foi realizada somente nas unidades educacionais diretas, pois a Secretaria Municipal de Educação estabelece que as unidades parceiras devam atender à legislação no que se refere à contratação e formação dos Gestores das creches com os quais formalizou parcerias, e esses Gestores não fazem parte da carreira na RME-SP: são funcionários contratados pelas Entidades. Por não termos como mensurar essas variáveis,

³¹ Publicado em 2019, momento inicial da pesquisa.

³² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?edicao=29720&t=notas-tecnicas>. Último acesso 10 out. 2021.

Gestores das Unidades Parceiras não foram incluídos/as nesta pesquisa, bem como as demais instituições educacionais parceiras.

Tabela 2 - Ranking de Redes Municipais do Brasil 2020

CAPITAL	MATRÍCULAS	POSIÇÃO RANKING MATRÍCULAS	POSIÇÃO RANKING POPULACIONAL*
1.São Paulo	740.375	1	1
2.Rio de Janeiro	636.293	2	2
3.Manaus	240.384	3	6
4.Fortaleza	220.420	4	4
5.Belo Horizonte	176.195	5	5
6.Salvador	140.374	6	3
7.Curitiba	123.468	7	7
8.Campo Grande	106.971	8	18
9.Goiânia	98.559	10	10
10.Recife	90.525	11	8
11.Terezina	90.174	12	20
12.São Luís	84.672	13	14
13.Belém	65.176	19	10
14.João Pessoa	63.326	21	23
15.Natal	57.519	28	19
16.Cuiabá	51.101	36	34
17.Maceió	49.344	38	16
18.Porto Alegre	47.396	40	11
19.Vitória	45.861	43	70
20.Porto Velho	43.679	45	40
21.Boa vista	40.744	54	63
22.Palmas	40.111	56	92
23.Macapá	34.901	70	46
24.Florianópolis	32.450	80	47
25.Aracajú	29.589	97	32
26.Rio Branco	25.098	123	60

Exclui Brasília/Distrito Federal

Fontes: Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 – INEP/MEC e IBGE

Tabela elaborada pela pesquisadora.

Dessa forma, justifica-se a opção pelas Unidades diretas, pela forma de contratação/ admissão dos/das Diretores/as de Escola, funcionários/as públicos/as, concursados/as ou eleitos/as, na RME-SP em 2019/2020. No momento da pesquisa, havia um total de 1.486 cargos de Diretor/a de Escola nas unidades diretas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sendo 1.374 preenchidos por Gestores/as concursados/as, indicando a existência de 112 cargos vagos. Na Tabela 3, pode-se observar a distribuição dos cargos, por modalidade da Educação Básica no município de São Paulo:

Tabela 3 – Órgãos e Unidades Educacionais da RME/SP -2020

COMPOSIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	
ÓRGÃO OU EQUIPAMENTO EM 2020	QUANTIDADE
Secretaria Municipal de Educação - SME	01
Conselho Municipal de Educação - CME	01
Diretoria Regional de Educação - DRE	13
Centro Educacional Unificado - CEU	58
Centro de convivência infantil /Centro infantil de proteção a saúde	3
Centro de Educação e cultura indígena-CECI	3
Centro de Educação infantil direto - CEI	317
Centro de Educação infantil indireto - CEII	383
Centro Educacional Unificado - CEMEI	12
Centro Educacional Unificado - CEI	45
Centro Educacional Unificado - EMEF	46
Centro Educacional Unificado - EMEI	47
Centro integrado de Educação de jovens e adultos - CIEJA	16
Centro Municipal de capacitação e treinamento - CMCT	2
Centro Municipal de Educação infantil - CEMEI	18
Creche particular conveniada - CPC	1788
Escola Municipal de Educação Bilíngue para surdo - EMBS	6
Escola Municipal de Educação infantil - EMEI	512
Escola Municipal de ensino fundamental - EMEF	502
Escola Municipal de ensino fundamental e médio - EMEFM.	8
Escola técnica - ET	4
Movimento de alfabetização - MOVA	346
Total de órgãos e equipamentos municipais	4.131

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo - julho/2021.

Elaborada pela pesquisadora

Outra observação importante é sobre a utilização do termo Diretor de Escola, que pode ser considerado superado, já que a Constituição Federal de 1988 propõe o termo Gestão Escolar e Gestor. Nesta pesquisa, justifica-se sua utilização por se tratar de termo empregado nos documentos legais e de forma empírica na rede onde a pesquisa se realizou, havendo ainda uma segunda justificativa.

Trata-se do fato de que a tabela B publicada no Anexo I da Lei 14.660 de 2007 apresenta o quadro dos profissionais da educação, e descreve a classe dos Gestores Educacionais, composta por Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Escolares, Diretores de Escola. O quadro informa que para a rede outros profissionais também são classificados como Gestores. Na figura 7, registra-se a tabela B e o quadro da classe dos Gestores Educacionais na RME-SP.

O termo Gestor Escolar pode ser atribuído a qualquer um dos profissionais de Educação dessa classe, conforme verificamos na figura que mostra a organização da carreira.

Figura 7 - Tabela B da Lei 14.660/2007 – Classe dos Gestores Educacionais

Nº de cargos	Denominação do Cargo / Lotação	Ref.	Parte Tabela	Forma de Provimento
2.027	Coordenador Pedagógico - Unidades Educacionais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.	QPE-15	PP-II	Mediante concurso de acesso de provas e títulos, dentre integrantes da carreira do Magistério Municipal, exigida licenciatura plena em Pedagogia e 3 (três) anos de experiência no Magistério.
1.340	Diretor de Escola - Unidades Educacionais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.	QPE-17	PP-II	Mediante concurso de acesso de provas e títulos, dentre integrantes da carreira do Magistério Municipal, exigida licenciatura plena em Pedagogia e 3 (três) anos de experiência no Magistério.
336	Supervisor Escolar - Diretoria Regional de Educação, na forma que dispuser o regulamento.	QPE-18	PP-II	Mediante concurso de acesso de provas e títulos, dentre integrantes da carreira do Magistério Municipal, exigida licenciatura plena em Pedagogia, com no mínimo 6 (seis) anos de experiência no magistério, sendo 3 (três) anos em cargos/funções de gestão educacional.

Fonte – SÃO PAULO(SP): LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007

Nesta pesquisa emprega-se o termo Diretor de Escola, ainda que em alguns momentos possa se utilizar Gestor Escolar, comumente adotado por outros pesquisadores.

3.4. Hipótese

Ao estudar a organização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pretende-se mapear a organização dos modelos de Gestão e a origem do perfil dos Gestores no município.

Ainda que se aponte o poder discricionário³³ do Diretor, havendo certa esfera de liberdade e podendo fazer uso de seu juízo subjetivo, preenchendo uma indeterminação normativa, o Diretor de Escola - como funcionário da administração pública - só pode fazer o que é permitido por lei, mas o fazem dentro do seu campo de interpretação. Que o governo, ao organizar o sistema educacional por meio da regulamentação ou regulação, organiza as formas de Gestão Escolar e promove um determinado tipo ideal de Diretor de Escola, estabelecendo os limites da atuação e do papel do Diretor, e que os Diretores no contexto da prática interpretam os discursos e os textos legais a partir de suas diversas referências

³³ Segundo Mello (2015), atos discricionários são aqueles cuja prática exige do administrador, por força da maneira como a lei regulou a matéria, que sopesse as circunstâncias concretas do caso, de tal modo que seja inevitável uma apreciação subjetiva sua quanto à melhor maneira de proceder para dar correto atendimento à finalidade legal.

produzindo interpretações destes modelos, de forma que estudar o perfil dos Diretores de Escola e os modelos de Gestão produzidos pela política pública podem auxiliar na compreensão das consequências dessa política para a qualidade da educação promovida pelo Estado e fornecer dados e informações para estudos posteriores, colaborando com a pesquisa no campo.

Não se assume aqui uma posição determinista, dada as potencialidades da cultura organizacional construída endogenamente pelo Diretor de Escola no exercício discricionário, nos meandros da vida escolar criativa, propositiva, excluindo-se as perspectivas empreendedoras de apelo neoliberal, corroboradas pela interpretação proposta em Barroso (1996):

[...] para além desta autonomia decretada, as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída. Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção (*sic*) organizada em função de objetivos colectivos próprios (BARROSO, 1996, p.186).

Decorrente da própria experiência, afirma-se que as ações do/a Diretor/a de Escola podem propiciar um ambiente mais democrático e participativo.

Considera-se que há duas esferas intercomunicativas: a esfera da política pública que regulamenta a ação dos Gestores Escolares, e a esfera da ação dos Diretores de Escola (individual e coletivamente) que, ao se apropriarem dos conceitos, ferramentas e formação, exercem a Gestão Escolar (processo) nos espaços escolares vivos e cheios de possibilidades. Nesse entendimento adotado, não há contradição em se pensar que, se o processo (Gestão Escolar) sofre com o modelo, este também é reconstruído, remodelado ou transformado por quem o vive, e o interpreta assumindo ou não o discurso oficial.

O ciclo de políticas públicas promove a regulamentação e a regulação dos modelos de Gestão Escolar e do perfil do Diretor de Escola, com implicações para os resultados alcançados pela escola. O governo municipal, a partir da política de Gestão educacional neoliberal do Governo federal, criou o Sistema Municipal de Educação, organizou a rede, e adotou os modelos de Gestão, possibilitando a emergência de um determinado perfil de Gestor, e no contexto da prática os discursos e interpretações ganham vida no exercício da

Gestão Escolar pelos Diretores e Diretoras de Escola pública no Município de São Paulo, objeto deste estudo.

3.5. Metodologia

Esta pesquisa verificou as hipóteses através do estudo bibliográfico e demográfico de caráter qualitativo e quantitativo com base em Selltiz, Wrightsman e Cook (1987). Essa articulação foi usada para o caráter descritivo dos conceitos estabelecidos para o campo pesquisado - sobre os estudos publicados a respeito do perfil da Gestão e dos Diretores de Escola. Os estudos demográficos quantificaram e qualificaram esses perfis e modelos na RME-SP em 2019 e 2020.

Utilizou-se os o conceito de Ciclo de Políticas propostos por Ball e Bowe 1993 (apud MAINARDES, 2006 p.48), buscando localizar o contexto de influência, o da produção de texto e o da prática. Adota-se a abordagem *meso*, sugerida por Nóvoa (1992), ou seja, a priorização da escola como lugar de pesquisa, e é a partir da Gestão Escolar que as indagações emergem produzindo este trabalho, ao se questionar quem são esses atores, os Diretores de Escola de educação básica, o que se espera deles nesse espaço.

Ao pesquisar o sujeito dessa ação, o Diretor de Escola, não se desconsiderou a importância das variáveis impostas pela política pública (*macro*), que implica esse espaço *meso* e demarca as possibilidades de ação do Gestor. Para concluir quem são esses sujeitos que atuam como Diretores Escolares, a importância da abordagem *micro* também será levada em consideração.

O contexto de influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos. Então se procurou, no estudo bibliográfico, localizar a origem dos modelos de Gestão na RME-SP que, por sua vez, organizam o perfil do Gestor e, em especial, os movimentos político, econômico e social que servem de base à teoria da Gestão Escolar, promovidos em sua maioria por grupos hegemônicos.

O contexto de produção de texto está nos documentos que regulamentam e regulam as diretrizes relativas à Gestão, no caso da RME-SP o conjunto de normas legais, a legislação que origina a rede, a Gestão e os cargos de Diretores Escolares. Também fazem parte as abordagens da Teoria Geral da Administração de Empresas, que trazem discursos hegemônicos e servem de base para a teoria da Gestão Escolar. Os slogans do gerencialismo,

que se apropria do discurso democrático e lhe dá novo sentido. Neste estudo bibliográfico procurou-se nos textos legais e nessas teorias esse contexto.

Para observação do contexto da prática, utilizou-se um questionário (*survey*), de forma a localizar a interpretação e recriação por parte dos Diretores Escolares, no exercício das dimensões da Gestão e onde a política produz efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Achar que os Diretores apenas reproduzem a política educacional à qual são submetidos seria aderir à ideia de reprodução e fatalismo.

Foram considerados condicionantes³⁴ sociais, políticos e econômicos da constituição dos perfis e papéis sociais dos Gestores Escolares, as teorias da administração, as leis e normas educacionais sobre Gestão Escolar municipal em São Paulo e os modelos da administração pública. Segundo Barroso (1995), a “Administração Educacional é influenciada pela emergência de um novo paradigma que recupera a tradição weberiana da abordagem interpretativa” ou da ação dos indivíduos na análise das organizações, pondo em evidência a noção de que o ser humano é um produtor ativo do seu próprio mundo, em vez de ser um produto passivo dele:

Por isso as explicações dos fenômenos sociais devem estar adaptadas ao nível dos indivíduos e só assim é possível evitar a reificação, rejeitar o positivismo e não partir da premissa da necessidade do consenso como base da ordem social (RIBBINS, 1987, p. 243 *apud* BARROSO, 1995, p. 34).

Para o estudo dos condicionantes, Barroso (1995) sugere três grandes períodos da evolução das teorias da administração educacional. O primeiro foi do início do século XX até meados dos anos 1950, o segundo até meados dos anos 1970, e o terceiro até nossos dias, em que se alcançou uma pluralidade de interpretações sobre a Gestão Educacional. Dessa maneira, neste trabalho optou-se por uma divisão temporal ao estudar a RME-SP de 1930 a 2020.

3.6. Procedimentos de pesquisa.

Para o estudo bibliográfico sobre a Gestão Escolar estabeleceu-se o recorte temporal a partir da publicação da Constituição Federal de 1988 até o ano de 2019. A escolha do período se deve à introdução da Gestão Democrática, reconfigurando a Gestão Escolar e o perfil do

³⁴ Fatores que intervêm na criação e organização do cargo de Diretor de Escola no município de São Paulo.

Gestor, trazendo novas exigências para superação do modelo tradicional de administração escolar.

Foram pesquisadas teses e dissertações indexadas nos dados do Banco de Teses e Dissertações da PUC-SP, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³⁵ e em artigos indexados nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Acadêmico*. Para melhor análise, foi elaborado o quadro 9 (p.101) com as dez publicações selecionadas para a revisão bibliográfica.

Para o estudo bibliográfico dos conceitos e teorias sobre o perfil e modelos da Gestão Escolar foram utilizadas obras de referência no campo, além das pesquisas selecionadas. Investigou-se os modelos e sua relação com a administração pública do Estado, a Reforma do Estado, e a Teoria Geral da Administração utilizada nas empresas, fazendo um panorama social, econômico e político que propiciaram a organização dos modelos tradicional, democrático e gerencial de Gestão Escolar.

Para localizar as publicações no viés de interesse desta pesquisa, foram utilizados os descritores “*perfil do Diretor de Escola*”, “*perfil do Gestor Escolar*” e “*perfil da Gestão Escolar*”, com ênfase no termo “perfil”, em que os estudos procuravam investigar diretamente o uso do termo, o perfil do Diretor de Escola ou da Gestão Escolar. Iniciou-se pelo levantamento do número de dissertações de mestrado e teses de doutorado, realizadas e publicadas nos últimos 30 anos, entre 1989 e 2020. Foram localizadas 11 pesquisas sobre perfil de Gestor e Gestão Escolar considerando os interesses dessa pesquisa, no período de agosto de 2019 a dezembro de 2021. Selecionaram-se as 11 pesquisas que trataram do tema da Gestão Escolar utilizando o descritor “perfil”, conforme quadro 9, que indica o estudo desse grupo social e dos modelos de Gestão e a repercussão para a teoria da gestão escolar. A investigação abarcou publicações sobre administração pública, Reforma do Estado, Teoria Geral da Administração Privada.

Especificamente sobre o título ou tema “Gestão Escolar e o perfil do Gestor na rede Municipal de Ensino de São Paulo”, objeto deste estudo, não se localizou nenhuma publicação com o mesmo título, embora haja pesquisas que tratem de algumas práticas desse grupo de Gestores, ou analisem as políticas educacionais adotadas nessa localidade.

³⁵ O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. A BDTD conta com a parceria de 127 Instituições de Ensino Superior, 513.715 dissertações, 195.176 teses e 708.890 documentos no acervo para pesquisa.

Quadro 9 - As pesquisas sobre Perfil do Gestor ou da Gestão Escolar.

	ANO	Autor e Título
01	2006	Autor: SZABELSKY, Edilene Moro Título: Políticas educacionais e a gestão escolar: os requisitos que compõem o perfil do Diretor no contexto da escola pública - Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006
02	2006	Autor: SOUZA, Ângelo Ricardo de. Título: Perfil da Gestão Escolar no Brasil, 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007
03	2010	Autor: OLIVEIRA, Hebe Brito de. Título: O Perfil dos Diretores e da Gestão de Escolas Públicas das Capitais Brasileiras: Um Estudo a partir do SAEB 2003 - Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. Univ. do Estado do RJ. UERJ.
04	2013	DRABACH, Nádia Pedrotti. Título: As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013. 251 f.
05	2014	Autor: CAIXÊTA, Silvana Maria. Título: A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG. 2014. 98f. - Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.
06	2014	Autor: SILVA, Jorge Antônio Rocha da. Título: Perfil dos gestores das escolas públicas municipais de São José de Ribamar - MA. 110 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.
07	2015	Autor: OLIVEIRA, Denise de. Título: O perfil do gestor escolar na implementação de modelos de gestão: Um estudo de caso na região Metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro. 100f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2015.
08	2015	Autor: SANTANA, Dulce Cristina Arcoverde de Souza. Título: Relação entre o perfil do Diretor escolar e os resultados educacionais. 171f- Dissertação (Mestrado Prof. em Métodos e Gestão em Avaliação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação, 2015.
09	2018	SILVA, Liliane Lima. Mensuração do perfil subjetivo do gestor: um estudo à luz de sua relação com o desempenho escolar. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS, São Paulo, 2018.
10	2019	Autor: SOLIGO, Marinez. Título: Perfil da gestão e dos gestores nas escolas estaduais da região da AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abr. 2020.

Quadro elaborado pela pesquisadora.

Cita-se aqui, para esclarecimento, que a primeira publicação encontrada com os descritores estabelecidos foi “O perfil dos Diretores de Escola fundamental e seus estilos de Gestão: um estudo a partir do SAEB 2001”, de Gomes (2004). Não foi localizada nenhuma outra pesquisa anterior a essa data e em que o título trouxesse os descritores selecionados. No entanto, essa pesquisa está no banco de dados Maxwell da PUC-Rio de Janeiro, e não está disponível para consulta, o que inviabilizou sua análise neste estudo.

Com o objetivo de realizar uma incursão teórica a respeito das concepções de administração/ Gestão Escolar pública, evidenciando as perspectivas que aparecem no campo

da conceituação, os seguintes autores entre outros, compuseram o quadro de análise conceitual no campo: Teixeira (1956), Lourenço Filho (1976), Niskier (1969), Quirino Ribeiro (1978), Cury (1983), Paro (1986, 2007, 2014 e 2015), Alonso (1988), Félix (1982/1986), Ball (1992, 2005, 2006 e 2007), Kuenzer (1998), Nóvoa (1992), Félix Rosar (1995), Rueda (1997), Dourado (1999), Morin (2002). Saviani (2004/2008), Minto (2006), Libâneo (2004 e 2008), Eyng (2006), Mainardes (2006), Abreu (2007), Ferreira Júnior e Bittar (2008), Fonseca e Oliveira (2009), Melo Júnior (2010), Luck (2011), Drabach (2011), Galindo e Andreotti (2012), Andreotti (2012), Clarke, Nascimento e Silva (2012), Godoi (2013), Lima (2015), Ferreira (2014), Souza e Tavares (2014), Ishii (2015), Cruz e Silva (2016), Parente (2018), Falsarella (2018), Camaru (2019). No campo da teoria da administração e economia: Chiavenato (1993/2008), Barroso (2005), Weber (1999) e Bresser Pereira (1996), entre outros.

Para o estudo da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, realizou-se visita à Memória Documental (MTD), localizada na rua Dr. Diogo de Faria, 1.247, Vila Clementino, na capital paulista, vinculada ao Núcleo de Documentação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dedicada à preservação do patrimônio histórico documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cuidando do tratamento, da organização, da conservação, da manutenção, da valorização e da difusão do acervo, disseminando e garantindo o acesso à informação aos profissionais desta rede, acadêmicos e comunidade em geral.

Para uma descrição da função desse memorial, recorre-se aos apontamentos de Lima:

A MTD é responsável pela guarda, manutenção, organização e divulgação de documentos técnicos e pedagógicos que foram recuperados, coletados ou disponibilizados para esse acervo pela própria SME/SP e seus órgãos regionais ou por pesquisadores, no intuito de preservar e tornar pública a história da educação municipal paulistana. O material disponibilizado no acervo reúne documentos como relatórios, propostas de cursos, boletins informativos, coletâneas de textos, pautas de reuniões e encontros, documentos curriculares, dentre outros. O acervo encontra-se catalogado por ano de arquivamento e de edição dos documentos (LIMA, 2016, p. 21).

Nesse local, encontrou-se um documento que auxiliou na compreensão da criação do quadro do magistério municipal, produzido para o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR / Divisão de operações, do Ministério da Educação e Cultura, em 1983, com o título: Caderno de capacitação de Recursos humanos da

Rede Municipal de Ensino da PMSP, 2ª fase, e nele um texto de análise da organização do quadro de funcionários e o relato da organização do início da carreira do magistério Municipal por um grupo de trabalho da SUPEME/SP, que será referido durante o texto.

Realizou-se pesquisa *on-line* sobre o conjunto municipal de leis publicadas no catálogo digitalizado de legislação da Casa Civil do Gabinete do Prefeito³⁶, permitindo investigar - na criação da rede - o estabelecimento dos modelos de Gestão e Gestor.

Em relação à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, analisou-se os textos legais do Governo Federal e da Prefeitura do Município de São Paulo, produtores dos modelos de Gestão Escolar, de forma a verificar como neles aparecem as atribuições e competências da carreira dos Diretores de Escola da RME-SP, que compõem o perfil do Gestor escolar.

Para fundamentar o proposto, fizeram parte dessa seleção de textos legais os artigos da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e a Emenda Constitucional Nº 19/98 (BRASIL, 1998), que estabelecem os princípios e fundamentos da educação e da Gestão Escolar no Brasil, e a Constituição Federal de 1946 (Brasil, 1946).

São citadas na análise as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.02/61 e nº 5.692/71 e 9394/96 (Brasil, 1961, 1971 e 1996), que tratam da Gestão Escolar, o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo, Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1.979 (São Paulo, SP, 1979), que define a carreira do Diretor de Escola como funcionário público municipal, seus direitos, seus deveres, as regras, os assuntos voltados à carreira, o tempo de serviço e outras questões específicas da gestão tratadas na Lei 14.660 de 26 de dezembro de 2007, que consolidou o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal de S. Paulo e, em especial o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixou as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino (São Paulo, SP, 2007), e o edital de concurso público municipal para provimento do cargo de Diretor de Escola de 2015.

Investigou-se os registros da elaboração da carreira, do cargo, suas atribuições e competências geradoras do perfil de Gestor, o que coadunou com os apontamentos conceituais levantados no estudo do campo e que possibilitou responder às questões sobre

³⁶ A prefeitura mantém o acervo de legislação do catálogo da Casa Civil do Gabinete do Prefeito com toda a legislação, e inclui o texto consolidado da norma, sendo possível acompanhar o histórico de modificações que o texto legal sofreu ao longo do tempo, disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>.

quem são os Diretores de Escola que atuam na cidade de São Paulo, qual o perfil do Gestor e da Gestão nessa cidade e quais as contribuições desse estudo para a teoria sobre esta, a partir de questionário digital respondido no período de maio a julho de 2021, pelos Diretores de Escola das unidades diretas da RME-SP atuantes nas unidades educacionais ente 2019 e 2020, parte também do estudo demográfico.

3.7. A pesquisa demográfica

Promoveu-se uma apropriação do modelo de pesquisa demográfica³⁷, e se entende que os Diretores de Escola compõem um grupo específico, uma população, que pode ser quantificada e estudada a partir de agrupamento numa análise qualitativa, estabelecendo o perfil típico agrupamento/população. A população a ser estudada compõe-se de Diretores de Escola, que atuaram nas unidades educacionais da rede direta em 2019/2020, com acesso através do concurso público ou eleição.

Ao encontrar as semelhanças entre os indivíduos pertencentes a cada grupo (gênero, idade, formação, local de origem), caracterizou-se a homogeneidade entre os mesmos, transformando as informações em gráficos de frequência que possibilitaram, além disso, análise quantitativa e análise qualitativa. Essa técnica possui a vantagem de visualização gráfica de algumas diferenças demográficas entre os grupos, e a partir dessas análises algumas hipóteses puderam ser formuladas e poderão ser testadas em trabalhos futuros.

O *survey* (questionário), instrumento selecionado para a coleta de dados, segundo Babbie (2001) reparte-se entre a descrição e a explicação. Esse instrumento foi composto por 40 questões, dividido em dois blocos: o primeiro bloco com dados sobre nome, idade, identificação religiosa, étnica, gênero e profissional, entre outras informações pessoais. O bloco dois trata de questões sobre o exercício do cargo/função de Diretor de Escola. Sobre o questionário ou *survey* interseccional utilizado, tem como objetivo o proposto em Mineiro (2020):

Neles os dados são colhidos num dado momento, a partir de uma amostra selecionada para descrever alguma população [...] Pode ser usado não só

³⁷ A demografia – ou Geografia da População – é a área da ciência que se preocupa em estudar as dinâmicas e os processos populacionais.

para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis na época da coleta (MINEIRO, 2021, p.7).

O questionário ou *survey* digital, semiestruturado e produzido na plataforma *Google Forms* para esta pesquisa, foi encaminhado ao Comitê de Ética e, no período de 05 de maio a 10 de julho de 2021 aos Diretores de Escola das unidades diretas dos Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Ensino Médio (EMEF/EMEFM) por *e-mail* e respondido³⁸ por 315 Diretor de Escola, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), de forma digital, sendo que 303 concordaram em participar. Organizou-se a tabela 4 (p.106) com o índice de participação por Diretoria Regional de Educação na cidade de São Paulo.

O questionário continha 40 questões, sendo 37 questões fechadas e três perguntas abertas (questões de número 7, 26 e 28). Foram atendidos todos os procedimentos de pesquisa acadêmicas na RME-SP, solicitou-se autorização a cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE)³⁹ da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, conforme as normas de pesquisa estabelecido na Circular 003/2017/SME Gabinete, de 21/03/17. Os Diretores Regionais de Educação das 13 DREs autorizaram a pesquisa nas unidades escolares sob sua jurisdição. Os Diretores receberam um *link* para acesso ao formulário do questionário, podendo responder de modo voluntário no período de 05 de maio a 10 de julho de 2021. Os dados quantitativos foram apresentados em tabelas, agrupados para análise e divididos pelas variáveis: Identificação, Diversidade, Competências, Gestão.

Utilizaram-se também as informações contidas no Portal de Dados Abertos⁴⁰ da Prefeitura da Cidade de São Paulo consultado no primeiro semestre de 2021, que dispunha de

³⁸ O Diretor dispunha de um *link* para acessar e responder o *survey*: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScEmx2uvDuJuaUYwOdUzgd3QH-K86HFuVeIY9Rq9hkiKxr71A/closedform>, para evitar fraudes, foi necessária a identificação com registro funcional.

³⁹ Diretorias Regionais de Educação são divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município, em cada território, possui em seu organograma a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica (DIPED), a Divisão de Administração e Finanças (DIAF) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (DICEU). Essas equipes apoiam e acompanham diretamente o trabalho dos CEUs e das escolas em cada região

⁴⁰ Previsto pelo Decreto Municipal 54.779/14, o Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo tem sua origem no Catálogo Municipal de Bases de Dados (CMBD). Utiliza a plataforma CKAN (*Comprehensive Knowledge Archive Network*), está ligado desde março de 2021 ao Portal da Transparência e utilizado para a disponibilização de bases de dados da Prefeitura preferencialmente em formato aberto e não proprietário de forma estruturada. Disponível em <https://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/dados-abertos/>.

informações sobre os 1.486 cargos de Diretor de Escola escolar na RME-SP, conforme Tabela 4 , que quantifica os cargos pelas modalidades que a rede atende.

Tabela 4 – Nº de cargos de Diretor de Escola na RME-SP 2020

UNIDADES EDUCACIONAIS	QTD. DE CARGOS
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDIGENA	03
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO - CEI	317
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	45
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEF	46
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	47
ESCOLA MUN. DE ED. BILINGUE PARA SURDOS - EMBS.	06
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL - EMEI	512
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL - EMEF	502
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO - EMEFM	08
TOTAL DE CARGOS	1.486

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo. Julho 2021

Organizou-se a tabela 5 para demonstrar o índice de participação dos Diretores pela região que ocupa a rede municipal de São Paulo com suas Diretorias regionais de Educação (DRE) e percebe-se que houve representatividade em todas elas, o questionário foi respondido por 303 Diretores de Escola que representam 23% dos 1.374 ativos.

Tabela 5 - Índice de participação dos Diretores de Escola por DRE no questionário

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO	RESPOSTAS	% PARTICIPAÇÃO
DRE Butantã	18	6%
DRE Campo Limpo	29	10%
DRE Capela do Socorro	22	7,2%
DRE Freguesia/Brasilândia	14	4,6%
DRE Guaianases	13	4,2%
DRE Ipiranga	28	9,2%
DRE Itaquera	20	6,6%
DRE Jaçanã/Tremembé	16	5,2%
DRE Penha	14	4,6%
DRE Pirituba	18	6%
DRE Santo Amaro	16	5,2%
DRE São Mateus	27	9%
DRE São Miguel	68	22,2%
TOTAL	303	23%

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo. Julho 2021
Elaborada pela pesquisadora – 2021

Os dados e as análises das respostas ao questionário dos Diretores de Escola que atuam nas Unidades diretas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, compõem o capítulo da pesquisa.

3.8. Organização do trabalho

A pesquisa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo parte da revisão bibliográfica sobre a criação da rede e do cargo de Diretor de Escola na rede, dos modelos de Gestão criados e mantidos na rede e do levantamento de informações no Banco de Dados Abertos da Prefeitura da Cidade de São Paulo, no período de 1930 a 2020.

A análise dos dados obtidos na pesquisa demográfica descreve nesse capítulo o perfil dos Diretores da Rede. A pergunta respondida por esse capítulo é sobre que modelo de Gestão e que perfil de Gestor a Prefeitura do Município de São Paulo tem regulamentado para sua rede direta de Educação Básica e quais as implicações desse estudo para a teoria da Gestão Escolar da Educação Básica.

O capítulo final traz as conclusões, os apontamentos posteriores às análises e estudos sobre o perfil do Gestor Escolar na rede municipal de São Paulo. Busca identificar a Gestão Escolar praticada nessa que é a maior rede municipal de educação do Brasil e o perfil de sua população de Diretores de Escola (Gestores Escolares), atuantes nas unidades escolares diretas em 2019/2020 a partir dos resultados da pesquisa demográfica e das respostas ao questionário.

3.9. Sobre as dificuldades da pesquisa

Torna-se importante registrar que em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia mundial devido à contaminação por Sars-CoV-2, um Coronavírus que se espalhou pelo planeta causando a doença da Covid-19, identificada pela primeira vez na China, em Wuhan. No Brasil a partir de fevereiro de 2020, espalhou-se por todo o território nacional. Pires, ao estudar os efeitos da Covid-19 na educação superior, registrou que:

A partir da segunda quinzena do mês de março de 2020, em decorrência das medidas de isolamento social anunciadas pelos governos municipais, estaduais e federais, as aulas presenciais foram suspensas. Essa decisão obrigou as Instituições de Ensino Superior (IES) a adotarem o ensino remoto, por meio da utilização de tecnologias e plataformas de comunicação virtuais, alterando de maneira visceral as relações de ensino e aprendizagem. [...]isso trouxe consequências não homogêneas, pois devem ser compreendidas, levando-se em conta a natureza das instituições (públicas/privadas), suas diferenciações internas (universidades, faculdades etc.) e as posições sociais das pessoas (PIRES, 2021, p. 2).

Foi justamente no contexto da propagação do vírus, que esta pesquisadora ingressou no mestrado, justamente em fevereiro de 2020. Em abril passou a cursar o mestrado de forma remota. Isso trouxe grande repercussão, distanciamento dos colegas de estudo, dos educadores, dos locais de pesquisa, da biblioteca, e um novo e lento aprendizado sobre o uso de plataformas digitais para comunicação e estudo, aquisição de novos equipamentos, *internet*, organização de *Home Office* para trabalho e estudo. Para a pesquisa de campo, e no caso desta pesquisa, dificultou o acesso aos locais de pesquisa (escolas fechadas) e em alguns casos aos acervos, até que se organizassem formas de atendimento virtual aos pesquisadores. Nas escolas paulistanas, as entrevistas com Diretores de Escola ficaram inviabilizadas em 2020, pela imposição de medidas de distanciamento social, como restrições ao transporte público, proibição de aglomerações públicas e o *lockdown* (definido pelos autores como controle da movimentação dos cidadãos), que fechou a cidade, escolas, comércio, deixando apenas serviços essenciais de socorro médico e de compra de alimentos. Em outubro de 2021 o Brasil registrava 594.702 mortes. Após a vacinação de parte da população, ainda estamos combatendo a pandemia.

O governo do Presidente Jair Bolsonaro tem sido execrado por pesquisadores, devido à sua atuação em relação à pandemia. O Boletim “Direitos na pandemia n.10”, de 20 de janeiro de 2021, publicação de difusão científica da Conectas Direitos Humanos e do Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), revela os resultados preliminares do projeto “Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil”, e em uma das pesquisas públicas afirma:

Ao longo do ano de 2020, coletamos as normas federais e estaduais relativas à Covid-19 com o intuito de estudá-las e avaliar o seu impacto sobre os direitos humanos, buscando contribuir com a prevenção ou a minimização de efeitos negativos. No âmbito federal, mais do que a ausência de um enfoque

de direitos, já constatada, o que nossa pesquisa revelou é a existência de uma estratégia institucional de propagação do vírus, promovida pelo governo brasileiro sob a liderança da Presidência da República (VENTURA E REIS, 2021 p.6).

Até o momento a pesquisadora sobreviveu a esta pandemia e segue - dentro do possível - retornando ao que chamamos ‘nova normalidade’ que, entre outras coisas, pode ser traduzida pela adesão aos protocolos de higiene que permitiram o retorno parcial às atividades do dia a dia, ainda que permanecesse em atividade remota junto à PUC-SP, às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sendo que nestas o atendimento presencial está sendo retomado desde agosto de 2021, com os devidos protocolos de saúde para prevenção à disseminação do coronavírus.

Para a compreensão do fenômeno Gestão Escolar no município, a pesquisa seguiu o seguinte roteiro: A organização da administração pública, a política neoliberal de Estado, as teorias que embasaram a organização do trabalho de gestão, os textos que compõem o arcabouço legal que regulamenta a atividade do Gestor Escolar (criação da rede), para construções explicativas sobre como se percebe o trabalho do Gestor Escolar e da organização das formas de trabalho aqui denominadas Modelos de Gestão, ambos na rede escolar pública brasileira e paulistana.

3.10. A Gestão Escolar das Unidades de Educação Infantil.

O Município de São Paulo tem a maior rede pública de educação infantil do Brasil segundo Lima (2016), o que tem servido para justificar o compartilhamento da gestão da rede com as organizações da sociedade civil organizada nos últimos anos. Lima (2016) afirma que:

[...] ao ser responsável por 6% do atendimento às crianças brasileiras em idade pré-escolar matriculadas em creches e pré-escolas. As dimensões geográficas e numéricas, além de elementos que impactam fortemente nas tomadas de decisões acerca de sua forma de gestão e de atendimento ao público demandante da educação infantil, também são fatores que referenciam a rede municipal paulistana como campo privilegiado para pesquisa (LIMA, 2016, p. 72).

O movimento social por creches nos anos 1980 promoveu uma forte pressão para a ampliação da oferta pelo poder público municipal. A secretaria Municipal de Educação de São Paulo só assumiu o controle das creches após o ano de 2001.

Em 2020, as instituições de Educação Infantil compunham 76% da RME-SP, com 3.128 unidades, segundo o Banco dos Dados Abertos da Prefeitura do Município de São Paulo, na tabela 6 pode-se verificar a realidade da aplicação do gerencialismo com a adoção de parcerias na gestão de parte das unidades de educação Infantil.

Tabela 6 - Unid. de Educação Infantil na RME-SP em 2020	
COMPOSIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO INFANTIL	
UNID DE ATENIDMENTO ESCOLAR A INFANCIA - 2020	QUANTIDADE
CENTRO DE EDUCACAO E CULTURA INDIGENA-CECI	3
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL DIRETO - CEI	317
CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL INDIRETO - CEII	383
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEMEI	12
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - CEI	45
CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO - EMEI	47
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL - CEMEI	18
CRECHE PARTICULAR CONVENIADA - CPC	1788
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL - EMEI	512
TOTAL DE EQUIPAMENTOS MUNICIPAIS	3.125

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo.
Elaborado pela pesquisadora – 2021.

Em 1935, o Município de São Paulo criou e passou a administrar o Parque Infantil “Pedro II”, marcando o início dessa rede, segundo Lima:

A rede pública de educação no município de São Paulo remonta à década de 1930. A primeira proposta de atendimento às crianças em instituições de natureza educacional pelo governo municipal se apresenta com o surgimento dos parques infantis em 1935. Embora fossem vinculados ao Departamento de Cultura e Recreação, os parques estavam jurisdicionados à Divisão de Educação e Recreios, ultrapassando a ação assistencialista, característica do atendimento à primeira infância à época (LIMA, 2016, p. 76).

A programação do Parque previa o atendimento de crianças de três a 12 anos, filhas de trabalhadores, ainda que o atendimento de fato ocorresse a partir dos sete anos. Mário de Andrade era o Diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo. As demais escolas instaladas em São Paulo eram mantidas pelo poder público estadual ou pela iniciativa privada, de acordo com Fischmann (1988).

A Prefeitura do Município de São Paulo, apesar de assumir a Gestão Democrática determinada pela Constituição de 1988, há muitos anos adota também o modelo gerencial, repassando à sociedade civil organizada, os serviços educacionais relativos à infância, em especial as creches que atendem as crianças de zero a três anos. Ela foi estabelecendo parceria com a sociedade civil organizada, de forma a minimizar os gastos. Camaru, que pesquisou a RME-SP dos anos de 1960 a 1980 em relação às creches, relata:

[...] “objetivando aumentar a capacidade de atendimento de 20 crianças em cada uma das creches, não envolvendo ainda prestação de assistência técnica”, o que possibilitou a ampliação da rede conveniada⁴¹. Trata-se de uma prática comum da Prefeitura do Município de São Paulo a celebração de convênios com o setor privado, no que tange principalmente aos serviços de assistência à população de baixa renda. No caso da educação, o atendimento à pequena infância acontecia por meio da atuação do subsistema de creches conveniadas, composto pelas creches indiretas e pelas creches particulares. Definem-se por creches indiretas os equipamentos construídos ou alugados, mantidos pela Prefeitura do Município de São Paulo e administrados por entidade social conveniada que presta atendimento à criança. O prédio da creche indireta pertence (ou é alugado) à prefeitura que o repassa à gestão da instituição privada (CAMARU, 2019, p. 66).

Em 1975 a Prefeitura de São Paulo reorganizou a rede, criou as salas do Plano de Educação Infantil (PLANEDI), abertas em 1975 e extintas em 1996. Poderiam comportar até 120 crianças de três a seis anos, instaladas em salas e espaços ociosos dentro das escolas de ensino fundamental, com o objetivo de aproximar as crianças do ensino primário e criou também a Escola Municipal de Educação Infantil para atender crianças de quatro a seis anos, e segundo Lima:

Nesse mesmo ano (1975), são criadas as Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, bem como o Plano de Educação Infantil (Planedi) no município de São Paulo. Os parques infantis que até então existiam passaram a ser denominados EMEI e o número de unidades foi expandido. Embasadas na concepção de privação cultural das crianças oriundas das classes sociais mais pobres, as EMEI reforçaram a ideia de que o papel da educação das crianças pequenas era o de antecipar a escolaridade e, consequentemente, evitar o fracasso escolar na escola primária (LIMA, 2016, p.79)

Olavo Egydio Setúbal, então Prefeito do Município de São Paulo, publicou o Decreto nº 12.115, em 29 de julho de 1975, criando 150 cargos de Diretor de Escola de Educação

⁴¹ Camaru (2019, p 66) refere-se à Secretaria de Bem-Estar Social (SEBES), iniciou uma programação e celebrou, então, a partir do ano de 1966 convênios com 13 creches particulares, que passaram a ser mantidas pela prefeitura com um repasse de valor *per capita* mensal para despesas com recursos humanos, alimentação, bens permanentes, material pedagógico, material de limpeza e higiene, material de escritório e manutenção das instalações.

Infantil (EMEI) na RME-SP. Para se candidatar ao cargo era necessário a especialização em educação infantil, obtida no magistério ou em curso superior, não sendo permitida até os anos 1990 a remoção⁴² entre as modalidades.

O atendimento das crianças de zero a três anos permaneceu na assistência social até 2001 quando, na Administração da Prefeita Marta Suplicy, ocorreu a publicação do Decreto Municipal n.º 40.268 de 31 de janeiro de 2001, que previu a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, e estabelecia que a partir de 1º de julho de 2001 as creches municipais das redes direta e indireta passariam a se denominar Centros de Educação Infantil – CEI, e que os convênios e aditamentos celebrados entre as entidades e organizações sociais e a Municipalidade deveriam se reportar à Secretaria Municipal de Educação, a partir daquela data, e do Decreto n.º 41.588, de 28 de dezembro de 2001, que transferiu os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação – SME.

Os Diretores de equipamento social, que atuavam como Diretores nas creches na Secretaria de Assistência Social também foram transferidos para a Secretaria Municipal de Educação. Lima confirma:

Assim como aconteceu com as crianças matriculadas nas creches, a transição dos profissionais de uma secretaria para outra também foi objeto de atenção da administração municipal desse período, demandando reuniões conjuntas, propostas de articulação entre os equipamentos creches/EMEI, formação inicial e continuada para os profissionais e 84 normatizações das regras de funcionamento dos equipamentos de creches pela SME/SP (LIMA, 2016, p. 83).

A passagem foi concluída em 2006, com a transferência das 45 creches sob jurisdição da Secretaria de Estado de Assistência e Desenvolvimento Social (SEADS) para o Sistema Municipal de Ensino (SME), através da Portaria Conjunta Secretaria Municipal da Educação - SME/SEADS nº 1 de 2 de agosto de 2006, que também determinou que a partir do exercício de 2008 as Creches passariam a ser mantidas e operacionalizadas com recursos financeiros municipais da SME.

Dessa forma, os Diretores de Equipamento Social foram transferidos, e por meio da Portaria da Secretaria Municipal da Educação - SME nº 8.983, de 30 de dezembro de 2003, puderam optar pela transformação do cargo de Diretor de Equipamento Social em Diretor de

⁴² Remoção: a possibilidade anual de o funcionário mudar de unidade escolar.

Escola, a partir da edição das Leis nº 13.574 de 12/05/2003 e nº 13.695 de 19/12/2003, dispondo sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Diretor de Equipamento Social. Para o cargo de Diretor de Escola foi exigida a Habilitação em Administração Escolar, correspondente à licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação *stricto sensu* em Educação em área que tenha estreito vínculo de ordem programática com a natureza do cargo (administração escolar ou Gestão Escolar) e no mínimo três anos de experiência no magistério.

A Lei nº 13.574 de 12 de maio de 2003 transformou 100 cargos vagos de Diretor de Equipamento Social, do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, em cargos de Diretor de Escola, do Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação.

O contexto de produção de prática sobre os Gestores de educação Infantil colabora com as ideias já trazidas neste texto sobre o quanto a prática é lugar de produção de inferências, de textos que discordam do discurso oficial e auxiliam na mudança ou na permanência de determinadas políticas educacionais. Sobre a gerência das creches, Rosenberg, Campos e Haddad afirmam:

A experiência de gerenciar e trabalhar nas creches comunitárias colaborou para amadurecer, no seio de muitos grupos, uma discussão sobre o tipo de educação que se queria para aquelas crianças e o obstáculo que representavam as dificuldades materiais que essas “escolinhas” enfrentavam para a concretização desses projetos educativos. (ROSENBERG, CAMPOS, e HADDAD, 1991, p. 8).

3.11. A Gestão Escolar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Até 1934 todas as questões ligadas ao ensino paulista dependiam de uma ação da esfera estadual, até porque o município não tinha qualquer responsabilidade legal sobre essa questão. Os únicos recursos comprometidos com a educação popular serviam para a manutenção da Biblioteca Municipal, do Teatro Municipal e do Parque Infantil da região do Parque D. Pedro. Somente algumas escolas de iniciativa privada também recebiam auxílio financeiro da municipalidade (MASCARO 1960, *apud* ABREU, 2007, p. 55).

Ainda sobre a criação de uma rede municipal de ensino na capital paulista, Romero (2015) afirma que a ideia só começou a ganhar destaque quando alguns vereadores perceberam que a verba destinada à educação era alta, e se avolumava cada vez mais a partir

da Constituição Federal de 1934, que determinava que “Estados e Municípios devessem investir em educação 10% de suas arrecadações” (BRASIL, 1934). Nos anos de 1940, em São Paulo, os governos Estadual e Municipal passaram a agir em conjunto, visando suprir as deficiências na oferta de matrículas da escola elementar no município da capital (SPOSITO, 1992). Devido à industrialização e ao crescimento demográfico urbano a partir dos anos de 1950, a população começou a pressionar o poder público por vagas nas escolas.

Na Constituição Federal de 1946 ocorreu o aumento dessa quota para 20% (BRASIL, 1946), prevendo-se a repartição de rendas e de competências para os municípios em relação à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, conforme art. 169 que “(...) anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL 1946). Esse fato foi decisivo para a ampliação e reorganização do sistema municipal de ensino. A administração Central da União, burocrática, promovida por Técnicos, determinou a lógica de organização, regulamentando a Gestão pública municipal.

O Estado e o Município de São Paulo assinaram três convênios escolares de 1943 a 1948, de 1949 a 1953 e de 1954 a 1959. Segundo esses acordos, cabia ao município construir os prédios e o estado geria a contratação e a rede de funcionários. Conforme Abreu (2007) “O terceiro convênio escolar difere dos demais por carregar consigo desde 1951 a discussão sobre a municipalização do ensino em nossa cidade”. Nesse período e decorrente dessa transição, iniciou-se a organização do sistema municipal, e com ele a organização do quadro de funcionários, entre eles o de Diretor de Escola da RME-SP.

O Decreto Lei nº 430, de 8 de julho de 1947, estabeleceu no Art. 1.º que a Secretaria de Cultura e Higiene fosse desdobrada em duas: Secretaria de Higiene e Secretaria de Educação e Cultura. O Decreto Municipal nº 3185, de 2 de agosto de 1956, instituiu o Sistema Escolar Municipal e o Decreto nº 3186 de mesma data que instituiu a Série Funcional de Professor Primário do Município (MASCARO, 1960 *apud* ROMERO, 2007, p.7).

O Decreto trouxe nas orientações a criação do departamento que mais tarde daria origem à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a designação de um Diretor. Esse departamento teria, entre outras, a seguinte atribuição prevista no art. 36: “À Divisão do Ensino compete orientar e colaborar na obra de auxílio do Município na difusão do ensino primário vocacional e profissional”. Ao deixar de fora o acompanhamento das instituições de

educação infantil, pode-se interpretar que o atendimento à infância não era considerado “ensino”, mas assistência, implicando a invisibilidade da Gestão Escolar dos espaços de atendimento à infância (bebês e crianças pequenas até os sete anos) como política de Gestão pública educacional.

O Governo central desde a república, regulamenta a organização das redes escolares de forma centralizada. Isso leva à crítica de Saviani sobre a utilização do termo “sistema” municipal de ensino. Para ele, o Município estaria constitucionalmente impedido de instituir isoladamente sistemas próprios, isto é, sistemas municipais de educação ou de ensino, ao se considerar o que está regulamentado no art. 211 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), para Saviani:

O termo “sistema” é utilizado em educação de forma equivocada assumindo, pois, diferentes significados. Ao que tudo indica, o artigo 211 da Constituição Federal de 1988 estaria tratando da organização das redes escolares que, no caso dos municípios, apenas por analogia são chamadas aí de sistemas de ensino (SAVIANI, 1999, p. 122).

Ao concordar com a análise de Saviani (1999) nessa pesquisa, privilegiou-se o uso do termo Rede Municipal de Ensino, ao se referir ao conjunto de escolas municipais organizados pelo município, ainda que ocasionalmente se utilize o termo sistema, conforme seu uso pela documentação legal.

Após a proclamação da República, a adoção do federalismo, a organização da administração pública no Brasil assumiu o modelo burocrático. Em seu texto, Bresser Pereira (1996) já apontava que em 1938 teve início a reforma gerencialista:

A criação do DASP representou não apenas a primeira reforma administrativa do país, com a implantação da administração pública burocrática, mas também a afirmação dos princípios centralizadores e hierárquicos da burocracia clássica. Entretanto, já em 1938, temos um primeiro sinal de administração pública gerencial, com a criação da primeira autarquia. Surgia então a ideia de que os serviços públicos na “administração indireta” deveriam ser descentralizados e não obedecer a todos os requisitos burocráticos da “administração direta” ou central (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 6).

Nos anos de 1950, o município de São Paulo se expandiu demograficamente, crescendo o número de indústrias, elevando a arrecadação de tributos e impostos e o montante destinado à educação também. Como os convênios escolares não davam conta de investir todo

o montante da arrecadação do município, que crescia ano a ano, a verba foi se acumulando e chamando a atenção de políticos, uma vez que com ela seria possível realizar algumas obras importantes e ganhar notoriedade. O discurso desenvolvimentista dava o tom do contexto de influência, sobre a necessidade de modernizar o país e a importância da escola para se alcançar essa modernização.

A título de complementar a análise, ainda que não se pretenda pormenorizar as ações individuais de partidos ou prefeitos, organizou-se o Quadro 10 com a lista de prefeitos eleitos em São Paulo e seus respectivos partidos no período de 1950 a 2021.

Quadro 10 - Lista dos Prefeitos de São Paulo de 1950 a 2021

PREFEITOS DE SÃO PAULO DE 1950 A 2021		
Período do governo (duração do governo)	Prefeito	Partido
1950 a 1951	Lineu Prestes	Partido Social Progressista - PSP
1951 a 1953	Armando de Arruda Pereira	Partido Social Progressista - PSP
8 de abril de 1953 a 1955	Jânio da Silva Quadros	Partido Democrata Cristão - PDC
31 de janeiro de 1955 a junho de 1955	William Salem	Partido Social Progressista - PSP
22 de junho de 1955 a abril de 1956	Juvenal Lino de Matos	Partido Social Progressista - PSP
13 de abril de 1956 a abril de 1957	Vladimir de Toledo Piza	Partido Trabalhista Brasileiro - PTB
08 de abril de 1957 a abril de 1961	Ademar de Barros	Partido Social Progressista - PSP
08 de abril de 1961 a abril de 1965	Francisco Prestes Maia	União Democrática Nacional - UDN
08 de abril de 1965 a abril de 1969	José Vicente Faria Lima	MTR (até 1965) /ARENA (após 1965)
08 de abril de 1969 a 1971	Paulo Salim Maluf	Aliança Renovadora Nacional - ARENA
08 de abril de 1971 a 1973	José Carlos de Figueiredo Ferraz	Nenhum
22 de agosto de 1973 a agosto de 1973	João Brasil Vita	ARENA
28 de agosto de 1973 a 1975	Miguel Colasuonno	ARENA
17 de agosto de 1975 a 1979	Olavo Egydio Setúbal	ARENA
12 de julho de 1979 a 1982	Reinaldo Emídio de Barros	ARENA (até 1980) /PDS (após 1980)
15 de maio de 1982 a 1983	Antônio Salim Curiati	PDS
15 de março de 1983 a maio de 1983	Francisco Altino Lima	Partido do Movimento Dem. Bras. PMDB.
11 de maio de 1983 a 1985	Mário Covas Júnior	Partido do Movimento Dem. Bras. PMDB.
01 de janeiro de 1986 a 1988	Jânio da Silva Quadros	Partido Trabalhista Brasileiro - PTB
01 de janeiro de 1989 a 1992	Luiza Erundina de Sousa	Partido dos Trabalhadores - PT
01 de janeiro de 1993 a 1996	Paulo Salim Maluf	PDS/ PPR (93 a95) /PPB (após 95)
01 de janeiro de 1997a 2000	Celso R. Pitta do Nascimento	Partido Progressista Brasileiro - PPB
01 de janeiro de 2001 a 2004	Marta T. S. V. Suplicy	Partido dos Trabalhadores - PT
01 de janeiro de 2005 a marco de 2006	José Serra Chirico	Partido da Soc. Democ. Brasileira-PSDB.
31 de março de 2006 a 2012	Gilberto Kassab	PFL /DEM (2007 a 2011) /PSD (após 2011)
01 de janeiro de 2013 a 2016	Fernando Haddad	Partido dos Trabalhadores - PT
01 de janeiro de 2017 a abril de 2018	João Agripino da Costa Doria Jr.	Partido da Soc. Democ. Brasileira-PSDB.
06 de abr. de 2018 a 16 de maio de 2021	Bruno Covas	Partido da Soc. Democ. Brasileira - PSDB.
16 de maio de 2021 – em exercício	Ricardo Nunes	Movimento Democrático Brasileiro - MDB

Fontes: Jornais, revistas e sites.

Elaborado pela pesquisadora - 2021.

Apesar da diversidade de partidos e ideologias, a organização burocrática da administração pública no município não sofreu grandes alterações, mantendo o modelo hegemônico no país e sendo organizada de forma racional legal. Ribeiro⁴³ aponta que:

Até 1930, quando eclodiu a Revolução de 3 de outubro, os prefeitos eram eleitos diretamente pela população paulistana. A partir de então, coube aos governadores a escolha e a nomeação dos prefeitos (o que ocorreria também entre 1969/1988). Em 1953, foi restabelecido o voto direto para a prefeitura de São Paulo, tendo sido eleito o então deputado estadual Jânio da Silva Quadros. Jânio seria, novamente, o primeiro prefeito eleito pelo povo em 1988, depois de um jejum de 23 anos. Pois foi em 1965 que os paulistanos elegeram, na última eleição direta, o brigadeiro José Vicente de Faria Lima (RIBEIRO, 2005).

A necessidade de atendimento à demanda pressionou o prefeito a (re) organizar o Sistema Municipal de Ensino, ampliando do número de escolas, especialmente com a inclusão na rede das escolas de ensino primário. Isso acarretou a necessidade de reorganizar o quadro de funcionários, entre eles o quadro de Diretor de Escola. O sistema foi (re) elaborado e, ainda que de forma precarizada, incluiu a Gestão de Escolas primárias. Na época não havia um plano municipal de educação e a rede passou a crescer e ganhar complexidade muito rapidamente. Segundo Lima

Os parques infantis sofreram mudanças estruturais em seu funcionamento a partir de 1956 com a criação, por meio do Decreto Municipal n.º 3070, das unidades de ensino primário, vinculadas ao município de São Paulo. As crianças de 7 a 12 anos passaram a ser atendidas pelas 110 escolas primárias recém-criadas e definidas no Decreto Municipal n.º 3.206 do mesmo ano, cabendo aos parques a incumbência de atendimento às crianças de três a seis anos (LIMA, 2016, p. 78).

Adhemar Pereira de Barros, Prefeito do Município de São Paulo, promulgou a Lei nº 5607, em 03 de junho de 1959, criando na Secretaria de Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário e os primeiros cargos efetivos, entre eles o de Diretor de Escola. Para melhor compreensão, elaborou-se o Quadro 11 (p.118) com o histórico de atos da criação do Sistema Municipal Ensino e da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, contando com as modalidades de Educação Infantil, Ensino Primário, Ensino Primário Complementar e Ensino Primário Supletivo, ministrado em escolas Isoladas, Reunidas ou Agrupadas.

⁴³ Site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=288417>

Quadro 11 - Memorial de leis da criação da RME-SP.

CRIAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO		
LEGISLAÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO
Ato nº 767/35	09/01/1935	Cria o Serviço Municipal de Jogos e Recreio para crianças Criação dos Parques Infantis
Ato nº 795	15/02/1935	Dá nova denominação ao Serviço Municipal de Jogos e de Recreio
Ato nº 861	15/02/1935	Organiza o Departamento de Cultura e de Recreação
Decreto Lei nº 333	27/12/1945	Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura instituindo Secretarias e dando outras providências. (Decreto no Art. 1.º Secretaria de Cultura e Higiene)
Decreto Lei nº 404	08/03/1947	Reestruturação das Carreiras do funcionalismo municipal
Decreto Lei nº 430	08/07/1947	Desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene em: Secretaria de Higiene e Secretaria de Educação e Cultura)
Decreto nº 3069	04/02/1956	criação de Grupo Municipal de Ensino Primário do "Japã"
Lei nº 5607	03/06/1959	Cria na Secretaria de Educação e cultura, o Departamento do ensino primário e efetivou os professores, diretores, inspetores e orientadores pedagógicos – criou os primeiros cargos
Decreto nº 3070	1956	A Secretaria de Educação e Cultura é autorizada a construir prédios
Decreto nº 3206	23/08/56	Cria 110 Escolas Primárias Municipais.
Decreto nº 3185	02/08/1956	instituiu o Sistema Escolar Municipal
Decreto nº 3186	02/08/1956	instituiu a Série Funcional de Professor Primário do Município
Lei 7037	13/06/1967	Organiza o quadro do ensino municipal, institui a carreira do magistério municipal, e da outras providências.
Lei 8.204	13/01/1975	Art. 25. A denominação da Secretaria de Educação e Cultura fica alterada para Secretaria Municipal de Educação).
Lei nº 8209 Lei nº 8519 Lei nº 9265	04/03/1975 03/01/1977 28/05/1981	- Organiza o quadro do ensino municipal, institui a carreira do magistério municipal, e da outras providências. organizou o 1º quadro do magistério municipal, trazia a lista completa de cargos - Alterações da lei nº 8209, de 4 de março de 1975, - Alteração no quadro do ensino municipal,
lei nº 8389	19/05/1976	Institui o ensino municipal supletivo e cria 5 cargos de diretor de escola das unidades com supletivo

Fonte: Memória Técnica Documental da SME/SP. Nov./2021. Leis do catálogo de leis municipais disponíveis em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/>.
Elaborado pela pesquisadora.

As escolas Isoladas eram escolas pequenas, em locais mais distantes; as Escolas Reunidas Municipais eram as unidades com quatro a sete classes, funcionando no mesmo prédio. As Escolas Agrupadas eram as escolas maiores, com oito a 24 classes. No documento sobre o Quadro do Ensino Municipal escrito pelo grupo de trabalho⁴⁴ da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME) é possível resgatar que:

⁴⁴ Grupo de trabalho integrado por Aparecida Braz Pimenta, Diva Repace Schmidt, Eliana Bucci, Helena Rocha Kieling, Irene Kulpas Cabredo, Jovina Rulli, Maria Aparecida Rezende Eiras, Maria Beatriz Galvão da Fonte, Midori Sano e Miriam Chaim, da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME), que organizou o texto “Quadro de Ensino Municipal” – 1983, que faz parte do acervo da Memória Técnica Documental da SME/SP.

Os primeiros cargos do ensino de 1º Grau, criados através da Lei 5607/59 e 70 37/67 também integravam o quadro geral por força da Lei 72 65/69 passaram a pertencer a um quadro específico denominado quadro do ensino primário composto de primeiro grau-nível um orientador pedagógico diretor escolar em inspetor Regional de Educação assim como cargos de chefe de seção e de divisão uma vez que eram providos, na época, por acesso, dentre orientadores pedagógicos e inspetorias regionais de educação. Os cargos de orientador Educacional, assistente pedagógico e secretário de escola, criados pela lei 7693/72 não foram expressamente incluídos no quadro do ensino primário. O cargo de diretor de parque infantil, criado pela lei nº 8012/74, integrou também o quadro geral do funcionalismo municipal (SÃO PAULO, SP, 1981).

Todos os cargos vinculados ao magistério foram agrupados pela primeira vez no quadro do ensino municipal por meio da Lei Nº 8209/75. O quadro do ensino municipal era composto pelo conjunto de Cargos da Secretaria Municipal de Educação, cada qual com suas atribuições próprias de Magistério, como docência, planejamento, orientação, direção e supervisão. O quadro demonstrava a organização do trabalho na rede, as funções exercidas direta ou indiretamente nas escolas, distribuídas pelas modalidades existentes naquele período: educação infantil, ensino de primeiro grau, ensino de segundo grau, educação de deficientes auditivos e ensino supletivo. Na lei nº 7037 de 13 de junho de 1967 (SÃO PAULO(SP)1967) que dispõe sobre a criação do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Assistência Escolar, também se contempla parte da política de educação especial que o município adotava á época:

Art. 37 É o Executivo autorizado a instituir o Ensino Especializado de Reabilitação de Crianças Excepcionais, a ser ministrado diretamente ou através de convênios com instituições especializadas, públicas ou particulares. § 1º O Instituto Municipal de Educação de Surdos (IMES) passa a denominar-se Instituto de Educação de Crianças Excepcionais (IECE), e fica subordinado ao Departamento de Assistência Escolar. § 2º O Instituto de Educação de Crianças Excepcionais poderá manter a par das unidades já existentes, outras destinadas a deficientes visuais, mentais e físicos (SÃO PAULO, SP, 1967).

Em 1968, um novo programa curricular desvinculado do Estado foi implantado, reafirmando a autonomia da rede. Não será discutido aqui o modelo curricular por não se tratar de objeto desta pesquisa. Era o período da ditadura civil-militar e a rede Municipal de São Paulo promoveu a profissionalização dos Gestores, exigindo a formação em nível superior, organizando quadros e carreiras hierarquizados, promovendo a divisão das funções

administrativas e pedagógicas, conforme orientado a partir dos acordos de assessoria MEC-USAID (assinado pelo governo brasileiro) e discutido no capítulo dois. O papel do Diretor de Escola foi se configurando e foi passando de funcionário que atendia às necessidades e imposições dos donos do poder político local, com acesso ao cargo por indicação política (herdado do modelo patrimonialista) para servidores com competência técnica, formação superior, concursados, que tinham como objetivo atender ao bem-estar coletivo da população (modelo burocrático). Também é preciso considerar outras variáveis que incidiram no exercício profissional e, portanto, no papel e perfil do Gestor no período da ditadura civil-militar, conforme apontado por Souza e Tavares:

[...] podemos perceber que o papel do Diretor de Escola no período histórico em questão não pode ser analisado de modo desvinculado do todo que constituía a sociedade brasileira de então: capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificada pela doutrina de segurança nacional e por reformas de tendência tecnicista nos sistemas de ensino (SOUZA e TAVARES, 2014, p. 278).

Foi um período difícil para todos, e não menos para os Diretores de Escola: a falta de liberdade, o medo, a centralização das políticas educacionais marcaram essa época. Para exemplificar as tensões do período, relacionou-se aqui em recorte alguns trechos destacados na revista *Magistério*, quando Celso Ferretti⁴⁵ orientador educacional em 1984, descreveu a relação entre autoridade e autoritarismo, derivada da ação centralizadora do poder à época na RME-SP, no debate sobre a forma de administração que a rede municipal de São Paulo deveria adotar e o forte centralismo:

Uma coisa é traçar as diretrizes maiores e outra é a questão do centralismo. Se você se envolve numa ação centralizada, burocrática e hierarquizada demais, na verdade você facilita as condições do exercício autoritário. O Governo assumiu uma máquina centralizada e está atuando dentro dessa máquina. Esse andar no arame é a arte que a administração vai ter que praticar na área financeira, na área administrativa, na área pedagógica. Você tem que soltar e amarrar, soltar e amarrar. (FERRETI, 1984, p. 28-29, *apud* GODOY, 2012 p. 126).

Este recorte aponta que os debates em torno do modelo de Gestão, às vésperas da promulgação da Constituição de 1988, indicou a Gestão democrática como proposta para

⁴⁵ Celso Ferretti: No número 12 da revista *Magistério*, de 1984, a chamada de capa da matéria foi: Não confunda autoritarismo com autoridade na escola. Trata-se da transcrição de uma reunião entre Teresa Roserley N. da Silva, chefe de gabinete da SME, Vera Lucia Wey, delegada de Ensino da Drem-4, Celso Ferretti, orientador educacional, Célia Trevisan, professora de nível 2, e Yeda de Andrade e Silva, delegada de ensino da Drem-5 discutindo autoridade e autoritarismo na escola.

Estados e municípios, e impôs aos Municípios a elaboração de um Plano de Carreiras, definido pelo artigo 39 dessa Constituição, gerando na rede uma reformulação do perfil e competências dos cargos e do modelo de Gestão.

Ao se analisar os documentos da rede municipal de ensino, pode-se afirmar que o primeiro modelo decorreu do modelo patrimonialista de administração pública do Estado, substituído nos anos de 1930 pelo modelo de administração burocrática, racional e técnica. Podemos denominar esse modelo de Gestão Escolar tradicional, em primeiro lugar por anteceder o modelo democrático promovido a partir da Constituição de 1988 e carregar abordagens próprias daquele momento da criação e organização inicial da rede. A partir de 1988, com a Constituição emergiu o modelo de gestão escolar democrática, adotada na rede nos anos 1990.

A partir de 1995, com a Reforma gerencialista em curso, a gestão democrática tem ganho outros contornos, mas ainda não foi substituída por um modelo gerencial. A ideia de Gestão Escolar eficiente está nos documentos do MEC a partir dessa data, e a regulação dos modelo se dá a partir de processos de avaliação externa, com articulação de uma política de desempenho e pagamento de bônus por alcance de índices e metas e ao financiamento da educação, com fundamento na Nova Gestão Pública (NGP), que critica a Administração Pública burocrática e o funcionalismo público, visto como ineficiente e pouco comprometido. Oliveira, Duarte e Clementino (2017) analisam a utilização da NGP na Gestão Escolar:

As reformas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a NGP, sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuição de maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes (OLIVEIRA, 2015a). Alguns desses mecanismos têm sido impostos por medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial (OLIVEIRA, DUARTE e CLEMENTINO, 2017, p. 713).

Pode-se verificar o fato na Constituição Federal de 1988, no art. 37, que prevê a contratação por tempo determinado: “IX – A lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público”. No município de São Paulo, a Lei nº 10.793, de 21 de dezembro de 1989 regulamentou essa possibilidade. Constata-se que a rede municipal em 1989 já sofria ações do modelo de Gestão pública gerencial do Estado.

Ainda que a administração do Estado esteja organizada segundo o modelo burocrático, conforme já apontado, essa mudança não ocorreu imediatamente, assim como a implementação de um modelo gerencialista em curso, mantendo o modelo de Gestão democrático, mas dando novos contornos e objetivos. Organizou-se um resumo no quadro 12.

Quadro 12 - Perfil da Gestão Escolar na Rede Municipal de Ensino de SP.

PERÍODO	TIPO PERFIL	DESCRIÇÃO
1930-1988	Perfil da Gestão Tradicional (essa denominação - se dá em relação ao modelo democrático, considerado moderno.)	• A partir da organização do modelo de Administração pública Burocrática adotado pelo Estado brasileiro em 1938 • Superação do modelo patrimonialista • Regulamentado por um corpo legal; • O gestor toma decisões sem consultar a comunidade; • A política pública de Gestão escolar sustenta-se no Modelo de Administração Burocrática; • A Teoria da administração escolar pauta-se no modelo científico taylorista, divisão de tarefas, o gestor executa a política pública; • Início do modelo de Educação como política de bem-estar social.
1988 -2021	Perfil da Gestão Democrática	• Superação do modelo patrimonialista; • Regulamentado por um corpo legal, profissionalização dos serviços, ingresso dos funcionários nos quadros da administração pública por meio de concursos públicos, substituição de critérios políticos por critérios técnicos; • Gestão escolar compartilhada com os colegiados/comunidade; • O projeto político pedagógico como norteador da execução da política pública; • A política pública de Gestão Escolar sustenta-se no Modelo de Administração Burocrática Weberiana; • A Teoria da administração escolar pauta-se pelo modelo científico taylorista, divisão de tarefas, o gestor executa a política pública; • Educação como política de bem-estar social.
1995- 2021	Perfil da Gestão Gerencial	• Teoria da Administração pública pautada na Teoria da contingência, objetivo modernização promovida pela expansão da tecnologia e a globalização e na Teoria Neoliberal do Estado Mínimo; • Regulação, promovida pelo <i>accountability</i>, descentralização, participação social; • Gestão da escola pública promovida por Entidades da Sociedade Civil Organizada em parceria com o Estado (Regulador).

Fonte: Obras consultadas. 2021
Elaborado pela pesquisadora.

3.12. A criação dos cargos e dos perfis de Diretor de Escola na RME-SP.

Após a implantação da República, inicialmente a Gestão da educação escolar organizada pelo serviço público foi desenvolvida em dois sentidos: a supervisão do sistema e a administração de recursos materiais e humanos locais, a partir da organização dos grupos escolares. Até os anos de 1940 a formação de professor era suficiente para ser nomeado pelo Governador para administrar o prédio escolar (como um Diretor de instituição privada). Por ser apadrinhado político, ele era visto como representante do governo, o que lhe proporcionava uma aura de poder. Após 1934, criou-se a cadeira de administração escolar e a formação para Diretor de Escola ganhou outro patamar. A partir de 1938 instituiu-se a obrigatoriedade dos concursos públicos, mas permitiu-se que se mantivessem cargos comissionados. Os cargos de dirigente escolar deveriam ser ocupados por concurso público, o que não mudou a realidade em alguns lugares no Brasil. Soligo afirma que:

No estado do Paraná, a forma oficial de escola dos diretores é a eleição, entretanto, não deixa de ser um processo complexo e cheio de nuances, pois, os períodos que antecedem o processo de escolha, em muitos casos são tensos e de muita influência política partidária (SOLIGO, 2019, p.82)

Também em São Paulo em 2020, há verdadeiras quimeras⁴⁶ de Gestão Escolar: para o cargo de Gestor de Centro Educacional Unificado (CEU) (equivalente a Diretor de Escola) não se estabeleceu concurso público, mantendo-o como cargo em comissão. Os Gestores dessas unidades são indicados politicamente. Essa Gestão é compartilhada com o conselho Gestor, e no último ano se estabeleceu a possibilidade de parceria, de forma que poderão ser administradas por entidades da sociedade civil organizada (ou seja, um só cargo comporta toda a complexidade do patrimonialismo, da burocracia, da Gestão democrática e do gerencialismo).

Sendo este país tão diverso, é difícil organizar uma história única da Gestão Escolar: para isso, seria necessário tempo e reunir informações históricas de muitos grupos sociais. Recorta-se por isso, nesta pesquisa os modelos que ocorrem na Rede municipal de Ensino de São Paulo.

Segundo o Grupo de Estudos da Superintendência Municipal de Educação – SUPEME (1983), o primeiro cargo de Diretor de uma instituição educacional (ainda que não

⁴⁶ Quimera: Combinação heterogênea ou incongruente de elementos diversos.

fosse entendido como “escolar”) da Prefeitura do Município de São Paulo foi o de dirigente de Parque Infantil ou Recanto Infantil (Decreto 3233/56), função exercida por um técnico da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, portador de diploma de Normalista, podendo ser titular de cargo ou excepcionalmente extranumerário.

Pelo exercício da função receberia um terço do valor do padrão inicial da carreira de Educador recepcionista. Em 1974 foram criados os cargos de Diretor de Parque Infantil (Lei 8012/74), mais tarde denominado Diretor de Escola Municipal de Educação Infantil.

Os primeiros cargos de diretor de escola na Rede Municipal de São Paulo foram criados por modalidades: Educação Infantil, Ensino Primário, Educação de Deficientes Auditivos e Ensino Supletivo. Somente mais tarde esses cargos seriam reorganizados num único cargo.

Em 1956 criou-se a função de Dirigente de Escola Agrupada Municipal, sendo designado um Professor Primário (extranumerário) para unidades com mais de cinco classes. Esse profissional exerceria as funções concomitantes de professor e dirigente, recebendo uma gratificação de 20% sobre o salário de Professor Primário (art. 6º do decreto 3185/56). A lei 5607/59 criou o cargo de Diretor Escolar para todas as escolas primárias, mais tarde denominado Diretor de Escola de 1º Grau. (Grupo de trabalho/ SUPEME, 1983)⁴⁷. A Lei 8389/76 criou o cargo de Diretor de Escola de Ensino Supletivo, e pela Lei 8438/76 criou-se o cargo de Diretor de Escola de Deficientes Auditivos. As Escolas Reunidas Municipais eram dirigidas por um professor responsável. Concomitantemente, divulgou-se a expectativa de programas de aperfeiçoamento. Na criação dos cargos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a função do Diretor/a de Escola era herdada da organização da rede estadual de São Paulo e se tratava de posição hierarquicamente constituída dentro da concepção da administração empresarial, assumindo papel de comando, subordinado à legislação, com a ação fixada para a área administrativa e não pedagógica.

As Escolas Reunidas Municipais eram dirigidas por um professor responsável, designado entre os professores da escola, que passava a exercer a função sem prejuízo da docência. Permanecia na escola por pelo menos mais uma hora diária, além das quatro do período de aula, para exercer a função de Diretor da escola. As Escolas Agrupadas eram

⁴⁷ Conforme descrito no texto sobre o Quadro do Ensino Municipal pelo Grupo de trabalho da Superintendência Municipal de Educação (SUPEME), que faz parte do acervo dos arquivos da Memória Técnica Documental da SME/SP.

dirigidas por um Diretor e um auxiliar, professor do próprio estabelecimento. O diretor poderia ser dispensado da regência se o número de classes fosse igual ou superior a 14. A lei trazia ainda a proibição de designar para funções de auxiliar o cônjuge ou parente do Diretor até terceiro grau. Segundo Cury

[...] a seleção histórica de determinados tipos de funcionários públicos, e entre esses se dá o surgimento dos administradores escolares, não só à nível de secretarias, como também a nível das escolas quando essas foram agrupadas, se liga, com maior ou menor ênfase, a um determinado tipo de clientelismo político. A indicação da gestão escolar estava de alguma maneira atrelada a burocracia estatal. Fato confirmado por Arroyo (1983, p. 128) [...] o diretor de unidade de ensino no sistema escolar público sempre foi um cargo de confiança do poder central ou local. Acompanhando a história da escola pública, observamos que ele sempre foi um dos mecanismos do jogo do poder e da barganha política. A figura do diretor escolar era uma das peças importantes no controle dos docentes e da rede escolar. (CURY, 1983, p.141).

A Prefeitura de São Paulo publicou o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo, a Lei 8989/79, definindo os direitos, garantias e vantagens e também os deveres, proibições e penalidades, regulando as relações entre os servidores e a administração pública municipal. Promulgada em 18 de outubro de 1979 por Reynaldo Emídio de Barros, então Prefeito do Município de São Paulo, esse estatuto já passou por inúmeras reformas e estabelece o regime estatutário para os servidores. O Diretor de Escola é um servidor municipal estatutário. Em caso de afastamento do servidor ou vacância do cargo, poderá ser substituído, e nesse caso o profissional que o substitui deverá ser professor concursado na rede e ser eleito pelo Conselho de escola.

No governo de Luiza Erundina, eleita Prefeita municipal paulistana, do Partido dos Trabalhadores – PT, e no poder entre 1989 e 1992, a carreira foi reorganizada para os moldes atuais, com a promulgação das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, e nº 11.434, de 12 de novembro de 1993. Gilberto Kassab (2006-2008), do Partido Democrata (antigo PFL), foi eleito prefeito e promulgou a Lei 14.660/07, que promoveu alterações no Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criadas pela Lei nº 11.434, de 1993, de modo que consolidou o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, e em 2013 o Prefeito Fernando Hada, também do Partido dos Trabalhadores, publicou o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixou as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino,

definindo atribuições e competências dos Diretores de Escola atuantes nas unidades escolares diretas (SÃO PAULO, SP, 1979).

O perfil dos Diretores da RME-SP foi em parte regulamentado no período do regime civil-militar com a Lei 8989/79 e parte após a redemocratização. Hoje está assim constituído, de acordo com a Lei 14.660/07:

A carreira do Magistério Municipal, que compreende as Classes de Docentes e de Gestores Educacionais, fica composta dos cargos constantes do Anexo I, Tabela "B", integrante da lei e no art. Art. 7º. Compreende-se por Classe: I - para os Docentes: o agrupamento de cargos de mesma natureza, denominação e categorias diversas; II - para os Gestores Educacionais: o agrupamento de cargos de natureza técnica e denominação diversa, na forma do disposto no art. 6º, inciso II, desta lei. Parágrafo único. Observadas as respectivas classes, os integrantes da Carreira do Magistério Municipal serão enquadrados por evolução funcional, nos termos do art. 35, nas referências previstas no Anexo IV, Tabela "A", ambos desta lei (SÃO PAULO, SP, 2007).

Na figura 8 e 9 apresenta-se o quadro anexado à lei nº 14.660 de 2007, que dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganizando o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

Figura 8 - Quadro dos Docentes RME-SP 2021

Anexo I a que se referem os artigos 2º e 5º da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007

Quadro dos Profissionais de Educação

Tabela B – Cargos de Provimento Efetivo do Quadro do Magistério Municipal

Classe dos Docentes

Nº de cargos	Denominação do Cargo / Lotação	Ref.	Parte Tabela	Forma de Provimento
11.250	Professor de Educação Infantil a) Categoria 1 b) Categoria 3 - Centros de Educação Infantil	QPE-11 QPE-14	PP-III	Mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, exigida habilitação profissional para o magistério correspondente ao ensino médio.
32.679	Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I a) Categoria 1 b) Categoria 3 - Unidades Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental	QPE-11 QPE-14	PP-III	Mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, exigida habilitação profissional para o magistério correspondente ao ensino médio.
18.705	Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e Ensino Médio	QPE-14	PP-III	Mediante por concurso público de provas ou de provas e títulos, exigida habilitação profissional específica para o magistério, correspondente a licenciatura plena.

Fonte: São Paulo (SP) LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007

Figura 9 - Quadro dos Gestores Escolares RME-SP 2021

Anexo I a que se referem os artigos 3º e 5º da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007

Quadro dos Profissionais de Educação

Tabela B – Cargos de Provimento Efetivo do Quadro do Magistério Municipal

Classe dos Gestores Educacionais

Nº de cargos	Denominação do Cargo / Lotação	Ref.	Parte Tabela	Forma de Provimento
2.027	Coordenador Pedagógico - Unidades Educacionais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.	QPE-15	PP-II	Mediante concurso de acesso de provas e títulos, dentre integrantes da carreira do Magistério Municipal, exigida licenciatura plena em Pedagogia e 3 (três) anos de experiência no Magistério.
1.340	Diretor de Escola - Unidades Educacionais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.	QPE-17	PP-II	Mediante concurso de acesso de provas e títulos, dentre integrantes da carreira do Magistério Municipal, exigida licenciatura plena em Pedagogia e 3 (três) anos de experiência no Magistério.
336	Supervisor Escolar - Diretoria Regional de Educação, na forma que dispuser o regulamento.	QPE-18	PP-II	Mediante concurso de acesso de provas e títulos, dentre integrantes da carreira do Magistério Municipal, exigida licenciatura plena em Pedagogia, com no mínimo 6 (seis) anos de experiência no magistério, sendo 3 (três) anos em cargos/funções de gestão educacional.

Fonte: São Paulo (SP) LEI Nº 14.660, DE 26 DE DEZEMBRO DE 2007

Pode-se perceber a organização segundo o modelo burocrático, com hierarquia na divisão dos cargos, tarefas e formas de provimento, contido na Lei 14.660 de 2007:

Art. 8º. O provimento dos cargos da carreira do Magistério Municipal far-se-á: I - Mediante concurso público de provas ou de provas e títulos para os cargos da Classe dos Docentes; II - Mediante concurso de acesso, de provas e títulos, para os cargos da Classe de Gestores Educacionais (SÃO PAULO, SP, 2007).

O Diretor de Escola precisa cumprir a política educacional proposta para a Rede Municipal que possui órgão próprio para essa regulamentação. Em 2020, as diretrizes para a Gestão Escolar e as normas para a organização das unidades escolares foram regulamentadas e publicadas pela Coordenadoria de Gestão e organização Educacional (COGED) na RME-SP, orientando o trabalho em todas as unidades educacionais da rede, conforme expresso no art. 38 do Decreto nº 59.660/2020, conforme segue:

I - definir, em conjunto com as demais Coordenadorias da SME, as diretrizes para a gestão e organização das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino; II - articular com as DREs a implementação da política educacional da SME; III - planejar a construção de novos prédios escolares e coordenar a instalação de novas unidades educacionais, em consonância com as diretrizes do Gabinete da SME; IV - planejar o atendimento da demanda escolar e a oferta do serviço de transporte escolar com as DREs e com os órgãos próprios do sistema estadual, no que se refere ao Ensino Fundamental; V - estabelecer e acompanhar parcerias e convênios com entidades e órgãos para atendimento da demanda escolar e para oferta do serviço de transporte - TEG; VI - coordenar ações de gestão e organização da Rede Municipal de Ensino; VII - definir diretrizes e normas para a

implementação de ações de gestão e de organização da Rede Municipal de Ensino; VIII - estabelecer normas complementares para gestão das instituições privadas de educação infantil; IX - manifestar-se conclusivamente nos procedimentos disciplinares e afastamentos dos servidores da SME para participação em eventos; X - orientar as unidades da SME na elaboração de normas sob sua competência; XI - manter articulação com o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação do Município de São Paulo - CACS/FUNDEB, bem como subsidiá-lo com informações, quando necessário (SÃO PAULO, SP, 2021).

No município, a função do Diretor está explicitada nos contextos de produção de texto, como o conjunto de textos legais. Como exemplo, o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que determina que:

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (SÃO PAULO, SP, 2021).

Ao descrever a função atribuída ao Diretor, no texto legal não foram localizadas as formas e recursos para o cumprimento da exigência profissional e como o Diretor poderá assegurar condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Talvez fosse possível afirmar que caberia a ele, funcionário, a Gestão dos recursos recebidos, ou disponibilizados pelo Estado. O texto passa a ideia de que o Diretor de Escola teria em suas mãos as condições necessárias para o “pleno desenvolvimento do processo”, e delas poderiam dispor, conforme lhe aprouvesse, o que nem de longe é o caso. Nas respostas ao questionário, um Diretor da RME-SP fez o seguinte relato:

Há falta de profissionais para substituir outros em licenças médicas ou ocupar vagas iniciais; não temos professores em quantidade suficiente nem quadro de apoio para o atendimento que desejamos realizar [...]A burocracia é excessiva e ocupa muito tempo da gestão escolar; falta formação inicial, a formação recebida como docente é insuficiente; falta formação continuada para suprir a falta de conhecimento sobre gerenciamento da burocracia (Questionário, Questão n.36, 2021)

Ao analisar o contexto da produção de textos, no arcabouço legal produzido pela prefeitura do município de São Paulo verifica-se que a Gestão Escolar é prescrita como

“autônoma” para alcançar junto com o Diretor de Escola a legislação em vigor e as diretrizes que compõem a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, solidária a uma política educacional centralizada no Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal. O que se constata é que nem mesmo o Governo Municipal desenvolve uma política autônoma. O alijamento dos Gestores dos processos de organização do sistema educacional é evidente até hoje, na falta de representatividade ao planejar o atendimento a suas necessidades educacionais, no delineamento dos currículos, na avaliação do trabalho escolar e dos trabalhadores da educação.

As competências do Diretor de Escola, abaixo discriminadas, demonstram o elo entre o poder central e o poder local, mobilizando estratégias para atingir as metas e os objetivos do sistema. As competências mobilizadas dizem respeito a ações que só podem ser efetivadas pelo Diretor de Escola. Observemos o Decreto 54.453/2013:

I - Assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação; II - submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas; III - acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais (SÃO PAULO, SP, 2013).

De acordo com a legislação, cabe ao diretor a função de recolher informações sobre a efetivação do trabalho pelos demais trabalhadores da unidade sem, contudo, dispor de formas de controle, seja pessoal, seja nos coletivos. Não cabe a ele aplicar penalidades que não estejam previstas no Estatuto do funcionário público (Lei 8989/79). A comunidade escolar entende o Diretor como alguém que possui um poder de coerção e decisão, maior do que na verdade possui (atribuindo a ele um perfil tradicional). Cabe ao Diretor apurar fatos, designando comissões para efetivação das apurações e encaminhando ao setor jurídico do sistema educacional municipal para que se verifique a aplicação ou não de penalidades. Somente em situações muito específicas poderá aplicar penalidades, que já estão pré-definidas. O art. 195 da Lei 8989/79 prevê que, para aplicação das penalidades previstas no artigo 184, são competentes:

I - O Prefeito; II - Os secretários municipais, até a de suspensão; III - Os diretores de departamento ou autoridades equiparadas, até a de suspensão, limitada a 15 (quinze) dias; IV - As demais chefias a que estiver subordinado o funcionário, nas hipóteses de repreensão e suspensão até 5 (cinco) dias. Parágrafo único - O Prefeito poderá delegar competência aos Secretários para demissão nos casos dos incisos I, II e VII do artigo 188 (*Regulamentado pelo Decreto nº 17.470/81*) (SÃO PAULO, SP, 2013).

Por isso, as funções não permitem ao Diretor e à comunidade escolar decidir sobre aqueles que nela atuam. No máximo, podem encaminhar uma apuração preliminar, mas não possuem gerência sobre a permanência ou não do profissional na unidade, e com isso a escola perde o poder de decisão ou coerção necessária, que é delegado ao sistema, que contrata e demite, conforme Decreto 54.453/2013:

V - garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional; VI - aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso; X - encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso; XV - apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário; XVI - aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias. (SÃO PAULO, SP, 2013).

Não se faz aqui a defesa ou apologia de um poder ilimitado ou antidemocrático, nas mãos do Diretor de Escola, ou do coletivo escolar, o estudo permite afirmar que há necessidade de revisão, com elaboração de critérios e condutas que favoreçam os estudantes, e formas da escola participar da decisão sobre a permanência dos profissionais no desenvolvimento dos seus projetos.

Algumas das competências são essencialmente burocráticas, de forma que não encontramos competências pedagógicas, o que Nóvoa (1992, p.15) denominaria “adoção de uma perspectiva tecnocrática e o esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da Educação”. Conforme se verifica na Lei 8989/79, as competências essencialmente burocráticas são:

VII - assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional; III - conferir diplomas e certificados de conclusão de curso; IX - garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional; X - coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere: a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes; b) aos turnos de funcionamento; c) à distribuição de classes por turno; XI - dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional; XII - controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação; XIII - organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação; XIV - gerenciar e atestar à execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas

contratuais; XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros (SÃO PAULO, SP, 2013).

Durante a realização deste estudo, verificou-se o avanço do modelo de Gestão gerencialista na organização do trabalho do Diretor de Escola no município de São Paulo. Esse profissional é um executor do orçamento, já que o volume e destinação dos recursos estão pré-determinados para o alcance das metas estabelecidas pela política pública. Galindo e Andreotti confirmam essa ausência de autonomia:

Desde as leis orgânicas de ensino, pode-se observar que a função do diretor esteve relacionada a um gerenciador dos serviços do sistema escolar em seus aspectos econômicos (verba da educação e produção de mão de obra para o mercado), políticos (cumprimento da legislação com vias ao crescimento econômico) e sociais (atender aos anseios da população por uma escolarização que implicaria em emprego, melhoria econômica e ascensão social) (GALINDO e ANDREOTTI, 2012, p. 140).

À semelhança do indicador criado pelo governo federal, que traz as metas projetadas para as redes educacionais no Brasil, a Prefeitura do Município de São Paulo lançou, em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (IDEP), que foi criado para:

[...] expressar o desempenho das escolas da Rede Municipal de Ensino, considerando os componentes curriculares avaliados na Prova São Paulo e o fluxo escolar. Para o Ensino Fundamental, o IDEP será calculado considerando os resultados dos 3º, 5º, 7º e 9º anos na Prova São Paulo, avaliação externa municipal de caráter censitário. Para os anos iniciais, serão considerados os resultados dos estudantes dos 3º e 5º anos, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O fluxo escolar considerado será do 1º ao 5º ano. Da mesma forma, para os anos finais, serão considerados os resultados dos estudantes dos 7º e 9º anos e o fluxo escolar do 6º ao 9º ano (SÃO PAULO, SP, 2013).

A política de avaliação e de bonificação prevista no Prêmio de Desempenho Educacional, instituído pela Lei nº 14.938, de 30 de junho de 2009 denota a política de *accountability* que vem sendo assumido pela prefeitura de São Paulo no setor educacional público.

Até o presente momento, vimos que a Prefeitura de São Paulo, no início da Gestão Escolar na rede, trabalhou com o modelo tradicional, baseado nos princípios adotados pelo Estado brasileiro na administração patrimonialista. Com o desenvolvimento do capitalismo e a adoção de técnicas para a modernização do Estado, a burocratização e o tecnicismo,

desenvolveu-se a política de concursos públicos para obter a competência técnica e melhorar a Gestão Escolar, criando condições para o desenvolvimento da Gestão Democrática nas escolas, já que os funcionários estariam livres dos compromissos políticos com seus empregadores com o fim do clientelismo.

Com a Constituição de 1988, a rede adotou o modelo da Gestão democrática, que prevê a participação da comunidade escolar na gestão, na aprovação do projeto político pedagógico da escola, com a instituição do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Escolar, e burocrática, marcado pelo tecnicismo e pela regulamentação Estatal. Na prefeitura de São Paulo, o Diretor de Escola acessa o cargo de Diretor de Escola após concurso público, com provas escritas e apresentação de títulos. Após a última Reforma do estado, o Município tem adotado aspectos da Gestão gerencial, com a terceirização da Gestão de unidades educacionais com estabelecimento de parcerias, entre outras ações. A seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa demográfica, no Banco de Dados Abertos do Município e do questionário enviado aos Diretores das Escolas Municipais.

3.13. Dados Abertos e resposta ao Questionário na RME-SP

No Banco de Dados Abertos foram acessados os micros dados - Perfil dos Servidores 2020 - e contabilizados 1.486 cargos de Diretor de Escola. Organizou-se a Tabela 7 com as informações existentes até o mês de julho de 2020 (uma vez que a pandemia do Coronavírus afetou a atualização de dados na rede em 2021), foram identificados 1.374 Diretores de Escola em exercício e 112 cargos vagos na Rede municipal de São Paulo.

Tabela 7 - Diretor de Escola em exercício na RME-SP em 2020

DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA POR DRE												
Diretoria Regional de Educação – SME/SP	CEI DIRETO	CEI CEU	EMEF	EMEF CEU	EMEI	EMEI CEU	CEMEI	EMEB	EMEFM	DRE	SME	Fora de SME
DRE Butantã	13	2	30	1	27	2	1	0	0	2	1	1
DRE Campo Limpo	30	4	53	7	43	7	9	0	0	12	0	1
DRE Capela do Socorro	13	3	20	4	23	1	2	0	0	6	0	2
DRE Freguesia/Brasilândia	12	2	35	2	26	2	0	1	0	2	1	1
DRE Guaianases	17	2	27	3	24	4	0	0	1	14	0	1
DRE Ipiranga	15	2	31	1	39	3	0	1	0	10	4	2
DRE Itaquera	17	3	24	2	34	3	0	0	0	8	0	0
DRE Jaçanã/Tremembé	21	1	33	1	32	1	0	1	2	2	1	1
DRE Penha	26	2	33	2	36	1	0	1	0	12	0	1
DRE Pirituba	22	4	49	5	39	4	0	1	2	6	0	0
DRE Santo Amaro	13	2	24	1	27	2	0	0	1	5	1	1
DRE São Mateus	24	5	40	4	38	5	0	0	1	7	0	0
DRE São Miguel	35	4	41	3	37	4	0	0	1	6	0	1
TOTAL	258	36	440	36	425	39	12	5	8	92	8	12
* 03 diretores s/ lotação (DRE)												03
TOTAL GERAL						1.374						

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo.

Elaborado pela pesquisadora – 2021.

Para compor a análise demográfica, solicitou-se a autorização dos Diretores Regionais de Educação das 13 Diretorias Regionais de Educação da RME-SP, que autorizaram a realização da pesquisa em seus territórios. Organizou-se o envio do *Survey* a todas as unidades educacionais da rede direta, Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), Foi encaminhado aos 1.374 Diretores de Escola, sendo que 315 Diretores acessaram o questionário⁴⁸, 303 concordaram em responder as 40 questões da pesquisa, e 31 delas foram objeto de análise na pesquisa demográfica, conforme Tabela 5 (p.106) houve participação dos Diretores de Escola das 13

⁴⁸ O Questionário comporta perguntas que identificam os Diretores de Escola para validação da pesquisa, mas que não serão objeto de publicação/análise, para preservação do anonimato dos participantes. Algumas questões tornaram-se irrelevantes para a pesquisa, durante o processo. As questões na íntegra estão no anexo.

Diretorias Regionais (DREs) ou seja 100% de representação. Consideraram-se as informações das duas fontes (Banco de dados abertos e questionário) para análise e estabelecimento do perfil. Organizou-se a Tabela 8 com o levantamento de respostas válidas.

Tabela 8 - Perguntas e nº respostas válidas ao questionário.

Questões do questionário utilizadas e analisadas na pesquisa Demográfica			
Nº	Pergunta	Não respondeu	Respostas válidas compõe a tabela
1	Unidade Educacional onde atua/atuou como Diretor de escola em 2019	0	303 T -7
3	Data de nascimento:	3	300 T-10
5	Identidade de Gênero:	6	297 T-13
7	Cor ou Raça:	0	303 T -15
8	Pratica ou professa alguma religião?	9	294 T-16
9	Em caso afirmativo, qual sua religião?	17	286 T-16
10	Pessoa com deficiência?	0	303 T18
11	Qual a escolaridade de sua Mãe?	0	303 T-21
12	Qual a escolaridade de seu Pai?	0	303 T-22
13	Em relação a seu posicionamento político: Você simpatiza com:	23	280 T-19
14	Qual sua formação acadêmica?	0	303 T-23
17	Ano em que iniciou exercício no cargo/função de Diretor (a) de Escola na PMSP:	0	303 T28
20	Tipo de unidade Educacional:	0	303 T28
21	Você exerce sua atividade em uma Unidade Educacional pertencente a:	0	303 T-7
22	Tempo de experiência no cargo de Diretor (a) de Escola:	0	303 T-28
23	Esteve em licença médica durante o exercício do cargo de Diretor (a) de Escola até 2019?	0	303 T-29
24	Marque as entidades às quais você é filiado (a):	0	303 T-20
25	Qual a Dimensão da Gestão Escolar, abaixo relacionada, você tem/teve maior dificuldade para executar no dia a dia? (mais difícil de executar)	0	303 T-31
26	Justifique a escolha dessa dimensão como sendo a de maior dificuldade para você.	0	301 T-31
27	Qual a Dimensão da Gestão Escolar abaixo relacionada, que na sua opinião, você teve ou tem maior facilidade em executar no dia a dia:	0	303 T-34
28	Quem mais o/a auxilia na execução das tarefas da gestão escolar?	0	303 T-24
29	Em relação à Gestão Financeira, pode-se afirmar que as verbas recebidas pela Unidade Educacional onde você era Diretor(a) de Escola em 2019, foram solicitadas ou não pela escola:	24	279 T-35
30	Diretor (a) de Escola, sua relação com a Comunidade pode ser considerada:	0	303 T-25
31	A Comunidade executou trabalhos voluntários na escola em 2019?	24	279 T-26
33	Você sofreu agressão verbal na escola no exercício da função de Diretor (a)?	12	291 T-36
34	Você sofreu agressão física na escola no exercício da função de Diretor (a)?	4	299 T-37
35	Você já passou por averiguação preliminar ou processo administrativo em decorrência do exercício do cargo de Diretor/a de Escola?	5	298 T-38
36	Você recebeu formação sobre Gestão Escolar promovida pela DRE ou SME/SP até 2019?	0	303 T-30
37	Você se considera:	0	303 T-27
38	Sua relação com os professores pode ser descrita como:	0	303 T-32
39	O que você considera o mais importante na gestão escolar?	0	303 T-33

Fonte: Banco de dados Abertos (CGM/SP) e questionário enviado ao Diretores

Elaborado pela pesquisadora durante a pesquisa demográfica

Obtivemos retorno de 303 questionários considerados com respostas válidas. Em opções com maior índice de abstenção de resposta ao item, as questões de n.º 8, 9, 13, 31,33 e 35, ainda que não responder, era uma alternativa considerada válida. Uma tabela foi elaborada para mostrar o índice de participação por Diretoria Regional de Educação, revelando que houve uma boa representatividade de respostas na RME-SP (vide tabela 5, p.106).

3.14. Análise da variável identificação/idade e origem dos Diretores:

No Banco de Dados Abertos constam 1.374 Diretores e na tabela 9 verifica-se que o grupo está na faixa etária entre 30 e 74 anos. A maioria (69,75%) tem entre 40 e 59 anos de idade. Sobre as diferenças de acesso entre homens e mulheres, 26% dos homens ingressaram na faixa dos 30 anos, para 24,8% das mulheres, o que demonstra que proporcionalmente as mulheres acessam ao cargo com mais idade que os homens.

Tabela 9 - Faixa etária dos Diretores de Escola : Dados abertos

Faixa etária dos Diretores de escola por sexo							
Ano de nascimento	de 1946 a 1950	a 1951 a 1960	a 1961 a 1970	a 1971 a 1980	a 1981 a 1990	a Não respondeu	Totais
Nº de pessoas	13	101	436	523	296	05	1.374
Idade em 2021	74 a 70	69 a 60	59 a 50	49 a 40	39 a 30	---	-----
Resultado %	0,96%	7,36%	31,75%	38%	21,55%	0,38%	100%

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo 2021
Elaborada pela pesquisadora

Tabela 10 - Faixa etária dos Diretores de Escola - questionário

Questão 3 – Data de nascimento - Faixa etária dos Diretores de escola por sexo biológico								
Idade:	30 a 39	40 a 49	50a 59	60 a 69	70 a 75	Não respondeu	Total	
Homem	19	24	24	04	00	02	73	24%
	26%	32,90%	32,90%	5,50%	0,00%	2,70%	100%	
Mulher	57	110	52	09	01	01	230	76%
	24,80%	47,80%	22,64%	3,90%	0,43%	0,43%	100%	
Totais	76	134	76	13	01	03	303	100%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em julho /2021
Elaborada pela pesquisadora

Sobre o perfil (por origem geográfica) dos Diretores de Escola na RME-SP em 2020 observa-se o predomínio de pessoas nascidas na região sudeste (88,65%).

Tabela 11 - Origem geográfica dos Diretores de Escola – Dada aberta

Perfil por origem geográfica dos diretores de escola na RME-SP em 2020		
Região	Qtd	%
Norte	2	0,15%
Nordeste	64	4,66%
Sul	29	2,11%
Sudeste	1218	88,65%
Centro-oeste	5	0,36%
não respondeu	56	4,07%
TOTAIS	1374	100%

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo - 2021

Elaborada pela pesquisadora

As respostas à pergunta do questionário sobre o nascimento revelaram que 88,65% dos Diretores nasceram em São Paulo (Tabela 11), mas há um percentual de 10% de migrantes vindos de outros estados, sendo que 4,66% são da região Nordeste.

3.15. Análise da variável Diversidade/identidade de Gênero

No Banco de Dados abertos há registro de 61.417 educadores, sendo 8.122 homens e 53.295 mulheres. Foi possível verificar que 3,7% dos homens são Diretores de Escola e apenas 1,96% de mulheres acessaram cargo de Diretora de Escola. Esse indicador foi obtido pela análise do número de professores efetivos na rede municipal de Educação. Esses índices revelam que, apesar do número expressivo de mulheres, os homens têm acessado em maior número o cargo de Diretor Escolar. A tabela 12 apresenta os dados sobre o perfil de gênero apontados no banco de dados abertos que inclui todos os Diretores de Escola atuantes neste ano de 2020.

Tabela 12 – Sexo biológico dos Diretores de Escola – Dados abertos

Perfil de gênero dos Diretores de Escola no Banco de dados		
Gênero	Total	Porcentagem
Feminino	1071	78%
Masculino	303	22%
Total	1374	100%

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo - 2021

Elaborado pela pesquisadora

A Tabela 13 apresenta os dados obtidos no questionário, ampliando-se a questão, inclui-se a identidade de gênero. Os Diretores puderam declarar-se cisgênero, transgênero, não binário ou se eximir de responder à questão. Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 13 - Identidade de Gênero dos Diretores de Escola – no questionário

Questão 5 - Autodeclaração de identidade de Gênero no questionário							
	Homem cisgênero	Mulher Cisgênero	Não Binário	Transgênero	Não se identificou	Outras	Total
CEI	11	63	01	00	03	00	78
EMEI	17	93	02	00	01	00	113
EMEF/EMEFM/EMEBS	39	68	01	00	02	02	112
TOTAL	67	224	04	00	06	02	303
PERCENTUAL	22%	74%	1,3%	0%	2%	0,7%	100%

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em julho /2021

Elaborado pela pesquisadora

Para compor o perfil de gênero, considerou-se importante dar visibilidade às questões LGBT, utilizando-se as informações contidas no Glossário LGBT organizado pelo Coletivo Ametista no Rio de Janeiro. A simples pergunta “qual seu sexo?” ganhou novas conotações na escola e no mundo, com reflexo nas pesquisas acadêmicas. Dantas 2021 afirma:

Os corpos dissidentes a todas as normas no território brasileiro enfrentam do ponto de vista sócio-histórico-cultural o genocídio dos seus corpos, o epistemicídio de seus saberes, e a impermanência nos espaços educacionais. (DANTAS, 2021, p.17)

Entende-se que é importante visibilizar as questões de identidade de gênero ao discutir trabalho, e em especial, cargos de chefia ou como neste caso dos Diretores, Diretoras, Diretorxs⁴⁹ de escola. De forma muito modesta, contribui-se ao incluir um espectro mais amplo ao questionar a identidade de gênero dos Diretores.

Em relação aos termos empregados na pergunta do questionário, a identidade cisgênero: *Cis* vem do latim e significa “do mesmo lado”. Cisgênero é toda pessoa que se identifica com o gênero que foi designado a ela. Pessoas cis são exclusivamente binárias, afinal toda sua designação de gênero é com base no binarismo de gênero no sentido de identidade de gênero em nossa sociedade. Transgênero: *Trans* vem do latim, e significa “do outro lado”. Transgênero é toda pessoa que se identifica com um gênero diferente do que lhe

⁴⁹ Dentre diversas outras reivindicações, o uso de uma linguagem neutra tem sido objeto de discussão nas redes sociais, já que muitas pessoas não entendem seu funcionamento ou sua importância em termos de inclusão.

foi designado. É a pessoa trans que vai decidir como quer ser identificada (como transexual ou como outra denominação), e pode ser binária ou não binária.

Não binário está relacionado à transgeneridade, uma vez que a identificação com a não-binaridade implica a não total e restrita identificação com o gênero designado à pessoa em seu nascimento. O gênero não binário é entendido como todo e qualquer gênero que não se encaixe no padrão normativo do binário de gênero.

A teoria *queer* é uma corrente política e ideológica que objetiva quebrar as normatividades de gênero e sexualidade, por meio de um pensamento crítico da ordem social. O movimento *queer* não considera a causa LGBTQ+ como causa minoritária, mas como assunto social central: afinal, para eles/elas, gênero e sexualidade são instrumentos de poder e também geradores de desigualdades sociais. Segundo o Coletivo Ametista (2019):

A identidade de gênero é um dos prismas da identidade humana. É a experiência subjetiva que alguém tem de si mesmo, envolvendo como a pessoa se vê na sociedade e o contexto no qual nasceu e vive. Não depende necessariamente dos genitais ou da aparência física, e não se limita apenas ao binário homem e mulher. O que é entendido como parte das características de identidade de gênero é criado social e individualmente, podendo haver certo grupo de características entendidas como legitimadas e outras não, mas que apesar de não reconhecidas são existentes (COLETIVO AMETISTA, 2019, p. 9).

No Brasil, a pressão contra qualquer política de gênero nas escolas tem sido forte e a decisão do centenário colégio Pedro II no Rio de Janeiro foi considerada polêmica: decidiu adotar uniformes neutros para os novos alunos, a fim de evitar discriminação de gênero (GLOBO.COM, 2016). A imprensa fez críticas humorísticas sobre a permissão para que os meninos usassem saia.

Alguns pesquisadores apontaram implicações de gênero no exercício da Gestão Escolar. Souza (2007), Oliveira (2010) e Drabach (2013), como resultado das análises apontam que a maioria dos Gestores que pesquisaram são mulheres. No caso dessa rede, 74% se declaram Mulher Cisgênero, 22% se declaram homem Cisgênero, 1,3% não binários, 0,7% declarou outras identidades não especificadas e 2% não quiseram responder a questão. Rocha e Brabo (2015) denunciam a existência de um processo de androgenia na teoria e investigação sobre Gestão Escolar assim:

[...] as concepções sobre gestão escolar estão intimamente associadas à “dureza” do núcleo “masculino” desse contexto, em que se tende a associar gestão ou administração “a um determinado tipo de masculinidade - a do

heterossexual, branco, racional e tecnicamente capaz” e “dotado de poder” (ROCHA e BRABO, 2015, p.394).

3.16. Análise da variável Diversidade/Etnia autodeclarada

A lei 12.228 de 20 de julho de 2010 instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. A lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. No serviço público municipal, a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013, já tratava do estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes e no art. 2 determina:

Na nomeação para cargos de provimento em comissão e nos editais de concursos públicos destinados à investidura em cargos de provimento efetivo e em empregos públicos, todos os órgãos e entidades da Administração Direta e Indireta deverão observar o limite mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para negros, negras ou afrodescendentes (SÃO PAULO, SP, 2016).

Essa lei afirma também que são considerados/as negros, negras ou afrodescendentes as pessoas que se enquadram como pretos e pardos ou denominação equivalente, conforme estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁵⁰ que, sobre a desigualdade social por cor e raça no Brasil afirma que:

O combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as múltiplas formas de manifestação dessas desigualdades, a pór cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolvem, em sua determinação, aspectos que estão relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, cuja dinâmica produziu importantes clivagens ao longo da história do País. Como consequência, a inclusão parcial das populações de cor ou raça preta, parda ou indígena no referido processo traduziu-se em maiores níveis de

⁵⁰ Sobre a publicação *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Disponível no portal IBGE: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=sob>. Acesso em 12 out. 2021.

vulnerabilidade econômica e social, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados continuamente pelo IBGE por meio de seus estudos e pesquisas (BRASIL, 2021).

O edital do concurso de acesso nº 02/2015 publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo (19.09.2015, p. 108) pela Divisão de Recursos Humanos (CONAE 2) da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, para provimento de cargos de Diretor de Escola previu, das 158 vagas iniciais, 32 para a cota, e informou:

Os candidatos que se declararem negros, negras ou afrodescendentes concorrerão a 20% (vinte por cento) das vagas ofertadas, neste Concurso, nos termos da Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013 e Decreto nº 54.949, de 21 de março de 2014 (SÃO PAULO, SP, 2015).

Figura 10 - Cotas para PcD /Cotas raciais - Edital 2015

Cargo	Pré-requisitos (a serem comprovados no ato da posse)	Nº de Cargos Vagos			Remuneração Inicial
		Geral (*)	Candidato c/ Deficiência	Cota Racial	
Diretor de Escola	- Licenciatura Plena em Pedagogia; ou - Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação; ou - Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação, de no mínimo 800 horas, nos termos da deliberação CEE nº 26/02 e deliberação CEE nº 53/05; e - Experiência mínima de 3 (três) anos no Magistério.	158	08	32	R\$ 4.465,43

Fonte: Edital 02/2015 - concurso de acesso nº 02/2015 para provimento de cargos de Diretor de Escola e supervisor escolar. Publicado no DOC-SP de 19.09.2015, páginas 108 até 113

Os dados demográficos em relação ao perfil étnico (raça/cor) indicam que, dos 1.374 Diretores em exercício em 2020, 44,3% não realizaram a autodeclaração, 7,2% se declararam negros, 9,8% pardos e 38% brancos. Com isso, por esta fonte não foi possível confirmar se há paridade racial entre brancos, negros, negras ou afrodescendentes no cargo de Diretor de Escola.

Tabela 14 - Etnia autodeclarada pelo Diretor de Escola - Banco de dados

Raça e cor autodeclarada no Banco de Dados Abertos						
Não informado	Amarelo	Branco	Preto	Pardo	Indígena	Total
608	05	524	99	135	03	1374
44,3%	0,4%	38%	7,2%	9,8%	0,2%	100%

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo. 2021.
Elaborado pela pesquisadora.

Aponta-se a necessidade de que 100% dos funcionários participem da autodeclaração, de forma que se possa verificar o cumprimento da lei das cotas. Nesta pesquisa no banco de dados abertos ao público, 44,3% dos servidores (Diretor de Escola) não fizeram a autodeclaração. Luz no ano de 2016 já apontava essa realidade ao estudar a aplicação da Lei 15.939/2013 na Prefeitura de São Paulo:

Nesse artigo, foi possível compreender o contexto de aprovação da Lei 15.939/2013, bem como o impacto de sua aplicação no que diz respeito a um maior ingresso de pessoas negras, via concurso público na gestão municipal, por outro lado, percebe-se que a referida legislação ainda não conseguiu romper com os obstáculos raciais que impedem uma maior presença da população negra nos cargos de alto nível hierárquico, escolaridade, remuneração e poder de decisão. [...] Existe também uma necessidade de se avançar no que diz respeito a autodeclaração dos servidores públicos, pois conforme demonstramos, não há informações sobre raça/cor de 10% dos funcionários da administração direta. (LUZ, 2018, p.13)

No questionário enviado aos Diretores de Escola, obteve-se que 66% são brancos, 33% pretos ou pardos, 0,7% amarelos e 0,30% ou seja apenas um Diretor se identificou como indígena. Verifica-se neste recorte, que ainda não foram alcançados índices raciais paritários.

Tabela 15 - Etnia autodeclarada pelos Diretores de Escola no questionário

Questão 7 – Cor ou Raça autodeclarada no questionário					
Amarelo	Branco	Preto	Pardo	Indígena	Total
02	200	60	40	1	303
0,70%	66%	20%	13%	0,30%	100%

Fonte: respostas ao questionário organizado para esta pesquisa - julho 2021.

Elaborada pela pesquisadora

Durante a pandemia, em Maio de 2020, ocorreram protestos antirracistas, que iniciaram nas ruas dos Estados Unidos e ecoaram em todo o mundo, sob lema Vidas pretas importam, após o assassinato de George Floyd nos Estados Unidos da América, seu assassinato por policiais, reposicionando a discussão sobre o racismo estrutural, trazendo as políticas de inclusão racial para a discussão, tanto no âmbito das relações sociais, quanto à nível profissional.

3.17. Análise da variável Diversidade/Religião.

71,7% dos Diretores de Escola professam algum tipo de religião, 28,3% não declararam ou afirmam não professar religião. Apenas 26,4% são católicos e 22,4% protestantes.

Tabela 16 - Religião professada – respostas ao questionário

Questão 8 e 9 – Prática ou professa alguma religião/Qual – Questionário		
Matriz religiosa	Qtd.	%
Católica	80	26,4
Protestante	68	22,4
Espírita	46	15,2
Umbandista	12	4,0
Candomblé	8	2,7
Ateu	7	2,4
Budista	2	0,7
Agnóstico	1	0,3
Hindu	1	0,3
Sem religião	70	23
Não declarou	8	2,6
TOTAL	303	100

Fonte: respostas ao questionário organizado para esta pesquisa - julho 2021.

Elaborada pela pesquisadora.

3.18. Análise da variável Diversidade/Acesso de PcD ao cargo de Diretor de Escola.

A Constituição Federal de 1988 afirma que "a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão" (BRASIL, 1988). A lei 13398/2002 determina no art. 3º que:

Nos concursos públicos realizados no âmbito da Prefeitura do Município de São Paulo, deverá ser reservado percentual de no mínimo 5% (cinco por cento) e no máximo 10% (dez por cento) dos cargos ou empregos disponibilizados nos respectivos certames, para provimento dentre as pessoas portadoras de deficiências enquadradas na conformidade desta lei (SÃO PAULO, SP, 2002).

Os candidatos às cotas precisaram atender às exigências legais, garantindo a veracidade das informações para evitar que o sistema seja burlado. O Comunicado COGEP - GAB 005/2014, anexo V do Edital nº 02/2015 de abertura de inscrições para o concurso público de acesso ao cargo de Diretor de Escola, publicado pela Divisão de Recursos Humanos da Prefeitura do Município de São Paulo (CONAE 2) previu que:

Os candidatos portadores de necessidades especiais e que tenham se inscrito dentro da cota de deficientes, terão suas deficiências caracterizadas através de exame médico pericial especializado do DESS, conforme Lei do

Deficiente 13.398/2002(que dispõe sobre o acesso de pessoas portadoras de deficiência a cargos e empregos públicos da Prefeitura do Município de São Paulo); A compatibilidade da Deficiência Física (caracterizada conforme os critérios descritos acima) com a função/cargo pleiteado, será avaliada por uma “Comissão de Compatibilidade” designada pelo Secretário da Pasta responsável pelo Concurso e publicada em Diário Oficial da Cidade; O candidato que tiver sua deficiência compatibilizada com a função/cargo, será submetido ao exame médico pericial de ingresso para avaliação da sua condição de saúde não relacionada à deficiência (SÃO PAULO, SP, 2015).

Este mesmo Edital previu que das 188 vagas iniciais, oito vagas estariam disponibilizadas para pessoa com deficiência, ou seja, prevendo o mínimo legal de 5% das vagas iniciais. No Banco de Dados abertos, verificou-se que dos 1374 Diretores de Escola, somente 0,9% dos Diretores (12 pessoas) se autodeclararam com deficiência conforme tabela 17, e nos dados obtidos pelo questionário apenas 3,1% autodeclararam alguma deficiência, mas não foi possível verificar se fizeram uso da cota para ingresso.

Tabela 17 - Identificação de PcD - Dados abertos

DESCRIÇÃO	QTD.	%
Altas habilidades/superdotação	01	0,1
Baixa visão	02	0,2
Deficiência auditiva	00	0,0
Deficiência física	10	0,7
Não possuo deficiência	1361	99,0
Totais	1374	100%

Fonte: Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo.
Organizado pela pesquisadora 2021.

Tabela 18 - Identificação de PcD – Questionário

Questão 10 – Pessoa com deficiência? – Questionário		
Acesso de pessoas com deficiência ao cargo de Diretor (a) de escola	Totais	%
Altas habilidades/superdotação	2	0,7
Baixa visão	2	0,7
Deficiência auditiva	2	0,7
Deficiência física	5	1,7
Não possuo deficiência	292	96,2
	303	100%

Fonte: Respostas ao questionário organizado pela pesquisadora - julho 2021
Elaborada pela pesquisadora

Na Base de Dados dos Direitos da pessoa com deficiência (PcD)⁵¹ do Governo do Estado de São Paulo há informação de 30.008.617 pessoas com deficiência (PcD) em São Paulo, ou seja, 7% da população. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC-INEP), nesse mesmo *site*, apontam 15.615 alunos com deficiência no Ensino Superior, de forma que há um índice muito baixo de acesso de pessoas com deficiência aos cargos de Diretor de Escola nessa rede, não atingindo nem mesmo o índice de 5% garantido no edital do concurso de acesso. Não foi possível realizar uma análise mais ampla.

3.19. Análise da variável Diversidade/Identificação Política dos Diretores

Com o questionário, pesquisou-se a identificação política dos Diretores de Escola registrado na tabela 19. A maioria (73,1%) do grupo de Diretores que respondeu ao questionário se posicionou politicamente como de centro esquerda à extrema esquerda e apenas 6,3% se posicionam como de centro direita a extrema direita.

Tabela 19 - Identificação política dos Diretores de Escola – questionário

Identificação política autodeclarada dos Gestores escolares - 2021		
Questão 13- Em relação a seu posicionamento político: Você simpatiza com:		
Partidos de extrema direita	01	0,3%
Partidos de direita	06	2,0%
Partidos que atuam no Centro-direita	12	4,0%
Partidos que atuam no Centro-esquerda	33	11%
Partidos de esquerda	179	59,1%
Partidos de extrema esquerda	09	3%
Prefiro não declarar	23	7,6%
Nenhum deles - não tenho preferencia	40	13%
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho /2021

Elaborada pela pesquisadora.

⁵¹ A “Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência” é uma plataforma criada pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em parceria com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas - FIEPE, e reúne dados censitários e informações sobre a pessoa com deficiência organizados nas áreas de educação, saúde, emprego e renda desenvolvimento social, entre outras. Disponível em: <https://www.basededadosdeficiencia.sp.gov.br/> acessado em 20 Dez 2020

Nesse bloco apresenta-se também o índice de sindicalização dos Diretores de Escola, com dados recolhidos por meio do questionário. Verifica-se que apenas 6% dos Diretores não são sindicalizados, sendo a maioria (94%) adepto de um ou mais sindicatos.

Tabela 20 - Opção sindical dos Diretores de Escola – questionário

Questão 24 – Marque as entidades às quais você é filiado(a).		
Taxa de sindicalização de Diretores por sindicato-2021		
Entidade sindical	QTD.	PORC.
APROFEM	30	10%
APROFEM E OUTRAS	02	0,7%
APROFEM, SINPEEM	16	5%
SINPEEM	37	12%
SINPEEM E OUTRAS	03	1%
SINESP	95	31%
SINESP E SINPEEM	48	16%
SINESP, SINPEEM E OUTRAS.	04	1%
SINESP E APROFEM	39	13%
SINESP, APROFEM E OUTROS.	12	4%
NENHUM	17	6%
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021
Elaborada pela pesquisadora.

No campo da prática as representações que os Diretores possuem de si mesmo, contrastam com as respostas dadas sobre as dificuldades e facilidades no exercício da Gestão escolar, que dão conta de uma escola cheia de conflitos, profissionais não comprometidos, falta de pessoal, uma participação da comunidade entendida como institucional para a maioria dos Diretores de Escola. Se o Diretor tem uma visão progressista, a bibliografia aponta que esse grupo faria parte de um perfil ideal comprometido com as mudanças, implicado na luta social por melhorias, igualdade e democracia. 70% dos Diretores de Escola se autodeclaram politicamente progressistas, no entanto não encontram em suas comunidades a adesão e participação para efetivarem uma Gestão democrática e participativa.

Os dados permitem afirmar que há uma ruptura entre o discurso do Governo e o discurso dos Diretores de Escola. Em todos os campos há uma reconstituição das premissas, (campo da influência), as produções escritas ou o texto produzido pelo grupo de Diretores a respeito da Gestão da escola pública e as práticas creditam a falta de condições e de formação como problemas centrais. Da mesma forma que há um discurso que imputa aos Diretores de

Escola a responsabilidade pelo fracasso escolar em especial a partir dos baixos índices nos indicadores de aprendizagem dos alunos (IDEP/IDEB), há outro de resistência que aponta o fracasso do Estado em oferecer as condições para o exercício eficiente da Gestão Escolar que poderia sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Os Diretores registram que suas funções são burocratizadas e excessivamente de caráter administrativo que impossibilitam o trabalho pedagógico do Diretor de Escola e relacionam os problemas que o Estado não resolve, inclusive a capacitação para dar conta dos problemas de orçamento e a formação para o acompanhamento pedagógico e o exercício da Gestão Democrática. Um dado coincidente, tanto Diretores quanto o Governo entendem que há um problema de Gestão, ou seja, se por um lado o empregador atribui ao trabalhador as falhas na produção idealizada, do outro lado é possível fazer a leitura de que os trabalhadores acreditam que os resultados ideais seriam em parte, resultantes de seu trabalho, e isto não ocorre por falta de condições adequadas para administrem a escola adequadamente, como falta de insumos, pessoal, tempo, formação entre outros.

3.20. Análises da variável Mobilidade Social/Escolaridade dos pais

Com o questionário foram levantados dados sobre a escolaridade dos Diretores e seus pais. Na Tabela 21 os dados de escolaridade das mães apontam que 7% não estudaram, 40% possuem o ensino fundamental incompleto, 13% Ensino fundamental completo, 21% o ensino Médio e apenas 18% acessaram aos níveis mais elevados do ensino o que denota uma baixa escolaridade materna.

Tabela 21 - Escolaridade Materna – questionário

Questão 11 – Qual a escolaridade de sua mãe?	QTD	%
Ensino Fundamental completo	40	13
Ensino Fundamental incompleto	121	40
Ensino Médio completo	63	21
Ensino Médio incompleto	02	1
Ensino Superior completo	36	12
Ensino Superior incompleto	09	3
Pós-graduação completa	09	3
Não estudou	22	7
Mãe desconhecida	01	0
Total	303	100

Fonte: Questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Comparando essas informações com as da Tabela 23 (escolaridade dos Diretores) é possível perceber que cerca de 100% das mulheres Diretoras de escola superaram a escolarização das mães obtendo a graduação e pós graduação, e inclusive 5,9% alcançando o Doutorado, superando inclusive a escolaridade dos pais, que atingem 2% de pós graduação completa.

Tabela 22 - Escolaridade Paterna – questionário

Questão 12 - Qual a escolaridade de seu pai?		
Grau de escolaridade	QTD	%
Ensino Fundamental completo	52	17
Ensino Fundamental incompleto	124	41
Ensino Médio completo	57	19
Ensino Médio incompleto	08	3
Ensino Superior completo	31	10
Ensino Superior incompleto	06	2
Não estudou	13	4
Pai não declarado	07	2
Pós-graduação completa	05	2
Total	303	100

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Tabela 23 - Escolaridade dos Diretores de Escola – Questionário

Questão 14 – Qual sua formação acadêmica? - Questionário.				
Perfil de escolaridade dos Diretores e Diretoras de escola				
Escolaridade	Diretoras	Diretores	total	% do geral
Pós-graduação - Doutorado	8	10	18	6
Pós-graduação - Mestrado	37	16	53	17
Pós-graduação - lato-senso	160	34	194	64
Graduação	29	9	38	13
Total	234	69	303	100

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Também os Diretores de Escola (homens) apresentam uma elevação no nível de escolaridade em relação aos pais conforme tabela 22 e 23. Os dados apontam ainda uma diferença no alcance de um maior nível de escolaridade pelos homens, 2,6% de Diretoras fizeram o Doutorado para 3, 3% dos Diretores.

3.21. Análise da variável competência/Gestão Democrática

No questionário foi proposto a questão aberta: Quem mais o/a auxilia na execução das tarefas da Gestão Escolar? Os dados obtidos foram organizados na Tabela 24, e ao analisar as respostas, constatamos que somente 1 (um) Diretor entre os 291 Diretores de Escola, que responderam à questão, percebem a comunidade como parte da Gestão Escolar. Perguntados sobre como considera a sua relação com a Comunidade 131 afirmaram que a participação da comunidade é frequente e informal (a comunidade participa cotidianamente da vida escolar, em parceria) conforme tabela 25. Faz-se uma reflexão sobre a forma como os Gestores responderam à questão sobre a parceria e auxílio na Gestão Escolar, atribuindo em praticamente 90% das respostas esta parceria ao Assistente de Diretor ou Coordenador Pedagógico ou outro funcionário, o que poderia ser indício de que se entende que a Gestão Escolar é realizada exclusivamente pelos funcionários da unidade, ou que os Diretores não identificam a comunidade escolar como parceira que auxilia na gestão. Somente alguns Gestores apontam a comunidade escolar como parte da administração do espaço público. Esse dado carece de maior exploração em pesquisas futuras, para se compreender essa divergência entre visão política e ação política na escola.

Tabela 24 - Participação na Gestão Escolar – Questionário

Questão 28 - Quem mais o/a auxilia na execução das tarefas da Gestão Escolar?		
Resposta	QTD.	%
Auxiliar Técnico Educacional e professor	1	0,33
Comunidade escolar	1	0,33
Diretoria Regional de Educação	1	0,33
Supervisão	2	0,66
Coordenação pedagógica e Secretário (a) de Escola	4	1,32
Assistente de Diretor de Escola, Secretário (a) de Escola e Auxiliar Técnico Educacional.	5	1,65
Coordenação pedagógica	11	3,63
Não responderam	12	3,96
Assistente de Diretor de Escola e Auxiliar Técnico Educacional	13	4,29
Assistente de Diretor de Escola e Secretário (a) de Escola	19	6,27
Assistente de Diretor de Escola e Coordenação Pedagógica	54	17,82
Equipe Gestora e Equipe de Apoio	58	19,14
Assistente de Diretor de Escola	122	40,26
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Tabela 25 - Índices de participação da comunidade em 2019 - Questionário

Questão 30 - Diretor/Diretora de Escola, sua relação com a comunidade pode ser considerada:		
Respostas	Total	%
Frequente e institucional, ou seja, prevista no calendário (reuniões, assembleias, conselhos)	155	51,16
Frequente e informal (a comunidade participa cotidianamente da vida escolar, em parceria)	131	43,23
Ocasional, em situações para resolução de conflitos ou no atendimento a comunidade.	17	5,61
Totais	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho – 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Conforme tabela 25 para 51,16% dos Diretores a participação da comunidade é assumida como institucional o que denotaria uma participação baseada nas obrigações e no cumprimento das determinações sobre a Gestão Escolar, em especial as determinadas pelo calendário escolar.

Seria de se esperar que houvesse um fortalecimento da presença da comunidade, mas é assumido somente por 43,23% que afirmam uma participação cotidiana e parceira, o que pode indicar Gestão democrática mais efetiva nessas unidades. Também é preocupante que após 30 anos da promulgação da Constituição de 1988 estabelecendo o modelo de Gestão Democrática, nesta pesquisa, 5,61% dos Diretores respondam que a participação da comunidade na escola é ocasional.

O que os dados podem revelar é que faltou uma política adequada por parte do Município para que a Gestão Democrática se efetivasse, ou uma formação que eduque para a cidadania e para o papel político do Diretor na efetivação da prática. Outra hipótese é que a cultura organizacional da escola não tem favorecido esse compartilhamento da Gestão. De qualquer forma não há dados suficientes para apontar os motivos.

Dessa forma percebe-se que a interpretação dada pelos Diretores de Escola ao modelo de Gestão proposto pelo Governo e a ação que envolve o perfil de um Diretor /Diretora de Escola democrático, não se verifica em seu principal componente a Gestão compartilhada com a comunidade.

O que demonstra que o Estado apesar do promover os modelos, os dados apontam que há uma ruptura entre o contexto de influência, o contexto de produção de textos oficiais e o exercício efetivado na escola, ainda que boa parte dos Diretores de Escola pesquisados, ao responderem o questionário, afirme em seus textos que executam a Gestão Democrática.

Tabela 26 - Índices sobre voluntariado na escola – 2019- Questionário

questão 31- A comunidade executou trabalhos voluntários na escola em 2019?		
Respostas	Total	%
SIM	62	20,5
NÃO	150	49,5
ALGUMAS VEZES	67	22,1
NÃO SEI RESPONDER	24	7,9
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho – 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Na tabela 26 os dados demonstram que 20,5% dos Diretores afirmam que a comunidade executa trabalhos na escola, uma das ações da Gestão Gerencial é incentivo ao desenvolvimento do voluntariado na escola. A partir das repostas pode-se inferir ainda que a Gestão Escolar é entendida como uma ação profissional individual, dividida com profissionais da escola. Nenhum Diretor de Escola considerou as instâncias coletivas - como Conselho de Escola ou Associação de Pais e Mestres – ou a comunidade como instâncias com tarefas de Gestão Escolar.

Tabela 27 - Perfil autodeclarado do Diretor de Escola – Questionário

Questão 37 – Você se considera:		
RESPOSTAS	Total	%
1. Gestor (a) democrático (a) - Diretor (a) político (a) e pedagógico (a) da unidade escolar	211	70%
2. Gestor (a) Gerencial - Diretor (a) comprometido (a) com inovação e resultados para eficácia e eficiência da unidade escolar.	54	18%
3. Gestor (a) tradicional - Diretor (a) como administrador (a) com competência técnica;	7	2%
4. Outros não especificados aqui	21	7%
5. Nenhum	10	3%
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho – 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Em relação à autodeclaração sobre o próprio perfil, 70% dos Diretores de Escola se declararam democráticos, 18% se reconhecem gerencialistas e 2% se veem como Gestores tradicionais, 7% não especificaram seu perfil conforme as opções oferecidas e 3% não assumem nenhum destes perfis, conforme os dados organizados na Tabela 27. Interessante

retomar a questão dos dados apresentados na Tabela 19 (p.144) sobre a identificação política dos Diretores, 73,1% também se autodeclaram politicamente progressistas (partidos de Centro esquerda a esquerda radical).

Conforme a Tabela 31 (p.157), no contexto da prática, 8,25% destes Diretores afirmam não ter dificuldade com a Gestão Escolar porque “a experiência” auxiliou a buscar soluções e lidar com as dificuldades. Nesta tabela os dados de resposta a questão das dificuldades na Gestão Escolar, indicam que para 37,29% dos Diretores está na dimensão das relações humanas na escola, para 32,34% na dimensão da administração das finanças, 12,54% apontam que a maior dificuldade é a Dimensão Pedagógica e 9,57% a Dimensão Democrática.

Em relação aos dados da Tabela 27, as informações sobre a falta de formação, o desconhecimento apontado pelos Diretores sobre as várias dimensões da Gestão, supõe-se que talvez alguns Diretores desconheçam os conceitos aqui elaborados (Tradicional, Democrático, Gerencial) e respondam considerando seu campo semântico de interpretação, fazendo uso do senso comum. Que os termos são encarados como adjetivos qualificativos da pessoa que ocupa o cargo, em razão direta aos aspectos ligados as relações humanas, aos Diretores mais ou menos exigentes (conservadores ou tradicionais) ou mais liberais nas relações (progressistas ou Democráticos) entre outras possíveis relações.

3.22. Análise da variável competência / Tempo de exercício.

A partir dos dados recolhidos no questionário, pode-se observar na Tabela 28 o tempo de atuação dos atuais Diretores de Escola na RME-SP. Que o maior número de Diretores (51,16%) está nos primeiros cinco anos de Gestão, o que demonstra a renovação dos quadros dessa RME-SP, em grande parte devido às discussões sobre as mudanças nas regras de aposentadoria especial a partir de 2016, o que gerou aumento nos pedidos de aposentadoria.

A Nova Previdência foi organizada pela Emenda Constitucional nº 103 (BRASIL,2019) publicada em 13 de novembro de 2019 gerando muita apreensão e insegurança para os servidores públicos.

Tabela 28 - Tempo de atuação, por modalidade – questionário.

Questão 17- Ano em que iniciou exercício no cargo/função de Diretor(a) de Escola na PMSP
Questão 20- Tipo de Unidade Educacional

Tempo na carreira em 2019	Unidade de atuação na RME-SP			Dir. afastados
Tempo/Qtd. /Porcentagem	Tipo de modalidade que atua na Ed. Básica			Eleito p/subst..
1 a 4 anos	CEI	EMEI	EMEF	
155 Diretores	41	55	59	17
51,16%	14,0	18,2	19,5	
5 a 9 anos	CEI	EMEI	EMEF	
47 Diretores	10	17	20	07
15,51	3,3	5,6	6,6	
10 a 14 anos	CEI	EMEI	EMEF	
42 Diretores	12	16	14	00
13,86	4,0	5,3	4,6	
15 a 20	CEI	EMEI	EMEF	00
41 Diretores	05	20	16	
13,53	1,7	6,6	5,3	
20 anos ou mais	CEI	EMEI	EMEF	
18 Diretores	09	04	05	01
5,94	3,0	1,3	1,7	
303 RME-SP	CEI =77	EMEI =112	EMEF 114	

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho – 2021
Elaborada pela pesquisadora.

A Reforma do Estado (BRASIL,1995) vem promovendo uma desconstrução do sistema de seguridade social, como afirma Silva:

Um dos avanços da Constituição Federal de 1988 foi à inclusão da assistência social no elenco dos direitos sociais constitutivos da cidadania – compondo, com a saúde e a previdência, o Sistema de Seguridade Social. Isso é visto por segmentos progressistas como assistencialização da previdência, e pelos liberais, como agravante do déficit, a demandar aportes fiscais. No segundo caso, os argumentos não conseguem disfarçar a intenção restauradora do mérito individual como garantia do acesso a serviços e benefícios, sob a lógica mercantil. (SILVA, 2004, p.32).

Devido à insegurança jurídica, muitos profissionais optaram pela aposentadoria antes do desejado. Somente 18 (6%) dos Diretores apresentam 20 anos ou mais de tempo no cargo, o que poderia justificar que com um número tão elevado de Diretores ingressantes, houvesse uma oferta maior de formação para Diretor de Escola, no entanto não é o que apontam os dados sobre participação em formação continuada. Também esse tempo de pandemia trouxe desafios novos aos Diretores de Escola.

3.23. Análises da variável competência / afastamentos e licenças médicas.

Conforme dados organizados na Tabela 29, verificou-se que 52,5% dos Diretores informaram que não se afastaram por questões de saúde e 47,5% responderam que sim, precisaram afastar-se por motivo de saúde. Ainda que não haja outras evidências, é possível verificar o nível de *stress* a que os Gestores estão submetidos, colaborando com os achados de pesquisa de Mazon e Leite:

As transformações sociais aceleradas, as mudanças e exigências das reformas educacionais e a falta de reconhecimento da profissão docente por parte das chefias, companheiros e sociedade em geral parecem constituir os grandes indicadores na literatura sobre o mal-estar. Fato semelhante foi percebido neste estudo com gestores escolares. A cobrança por resultados é uma das especificidades da função de gestor escolar. As avaliações do ensino básico atribuem com destaque a corresponsabilidade à unidade escolar pelo sucesso ou fracasso dos alunos, distanciando-se do processo socioeconômico fortemente influenciado pelas políticas públicas, na esfera externa à escola (MAZON e LEITE, 2013, p. 59).

Tabela 29 - Licenças médicas dos Diretores de Escola – questionário

Questão 23 – Esteve em Licença médica durante o exercício do cargo de Diretor (a) de escola até 2019?		
PERÍODO	QTD.	PORC.
Nunca.	159	52,5%
Sim, licença de 01 ano (até 4 anos no total)	07	2,3%
Sim, licença de 01 dia (até 30 dias no total)	100	33%
Sim, licença de 31 até 120 dias (no total)	37	12,2%
Totais	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho – 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Em se tratando de um grupo jovem, o índice de afastamento é muito alto. Pondera-se que o exercício da Gestão Escolar pode ser fator de risco à saúde, e por isso há necessidade de maiores estudos para se verificar suas possíveis causas e encontrar formas de melhorar as condições de trabalho do Diretor de Escola.

3.24. Análise da variável Competência / formação de Diretores na RME-SP

Ao analisar os dados sobre participação na formação continuada organizados na tabela 30, é importante reconstruir algumas informações sobre a formação continuada de

profissionais na rede Municipal de Ensino de São Paulo e em especial dos Diretores de Escola, hoje ofertada prioritariamente pelas Diretorias regionais de Educação na Cidade.

Tabela 30 - Participação na formação continuada até 2019

Questão 36 - Você recebeu formação sobre Gestão Escolar promovida pela DRE ou SME/SP até 2019?		
Respostas	Total	%
Não	124	40,9
Sim, promovida pela Diretoria Regional de Educação (DRE) e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).	85	28,1
Sim, promovida por Diretoria Regional de Educação.	85	28,1
Sim, promovida por Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP).	9	3,0
Totais	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho – 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a baixa oferta de formação para Diretores de Escola ou da baixa participação, pode se relacionar com a forma como a SME/SP organiza a formação.

Como já exposto no capítulo de introdução desta pesquisa nos anos 1990 foram criados os Grupos de Acompanhamento Pedagógico (GAP), hoje denominadas Divisão pedagógica (DIPED) que realizam as ações de formação em nível local, em cada uma das treze Diretorias Regionais da SME/SP. Desde então a formação na RME-SP tem ocorrido prioritariamente de forma descentralizada.

Em julho de 2014 foi criado o Sistema de Formação de Educadores por meio da portaria nº 4.289, CEU-FOR, que em 2018, mudou para Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – NTF, que até hoje organiza e articula as ações de formação oferecidas aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino das unidades diretas e parceiras. Com a criação do NTF organiza-se uma forma de controle sobre estas formações.

Anualmente a Secretaria Municipal de Educação – SME/SP, por meio da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e do NTF publicam um edital de Credenciamento para habilitação de cursos e eventos formativos e composição da Rede de Parcerias. Este edital aponta os objetivos e princípios da formação para toda a Rede, como por exemplo o Edital nº 10 SME/Coped/NTF 2022 (SÃO PAULO, SP, 2021) que declara as formas previstas para oferta de formação:

[...] visa ao reconhecimento e validação de cursos livres e eventos formativos para a Rede Municipal de Ensino (RME) durante seu período de vigência, seja pela oferta direta da Secretaria Municipal de Educação-(SME) e Diretorias Regionais de Educação (DREs) ou pela

oferta via Rede de Parcerias, estabelecendo, também, os procedimentos para credenciamento de instituições (São Paulo, SP, 2021)

A formação pode ser oferecida aos Diretores no território nas DREs, de modo centralizado por COPED da Secretaria Municipal de Educação (SME), ou também por Instituições contratadas. Outro fator que pode ter causado a diminuição dos cursos para Diretor de escola é a reorganização do seu papel, com a criação do cargo de Coordenador Pedagógico em 1985, nos moldes em que atuam hoje, Lima (2015) colabora com esse entendimento:

As equipes passaram a contar com um coordenador pedagógico e isso demandou formação com foco nesse profissional, o qual passou a responsabilizar-se diretamente pela formação dos professores nas próprias unidades de trabalho. Por esse motivo, a SME/SP passou a atuar indiretamente na formação dos professores. A criação do cargo de coordenador pedagógico para a educação infantil ocorre na gestão Mário Covas, por meio da Lei n.º 9874/85, momento em que esse profissional passa a compor de forma cada vez mais recorrente o público envolvido na formação proposta pela rede municipal paulistana (LIMA, 2015, p. 100).

Em seu estudo sobre a formação dos Gestores que atuam na Educação Infantil Lima (2015) demonstra que houve um declínio na oferta de formação continuada para Diretores de Escola das Unidades de Educação Infantil a partir deste evento que “os programas de formação da SME/SP passaram a ter o Coordenador Pedagógico como foco da formação” (LIMA, 2015, p. 101). O mesmo pode ser observado nos documentos em relação as formações organizadas de forma centralizada para Diretores de Escola das Unidades de Ensino Fundamental e Médio da Rede.

A formação do Diretor de Escola não foi objeto de aprofundamento nesta pesquisa. No entanto, é apontada por especialistas e nas respostas dos próprios Diretores ouvidos neste questionário, como peça chave, fundamental para o exercício profissional mais eficiente. Entende-se que é a formação que pode favorecer para que os modelos de Gestão e o perfil de Diretor de Escola esperado e proposto nos textos legais se efetive, além é claro das condições materiais.

Na formação os contextos de influência, de produção de texto e da prática deveriam se encontrar. Há reserva de parte da jornada de trabalho dos professores para a formação continuada, oferecida pela própria Secretaria, desenvolvida e organizada pelos Coordenadores Pedagógicos das Unidades, entendidos como Gestores pedagógicos nas escolas. Porém a

jornada de trabalho do Diretor de Escola não incluía formação continuada até 2019 e prevê apenas duas horas semanais de formação.

As respostas dos Diretores a respeito das dificuldades expressas na Tabela 31 (p. 157) revelam a falta de formação que promova a superação de dificuldades em relação à Gestão financeira e à Gestão de pessoas. Os Diretores indicam desconhecimento que prejudica sua atuação. Em relação à formação para Diretor de Escola o plano de formação divulgado em 2021 previu:

Formação em gestão pedagógica e educacional, com foco no currículo e no acompanhamento das aprendizagens na perspectiva da educação inclusiva; Formação para acompanhamento das aprendizagens por meio da política de SME; Formação para o acompanhamento da institucionalização dos planos de Atendimento Educacional Especializado; Formação para a implementação dos currículos bilíngues: Currículo de Libras e Língua Portuguesa para Surdos (SÃO PAULO, SP, 2021, Plano de trabalho COPED, 2021, p.15)

Para 2021, todas as ações da SME/COPED apresentadas no plano de trabalho terão como foco o compromisso com a equidade educacional, considerando os eixos da Figura 11 que apresentam os eixos de formação para a rede organizados pela COPED.

Figura 11 - Eixos do trabalho de formação da COPED 2021



Fonte – Plano de trabalho COPED 2021 – SME/SP

As respostas dos Diretores sobre participação na formação organizadas nas tabelas 30 (p.153) e no Quadro 13 (p.156) apontam a falta de participação na formação inicial e/ou continuada que possa suprir o desconhecimento sobre como lidar com o orçamento e a prestação de contas, as relações humanas ou conflitos, sendo que a Gestão de recursos humanos aparecem com maior ênfase. 50% dos Diretores de Escola tem menos de 5 anos na Rede, e 40% apontaram que até 2019 não passaram por formação, 3% afirmaram passar por formação na SME/SP, ou seja, uma formação centralizada. A outra metade 57% afirmaram que já passaram por formação nas DREs. Cada Diretoria planeja sua formação, em atendimento as necessidades locais.

Quadro 13 - Análise da não participação na formação na RME-SP

Análise da tabela 30 – Índice de Diretores que não participaram de formação até 2019				
TEMPO NO CARGO	EMEF	EMEI	CEI	total
1 a 4 ANOS	19	31	17	67
5 a 9 anos	6	7	7	20
10 a 14 anos	7	5	4	16
15 a 20 anos	5	4	2	11
mais de 20 anos	1	2	4	7
Não estava no cargo em 2019	-----			3
TOTAL	38	49	34	124

Fonte: Tabela 30 (p.153) e dados do questionário respondido pelos Diretores de Escola 2020.

Elaborado pela pesquisadora.

Um dado relevante é o fato de que não há ônus para o Diretor que não participar das formações ofertadas, como funcionário, ele poderá passar a vida sem comparecer a formação continuada e não sofrer qualquer perda funcional conforme pode ser verificado no Quadro 13, há Diretores que afirmam não participar de formação por mais de 20 anos. Também as DREs, assim como a SME/SP podem, a critério dos profissionais que lá estão designados, não ofertar formação específica para o Diretor de Escola, reduzindo seu aprendizado a prática, (ensaio e erro) ou a reuniões isoladas de orientação com os setores responsáveis por pagamento, prestação de contas, merenda, etc., as quais o Diretor de Escola também pode se fazer representar.

A segunda parte do questionário trouxe a perspectiva empírica dos Diretores de Escola da RME-SP sobre o trabalho na Gestão Escolar nessa cidade, a autodeclaração de perfil.

Utilizaram-se os conceitos de dimensões Gestão Escolar segundo Luck (2009). Essa segunda parte do questionário promove uma identificação das dimensões que operam dentro do modelo de gestão escolar e aponta facilidades e dificuldades do Diretor de Escola ao exercer a Gestão. É interessante como há uma discrepância entre o discurso e a prática tanto da parte do Governo quanto dos Diretores de Escola na implementação da Gestão Democrática.

3.25. Análise da variável Gestão Escolar/As dificuldades

Questão 25 do questionário:

Tabela 31 - Dimensão de maior dificuldade para os Diretores de Escola

QUAL A DIMENSÃO DA GESTÃO ESCOLAR, ABAIXO RELACIONADA, VOCÊ TEM/TEVE MAIOR DIFICULDADE PARA EXECUTAR NO DIA A DIA? (MAIS DIFÍCIL DE EXECUTAR)		
DIMENSÃO	QUANT.	DESCRIÇÃO DOS FATORES DIFICULTADORES
Gestão de Recursos Humanos: As relações pessoais e profissionais	113 37,29%	A falta de profissionais para substituir outros em licenças médicas ou ocupar vagas iniciais; não temos professores em quantidade suficiente nem quadro de apoio para o atendimento que desejamos realizar; excesso de licença médica; necessidade de mediação de conflitos; desmistificar a figura do gestor como um ditador e se fazer notar como outro servidor público; direitos prevalecem sobre os deveres; servidores não comprometidos; necessidade de formação específica para a gestão de recursos humanos; a rotatividade de gestores na escola; diretor visto como o responsável por problemas da política pública; resistência a mudanças; fofoca; dificuldade que alguns servidores têm em entender a legislação que rege o serviço público municipal; as relações humanas são muito difíceis; a graduação não traz essa formação.
Gestão Administrativa e financeira: Documentação, prestação de contas.	98 32,34%	A burocracia é excessiva e ocupa muito tempo da gestão escolar; falta formação inicial, a formação recebida como docente é insuficiente; falta de formação continuada para suprir a falta de conhecimento sobre gerenciamento da burocracia e o exercício da contabilidade na administração pública, especialmente gerenciamento e prestação de contas; a falta de autonomia dos gestores no uso das verbas; verbas insuficientes.
Gestão Pedagógica: Projeto pedagógico, Ensino e resultados de desenvolvimento e aprendizagem.	38 12,54%	As ações burocráticas tomam muito tempo, dificultando as ações em parceria com a coordenação pedagógica; não sobra tempo para me aprimorar na parte pedagógica, para acompanhar os planejamentos dos professores; dificuldades de acompanhar momentos coletivos de estudo e análise de registros pedagógicos junto com as equipes; acompanhar a prática pedagógica, sempre deixada de lado; conhecimento limitado para atuar pedagogicamente; falta de comprometimento de alguns profissionais; dificuldades de acompanhar momentos coletivos de estudo e análise de registros pedagógicos junto com as equipes; faltam recursos humanos; questões geralmente mais específicas da coordenação pedagógica, debatidas nos encontros formativos, dos quais não participo diretamente; não tive formação de qualidade nesta área e também pouca experiência; geralmente o coordenador pedagógico executa essa função; há uma grande dificuldade de fazer convergir o foco dos profissionais para que as demandas de ensino e aprendizagem tenham a primazia, isto é, estejam acima das diferenças e sobressaiam no coletivo; a descontinuidade nas propostas das políticas públicas, as demandas como formação continuada de "toda" a equipe escolar, falta de profissionais, entre outras, se instauram como grandes barreiras para que a gestão escolar seja efetivamente pedagógica; elevado grau de dificuldade em construir e/ou aplicar projetos pedagógicos.
Gestão Democrática: Articulação e participação, Equidade nas relações e decisões.	29 9,57%	As diferenças entre os segmentos e seus objetivos e a pouca prática de participação social; Organizar a participação de todos nas decisões é difícil pela dificuldade de reunir os grupos e favorecer o espaço de fala de todos; dificuldade com a participação da comunidade; famílias que não querem dispor de tempo na escola; nem todos entendem o que é uma gestão democrática, supõem, em alguns casos, que basta dar uma "opinião" e que esta, deve ser acatada; a dualidade entre a equidade nas relações versus o cumpra-se.
Nenhuma	25 8,25%	não tenho dificuldades; todas tem seu grau de dificuldade, mas já passei por todos; a maior dificuldade está na estrutura mais engessada, típica do serviço público; lido bem com as ações; acredito que todas são desafiadoras, demandando um olhar mais cuidadoso em certos momentos; seria viável uma formação para tais tarefas; acredito não ter dificuldade embora tenha desafios diários; dificuldades normais em qualquer dimensão.

Fonte: Organizado pela pesquisadora em 2021

Elaborada a partir das respostas ao questionário pelos Diretores de Escola da RME-SP.

A tabela 31 (p.157) apresenta as respostas do Diretores de Escola sobre a qual dimensão da Gestão escolar ele/ela teriam maior dificuldade de executar no dia a dia, de forma a apresentar o contexto da prática desenvolvido pelos Diretores de Escola. Aqui a atuação envolve processos de interpretação e de recontextualização na tradução de textos em ação, da abstrações ideológica do Governo em práticas contextualizadas pelo Diretores de Escola, como afirma Mainardes:

No contexto da atuação, utilizam-se dos conceitos de interpretação e de tradução. A interpretação é o processo de buscar compreender a política. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), os quais preveem significados e também “peneiram detritos da política” (BALL, em entrevista a AVELAR, 2016). Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação. (MAINARDES, 2018, p. 6)

Ao se perguntar aos Diretores de Escola qual das dimensões da Gestão houve ou há maior dificuldade para se executar no dia a dia, apurou-se que 37,29% dos Diretores consideram a Gestão de Recursos Humanos como a que apresenta maiores desafios. O principal motivo apontado foi a dificuldade na mediação das relações interpessoais na escola. Esse dado também é reconhecido pela Teoria Geral da Administração em empresas privadas, que aponta o fator humano como preponderante numa organização. Na TGA, o trabalhador é compreendido como “capital humano” e possível obstáculo ao lucro. Ao se utilizar das análises da TGA, é importante perceber as aproximações e preservar os distanciamentos, é necessária que a teoria de a Gestão Escolar encontre caminhos que considerem o objetivo da escola e o papel do Estado e da política pública, para que não se vitimize ou se responsabilize o Diretor de Escola ou toda a comunidade escolar. Na escola o fator humano é preponderante e assim deve ser por conta da especificidade do trabalho - não só do desenvolvimento cognitivo, da apropriação de conhecimentos dos bebês, criança, jovens e adultos, mas de todo o processo civilizatório que ali ocorre - podendo implicar a reprodução ou transformação social. A Diretora de Escola expressa a dificuldade em sua resposta:

Quando você está na sala de aula a gestão das relações pessoais dizem respeito aos alunos e estão pautadas na autoridade do professor, enquanto que na direção estão pautadas na hierarquia administrativa de profissionais que muitas vezes esperam atitudes de repreensão ou de diálogo. Ou seja, as expectativas dos profissionais muitas vezes se confundem (DIRETORA DE ESCOLA, 2021)

A segunda dimensão de maior dificuldade apontada por 32,34% dos Diretores foi a Gestão administrativa. No entanto, aspectos administrativos aparecem em todas as dimensões como falta de profissionais, falta de recursos e de autonomia. É o que exige a maior parte do tempo semanal do Diretor de Escola, sendo a dimensão na qual eles se sentem menos competentes, apontando como causa a falta de formação, conforme podemos verificar na seguinte resposta dada por um Diretor:

Não há formação para os diretores, nem na área administrativa, nem na área de recursos humanos e muito menos pedagógica, o diretor chega na unidade e se vê responsável por tudo sem saber por onde começar, não há curso para ser presidente da APM⁵², o diretor sabe que se fizer errado tem que devolver dinheiro do seu próprio bolso, mas formação mesmo não existe (DIRETOR DE ESCOLA, 2021).

Ao descrever os fatores dificultadores, até mesmo os 8,25% de Diretores que responderam que não tem dificuldade com “nenhuma” dimensão, apontam o engessamento da Gestão Escolar, a falta de autonomia e centralização dos recursos que mantém o Diretor refém de modelos e técnicas pré-estabelecidas para planejamento, execução e avaliação da Gestão Escolar, destes 13 são Diretores (4,2% homens) e 12 são Diretoras (4%, mulheres).

Há uma naturalização do grau de dificuldade, uma interpretação, ou seja, considera-se normal que seja difícil, e, portanto os problemas não são dificultadores. Algumas justificativas, reinterpretações, apontam que é do Gestor a responsabilidade de superar as dificuldades. Percebe-se a crença na “capacidade” do Gestor. Se ele for competente não há dificuldade, ele resolve. Há aí uma visão limitada do papel do trabalhador do serviço público. Libâneo corrobora essa análise ao afirmar:

Certamente trata-se de uma autonomia relativa. As escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública. Os recursos que asseguram os salários, as condições de trabalho e a formação continuada não são originários da própria escola. Portanto, o controle social e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar (LIBÂNEO, 2003, p. 119).

Essa crença de que as capacidades e conhecimentos do Diretor devem ser suficientes para o sucesso escolar, podem derivar do conceito de autonomia, apropriado pelo modelo

⁵² A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma das formas de participação da comunidade na administração escolar, uma ferramenta de Gestão democrática, assim como os Grêmios Estudantis e os Conselhos de Escola.

gerencial, e que comporta contradições em relação ao modelo burocrático, trata-se da interpretação neoliberal. A ideia de empreendedorismo propala que cabe ao Diretor de Escola e à comunidade - de forma “autônoma” - resolver os problemas da educação local, como por exemplo, angariar recursos para a manutenção da escola, promover formas de sanar as ausências de docentes, melhorar os índices de aprendizagem, promovendo o financiamento da escola pela iniciativa privada (muitas vezes, dinheiro da própria comunidade com alto índice de vulnerabilidade social, mutirões) para atender aos objetivos e alcançar os índices previstos. Sugerindo uma descentralização e autonomia que poderia sanar os problemas da educação pela participação social, maior controle da sociedade, torna-se argumento atrativo até mesmo para aqueles que em outras circunstâncias não se mostram adeptos do neoliberalismo.

Esse discurso de suficiência, competência do profissional da educação para resolver “problemas”, também comporta o discurso da insuficiência, da incompetência, da ineficiência, em que o Diretor de Escola (Gestor Escolar) ou a comunidade são responsabilizados/as pelo insucesso no alcance dos índices, pelo sucateamento do prédio, pela ausência de professores. Dessa forma, o Estado se desincumbe de seu papel, entregando-o ao mercado. No documento *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar*, aprovado pelo Ministério da Educação em 2021, encontramos a seguinte referência:

A literatura também nos mostra, conforme revela trabalho de Louis et al., que não existe escola que consegue garantir a melhoria da aprendizagem dos estudantes sem a presença de um líder talentoso. Esses líderes talentos apresentam efeito direto na aprendizagem porque conseguem criar, nas escolas por eles geridas, verdadeiras comunidades de aprendizagem (Robinson, Hohepa e Lloyd, 2009). Assim, é essencial que o diretor, no contexto de uma abordagem transformacional da liderança, tenha a capacidade de criar trabalho colaborativo e comunidades de aprendizagem dentro de sua escola, ao mesmo tempo em que mantém o foco nas atividades pedagógicas. O diretor que apresenta o estilo de liderança transformacional é capaz de construir uma visão para a unidade escolar, apresentando caminhos, reestruturando e realinhando a escola. O Gestor com competências e habilidades transformacionais, é capaz de desenvolver o time e o currículo, atribuindo altas expectativas para o grupo e com grande envolvimento da comunidade externa na cultura escolar (BRASIL, 2021).

É muito provável que, ao lerem este texto, Diretores de Escola pública se questionem sobre sua capacidade de liderança, ou seja, objeto de uma avaliação com base nesses critérios, e com certeza devem questionar essas afirmações ao se deparar com o ambiente da Gestão Escolar descrita por eles ao relatarem os desafios que enfrentam. Ao tratar da Política de que

organiza a Gestão Escolar e dos atores que a executam, retoma-se a Mainardes (2018) que apresenta a seguinte análise:

[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Um quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21 *apud* MAINARDES, 2018, p. 5)

Compreendendo que o Ciclo de política que se efetiva na rede Municipal de Ensino de São Paulo tem ocorrido também a partir da interpretação e da tradução que os Diretores de Escola produzem.

Na tabela 32 aborda-se as relações na dimensão da Gestão de recursos humanos, nela os dados apontam que 70,96% dos Diretores declaram que a relação com os professores é conflituosa ou pouco conflituosa, ainda que consigam sanar as diferenças dentro do ambiente escolar. Na tabela 36 e 37 os Diretores informaram que sofreram violência – até mesmo física - por parte de funcionários da escola. Os dados apontam que esta é a dimensão com maior dificuldade para os Diretores de Escola, eles apontam diversos motivos, desde a falta de formação para os profissionais, a falta de profissionais que sobrecarrega o grupo, a falta de compromisso por parte de alguns profissionais que atuam na escola, a falta de autonomia do Diretor para resolver os conflitos, dependendo de instancias superiores para contratar ou demitir funcionários. A maior queixa é de falta de compromisso, excesso de trabalho burocrático e falta de formação para lidar com conflitos.

Tabela 32 - A Gestão de recursos humanos na escola em 2019

Questão 38- Sua relação com os professores (as) podem ser descritas como:		
Respostas	Total	%
1. Pouco conflituosa, com algumas divergências entre docentes e direção da escola, mas de fácil resolução;	190	62,71
2. Tranquila; o diálogo é fácil e sem conflitos;	88	29,04
3. Conflituosa, muitas divergências entre professores e gestão, mas possível de resolver na unidade;	25	8,25
4. Sem dialogo possível entre Gestão e professores, sendo necessária a mediação da DRE ou SME.	0	0,00
5. Nenhuma das alternativas	0	0,00
Totais	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora

A interpretação dos atores na execução de seus papéis pode ser revelada ao se analisar os dados da tabela 33 sobre o que os Diretores apontam como sendo preponderante na execução da Gestão. Na impossibilidade de ampliar a discussão, optou-se por verificar um aspecto dos mais complexos da Gestão Escolar: o que os Diretores consideram fundamental ou mais importante.

Tabela 33 - Os papéis do Diretor/Diretora de Escola

Questão 39 – O que você considera o mais importante na Gestão Escolar?		
Respostas	Total	%
1. Competência na Gestão de pessoas;	283	93,40%
2. Competência técnica, saber lidar com a burocracia, com as finanças escolares;	20	6,60%
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

A resposta quase unânime foi a competência na Gestão de pessoas. Poderia assim colaborar com o texto da Matriz de Competências, que atribui à capacidade de liderança do Diretor como o “remédio” para o problema. A questão que se levanta aqui é: a insatisfação, a falta de preparo dos profissionais, a falta de compromisso, a ineficiência, a vulnerabilidade social dos educadores e da comunidade são, de fato, questão de talento para a liderança?

A Matriz de Competências para Diretores de Escola, aprovada no Brasil, emerge das orientações que a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) publicou, responsável pelo relatório *Activating Policy Levers for Education 2030*⁵³, no qual propõe uma agenda de políticas públicas educacionais considerando cinco áreas relacionadas às características do trabalho do Diretor: a) as metas e responsabilidades dos Diretores; b) seleção e recrutamento de Diretores; c) avaliação de Diretores; d) preparação e desenvolvimento profissional de Diretores; e) condições de trabalho e carreira docente dos Diretores Escolares. No documento são destacados a importância do Diretor para a coerência e funcionamento da escola e dos professores, e do relatório *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*⁵⁴ produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2016, e que sintetiza os principais resultados encontrados sobre a relação entre características da liderança escolar e os resultados dos

⁵³ Ativando alavancas de políticas para Educação 2030: o potencial inexplorado de governança, liderança escolar e políticas de monitoramento e avaliação. Disponível no site da UNESCO. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>

⁵⁴ Liderança Escolar para Aprendizagem: Insights da TALIS 2013. Disponível no site da OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>

estudantes, destacando a importância de se aperfeiçoar os processos de preparação, seleção, indução, formação e avaliação de Diretores Escolares, apontando recomendações a partir dos achados nos dados dos 38 países envolvidos, incluindo o Brasil.

Como já visto no capítulo um, não se faz aqui uma análise da matriz, não sendo esse o objetivo desta pesquisa, mas com certeza ela será documento importante ao se discutir política e teoria de Gestão Escolar no Brasil.

3.26. Análise da variável Gestão Escolar/As facilidades

Tabela 34 - Dimensão de maior facilidade para o Diretor de Escola

Questão 27 - Qual a dimensão da Gestão Escolar abaixo relacionada, que em sua opinião, você teve ou tem maior facilidade em executar no dia a dia?		
Respostas:	QUANT.	%
1.Gestão Democrática - articulação e participação, equidade nas relações e decisões.	90	30%
2.Gestão Administrativa e financeira (documentação, prestação de contas)	86	28%
3.Gestão Pedagógica - Projeto pedagógico, ensino e resultados de desenvolvimento e aprendizagem.	64	21%
4.Gestão de Recursos Humanos - as relações pessoais e profissionais	63	21%
Totais	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Esta tabela 34 apresenta as respostas sobre a dimensão considerada de mais fácil execução pelos Diretores de Escola. A Gestão Democrática foi escolhida por 30% dos Diretores, e aparece em primeiro lugar, o que é interessante, considerando-se que a dimensão apontada como a mais difícil foi a das relações humanas na escola. Essa resposta sugere que a participação dos colegiados - que a decisão pela maioria ou pelo voto - possa evitar o embate mais pessoal do Diretor de Escola com os profissionais da escola.

Comparando as respostas com as referências bibliográficas, verifica-se que há uma validação da Gestão Democrática, que é entendida como um bom modelo. Libâneo define esse entendimento que a RME-SP declara sobre Gestão Democrática:

A gestão escolar participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso (LIBÂNEO, 2003, p. 131).

A Gestão Administrativa e Financeira é considerada como complexa por parte dos Diretores, mas ainda é apontada como menos conflituosa que a Gestão Pedagógica, entendida

como a dimensão da definição das diretrizes curriculares e práticas educacionais mais ligadas a função do professor. O Coordenador Pedagógico (CP) é entendido como o responsável pela formação continuada dos professores e do acompanhamento das práticas de ensino. Dessa forma, parte dos Diretores de Escola delegam ao CP a inteira responsabilidade pelo acompanhamento das aprendizagens e pela formação e acompanhamento do trabalho das equipes docentes, ainda que parte dos Diretores de Escola - especialmente os que atuaram como CP - estabeleça parceria e façam o acompanhamento dessa dimensão.

3.27. Análise da variável Gestão Escolar / Verbas públicas

Tabela 35 - Análise dos Diretores de Escola sobre as verbas destinadas a escola

Questão 29 - Em relação à Gestão financeira, pode-se afirmar que as verbas recebidas pela unidade educacional onde você era Diretor (a) de Escola em 2019, solicitada ou não pela escola:

Respostas	Respostas	%
Foram insuficientes para atender a manutenção do prédio escolar e aquisição de materiais e equipamentos;	97	32%
Foram suficientes e atenderam todas as necessidades naquele ano	97	32%
Foram suficientes para adquirir materiais e equipamentos, mas faltou para manutenção do prédio;	55	18%
Foram suficientes para atender a manutenção do prédio escolar, mas faltou para materiais e equipamentos;	27	9%
Não foram utilizadas, sendo realocadas para o ano subsequente.	2	1%
Não recebemos verbas.	1	0%
Não sei responder	24	8%
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

As unidades escolares recebem valores diferentes conforme a modalidade (Ensino fundamental, educação infantil, ensino Médio). Ao analisar essa informação, verifica-se que todas as unidades, com uma exceção, receberam verbas. Seria necessário investigar mais profundamente para se compreender o papel que o Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e comunidade escolar tiveram no gasto e na prestação de contas, de modo a entender os rumos dado à Gestão Democrática ou se há um desenvolvimento maior do modelo Gerencial. Os Diretores que não souberam responder, em geral iniciaram o exercício naquele ano, e com o questionário entregue em maio, houve dificuldade para responder.

3.28. Análise da variável Gestão Escolar / Violência.

Conforme os dados organizados na tabela 36 e 37 sobre violência (agressão verbal e agressão física) sofrida durante o exercício da função 51,81% dos Diretores declararam ter sofrido agressão verbal inclusive por parte de funcionários. Observa-se que 5,28% dos Diretores sofreram agressão física, sendo que 1,68% por parte de funcionários e professores da escola. Infelizmente, não houve condições para aprofundar o tema nesta pesquisa de forma a compreender as circunstâncias geradoras da violência, que poderiam subsidiar melhor a discussão sobre o tema, mas consideramos que a exposição dos dados pode colaborar para estudos posteriores na rede.

Tabela 36 - Agressão verbal sofrida por Diretores de escola

Questão 33 - Sofreu agressão verbal no exercício da função de Diretor (a)?		
	Total	%
Nunca	134	44,22
Sim, por estudante (criança/adolescente/jovem/adulto).	17	5,61
Sim, por funcionário (a) da equipe de apoio a educação.	16	5,28
Sim, por pais de estudantes (criança/adolescente)	87	28,71
Sim, por professor (a) da escola.	37	12,21
Prefiro não responder	12	3,96
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Tabela 37 - Agressão física sofrida por Diretor de Escola

Questão 34 - Sofreu agressão física na escola no exercício da função de Diretor(a)?		
	Total	%
Nunca.	283	93,40
Sim, por estudante (criança/adolescente/jovem/adulto).	10	3,30
Sim, por funcionário (a) da equipe de apoio.	1	0,33
Sim, por pais de estudantes (criança/adolescente).	0	0,00
Sim, por professor (a) da escola.	5	1,65
Prefiro não responder.	4	1,32
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

O Diretor de Escola age dentro de uma rotina estressante e, como mostram os dados, até agressiva. As relações humanas são apontadas como uma das dimensões mais difíceis para 37,29% dos Diretores de Escola. Mesmo com a autodeclaração de que mais de 70% dos

Diretores de escola se consideram democráticos e politicamente progressistas, isso não parece ser suficiente para resolver os conflitos no ambiente escolar. Estes dados podem sugerir que a Gestão Escolar como exercício individual, da forma como tem sido interpretada e vivida nas escolas públicas, não parece dar conta e ser suficiente.

O Contexto do trabalho do Gestor escolar conforme os dados que analisamos relativos à prática demonstram que há uma complexidade que supera a capacidade individual de um sujeito, que seu papel não tem se efetivado conforme os textos legais por falta de condições de diversas ordens. Os modelos de Gestão por si não tem dado conta da diversidade e complexidade do espaço escolar, em parte pelo descumprimento de postulados básicos, pelo próprio poder público, como uma formação que venha de encontro as necessidades apontadas pelos Gestores e o enfrentamento dessas dificuldades.

3.29. Análise da variável Gestão Escolar / Apuração de irregularidades

A lei 8989/79 estabeleceu os sanções que podem ser aplicadas aos servidores públicos municipais, mas não dão conta da diversidade de situações vividas nas escolas municipais de São Paulo, os próprios Diretores de Escola apontam que há falta de compromisso por parte de alguns profissionais que atuam na escola, ambientes tóxico, profissionais que não cumprem suas funções. O que acontece para que essa realidade permaneça?

Tabela 38 - Índice de Diretores de Escola que sofreram aplicação de penalidades.

Questão 35 – Você já passou por averiguação preliminar ou processo administrativo em decorrência do exercício do cargo de Diretor/a de Escola?		
Respostas	Total	%
Nunca	241	79,5
Sim, mas não sofri penalidade.	44	14,5
Sim, e sofri penalidade.	13	4,3
Não quero responder	5	1,7
Total	303	100%

Fonte: questionário organizado pela pesquisadora - julho - 2021

Elaborada pela pesquisadora.

Os dados podem apontar que há uma eficiência por parte dos Diretores de Escola, já que com toda a complexidade e volume de trabalho, há um baixo índice de penalidades executadas, apenas 4,3% dos Gestores sofreram penalidades no exercício da função. No entanto, esse é um aspecto que aflige todo Diretor de Escola, atender à legislação de forma a

não ser penalizado. Quase 20% dos Diretores já sofreram algum tipo de apuração preliminar, o que é dado bem alarmante, tendo em vista que a apuração é procedimento instalado quando há suspeita de falta grave.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa procurou caracterizar e ampliar os conhecimentos teóricos e históricos sobre os modelos de Gestão Escolar e de Perfil dos Diretores e Diretoras de Escola, prioritariamente no Município de São Paulo, de 1935 a 2020. Entender os efeitos dos ciclos de política, a partir das Reformas do Estado de 1930 e 1995, na organização do perfil e dos modelos de Gestão no Município de São Paulo de 1935, quando iniciou-se a rede de ensino Municipal de São Paulo, até 2020, identificando a Gestão Escolar praticada nessa que é a maior Rede Municipal de Ensino do Brasil e o perfil de sua população de Diretores de Escola (Gestores Escolares), atuantes nas unidades escolares diretas nos anos de 2019/2020 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

As práticas que fundamentaram as ações na Gestão Escolar, até as primeiras décadas do século XXI provinham de modelos organizados com base na Teoria Geral da Administração privada. Os modelos criados por Taylor e Fayol promoveram a noção de tarefa e de controle científico das atividades, em detrimento da profissionalização orgânica, estabelecendo a divisão do trabalho, o controle do tempo, a substituição das formas de aprendizagem endógenas por treinamento e o processo de racionalização em prol do capital. Até os dias atuais a TGA ainda promove modelos que subsidiam novas práticas de administração que repercutem nos modelos adotados pela administração pública, que tratam da flexibilização da Gestão, da Reforma da Administração Pública, do estabelecimento de parcerias, da análise das competências dos Gestores, em um movimento de democratização e humanização, mas o fazem a bem do mercado e na busca pelo lucro, promovendo a ideia de eficácia e eficiência para o serviço público.

O Estado organiza a política educacional de forma centralizada, garantindo aos Municípios a organização de seus sistemas em regime de colaboração com os Estados. Os Diretores de Escola interpretam e reestruturam as políticas definidas, considerando suas expectativas, experiências, compromissos, valores e a cultura do lugar onde atuam, de modo que a hipótese inicial desta pesquisa pôde ser confirmada.

Tanto o ciclo de política promovido pelo Estado produz consequências nos modelos de Gestão e no perfil do Diretor de Escola, quanto esses trabalhadores tomam para si essas interpretações, formando novas subjetividades, o que é muito perceptível na adoção do

modelo de Gestão Democrática pela RME-SP e na forma como os Diretores de Escola interpretam e vivenciam esse modelo que recebem dos discursos oficiais e dos textos legais. Assim compreendemos que a Gestão Escolar e o perfil do Diretor de Escola são produtos da atuação destes no ambiente institucional e da regulação do Estado, completando o espiral das políticas que os produzem.

Com a pesquisa demográfica, pode-se observar que, mesmo com a política de cotas introduzidas nos concursos públicos do município pela Lei 15.939/2013 e regulamentada pelo Decreto nº 57.557/1 (que estabeleceu 20% das vagas para pessoas negras e pardas) e com o Decreto nº 3.298/1999 (que estabeleceu 5% das vagas para PcD), os números não apontam que tenha ocorrido maior participação dessas pessoas em cargos de Gestão Escolar. Nos dados levantados não se confirmam uma equidade étnica, e esse acompanhamento é dificultado, na medida em que os servidores da RME-SP não realizam a autodeclaração sobre sua etnia.

Quanto à maioria dos Diretores de Escola, a auto declaração do sexo biológico aponta que 78% são mulheres e 22% são homens. Em relação à identidade de gênero, na auto declaração em resposta ao questionário, 96% se declararam cisgênero, 1,3% se auto declararam não binários, 0,7% declararam outras formas de identificação de gênero e 2% preferiram não responder. Não se verificou uma mudança significativa no perfil dos Diretores de Escola no Município além do já apontado por outros pesquisadores.

Não se localizaram, durante a pesquisa, apontamentos sobre diferenças no papel e no exercício da função de Diretor de Escola decorrentes dessas variações de etnia, de gênero, ou de estado civil. Há estudo que demonstra a androgenia adotada nos modelos descritivos da gestão ou um entendimento de que, se exercida por mulheres, como maternal, emotiva, humana em relação a uma Gestão masculina, técnica, agressiva. Pesquisadoras apontam a necessidade de se repensar rótulos e estereótipos relacionados ao trabalho feminino e a luta contra o teto de vidro, barreiras invisíveis ou transparentes que impedem o acesso das mulheres a determinados cargos. É fato que os homens têm mais vantagens na disputa pelas funções de chefia na Gestão. Há 61.417 professores efetivos na rede municipal de Educação, sendo 8.122 homens e 53.295 mulheres. O índice de homens que se tornaram diretores é de 3,7% em relação a apenas 1,96% de mulheres. Isso demonstra que, apesar do número

expressivo de mulheres, os homens têm acessado em maior número relativo os cargos de Diretor de Escola nessa rede.

Na auto declaração de perfil profissional, 70% dos Diretores de Escola se viram como Gestor democrático, 18% se reconheceram num papel gerencialista, 2% como estores tradicionais, 7% declararam se ver em outra classificação não especificada e 3% não se enquadraram em nenhuma das classificações descritas.

Quanto às escolhas políticas, 73% se identificam com partidos de centro esquerda à extrema esquerda, 6% de centro direita à extrema direita, 13% não tem preferências partidárias e 8% preferiram não se identificar.

Os primeiros modelos de Gestão Escolar denominados ‘tradicional’ apresentaram o viés patrimonialista e partir dos anos de 1930 atuaram com critérios técnicos e exógenos ao espaço escolar, com grande repercussão.

Assim o primeiro perfil encontrado foi o do Diretor tradicional, chefe local, com a incumbência administrativa de organizar a folha de pagamento, verificar a presença dos funcionários e o cumprimento de regras e normas trabalhistas, de modo que a escola desenvolvesse um trabalho pré-determinado de formação. Sua atuação seria semelhante à do Diretor de uma pequena empresa, e deveria ter como resultado a quantidade de alunos promovidos ou retidos, que os professores cumprissem seus papeis com eficiência. Esse diretor seria politicamente neutro e responderia apenas a seus superiores hierárquicos - de quem dependia para permanecer no cargo. Não raro, apoiá-los politicamente como cabo eleitora e se enquadrar em seus critérios.

A partir da Constituição de 1988, dentro da lógica da administração pública burocrática, o Estado passou a promover o modelo de Gestão Democrática, entendido pelos professores, intelectuais, pesquisadores e políticos progressistas como um modelo com possibilidades de promover a transformação social.

Resultante do processo de amadurecimento político, a Gestão Democrática surgiu da tentativa de superar o clientelismo e a ineficiência no serviço público e a lógica da administração pública burocrática. O concurso público assegurava a isonomia no acesso ao cargo, combatendo o nepotismo e o patrimonialismo, selecionando os profissionais mais capacitados, com maior conhecimento, valorizando os títulos e o tempo de carreira no magistério.

O Diretor Escolar precisaria responder a novas exigências e desenvolver novas competências. Teria que saber mediar conflitos, promover a participação da comunidade na Gestão Escolar através de órgãos colegiados compartilhando a tomada de decisões e também a construção do projeto político pedagógico da escola. No entanto, continuou com a obrigação de atender aos objetivos e metas estabelecidos pelos Governos Municipal e Federal, especialmente no que diz respeito à execução do currículo e dos índices de aprendizagem, válidos, publicados e atrelados a um sistema de avaliação externa, que classifica a escola a partir de índices como o IDEB (para o acompanhamento do Governo Central) e do IDEP, no acompanhamento e controle do Governo local. Sua mediação e a organização do projeto político pedagógico poderia - em termos - extrapolar o modelo educacional proposto.

É na esfera de atuação dentro desse último modelo, atualmente adotado pela RME-SP, que os dados da pesquisa revelaram um contexto de prática muito diverso do registrado no discurso oficial e nos textos legais. Os dados apontaram para uma participação apenas institucional da comunidade escolar, o que significa que a maioria dos Diretores de Escola não interpretam a comunidade como parceira na Gestão Escolar. Para os Diretores, ela deve ser realizada pelos funcionários, servidores públicos que atuam na escola como trabalhadores.

A participação da comunidade (pais de alunos, alunos, moradores do bairro e outros) é interpretada pelos Diretores de Escola como ato voluntário, descompromissado, ainda que promovida de forma institucionalizada pelo Governo que a estabelece nos textos legais e nos discursos como obrigatória, entretanto os Diretores de Escola entendem que não podem contar com essa parceria de forma permanente que dependem da disposição da comunidade em participar dos colegiados. O que resulta numa forma de Gestão dos Diretores de Escola pouco descrita, mas ainda interpretada como sendo Democrática. Nessa interpretação dos Diretores, o problema não está na ausência de participação, mas na falta de recursos humanos, como a questão do absenteísmo docente e de materiais para as reformas, para que possam realizar a Gestão Escolar de modo a superar os baixos índices de aprendizagem. Os diretores consideram que precisam de formação para tratar das dimensões relativas a atribuições administrativas - como lidar com o orçamento - e para tratar dos conflitos (o que fazer com a parcela que não assume compromisso?).

O discurso contra a burocratização e a falta de tempo para a dimensão pedagógica do trabalho na escola pode evidenciar uma divergência no papel que o Governo atribui ao Diretor

de Escola (gerente) e o papel em que parte dos Diretores de Escola afirmam ter maior interesse que é o do acompanhamento pedagógico (desde 1985 atribuído ao Coordenador Pedagógico).

O último modelo encontrado durante a pesquisa foi o da Gestão Gerencial, terceiro modelo de Gestão, que atribui ao Gerente-Diretor o papel de executor de uma política educacional definida e delimitada, que precisa encontrar no território formas de solucionar os problemas que prejudicam o alcance das metas e objetivos propostos. Esse modelo pode, em tese, modificar a forma de prestação de serviço na Gestão Escolar, reformulando ou superando o modelo, substituindo o servidor público e o Regime Jurídico Único, a médio ou longo prazo, formulado a partir da Reforma do Estado (1995), que estabeleceu que áreas como a da Educação podem ser terceirizadas para o controle da sociedade civil organizada.

Pode-se afirmar que no Município de São Paulo são encontrados os três modelos de perfil de Diretor de Escola, Tradicional, Democrático e Gerencial. Os modelos são pré-determinados pela forma de organização da carreira e reinterpretados na prática pelos Diretores de Escola. Importante perceber que essas decisões não ocorrem desvinculadas da realidade social, política e econômica globalizada.

A partir das respostas e cotejando os dados apresentados, verifica-se que o Diretor de Escola pública da RME-SP depende da política adotada e dos administradores centrais no município para o desenvolvimento de suas tarefas, e que suas competências, atribuições e conhecimentos administram uma realidade diversa e complexa – muitos (40%) apontam que não participaram de formação. No entanto, ainda que o Município ofereça formação, caso o Diretor de Escola escolha não participar, não há nenhuma consequência imediata para sua vida funcional.

No contexto da prática, os Diretores de Escola assumem posturas diversas perante os discursos e textos públicos sobre Gestão Escolar. Por exemplo, ainda que o modelo de Gestão Democrática esteja definido nos textos legais, a realidade demonstra que, por diversos fatores, isso está longe de ser realidade. Os dados recolhidos apontaram que os Diretores têm muita dificuldade em lidar com a Gestão de pessoas (relações humanas na escola), por conta dos conflitos e com a participação das famílias na Gestão Escolar. Isso evidencia que os Diretores, com suas trajetórias, valores, experiências, na prática realizam uma interpretação do papel proposto a eles, criando perfis distantes do que está nos textos legais, demonstrando que a

política pública é ‘traduzida’ pelo trabalhador que nela atua e que, quanto menor a participação nos espaços de discussão, na formação que promova uma aproximação conceitual e de sentido de rede, maior será a divergência nessas interpretações entre a política proposta, a política de fato e a política em uso. Não quero postular que haja um quarto modelo - o criado pelos diretores - a partir das interpretações, mas uma forma própria de realizar os modelos institucionalmente propostos pelo Governo, que também na prática, reinterpreta os modelos que ele mesmo produz ao garantir ou não os recursos necessários para que os Diretores de Escola implemente o proposto nos textos e discursos oficiais a partir das pressões orçamentárias e dos interesses que mobilizam os Governos.

Para concluir a análise dos modelos de Gestão e do perfil do Diretor de Escola, se construídos sem se considerar a educação como Política de Bem Estar Social - que é responsabilidade do Estado - pode colaborar para a política de *Accountability* ou responsabilização dos Diretores e a busca pela *performance*, para a construção de um discurso que incentive uma visão mercadológica de educação, ainda que nesse momento cada Diretor de Escola e cada território ou espaço escolar possa produzir uma resposta a essa política de responsabilização.

Atenta a essas questões essa pesquisa, buscou caracterizar e compreender a Gestão e o perfil do Diretor de Escola como resultantes de uma política pública, intencional ou fabricada em decorrência de decisões de Governo, construída ao largo de uma discussão e da participação social, democrática e igualitária.

Que os resultados da avaliação do trabalho do Diretor/Diretora de Escola, seu papel e o contexto de trabalho sejam de muita importância para que o Estado possa elencar as dificuldades e promover as mudanças necessárias para sanar as mazelas e fracassos do exercício da função de Diretor de Escola pública de Educação Básica no Município para então melhorar as aprendizagens.

Ao trabalhador da educação não pode ser imputada a qualidade da educação, mas do seu próprio desempenho, para avaliar resultados de aprendizagem de grande porte, como de uma população de uma determinada escola é necessário que se discutam as formas de que o Diretor de Escola dispõe para que atenda a essa demanda, de recursos, de autonomia, de protagonismo, e em especial que objetivos educacionais esse Diretor/Diretora e essa comunidade estão a perseguir. A liderança sem meios e sem professores suficientes na escola

parece não dar conta de toda essa complexidade. O resultado da política educacional surge de sua organização política e econômica.

Há que se entender os limites do alcance do poder discricionário que o Diretor (a) de Escola pública de Educação Básica no Município de São Paulo dispõe para promover as transformações esperadas e como se avalia o trabalho do Diretor de Escola, tomando providências para sanar as dificuldades e ou incompetências na prestação do serviço público.

O modelo de Gestão adotado nos textos legais no Município de São Paulo no ano de 2019/2020 é o da Gestão Democrática e a forma de provimento do cargo é por concurso público. Em caso de substituição, se possuir as condições legais de formação e tempo, o candidato pode ser eleito através do conselho de escola para substituir o titular pelo tempo que durar o afastamento deste. Também se registrou a introdução de aspectos do modelo de Gestão Gerencial e situações onde ainda há indicação política para cargos de Gestão de Unidades educacionais na RME-SP (modelo tradicional).

Dessa forma, esta pesquisa pretende ter contribuído com os estudos que discutem a Gestão Escolar, em especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ivanir Reis Neves. Convênio escolar: utopia construída. 2007. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.16.2007.tde-13052010-152451. Acesso em: 12 jul. 2021.

AGUIAR, Leticia Carneiro. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 126–144, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639810>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ANDREOTTI, Azilde Lina. LOMBARDI, José Claudinei e MINTO, Lalo Watanabe. (org.): História da administração escolar no Brasil: Do Diretor ao Gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar. Disponível em: <https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar> - Acesso em 20. Dez.2021

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de e SANTOS, Kátia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. Rev. Bras. Estud. Pedagogia. 95 (239). Abr. 2014

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul./Dez 2001. Disponível em <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>. Acesso em 06 Mai. 2021.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.10-32, Jul./Dez 2006 Disponível em: ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 06 Mai. 2021

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. Revista Educação e Realidade, 35(2): 37-55 maio/ago.2010 disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/230107>. Último acesso 19 Nov.2021

BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: A distinção entre "Direcção" e "Gestão" - Revista Portuguesa de Educação. 8. (1). 33-56 – I.E.P. - Universidade do Minho. 1995. Disponível (on line) em: [esearchgate.net/profile/Joao-Barroso-7/publication/317047899_BARROSO_Joao_1995_Para_uma_abordagem_teorica_da_reforma_da_administracao_escolar_a_distincao_entre_direccao_e_gestao_In_Revista_Portuguesa_de_Educacao_Universidade_do_Minho_8_1_pp_33-56/links/59230378458515e3d408de3e/BARROSO-Joao-1995-Para-uma-abordagem-teorica-da-reforma-da-administracao-escolar-a-distincao-entre-direccao-e-gestao-In-Revista-Portuguesa-de-Educacao-Universidade-do-Minho-8-1-pp-33-56.pdf](https://researchgate.net/profile/Joao-Barroso-7/publication/317047899_BARROSO_Joao_1995_Para_uma_abordagem_teorica_da_reforma_da_administracao_escolar_a_distincao_entre_direccao_e_gestao_In_Revista_Portuguesa_de_Educacao_Universidade_do_Minho_8_1_pp_33-56/links/59230378458515e3d408de3e/BARROSO-Joao-1995-Para-uma-abordagem-teorica-da-reforma-da-administracao-escolar-a-distincao-entre-direccao-e-gestao-In-Revista-Portuguesa-de-Educacao-Universidade-do-Minho-8-1-pp-33-56.pdf). Acesso em 10 Dez. 2020

_____. O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996. Acesso 12 Set 2020.

BATES, R. J. Administration of Education: Towards a Critical Practice. In T. Husen e T. Postlethwaite (eds.). The international Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon Press, 1985.

BERTONCELO, Edison. Classes Sociais, Cultura e Educação. Novos estudos CEBRAP [online]. 2016. v. 35, n. 1 [Acessado 20 novembro 2021], pp. 159-175. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201600010008>. acesso em 14 Ago 2021

BICUDO, M. A. V. (Org.). Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Edunesp, 1999.

BOBBIO, Norberto, 1909. A era dos direitos / Norberto Bobbio; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCCIA, Margarete Bertolo. Os papéis assumidos pelos diretores de escola. Jundiaí: Paco Editorial e Pulsar Edições, 2011.

BOTLER, Alice Happ. Cultura e relações de poder na escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 187-206, maio/ago. 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1934). Assembleia Nacional Constituinte; emendas à redação final da Constituição de 1934. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1934.

_____. Constituição (1937). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 30 jun. 2020.

_____. Constituição (1946). Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Constituição (1988) da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 nov. 2020

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Último acesso em: 25 /01/ 2010.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: Último acesso em 10/05/2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 nov. 2020

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Parecer CNE/CP Nº: 4/2021. aprovado em: 11/5/2021

Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Último acesso 20 Dez 2021

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano de reestruturação e melhoria da gestão do MARE / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1997. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno05.pdf>. Último acesso: 02 Jul 2020

_____. [Estatuto da igualdade racial (2010)]. Estatuto da igualdade racial [recurso eletrônico]: Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 120 p. – (Série legislação; n. 115) Atualizado em 25/3/2014 ISBN 978-85-402-0191-0 Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/extensao/neabi/lei-n-12288-2010-estatuto_igualdade_racial_3ed.pdf. Acesso. 20 Mar 2021

_____. Lei de Cotas no Serviço Público Federal, nº 12.990 de 09 de junho de 2014. Institui a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 20 Dez 2021.

_____. SENADO FEDERAL. Portal institucional. Banco de imagens da Agencia Senado. Flickr Acervo fotográfico. FOTO JOSEMAR GONÇALVES. Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Disponível em <https://www.flickr.com/search/?text=constituente>. Último acesso em 12 Jul 2021

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>. Acesso em: 15 Dez 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília. 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Último acesso em 15 Jun 2021.

BRESSER-PEREIRA, LUIZ CARLOS. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. S. Paulo: Companhia das Letras, 2001: 222-259. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2018/04/Formas-hist%C3%B3ricas-de-Estado-e-Sociedade-no-Brasil.pdf>. Acesso 20 Set 2020

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. *Revista do Serviço Público*, 47(1) janeiro 1996. Disponível em <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em 15 nov. 2020.

BOTLER HAPP, Alice Autonomia e ética na gestão escolar *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, núm. 1, 2003, pp. 121-135 Universidade do Minho Braga, Portugal.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Políticas e legislação da educação básica no Brasil. Curitiba: IBEPEX, 2010.

CAMARU, Juliana dos Santos. Com quem ficam os nossos filhos quando a gente sai pra trabalhar?" O Cuidar e o Educar na Programação e nas propostas de Atendimento das Creches da Rede Direta Paulistana (1969 a 1982). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2019. 261 f. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59955>. Último acesso 20 jul. 2021.

CAIXÊTA, Silvana Maria. A formação de Gestores de Escola e o desenvolvimento do perfil da Gestão pedagógica: o caso da Superintendência Regional de Ensino de Unaí/MG. 2014. 98f. - Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014

CANARIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a Gestão de recursos educativos in: NÓVOA, Antonio (coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações D. Quixote. 1992.

CASTRO, Celso. O golpe de 1964 e a instauração do regime militar. CPDOC | FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Fundação Getúlio Vargas. 2021. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>. Acesso 31 Dez 2020.

CENTRO DE LIDERANÇA PÚBLICA - CLP. Os modelos da Administração Pública: entenda como funcionam na prática. Patrimonialista, Burocrático e Gerencial os três modelos da administração Pública. 5/12/2018. Disponível em: <https://www.clp.org.br/entendendo-a-administracao-publica-e-seus-modelos-mlg2/#> Acesso 15 Out 2020.

CHASIN, Jose. A VIA COLONIAL DE ENTIFICAÇÃO DO CAPITALISMO. Acesso: <https://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Chasin,%20Jose/A%20Via%20Colonial%20de%20Entifica%C3%A7%C3%A3o%20do%20Capitalismo.pdf>. 1978. Último acesso 17 out 21

COELHO, Fernando de Souza. e MENON, Isabela de Oliveira. A quantas anda a gestão de recursos humanos no setor público brasileiro? Um ensaio a partir das (dis) funções do processo de recrutamento e seleção – os concursos públicos. Rev.Serv. Público Brasília, 69, edição especial: Repensando o Estado Brasileiro. p. 151-180 dez 2018.

COLETIVO LGBT+ AMETISTA. Glossário LGBT+. Rio de Janeiro, UERJ: LACON – Laboratório de Comunicação, Cidade e Consumo, 2019. Disponível em http://www.lacon.uerj.br/novo/wp-content/uploads/Gloss%C3%A1rio-LGBT_dispositivos.pdf. Último acesso 12 Set 2021.

COUTINHO, Carlos N. Literatura e humanismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

CHIAVENATO, Idalberto. Administração geral e pública. 2.ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. Teoria Geral da Administração. 4 ed. São Paulo – Makron Books, 1993.

CLARKE, Jorge Wilson, NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus., SILVA, Romeu Adriano da. Administração Escolar no período do Governo Militar (1964/1984) in História da Administração Escolar no Brasil do Diretor ao Gestor. 2ªed. ANDREOTTI, Azilde L., LOMBARDI, José Claudinei, MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). Campinas (SP): Alínea, 2012.

COUTO, Maria Emília, TAVARES, Elisabeth dos Santos, COSTA, Michel Da. Financiamento da Educação Básica no Brasil – desconstrução e reconstrução político-histórica. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 172–187, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n1a2021-

57746. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57746>. Acesso em: 29 abr. 2021

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; SILVA, Frederico F. Da. O perfil do Gestor na democratização da escola pública. *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v.21, n.2, p. 287-315, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/3978>. Acessado 14 Set 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. Administração escolar: seleção e desempenho. *Revista Brasileira de Administração Escolar*, Porto Alegre, vol. 1, n.1, p.139-148, jan./jun. 1983.

DANTAS, Lucas Silva. Dissidência, resistência e transgressão no espaço escolar: vozes trans, negras, indígenas e de pessoas com deficiência na encruzilhada epistêmica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

DOURADO, Luís F., OLIVEIRA, João F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In DOURADO, Luiz F. & CATANI, Afrânio M. (Orgs) *Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional*. Campinas/ Goiânia: autores Associados/ UFG, 1999.

DRABACH, N. P. Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. UFSM/RS, 81 p. Monografia (Curso de Pós-Graduação - Especialização em Gestão Educacional) Santa Maria, 2009.

EYNG, Ana Maria. GISI, Maria Lourdes. ENS. Romilda Teodora. Políticas e gestão da educação: uma análise da trajetória da pesquisa. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/issue/view/499>

FALSARELLA, Ana Maria. Educação Básica e Gestão da escola pública. 1ª ed. Araraquara (SP), Junqueira e Marin., 2018.

FAYOL, H. Administração Industrial e Geral. 10 a. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

FERREIRA Jr, Amarilio, BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnocrática na ditadura militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Federalismo e planejamento educacional no exercício do PAR. - *Cadernos de pesquisa* v.44 n.153 p.602-623 jul./set.2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142952>. Acesso em 12 jul. 2021.

FISCHMANN, Roseli. Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo (um estudo de fatores condicionantes). *Estudos e Documentos*, FEUSP, v. 29, 1988.

FERRETI, Celso, Escola Municipal, 1984, *apud* GODOY, Alexandre Pianelli. O modelo escolar paulistano na *Revista Escola Municipal* (1968-1985). Universidade Federal de São Paulo, Brasil. *Hist. Educ.* vol.17 nº 39 Santa Maria jan./abr. 2013.

FONSECA, M., OLIVEIRA, João. F. de. A Gestão Escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. P. 233-246. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, V.25 n.2 - 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Olga Cristina Rocha de. A feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar – 1. Ed. – São Paulo: Publisher, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLOBO.COM. Rio de Janeiro. Colégio Pedro II acaba com obrigação de uniforme escolar por gênero. 20/09/2016 11h03 - Atualizado em 20/09/2016 18h51. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/09/colégio-pedro-ii-acaba-com-obrigacao-de-uniforme-escolar-por-genero.html>. Último acesso em 14/8/2021.

GODOY, Alexandre Pianelli. O modelo escolar paulistano na Revista *Escola Municipal* (1968-1985). Universidade Federal de São Paulo, Brasil. Hist. Educ. vol.17 no. 39 Santa Maria jan./abr. 2013.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Ed. Vozes. 2009.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge. V23i1. 11947

ISHII, A. B. F. A História das Políticas Educacionais no Município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007 - Revista HOLOS, Ano 31, Vol. 8 Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3247/1308>. Acesso em 09 jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIMA, Marcia Aparecida Colber de. A formação continuada de Gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação A Rede em rede – a formação continuada na educação infantil / Marcia Aparecida Colber de Lima. – Guarulhos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39229>. Acesso em 13 Nov. 2020

LIMA, N.T., SANTANA, J.P., e PAIVA, C.H.A., orgs. A Abrasco em Perspectiva: olhares dos presidentes. In: Saúde coletiva: a Abrasco em 35 anos de história [online]. Rio de Janeiro: editora FIOCRUZ, 2015, pp. 279-312. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q4gzb/pdf/lima-9788575415900-15.pdf>. Acessado 13 Nov. 2020

LOURENÇO Filho, Manoel Bergstrom. Organização e Administração Escolar: Curso básico [por] M.B Lourenço Filho, 7ª Ed. Ver. e ampl. Pela Prof.ª Leda Maria Lourenço. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. – Curitiba: Positivo, 2009.

LUZ, Fabiana Cristina da. Políticas Afirmativas para ingresso no Serviço Público: Um estudo de caso da experiência paulistana. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN Consócio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – CONEABs Universidade Federal de Uberlândia – (UFU), MG, 2018. Disponível em:

https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anaais/8/1538255767_ARQUIVO_FabianaCristinadaLuz_Politicasafirmativasparaingressooservicopublico_vFinal02.pdf. Último acesso em 20/12/2021. Acessado 22 de Dez 2020.

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.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MARIN, Alda Junqueira., SANCHES, Sandra Maria. Movimento teórico da administração escolar no Brasil: Algumas considerações. In *Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. - Série Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, Páginas 25-28, 2018.

MAZON, Cátia Cristina Xavier; LEITE, Lucia Pereira. O mal-estar docente em Gestores Escolares. *Arq. Bras. psicol.* [online]. 2013, vol.65, n.2, pp. 304-318. ISSN 1809-5267.

MELLO, Celso Antônio Bandeira *de*. Curso de Direito Administrativo. 32ª ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

MINTO, Lalo Watanabe. Administração escolar no contexto da Nova República. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.140–165, ago. 2006.

MONTEZANO, Lana. Diagnóstico de competências profissionais considerando fatores que influenciam sua expressão. 213 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, 2016.

MONTEZUMA, Aymara, CARDOSO, Daniel, JAQUES, Giulia, VICTOR, Gregory, OLIVEIRA, Mariana e Cortes, Matheus - Glossário-LGBT_Web.pdf - Coletivo LGBT+ Ametista – CNPq - 2019.

MORAES, Lúcio Flávio Renault de; MAESTRO Filho, Antonio Del; Dias, Devanir Vieira. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. *Revista de Administração Contemporânea* jun. 2003, Volume 7, Nº 2 Páginas 57 – 71.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência* (6a ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

NISKIER, Arnaldo. *Administração Escolar*. Coleção Normalista, vol. 3. São Paulo: Tabajara, 1969.

NOGUEIRA, Maria Alice. (1990). A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Brasília, ano 9, n. 46, abr. jun. 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092027/mod_resource/content/3/NOGUEIRA%2C%20M.%20A.%20%281990%29.%20A%20sociologia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20final%20dos%20anos%2060.pdf

NÓVOA, Antonio. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila A., ROSAR, Maria de Fátima F. (Orgs.). Política e gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DUARTE, Alexandre William Barbosa. CLEMENTINO, Ana Maria. A nova gestão pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) Diretores (as). RBPAE - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017

OLIVEIRA, Denise de. O perfil do gestor escolar na implementação de modelos de gestão: Um estudo de caso na região Metropolitana VII do estado do Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado em Gestão e avaliação da educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). 100 f. 2015

OLIVEIRA, Hebe Brito de. O Perfil dos Diretores e da Gestão de Escolas Públicas das Capitais Brasileiras: Um Estudo a partir do SAEB 2003 - Mestrado em educação, cultura e comunicação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ.

O Manifesto dos Pioneiros da educação Nova - Rev. Bras. de Est. Ped. Brasília 65 (150) 407 - 25 maio/ago. 1984, p. 405.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica. 17ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS. Publicado em: SILVA, Luiz Heron da; org. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis, Vozes, 1998, p.300-307. disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagógica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf cessado em jul. 2021.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. O diretor escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação Brasileira - Educação em Revista, Marília, v.19, n.1, p. 89-102, jan.-jun., 2018.

PERFIL. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.

PINA, Fabiana. O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968). 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93369>>.acesado em jul. 21

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais Educación XXX (58), marzo 2021, pp. 83-103 / ISSN 1019-9403 <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004> .Acesso 12 Set 2021

REZENDE, Monica; BAPTISTA, Tatiane Vargas Farias. A análise da política proposta por Ball. In: MATTOS, Rubens Araújo; BAPTISTA, Tatiane Vargas Farias. Caminhos para análise das políticas de saúde. Rio de Janeiro: UERJ, cap.6, p. 173-180, 2011.

RIBEIRO, Antônio Sérgio. Todos os prefeitos da capital de São Paulo. 03/01/2005. Portal da Assembleia Legislativa de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=288417>. Último acesso em 12 Set 2021

RIBEIRO, José Querino. Ensaio de uma teoria da Administração Escolar. 2. Ed. rev. por João Gualberto de Carvalho Meneses - São Paulo: Saraiva 1982.

ROCHA, Maria Custódia Jorge e BRABO. Tânia Suely Antonelli Marcelino. Escola, Gênero e Gestão em ação: um estudo de caso em Portugal. RBPAE - v. 31, n. 2, p. 391 - 407 mai./ago. 2015

ROCHA, Custódia, Relações sociais de gênero e gestão educacional: a nova dinâmica da racionalidade instrumental Social Custódia Rocha. Gestão Ação, Salvador, v. 8, n. 2, p. 131-145, mai./ago., 2005.

ROMERO, Rosana A. Silva. Origem da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. PUC – São Paulo. Disponível em https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945016_015accbda516f8aaf81bc1aa10add467.pdf. Acesso em 20 nov. 2020.

ROSAR. Maria de Fátima Felix, A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J6qPc97dwvJyWC9LmPBbr5p/?lang=pt&format=pdf> . acesso 12 Set 2021

RUEDA Elias, Valéria. Qualidade total e educação análise de propostas de implantação da qualidade total na educação Campinas (SP), 1997.

SANCHES, Sandra Maria. A atuação do diretor de escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTANA, Dulce Cristina Arcoverde de Souza. Relação entre o perfil do diretor escolar e os resultados educacionais. 2015/ 171f - Dissertação (mestrado profissional em Métodos e Gestão em Avaliação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação.

SANTOS, Júlio. O desenvolvimento profissional na administração científica, 2010 Disponível em: <https://www.autores.com.br/publicacoes-artigos2/25-artigos-cientificos/diversos/43571-o-desenvolvimento-profissional-na-administracao-cientifica.html> . Acessado em 04/04/2021.

SÃO PAULO(SP). Núcleo de Documentação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - Memória Técnica Documental (MTD). Caderno de capacitação de Recursos humanos da Rede Municipal de Ensino da PMSP, 2ª fase. Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR / Divisão de operações, do Ministério da Educação e Cultura. 1983.

_____. Decreto Municipal n.º 3070, de 7 de fevereiro de 1956. Dispõe sobre a criação das unidades de ensino primário, no município da capital. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D3070.pdf>. Acesso em 18/11/2020.

_____. Decreto Municipal n.º 3206, de 23 de agosto de 1956. Cria escolas primárias municipais. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D3206.pdf>. Acesso em: 18 Nov. 2020.

_____. Lei n.º 8.989, DE 29 DE OUTUBRO DE 1979 - Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos do município de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/5298/leis-de-sao-paulo>. Acesso em 20 nov. 2020.

_____. Decreto n.º 38.869 de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 21/12/1999, p. 01.

_____. Decreto n.º 41.588 de 28 de dezembro de 2001. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social – SAS para a Secretaria 224 Municipal de Educação - SME e dá outras providências. Diário Oficial do Município de 29/12/2001, p. 05.

_____. Lei n.º 9874 de 18 de janeiro de 1985 que reestrutura a Carreira do Magistério Municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências. In: SÃO PAULO (município). Ensino Municipal de São Paulo – Legislação: atualização e complementação - v. IV. São Paulo: PMSP/SME, 1988. p. 229-249.

_____. Lei n.º 14660/2007 de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis n.º 11.229, de 26 de junho de 1992, n.º 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei n.º 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de 27/12/2007, p. 05.

_____. Decreto n.º 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/5298/leis-de-sao-paulo>. Acesso em 20 nov. 2020.

_____. Edital n.º 02/2015 [Concurso de acesso para provimento de cargos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar]. São Paulo: Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Sábado, 19 de setembro de 2015, páginas 108 até 113. Disponível em <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipID=7FLK1DT1MD581eBAODPAA5FKMHI&PalavraChave=CONCURSO%20DE%20ACESSO%20N%C2%BA%2002/2015%20PARA%20PROVIMENTO>. Último acesso 20 Dez. 2021

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Manual de gestão de parcerias: Centro de Educação Infantil – CEI: Portaria SME nº 4.548/2017. – São Paulo: SME, 2018.

_____. Controladoria Geral do Município (CGM). Portal da Transparência – SP. 2021 Disponível em <http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/>. Último acesso em 20 Fev2022

_____. Coordenadoria de Promoção da Integridade da Controladoria Geral do Município (CGM-SP) e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU). Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo. 2014. Relação de Servidores Ativos da Prefeitura de São Paulo. Disponível em <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset>. Último acesso em 20 Dez. 2021

_____. Lei Municipal nº 13.398/02, de 31 de julho de 2002. Dispõe sobre o acesso de pessoas portadoras de deficiência a cargos e empregos públicos da prefeitura do município de São Paulo, nos limites que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/tefij>. Último acesso 13 Set 2021.

_____. Lei Municipal nº 15.939 de 23 de Dezembro de 2013. Dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/projeto/PL0223-2013.pdf>. Último acesso em: 20 Dez 2020.

_____. Decreto de 21 de Março de 2014. Regulamenta a Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013, que dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal, em cargos de provimento efetivo e em comissão. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/decretos/D54949.pdf>. Último acesso em 20 Dez 2020

_____. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE. Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em <https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/>. Último acesso 25/04/22

_____. Coordenadoria de Gestão de Pessoas (COGEP) da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SEMPLA). Comunicado COGEP-GAB nº 005/2014 [DOC de 20/12/2014, páginas 30 a 35]. Protocolos técnicos do Departamento de Saúde do Servidor – DESS - revisão de 2014. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/c5-2014-cogep_1434542775.pdf. Último acesso em 10 Abr 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica e Núcleo Técnico de Formação. Edital SME nº 10, de 29 de dezembro de 2021, para habilitação de cursos e eventos formativos e composição da rede de parcerias do sistema de formação de educadores – NTF da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para o ano de 2022. Publicado no DOC 30/12/2021 - pp. 68 a 70. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=13710. Último acesso em 14 Jan 2021

SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: estrutura e sistema, São Paulo: Saraiva 1973.

_____. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SLVA, Ademir Alves da. A reforma da previdência social brasileira entre o direito social e o mercado. *SÃO PAULO EM PERSPECTIVA*, 18(3): 16-32, Fundação Seade, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/spp/a/LFDSXD6kgMcdrwrKbPgQthG/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 20 Out 2021

SILVA, Jorge Antonio Rocha Da. Perfil dos gestores das escolas públicas municipais de São José de Ribamar - MA. 110 f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SILVA, Liliane Lima. Mensuração do perfil subjetivo do gestor: um estudo à luz de sua relação com o desempenho escolar / Liliane Lima da Silva. São Caetano do Sul – USCS, 2018. 238p.: il.

SOLIGO, Marinez. Perfil da gestão e dos gestores nas escolas estaduais da região da AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SOUSA, Francisco Lindoval de. Performatividade e subjetividade na Gestão Escolar, 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2006.

_____. Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. GT: Estado e Política Educacional n.05 Agência Financiadora: CAPES. Disponível no site <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>. Acessado em 24 abr. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo de, GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 173-190, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de, TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura RBPAE - v. 30, n. 2, p. 269-285, mai./ago. 2014 (pág. 269-285).

SPOSITO, Marília Pontes. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1992.

STERCHELE, Camila Santos. Administração e gestão escolar: há razões para alterações? 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SZABELSKI, Edilene Moro. Políticas educacionais e a gestão escolar: os requisitos que compõem o perfil do diretor no contexto da escola pública - Dissertação de Mestrado (Pós-graduação e Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia: introdução à administração educacional. 2ªed. Rio de Janeiro: UFRJ, 263 p.1997.

TEIXEIRA, Anísio. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.27, n.66, abr./jun. 1957. p.22-43. Disponível em <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/ensino2.html>. Acessado em 10 Mai 2020.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF) e parceiros. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série. Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Último acesso: 20 Dez 2020.

VENTURA, Deise; REIS, Rossana. A linha do tempo da estratégia federal de disseminação da COVID-19: um ataque sem precedentes aos direitos humanos no Brasil. Boletim “Direitos na pandemia – Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil”. 10ª ed. Disponível em [boletim-direitos-na-pandemia.pdf](#). Último acesso 11 Out. 2021

VOZNIAK, Luciano, MESQUITA, Isabel, e BATISTA, Paula Fazendeiro. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. *Educação*, 41(2), 281–296. Educação Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 281-296, maio/ago. 2016.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos de Sociologia compreensiva. 2. V. Brasília: UnB, 1999.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? In: Qualidade em educação: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, Série Interinstitucional. 1977.

ANEXOS

Anexo 1 – Instrumento de pesquisa - Questionário enviado aos Diretores de Escola



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Comitê de Ética em Pesquisa
Sede Campus Monte Alegre Orientações para elaboração do Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Senhor e/ou Senhora Diretor de escola na Rede Municipal de Educação de São Paulo está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa: O perfil do Diretor de Escola da rede Municipal de Educação de São Paulo, cujo pesquisador responsável é Maria Isabel Vieira de Souza. RG 15.898.786x, CPF 044.485.858.08, aluna do curso de Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade na PUCSP. O objetivo do projeto é estudar o perfil deste grupo: diretor de escola. O(A) Sr(a) está sendo convidado por que é diretor de escola em exercício nas Unidades escolares ou Centros de Educação Infantil SME/SP (CEI, EMEI, EMEF, EMEFM, EMEB).

O (A) Sr (a). Tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe através do e-mail isabelescola@hotmail.com. Caso aceite participar sua participação consiste em responder as questões no formulário disponibilizado neste endereço eletrônico (formulário Google form.) link <https://forms.gle/BVhW7VEtkHTRK7WU6>, autorizando a divulgação de suas respostas de forma anônima, sem que você seja identificado nominalmente ou a sua Unidade, asseguro a confidencialidade e a privacidade, a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Esta pesquisa não envolve riscos aos participantes. É esperada como benefícios desta pesquisa, a publicação do resultado, que pretende contribuir para os estudos sobre o perfil do Gestor escolar na educação Básica.

Garantimos ao (a) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O (A) Sr (a). Pode entrar em contato com o pesquisador responsável Maria Isabel Vieira de Souza, a qualquer tempo para informação adicional no endereço eletrônico isabelescola@hotmail.com celular (11)993575756.

O (A) Sr (a). Também pode entrar em contato com o Comitê de Ética Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Terreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br.

Este documento (TCLE) segue assinado de forma digital pelo pesquisador responsável, e consta na página inicial da pesquisa, acessada por link, sendo pré-requisito para responder as questões ler e consentir em participar. O participante poderá imprimir a pesquisa após o término de sua participação.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

O termo de consentimento livre e esclarecido, é parte inicial do questionário por meio eletrônico, ao abrir o documento será o primeiro item a ser lido e aceito para que possa acessar as questões da pesquisa.

São Paulo, ____/____/____

Maria Isabel Vieira de Souza

Pesquisador

RG 15898786x

20/10/2021 18:36

O perfil do(a) Diretor(a) de Escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo - 2019

1. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e Ciência do contido no texto declaro que *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA
- ☐ NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Perfil

Esta parte pretende coletar dados sobre seu perfil. As questões dão visibilidade às narrativas que afirmam valores de solidariedade, equidade e diversidade: humana, religiosa, social, de raça, gênero e profissional.

2. 1-Unidade Educacional onde atua/atuou como Diretor de escola em 2019 *

Esta informação serve apenas para efeito de comprovação do vínculo empregatício, seu anonimato será preservado. Caso não ocupe o cargo de diretor(a) de Unidade Educacional da rede direta da PMSP em 2019 escreva NENHUMA

3. 2-Nome completo / Nome Social (RES.SME/CME Nº 2 DE 9 DE AGOSTO DE 2019) *

Sem abreviações, para comprovação do vínculo empregatício junto a PMSP, para a veracidade da pesquisa. Não divulgaremos nomes quando da publicação dos resultados - Nome social no caso de travestis, mulheres transexuais e homens trans/

4. 3-Data de nascimento: *

DD/MM/ANO

5. 4- Qual sua região de origem? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ oriundo(a) da região Norte do Brasil
- ☐ oriundo(a) da região Nordeste do Brasil
- ☐ oriundo(a) da região Centro Oeste do Brasil
- ☐ oriundo(a) da região Sudeste do Brasil
- ☐ oriundo(a) da região Sul do Brasil

6. 5- Identidade de Gênero *

Obs.: Cisgênero : Quem se identifica com o gênero de nascimento; Transgênero: Quem não se identifica com o gênero de nascimento; Não binário refere a uma série de identidades que não são parte do sistema de gêneros binários;

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mulher cisgênera
- ☐ Mulher transgênera
- ☐ Homem cisgênero
- ☐ Homem Transgênero
- ☐ Pessoa não-Binária
- ☐ Outra identidade de gênero além destas
- ☐ Não quero me identificar

7. 6-Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Separado(a)
- ☐ União Estável
- ☐ Não quero declarar

8. 7-Cor ou Raça: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ - Preto
- ☐ - Pardo
- ☐ - Branco
- ☐ - Amarelo
- ☐ - Indígena
- ☐ - Outra etnia não designada
- ☐ - Não quero me identificar

9. 8-Pratica ou professa alguma religião ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não pretendo declarar

10. 9-Em caso afirmativo, qual sua religião ? *

Você pode responder que não quer declarar.

11. 10- Pessoa com deficiência ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não possuo deficiência
- ☐ Deficiência intelectual
- ☐ Deficiência física
- ☐ Autismo ou outro Transtorno Global do Desenvolvimento
- ☐ Surdez
- ☐ Deficiência auditiva
- ☐ Cegueira
- ☐ Baixa visão
- ☐ Deficiência múltipla
- ☐ Altas habilidades/superdotação
- ☐ Surdo-cegueira
- ☐ Não quero responder

12. 11-Qual a escolaridade da sua Mãe ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não estudou
- ☐ Mãe não declarada
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Pós-graduação completa
- ☐ Pós-graduação incompleta

13. 12-Qual a escolaridade do seu Pai ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não estudou
- ☐ Pai não declarado
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Pós-graduação completa
- ☐ Pós-graduação incompleta

14. 13-Em relação a seu posicionamento político: Você simpatiza com: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Partidos de extrema direita
☐ Partidos de direita
☐ Partidos que atuam no Centro - direita
☐ Partidos que atuam no Centro - esquerda
☐ Partidos de esquerda
☐ Partidos de extrema esquerda
☐ Nenhum deles - não tenho preferencia
☐ Prefiro não declarar

15. 14-Qual sua formação acadêmica *

Ultima certificação/ mais atual - concluída ou em conclusão

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
☐ Pós-graduação - lato-senso
☐ Pós-graduação - Mestrado
☐ Pós-graduação - Doutorado
☐ Pós-Doutorado

16. 15- Você ingressou no magistério na Rede Municipal de Educação no cargo de : *

Caso a nomenclatura do cargo tenha mudado opte pela descrição mais próxima

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor de Educação Infantil - CEI
☐ Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - EMEI
☐ Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - EMEF
☐ Professor de Ensino Fundamental II e Médio
☐ Professor em outra rede e ingressei direto no cargo de Diretor de escola na PMSP
☐ Outros

17. 16- Em 2019 você exercia o cargo de Diretor(a) de Escola em que condições: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Titular de cargo após concurso público de ingresso
☐ Titular de cargo após concurso público de acesso
☐ Substituição - Designado (a) Diretor(a) de Escola em cargo vago
☐ Substituição - Designado(a) Diretor(a) de Escola em substituição
☐ Não exercia cargo de Diretor(a) de Escola em 2019

18. 17-Ano em que iniciou exercicio no cargo/função de Diretor(a) de Escola na PMSP *

19. 18-Registro Funcional *

Para comprovação do vínculo profissional na PMSP e veracidade da pesquisa perante a Universidade. Esta pesquisa não divulgará as identidades das pessoas, somente suas respostas.

20. 19- Sua Unidade educacional atende: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 100 alunos
☐ De 101 a 200 alunos
☐ De 201 a 500 alunos
☐ De 501 a 1000 alunos
☐ De 1.001 a 2.000 alunos
☐ Mais de 2.001 alunos

21. 20-Tipo de unidade Educacional : *

Referente a lotação no cargo de Diretor(a) de Escola em 2019.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ CEI
☐ CECI - CEI em território indígena
☐ EMEI
☐ EMEI em território indígena
☐ EMEF em território indígena
☐ EMEF
☐ EMEBS
☐ EMEFM
☐ CIEJA
☐ CMCT
☐ Não estava no cargo em 2019

22. 21-Você exerce sua atividade em uma Unidade Educacional que pertencente à : *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diretoria Regional de Educação Butantã
☐ Diretoria Regional de Educação Campo Limpo
☐ Diretoria Regional de Educação Capela do Socorro
☐ Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia
☐ Diretoria Regional de Educação Guaianases
☐ Diretoria Regional de Educação Ipiranga
☐ Diretoria Regional de Educação Itaquera
☐ Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé
☐ Diretoria Regional de Educação Penha
☐ Diretoria Regional de Educação Pirituba
☐ Diretoria Regional de Educação Santo Amaro
☐ Diretoria Regional de Educação São Mateus
☐ Diretoria Regional de Educação São Miguel

20/10/2021 18:38

O perfil do(a) Diretor(a) de Escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo - 2019

23. 22-Tempo de experiência no cargo de Diretor(a) de Escola : *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 4 anos
- ☐ 5 a 9 anos
- ☐ 10 a 14 anos
- ☐ de 15 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

24. 23-Esteve em licença médica durante o exercício do cargo de Diretor(a) de Escola até 2019? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca.
- ☐ Sim, licença de 1 dia (até 30 dias no total)
- ☐ Sim, licença de 31 até 120 dias (no total)
- ☐ Sim, licença de 1 ano (até 4 anos no total)
- ☐ Sim, estou afastado\afastada por um período superior a 5 anos

25. 24-Marque as entidades às quais você é filiado(a): *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ APROFEM
- ☐ SINESP
- ☐ SINPEEM
- ☐ SINDSEP
- ☐ OUTRAS
- ☐ Nenhuma delas

Parte 2

Trata-se de questões sobre o exercício do cargo/função de Diretor(a) de Escola

26. 25-Qual a Dimensão da Gestão Escolar, abaixo relacionada, você tem/teve maior dificuldade para executar no dia a dia? (mais difícil de executar) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gestão de Recursos Humanos - as relações pessoais e profissionais
- ☐ Gestão Administrativa e financeira (documentação, prestação de contas)
- ☐ Gestão Pedagógica - Projeto pedagógico, ensino e resultados de desenvolvimento e aprendizagem.
- ☐ Gestão Democrática - articulação e participação, equidade nas relações e decisões
- ☐ Nenhuma .

27. 26-Justifique a escolha dessa dimensão como sendo a de maior dificuldade para você. *

28. 27-Qual a Dimensão da Gestão Escolar abaixo relacionada, que na sua opinião, você teve ou tem maior facilidade em executar no dia a dia: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gestão de Recursos Humanos - as relações pessoais e profissionais
- ☐ Gestão Administrativa e financeira (documentação, prestação de contas)
- ☐ Gestão Pedagógica -Projeto pedagógico, ensino e resultados de desenvolvimento e aprendizagem.
- ☐ Gestão Democrática - articulação e participação, equidade nas relações e decisões

29. 28-Quem mais o/a auxilia na execução das tarefas da gestão escolar ? *

30. 29-Em relação à Gestão Financeira, pode-se afirmar que as verbas recebidas pela Unidade Educacional onde você era Diretor(a) de Escola em 2019, solicitadas ou não pela escola : *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foram suficientes e atenderam todas as necessidades naquele ano
- ☐ Foram suficientes para atender a manutenção do prédio escolar mas faltou para materiais e equipamentos;
- ☐ Foram suficientes para adquirir materiais e equipamentos, mas faltou para manutenção do prédio;
- ☐ Foram insuficientes para atender a manutenção do prédio escolar e aquisição de materiais e equipamentos;
- ☐ Não foram utilizadas, sendo realocadas para o ano subsequente.
- ☐ Não recebemos verbas.
- ☐ Não sei responder

31. 30-Enquanto Diretor (a) de Escola, sua relação com a Comunidade pode ser considerada : *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Inexistente
- ☐ Ocasional , em situações para resolução de conflitos ou no atendimento a comunidade
- ☐ Frequente e institucional ,ou seja, prevista no calendário (reuniões, assembleias, conselhos)
- ☐ Frequente e informal (a comunidade participa cotidianamente da vida escolar, em parceria)

32. 31-A Comunidade executou trabalhos voluntários na escola em 2019 ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Algumas vezes naquele ano
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

32. 31-A Comunidade executou trabalhos voluntários na escola em 2019 ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Algumas vezes naquele ano
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

33. 32-Em sua escola houve parcerias em 2019 com: *

Esta pergunta permite selecionar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ministério Público
- ☐ Conselho Tutelar
- ☐ Secretaria de Saúde ou postos de saúde (UBS, ou similar)
- ☐ Secretaria de Educação (DRE/COPED ou outro órgão intermediário)
- ☐ Secretaria de Assistência Social (CRAS ou outro órgão ligado a SAS)
- ☐ Secretaria de Segurança Pública (delegacia do bairro ou comitê)
- ☐ Organizações Não Governamentais (ONGs)
- ☐ Instituições privadas /iniciativa privada (empresas ou similares)
- ☐ Nenhuma

34. 33-Você sofreu agressão verbal na escola no exercício da função de Diretor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Sim, por funcionário(a) da equipe de apoio a educação (agentes escolares, agentes de apoio, ATEs)
- ☐ sim por profissional de equipe terceirizada que atua na escola
- ☐ Sim, por professor(a) da escola
- ☐ Sim, por estudante (criança/adolescente/jovem/adulto)
- ☐ sim, por pais de estudantes (criança/adolescente)
- ☐ Prefiro não responder

20/10/2021 18:36

O perfil do(a) Diretor(a) da Escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo - 2019

35. 34-Você sofreu agressão física na escola no exercício da função de Diretor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Sim, por funcionário(a)
- ☐ Sim, por professor(a) da escola
- ☐ Sim, por estudante (criança/adolescente/jovem/adulto)
- ☐ sim, por pais de estudantes (criança/adolescente)
- ☐ Prefiro não responder

36. 35-Você já passou por averiguação preliminar ou processo administrativo em decorrência do exercício do cargo de Diretor/a de Escola? *

Na posição de diretor/a denunciado/a.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca
- ☐ Sim, mas não sofreu penalidade
- ☐ Sim, e sofreu penalidade
- ☐ Não quero responder

37. 36- Você recebeu formação sobre Gestão Escolar promovida pela DRE ou SME/SP até 2019? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, promovida por DRE e SME/SP
- ☐ Sim, Somente promovida por SME/SP
- ☐ Sim, Somente promovida por DRE
- ☐ Não

38. 37-Você se considera: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gestor(a) tradicional - Diretor(a) como administrador(a) com competência técnica;
- ☐ Gestor(a) democrático(a) - diretor(a) político(a) e pedagógico(a) da unidade escolar
- ☐ Gestão Gerencial - Diretor(a) comprometido(a) com inovação e resultados para eficácia e eficiência da unidade escolar.
- ☐ Outros não especificados aqui
- ☐ Nenhum

39. 38-Sua relação com os professores pode ser descrita como : *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tranquila; o diálogo é fácil e sem conflitos;
- ☐ Pouco conflituosa, com algumas divergências entre docentes e direção da escola, mas de fácil resolução;
- ☐ Conflituosa, muitas divergências entre professores e gestão mas possível de resolver na unidade;
- ☐ Sem diálogo possível entre Gestão e professores, sendo necessária a mediação da DRE ou SME;
- ☐ Nenhuma das alternativas

40. 39- O que você considera o mais importante na gestão escolar ? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Competência técnica , saber lidar com a burocracia, com as finanças escolares;
- ☐ Competência na gestão de pessoas;

41. 40- Deixe seu e-mail (@sme) para contato - Disponibilizaremos o link para consulta aos resultados dessa pesquisa. Muito Obrigada. *

.....