



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Faculdade de Educação da UFMG

**AS EXIGÊNCIAS DE PERFORMATIVIDADE E SEUS
IMPACTOS NA IDENTIDADE DOS DIRETORES
ESCOLARES: MUNICÍPIO DE CONTAGEM/MG**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**AS EXIGÊNCIAS DE PERFORMATIVIDADE E SEUS IMPACTOS NA
IDENTIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES:
MUNICÍPIO DE CONTAGEM-MG**

Marcos Welington de Lima

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2011

Marcos Welington de Lima

**AS EXIGÊNCIAS DE PERFORMATIVIDADE E SEUS IMPACTOS NA
IDENTIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES:
MUNICÍPIO DE CONTAGEM-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Sub-linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Livia Maria Fraga Vieira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG

2011

Lima, Marcos Welington de

As exigências de performatividade e seus impactos na
identidade dos diretores escolares: município de Contagem- MG
/ Marcos Welington de Lima. – 2011.

196 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira.

Bibliografia: p. 163-169.

1. Educação. 2. Diretor Escolar – Identidade. I. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação intitulada: As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem-MG, de autoria do aluno Marcos Welington de Lima, avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professoras:

Profª. Drª. Lívia Maria Fraga Vieira – Orientadora – UFMG

Profª. Drª. Adriana Maria Duarte Cancela – UFMG

Profª. Drª. Savana Diniz Gomes Melo – UFMG

AGRADECIMENTOS

À minha a orientadora, Professora Lívia Fraga, pela sapiência, tolerância e solidariedade.

À Professora Dalila Andrade Oliveira, pela amizade e fraternidade.

Ao Professor Reginaldo Luiz Cardoso pelas leituras e críticas.

Ao amigo Luciano Ricardo pelo incentivo.

À minha esposa, Luciene Guerra, pela tolerância e aos meus filhos, Augusto e Júlia.

Aos diretores e diretoras escolares, e aos professores e professoras de Contagem que gentilmente concederam as entrevistas e informações.

Ao secretário de Educação de Contagem, Lindomar Diamantino Segundo por ter autorizado a visita às escolas e pela entrevista concedida.

Ao colega Sandro Coelho da Secretaria de Educação de Contagem (Núcleo Regional de Educação Industrial) pela gentileza nas explicações.

À minha mãe que me ensinou a ler entre tantas outras coisas e ao meu pai que me incentivou a “cair no mundo”.

Aos professores e professoras na FAE/UFMG, Ana Galvão, Antônio Augusto e Marisa Duarte com quem tanto aprendi.

À Professora Adriana Duarte e Savana Diniz que aceitaram ler meu trabalho e participar da banca de avaliação além de serem colegas no GESTRADO.

Aos membros do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da FAE/UFMG pela amizade e confiança, especialmente aos colegas Silvestre, Lídia, Wellington, Deborah, Alexandre, Simone, Yone e Alexandre

Aos diretores do SINDADOS/MG, especialmente às diretoras Rosane Cordeiro e Vânia Faluba.

Ao psicanalista Emerson Ribeiro dos Santos pelas conjecturas semanais.

À Irani Rodrigues, pela paciência e competência em revisar partes do texto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL E GERENCIALISMO	17
1.1 Introdução	17
1.2 A Administração empresarial	18
1.3 A evolução das teorias da administração empresarial	24
1.4 Gerencialismo e reformas no Estado	38
CAPÍTULO 2 A ESCOLA E SUA GESTÃO	49
2.1 A escola como organização moderna	49
2.2 O papel do diretor escolar	60
2.3 Reformas no sistema educacional e os desafios para a administração escolar	67
2.4 Por que eleger os diretores escolares?	72
2.5 Desafios da gestão democrática	76
CAPÍTULO 3 PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE	78
3.1 Tempos de insegurança	78
3.2 Mudança de rumo ou interações de controle	80
3.3 Performatividade	83
3.4 Modernidade instável: o efeito desencaixe	87
3.5 Identidade: adesão e conflito	90

3.6 A dinâmica das avaliações externas	100
--	-----

CAPÍTULO 4 EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM-MG ----- 109

4.1 Dados sobre o Sistema de Ensino no Município	109
4.2 A gestão das escolas municipais em Contagem-MG	113
4.3 A escolha do diretor e suas competências	119
4.4 O Perfil dos diretores	122
4.5 Os diretores por eles mesmos	125
4.5.1 A relação com a Secretaria de Educação	133
4.5.2 A relação com a Comunidade	135
4.5.3 Gestão Democrática e Colegiado Escolar	136
4.5.4 O diretor e as avaliações externas	139
4.6 “A escola é a cara diretor”	141
4.6.1 Como os professores percebem a relação com a Secretaria de Educação	149
4.6.2 Como os professores percebem a participação da comunidade	150
4.6.3 Professores, gestão democrática e Conselho Escolar	153
4.6.4 Como os professores percebem as avaliações externas	156

CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	163
--------------------------	------------

ANEXO A	170
----------------------	------------

ANEXO B	171
----------------------	------------

ANEXO C	172
----------------------	------------

ANEXO D	191
----------------------	------------

ANEXO E	193
----------------------	------------

ANEXO F	195
----------------------	------------

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os impactos das avaliações externas à escola sobre a identidade dos diretores escolares, na rede de ensino fundamental em Contagem-MG. A identidade foi analisada à luz das exigências de performatividade assentadas nas avaliações externas à escola e no regime de competição estabelecido pela eleição do(a) diretor(a). O estudo tentou responder à questão: Como se estrutura a identidade dos diretores escolares diante das exigências de performatividade? Ou ainda, como está a subjetividade dos diretores escolares diante das avaliações externas?

É um estudo que se localiza no escopo da micropolítica, ou seja, o espaço é a unidade escolar, local onde se concretizam as práticas educativas que constam na legislação e nas políticas específicas do município. Apesar de a expectativa teórica envolver alguns conceitos já trabalhados na sociologia das organizações e nas Teorias da Administração, a abordagem analítica que mais importou foi a dos discursos dos atores diretamente envolvidos. Para tanto, foram realizadas vinte entrevistas a partir de um roteiro previamente estabelecido.

A pesquisa foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem e considerou os seguintes dados: números de escolas, número de diretores eleitos, número de alunos, quantidade de trabalhadores, regras de eleição e de mandato, tempo de mandato, colégio eleitoral. Em cada uma das 69 escolas, foi, ainda, coletados dados referentes à idade, formação acadêmica do diretor bem como seu tempo de serviço na rede municipal. Em seguida, foram realizadas entrevistas *semiestruturadas* com um diretor e dois professores de cada regional educacional, com o Secretário de Educação e com um membro do núcleo de uma das regionais. Nas entrevistas foram abordados temas tais como, a participação da comunidade, o funcionamento do Colegiado, a relação do diretor com a Secretaria de Educação e os impactos das avaliações externas.

Palavras-chave: Diretor escolar; identidade; performatividade; avaliação.

ABSTRACT

This dissertation is aimed to analyze the impacts of schools external evaluations to the identity of the principals of elementary schools in Contagem / MG. The identity was examined based on the performativity requirements settled in schools external evaluations as well as in the competition created by the principal election. This paper has attempted to answer the question: How to create an identity structure of the principals before the demands of performativity? Or even, How is the subjectivity of the principals before external evaluations?

It is a study that is located in the micro-political area, in other words, the space is the school unit, where they embody the educational activities that are part of the legislation and policies of the county. Despite the fact that the theoretical expectation involves some concepts already worked on the organizations sociology and also in Management Theories, the analytical approach that has been the most important so far was the one about the speeches of the actors directly involved. Therefore, we led 20 interviews from a previous established schedule.

The survey was led with the Department of Education and Culture of Contagem and has considered the following information: number of schools, number of elected principals, number of students, number of employees, the rules of election and terms of office, the electoral college. In each and every one of the 69 schools was gathered information about: age of the officer or principal, principal's academic background, length of service in public schools. Then semi-structured interviews were conducted with a principal and two teachers from each regional educational group, with the Education Secretary and the core member of one regional group. In the interviews, themes such as community participation, the operation of the Board, the principal's relationship with the Education Department and the impacts of the external evaluations.

Keywords: School principal; Identity, Performativity, Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como finalidade analisar como a cultura do desempenho ou da performatividade influencia na constituição da identidade do diretor escolar. Mais especificamente, a pesquisa base deste trabalho busca conhecer e analisar como as exigências de performatividade, tal como estudada por Ball (1989, 2002, 2004), contribuem para constituir a identidade dos diretores escolares que atuam nas escolas municipais de ensino fundamental da rede educacional do município de Contagem, em Minas Gerais.

A cultura do desempenho, que vem sendo afirmada nos sistemas educacionais mundializados, deve ser entendida no contexto mais geral, iniciado pelas reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990, em diferentes países, inclusive no Brasil. As características dessas reformas, que se aprofundam nos anos atuais, foram estudadas por diferentes autores.

Tais reformas trouxeram mudanças na gestão dos sistemas escolares tendo como eixos principais a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, o financiamento *per capita* e a criação dos sistemas de avaliação externa. A escola foi erigida em núcleo básico da gestão das políticas educacionais, quando vê-se crescer e ser redimensionado o papel dos diretores escolares, nos novos paradigmas da escola eficaz ou do efeito-escola para explicar ou promover o desempenho dos alunos.

A gestão democrática, que se expressa na escolha direta dos dirigentes escolares, na criação de diferentes conselhos no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino (Colegiados, Grêmios Estudantis, Conselhos Municipais de Educação, Conselhos de Acompanhamento de políticas e programas), acarretou também novas atribuições aos docentes e diretores de escolas. As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto parecem pressupor maior responsabilização dos mesmos, demandando mais autonomia, maior capacidade de resolver localmente os problemas encontrados bem como de refletir sobre a realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa. Tudo isso pode acarretar tensões entre o desejado e o possível frente às condições de trabalho. Ademais, o diretor escolar eleito, ao mesmo tempo em que “representa” a comunidade escolar, deve garantir a

implementação de políticas que são decididas pela administração central e orientadas por decisões de âmbito nacional, quase sempre condicionantes para a liberação de recursos financeiros. A adoção de indicadores de desempenho escolar também inaugura nova regulação por resultados e condiciona a atuação do dirigente escolar e dos docentes.

A participação dos docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos. A gestão democrática da educação, com maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica bem como a participação da comunidade na escola são exigências dos tempos atuais. Assim, a performatividade do dirigente é tanto uma resposta às exigências do desempenho escolar medido pelas avaliações externas e índices nacionais, como às exigências de uma gestão democrática e da autonomia escolar.

1.1 Objetivo Geral

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar os efeitos da performatividade na identidade dos diretores escolares, em um contexto em que a eleição para diretor escolar é regra estabelecida para o provimento do “cargo” ou da “função”.

1.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos da presente pesquisa:

Avaliar se a exigência de desempenho causou precarização no trabalho do diretor escolar;

compreender a relação que o diretor escolar estabelece com os demais sujeitos da comunidade escolar, diante das exigências da performatividade;

identificar possíveis contradições entre a gestão democrática e as exigências de desempenho;

descrever as estratégias adotadas pelos diretores escolares diante das exigências da performatividade.

1.3 Metodologia

A proposta de estudo e pesquisa localiza-se na área de gestão escolar. O nosso tema/problema é a forma como as avaliações externas interferem ou vão interferir na gestão escolar, no trabalho dos educadores e mais especificamente na identidade e trabalho do diretor escolar.

Fez-se uma breve revisão sobre as Teorias da Administração e estudos exploratórios acerca dos conceitos de identidade e performatividade.

Tratou-se de uma pesquisa fundamentalmente qualitativa e que teve como unidade de análise os diretores de escolas públicas municipais de Contagem, em Minas Gerais. Nossa preocupação específica foi em torno da identidade dos diretores escolares eleitos pela comunidade e sua atuação como gestores da escola no contexto das mudanças e, mais especificamente, sobre os impactos das avaliações externas no seu trabalho e na sua identidade. A principal preocupação foi examinar as subjetividades da mudança e as subjetividades em mudança (BALL, 2002).

Além do levantamento e análise de dados secundários, tais como documentos, pesquisas e estudos já existentes (revisão bibliográfica), recorreu-se à pesquisa empírica com o emprego de técnicas usuais de levantamento de informações qualitativas. A primeira etapa, quantitativa, foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de Contagem, com levantamento de números de escolas, número de diretores eleitos, regras de eleição e de mandato, tempo de mandato, colégio eleitoral, entre outros.

Na segunda etapa, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas com os diretores escolares, um de cada regional escolar, na escola da regional com o maior número de alunos. Foram agregadas também entrevistas com dois professores de cada uma dessas mesmas escolas, com o secretário de educação e com um membro de um núcleo educacional (regional escolar), somando vinte entrevistas no total. A escolha dos professores entrevistados deu-se pelos seguintes critérios: os dois professores entrevistados em cada escola deveriam lecionar nesta escola há pelo menos três anos, uma vez que a intenção era possibilitar que estes fizessem uma comparação entre um diretor e outro ou, pelo menos, entre dois diferentes mandatos, se o atual diretor tivesse sido reeleito. Foram entrevistados doze professores: cinco homens e sete mulheres. A pretensão era entrevistar o mesmo

número de professores de sexos distintos, mas em uma das escolas isso não foi possível já que nos turnos da manhã e tarde só havia professoras. A escola deveria existir há, no mínimo, cinco anos, o que significa que teria sido palco de, pelo menos, duas eleições para diretor.

As entrevistas foram gravadas mediante a assinatura de um termo de livre consentimento (ANEXO E) e duraram entre duas e quatro horas e trinta minutos. A maioria dessas entrevistas não foram realizadas em um único dia. Portanto, foram feitas algumas visitas a cada escola com o objetivo de entrevistar o diretor e os dois professores. Alguns diretores, em um dado momento, quiseram indicar os professores a serem entrevistados, mas isso não ocorreu e os professores foram escolhidos aleatoriamente, dependendo do dia que o entrevistador fosse à escola e da disponibilidade dos professores que estivessem presentes naquele momento, obedecendo-se aos critérios pré-determinados. Houve uma dificuldade razoável para a realização da entrevista com os(as) professores(as), seja pelo pouco tempo de que dispunham, seja pelas faltas dos colegas que tinham de cobrir, acarretando sobrecarga de trabalho e menos tempo disponível para a entrevista. Não foram raras as vezes que a entrevista foi marcada e adiada, porque o professor teve de substituir um colega que faltara. As entrevistas com os diretores foram relativamente mais fáceis de realizar: o dia e o horário eram marcados e agendados para a entrevista. Havia, ainda, a designação de um funcionário da escola para atender as demandas inerentes ao cotidiano e de responsabilidade do diretor.

Em todas as escolas de Contagem, foram feitas eleições para diretores em novembro de 2009. As entrevistas realizadas no segundo semestre de 2010 foram gravadas em áudio e transcritas pelo próprio pesquisador. O roteiro pode ser lido no ANEXO A. Nas entrevistas foram abordados os seguintes temas: a importância atribuída à organização do Conselho Escolar; as percepções sobre o diretor escolar e as características de seu trabalho e desempenho; a percepção sobre a participação da comunidade nos assuntos da escola; a comparação entre a gestão de dois diretores; a importância conferida à eleição do diretor escolar; a postura do diretor escolar relativamente à forma democrática ou não de agir bem como sua disponibilidade de tempo para a escola; a percepção da atuação do diretor escolar em relação aos segmentos da escola no que se refere à existência ou não de

tratamento diferenciado. Em seguida, as entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo.

O que norteou a análise das entrevistas foi o entendimento de que a entrevista de pesquisa é uma interação face a face, iniciada pelo entrevistador, “com a finalidade específica de obter informação relevante e centrada no conteúdo explicitado pelos objetivos da pesquisa” (MACHADO, 2002. p.36). Portanto, a presente pesquisa não pode ser alcunhada de tipo “exploratória” indefinida. Todas as entrevistas foram realizadas pelo próprio pesquisador, seguindo um roteiro de questões que objetivaram conhecer, detalhar e estabelecer conexões entre as exigências de performatividade e a identidade dos diretores escolares. Não obstante, procurou-se “encorajar percepções desejáveis” (MACHADO, 2002, p. 37), única e exclusivamente no sentido de manter o entrevistado em foco com o tema tratado. No início da entrevista, buscou-se explicar os propósitos da pesquisa, procurando-se estabelecer com o entrevistado uma relação de cooperação. Enfatizou-se que a pesquisa era importante para ele, na medida em que contribuiria para seu autoconhecimento e o faria conhecedor das expectativas que os outros tinham dele. Foi explicado ao entrevistado que a pesquisa não tinha qualquer propósito direto em municiar seus superiores com informações ali obtidas. Outrossim, buscou-se evitar a indução à respostas que fornecessem os próprios pontos de vista do pesquisador, apesar de não ser totalmente seguro alcançar a neutralidade, já que os entrevistados são plenamente capazes de oferecer resistências.

Se a empreitada foi de conseguir dados necessários para testar hipóteses, faz-se oportuno dizer que os dados primordiais encontram-se na subjetividade dos sujeitos entrevistados, o que não impede medições e categorizações. E para não se ficar apenas em categorizações e quantificação, optou-se por perguntas “abertas” durante as entrevistas, numa postura de colaboração e de paridade (MACHADO, 2002, p. 43). Buscou-se, portanto, estabelecer uma postura de compreensão e não de avaliação.

1.4 Organização da Dissertação

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

O capítulo 1 faz um breve relato sobre as teorias da administração, com o objetivo de entender que a organização escolar não está localizada em um campo tão diverso. A gestão escolar não somente sofre as influências da administração empresarial como segue as tendências destas organizações dentro das diferentes fases do capitalismo. Além disso, ainda neste capítulo procurou-se entender o gerencialismo no Brasil como sendo uma resposta a chamada crise do estado e do neoliberalismo.

O capítulo 2 apresenta a escola como uma organização moderna e aberta que sofre influências do meio em que está inserida. Apesar de poder ser considerada uma empresa no sentido de que é um empreendimento cujo objetivo é educar, a escola apresenta importantes especificidades que a diferencia da empresa capitalista, podendo até ser considerada como uma organização anárquica de difícil controle.

O capítulo 3 apresenta uma discussão teórica da performatividade, como uma das formas de controle do trabalho que se realiza no interior da escola. Explora os conceitos de performatividade e de identidade, de forma a entender como a performatividade incide sobre a identidade dos trabalhadores. Mas que, apesar das recentes técnicas de autocontrole ou auto-vigilância não se deve abandonar a atenção para as análises das formas de controle administrativo-burocrático.

O Capítulo 4 tem o objetivo de trazer alguns elementos de contexto: o ensino fundamental em Contagem, o sistema de ensino, a rede escolar, as relações formais entre a Secretaria de Educação e Cultura e os diretores escolares. As mudanças na organização das escolas e nas políticas da administração municipal. E também apresenta a metodologia usada na pesquisa, bem como busca evidenciar os principais resultados do trabalho de campo, em que as informações obtidas, sobretudo por meio de entrevistas com diretores escolares e professores das escolas municipais de Contagem. Estas são relacionadas com as abordagens teóricas utilizadas na pesquisa.

Nas Considerações Finais buscou-se sintetizar aspectos dos resultados, apontando lacunas ainda abertas para novos estudos sobre o tema.

Capítulo 1 ADMINISTRAÇÃO EMPRESARIAL E GERENCIALISMO

[...] cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.

Karl Marx

A coisa mais importante que deve ser feita, repito mais uma vez: mantenha seu olho na tarefa, não em você. A tarefa é importante e você é um servidor.

Peter Drucker¹

1.1 Introdução

O Estado, historicamente, é a primeira forma de organização política e é nele que a empresa capitalista vai se inspirar para organizar os trabalhadores e apropriar-se do excedente que estes produzem. Em dado momento histórico, parece ocorrer uma inversão, de tal modo que o avanço e o aprimoramento das formas de administrar nas empresas privadas passam a ser exemplo e *ethos* para o Estado.

A escola como organização social está igualmente imersa na dinâmica e nas contradições das organizações em uma dada sociedade. É um lugar de múltiplas tensões, de disputas de interesses, visões de mundo diferentes e até antagônicas. A preocupação com a gestão escolar e, em especial, com a função do diretor escolar, insere-se no arcabouço dos estudos sobre as organizações e as teorias que orientam sua administração.

¹ Peter Ferdinand Drucker é considerado, por muitos, o pai da administração moderna (nasceu em 19 de novembro de 1909, em Viena, Áustria, e faleceu em 11 de novembro de 2005, em Claremont, Califórnia, EUA).

Apesar das diversas mudanças no processo de produção, no chão das fábricas, nos setores de serviços e nas chamadas políticas públicas, as organizações continuam sendo tributárias dos velhos modelos da Teoria Clássica da Administração, difundida por Taylor e Fayol, e da escola de Relações Humanas bem como dos modos mais recentes de se encarar os problemas das organizações modernas, porque nelas está contido aquilo que há de fundamental no capitalismo: a separação entre trabalhadores e meios de produção e o trabalho assalariado, organizados hierarquicamente, seja na produção de bens materiais ou de serviços.

O pressuposto básico é que existe continuidade e conexão entre a Escola Clássica de Administração (taylorismo/fordismo), a escola de Relações Humanas e os modelos flexíveis; entre rigidez e flexibilização, entre centralização e autonomia. E que os chamados modos flexíveis de organização do trabalho não abriram, de fato, a participação para os trabalhadores.

O administrador de empresa, o chefe imediato, o gestor, em todas as suas nuances, de uma forma geral, é peça-chave nas organizações. Na escola, a identidade e a intervenção do diretor escolar tornam-se fundamentais para gerir e aplicar mudanças no sistema educacional.

A administração escolar é influenciada pela administração empresarial. Hoje, mais que em outras épocas, o *ethos* do mercado insere-se em todas as partes e lugares e os trabalhadores são incentivados a agir como empreendedores. O mercado aparece como senhor supremo e intocável. “Você S.A.” é a palavra de ordem e a competição é a norma, o espaço é dos investidores.

Enfim, as teorias sobre a administração de empresas sempre tentaram impor-se como princípios que pudessem atravessar todas as organizações da sociedade, inclusive a escola. Para entender a forma como isso de dá, serão apresentadas, neste primeiro capítulo, as principais teorias da Administração Empresarial.

1.2 A administração empresarial

O mesmo espírito que na sociedade criou a corporação aparece como realidade no bonapartismo e na Prússia. No capitalismo de Estado, no regime democrático liberal, aparece como agente da vontade geral, como um universal que encobre determinações privatistas. A burocracia protege uma generalidade imaginária de interesses particulares.

Tragtenberg

No Manifesto Comunista, Marx e Engels escreveram, em 1848, que a indústria moderna transformou a pequena oficina do mestre patriarcal na grande fábrica do capitalista industrial. “Massas de trabalhadores concentrados na fábrica são organizados militarmente. Eles são colocados como soldados rasos sob a supervisão de uma hierarquia inteira de suboficiais” (MARX; ENGELS, 1998, p. 15).

A divisão entre quem planeja e quem executa o trabalho não é novidade do capitalismo. Nas civilizações antigas, dentre as quais a egípcia, a grega e a romana já existia tal divisão, mas ela só veio ganhar racionalidade instrumental no capitalismo, mais precisamente, segundo Tragtenberg (2006), na terceira fase da industrialização, quando se inicia a decadência dos ofícios tradicionais.

A equipe de trabalhadores em torno de uma pessoa, um oficial com experiência, desaparece, na medida em que o cálculo substitui a experiência, mediante análise no Departamento de Métodos; efetua-se, assim, a separação entre concepção e execução do trabalho na empresa (TRAGTENBERG, 2006, p. 85).

Maurício Tragtenberg entende o taylorismo como uma ideologia que corresponde às primeiras etapas do desenvolvimento do capitalismo,

A Teoria Geral da Administração é *ideológica*, na medida em que traz em si a *ambiguidade* básica do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se ela às determinações sociais reais, enquanto *técnica* (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do *trabalho*; e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto *ideologia* (TRAGTENBERG, 2006, p. 108).

Segundo esse autor, a administração, como organização formal burocrática, historicamente, primeiro realiza-se no Estado, mais precisamente no *modo de produção asiático*², e depois na empresa privada.

É importante destacar que tanto Taylor como Fayol pretendiam que seus princípios pudessem ser implantados em qualquer tipo de organização:

O principal objetivo da administração deve ser o de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado.

A expressão *máximo de prosperidade* é usada em sentido amplo, compreendendo não só grandes dividendos para a companhia ou empregado, como também o desenvolvimento, no mais alto grau, de todos os ramos do negócio, a fim de que a prosperidade seja permanente (TAYLOR, 2010, p. 24).

A administração constitui fator de grande importância na direção dos negócios: de todos os negócios, grandes ou pequenos, industriais, comerciais, políticos, religiosos ou de outra qualquer índole (FAYOL, 2010, p. 19).

Todos têm necessidade, em maior ou menor grau, de noções administrativas. Na família, nos negócios do Estado, a necessidade de capacidade administrativa está em relação com a importância da empresa; para os indivíduos, essa necessidade é tanto maior quanto mais elevada é a posição que ocupam (FAYOL, 2010, p. 39).

Obviamente, tanto um como o outro não entreviam outro sistema que não o capitalista; portanto, esperavam que seus princípios pudessem ser aplicados às organizações capitalistas. Apesar da diferença entre os dois quanto ao enfoque do processo produtivo, ambos estão à procura da melhor forma de aumentar a produtividade e os lucros empresariais. Fayol, inclusive, na sua época, preocupava-

² Para estabelecer-se, o modo de produção asiático pressupõe: a existência de escassa divisão do trabalho entre campo e cidade; a transição da economia de consumo para a produção do excedente, levando à exploração do sobretrabalho; a existência de uma autoridade suprema, o Estado, para saquear, guerrear e dirigir obras públicas. Para isso, o Estado deve ter a propriedade da terra. A burocracia confunde-se com o Estado e é composta por militares, elite intelectual, funcionários públicos (TRATENBERG, 2006, p. 33).

O controle ilimitado da força de trabalho dos súditos permitiu aos reis da Suméria, Babilônia e Egito, construir em seus palácios jardins e sarcófagos monumentais (TRATENBERG, 2006, p. 35).

se com o que era ensinado na escola, quando questionava a falta do ensino de administração nas escolas técnicas e em cursos de engenharia.

Taylor e Fayol, como intelectuais do processo de trabalho e de produção, acreditavam que seus princípios estavam a caminho de colocar a organização empresarial, em sentido amplo, a serviço de maximizar a produção, através da economia de tempo, insumos e trabalho. Seus princípios são seguidos até hoje. Assim sendo, apesar das modificações ocorridas ao longo do tempo no processo de produção, a organização do trabalho continua a ser essencialmente aquela propugnada por esses pioneiros em que a hierarquização e o controle são os princípios basilares do chamado modo científico de administrar. A “revolução” do ohnismo ou toyotismo, ocorrida no Japão, desde o final da Segunda Guerra Mundial, trouxe mudanças qualitativas nas organizações empresariais, mas não mudou a estrutura de classe e de exploração.

Ainda hoje podemos observar, no interior das empresas, os traços nítidos do que se convencionou chamar, desde o final do século XIX, Administração Científica. Seus princípios se espalharam de tal forma que podem ser confundidos como universais e válidos para todas as épocas e podem mesmo ser aplicados desde a família, a escola, a igreja até a mais complexa empresa transnacional. Não importa se o negócio é público, privado, beneficente, sem fins lucrativos, com trabalho assalariado ou voluntário – os administradores contemporâneos utilizam tais princípios para tudo. Peter Drucker, por exemplo, discutindo sobre a administração de organizações sem fins lucrativos, explicita que a padronização de excelências é a melhor forma de reconhecimento e assim “cria-se uma nova dimensão de desempenho” (DRUCKER, 2006, p.7). Essa era a principal preocupação de Taylor: padronizar para estabelecer metas de produção. Drucker destaca a importância do envolvimento das pessoas com o trabalho; para ele, nada é bem feito se as pessoas não estão comprometidas. “Em treinamento militar, a primeira regra é instilar nos soldados a confiança em seus oficiais, porque sem confiança eles não irão lutar” (DRUCKER, 2006, p. 7). Mesmo o “envolvimento” dos trabalhadores, algumas vezes apresentado como novidade, pode ser encontrado entre as preocupações de Taylor:

A mudança da administração empírica para a administração científica envolve, entretanto, não somente o estudo da velocidade adequada para realizar o trabalho e a remodelação de instrumentos e métodos na fábrica, mas também **completa transformação na atitude mental de todos os homens, com relação ao seu trabalho e aos seus patrões** (TAYLOR, 2010, p. 76, grifo do autor).

Nesse sentido é que Taylor vai insistir na necessidade de combinar a cooperação do trabalhador com um rígido controle da administração. Acelerar a produção sem a resistência dos trabalhadores é o princípio básico do taylorismo:

A mudança, porém, na atitude mental e nos hábitos dos trezentos e muitos trabalhadores somente pôde ser conseguida devagar após séries de demonstrações concretas que, finalmente, esclareceram cada homem a respeito de grande vantagem que a eles adviria, cooperando espontaneamente com a administração (TAYLOR, 2010, p. 76).

Também Henri Fayol (2010) defendia a harmonia entre patrões e empregados por meio de incentivos materiais e salariais. Em relação à Taylor, Fayol apresenta uma “visão mais ampla” por tratar com mais rigor o fator humano e a estrutura da organização. Para o autor, a autoridade é o direito de dar ordens e o poder de esperar obediência; responsabilidade é uma consequência natural da autoridade. Para ele, o espírito de equipe que traz harmonia e união entre as pessoas é fundamental para a organização. Taylor e Fayol tinham em comum vários princípios e técnicas, mas o fundamental era a divisão rígida entre concepção e execução. O gerenciamento tinha de ser separado da produção. Fayol (2010) enfatiza sobremaneira a hierarquia da empresa e o desempenho das chefias na condução dos objetivos, introduz o princípio da equidade que, para ele, sobrepõe-se ao princípio de justiça:

A justiça é a realização das convenções estabelecidas. Mas os convênios não podem prever tudo; é necessário interpretá-los pormenorizadamente ou suprimir sua insuficiência. Para que o pessoal seja estimulado a empregar no exercício de suas funções toda a boa vontade e o devotamento de que é capaz, é preciso que ele seja tratado com benevolência; e equidade resulta da combinação de benevolência com a justiça (FAYOL, 2010, p. 61).

Numa entrevista que Drucker faz a sua discípula, Frances Hesselbein³, ele destaca que a primeira coisa a se fazer em uma instituição sem fins lucrativos é escolher as pessoas certas para executar determinadas tarefas e então “[...] você determina as tarefas, estabelece o padrão, provê o treinamento e, basicamente, faz com que olhem para o alto.” (DRUCKER, 2006, p. 24). Esse administrador contemporâneo, no fundo, segue os preceitos tayloristas, mesmo em uma instituição sem fins lucrativos: escolher as pessoas certas para executar determinada tarefa era um dos critérios básicos de Taylor.

Em uma organização sem fins lucrativos em que prevalece o trabalho voluntário, de acordo com Frances Hesselbein, tem-se outro ponto muito significativo, que é o reconhecimento. Alguém tem de dizer: “Muito obrigado, você fez uma contribuição muito importante.”

Para Drucker (2003), o desempenho econômico é função específica e contribuição da empresa bem como a razão de sua existência. Para produzir resultados precisa de direção, método e propósito. Para ele “dentro da empresa não há resultados, nem recursos. Ambos estão fora dela”. Dentro da empresa há somente custos. O que Drucker pretende ensinar aos executivos modernos é que o desempenho, a competência e os resultados,

Não dependem de alguém dentro da empresa, nem de algo dentro do controle da mesma, mas de alguém de fora – o cliente numa economia de mercado, as autoridades políticas numa economia controlada. É sempre alguém de fora que decide se os esforços de uma empresa se transformam em resultados econômicos ou em desperdício.

O mesmo vale para o único recurso distinto de qualquer empresa: conhecimento. Outros recursos, como dinheiro e equipamento físico, não conferem qualquer distinção. O que torna uma empresa distinta e constitui seu recurso peculiar é sua capacidade para usar conhecimento de todas as espécies – de científico e técnico a social, econômico e gerencial. É somente com relação ao conhecimento que uma empresa pode ser distinta e, portanto, produzir algo que tem valor no mercado (DRUCKER, 2003, p. 5).

³ Frances Hesselbein foi diretora executiva nacional da organização feminina The Girl Scouts, dos Estados Unidos, de 1976 a 1990. É atualmente presidente da Peter Drucker Foundations for Non-Profit Management.

Ao executivo cabe procurar maximizar as oportunidades, sendo a eficácia essencial, e não a eficiência⁴. “O que é significativo é decidido pelo mercado e pelo cliente.” (DRUCKER, 2003, p. 5). O *input* é dado pelo cliente.

A novidade para os teóricos da Administração, como Peter Drucker, depois de Taylor e Fayol, é que o desempenho nos negócios, a sua eficácia encontra-se no cliente, no mercado, e não é apenas uma questão de eficiência da engenharia da produção ou de estruturação da empresa. Não é a produção que determina o consumo, mas o mercado. O que está de fora, o cliente, é que dita o *modus operandi* na organização.

1.3 A evolução das teorias da administração empresarial

Conforme o exposto acima, Taylor via a necessidade premente de aplicar métodos científicos à administração, para garantir à empresa capitalista a consecução de seus objetivos de máxima produção, a mínimo custo. O trabalhador era visto por ele como mero apêndice da máquina. Considerava o incentivo monetário como suficiente para a satisfação dos trabalhadores. A empresa era vista como uma organização fechada, desvinculada do mercado e do ambiente que a cercava. A divisão do trabalho em tarefas simples e repetitivas era ideal para maximizar a produtividade. Algumas de suas orientações continuam sendo seguidas e aplicadas até hoje.

Com a crise capitalista de 1929, ocorre uma passagem do liberalismo ao intervencionismo, o que ficou conhecido como keynesianismo, e a teoria clássica de administração começou a ser questionada. Com o desenvolvimento das ciências humanas, passou-se a dar atenção aos aspectos psicológicos do trabalhador. As experiências de Elton Mayo (1933)⁵, segundo Chiavenato (1983), possibilitaram uma nova abordagem, focalizada no processo de motivação dos indivíduos para alcançar as metas organizacionais. A chamada Escola de Relações Humanas entendeu que os trabalhadores atuam dentro de um grupo, e assim devem ser

⁴ “A eficácia está associada ao conceito de fazer a coisa certa. A eficiência está associada à melhor forma de fazer a coisa certa. A *eficácia* significa atingir objetivos traçados. A *eficiência* significa a melhor forma de atingi-los.” (FERREIRA *et al.*, 2009).

⁵ *The Human Problems of an Industrial Civilization* (1933)

analisados, e que os aspectos psicossociais são mais importantes que os técnicos. Mayo considera a subjetividade dos trabalhadores, ou seja, ele se preocupa com que os trabalhadores estejam realmente interessados no que fazem. A tarefa simples e repetitiva é um desestímulo para o trabalhador.

Segundo Ferreira *et al.* (2009), Mayo (1945)⁶ entende que

O papel da integração grupal é primordial para o bem-estar psicoemocional dos trabalhadores. Eles não agem individualmente, mas como membros de grupos. Desviando-se das normas grupais, sofrem punições sociais ou morais dos colegas mais severas que as impostas pela organização, porque os marginalizam do relacionamento com o grupo (FERREIRA *et al.*, 2009, p. 28).

A coesão dos trabalhadores torna-se fundamental. Ganhar sua confiança é o mais importante para conseguir os objetivos desejados. O trabalhador é um ser pensante, ele deve participar nas decisões sobre como se fazerem as tarefas e, para que isso ocorra sem problemas, deve haver canais de comunicação que funcionem de baixo para cima. A Escola de Relações Humanas sublinha que o comportamento dos trabalhadores não é regido só por motivos biológicos e monetários, eles obedecem a normas e seguem padrões sociais.

A Escola de Relações Humanas recebeu críticas por: negar os conflitos entre os interesses da empresa e dos trabalhadores; fazer uma análise adstrita ao considerar apenas o meio social como determinante no comportamento dos trabalhadores. E, além disso, por ter uma concepção ilusória do trabalhador feliz e produtivo – não vendo que trabalhadores infelizes poderiam ser produtivos e às avessas –, bem como por dar ênfase excessiva aos grupos informais como canal para o aumento da produtividade. Finalmente, foi criticada por espionagem disfarçada, quando dizia que era importante ouvir os trabalhadores com canais de informação de baixo para cima, como pretexto para se inteirar de suas queixas e insatisfações⁷.

⁶ *The Social Problems of an Industrial Civilization* (1945)

⁷ Foi na Alemanha que se deu a reação à Escola das Relações Humanas, vista como desenvolvendo uma atitude manipulativa para com o operário, em função dos interesses da administração. Nesse aspecto, Elton Mayo continua Taylor e Fayol; a crítica alemã mostrou que a Escola de Relações Humanas subestimava o conflito, negava o peso dos fatores econômicos determinantes da paz industrial; tinha tendência a encarar como relações interindividuais. A Alemanha foi o berço da reação

Segundo Maurício Tragtenberg (2006), a Escola de Relações aparece negativamente como:

Uma ideologia manipulatória que acentua a preferência do operário pelos grupos informais fora do trabalho, quando na realidade o operário sonha com maior satisfação: largar o trabalho e ir para casa. Valorizam-se neste sistema símbolos baratos de prestígio, quando o trabalhador prefere, a estes, melhor salário (TRAGTENBERG, 2006, p. 104).

Apesar das críticas feitas à Escola de Relações Humanas, mesmo a partir de administradores, seus preceitos são aplicados nos atuais modos de administração e gerenciamento, principalmente no quesito clima organizacional favorável aos trabalhadores. Podemos observar em praticamente todas as organizações contemporâneas iniciativas para um bom relacionamento entre os trabalhadores de uma mesma empresa. O discurso da Escola de Relações Humanas assim se articula:

Manter as pessoas trabalhando efetivamente, ao mesmo tempo em que há permissão para que os indivíduos desenvolvam seu potencial e encontrem seu lugar na sociedade (FERREIRA *et al.*, 2009, p. 33).

Após a Escola de Relações Humanas, a administração empresarial buscou referências em vários autores e escolas de pensamento, no behaviorismo⁸, no estruturalismo⁹ e na teoria dos sistemas¹⁰, até nas chamadas teorias modernas de

intellectual à Escola das Relações Humanas, pelo fato de que, industrializando-se tardiamente em relação à Inglaterra e França, a ela restará *pensar no plano crítico* o que a primeira realizou na economia (Revolução Industrial) e a segunda no político (Revolução Francesa). (TRATENBERG, 2006, p. 54).

⁸ O termo inglês *behavior* significa comportamento. Assim, para denominar essa tendência teórica, usa-se behaviorismo e, também, comportamentalismo, análise aplicada do comportamento, análise experimental do comportamento, análise do comportamento ou análise cognitiva do comportamento. O behaviorismo aplicado às organizações **toma a motivação** vem tanto de dentro como de fora, ou seja, da relação sujeito-ambiente. Vem de dentro, pois todos precisam prover suas necessidades e, também, vem de fora (do ambiente) na medida em que existem recompensas, estímulos positivos, que trazem meios de prover suas necessidades.

⁹ Tragtenberg (2006, p. 100) escreve que a Escola Estruturalista mostrou que o conflito negado pela Escola de Relações Humanas não é um mal em si, o importante é saber manejá-lo construtivamente. Acrescentamos que a busca no referencial estruturalista por parte da Administração de Empresas foi uma tentativa de resposta ao taylorismo e à Escola de Relações Humanas.

¹⁰ A Teoria dos sistemas começou a ser aplicada à administração principalmente em função da necessidade de uma síntese e de uma maior integração das teorias anteriores (Científicas e Relações Humanas, Estruturalista e Comportamental, oriundas das Ciências Sociais) e da

gestão, a começar pela abordagem contingencial. Esta verificava métodos “eficientes” em diversas situações, chegando à conclusão de que os resultados eram diferentes, porque as situações eram diferentes e que, portanto, não há nada de incondicional nas organizações, tudo é relativo, tudo depende. Como pontuam Ferreira *et al.*:

A abordagem contingencial explica que existe uma relação funcional entre as condições do ambiente e as técnicas administrativas apropriadas para o alcance eficaz dos objetivos da organização. As variáveis ambientais são variáveis independentes, enquanto as técnicas administrativas são variáveis dependentes, dentro de uma relação funcional. Porém, não há uma causalidade direta, visto que a administração de um negócio é ativa. O que se caracteriza nesta relação funcional, na verdade, é uma relação causal, do tipo *se-então* (FERREIRA *et al.*, 2009, p.101).

Daí a conclusão de que as organizações precisam ser sistematicamente ajustadas às condições do ambiente. A abordagem contingencial preocupa-se com as consequências para a organização: se um ambiente é ou não favorável ao seu desempenho. Mas como o ambiente está constantemente sujeito a mudanças, cabe à organização reagir de acordo com a ocasião. Não existe um modelo ideal de gestão ou administração, esta deve adequar-se às conjunturas.

A Administração por Objetivos, cujo principal representante é Peter Drucker, o qual publicou no ano de 1954 *A Prática da Administração de Empresas*, encontrou na década de 1950 o campo fértil na *cultura do consumismo*. Segundo Ferreira *et al.* (2009), o modelo defende que a empresa deve se preocupar menos com os fins e mais com as atividades que são desenvolvidas para atingi-los. Peter Drucker não nega as práticas de administração anteriores, mas o que mais se destaca em meio a seus princípios é a melhoria dos métodos de avaliação de resultados. De acordo

intensificação do uso da cibernética e da tecnologia da informação nas empresas. Os sistemas vivos, sejam indivíduos ou organizações, são analisados como “sistemas abertos”, mantendo um contínuo intercâmbio de matéria/energia/informação com o ambiente. A Teoria de Sistema permite reconceituar os fenômenos em uma abordagem global, permitindo a inter-relação e integração de assuntos que são, na maioria das vezes, de natureza completamente diferente.

com os pressupostos da administração por objetivos, as mudanças ambientais influenciam não só as organizações, mas também os seus gestores.

A gestão por objetivos parte do princípio de que o comportamento dos gestores é mais importante que a sua personalidade e que este comportamento deve ser definido em termos de resultados medidos por comparação com objetivos estabelecidos, em vez de em termos de objetivos comuns para todos os gestores ou métodos comuns de gestão (FERREIRA *et al.*, 2009, p. 108).

Na Administração por Objetivos os envolvidos têm de ter claro conhecimento dos objetivos ou metas e saber exatamente qual sua área de atuação. Definidos os objetivos, são distribuídas as tarefas e designados os responsáveis para sua realização. Os objetivos devem ser constantemente revistos e, se necessário, reajustados, bem como as responsabilidades e tarefas dentro da organização. A gestão de uma organização deve ser audaz e não adaptativa, as oportunidades devem ser criadas. Os negócios de uma organização ou empresa não são definidos pelo produtor, mas pelo consumidor. O trabalhador não pode ser considerado passivo como os outros componentes da organização, ele não é um recurso material e, o mais importante, os funcionários de uma empresa são os únicos recursos possíveis de serem ampliados. Drucker (1981) aponta que a descentralização da organização é a melhor forma de melhorar seu resultado, mas ela não pode ser feita de forma indiscriminada, ou seja, deve ser planejada estudando-se os pontos fortes e fracos da empresa, distribuição de responsabilidades e mecanismos de controle dos resultados.

Para Peter Drucker (1981) uma organização de sucesso é aquela que exerce algumas funções essenciais para o bom desempenho econômico sem o qual a organização deixaria de existir. Por exemplo, “permitir que um indivíduo de excelente atuação empresarial realize livremente seu trabalho” (DRUCKER, 1981, p. 10). O que não significa que a gerência vá deixar de exercer sua autoridade para alcançar os objetivos da empresa. Drucker, inclusive, vai afirmar que a gerência não deve ter exclusividade sobre a liderança. A gerência não pode podar as iniciativas de um indivíduo que esteja inovando para melhorar as formas de a organização atingir seus objetivos.

A Administração por Objetivos trabalha com o princípio segundo o qual a organização pode influenciar o ambiente, o mercado, criar necessidades. Drucker pontua: “Embora nenhum homem possa realmente dominar seu ambiente, embora seja sempre prisioneiro das possibilidades, a tarefa específica da administração é transformar o desejável no possível e o possível no efetivo.” (DRUCKER, 1981, p.12). Resumindo, “a empresa possui duas – e somente duas – funções básicas: marketing e inovação.” (Drucker, 1981, p. 38).

Sobre os objetivos de uma organização, Peter Drucker diz que ela pode e até deve trabalhar com mais de um objetivo,

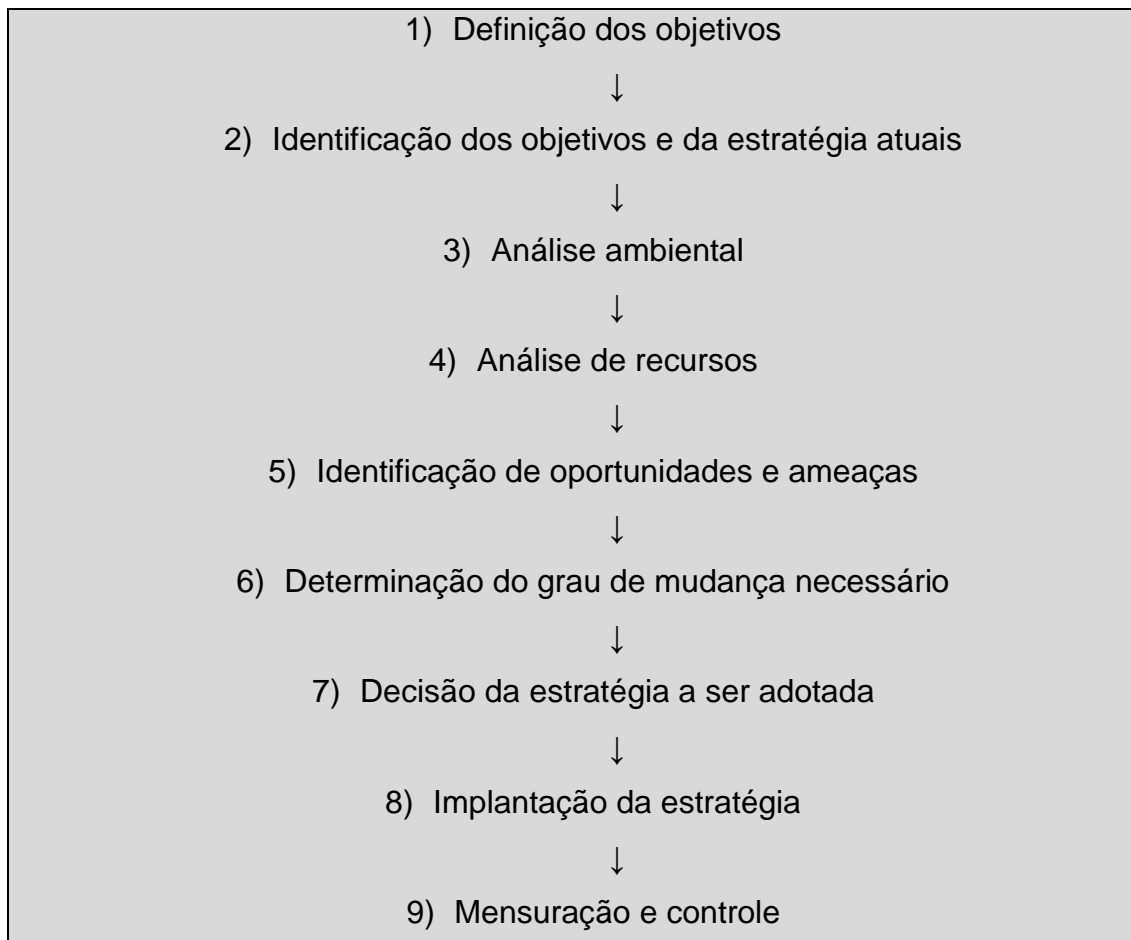
A busca do objetivo único é essencialmente a busca de uma fórmula mágica que tornará qualquer tipo de julgamento desnecessário. Mas a tentativa de substituir discernimento por fórmula é sempre irracional; o máximo que se pode fazer é facilitar o julgamento, reduzindo-se seu alcance e o número de alternativas disponíveis, tornando-o mais nítido e proporcionando-lhe uma sólida base de fatos e padrões de confiança, para se medir os efeitos e a validade de suas ações e decisões. E isto, pela própria natureza de um empreendimento comercial, requer objetivos múltiplos (DRUCKER, 1981, p. 59-60).

O problema, segundo ele, não está na definição dos objetivos, mas em como serão medidos e avaliados. E aqui Drucker apresenta mais uma vantagem na administração por objetivos, que é o autocontrole. O administrador pode controlar seu próprio desempenho. Segundo Drucker (1981), foi possível substituir a administração por meio da dominação pela administração por meio do autocontrole.

Nos meados dos anos 1960, num cenário de muitas crises e mudanças, surgiu o que ficou conhecido como administração estratégica. Igor Ansoff, que publicou, em 1972, *Estratégia Empresarial*, é considerado o pai do Planejamento Estratégico. A preocupação central passa a ser os objetivos nas decisões estratégicas. Enquanto o planejamento estratégico tem sua análise centrada no ambiente externo à organização, a administração estratégica amplia sua análise para dentro da organização.

O Planejamento Estratégico, que é usado como método numa administração estratégica, considera a situação presente para alcançar uma situação desejada ou ideal. Deve, segundo Ferreira *et al.* (2009), seguir o seguinte esquema ou etapas:

Esquema do Planejamento Estratégico



Fonte: FERREIRA *et al.*, 1999, p. 119.

Tanto a administração estratégica como a administração por objetivos precisam contar com o consentimento e o envolvimento dos trabalhadores para proporem estratégias que visem ao alcance de metas estabelecidas pela administração.

O Modelo Japonês de trabalho e organização, toyotismo ou ohnismo, que teve no engenheiro Taiichi Ohno seu codificador, apareceu no Japão como uma “subversão” ao taylorismo/fordismo. No entanto, segundo alguns autores como Coriat (1994) e Ferreira (1997), o chamado toyotismo não foi algo completamente novo, pois ele tem suas raízes nas teorias da administração anteriores, tendo buscado elementos importantes nas práticas administrativas americanas e europeias. De qualquer

forma, é interessante fazer alguns apontamentos sobre o modelo japonês, mais conhecido no ocidente como toyotismo, por ter Ohno colocado suas ideias em prática na empresa Toyota. O toyotismo chama a atenção pelo imenso impacto que causou no mundo todo e por ter levado o Japão, arrasado pela Segunda Guerra Mundial, a ser uma das potências capitalistas. A recuperação japonesa causou grande curiosidade no ocidente e muitos empresários e gestores empresariais passaram a estudar e implantar o modelo da Toyota em suas empresas, se não o modelo completo, pelo menos alguns de seus elementos. No Brasil e em vários países da América Latina, a investida no modelo japonês se deu junto com a política neoliberal, num cenário de forte desemprego e de refluxo da luta dos trabalhadores.

As principais características da organização do trabalho relacionadas ao toyotismo podem assim ser descritas por analogia ao taylorismo/fordismo, segundo Alvin Toffler:

Enquanto no taylorismo/fordismo o trabalho era especializado, fragmentado, intenso, rotineiro, insalubre e hierarquizado, no toyotismo, o trabalho é polivalente, integrado, em equipe, intensíssimo, flexível, estressante e com menos hierarquia (TOFFLER, 1980, p. 36).

Na base organizacional, enquanto no taylorismo/fordismo existe uma produção em série, linha de montagem, rigidez, especialização, separação entre planejamento e execução, no toyotismo existe produção flexível, ilha de produção, *just in time*, qualidade total, integração planejamento e produção.

Segundo ainda Alvin Toffler (1980), enquanto no taylorismo/fordismo a base de *hardware* ou material é a eletricidade, o aço, a eletromecânica, o motor à explosão, o petróleo e a petroquímica, no toyotismo encontramos informática, máquinas CNC (Controle Numérico Computadorizado), robôs, sistemas integrados, telecomunicações, biotecnologia.

No nível macroeconômico e político, o toyotismo surgiu em condições de limitações inéditas e originais em relação àquelas que presidiram a formação do taylorismo e do fordismo, assim descrito por Benjamin Coriat (1994, p.42):

Ao contrário da escola norte-americana, que estava na obrigação de modificar a organização do trabalho para torná-la adequada à grande produção em série, os administradores japoneses deviam enfrentar uma situação em que seu atraso técnico e industrial proibia toda perspectiva de exportação e onde o mercado interno, ridiculamente estreito, estava além do mais estorvado por uma boa quantidade inverossímil de ofertantes e de modelos (uma boa dúzia de firmas estava presente naquela época). (CORIAT, 1994, p. 42).

Por haver uma forte tendência a explicar o sucesso do toyotismo no Japão pela via cultural, segundo a qual o confucionismo seria o sustentáculo principal do seu surgimento e desenvolvimento, é que Benjamin Coriat (1994), negando tais explicações, vai enumerar como fundamental para o sucesso do toyotismo, não a tradição cultural japonesa ou qualquer tipo de filosofia Zen, mas uma situação bastante singular do Japão, histórica, econômica, social e política em que uma das principais características foi a derrota do sindicalismo de resistência, organizado por ramo local de indústria para um sindicato interno ou “de empresa”(CORIAT, 1994, p. 45).

Coriat (1994) também assinala, ao negar uma explicação culturalista para o toyotismo, que este pode ser aplicado em outros lugares desde que conjugue os diversos elementos necessários à sua aplicação. Não obstante, o que podemos observar no Brasil, por exemplo, é que os “métodos japoneses” são “utilizados como ferramentas de racionalização do já existente, sem nada mudar das lógicas fundamentais tayloristas e fordistas” (CORIAT, 1994, p. 12).

O *sistema Toyota* teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos; em seguida evoluiu para tornar-se um verdadeiro sistema de produção. Dada sua origem, este sistema é particularmente bom na diversificação. Enquanto o sistema clássico de produção de massa planejado é relativamente refratário à mudança, o *sistema Toyota*, ao contrário, revela-se muito plástico; ele adapta-se bem às condições de diversificação mais difíceis. É porque ele foi concebido para isso (OHNO¹¹, *apud* CORIAT, 1994, p. 30).

¹¹ OHNO, T. *Toyota seisan hōshiki*. Tokyo: Diamond Sha, 1978.

Se a tendência ao consumo é a estagnação, a questão que se coloca para Ohno é como fazer elevar a produtividade quando a quantidade não aumenta. O objetivo colocado é “produzir a baixos custos pequenas séries de produtos variados” (CORIAT, 1994, p. 31). Daí que, para Ohno, deve-se então pensar não a grande, mas a pequena série; não a padronização e a uniformidade do produto, mas sua diferença, sua variedade, esse é o “espírito Toyota”. A primeira atitude a tomar é reduzir os estoques e torná-los o menor possível, estoque zero, se houver possibilidade, criar a *fábrica mínima*, porque atrás dos estoques há excesso de pessoal, portanto, há que se repensar a organização do trabalho. Segundo Ohno, há duas maneiras de se aumentar a produtividade:

Uma é a de aumentar as quantidades produzidas, a outra é a de reduzir o pessoal de produção. A primeira maneira é, evidentemente, a mais popular. Ela é também a mais fácil. A outra, com efeito, implica repensar, em todos os seus detalhes, a organização do trabalho (OHNO, p. 71, *apud* CORIAT, 1994, p. 33).

Assim o *Kan-Ban* aparece como um método de gestão dos efetivos por estoques e não como um método de gestão dos estoques. Segundo Coriat,

Em Ohno o estoque tem valor de instrumento metodológico. Pode-se, aliás, aqui tentar um paralelo com Taylor e dizer que o estoque em Ohno ocupa o mesmo lugar eurístico que o one Best way de Taylor (CORIAT, 1994, p. 34).

A sequência do método de “gestão pelos estoques” leva à gestão “pelos olhos”, fazer com que tudo esteja visível, “pode-se a qualquer momento e visualmente exercer um controle direto sobre os empregados subordinados”. Gerir pelos olhos possibilita tirar tudo aquilo que não seja expressamente necessário para a produção, inclusive trabalhadores em excesso. É a *fábrica mínima*, enxuta¹². Trata-se mais ou menos de uma arquitetura Panóptica, prisão onde existe um local de onde o olhar se estende para todo o presídio. No sistema Toyota,

¹² O grande segredo da Toyota, se assim podemos dizer, é eliminar trabalhadores e aumentar a produtividade pela redução de tempo livre e intensificação do ritmo de trabalho.

Basta levantar os olhos para ver o cartaz indicador do que se chama Andon e que informa sobre o estado das linhas e dos problemas que aí se produzem eventualmente (CORIAT, 1994, p. 35).

Coriat (1994) descreve que na sua visita à fábrica da Toyota, em Kamsai, ele via os cartazes luminosos que permitiam controlar tudo¹³. Eles estavam colocados acima de cada sessão da linha de produção e acendiam quando um dos trabalhadores tinha algum problema,

Luz alaranjada se trata de ajuda, luz vermelha, se é preciso parar a linha. Assim, a todo instante, a chefia dispõe das informações que lhe são necessárias para assegurar-se de que o fluxo da produção se desenrola sem maiores problemas (CORIAT, 1994, p. 35).

A produção é organizada de forma a manter uma vigilância cerrada sobre os trabalhadores e conta com a colaboração destes, através de uma tecnologia que leva ao autocontrole¹⁴.

Ohno também estabeleceu o princípio da desespecialização e da polivalência que se aproveita do saber dos trabalhadores e os transforma em plurioperadores, profissionais polivalentes, “trabalhadores multifuncionais”. Para Benjamin Coriat (1994), isso nada mais é do que um movimento de racionalização do trabalho, no sentido clássico do termo,

Trata-se aqui, também – como na via taylorista norte-americana –, de atacar o saber complexo do exercício dos operários qualificados, a fim de atingir o objetivo de diminuir os seus poderes sobre a produção, e de aumentar a intensidade do trabalho (CORIAT, 1994, p. 53).

¹³ O Andon é um quadro que identifica o andamento das equipes de trabalho, informando sobre possíveis paradas e pedidos de intervenção. Ele identifica as falhas, evitando a propagação de erros no processo. O Kanban se baseia na troca de informações sobre a produção através da circulação de cartões preenchidos. A produção é puxada pelo processo final que vai ao inicial requerer o produto desejado, eliminando a superprodução.

¹⁴ Para ver a evolução e construção dos métodos da Toyota, pode-se consultar: CORIAT. *Pensar pelo Avesso*, cap. 1.

Ponto relevante foi que, para aplicar a “Teoria Ohnoista”, a Toyota e todas as grandes firmas do Japão tiveram de derrotar um movimento sindical combativo e criar o sindicalismo de empresa, em que os sindicatos tornaram-se parceiros na gestão das empresas. Evidentemente isso teve contrapartidas, ou bases materiais de consentimento, como o emprego vitalício, ganho por produtividade, bônus e ascensão profissional. Contudo, cabe observar que a Toyota passou a produzir apenas 25% dos seus produtos, ficando a maioria das peças por conta de subcontratadas e, na relação com estas, também usou-se o sistema *Kanban* e *just in time*¹⁵.

O *Kan-Ban* não foi propriamente uma invenção de Ohno, ele já tinha ouvido falar de uma fábrica de aviões norte-americana, a Lockheed, que adotara um sistema chamado de “supermercado” e com o qual vinha obtendo enormes lucros. A partir daí originou-se a ideia de que o trabalhador do posto de trabalho posterior (tomado como “cliente”) se abastece, sempre que necessário, de peças (“os produtos comprados”) no posto anterior (a seção). Assim sendo, o lançamento da fabricação no posto anterior só se faz para realimentar a loja (a seção) em peças (produtos) vendidas. Cada posto posterior emite uma instrução destinada ao posto que lhe seja imediatamente anterior. Essa instrução consiste na encomenda do número e da especificação exata das peças necessárias ao posto anterior para executar sua própria encomenda. Segundo Coriat,

Há assim “caixas” *Kan-Ban* vazias que circulam no *sentido posto posterior-posto anterior*, e que contêm instruções para encomendas de peças, e “caixas” *Kan-Ban* carregadas de peças fabricadas que circulam no sentido habitual *posto anterior-posto posterior*, e que correspondem às entregas das peças demandadas. A inovação como se vê, é puramente organizacional e conceitual, nada de “tecnológico” aqui intervém (CORIAT, 1992, p. 57).

¹⁵ *Just in time* é um sistema de administração da produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata. Pode ser aplicado em qualquer organização, para reduzir estoques e custos decorrentes. O conceito de *just in time* está relacionado ao de produção por demanda no qual, primeiramente, vende-se o produto para depois comprar a matéria-prima e, posteriormente, fabricá-lo ou montá-lo.

É sob uma crise estrutural do capital, nos anos 1970, que surge o crescente interesse pelo Modelo Japonês, aparecendo como resposta para a recuperação do crescimento da taxa de lucros. De acordo com Ricardo Antunes (1999), os traços mais evidentes da crise foram: a) queda da taxa de lucros; b) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, dado pela incapacidade de responder à relação de consumo que se acentuava; c) hipertrofia da esfera financeira, em que os capitais financeiros ganharam relativa autonomia frente aos capitais produtivos; d) maior concentração de capitais, graças à fusão de empresas; e) crise do “Estado de bem-estar social” com relação a gastos públicos; f) incremento acentuado das privatizações.

Segundo Ricardo Antunes,

Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 1999, p. 31).

Essas mudanças foram levadas também aos países subdesenvolvidos em que as condições de trabalho já eram bastante precarizadas e onde sequer havia se chegado a um Estado de bem-estar social como nos países de capitalismo mais avançado. Ainda de acordo com Ricardo Antunes “desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva.” (ANTUNES, 1999, p. 34).

A polivalência do trabalhador e seu envolvimento intelectual são pontos centrais do toyotismo. Segundo João Bernardo,

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados

nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência [...] Um trabalhador que raciocina no ato de trabalho e conhece mais os processos tecnológicos e econômicos do que os aspectos estritos do seu âmbito imediato é um trabalhador que pode ser tornado polivalente (BERNARDO, 1996, p. 19-20).

O que podemos observar ainda é que, para conter as lutas sociais, o capital aprimorou suas formas de dominação, reorganizando o processo produtivo e gestando um projeto de hegemonia em diversas esferas da vida social. Por exemplo, contra a solidariedade de classe difundiu o individualismo no plano ideológico, através principalmente do que se tem nomeado como empreendedorismo. Não houve, portanto, uma ruptura com o modelo anterior no sentido amplo, mas um aprimoramento da dominação, uma transformação contínua que levou à intensificação do trabalho¹⁶ através da tecnologia computadorizada e reformulação do trabalho no interior das empresas. Ao que nos parece, o que ocorre é uma busca do maior envolvimento dos trabalhadores através do discurso da qualificação e competência que objetiva obter-lhes a confiança, a fim de que entreguem a sua subjetividade por meio da participação, mantendo assim as condições do trabalho alienado e estranho. O principal objetivo é a redução do tempo de trabalho. O toytismo pode ser considerado, portanto, **como uma intensificação das condições de exploração da força de trabalho** (grifo do autor).

A tão propalada “qualidade total” tem sido usada para a recuperação dos lucros, pois, quanto mais “qualidade total”, menor deve ser o tempo de duração dos produtos. Segundo Ricardo Antunes (1999, p. 51) “[...] quanto mais ‘qualidade’ as mercadorias aparentam (e aqui *aparência* faz a diferença), menor tempo de duração elas devem efetivamente ter. Desperdício e destrutividade acabam sendo seus traços determinantes [...]”. Um exemplo que o autor dá dessa tendência depreciativa e decrescente do valor de uso das mercadorias é a rápida *obsoletização* dos

¹⁶ “O sistema toyotista supõe uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários atuarem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer através do sistema de luzes (verde = funcionamento normal; laranja = intensidade máxima, e vermelha = há problemas, deve-se reter a produção) que possibilitam ao capital intensificar – sem estrangular – o ritmo produtivo do trabalho.” (ANTUNES, 1995, p. 10).

computadores – um sistema de *software* cai em desuso rapidamente porque os novos sistemas se tornam incompatíveis com os anteriores, levando o consumidor a substituir o equipamento.

1.4 Gerencialismo e reformas no Estado

Mais recentemente, a partir dos anos 1980, o termo “políticas públicas”, como modelo de análise e como política governamental, começou a povoar o cenário acadêmico e político na América Latina, fundamentalmente pela predominância da adoção de políticas restritivas de gasto que substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra (Souza, 2006). O ajuste fiscal passou a ser dominante nas agendas dos governos, buscando equilibrar gastos e receitas e restringir a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais. Fundamentalmente nos países subdesenvolvidos, recém-democratizados, estava colocada a difícil questão de como projetar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte da população com um “Estado mínimo”. A questão tornou-se manancial de forte debate teórico e político, devido às diversas matrizes teóricas envolvidas. A mais comum entre elas é aquela que parte do pressuposto de que o Estado mantém uma relativa autonomia em relação aos grupos de interesses e às classes sociais.

Segundo Souza (2006), os modelos influenciados pelo “novo gerencialismo público” e pelo ajuste fiscal estavam todos voltados para a busca da eficiência:

A ênfase na eficiência nasceu da premissa de que as políticas públicas e suas instituições estavam fortemente influenciadas por visões redistributivas ou distributivas (...) desprezando-se a questão de sua eficiência (SOUZA, 2006, p. 15).

Outro aspecto destacado pela autora, em relação ao debate das políticas públicas, é a questão da credibilidade destas, ou seja, a prevalência de regras pré-anunciadas seria mais eficiente do que o poder discricionário de políticos e burocratas. A existência de regras claras restringiria a discricionariedade que gera altos custos nas barganhas e as decisões ficariam nas mãos de instituições bem definidas e

“independentes” das lutas políticas e da influência das disputas eleitorais. As políticas públicas deixariam de ser questões de governo para se tornarem questões de Estado.

O que percebemos nesse raciocínio é que os políticos teriam de abrir mão de seu poder, em certa medida, em nome da credibilidade de órgãos “independentes”, conduzidos por técnicos competentes. Não obstante, concorrendo com essa visão um tanto simplificada do “novo gerencialismo público”, existe uma tentativa nos países da América Latina e, em especial, no Brasil, de programar políticas públicas de caráter participativo que podem ser percebidas nos diversos conselhos comunitários voltados para políticas sociais, bem como na criação do Orçamento Participativo a nível municipal, que seriam equivalentes políticos da eficiência.

Segundo Bresser-Pereira (2007) o Brasil passou por um período de nacional desenvolvimentismo (1930 a 1980), ou seja, desde Getúlio Vargas, passando por uma crise econômica nos anos 1960 e pela retomada do poder pelos militares com a mesma estratégia. Nos anos 1960 a radicalização da esquerda e o alarmismo da direita com a Revolução Cubana de 1959 levou ao golpe militar, numa aliança entre a burguesia e os militares, com o apoio dos Estados Unidos. Com a crise da dívida externa e a alta da inflação nos anos 1980, a tradicional aliança entre a burocracia do Estado e a burguesia, que vinha desde 1930, rompe-se e, a partir dos anos 1990, ocorre uma rendição ao neoliberalismo vindo do Norte. A partir dos anos 1995, porém, a burocracia envolve-se na reforma gerencial do Estado e, a partir dos anos 2000, o neoliberalismo perde sua hegemonia “devido a seu fracasso em promover o desenvolvimento econômico” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 9).

Para Bresser-Pereira (2007) a classe empresarial e a alta burocracia pública são os dois grupos sociais estratégicos do ponto de vista político. Para o autor, a “alta burocracia” ou “burocracia política” tem origem nos servidores públicos do alto escalão; os administradores das empresas estatais, os consultores da administração pública e os políticos profissionais são parte da comunidade de gestores. A burocracia pública, segundo o autor, junto com o *staff* da classe profissional privada, reivindica o monopólio do conhecimento técnico e, portanto, a capacidade de gerir o Estado mediante a pressão das demais classes e mantendo

seus próprios interesses. É justamente essa burocracia que está aliada à burguesia industrial desde 1930 e que na década de 1980 vai perder poder.

Como pode ser observado no QUADRO 1, as formas históricas do Estado no Brasil, segundo Bresser-Pereira (2007), estão imbricadas na natureza de sua sociedade.

QUADRO 1

Formas históricas de estado e de administração

CATEGORIA	1821-1930	1930-1985	1990-...
Estado/sociedade	Patriarcal-dependente	Nacional desenvolvimentista	Liberal-dependente
Regime político	Oligárquico	Autoritário	Democrático
Classes Dirigentes	Latifundiários e burocracia Patrimonial	Empresários e burocracia pública	Agentes Financeiros e rentistas
Administração	Patrimonial	Burocrática	Gerencial

Fonte: BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 11.

A crise econômica dos anos 1980 vai facilitar a transição democrática, mas debilita a nação, segundo Bresser-Pereira (2007), tornando-a novamente dependente, o que resultará no “Estado liberal-dependente”, conforme QUADRO 1, sendo que as políticas públicas levam a marca das orientações vindas do Norte, com abertura comercial e financeira e com desindustrialização e até estagnação.

[...] retorno à condição de dependência coincide, por pequena diferença, com a transição democrática, porque ocorre em um momento em que as forças políticas que lideram a transição não contavam com um projeto alternativo para enfrentar a crise do modelo nacional-desenvolvimentista. E também porque, nos anos 1990, logo após o colapso da União Soviética, a hegemonia ideológica do Norte sobre a América Latina tornara-se quase absoluta (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 12).

De acordo com Bresser-Pereira (2007), a partir de 1995, quando começa a “Reforma Gerencial” ou da “Gestão Pública”, a administração assume caráter crescentemente gerencial, na medida em que o critério de eficiência torna-se decisivo. A burocracia pública na fase gerencial está preocupada com a eficiência das políticas públicas, ou seja, com a redução dos custos e o aumento da qualidade

dos serviços, “independente das normas e rotinas, que continuam necessárias, mas são reflexivas” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 12).

Bresser-Pereira (2007) chama a atenção para a importância dos pactos políticos no Brasil desde 1930, pois, embora caracterize o Estado brasileiro como autoritário de 1930 a 1985 (QUADRO 1) e a democracia seja estabelecida em 1945, não ocorre mudança no pacto político (QUADRO 2), porque embora os trabalhadores não tivessem voto no governo Vargas de 1930 a 1945, participavam, de certa forma, através do populismo estabelecido. O governo que o sucedeu, a partir de 1945, será eleito nos quadros do “Pacto Popular-Nacional que Getúlio Vargas liderou” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 13).

QUADRO 2
Pactos políticos

ANOS	PACTOS POLÍTICOS
1930-1959	Popular-Nacional
1960-1964	Crise
1964-1977	Burocrático-Autoritário
1977-1986	Popular-Democrático (crise)
1987-1990	Crise
1991-...	Liberal-Dependente

Fonte: BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 13.

A partir de 1977, o pacto entre militares e burguesia entra em crise e forma-se um novo, que possibilita a formação do pacto popular democrático constituído por empresários industriais que se juntam às forças que lutam pela democratização e chegam ao poder em 1985. Mas esse pacto vive de crise porque não consegue dar respostas às novas realidades dos anos 1980. Tal crise culmina com uma situação de hiperinflação, em março de 1990. Em 1991, com o Plano Collor, “o país se rende à ortodoxia convencional vinda do Norte” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 13).

Fica estabelecido o “pacto liberal-dependente” e entram em cena os grandes especuladores.

Durante o governo Collor, a burocracia pública viverá em sobressalto devido à política radical que as autoridades econômicas adotam para reduzir as despesas do Estado. Existe, entretanto, uma iniciativa importante que é a tentativa de transferir para o setor público a estratégia da qualidade total – uma forma de gestão bem sucedida no setor privado. Essa iniciativa apontava para o novo (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 19-20).

Logo após o governo Collor (1990-1992), com o Plano Real, coordenado por Fernando Henrique Cardoso, ainda no governo de Itamar Franco (1992-1994), conseguiu-se barrar a hiperinflação.

De acordo com Bresser-Pereira (2007), o clientelismo que havia ressurgido em 1946, com a democratização, voltaria em 1985 com a redemocratização. Durante o regime militar, porém, ele permaneceu presente, sem, entretanto, impedir que o Estado realizasse seu papel de promoção do desenvolvimento econômico. Uma situação que possibilitou o surgimento de uma burocracia pública de alta qualidade, “bem preparada, bem paga, que teve um papel importante na execução dos projetos de desenvolvimento” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 23). O recrutamento dessa burocracia se deu mais por cooptação do que por concurso e eles tinham uma autonomia relativamente alta, segundo o autor. O fenômeno em nada obedecia ao “modelo weberiano de burocracia, no qual a organização burocrática é fortemente institucionalizada, e os burocratas são estritamente fiéis a ela” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 23). Altos burocratas eram todos aqueles que trabalhavam nos principais cargos do governo brasileiro, tinham boa formação acadêmica, no país ou no exterior, numa época em que a cada novo governo faziam-se cerca de 50 mil nomeações, centenas de altos burocratas fizeram carreira mantendo fidelidade aos políticos, mais que lealdade às organizações. Esses altos burocratas circulavam de uma organização a outra em diversos governos, não eram funcionários de carreira, eram mais “executivos” ou “tecnocratas”. Assim é que se pode entender, “pela carreira do burocrata, a natureza personalizada, mas flexível e eficiente do Estado brasileiro”, no período da ditadura militar (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 24). Mas essa burocracia entrou em crise quando o presidente Ernesto Geisel (1974-1979)

fechou temporariamente o Congresso Nacional, porque encontrou dificuldade em fazer uma reforma do poder Judiciário, e mudou a Constituição por decreto. A burguesia, desde 1974, passou a manifestar insatisfação com o regime militar e a demandar o retorno da democracia.

A transição democrática – que começa em 1977 e termina no início de 1985 – foi o resultado de um novo pacto político informal, o pacto popular-democrático de 1977 – uma coalizão política popular, porque volta a contar com os trabalhadores, mas que apresenta como grande novidade o fato de a burguesia aliar-se a eles e, mais diretamente, aos amplos setores da classe profissional, inclusive da burocracia pública, não diretamente comprometidos com o regime militar (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 24).

A coalizão popular e democrática formada desde 1977 e que chega ao poder em 1985, entra em colapso com o fracasso do Plano Cruzado (1986). O esgotamento de tal coalizão, segundo Bresser-Pereira (2007), está no fato de a redemocratização do país ter ocorrido em meio a uma crise econômica de grandes proporções e a coalizão desconhecer a profundidade da crise da dívida externa. Tal fato abriu espaço para as ideias neoliberais e “globalistas”, ao mesmo tempo em que a burocracia política ampliada que ganhara poder com a transição democrática continuava defendendo a bandeira de um nacional-desenvolvimentismo em um momento em que não era possível uma política protecionista e intervenções do Estado. Assim relata Bresser-Pereira (2007), essa mudança:

Em 1991, com o início do segundo governo Collor, ou seja, com a mudança geral do ministério que ocorre, e especialmente, com a mudança da equipe econômica, a nova coalizão política liberal, conservadora e cosmopolita que estava formando-se desde o fracasso do Plano Cruzado, chega ao poder. A partir de então, o país estará sob o domínio do pacto liberal-dependente – um pacto político excludente, constituído fundamentalmente pelos grandes rentistas, o setor financeiro, as empresas multinacionais e os interesses estrangeiros em relação ao Brasil. Dele passam também a ser excluídos os empresários industriais e a burocracia pública que, entre 1930 e 1986, haviam sido as duas principais classes dirigentes. Tanto uma quanto a outra haviam ficado marcadas pelo fracasso do Plano Cruzado, que as havia identificado com o protecionismo e o estatismo, as duas **bêtes**

*noires*¹⁷ da ideologia neoliberal que invadia o país naquele momento de forma triunfante (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 26).

Dois anos depois, no governo Itamar Franco (1990-1995), o Plano Real conseguiu neutralizar a inflação que vinha desde 1994, mas no plano econômico o crescimento é muito baixo, não conseguindo alcançar outros países que também adotaram estratégias nacionais de desenvolvimento.

Foi assim, portanto, que a reforma do Estado tornou-se um tema central nos anos 1990, como uma resposta ao processo de globalização que reduzia a autonomia dos Estados em “formular e implementar políticas”. A política neoliberal com privatizações e abertura comercial mostrou-se ineficiente e a reforma administrativa iniciada em 1995 foi uma resposta ao neoliberalismo, pois com a globalização o Estado não poderia simplesmente desaparecer, mas ser reestruturado.

Ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma tornara-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro e, do outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional e eficiente, voltado para o atendimento das necessidades dos cidadãos. [...] A crise do Estado impôs a necessidade de reconstruí-lo; a globalização tornou imperativo redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Depois da globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 296).

Segundo Bresser-Pereira (2007) a reforma gerencial iniciada em 1995 tornou o Estado mais eficiente e devolveu à burocracia pública brasileira parte do seu prestígio. O “Pacto liberal-dependente” está desaparecendo e o país não vive mais o quadro de crise dos anos 1980.

Para o autor, é no marco de superação do velho desenvolvimentismo e da ortodoxia neoliberal, proposta pelos países do Norte, que o papel da burocracia pública agora deve ser pensado, porque ela ainda continua desorientada, pois na área econômica

¹⁷ “Bestas negras”, em francês.

limita-se à racionalidade de reduzir despesas, o que não é suficiente. Sua atuação na área social conseguiu grandes êxitos, na saúde criou o Sistema Único de Saúde (SUS), na educação investiu no Ensino Fundamental e a questão agora é pensar na sua qualidade. Na esfera federal conta com uma burocracia muito melhor graças a concursos públicos regulares para todas as carreiras do ciclo de gestão e especialmente para os gestores públicos. A autonomização do Judiciário dos interesses econômicos também é muito positiva. Não obstante, toda burocracia pública precisa de mais controle ou responsabilização social (*accountability*), ou seja, o controle do funcionamento da burocracia seria dado pelos cidadãos. Assim, o poder público alterava seu modelo estatal de Administração Pública Burocrática para Administração Gerencial, priorizando a redução de custos e melhorando a qualidade dos serviços prestados à população. A prestação de contas tem de ser permanente para permitir a participação dos cidadãos no processo político democrático. Liberdade, representação, responsabilização e participação são, para Bresser-Pereira, os quatro pilares da democracia. E conclui afirmando que, se até a década de 1970, a sociedade brasileira enfatizou apenas a nação e o desenvolvimento e depois a democracia e a justiça social, o grande desafio agora é fazer uma “síntese desses dois ciclos – algo que é possível e que dará orientação e sentido para a burocracia pública” (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 28).

De acordo com Farias Filho (2004), as mudanças ocorridas nas políticas públicas dos anos 1990 são fenômenos da chamada “crise de Estado”, em que as teorias organizacionais têm relevância quando aplicadas aos contextos das reformas. “Trata-se de uma reorganização e de um processo de institucionalização das mudanças que basicamente envolvem o controle e a redução dos gastos públicos” (FARIAS FILHO, 2004, p. 2). A discussão sobre a melhor forma de Estado entrou na agenda política brasileira, principalmente com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado – MARE –, em 1995, sob a coordenação do ex-ministro Bresser- Pereira. A questão era qual tamanho de Estado seria necessário para oferecer serviços de qualidade, ser eficiente e eficaz e, ao mesmo tempo, fazer respeitar os direitos de cidadania. As políticas públicas são, para além dessa visão dos seus proponente, resultantes da reforma do Estado, que é reestruturado para dar respostas às crises do capitalismo, tal como entende Antunes (1999).

Os temas centrais das reformas dos anos 1990 e seus mecanismos institucionais estão no quadro abaixo, elaborado por Abrucio e Pó (2002):

QUADRO 3
Temas e mecanismos institucionais

Tema	Mecanismos institucionais
Ajuste fiscal	Controle/redução dos gastos públicos Privatização de funções públicas Reforma tributária
Eficiência gerencial	Descentralização Criação das <i>Performance Based Organizations</i> (PBOs) Introdução de mecanismos de mercado Terceirização de serviços públicos
Capacidade de gestão	Capacitação de recursos humanos Criação de estruturas de carreiras e salários Avaliação e monitoramento de gestão
Accountability	Maior interface com os usuários dos serviços Qualidade do atendimento Reforma das estruturas judiciais Desenvolvimento de uma cultura burocrática voltada para os resultados no atendimento ao cidadão-consumidor.

Fonte: ABRUCIO, Fernando L; PÓ, Marcos V. 2002, p. 5.

Preocupado com as falhas das reformas, ou seja, com sua não concretização ou sua realização parcial, Farias Filho (2004) busca uma explicação. O autor baseia sua argumentação na teoria da “falha sequencial” e da “falha permanente”, como descrito por Flávio Rezende (2002; 2004), segundo as quais o principal motivo da falha sequencial no setor público são os interesses organizados de burocratas que, beneficiados pela manutenção de um *status quo*, são resistentes às mudanças. Segundo Farias Filho (2004), o contexto de conflitos entre grupos que querem a mudança e aqueles que não a querem reduz a capacidade de execução das reformas, aumentando as probabilidades de falhas sequenciais, impossibilitando que estas se tornem permanentes. Desse modo, as reformas falham

constantemente porque produzem resultados diferentes ou aquém dos esperados, devido, principalmente, à falta de apoio de atores estratégicos em sua condução.

Existem muitas semelhanças entre as reformas nas organizações empresariais e as reformas do Estado. A reforma do Estado gira em torno da readequação de suas estruturas burocráticas e da flexibilização da gestão. Segundo Farias Filho,

“[...] a maioria das políticas de reformas administrativas que vêm sendo implantadas, inspiradas no novo gerencialismo (*the new public management*) estão baseadas no princípio geral de elevação da *performance* do setor público [...]” (FARIAS FILHO, 2004, p. 4).

As reformas administrativas a partir dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) podem ser consideradas como uma reorganização do aparato burocrático. Foram, segundo André Borges (2000), a combinação das reflexões da nova economia política sobre o Estado, com a proposta do gerencialismo praticado no setor privado, sob a suposta mentalidade técnica dos administradores profissionais.

Portanto, as reformas dos anos de 1990 assentam-se sobre a crença de uma gestão pública mais eficiente, fundamentada nos modelos de gestão privada. Assim como entende Farias Filho:

A solução apresentada para os males da administração pública é criar condições para que os administradores possam gerir. A suposição é de que as regras burocráticas excessivamente rígidas no setor público e a ênfase no controle de processos, em oposição ao controle de resultados, acabam por impossibilitar, no setor estatal, uma gestão com a eficiência do setor privado, setor em que administradores têm mais autonomia para contratar e mobilizar recursos, submetendo-se a controle de resultados, porém com a ampliação de seus poderes discricionários (FARIAS FILHO, 2004, p.10).

Resumidamente, o novo gerencialismo é, por um lado, parte de um processo político, em que agências supra-nacionais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo

Monetário Internacional (FMI), estabelecem uma forma de concederem financiamentos a projetos e a políticas públicas nos países subdesenvolvidos, e, por outro, são reorientações dos estados nacionais que exigem de seus governos ações para uma constante readequação de suas estruturas burocráticas a formas mais flexíveis de gestão. Melhorar a *performance* é o grande desafio dos governos no atual estágio do capitalismo globalizado.

Capítulo 2 A ESCOLA E SUA GESTÃO

A nossa sociedade é uma sociedade de organizações. Nascemos em organizações, somos educados por organizações, e quase todos nós passamos a vida a trabalhar para organizações.

Amitai Etzioni

2.1 A escola como organização moderna

A escola é considerada por Amitai Etzioni (1974) como uma organização moderna, aberta e especializada. Moderna porque é própria das sociedades modernas; aberta porque sofre influências externas; especializada porque tem um fim que é a produção e reprodução do conhecimento. Ela emprega especialistas com preparo profissional e que se dedicam à criação, divulgação e aplicação do conhecimento. Nela existe uma situação de conflito entre a autoridade do especialista (conhecimento) e a autoridade administrativa (hierarquia).

Atribui-se à escola, como organização moderna, elevado valor racional. Tal instituição deve ser eficiente e competente para atingir determinados objetivos. Assim, a função da administração é considerada com máximo interesse, pois a ela cabe planejar, coordenar e controlar. Segundo Etzioni (1974), as organizações são unidades sociais intencionalmente construídas para atingir objetivos determinados e se caracterizam pelas divisões de trabalho, poder e responsabilidades de comunicação que são planejadas intencionalmente para intensificar a realização dos objetivos específicos. Os esforços combinados da organização com vistas ao alcance de tais objetivos são controlados por um ou mais centros de poder. São estes que, quando necessário, reordenam a estrutura da organização para aumentar sua eficiência.

Para Etzioni (1974), o sinônimo de *organização* pode ser *burocracia*. Contudo, o autor busca evitar o último termo, por considerar que está vinculado às especificações delimitadas por Max Weber (2000). A preocupação central desse autor, relativamente às organizações, refere-se ao controle dos participantes;

especificamente, à capacidade de “legitimar-lhes” o exercício, com a finalidade de elevar ao máximo a eficiência e a competência.

Não obstante, a contribuição de Weber é comumente usada para analisar as relações de poder dentro das organizações ou burocracias. A questão fundamental para o autor está na legitimação da autoridade ou dominação. Ele aponta três tipos de dominação ou autoridade: a tradicional, na qual o poder é diretamente pessoal e é aceito porque os subalternos acreditam que o senhor tem poderes sagrados, porque sempre assim o foi; a carismática, em que o que mais conta são as características da personalidade do senhor e, finalmente, a legal em que a obediência se justifica por um conjunto de regras socialmente aceitas.

Segundo Tragtenberg (2006, p. 226), Max Weber (2000)¹, ao ver a ação racional tendente a fins, tomando como unidade de análise o indivíduo –, sendo que este pode adequar-se a qualquer sistema de valores formais, como liberdade, igualdade, tolerância e justiça, como também pode adequar-se a valores opostos como ditadura, intolerância e discriminação – estaria contribuindo para o surgimento da racionalidade econômica que seria entendida apenas por pessoas competentes, como especialistas, os próprios burocratas ou cientistas que lhes dão suporte. Estando, portanto, a ciência outorgando legitimidade às decisões da burocracia ou das organizações. Diante disso, Tragtenberg alerta que

A pretendida autonomia da técnica-racionalidade formal não apresenta mais do que a autonomia da organização social e da produção em relação aos agentes da produção (capitalista ou trabalhadores) em função de sua submissão ao capital. Nesse contexto, a maior eficiência, racionalidade, tecnologia possível e progresso encobrem a produção e a reprodução da mais-valia, que, por sua vez, aparecem opacamente como lucro. A organização da produção e a utilização dos meios técnicos decorrentes são inseparáveis num *sistema de dominação*. Daí, a organização ser a *burocracia* e esta a *organização* por excelência (TRAGTENBERG, 2006, p. 226. Grifos do autor).

¹ Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva – Vol. 1 e 2 (2000)

Tragtenberg (2006, p. 226) completa: “[...] a burocracia não se esgota enquanto fenômeno meramente *técnico*; é acima de tudo um fenômeno de *dominação*.”

Estudos acerca da Administração Escolar têm destacado a diferença ou a incongruência desta com o modo de administração das empresas capitalistas, pelo menos na educação pública. Paro (1993), por exemplo, imprime forte distinção entre ambas, ao fazer uma descrição da administração empresarial ao longo do tempo. Faz, antes, uma *abstração didática* sobre a administração em geral, como sendo simplesmente a forma de racionalizar meios para atingir determinado fim. O autor situa historicamente e expõe os métodos e contradições da administração capitalista, referenciando-se nas análises de Marx sobre esse modo de produção.

Desse modo, a administração empresarial, que tem como objetivo principal maximizar a taxa de lucros do capitalista e a reprodução do capital, por manter o trabalhador separado dos meios de produção, estaria sendo posta como orientadora das atividades educativas e da gestão escolar.

Maria de Fátima Félix (1984) assenta sua análise inicialmente nos cursos de Pedagogia que vinham tomando a administração empresarial como modelo para a administração escolar, sob a égide de que esta seria a administração científica, válida, portanto, para ser aplicada a todas as instituições.

A primeira controvérsia levantada pela autora diz respeito à importação dos princípios da “Administração Científica” para a Administração Escolar. Segundo ela, tal procedimento se mostra incoerente, visto que a educação não está inserida na área da produção material; além disso, o produto da educação não se separa do processo de produção. Assim, entender a administração científica em conformidade com os princípios e procedimentos enumerados por Taylor (2010) e Fayol (2010), nada mais seria do que a tentativa de implantar a administração capitalista nas escolas.

Segundo Félix (1984), os estudos mais divulgados no Brasil sobre Administração Escolar só aparentemente apresentavam o sistema escolar como portador de autonomia e preconizavam que seu funcionamento dependeria, sobretudo, da sua estrutura organizacional e dos procedimentos administrativos:

Essa perspectiva, ao reduzir as questões políticas da administração do sistema escolar brasileiro a questões técnicas, reforça a necessidade da incorporação dos princípios e modelos da Administração de Empresa, cuja eficácia é validada pelo grau de racionalidade e produtividade alcançado nas indústrias. Nesse sentido, a Administração Escolar cumpre uma função ideológica que é a de orientar a prática da administração da educação, de acordo com a estrutura e administração burocrática, como se essa forma de organização e funcionamento fosse a única e não constituísse uma forma de mediação da estrutura de poder do Estado, que assume o controle do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades de sua política econômica da sociedade capitalista (FÉLIX, 1984, p. 12 e 13).

Assim, a autora avalia que as tentativas de aperfeiçoamento do sistema escolar brasileiro se dão no sentido de adequá-lo às diretrizes do Estado, que funciona como superestrutura do modo de produção capitalista nas suas diversas fases, ou mais especificamente, na manutenção do controle estatal, por meio de um sistema cada vez mais burocratizado, visando a adequar a educação ao projeto de desenvolvimento econômico, “[...] descaracterizando-a como atividade humana específica, submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista [...]” (FÉLIX, 1984, p. 15). Ao fazer isso, a gestão escolar estaria assimilando os preceitos da Administração Científica e, portanto, deixando de questionar o sistema escolar, na medida em que buscasse atender os critérios de racionalidade, eficiência e produtividade, ou seja, preparar, de maneira satisfatória, recursos humanos para os propósitos capitalistas.

Conforme anteriormente exposto, para Amitai Etzioni (1974) as organizações modernas caracterizam-se por serem abertas, ou seja, por sofrerem influências do meio, das demandas, que surgem e devem respondidas, bem como por precisarem produzir resultados satisfatórios às exigências do meio social e das outras organizações com a quais se relacionam.

De fato, se se entende a escola como uma organização aberta, é necessário que se entenda que o olhar de sua administração deve estar voltado para o ambiente no qual a instituição está inserida e para as outras estruturas organizacionais com as quais ela se relaciona. Segundo Lúcia Bruno (1997), nessa perspectiva, administrar é haver-se com “as inter-relações estabelecidas entre as organizações, sendo

fundamental conhecer os condicionamentos recíprocos decorrentes dessas inter-relações”. Numa realidade em constante mudança e cada vez mais instável, a sobrevivência da organização ou seu sucesso depende cada vez mais de sua capacidade adaptativa. Portanto, instrumentalizar seus dirigentes para enfrentar tais desafios torna-se uma prioridade. Para a autora

A busca de integração, tanto da organização com o “ambiente externo”, isto é, com o conjunto de instituições com as quais se relaciona, quanto entre os diversos departamentos e níveis funcionais, classes e segmentos de classes que se inter-relacionam no “ambiente interno”, leva ao reforço e à diversificação dos mecanismos de controle, através dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção do consenso (BRUNO, 1997, p. 31).

A interpretação de Lúcia Bruno (1997) fundamenta-se na concepção de que o Estado-Nação perdeu seu poder para as empresas multinacionais – o culto ao nacionalismo foi substituído pelo culto às grandes marcas produzidas por essas organizações. Tal argumentação se coaduna com o pressuposto anteriormente apresentado, ou seja, o da inversão do modelo a ser seguido: antes, o Estado como modelo para a administração empresarial; hoje, a administração empresarial como modelo para a gestão de todas as organizações, inclusive a escola. É o *ethos* do mercado que se espalha como solução possível para todos os problemas. É nesse ambiente que Lúcia Bruno (1997) baliza sua análise sobre a forma como se reestrutura o poder no interior das organizações,

O poder de decisão pessoal tende a desaparecer diante do poder de uma estrutura abstrata de regras de funcionamento. Embora o poder permaneça vertical, processando-se de cima para baixo, ele perde a forma piramidal e assume a conformação de esferas articuladas que se sobrepõem (BRUNO, 1997, p. 34).

Esse processo de “despersonalização do poder”, segundo a autora, é favorecido pela utilização da informática, “garantindo estabilidade e coesão política ao grupo dominante”, uma vez que, utilizando-se essa ferramenta, é possível impor ritmos e

acompanhar o processo de trabalho a distância. Ou seja, a perda da autoridade pessoal reforça o poder do conjunto dos gestores.

Outro aspecto importante, observado pela mesma autora, relativamente à questão do poder nas organizações, refere-se ao direito de decidir da autoridade burocrática e à capacidade técnica dos especialistas, que ficam em constante tensão, pois essa capacidade técnica também lhes confere autoridade. A tensão ocorre entre os especialistas e os burocratas que são agentes políticos e, portanto, portadores de poder para tomar decisões – que quase sempre não estão em conformidade com os conhecimentos que o especialista possui. Ocorre entre a aspiração de autonomia das unidades escolares e o poder emanado dos governos centrais (municipais, estaduais e federais). O que na verdade sucede é que, com a reengenharia, fundada na informatização, que possibilita a criação de redes interconectadas, é que as organizações encaminham-se para a criação de unidades descentralizadas menores, controladas pelo núcleo central, por meio de canais de comunicação. Segundo Lúcia Bruno,

Esta é a forma geral de organização das estruturas de poder hoje; operando em sistemas de redes constituídas por unidades interconectadas, configurando sistemas que podem parecer muito difusos, mas que, na realidade, possuem canais que possibilitam elevada concentração de poder em alguns poucos pólos (BRUNO, 1997, p. 37).

É através da coordenação da rede que o poder é exercido. A autonomia é meramente operacional e a participação é controlada. O que importa é a exploração da capacidade de raciocínio dos trabalhadores.

Trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a “cultura organizacional” da empresa, e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização (BRUNO, 1997, p. 39).

É nessa perspectiva que a escola, como organização de produção da capacidade de trabalho, vem sendo reorganizada conforme as outras empresas, no sentido de racionalizar os custos.

Stephen Ball (1989) pretende fazer uma análise da escola dentro de uma concepção micropolítica². Escreve que essa instituição tem três esferas essenciais, e relacionadas entre si, da atividade organizativa: os interesses dos atores; a manutenção do controle da organização; os conflitos em torno da política:

Considero as escolas, praticamente igual a todas as outras organizações sociais, campos de luta, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre seus membros, pobremente coordenadas e ideologicamente diversas. Julgo essencial, se queremos compreender a natureza das escolas como organizações, ter uma compreensão de tais conflitos (BALL, 1989 p. 35, tradução do autor³).

Para Stephen Ball (1989), entender a escola como uma organização é buscar compreender as mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e nas estruturas curriculares. Para o autor, até então, essas mudanças vinham sendo estudadas e efetivadas sob a ótica de administradores. Seria necessário que fossem vistas do ponto de vista micropolítico, no qual se inserem as estratégias pelas quais os indivíduos e grupos em contextos organizativos pretendem utilizar seus recursos de autoridade e influência para alcançar seus interesses. Por isso, os temas da sua obra giram em torno dos núcleos de poder: os professores e a administração. O poder do perito (especialista) frente ao poder político e econômico. A luta de interesses pedagógicos, profissionais e pessoais, contra os interesses políticos em situações de mudanças. Porém, o autor escreve que não pretende cair na dicotomia analítica que geralmente se faz entre micro e macro, entre estrutura e ação, entre liberdade e determinismo. Segundo Ball (1989),

² O perigo de uma análise micropolítica de exagerar a importância dos fatores internos ao explicar as práticas escolares, e subestimar o peso das influências e determinações estruturais externas [...] Não pretendo sugerir aqui que se possa efetuar estudos de escolas sem ter em conta nada do entorno ou deixando inteiramente de lado o impacto da intervenção externa (BALL, 1989, p. 40).

³ Considero las escuelas, al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, *campos de lucha*, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos.

A compreensão do modo como as escolas mudam (ou permanecem iguais), e, portanto, dos limites e possibilidades práticas do desenvolvimento educativo, deve levar em conta processos intra-organizativos. Isto é particularmente crucial ao examinar as evoluções que se relacionam com a conquista de uma educação mais igualitária, mais justa e mais eficaz. [...] A ênfase na análise de sistemas na intenção de compreender o funcionamento das escolas não tem dado origem mais do que a um conjunto de descrições abstratas conceitualmente áridas e carentes de significado e validade para os professores [...] Dentro desta concepção, não se ignora totalmente o conflito, mas o considera dentro da lógica do paradigma, como aberrante e patológico (BALL, 1989, p. 21-22, tradução do autor)⁴.

Para o autor, as análises sistêmicas não foram suficientes para entender as escolas dentro do contexto das organizações e da sociedade em que estão inseridas. No entanto, tais análises obtiveram grande importância ao balizar de forma sistemática as relações formais e as relações informais dentro das organizações.

Stephen Ball (1989) escreve que as escolas, como organizações, devem ser pensadas dentro do escopo metodológico, tal como descrito pelos teóricos do conflito que, em suma:

- a) destacam a fragmentação dos sistemas sociais em grupos de interesses, cada um dos quais com as suas metas particulares;
- b) estudam a interação desses diferentes grupos de interesses, especialmente os processos conflituivos mediante os quais um grupo trata de ganhar vantagem sobre outro;
- c) estabelecem que os grupos divergentes se formam ao redor de valores ou interesses divergentes. O estudo dos interesses em conflito é uma parte fundamental da análise;

⁴ “La comprensión del modo como las escuelas cambian (o permanecen iguales), y por lo tanto de los límites y posibilidades prácticos de desarrollo educativo, debe tomar en cuenta procesos intraorganizativos. Esto es particularmente crucial al examinar las evoluciones que se relacionan con el logro de una educación más igualitaria, más justa y más eficaz. [...] El énfasis en el análisis de sistemas en los intentos de comprender el funcionamiento de las escuelas no ha dado origen más que a un conjunto de descripciones abstractas conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los profesores. [...] Dentro de esta concepción, no se ignora en forma total el conflicto, pero se lo considera, dentro de la lógica del paradigma, como aberrante y patológico.” (BALL, 1989, p. 21-22).

d) afirmam que o estudo da mudança é essencial, pois cabe esperar que se produzam mudanças se o sistema social se fragmenta em valores divergentes e grupos de interesses conflitivos.

Acerca da questão do administrador ou gerente, assim como Maria de Fátima Félix (1984), Stephen Ball (1989) enuncia que em uma profissão administrativa baseada na ciência da organização, a tarefa do administrador é levar as pessoas e as organizações a uma união frutífera e satisfatória. Ao fazê-lo, o trabalho do administrador propicia o alargamento da justificativa de uma ordem social mais ampla, posto que trabalha para vincular a atividade cotidiana das organizações com essa ordem social.

Stephen Ball (1989) diz que essa visão cresceu na Grã-Bretanha com o aumento do número de cursos de administração escolar e que isso reflete a necessidade particular dos administradores. São teorias próprias de padrões e contêm uma concepção de administração dos que dominam. São intrinsecamente parciais e deformadas. Ademais, à medida que os requisitos e efeitos do ensino e a consultoria o exigem, existe a tendência a deslizar-se inadvertidamente da análise à prescrição.

“Assim, as teorias atuais da organização são ideologias, legitimação de certas formas de organização. Expõem argumentos em termos da racionalidade e da eficiência para ganhar o controle. Os limites que impõem a concepção da organização realmente descartam a possibilidade de considerar formas alternativas de organização. Em nenhum lugar isto é tão evidente como na aplicação atual das teorias da administração nas escolas. Elas são amplamente aceitas por administradores e professores como o “melhor modo” de organizar e administrar escolas. Como resultado desta aceitação, toda uma variedade de conceitos incompatíveis são rechaçados e condenados. Tais teorias marginalizam os estudos empíricos de prática escolar e desdenham o “conhecimento popular” dos professores por considerá-los sem importância (que são as bases de minhas

análises). São tão significativos pelo que excluem como pelo que incluem.” (BALL, 1989, p. 23, tradução livre do autor⁵).

É nos Estados Unidos que essas teorias mais se aplicam, segundo Ball, pois nesse país sempre houve uma preocupação muito grande em medir e melhorar a eficiência educativa. A administração científica de Taylor foi importada para as escolas. “Em particular, nos anos compreendidos entre 1911 e 1925 os administradores educativos responderam de diversas maneiras as exigências de um funcionamento mais eficiente das escolas.”⁶ (BALL, 1989, p. 23,).

Segundo Stephen Ball (1989) o profissionalismo utilizado durante anos pelos professores como alternativa à política está sucumbindo ante as novas formas de participação que a Administração promove. A criação dos Conselhos Escolares como instrumento de participação social amplia a comunidade escolar e ao docente já não é permitido fechar-se na organização do processo de ensino-aprendizagem. Sua participação na tomada de decisões em estruturas, formais ou não, condicionará não só a política do seu centro, mas sua própria carreira e vida. “O êxito da instituição é seu êxito e vice-versa.”⁷ (BALL, 1989, p. 11). Ou seja, como nas empresas, os docentes têm de aderir à ideologia do poder vigente. Precisam ser proativos nas mudanças que vêm de cima. No entanto, “Os professores conservam, em última instância, um controle de suas próprias atividades na intimidade de sua aula”⁸ (*id. ibid.*, p. 26).

⁵ “Así, las teorías actuales de la organización son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de la racionalidad y la eficiencia para lograr el control. Los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización. En ningún ámbito esto es evidente con mayor claridad que en la aplicación actual de las teorías de la administración a las escuelas. Ellas son ampliamente aceptadas por administradores y profesores como el ‘mejor modo’ de organizar y administrar escuelas. Como resultado de esta aceptación, toda una variedad de conceptos incompatibles son rechazados y condenados. Tales teorías marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el ‘conocimiento folclórico’ de los profesores por considerarlo sin importancia (que son las dos bases de mi análisis). Son tan significativas por lo que excluyen como por lo que incluyen.”

⁶ Em particular, en los años comprendidos entre 1911 y 1925 los administradores educativos respondieron de diversas maneras a las exigências de un funcionamiento más eficiente de las escuelas”.

⁷ “El éxito de la institución será su éxito y viceversa.”

⁸ “Los profesores conservan en última instancia un control de sus propia actividades en la intimidad de su aula.”

Stephen Ball (1989) entende que um esquema conceitual derivado do estudo de fábricas ou burocracias formais é insuficiente para se entender a organização escolar, por deixar os estudiosos do assunto apenas como “observadores externos bem informados” e, portanto, desconsiderar as ideias e experiências dos atores envolvidos. Segundo o autor, as escolas contêm estratégias de *controle* diversas e contraditórias. As organizações podem se qualificar em três tipos, segundo a estrutura e o controle: de tipo hierárquico (essencialmente de produção, comerciais ou burocráticas); controladas por seus membros (partidos e sindicatos); de comunidades profissionais. As escolas podem, segundo Ball (1989), tender a um dos três tipos de organização, dependendo de fatores diversos e conjunturais.

Um aspecto importante que o autor salienta na organização escolar, e que a nós interessa sobremaneira, é a de que o diretor escolar, ao contrário dos chefes ou gerentes de outras organizações, pode se ver numa situação em que sua vontade, na realização de determinadas atividades dentro da escola, não se realizará porque um grupo majoritário, contrário à sua opinião, determinará como certas ações devem ser conduzidas.

O controle está sujeito a negociações, renegociações e disputas. Os limites do controle se modificam continuamente e seu traçado é diferente nas diferentes escolas [...] Os modelos de controle diversos não são o produto de sistemas organizativos abstratos, mas que surgem do enfrentamento de indivíduos e grupos da organização⁹ (BALL, 1989, p. 27-28).

Outras características que diferenciam as escolas como organizações é que nelas há uma diversidade de metas¹⁰. Caracterizam-se, portanto, pela ausência de consenso, bem como por uma “fraqueza estrutural”, em que há pouca ou nenhuma coordenação entre as atividades e metas dos atores em unidades funcionais separadas. Chegando a organização escolar bem próximo ao que se denomina

⁹ “El control está sujeto a las negociaciones, las renegociaciones y disputas. Los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las diferentes escuelas.”

¹⁰ A formação diferenciada, a origem das pessoas, valores morais e religiosos, etc., tudo isso contribui para a diversidade de metas.

“organização anárquica”¹¹. Ball (1989) afirma que as divergências no interior da organização escolar são, sobretudo, *ideológicas*¹². No entanto, pondera que é errado julgar que a vida organizativa da escola é essencialmente uma questão de elevadas ideias e crenças pessoais. Essas diferenças emergem principalmente em tempos de crises e mudanças e em alguns dias especiais de tomada de decisões, “os pontos discrepantes sobre a prática podem revelar rapidamente profundas divisões na *ideologia do ensino*” (Ball, 1989, p. 31).

2.2 O papel do diretor escolar

A “fraqueza estrutural” combinada com o afloramento das posições ideológicas dentro da organização escolar deixa, em certa medida, a política escolar oficial aberta a “interpretações” que levam à negociação, o que dá aos educadores considerável liberdade para aplicarem sua própria “visão” de educação. A possibilidade de os membros de uma organização escolar explicitarem, em público ou ocultamente, suas preferências faz do diretor escolar o epicentro das disputas políticas, dos conflitos; por isso sua função é essencialmente política. O diálogo, as negociações em reuniões ou nos bastidores dão ao diretor a substância da atividade política. Em razão disso, não se pode subestimar a importância do diretor escolar em uma situação de mudança ou em qualquer processo inovador dentro da organização escolar. A sua intervenção na disputa micropolítica, antes de se começarem discussões abertas, é considerada fundamental. É ele o principal articulador. Quando o poder político local quer implantar mudanças é ao diretor que

¹¹ A organização anárquica não é, como seu nome poderia indicar, um conjunto amorfo ou imprevisível de indivíduos. É uma organização com uma estrutura própria que está determinada em parte por pressões externas e em parte é o produto da natureza da organização mesma. É anárquica nos sentidos de que a relação entre as metas, os membros e a tecnologia não é tão claramente funcional como a teoria convencional da organização indicará que será (BELL, 1980, p. 187, *apud* Ball, 1989, p.29).

¹² Ball (1989) usa o termo ideologia em dois sentidos diferentes. Primeiro, e principalmente, em relação às perspectivas e aos compromissos educativos dos profissionais da educação. São ideias sobre as práticas em aula, a relação entre alunos e professores e sobre o ensino oferecido a estes que, frequentemente, repousam em crenças mais fundamentais sobre justiça social e os direitos humanos, e sobre os fins da educação na sociedade. O segundo sentido que dá ao termo ideologia refere-se às ideias. É possível demonstrar que elas ocultam ou resolvem aspectos problemáticos da vida social de um modo idealista e imaginário. “Neste sentido, as explicações ideológicas servem para assegurar a posição dos grupos dominantes. É, portanto, a ideologia de administração.” (BALL, 1989, p. 31). [En este sentido, las explicaciones ideológicas sirven para asegurar la posición de los grupos dominantes. Es, por lo tanto, la ideología de la administración].

ele primeiro dá as diretrizes, preparando-o para discuti-las com os demais funcionários da escola. Assim, é o diretor, no âmbito da escola, que normalmente toma a iniciativa de introduzir inovações, sejam advindas do poder central ou de sua iniciativa, se é ele o agente capaz de levar mudanças. Inversamente é necessário reconhecer que, também o diretor, é a figura decisiva na resistência à mudança. Em geral os professores se sentem excluídos da tomada de decisões, mesmo que haja reuniões, seminários e palestras e, portanto, podem muitas vezes resistir e interferir nos projetos, de forma que eles nunca se realizem como o esperado. Uma das táticas usadas pelos professores é fingir que não compreendem a importância ou o objeto das inovações propostas, criando uma situação de apatia em que as discussões não chegam a nada. O diretor escolar em geral sabe das posições ideológicas e conhece os grupos e indivíduos que se agrupam em torno delas. Estabelece, assim, um posicionamento diante do grupo ou dos indivíduos isolados, considerando as divergências. Diante da necessidade de mudanças, portanto,

O papel do diretor é fundamental e decisivo para a compreensão da micropolítica da escola. As responsabilidades legais do diretor o situam em uma posição única de autocracia admitida. A maioria dos comentaristas assumem que o diretor é em grande medida responsável pelo planejamento e manutenção de sua escola como organização formal e, portanto, de uma forma muito reveladora, a escola se converte na expressão de sua autoridade¹³ (BALL, 1989, p. 91).

Segundo Stephen Ball (1989), a suposição de que o diretor escolar mantém autoridade absoluta na sua organização é uma simplificação enganosa e, seja qual for o alcance ou os limites de sua autoridade, é um enigma essencialmente micropolítico. Qual é de fato a autoridade do diretor escolar? Ele pode fazer o que quiser? Quais são as limitações do seu poder? Essas são questões da micropolítica. O poder é disputado, não investido. Mesmo que os regulamentos estejam a favor do diretor, as circunstâncias são as grandes igualadoras e a micropolítica é um processo dinâmico que depende de habilidades, recursos e alianças dos

¹³ “El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición de autocracia admitida. La mayoría de los comentaristas dan por sentado que el director es en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal, y por ende, de un modo muy revelador, la escuela se convierte en la expresión de su autoridad.”

participantes. Segundo Stephen Ball (1999), em circunstâncias normais, o diretor é o centro principal da atividade micropolítica na escola, mas as possibilidades da direção se realizam dentro de limitações específicas de um marco, uma história e um contexto particulares. Os compromissos, as negociações e as transações, assim como as ameaças, as pressões e os tratos secretos desempenham seu papel na conquista e na manutenção do poder do diretor. A tomada de decisões não é um processo racional abstrato que pode ser exposto em um gráfico organizativo; é um processo político, é a substância da atividade política.

As inovações poucas vezes são neutras. Tendem a promover ou fortalecer a posição de certos grupos e a prejudicar ou causar danos à posição de outros; podem ameaçar os interesses pessoais de certos participantes e as identidades estabelecidas. Ao introduzir novas práticas de trabalho que substituem os já estabelecidos modos de trabalhar, ameaçam a autoimagem dos indivíduos. As mudanças mexem com as identidades.

Quando tudo vai bem em uma escola, seja o que for que isso possa significar, o diretor tem “êxito” e consegue construir uma reputação positiva, que pode facilitar a gerência de conflitos inerentes ao cargo, em todos os âmbitos da comunidade escolar. Quando as coisas vão mal, geralmente a culpa é do diretor (BALL, 1989).

Portanto, a *ideia que esses fazem de si mesmos*, sua relação com a comunidade escolar e o projeto político que vislumbram, como depositários de uma responsabilidade, podem estar inseridos em um universo permeado por um consentimento ativo¹⁴. Tais elementos podem ainda figurar em uma situação conflitante, na medida em que os diretores se veem como mandatários da Secretaria Municipal de Educação e, ao mesmo tempo, precisam ser solícitos com as demandas da comunidade escolar que os elegeu (grifo do autor).

Ball (1989) faz uma tipologia dos diretores escolares a partir de suas pesquisas empíricas, em quatro estilos¹⁵. Destes, enumera três estilos principais: *interpessoal*,

¹⁴“Consentimento ativo” é um conceito formulado por Antônio Gramsci (1976) que designa a forma como indivíduos pertencentes às camadas subalternas participam ativamente dos projetos políticos das camadas dominantes, ou seja, não só consentem, mas também contribuem com sugestões e iniciativas. O consentimento ativo é condição para a manutenção da hegemonia da classe dominante (GRAMSCI, 2002, p.333)

¹⁵ Um estilo é uma forma de realização social, um modo particular de compreender e aplicar a autoridade da direção. Os estilos não são fixos nem imutáveis. Pode haver situações nas quais os

o *administrativo* e o *político*; este último é subdividido em duas variantes, o antagonista e o *autoritário*.

Para desempenhar suas funções, os diretores de estilo interpessoal apelam principalmente para as relações pessoais e o contato direto. Os diretores de tipo administrativo, ao contrário, recorrem mais aos comitês, aos memorandos e aos procedimentos formais. Os antagonistas tendem a desfrutar da discussão e do enfrentamento ideológico para resolver as questões de conflito, enquanto os autoritários evitam e sufocam as discussões.

Os quatro tipos de liderança identificados representam formas de solução do dilema político básico com os quais o diretor escolar lida cotidianamente. Esse dilema pertence ao êxito do controle (domínio) e da adesão (integração). A esse respeito, os estilos são meios diferentes para alcançar o mesmo fim: a manutenção da estabilidade política dentro da organização. Segundo Stephen Ball,

Tal estabilidade pode ser dinâmica ou radical, como no caso do modo antagônico, ou estática e conservadora, como no modo autoritário. Pode-se notar a estabilidade em termos de comunidade e relacionamentos, como no caso interpessoal, ou em termos de estruturas, funções e procedimentos, como no caso administrativo. Em todos os casos, a estabilidade está, em última análise, relacionada ao controle da organização pelo diretor que, como líder, continua sendo fundamental (BALL, 1989, p. 127, tradução do autor¹⁶).

Investigar a identidade do diretor escolar, no contexto de uma tradição hierárquica vertical (paternalista) que se contradiz com as novas propostas de horizontalização (ou democratização), agora como *homem político*, faz-se relevante para trazeremos mais esclarecimentos sobre essa mesma identidade, considerada, agora, em um contexto de novas exigências de desempenho (performatividade). A migração de uma posição de burocrata da administração pública para a de representante de uma

diretores, voluntariamente ou por necessidade, abandonem temporariamente seu estilo padrão (BALL, 1989, p. 20 e 95).

¹⁶ “Tal estabilidad puede ser dinámica o radical, como en el caso del modo antagónico, o estática y conservadora, como en el modo autoritario. Puede destacarse la estabilidad en términos de comunidad y relaciones, como en el caso del modo interpersonal, o en términos de estructuras, roles y procedimientos, como en el modo administrativo. En todos los casos, la estabilidad se relaciona en última instancia con el control de la organización por el director como líder sigue siendo fundamental.” (BALL, 1989, p. 127).

comunidade que o elegeu parece ter tornado o diretor escolar um ser mais politizado, no sentido de ser mais cuidadoso nos seus encaminhamentos e operar dentro de um escopo de *consentimento ativo* em relação às propostas da administração pública e à legitimação de seus atos diante da comunidade e dos profissionais que atuam no interior da escola.

O diretor eleito pela comunidade escolar relaciona-se com os professores, com os alunos, com os demais funcionários e com a comunidade a partir de um lugar determinado, ou seja, no topo da hierarquia desse espaço em que todos estão inseridos: a escola. Segundo Dalila Oliveira (2007) a ele são confiadas as funções administrativas bem mais que as pedagógicas. Sua tarefa tem sido propiciar condições adequadas para a realização do trabalho dos professores bem como o atendimento à comunidade nas atividades dos finais de semana, ficando sobrecarregado de tarefas vinculadas à administração da escola e pouco se envolvendo com as intervenções pedagógicas. Seu atributo é propiciar condições adequadas¹⁷ para o desenvolvimento do trabalho dos demais funcionários, donde se origina o estabelecimento de uma sobrecarga de atividades.

Por outro lado, conforme afirma Ângelo Souza (2007), o papel do diretor parece ser cada vez mais – no contexto das mudanças das políticas educacionais, entendidas aqui no sentido da democratização e da autonomia –, não só o de um burocrata, mas o de uma liderança política, na medida em que precisa dialogar com os diversos setores envolvidos com a escola. De qualquer forma, ambos os autores apontam que o diretor escolar encontra-se cada vez mais sobrecarregado de trabalho ao assumir diversas tarefas relacionadas à administração e ao atendimento à comunidade do entorno escolar.

As pesquisas sobre gestão escolar são importantes na medida em que fornecem dados que relacionam: a participação e a gestão democrática; o envolvimento dos sujeitos nos projetos pedagógicos e o funcionamento dos conselhos escolares; as

¹⁷ Sobre condições adequadas podemos dizer que existem entendimentos variados e que cada realidade é que vai dizer quais são essas “condições adequadas”, podendo ser infraestrutura, salários, controles, etc.

prerrogativas legais instituídas a partir da década de 1990 no Brasil e o perfil do diretor escolar.¹⁸

Esses trabalhos abrem portas para a realização de estudos mais qualitativos sobre o tema. No caso específico da identidade do diretor escolar, podemos supor, por exemplo, que o seu comportamento possa ser explicado pela investidura no cargo, ou seja, tratar da hipótese muito difundida de que aqueles que detêm determinados cargos imbuídos de autoridade tendem a tomar decisões de forma isolada como pretexto para alcançar mais rapidamente os objetivos da organização. Essa hipótese é corroborada por outra mais ampla – a de que vivemos em uma sociedade na qual a cultura paternalista, ou de tradição política paternalista, está de tal forma enraizada nas mentes e corações que as atitudes pouco democráticas do diretor escolar podem ser consideradas por amplos setores da comunidade escolar como plausíveis, aceitáveis e até legítimas. Os desdobramentos desses raciocínios podem sugerir que, em contrapartida, o detentor do poder, sabedor imbuído desses valores, justifica suas atitudes (re)forçando, por meio de um discurso mais elaborado, que sua autoridade não pode ser contestada, porque ela se funda na delegação de poder fundamentado no ato democrático da eleição e, que, portanto, é legitimamente soberano para tomar as decisões que julgar serem as melhores para a comunidade. Esse raciocínio encontra ampla base teórica nos diversos tipos de liberalismos, que veem nas eleições e no regime representativo a forma mais sólida e possível de democracia, ou seja, descartam a democracia participativa, por ser, numa sociedade de massas, inviável do ponto de vista prático e indesejável do ponto de vista ideológico, uma vez que criaria demandas irrealizáveis numa sociedade assentada sobre a propriedade privada.

Como hipótese, a identidade do diretor escolar, se não é o epicentro da gestão democrática na escola, é pelo menos um dos fatores decisivos na sua construção, pois uma direção escolar tanto pode alavancar para uma gestão democrática, com a participação da comunidade, como pode ser o principal empecilho para a sua construção.

¹⁸ Exemplo disso é a tese de doutorado do Professor Ângelo R. Souza, da Universidade Federal do Paraná e seu artigo *Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática*, publicado no site da ANPED (1997).

Tais aspectos são relevantes no estudo sobre a gestão escolar, tal como posto na legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988)¹⁹, pois trabalhos anteriores (FÉLIX, 1984; OLIVEIRA, 2002; PARO, 2002; SANTOS, 2008; SARUBI, 2008, SOUZA, 2010) relatam com clareza os procedimentos e os mecanismos que sustentam a gestão escolar a partir das reformas da década de 1990. Contudo, pouco se tem tratado sobre a identidade dos “gestores escolares”.

Observado o recorte e o valor científico e social dos estudos mencionados, este estudo busca contribuir com mais um aspecto para avançar na busca do conhecimento, colocando a identidade do diretor escolar como essencial para a compreensão dos problemas suscitados para a realização da gestão democrática na escola, tratando especificamente das exigências de performatividade, incidindo sobre sua identidade.

Pode-se considerar que a forma de provimento do diretor escolar, via eleição, influencia na sua identidade? Pode-se afirmar que o diretor escolar assume um papel mais político frente aos desafios demandados pelo seu cargo por ser eleito pela comunidade? Como o diretor se postula entre as diretrizes políticas emanadas dos órgãos centrais e a realidade escolar nas condições em que assumiu tal cargo ou função?

Segundo José Carlos Libâneo (2001), as principais funções de um diretor escolar – além de ele ser o principal responsável pela escola – são articular e integrar os vários setores administrativos e pedagógicos. O autor observa que:

Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição

¹⁹ O princípio de gestão democrática do ensino público, expresso no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, é reafirmado no artigo 3º, inciso VIII, da LDB 9694/96, e ampliado no artigo 12, inciso VI; no artigo 13, incisos I e VI e no artigo 14.

e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 181-183).

Ainda de acordo com Libâneo (2001) ao diretor escolar caberiam mais as funções administrativas, já que, para cumprir sua função educativa, a escola, como organização, deve estar bem estruturada. As funções pedagógicas ficariam atinentes à coordenação pedagógica, que também é parte da gestão democrática. Por isso, entende o autor, é preocupante a possibilidade de uma pessoa eleita não ter o perfil ou capacitação para o cargo, já que o processo democrático permite a todos os docentes a possibilidade de se candidatarem.

Tal discussão será retomada no capítulo 4, cuja temática é o trabalho do diretor escolar.

2.3 Reformas no sistema educacional e os desafios para a administração escolar

Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações com todos esses personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.

Maurício Tragtenberg

As reformas educacionais ocorridas no Brasil, nos anos 1990, são consequências de dois fatores principais. Primeiro, a redemocratização política ocorrida no país, após 30 anos de ditadura militar, que trouxe uma onda de democratização em todos os âmbitos da vida social. Segundo, as mudanças ocorridas na estrutura macroeconômica mundial, que exigiam transformações na gestão governamental, levando a uma reestruturação do Estado, nos marcos do que ficou conhecido como neoliberalismo.

Esses dois elementos estão carregados de contradições e tensões, na medida em que afetam interesses de classes. A reestruturação do Estado levou à redução dos

gastos em setores dos serviços públicos, como educação e saúde, bem como a novas formas de regulação.

No entanto, é sabido que esses dois eventos se encontram dentro de um contexto mundial em que organismos internacionais com grande poder de influência determinaram padrões de políticas em todas as áreas sociais e econômicas. Dessa forma, o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) vêm dando ênfase à ampliação da educação básica. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) apontam a educação como a principal solução para superar as desigualdades. Tanto é assim, que as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990 são vistas por muitos estudiosos como decorrência do neoliberalismo e da globalização, ou seja, como produto de novas articulações entre demandas globais e respostas locais – nem sempre se fazem da mesma forma em todos os lugares; podem sofrer variações a depender das conjunturas econômicas, políticas e culturais locais (BALL, 2002; OLIVEIRA, 2007). Podem, ainda, ser analisadas sob diversas perspectivas como, por exemplo, mais pelas questões de gestão da educação pública e menos pelas exigências pedagógicas (KRAWCZYK, 2008).

Com essas considerações é que podemos entender os dois marcos legais das reformas dos anos 1990, que dizem respeito à gestão escolar no Brasil: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

O artigo 206, da Constituição de 1988, garante o pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e gestão democrática do ensino público. E na LDBEN, as referências à gestão democrática pontuam o seguinte:

[...]

“Art. 3º, Inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...];

“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. [...]"

O princípio da gestão democrática foi incorporado também nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas dos municípios.

Foram estabelecidos os princípios da gestão democrática no sistema educacional, a ser implantada dentro do que se denominou Pacto Federativo²⁰, ficando tal implantação a cargo dos Estados e Municípios. No entanto, segundo Regina Gracindo (2009), muitos governos estaduais e municipais não promoveram a normatização necessária para a implantação da gestão democrática e têm mesmo escamoteado a legislação sob os epítetos de gestão participativa, gestão compartilhada, co-gestão, gestão democrática entre outros que, apesar da similitude nominal, trazem concepções bastante diferenciadas. Segundo a autora,

Dentre as distintas formas de implementação da gestão escolar, vale destacar duas que mais frequentemente são encontradas na realidade atual: uma, que reflete a visão predominantemente econômica da gestão e, outra, que revela a supremacia da visão socioantropológica dessa prática (GRACINDO, 2009, p.136)

Para a autora, a primeira concepção tem como referencial a postura neotecnicista da gestão amplamente difundida no Brasil da década de 1970, cujos parâmetros é o da administração empresarial e que serve para a manutenção da realidade vigente. A segunda concepção foca-se no processo educativo e no envolvimento dos sujeitos inseridos na prática educativa como participantes de todos os processos de tomada de decisão e de avaliação de suas ações. Isso só pode acontecer se forem criados os canais para o “pensar diferente”, o pluralismo que reconhece as diferenças de

²⁰ O modelo federativo foi instituído no Brasil com a Constituição de 1891, tendo sido mantido pela Constituição Federal de 1988. O modelo federal na atual Constituição está explicitado nos arts. 1º e 18: “Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos [...]; Art. 18 - A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. No Brasil temos um federalismo cooperativo: identificado por uma divisão não-rígida de competências entre a entidade central (União) e os demais entes federados.

identidades e interesses no interior da escola e que faz com que um maior número de pessoas detenha poder. Tais postulados são a prova e o desafio colocados para o diretor escolar que tem como compromisso a gestão democrática da instituição.

De qualquer maneira, as mudanças na regulação das políticas educativas, advindas dos confrontos entre projetos na elaboração e aprovação da Constituição de 1988 e da LDB, têm resultado em mudanças na gestão da educação que repercutem sobre vários aspectos da vida escolar.

A dinâmica da gestão educacional envolve cada vez mais polêmicas em torno da descentralização, municipalização, democratização, autonomia, participação, isto é, em torno de relações de poder. Outro fator relevante está no confronto entre os propósitos declarados de tais mudanças, como redução das desigualdades sociais, empregabilidade, cidadania, entre outros, e os limites encontrados na realidade objetiva. Aí, o mínimo para a sobrevivência da maioria da população é uma questão quase insolúvel nos parâmetros estabelecidos pelas políticas atuais, já que o mercado, em muitos casos, passa a ser o regulador da vida econômica e social. Tal realidade se reflete no espaço institucional da escola e nas relações de convivência daqueles que dela participam.

Segundo Vitor Paro (2007), a democracia é uma forma de mediação que propicia aos sujeitos a oportunidade de contribuírem para a construção de uma sociedade na qual o “viver bem” seja uma possibilidade individual e coletiva já que é essencial para a “construção e exercício da liberdade”. Considera, ainda, que os grandes problemas sociais que vivemos hoje só podem ser resolvidos com o esforço da sociedade por meio da democracia (PARO, 2007, p. 20).

O autor propõe que o papel da escola é educar para o viver bem e educar para a democracia. Para ele, a democracia não é apenas um meio de governar; ela, na educação, apresenta seu sentido mais intrínseco de educar. Educando-se na democracia e para a democracia, portanto, uma gestão democrática seria essencialmente pedagógica. Vitor Paro (2007) concebe a qualidade na educação como intrínseca ao exercício da democracia. Dessa forma, as demandas da comunidade à escola são

[...] guiadas basicamente por seus interesses imediatos, tem (*sic*) em mira fins individuais. Mas, como indivíduos não podem prescindir da vida em sociedade, não é possível conceber uma *educação pública* de qualidade sem levar em conta os fins sociais da escola, o que significa, em última análise, educar para a democracia (PARO, 2007, p. 24).

Podemos considerar que a mudança na legislação é importante no contexto das reformas, uma vez que determinam o contexto institucional das decisões, as ações dos sujeitos (grupos e indivíduos) nos procedimentos formais. Serão instrumentos do poder normativo e, em parte, eficientes no exercício do poder formal dentro da organização. Portanto, os arranjos institucionais podem definir canais de informação e comunicação, e, ainda, a forma como as decisões serão tomadas e como ações individuais serão agregadas e transformadas em ações coletivas. Nesse sentido, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a legislação estadual e municipal são importantes na configuração das organizações e nas mudanças do sistema de ensino. No entanto, essas normatizações, que foram precedidas de intensos debates, principalmente pela insistência de agentes públicos e privados organizados na educação, não significaram o fim das constantes interpelações dos seguimentos interessados: o movimento sindical, que representa os trabalhadores, luta por melhores condições de trabalho e mais democracia na escola; o setor privado que, por meio de *lobbies*, sempre pressiona a fim de que sejam criadas normas que favoreçam a exploração da educação como mercadoria.

Fortuna, ao analisar de forma crítica os formalismos da gestão democrática que preveem a eleição do diretor e a organização dos Conselhos Escolares escreve que,

[...] o requisito principal é a participação efetiva de todos, o que sugere um crescente imbricamento entre as dimensões social e subjetiva, na construção das regras do jogo democrático e no exercício das práticas administrativas. Principalmente, porque já não se concebe mais a democracia como um produto acabado, mas como um processo em permanente construção, historicamente definido e eternamente inacabado (FORTUNA, 2008, p. 151).

A democratização da escola pode ser entendida, nos aspectos formais: pela participação dos funcionários, pais e responsáveis de alunos e de representantes de segmentos no interior da escola, por meio do Conselho Escolar ou Colegiado; pela escolha do diretor(a) escolar através de eleições; pela autonomia na elaboração do projeto político-pedagógico.

2.4 Por que eleger os diretores escolares?

Considerando-se as diversas mudanças nas políticas de educação a partir dos anos 1990 – programas que elegem eixos como a descentralização e a democratização da gestão escolar –, a eleição dos diretores escolares, segundo Souza (2007), por si só não garante a ampliação da gestão democrática, mas é um indicativo importante para o desenvolvimento de melhores condições para a democracia na escola.

Segundo Corrêa e Cardoso (2000) nas escolas onde não havia eleições para diretores, as indicações políticas, principalmente nos municípios menores, traziam sérios problemas para o sistema educacional, pois o cargo de diretor não passava de mais uma das benesses oferecidas por integrantes da classe política a seus parceiros políticos, assessores de campanha, cabos eleitorais, familiares. Portanto, por muitos anos, o “cargo” de diretor escolar foi usado pelos políticos como barganha ou como agradecimento a apoios prestados, já que o diretor era reconhecido como pessoa importante na comunidade.

Esses pressupostos são enfatizados no Programa Pró-Conselho da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (2004):

Ao analisar essas modalidades, a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se fundamenta na prerrogativa do gestor público em indicar o diretor como um cargo de confiança da administração pública. Historicamente, contudo, essa modalidade parece ter contemplado as formas mais usuais de clientelismo, na medida em que se distinguia pela política do favoritismo e da marginalização das oposições, e o papel do diretor não contava com o respaldo da comunidade escolar. Essa modalidade articulada ao conservadorismo político permitia, portanto, a transformação da escola em um espaço instrumentalizador de práticas autoritárias e mecanismo de barganhas políticas as mais

diversas, evidenciando forte ingerência na gestão escolar (MEC, 2004, p. 37).

Corrêa e Cardoso (2000, p. 37) dizem também que a escolha do diretor por meio do mecanismo da ascensão profissional não traz benefícios, pois tende a cristalizar e criar “apego às soluções antigas e rotinizadas da burocracia do serviço público, num momento em que se almeja exatamente o oposto: uma escola onde haja renovação e criação constantes”. No Caderno do MEC (2004), encontramos:

Quanto ao diretor de carreira, modalidade reduzidamente utilizada, a sua configuração encontra-se estruturada a partir do estabelecimento de critérios rígidos ou não. Nesse caso, o acesso ao cargo de diretor considera aspectos como: tempo de serviço, merecimento e/ou distinção, escolarização, entre outros. A considerar a falta de planos de carreira, tal modalidade, tendo em vista o dinamismo da prática educativa, reforça, na maioria dos casos, a manutenção da ingerência e do clientelismo no cotidiano escolar, além da exclusão da comunidade escolar na definição de seu destino. No setor público apresenta-se como uma variação da modalidade de indicação política, apesar de parecer fundada no mérito das pessoas (MEC, 2004, p. 37).

O mesmo ocorreria naqueles casos em que o cargo de diretor fosse preenchido por concurso, segundo Corrêa e Cardoso (2000, p.185),

No caso da direção escolar teremos um posto de carreira onde o diretor assume o cargo em um dos limites da hierarquia da secretaria de educação, ali permanecendo até sua aposentadoria. Tem-se, então, a possibilidade de uma estagnação tanto do diretor quanto da rede escolar, porque aquele, com o passar do tempo, poderá não mais buscar soluções novas ou programar melhorias na escola em detrimento dos ‘velhos’ hábitos (CORRÊA; CARDOSO, 2000, p.185).

O Caderno do Ministério da Educação (MEC, 2004) aponta no mesmo sentido:

Alguns interlocutores têm defendido o concurso público como mecanismo para nomeação do diretor, por se creditar a esse processo a objetividade na escolha baseada em méritos intelectuais. É fundamental ressaltar que essa modalidade não tem sido adotada pela maioria dos estados e municípios. Por considerar que a gestão escolar não se reduz à dimensão técnica, mas configura-se também como ato político, entendemos que essa modalidade reduz o escopo da gestão a atividades administrativas rotineiras e burocráticas, deixando em segundo plano a compreensão mais abrangente do processo político-pedagógico. A defesa do concurso público, ao nosso ver, deve ser bandeira a ser empunhada e efetivada como forma de ingresso para a carreira docente no setor público. Assim, acreditamos que o concurso de provas, ou de provas e títulos, deve ser o ponto de partida para o ingresso do educador no sistema de ensino e, desse modo, parece não se apresentar como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes escolares, pois a gestão escolar não deve constituir um cargo ou função vitalícia por meio de um processo de seleção que não leva em consideração a participação efetiva da comunidade escolar e local (MEC 2004, p.37-38).

Depois dessas considerações, o MEC (2004) entende que a eleição dos diretores pela comunidade é importante, pois

As eleições diretas para diretores, historicamente, têm sido uma das modalidades tidas como das mais democráticas formas, apesar de se constituírem também uma grande polêmica. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da escola pela própria escola. O processo de eleição apresenta-se de formas variadas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral – que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou à sua totalidade, compreendida como o universo de pais, estudantes, professores, técnicos e funcionários – até a definição operacional para o andamento e a transparência do processo – data, local, horário, valorização operacional dos votos de participação dos vários segmentos envolvidos. Há, também, exemplos em que a eleição é utilizada como um dos mecanismos de escolha associado a outros, tais como: provas específicas, apresentação de planos de trabalho, etc. Vale destacar, nessa modalidade, a importância dada ao processo de participação e decisão na escolha dos diferentes candidatos pelas comunidades local e escolar (MEC, 2004, p. 39-40).

Dessa maneira, pode-se considerar a vantagem das eleições para diretores pela importância do envolvimento e participação da comunidade local. Além disso, acrescenta-se, os diretores eleitos estarão em busca de aperfeiçoamentos e

renovações, visto que estabelecem compromissos como candidatos, que serão cobrados pelos colegas e pela comunidade, além de terem de apresentar resultados, notadamente onde exista a possibilidade de reeleição. Portanto, em oposição a outras formas de escolha do diretor escolar, a principal hipótese aqui proposta é que a eleição cria uma situação onde a performatividade é uma exigência daqueles com os quais o diretor se relaciona. Performatividade requer renovação, apresentação de novas soluções, de novos encaminhamentos. Portanto, eleições, gestão democrática, participação não se contrapõem à performatividade, agem reforçando-a. Esse tema será tratado no capítulo seguinte.

Um elemento a ressaltar é que, para se ter uma gestão democrática, o Conselho Escolar deve funcionar. Afirmou-se acima que a distribuição de poder é elementar na democracia, a condição para sua realização no espaço escolar é a existência do Conselho Escolar ou Colegiado, que partilha na tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas. Esses pressupostos são enfatizados no Caderno do MEC (2004), onde se lê:

Ao legislar sobre o princípio constitucional da gestão democrática da educação pública, a LDB remete a definição das normas à autonomia das unidades federadas, estabelecendo somente duas diretrizes essenciais e coerentes:

- a participação da comunidade (escolar e local) e dos profissionais da educação em Conselhos Escolares e na elaboração do projeto pedagógico; e
- a promoção de progressivos graus de autonomia das unidades escolares.

Assim, a LDB torna o Conselho Escolar e o projeto pedagógico instituintes da gestão democrática, remetendo aos sistemas de ensino, na sua diversidade, a tarefa da regulamentação, assegurando-se, para sua efetivação, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às escolas públicas (MEC, 2004, p. 42).

A eleição dos diretores, o funcionamento do conselho escolar e a construção do projeto político-pedagógico são os pilares de uma gestão democrática, pois remetem à participação dos agentes envolvidos na educação.

2.5 Desafios da gestão democrática

Considerando-se a escola como uma organização moderna e quase anárquica, como aponta Stephen Ball (2009), mas que também atua como instituição capitalista que legitima o poder de punir e reforça as desigualdades existentes na sociedade como indicado por Maurício Tragtenberg (2008) é que se devem pensar os desafios de uma gestão democrática. Se a eleição dos diretores não é garantia de uma gestão democrática, mas condição básica, conforme Souza (2007), os desafios colocados para o exercício da democracia na escola vão além do sufrágio para a escolha do diretor. A participação com autonomia e a distribuição de poder podem se operacionalizar no funcionamento dos conselhos escolares e na discussão aberta para a construção de projetos políticos pedagógicos autônomos. A escola se tornaria, conforme Bruno (2008), um espaço em que os participantes seriam igualitariamente informados e a distribuição de atribuições seria de competência da coletividade, o que provocaria o rompimento com a estrutura vertical da organização escolar.

Em se tratando especificamente do diretor escolar, sua função tornar-se-ia mais uma entre as existentes na escola, ou seja, deixaria o vértice superior da estrutura triangular da organização escolar para se tornar mais um participante numa comunidade de iguais. Tais sonhos são possíveis em uma sociedade em que prevalecem a desigualdade e as privações? Se a resposta é negativa, então aqueles cujos ideais são os da igualdade e da liberdade farão da escola um lugar de luta, visando à destruição da situação vigente. Se a resposta é positiva, é possível a existência de uma gestão democrática nessas condições; então a peleja será por se fazer da escola um lugar em que se possa realizar uma democracia adstrita às concepções do liberalismo político.

Como se vê, o problema começa pela definição do que seja “gestão democrática”. Conceitos como democracia, participação, igualdade, liberdade estão presentes e não surgiram a partir das reformas dos anos 1990 no Brasil, nem no debate sobre gestão escolar; são conceitos presentes no universo social da política em geral e na disputa entre as classes sociais e os setores de classes.

Portanto, a gestão democrática, na prática, tem seus limites. O que se chama de “participação” pode ser apenas envolvimento; o que se chama de “democracia” pode ser apenas a escolha do dirigente; o que se chama de “liberdade” pode ser apenas a escolha entre duas opções. Assim, cabe a pergunta: Até que ponto a eleição do diretor escolar colabora para a construção de uma gestão democrática da escola? Até onde a eleição do diretor escolar pode levar a comunidade a participar da criação de um espaço público de debate e tomada de decisões? Pode haver gestão democrática sem a autonomia da escola na elaboração do seu projeto político-pedagógico?

A hipótese que orienta o presente trabalho é aquela segundo a qual os passos dados rumo à gestão democrática – eleição dos diretores, construção do projeto político-pedagógico e criação dos conselhos escolares –, mesmo que muitas vezes ainda embrionários, estão sendo agredidos pelas avaliações externas e pela forma como são manipuladas, porque tais avaliações vão tirar das escolas a autonomia política e pedagógica, na medida em que atendem a interesses do mercado.

CAPÍTULO 3 PERFORMATIVIDADE E IDENTIDADE

3.1 Tempos de insegurança

“Estamos apavorados. A insegurança escancara o nosso desamparo. Por não podermos mais confiar em instituições que nos protejam, o desalento se dissemina e implode (*sic*) as subjetividades carcomidas pelo mal-estar. A vida qualificada se degrada a olhos vistos, de maneira que somos reduzidos à condição da vida nua (...) à crua materialidade biológica”.¹

Existe hoje um consenso de que a escola mudou, de que entre outras, é uma instituição em crise e que esta se relaciona evidentemente com os novos tempos, definidos por Bauman (2006) como tempos de insegurança. Para esse autor, sob a égide do mercado, da competição e da superficialidade, vivemos a exacerbação de certas características das sociedades modernas: o individualismo, o consumismo e a fragmentação das identidades.

O Estado contemporâneo também mudou. Em 1987, no auge do neoliberalismo, Margareth Thatcher, então primeira-ministra da Inglaterra, declarou à *Woman's Own Magazine*: “A sociedade não existe”². Continuou justificando que se as pessoas tivessem algum problema como moradia, educação e saúde não deveriam procurar a sociedade, porque esta não existia, “há homens e mulheres individuais, e há famílias. E nenhum governo pode fazer qualquer coisa, exceto por meio de pessoas, e as pessoas devem olhar para si em primeiro lugar. É nosso dever cuidar de nós mesmos e, em seguida, também para cuidar de nosso vizinho”³. Ela estava dizendo que as pessoas não deveriam depender do Estado. A estrutura, sobre a qual foi erigida o Estado-Providência, sofreria, a partir de então, radical transformação, atentada pela nova dinâmica do capitalismo: a racionalidade instrumental é canalizada em favor do mercado; a separação entre o público e o privado torna-se

¹ BIRMAN, Joel. “Medo e Insegurança como Estratégia de Poder”. JORNAL DO BRASIL, [11 de fevereiro, 2004], Caderno Idéias.

² “There is no such a thing as society”.

³ “There are individual men and women, and there are families. And no government can do anything except through people, and people must look to themselves first. It's our duty to look after ourselves and then, also to look after our neighbour.” (<http://briandeer.com/social/thatcher-society.htm>, visitado em 21 de novembro de 2010)

tênue; e, por fim, o Estado sofre severa reestruturação. Severa porque passa a mostrar-se fraco o bastante para permitir a apropriação de sua infraestrutura por setores econômicos; fraco, também, na sua possibilidade de implementar políticas sociais; contudo, forte o suficiente para reagir com firmeza e determinação a toda e qualquer reação social a esse novo estado das coisas. Finda-se, então, o Estado Social (e seus arremedos na periferia do mundo) e entra em cena o Estado Penal como prefere Loïc Wacquant (2001) e Jock Young (2002) ou Estado-Liberal (BRESSER, 1996) dentre tantas outras denominações como Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-articulador, Estado-supervisor e Estado-avaliador, esta última usada mais na área educacional. Segundo Almerindo Afonso (2001), são todas denominações justificadas que expressam as profundas mudanças nos papéis do Estado, provocadas pela transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacionais. Seus efeitos, são “desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional.” (AFONSO, 2001, p. 25). Criou-se uma situação que, segundo Reginaldo Cardoso (2004, p.17), entre “mercadófilos” e “excluídos” instaura-se um “salve-se quem puder”. E ainda,

Agora, há uma verdade universal, que é neoliberalismo, uma ordem mundial, e o império americano — o exército de vigilância que garante o funcionamento de tudo. Há um novo determinismo perturbador que diz que as coisas são como são e que não vale a pena ir contra elas. Quando muito se pode entendê-las, reformá-las e melhorá-las um pouco, mas não oferecer uma leitura alternativa do mundo (CARDOSO, 2004, p. 18).

É uma situação em que as pessoas sentem-se perplexas e ameaçadas, as relações com o trabalho bem como as interações interpessoais sofrem mudanças muito rápidas. E até os analistas da atual situação usam um vocabulário onde há coincidência nominal, mas não encontram concordância no campo dos significados. Conforme escreve Jurjo Santomé (2001, p. 18), “tudo é ‘pós’, mas não sabemos etiquetar exatamente essas novidades que percebemos ou intuímos”.

O que temos de concreto é uma situação em que o Estado-Nação se enfraquece, como analisado por Lúcia Bruno (1987), quando “associações empresariais diversas”, como o Instituto Liberal, a Câmara Americana do Comércio Brasil-Estados

Unidos, o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) e organismos transnacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) ditam regras que os governos devem necessariamente seguir para obter empréstimos e “investimentos”. São esses organismos que impõem políticas de redução de gastos públicos com educação e saúde, por exemplo. Segundo Santomé (2001), esses organismos ditam não apenas as regras econômicas como também as linhas de pensamento da população através dos meios de comunicação de massa, investimentos em linhas de pesquisas que lhes interessam dentro das universidades, “doações” a partidos políticos, etc. É por meio da análise desse cenário do capitalismo, na sua fase neoliberal, que se explica, em grande parte, a performatividade que se requer do sistema educacional e que influencia o trabalho dos docentes e a sua própria identidade.

3.2 Mudança de rumo ou interações de controle?

Se na década de 1990, os principais temas da pauta educacional eram descentralização, autonomia e democracia, hoje o que podemos perceber é que, além dos resultados, os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial (BIRD), impõem uma intervenção direta no processo de ensino. Essa inversão na dinâmica estabelecida a partir da década de 1990 pode ser aferida pelo acompanhamento e direcionamento de pedagogias e currículos que vêm sendo praticados nos sistemas de ensino.

A revista *Veja* de 13 de junho de 2010⁴, traz um título aparentemente inusitado: “Aula cronometrada”. A hipótese, de que apesar das mudanças no processo de trabalho, o taylorismo/fordismo não foi descartado, torna-se evidente. A conclusão da pesquisa divulgada pela revista é de que “os professores perdem tempo demais com assuntos irrelevantes e se revelam incapazes de atrair a atenção de alunos repletos de estímulos e inseridos na era digital”. Mas está não é a conclusão completa. Para que os professores sejam mesmo responsabilizados de vez, a matéria da *Veja* escancara: “Numa manifestação de *flagrante corporativismo*, os

⁴ Revista *Veja*, edição 2170, ed. Abril, 13 de junho de 2010.

professores brasileiros chegaram a se insurgir contra a presença dos avaliadores dentro da sala de aula.” (Itálico meu).

Outra hipótese é de que esta forma de investigar a sala de aula e o trabalho do professor parece relacionar-se com a tecnologia de observação e vigilância, proposta por Jeremy Bentham, em 1789, para resolver problemas de vigilância em prisões, denominada de *panopticon*, e depois retomada por Foucault para analisar a vigilância em hospitais psiquiátricos (FOULCAUT, 1995).

Segundo Foucault (1995), a eficiência do Panóptico estaria se todas as pessoas a serem inspecionadas pudessem estar continuamente sob a vista do responsável pela inspeção ou, na impossibilidade de fazê-lo que se fossem desenvolvidos mecanismos que levassem os envolvidos a acreditarem estar sendo vigiados. Para produzir esse efeito, Bentham apostou numa arquitetura circular, em cujo centro, em uma cabine, estaria o inspetor que, auxiliado por uma iluminação adequada, poderia vigiar a periferia da circunferência sem ser visto por quem lá estivesse. “A visibilidade é uma armadilha”, escreveu Michel Foucault (2004, p. 165)

Para Foucault (1995, p. 217),

Se o projeto de Bentham despertou interesse, foi porque ele fornecia a fórmula, aplicável a muitos domínios diferentes, de um "poder exercendo-se por transparências", de uma dominação por "iluminação". O panopticon é mais ou menos a forma do "castelo" (torre cercada de muralhas) utilizada paradoxalmente para criar um espaço de legibilidade detalhada.

O resultado dessa organização espacial influencia de forma contundente o comportamento daqueles que permanecem na periferia, uma vez que o grau de visibilidade leva a um modo de se comportar conforme a norma. Mas o próprio chefe imediato, ou o diretor escolar, não está isento nem fora do poder. Não somente encontra-se inserido nessa engrenagem, como também sofre seus efeitos regularizadores, na medida em que tem um papel a cumprir: vigiar e assegurar o bom funcionamento da organização.

Porém, a maior vantagem do modelo *panóptico* está na seguinte consideração: o poder não poder ser verificado, não é possível saber se há ou não alguém na torre; assim, o indivíduo, ao acreditar que está sendo vigiado, passa a se vigiar. Esse é o objetivo do poder – submeter o sujeito a um campo de visibilidade que, por si só, sem recorrer à força, mas à tecnologia disciplinar, faz do indivíduo o princípio de sua própria sujeição à norma. O objetivo a ser atingido é prescindir do vigia, fazendo do indivíduo seu próprio agente de controle, gerando uma autovigilância.

Segundo Zygmunt Bauman (1999), na íntima conexão entre a escala de certeza/incerteza e a hierarquia de poder em uma organização a “[...] posição dominante pertence àquelas unidades que tornam sua própria situação opaca [...]” e para si a claridade total de forma que possam agir sem serem surpreendidas, tendo sempre previsível a conduta dos outros setores. Para Bauman (1999, p.41), a “[...] manipulação da incerteza é a essência e o desafio primário na luta pelo poder e influência dentro de toda totalidade estruturada”. Segundo o autor, o modelo panóptico apóia-se numa suposição bastante semelhante,

O fator decisivo desse poder que os supervisores ocultos na torre central do Panóptico exercem sobre os internos mantidos nas salas do edifício em forma de estrela é a combinação da total e constante visibilidade desses últimos com a invisibilidade igualmente total e perpétua dos primeiros. Sem jamais saber com certeza se os supervisores os estão observando ou se sua atenção desvia-se para outras alas, se estão dormindo, descansando ou atentos, os internos devem comportar o tempo todo como se estivessem efetivamente sob vigilância.

O modelo do Panóptico nunca foi abandonado. Se um dia foi colocado de molho foi à espera de uma nova tecnologia própria para aplicá-lo nas sociedades modernas. Essa nova tecnologia apareceu com a informática e com a difusão das câmeras fotográficas e de filmagem.

3.3 Performatividade

Vivemos a época dos efeitos especiais e da performance pura, da exasperação e da amplificação vazias.

Gilles Lipovetsky

A ideia de *performance* vem do teatro, é um termo ligado ao espetáculo e vem sendo usado para discutir o desempenho escolar. Apesar de atravessar diversos campos da atividade humana e ter noções diversas, a performatividade estará sempre, neste trabalho, relacionada ao desempenho da escola e, por extensão, ao desempenho dos educadores, mas sem perder a conexão com a ideia de espetáculo, do representar e do apresentar-se. Trata-se de uma ideia de performatividade que não se coaduna e não é um sinônimo exato de desempenho, ou seja, uma boa *performance* não significa necessariamente um resultado satisfatório para os diversos sujeitos envolvidos na atividade educativa – antes tem a ver com o bom uso das máscaras, do show explícito aos olhares dos espectadores que possuem determinadas expectativas (FIG. 1, p. 102). Assim, performatividade tem algo de ilusório, de mágico, de distração, de “faz de conta” teatral. Por outro lado, é um mecanismo de controle bastante apropriado para uma situação que não se quer aprofundar em avaliações reflexivas. A vida real passa por ser séria, se cada um faz bem seu papel no grande espetáculo da existência em todas as suas dimensões. Como disse Rihard Schechner (2010, p. 25), em relação ao paradoxo do teatro: “O que acontece em cena está realmente acontecendo ainda que não esteja de fato acontecendo. O que acontece é a encenação do acontecimento, não o acontecimento em si mesmo.” A escola pode ter se tornado isso: uma espécie de teatro onde as coisas acontecem como encenação real. O dito “os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem” deve ser considerado. Mas, ao contrário do teatro, onde pode realizar-se a *catarse*⁵, aqui se instala o purgatório, sem tempo certo para acabar. Uma tensão em que os atores se descaracterizam no espaço destinado ao aprendizado mútuo, são intimados a atuarem de maneira

⁵ Sob a ótica da psicologia, *catarse* é o experimentar da liberdade em relação a alguma situação opressora, tanto as psicológicas quanto as quotidianas, através de uma resolução que se apresente de forma eficaz o suficiente para que isso ocorra.

destoante com seus princípios, por uma pressão que não vem da comunidade escolar, mas por uma flama de organismos exteriores e acima deles.

Erving Goffman (1975) traz esclarecimentos importantes a esse respeito, quando mostra que as interações sociais são verbais e gestuais. Estamos numa situação de constante representação, “[...] de forma mais ou menos intencional conforme a situação e a consciência que temos de nossos objetivos na vida cotidiana” (ICLE, 2010, p. 13). De acordo com Ball (2010, p. 39), “[...] nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos.” Então nós nos articulamos dentro de espaços em que outros atores participam de *jogos representacionais* e estamos competindo com a *performance* dos demais atores. A performatividade está presente nas nossas relações sociais. A questão fundamental agora é que nos encontramos em uma situação em que o mais importante é o outro saber o que você fez, do que aquilo que você realmente fez.

. É muito mais significativo para a pessoa dizer que conheceu o museu do Louvre do que realmente ter conhecido o museu do Louvre. A autoimagem projetada conta mais do que a experiência e as habilidades adquiridas. No entanto, esta não seria a questão já há muito compreendida pela grande maioria. A questão é quando a performatividade passa, ela mesma, a se constituir na razão de ser. A *performance* de cada um e de todos passa a ser a realização e não apenas uma representação, é um modo de vida. A retórica se sobrepõe à realidade. Aqui é possível entender o entrelaçamento entre performatividade e identidade. *Identidade líquida* como diria Zygmunt Bauman (2006), ou *deteriorada*, como escreveu Erving Goffman (1988).

Em relação à escola, talvez, “a relação mais basilar seja aquela que estudaria a sala de aula como um espetáculo no qual o professor seria o performer, e os alunos a platéia” (ICLE, 2010, p. 15). Mas, para além da metáfora teatral na sala de aula, a performatividade pode ser usada para analisar a relação entre pessoas, identidades, políticas públicas, gestão escolar, entre outras.

Para BALL (2010), a performatividade aplicada à educação envolve três aspectos: é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação.

É uma tecnologia no sentido de que é processo de formas de controle em que se produzem *rituais* e *rotinas*. Os *rituais* servem para naturalizar os discursos de

controle, como os pronunciamentos grandiloquentes e eventos espetaculares. As *rotinas* são os registros, painéis, apontamentos, atas e todas as formas de relatórios, portanto, são dispositivos que permitem a “encenação” da *performance*. É uma cultura na medida em que “re-forma” sentidos e identidades ao tratar as pessoas pelo *registro* da performatividade, como “construção cultural”, como um *modus vivendi* que se naturaliza e permite “[...] a instilação do orgulho, a identificação e ‘um amor ao produto ou uma crença na qualidade dos serviços’ prestados” (Willnott, *apud* Ball, 2010, p.40). É um modo de regulação porque o poder opera, não mais pelo *panóptico*, mas pela instabilidade e incerteza quanto a estarmos produzindo o suficiente, de forma correta e satisfatória. Um deslocamento das “sociedades disciplinares” para “as sociedades de controle” (Deleuze, *apud* Ball, 2010, p. 39).

A performatividade é uma das mais importantes estratégias na implementação das mudanças em curso desde a década de 1990, sendo também elemento intrínseco do sistema democrático da gestão escolar, quando o provimento do diretor se dá por eleição. Os governos, particularmente nas esferas da administração estadual e municipal, evidenciam nas novas formas de regulamentação um interesse especial na performatividade (ou desempenho) do sistema de ensino público, traçando de forma reiterada as linhas gerais para o seu gerenciamento (BALL, 2004). Assim, o diretor escolar torna-se um dos atores mais importantes nessas novas configurações institucionais e sua identidade, um dos pontos-chave para a performatividade.

O conceito de performatividade como usado por Ball (2004) se insere na discussão mais ampla que ele denomina como “acordo político do Pós-Estado da Providência”, em que o Estado como provedor passa para o Estado como regulador ou Estado avaliador.

Segundo Almerindo Afonso (2000), foi na Inglaterra e nos Estados Unidos, a partir da década de 1980, que os governos neoconservadores e neoliberais mostraram interesse pela avaliação que veio a adotar

[...] um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos [...] esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu

a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adoção de uma *cultura gestonária* (ou *gerencialista*) no setor público, como induzia a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados (p. 49).

A performatividade seria aquele *ethos* do mercado trazido para a administração pública, em que as qualidades que maximizam as condições do mercado seriam implantadas nos serviços públicos coordenados pelo Estado, ou seja,

[...] no que tange às instituições do setor público, rumo a um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho – uma nova economia moral. A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. (BALL, 2004: 107).

Esses processos são inspirados em teorias econômicas e em práticas industriais que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais “por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade” (BALL, 2004: 107). Essas mudanças, segundo Ball, ocorrem com contradições, mudanças grandes e pequenas, numerosas e díspares. “As contradições permanecem em cada um dos campos de atividade e existe uma fragilidade nos novos papéis, nas *identidades* e nas relações que estão sendo criadas”. (BALL, 2004: 107).

Para Ball, as políticas educacionais já não podem ser vistas só do ponto de vista do Estado-Nação, elas são cada vez mais um assunto de comércio internacional no qual a educação é vista como uma oportunidade de negócio. O autor nos mostra que essa é uma tendência cada vez mais forte – o Estado não deixa de ser menos ativo e menos intruso, mas age de modo diferente⁶. Essa linha de raciocínio nos ajuda a entender as mudanças ocorridas na década de 1990 nas políticas nacionais

⁶ Ball usa o termo “glocalização”, para dizer que estas tendências globais não podem ser encontradas em todos os lugares da mesma forma e com os mesmos efeitos, “as tendências têm ritmos diferentes e lugares diferentes”. Reportando-se a Giddens, considera que essas tendências invadem os contextos locais, mas não os destroem.

de educação com sua ênfase na descentralização, nos índices de desempenho e nas avaliações.

Seguindo as considerações de Stephen Ball (2004), para quem a performatividade permite que o monitoramento do Estado seja feito à distância, um “governando sem governar”, novas identidades e significados vão sendo criados para o alinhamento no modo de fazer do setor público com a lógica do mercado. No âmbito da educação, o ensino é considerado cada vez mais por meio do discurso da responsabilização (*accountability*), que vem trazer às novas práticas um sentido de inevitabilidade, “mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho”. O sistema de ensino passa a parecer-se mais com um grande processo de produção (uma fábrica) que deve cumprir metas, inspecionando-se a qualidade, como é feito pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁷. As novas identidades e significados moldados pela performatividade na gestão pública trazem uma nova configuração também na ética profissional,

De fato, a reflexão ética torna-se obsoleta num processo de cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do orçamento. Valor (financeiro) substitui valores (morais), salvo quando comprovado que esses valores agregam valor. Mais (*sic*) geralmente, a performatividade funciona para empurrar as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. (BALL, 2004: 1117)

Como se encontra a identidade do diretor de escolas na cultura da performatividade? Como sua identidade se configura, atingida por tais tendências de qualidade e excelência, de *marketing* e de concorrência?

3.4 Modernidade instável: o efeito desencaixe

Realizar uma pesquisa sobre a identidade de determinado grupo não é tarefa fácil. O conceito de *desencaixe* analisado por Maurício Domingues (2005, p.39) pode nos ajudar a compreender a questão. O conceito se fundamenta na rearticulação do

⁷Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

tempo e do espaço na modernidade, em que a produção de um tipo de tempo abstrato e sua “desconexão do espaço proporcionaram novas formas de relacionamento social”. Segundo o autor, nas sociedades pré-modernas espaço e lugar coincidem de tal maneira que a vida social estava marcada por interações face a face. Os conceitos de “fichas simbólicas” e “sistemas de peritos”, como formulados por Antony Giddens (2002), evidenciam esse rompimento da época moderna com as anteriores; no primeiro, o representante máximo é o dinheiro, que coloca o tempo-espaço entre parênteses, ao “juntar instantaneidade e adiamento, presença e ausência”. No segundo, o sistema de peritos, que se caracteriza pela divisão do conhecimento, a confiança passa a ser parte constitutiva da eficácia do sistema. Portanto, os dois – “fichas simbólicas” e “sistema de peritos” – constituem mecanismos de *desencaixe*, porque “removem as relações sociais da imediaticidade de seus contextos” (GIDDENS, 2002). A noção de confiança é central, segundo Giddens, para se entender a modernidade que é uma cultura de risco, em que a erosão dos hábitos e costumes ganha dinamismo.

Em circunstâncias de incerteza e variedade de escolha, as noções de confiança e de risco têm uma aplicação especial. A confiança, na minha argumentação, é um fenômeno genérico crucial para o desenvolvimento da personalidade, assumindo uma relevância distinta e específica num mundo de mecanismos de descontextualização e de sistemas abstractos. Nas suas manifestações genéricas, a confiança está directamente ligada à obtenção, nos primeiros tempos, de um sentimento de segurança ontológica. A confiança estabelecida entre uma criança e os seus encarregados de educação fornece uma "inoculação" que afasta as potenciais ameaças e perigos que até as actividades mais mundanas da vida quotidiana contêm. A confiança, neste sentido, é fundamental para a criação de um "casulo protector" que vigia e guarda o *self* nas suas interacções com a realidade quotidiana, pondo "entre parênteses" ocorrências potenciais que, a serem seriamente contempladas pelo indivíduo, paralisariam a vontade ou produziriam sentimentos de sufoco. Na sua forma mais específica, a confiança é um meio de interacção com os sistemas abstractos que tanto esvaziam a vida quotidiana do seu conteúdo tradicional como estabelecem influências globalizadoras. Neste caso, a confiança gera aquele "salto para a fé" que os compromissos práticos exigem. (GIDDENS, 1997, p. 3)

A modernidade, portanto, funda-se num sistema de confiança sem o qual os sistemas abstratos ruiam. Domingues (2000) aponta que os fundamentos desses

processos de desencaixe encontram-se em Marx, o primeiro a analisar de forma crítica a questão, com suas noções de trabalho em geral, de valor de troca, de dinheiro, enfim, o “fetichismo da mercadoria”, em que a relação entre as pessoas se passa por relações entre coisas. Portanto, uma ilusão, pois a essa aparência subjaz uma rígida legalidade do processo econômico que domina; pela primeira vez na história, toda a sociedade consagra a seus membros um destino comum (DOMINGUES, 2000).

Segundo Domingues (2000), falar de desencaixe na modernidade é possível, porque é na modernidade que ele se radicaliza, visto que nas épocas anteriores já existiam guerras e migrações, mas os indivíduos voltavam ao que eram antes e tinham suas identidades preservadas. Com a modernidade, a mudança na ideia de tempo e espaço reestrutura os reencaixes de tal forma que, por exemplo, os camponeses expulsos do campo não vão encontrar nas cidades um “porto seguro” – seus reencaixes dar-se-ão de outra forma. “Esses novos sujeitos são detentores de direitos civis e políticos, estes últimos foram universalizados somente ao longo do tempo” (DOMINGUES, 2000, p. 50).

As diversas faces do indivíduo abstrato leva ao que Domingues chama de *abstrações reais*, “embora se trate de *abstrações*, não deixam de ser *reais*, posto que presidem a tessitura da consciência dos sujeitos e organizam as instituições sociais”. Provavelmente essas *abstrações reais* são constantemente reforçadas pela ideologia do individualismo, visto que o Estado e as instituições tratam o cidadão formalmente como indivíduo. Mas as coisas não são tão simples, não se dão de forma linear nos reordenamentos sociais, existem resistências e lutas, entre elas, a luta *pele* e *no* reencaixe. Devido a isso e ao ritmo acelerado do capitalismo, que derruba sem parar barreiras após barreiras, os desencaixes se dão também na mesma velocidade, por isso essa busca constante por novas identidades, e o constante tema da “crise de identidade”. É dessa maneira, segundo Domingues (2000), que a modernidade põe “a reflexividade individual e coletiva a trabalhar de forma muito mais acentuada” (p. 51). Dessa forma, a questão da identidade está colocada na “ordem do dia” das sociedades modernas. No nosso caso, em que pretendemos analisar a identidade dos diretores escolares, podemos nos balizar nas constantes mudanças no sistema educacional, que ocorrem, provavelmente, por causa das mudanças mais globais ou estruturais.

Para Giddens (1997), a reflexibilidade é a circunstância em que as práticas sociais são constantemente verificadas e atualizadas, de acordo com as informações reconstruídas sobre essas práticas. Essa reflexibilidade associa-se à “Sociedade de Risco”: é pela capacidade reflexiva de indivíduos e instituições que se tem consciência de que os processos tecnológicos desenvolvidos na modernidade transportam riscos cada vez mais globais. Se na sociedade disciplinar a tônica é a normalização, na sociedade de risco a tônica é a escolha.

A complexidade de tal análise encontra-se no perigo de colocar o mundo do trabalho em segundo plano ou, talvez, em campo equivalente à construção de identidades, a partir de outras referências tais como sexualidade, gênero, ecologia e “raça”. Os efeitos de *desencaixe* e *reencaixe* giram principalmente em torno do mundo do trabalho; a busca por empregabilidade, trabalho informal, desemprego, insegurança e grande pressão no local de trabalho são as expressões mais concretas da instabilidade que os trabalhadores estão vivendo.

Dessa forma, é possível especular se os diretores escolares, como aqueles que ocupam o vértice superior no espaço da escola, contribuem para as mudanças na política pública para a educação e começam a se perceber dentro de uma nova identidade, colocando-se num quadro de consentimento ou de insegurança. Antunes (1999), ao analisar a colaboração dos trabalhadores para a implantação do toyotismo no chão das fábricas, vai dizer que eles colaboram porque sentem-se recuados diante do desemprego e por isso criam uma subjetividade cada vez mais inautêntica. Nossa hipótese é que as identidades dos diretores escolares tornam-se inautênticas, na medida em que aumentam as exigências de performatividade, ou, para usar um conceito de Erving Goffman (1998), à proporção que essas identidades estão sendo *deterioradas*.

3.5 Identidade: adesão e conflito

Identidade é um conceito usado por diversas áreas do conhecimento, em diversas situações e objetivos. Nossa incursão na busca por uma definição de “identidade” será pautada pelos desígnios de nossa pesquisa, portanto o conceito estará sempre

sob uma espécie de *sursis*. Santomé (2001) alerta-nos de que os docentes não constituem um grupo social homogêneo. Segundo o autor

O corpo docente está integrado por mulheres e homens com concepções e modelos de sociedade diferentes e que são compartilhados por muitos outros cidadãos e cidadãs. Há professores e professoras de direita e de esquerda, machistas e feministas, racistas e anti-racistas, classistas e anticlassistas etc. (p. 35)

A referência, nesta pesquisa, à *identidade* está fundada na concepção do indivíduo como produto de relações sociais, ou seja, o *eu* ou a *identidade* só tem sentido em relação ao outro. Um grupo só se faz notar, como grupo, em oposição a outro grupo, e assim por diante.

Stuart Hall (2006) distingue três concepções diferentes de identidade: a primeira relaciona-se ao projeto iluminista, em que a concepção de pessoa humana como indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior” (HALL, 2006, p. 10); a segunda reflete a complexidade do mundo moderno, “de sujeito sociológico”, em que o “[...] núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’ [...]” “[...] a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p.11). A terceira concepção está relacionada ao que Hall chama de mundo pós-moderno, em que o

sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. (HALL, 2006, p. 13).

Como pode-se notar, tanto na concepção moderna ou sociológica, quanto na concepção pós-moderna, como quer Hall, apesar da mudança qualitativa no “eu real”, a identidade está balizada, ainda, na relação com o outro.

Woodward (2004), analisando a identidade a partir do estudo do escritor e radialista Michael Ignatieff (1994)⁸ sobre o conflito entre sérvios e croata após a desintegração da Iugoslávia, aponta que a identidade é relacional e que a diferença é sustentada pela exclusão, ou seja, para que um grupo exista, tem de haver outro ou outros grupos. Assim, a identidade relacional é marcada pela diferenciação, pela exclusão. Outro aspecto importante analisado pela autora é de que as identidades são historicamente construídas. Se em determinado momento a identidade nacional esteve colocada acima de qualquer outra coisa, com todos os seus significantes (bandeiras, hinos, feriados, etc), hoje ela já não tem a importância de antes. Tomando como exemplo a guerra entre sérvios e croatas na ex-Iugoslávia, a autora mostra como novas identidades surgem e fundamentam-se em um evento que marca cada povo, novas identidades passam a serem construídas a partir e por meio do apelo a antecedentes históricos, podendo ser na redescoberta de certos acontecimentos heróicos, muitas vezes imaginados. Então passa-se a um esforço para reconstruir a *comunidade imaginada*, ou, como interpretou Benedict Anderson (2005), a identidade que se passa a construir é inteiramente dependente da idéia que se faz dela.⁹

Woodward (2004) também destaca que “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social”. Simbólica na medida em que constrói, a partir de significantes específicos, os significados que o grupo codifica. Social porque traz exclusões externas e internas: se um grupo é considerado inimigo, será excluído e terá desvantagens materiais; por outro lado, no seio de um mesmo grupo podem ocorrer diferenciações – as identidades “sérvia”, “croata” ou “bósnia”, por exemplo, são masculinas, estão ligadas a “concepções militaristas de masculinidade”, deixando de fora, portanto, o grupo representado pelas mulheres. Da mesma forma como as identidades nacionais encobriam, por exemplo, enormes disparidades na distribuição de recursos dentro de um mesmo grupo identitário, as

⁸ IGNATIEFF, Michael. *Blood and Belonging: Journeys into the New Nationalism*. London: Vintage Books, 1994

⁹ ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas- Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Portugal, Edições 70, 2005

novas identidades encobrem outras identidades, ou seja, “as identidades não são unificadas” (p.12).

Outra distinção feita por Woodward (2004) é entre as perspectivas *essencialistas* e as *não-essencialistas* ou *construcionistas* sobre identidade. Essa distinção será importante para nossa pesquisa, na medida em que estaremos colocando à prova se uma identidade é fixa e se existe uma essência a ser encontrada. Uma definição essencialista de identidade é conduzida pela inflexibilidade – nela existiriam características de um determinado grupo que não mudariam com o passar do tempo.

Os estudos sobre identidade tem ganhado cada dia mais importância, mais precisamente devido à “crise de identidades” como indicado por Woodward (2004) e Giddens (2000). Estes autores têm opiniões coincidentes ao criticarem as posições essencialistas acerca das identidades.

Woodward (2004), referindo-se ao mesmo relato do radialista e escritor Michael Ignatieff, assevera que, para entender como funciona a identidade, precisamos conceituá-la e dividi-la em suas diferentes dimensões. Frequentemente a identidade envolve “reivindicações *essencialistas*” para dizer quem pertence ou não a tal grupo, por ordem de parentesco, etnia ou “raça”, ou mesmo por referência a um acontecimento do passado no qual “a história é construída ou representada como uma verdade imutável”. Contudo, a identidade é também relacional, ou seja, ela existe sempre com relação a outra identidade e cada grupo se distingue usando *marcações simbólicas*. Outras dimensões em que a identidade se vincula são as condições *sociais e materiais*, ou seja, se um grupo é considerado diferente ou inimigo passa a sofrer sanções de exclusão e logo prejuízos materiais; o *social* e o *simbólico* são necessários à identidade, pois a marcação simbólica é que vai determinar o pertencimento ou não a tal grupo. Conceituar identidades envolve *sistemas classificatórios*, deve, por exemplo, existir pelo menos dois grupos; identidades mais amplas, por exemplo, a identidade nacional pode encobrir pode omitir outros ali imersos e também não são unificadas, elas são sempre relativas e relacionais. (WOODWARD, 2004, p 13).

Segundo a mesma autora, as identidades são contestadas e novas identidades surgem em situações de mudanças econômicas e sociais. Assim, é possível falar de

“crise de identidade” ou de “identidades”. A referência clássica está na mudança de identidades, ou na criação de identidades, a partir dos novos movimentos sociais que se deram a partir da década de 1960. Houve, então, um relativo rompimento com a identidade de classe para um deslocamento de movimentos que tinham como objetivo a afirmação de identidades mais específicas, tais como, etnia, gênero e sexualidade. Giddens (2000) enfatiza a crise das identidades ocorrendo na “modernidade tardia” ou no processo de globalização, em que no desenvolvimento global do capitalismo ocorre uma convergência de culturas (como um sistema partilhado de significação) e estilos de vida. Evidentemente, esse processo não é linear e produz diferentes resultados em termos de identidade.

A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (WOODWARD, 2004, p. 21)

Como ingrediente do processo de globalização, a migração dos trabalhadores, apesar de relativamente menor em relação à mobilidade do capital, tem produzido novas identidades que podem ser desestabilizadas pelas resistências onde se dão, mas podem ser também desestabilizadoras, sendo assim possível falar de “identidades em crise”.

A noção de “crise de identidade” serve também para analisar as consequências do colapso do regime soviético que repercutiu sobre identidades estruturadas em posições políticas anticapitalistas e de classe social. O vazio criado pelo colapso da URSS foi preenchido por novas identidades. Nos dizeres de Woodward,

O colapso do comunismo, em 1989, na Europa do Leste e na ex-União Soviética, teve importantes repercussões no campo das lutas e dos compromissos políticos. O comunismo simplesmente deixava de existir como um ponto de referência na definição de posições políticas (idem, p. 22)

Uma das consequências de tal situação é que partidos de direita na Europa falam de uma identidade europeia em resposta a suposta ameaça do “Outro”, ou seja, os

trabalhadores do norte da África, migrantes em busca de emprego, que supostamente seriam perigosos devido ao seu fundamentalismo islâmico.¹⁰

O texto de Kathryn Woodward (2004, p. 25), na mesma perspectiva de Hall (2006) e Giddens (2000), situa a identidade, ou melhor, a busca dela, como a busca por um lugar seguro num mundo caracterizado “pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento”.. A identidade não se ancora necessariamente em um fato concreto, mas pode se fundamentar em algo imaginado, o que, para nosso propósito, pode ser um método para explorar a identidade do diretor escolar, a partir da variável da “performatividade” incidindo sobre sua identidade, sem que nos seja necessário fazer uma pesquisa sobre a identidade desse sujeito em épocas anteriores. Isso porque sua própria busca por uma identidade está mediada pela ideia que ele tem dessa identidade, o que não significa que ela não tenha uma história, “mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. Esse passado é parte de uma comunidade imaginada, uma comunidade de sujeitos que se apresentam como sendo nós” (WOODWARD, 2004, p.28). Esse seria um resgate da identidade pelo que ela é de subjetivo ou de construção imaginária, mas o fato concreto é que, o que se denomina como *performatividade*, demarcará em parte sua construção, eis nosso interesse.

O que Hall (2006) trata como a fluidez da identidade pode ser relacionado ao conceito de desencaixe, conforme tratado por Maurício Domingues (2000, 2005), ou seja, em uma sociedade que passa por transformações cada vez mais vertiginosas ninguém estaria seguro. Domingues (2005) classifica como desencaixe aquele processo que teve início na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, sendo que no feudalismo os indivíduos mantinham suas identidades e o destino pessoal e coletivo marcados pela estabilidade, em que estava garantida a certeza de sua condição e de seu futuro:

Uma vez preso à terra e a um senhor, com uma identidade fixa, o trabalhador é jogado em um mercado, onde tem de vender, em troca de dinheiro, sua força de trabalho para sobreviver, numa sociedade em que, ao menos formalmente, ele é tido como um

¹⁰ Este tema foi explorado por Edward Said em seu “Orientalismo” quando afirma que as ideias que os ocidentais têm do Oriente diz mais sobre o medo e a curiosidade ocidental do que seja realmente a vida dos asiáticos. SAID, Edward W. *Orientalismo – O oriente como invenção do ocidente*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

cidadão que não deve obrigações pessoais a ninguém e pode viver onde bem entender. Sua identidade se torna assim um dado aberto, e, em conseqüência, em grande medida sua própria responsabilidade. Sem dúvida, para a maioria dos membros dessa civilização moderna, o trabalho (mas hoje também o desemprego) aparece como um elemento-chave que pode servir para a construção dessa identidade. Se o trabalho será ou não valorizado pelo sujeito dependerá, todavia, de uma escolha dele, que não é inevitável. A reflexividade que, como qualidade intrínseca de qualquer ser humano em qualquer situação histórica, se exercia também naquelas coordenadas anteriores, será muito mais exigida nessa nova configuração social moderna. (DOMINGUES, 2005, p. 23-4)

Para Anne Wautier (2001) a identidade é um processo sempre em movimento:

Ela não está fixa e nem é definitiva. É suscetível a sofrer transformações ou mudanças de acordo com o espaço em que o indivíduo evolui, mas igualmente de acordo com sua história pessoal: entre um passado que condiciona e um presente feito de incertezas, um mesmo ator social pode ter várias identidades sucessivas e até simultâneas segundo os seus grupos de referência. (WAUTIER, 2001, p.55)

Woodward (2004) vai afirmar que a identidade ancorada numa única força deixou de existir, à medida que a sociedade polarizada entre classes sociais passou por transformações em que não existe um único núcleo ou centro que produza identidades fixas, mas diversos centros e que, portanto, não se pode falar, por exemplo, que a emancipação social esteja nas mãos de uma única classe, no caso, a classe operária e, mesmo que a referência à classe fosse predominante, ela estaria atravessada por outras identidades baseadas no gênero ou na sexualidade, por exemplo¹¹. Segundo a autora este é um fato positivo na medida em que estão abertos outros campos de atuação para os sujeitos (gênero, etnia, sexualidade, etc). Além disso, tal como Hall (2006), os sujeitos não seriam portadores de uma única identidade, mas teriam identidades que corresponderiam ao lugar e às situações em que atuam. É nesse sentido que a autora relaciona identidade e representação:

¹¹ A respeito destas afirmações sobre a não centralidade da classe e do mundo do trabalho, como conceito ou como força política no mundo contemporâneo, pretendemos, em nossa pesquisa, nos referenciar também nos trabalhos de Antunes (1999) que escreveu importantes textos em debate, por exemplo, com André Gorz que afirmava que o trabalho seria mais uma categoria chave para a sociologia.

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. (WOODWARD, 2004, p.30)

Bauman (2003; 2004; 2005) trata desse assunto em seus trabalhos, dessa fuidéz do “mundo líquido”, uma situação de insegurança e angústia cotidianas, uma situação em que o sujeito tem que fazer escolhas num mundo de instabilidades e reconfigurações institucionais. Para ilustrar tal situação, em relação à crise das identidades nacionais, Bauman (2005) cita um cartaz espalhado pelas ruas de Berlim, em 1994, com os dizeres: “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro.”(BAUMAN, 2005, p. 33). Se as identidades nacionais encontram-se em plena crise com o processo de globalização e se elas, em todos os aspectos, ganharam livre curso, “o anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” (BAUMAN, 2005 p. 35).

Voltando a Woodward (2004), as diferentes identidades podem entrar em conflito na medida em que as exigências de uma interferem nas exigências de outra. Poderia isso ocorrer com o diretor escolar em relação aos professores? Pensar a identidade do diretor em relação ao professor é pertinente, na medida em que, na situação em que se efetuará a presente pesquisa, o diretor é antes um professor e, portanto, tanto do ponto de vista profissional como do ponto de vista da identidade estariam mais próximos.

Claude Dubar (2005) faz importantes inflexões sobre os conceitos de socialização e identidade, concebendo-os de tal forma interligados que seria praticamente inconcebível tratar de um, sem referir-se o outro; a socialização torna-se um

processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas da atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator**. De tal forma que cada um possui certa “definição da situação” em que está inserido e age dentro de situações específicas do ambiente.

Essa definição inclui uma maneira de se definir a si próprio e de definir os outros (DUBAR 2005, p.XIX). O autor também trabalha com uma concepção de identidade distinta daquela que trata o sujeito isoladamente. Para ele, uma identidade se constrói na relação com os outros, mas também é importante a “trajetória subjetiva”, sendo que não é só o contexto imediato que condiciona a autodefinição dos atores, porque cada um tem uma trajetória pessoal, uma história e um passado que pesa em sua identidade. A identidade só se torna específica num contexto de subjetividades. É nisso que Dubar insiste,

Não existe nenhuma identidade “essencial” em qualquer que seja o campo social e, *a fortiori*, na história humana. Todas as identidades são denominações relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social. Assim, todas as identidades são construções sociais e de linguagem que são acompanhadas, em maior ou menor grau, por racionalizações e reinterpretções que às vezes as fazem passar por “essências” intemporais. (DUBAR, 2005, p. XXI)

No início deste texto foi mencionado que o diretor escolar eleito relaciona-se com os professores e demais funcionários, com os alunos e a comunidade, a partir de um lugar determinado. É nessa situação, como posto por Dubar (2005), que sua identidade se constrói e é construída, na relação e na interação com os demais grupos ou as demais instituições. Portanto, “o indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações” (*Ibidem*, p. XXV).

Portanto, a identidade é existencial e relacional, é fruto de uma experiência vivida e estabelece-se nas trocas. Trata-se de um movimento e de uma circulação entre si e os outros, de uma improvisação entre identificação e distanciamento, entre fusão e ruptura (DUBAR, 2005). É nas relações conflituosas no local de trabalho, ou seja,

“nas condições de acesso ao poder e na posição ocupada, que vão elaborar-se normas de comportamento” (WAUTIER, 2001, p. 56). Estabelece-se um jogo individual frente aos jogos dos outros. Segundo Claude Dubar (2005), são trocas ou jogos, onde existe uma convenção entre o que o indivíduo quer ser e a imagem que os outros têm ou esperam dele. Entre a identidade reivindicada e seu reconhecimento por outrem estabelece-se uma relação de conflito ou de adesão. Essa é a perspectiva interacionista de Claude Dubar em relação à identidade.

Dubar (2005), apesar de reconhecer que a noção de identidade tem sido um objeto pertinente à psicologia, mais especificamente aquela que trata a identidade como resultado do funcionamento psíquico e de seus recalques inconscientes, está interessado na identidade que pode ser objeto da análise sociológica, “se restituirmos essa relação identidade para si/identidade para o outro no interior do processo comum que a torna possível e que constitui o processo de socialização”. Acrescenta que

desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 2005 p. 136)

A noção de identidade pela subjetividade e pela representação, não nos parece discrepante dos estudos de outros autores como Bernardo (2000), Bruno (1997) e Antunes (1999) que negam a superação das categorias “trabalho” e “classes sociais” para a análise da identidade. Para esses autores, e especificamente para Antunes (1999), o trabalho nunca vai perder sua centralidade na construção de análises das subjetividades, porque é pelo trabalho que “o ser social produz-se a si mesmo como gênero humano” (p. 145) ou “a importância da categoria *trabalho* está em que ela se constitui como fonte *originária, primária*, de realização do ser social” (p.167). É o sentido dado pelo sujeito ao seu trabalho na relação com os outros sujeitos que constituem o *núcleo duro*, em nosso entender, da construção de identidades e performatividades no local de trabalho.

Não será possível esgotar o profícuo debate, velado ou não, em torno da identidade do trabalhador neste texto, mas as contribuições aqui apresentadas poderão ajudar na compreensão das relações sociais no contexto da escola.

3.6 A dinâmica das avaliações externas

No parecer de Almerindo Afonso (2000) as avaliações estão se tornando um dos eixos estruturantes das políticas educativas que têm como consequência a responsabilização dos educadores e, portanto, é uma forma de exigir performatividade que gera também competição entre alunos e escolas, formando um “mercado educacional”:

O sistema escolar está sendo convertido, dia-a-dia, em um mercado. As opções ideológicas capitalistas, neoliberais, defendem e tratam de impor um modelo de sociedade em que a educação acabe sendo reduzida a um bem de consumo a mais; sua lógica de consumo seria a de convencer as pessoas para que escolham escolas, titulações, professoras e professores da mesma maneira que elegem e compram outros produtos em e entre diferentes supermerdados. (AFONSO, 2000, p. 20)

Uma lógica que possui a importante função de fundamentar a escolha dos *consumidores* da educação. Esse movimento, iniciado nos anos de 1990, nos países anglo-saxônicos, espalha-se pelo mundo e tem como uma das características fortes o *poder de recompensa* (incentivos externos como notas, promessas de promoção e ameaças de penalidades) muito parecido com aquele apresentado na primeira sessão deste trabalho. Segundo Almerindo Afonso,

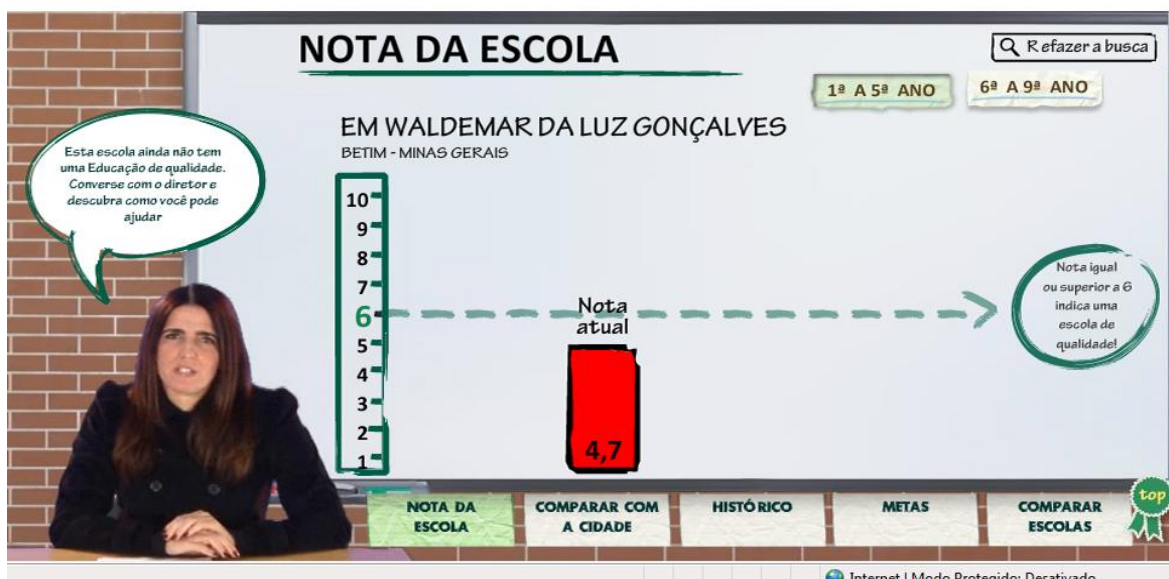
A avaliação apresenta uma ligação forte com o poder de recompensa precisamente porque se pretende salientar que entre o contexto do trabalho e o contexto escolar há efetivamente algumas semelhanças ou correspondências, ou seja, ambos os contextos tendem a motivar o desempenho mediante recompensas externas, quer as que são materializadas pelos salários, quer as que simbolizadas pelas notas ou classificações aos trabalhos escolares dos alunos (AFONSO, 2000, p. 22)

As avaliações externas, para este autor, tendem a condicionar as opções pedagógicas e profissionais, levando os professores a ensinarem apenas para testes, ou seja, o professor perde autonomia na medida em que passa a obedecer objetivos e normas propostos de fora para dentro. As avaliações externas dominarão os currículos. A retórica usada pelos governos para aumentar o controle nas salas de aula deve ser entendida no contexto mais amplo do declínio da competitividade das economias capitalistas, na qual os professores são vistos como elemento importante para superar tal situação (AFONSO, 2000). Em tal contexto, a divulgação de resultados é fundamental, conforme a FIG. 1, servindo tanto para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação como para responsabilizar os educadores. Uma situação um tanto diferente daquela do modelo “administrativo-burocrático” em que o peso das avaliações recaía mais sobre os gestores que tinham que justificar os resultados (AFONSO, 2000). No entanto,

A eventual pretensão, por parte dos órgãos de gestão, em atingir uma qualidade total pode conduzir, em determinadas condições, a um controle severo da organização escolar que anule os espaços de relativa autonomia decorrentes de sua especificidade organizacional. (AFONSO, 2000, p. 47)

Assim, para o autor, não está descartada aquela concepção do panóptico do filósofo inglês Jeremy Bentham, retomada nos trabalhos de Michel Foucault, tal como visto anteriormente.

Descubra em dois minutos se a escola do seu filho tem uma Educação de qualidade. Nesta ferramenta, você vê e compara a nota do Ideb das escolas de 5 550 cidades do Brasil



<http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola/>

FIGURA 1 - O uso da internet para divulgar a qualidade das escolas

No site da Editora Abril¹², pode-se acessar a página e digitar o nome da escola, a fim de se obter o IDEB daquela instituição. Aparecerá na tela a foto de uma atriz conhecida, dando o resultado do Ideb da escola. Caso o índice não seja bom, a atriz falará: “Esta escola ainda não tem uma educação de qualidade. Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar”. Como dissemos anteriormente, a informática pode ser usada como poderoso meio de informação e controle que acabará por responsabilizar ainda mais os docentes e o principalmente o diretor escolar pelos resultados que a escola obtiver nestas avaliações externas.

Segundo Bernadete Gatti (2009), as avaliações de desempenho dos sistemas educacionais no Brasil passaram a ser uma preocupação governamental a partir dos anos de 1960. O marco inicial foi a criação do Centro de Estudos e Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), pela Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 1966. Também em meados dos anos 1970, pela iniciativa do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latinoamericana (ECIEL), foi realizado no Brasil e em outros países da América Latina um estudo avaliativo sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socio-econômicas. Os alunos

¹² <http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola>

fizeram um exame de leitura e de ciências e responderam a um questionário sobre a sua situação socioeconômica, que continha, ainda, perguntas sobre suas atitudes em relação ao processo escolar e suas aspirações (GATTI, 2009). A partir daí, alguns estudos foram realizados com a finalidade de elaborar um instrumento de medida que permitisse verificar a situação de desempenho dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental. A maioria das experiências e estudos foram feitas em parceria com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/INEP/Ministério da Educação.

Nos anos imediatamente subsequentes não houve uma preocupação em se fazer avaliações sistemáticas e abrangentes do rendimento escolar dos alunos nas redes de ensino. Mas só em 1990¹³ foi que se implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, principalmente porque no final dos anos de 1980 vários pesquisadores apontaram problemas nos sistemas educacionais como o alto índice de fracasso escolar, ou seja, repetência e evasão escolar no ensino fundamental, motivando o Ministério da Educação (MEC) a criar um grupo de trabalho para discutir a questão.

De acordo com Bernadete Gatti,

Colocava-se então que, com a mudança da nossa Constituição, poderia haver uma nova estrutura política e que isto sinalizava a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica. (GATTI, 2009, p. 11)

Cabe explicar que em 1988 foi realizado um projeto-piloto a partir do qual foram aplicadas avaliações em dez capitais de estados, com provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, para alunos das 1^{as}, 3^{as} e 7^{as} séries das escolas públicas. A

¹³ O primeiro levantamento foi realizado em 1990, somente para a rede pública do Ensino Fundamental, sendo avaliadas a 1^a, a 3^a, a 5^a e a 7^a séries e em três áreas: Português, Matemática e Ciências. Em 1993, os levantamentos tiveram as mesmas características e seguiram os mesmos procedimentos.

A partir de 1995, a preocupação com a comparabilidade dos dados foi incorporada aos procedimentos. (<http://www.inep.gov.br/saeb>, visitado em 22 março de 2011)

partir daí, com o relativo sucesso da aplicação da avaliação e com os debates em torno dos meios, técnicas e resultados, a experiência foi gradualmente estendida.

O quadro das avaliações entre 1988 e 1991 trouxe resultados de rendimento escolar muito abaixo do esperado, o que provocou reações do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais de Educação e da mídia, despertando interesse da administração pública pelos processos avaliativos. O desempenho do Brasil nos testes do Programa Internacional de Avaliação de Proficiência, realizado com alunos de 13 anos, em 27 países, contribuiu também para aumentar a preocupação de educadores e administradores públicos – o Brasil ficou em penúltima colocação. Cabe esclarecer que, no Brasil, o teste foi feito apenas em duas capitais: Fortaleza e São Paulo.

A partir do ano 2000 o Brasil passou a participar efetivamente do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em inglês Programme for International Student Assessment, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo do Pisa é comparar o desempenho dos países na educação. Para isso, são aplicados testes a alunos de 15 anos, de três em três anos, nos países que participam do Programa. Em 2007, a diretora de educação da Universidade de São Paulo (USP), Sônia Penin, declarou ao Jornal Folha de S.Paulo (2007) que os resultados do Brasil no PISA mostram uma situação de calamidade na escola pública brasileira:

Não dá para comparar a educação de hoje com a de antigamente. A escola pública brasileira dos anos 50 era só de uma camada muito restrita da elite brasileira. Depois, iniciou um movimento para atender todas as camadas socioeconômicas e culturais. Ainda não completou esse movimento, sobretudo no ensino médio, mas, de qualquer forma, houve um acolhimento significativo. O que se percebe é que a escola está com problemas para atender esta diversidade maior. Tem um problema que é objetivo: tempo de estudo, tempo de exposição à aprendizagem. Apesar da diferenciação muito grande de escola para escola, o tempo letivo de 4 horas, 5 horas nas melhores escolas, é muito pouco para a gente fazer páreo para esses países que estão à frente. Além disso, ainda ocorre que, nessas quatro horas, eles não têm aula. Por ausência do próprio aluno, por ausência do professor ou até por não existir professor. Depois, falta valorização e capacitação dos professores. A questão salarial é fundamental, mas não é só isso. Hoje precisa de capacitação dentro da escola para

professores, diretores e todos os envolvidos. (Folha de S.Paulo, Caderno Cotidiano, 15/12/2007)

No site do INEP encontra-se a seguinte explicação sobre as avaliações sistêmicas:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares.

A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo.

A segunda, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb.

As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. (<http://www.inep.gov.br>, visitado em 22 de março de 2011)

No Brasil, as iniciativas de avaliação apóiam-se, entre outros pilares:

- na Constituição - Emenda Constitucional nº 19/1998;
- na LDB/1996;
- na organização de um sistema nacional de informação educacional;
- no Plano Nacional de Educação/2001.

A Emenda Constitucional, promulgada em 4 de junho de 1998, que “modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências”. Prevê:

§ 3º A lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente:

I - as reclamações relativas à prestação dos serviços públicos em geral, asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços.

§ 8º A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre:

I - o prazo de duração do contrato;

II - os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes;

III - a remuneração do pessoal.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), no artigo 9º, parágrafo VI¹⁴, estabelece que a União se incumbirá de:

assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDBN, 1996)

No Art. 67 em que se prevê que “[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]”, podemos encontrar no parágrafo IV: “[...] progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho”. E no artigo 87, parágrafo IV: “[...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

Segundo Maria Helena Castro (2000), a estruturação de sistema nacional de avaliação educacional, se justifica por cumprir

[...] papel estratégico no processo de implementação de reformas educacionais, em especial, em países cujos sistemas de ensino caracterizam-se pela extrema descentralização político-institucional e heterogeneidade regional, como o caso do Brasil. Estes sistemas apresentam-se como ferramenta básica para o planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas públicas, subsidiando a tomada de decisões. (p. 121)

¹⁴ Parágrafo regulamentado pelo Decreto nº 5.773, de 9-5-2006.

O Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, prevê:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. Brasil. Ministério da Educação. (Plano Nacional de Educação PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001)

No Projeto de Lei nº 8035/2010 sobre o PNE 2011-2020, divulgado pelo MEC em dezembro de 2010, em tramitação no Congresso Nacional, encontra-se:

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar. (<http://www.todospelaeducacao.org.br>)

Esse documento também estabelece como estratégia o aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade, incluindo o ensino de Ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental para atingir as seguintes metas:

QUADRO 5
METAS NACIONAIS DE MÉDIAS PARA O IDEB

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: <http://www.mec.org.br>

Prevê também, orientar as políticas das redes de educação, de forma a buscar atingir, além das metas do IDEB,

Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências (*sic*) obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções:

QUADRO 6
Metas nacionais para notas médias no Pisa

PISA	2009	2012	2015	2018	2021
Média dos resultados em Matemática, Leitura e Ciências	395	417	438	455	473

Fonte: <http://www.mec.org.br>

Portanto, podemos observar que as avaliações externas estão em plena institucionalização no Brasil, por meio das leis que regem o sistema educacional.

Capítulo 4 EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM-MG

4.1 Dados sobre o sistema de ensino no município

Contagem, situada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, era, em 2010, a cidade com a terceira maior população no Estado de Minas Gerais – 603.442 habitantes¹. Destes, 601.400 habitavam na zona urbana e 2.042, na zona rural. O município possui uma extensão territorial de 195,2 km².

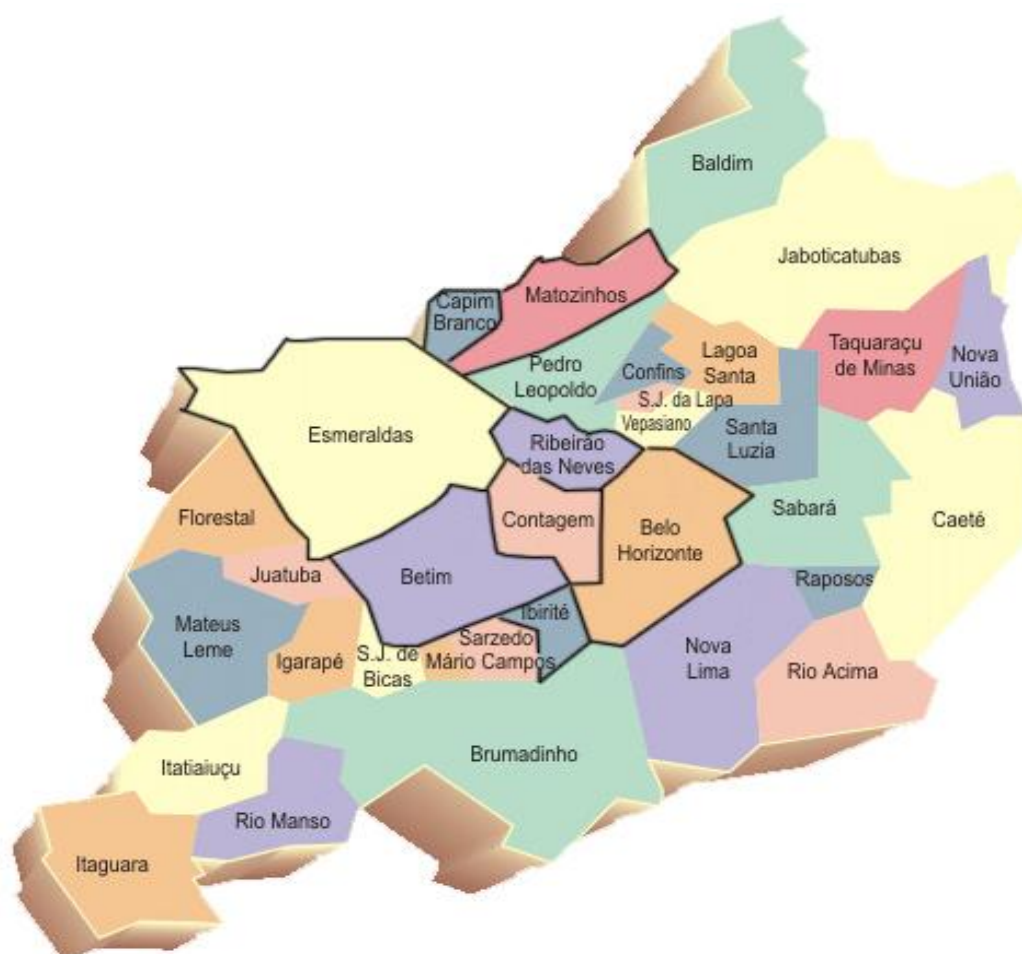


FIGURA 2 - Mapa da região metropolitana de Belo Horizonte (rmbh) – 2011
 Fonte: Disponível em <[HTTP://portalpbh.gov.br](http://portalpbh.gov.br)>. Acesso em 2 jul. 2011.

A cidade está dividida em oito regionais administrativas e seis regionais educacionais: Regional Eldorado; Regional Industrial/Riacho; Regional Ressaca/Nacional; Regional Petrolândia; Regional Sede; Regional Vargem das

¹ Dados do IBGE, 2011.

Flores. Cada uma delas com um núcleo de apoio de onde são supervisionadas as atividades nas escolas.



FIGURA 3 - Mapa das regionais administrativas de Contagem-MG

Fonte: <http://novo.contagem.mg.gov.br/> Acesso em 22 mar. 2010.



FIGURA 4 - Mapa das regionais educacionais de Contagem/MG
Fonte: organizado pelo autor a partir dos dados obtidos

QUADRO 7

Quantitativo de servidores municipais na educação – ano letivo de 2011

Ord.	Cargo	TOTAL GERAL
01	Professor	3368
02	Pedagogo	360
03	Secretário Escolar	72
04	Auxiliar de Secretaria Escolar	164
05	Auxiliar de Biblioteca Escolar	151
06	Assistente Escolar	161
07	Encarregado de Serviços Gerais	19
08	Agente de Serviço Escolar	259
09	Auxiliar de Serviço Escolar	685
10	Assistente de Creche	151
11	Téc. Sup. Biblioteconomia	01
TOTAL GERAL		5391

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem-MG

A Rede Municipal de Ensino atende a um total de 56.807 estudantes, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA².

² Dados apurados conforme matrícula de março/abril de 2011.

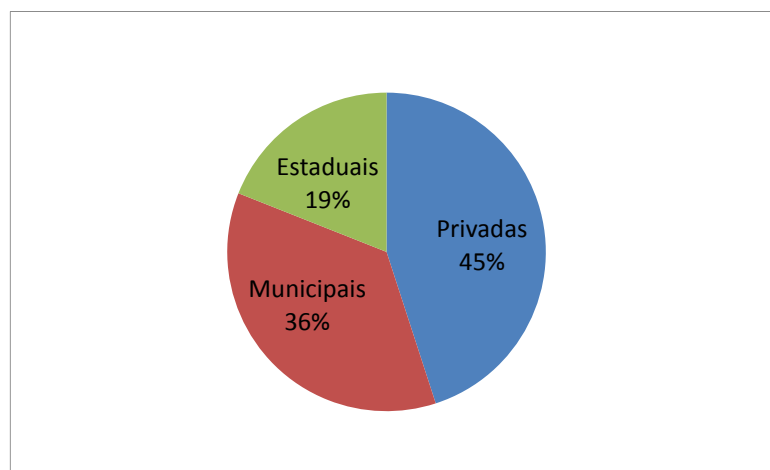


GRÁFICO 1 - Número de escolas que atendem ao ensino fundamental em Contagem - 2010

Fonte: Construídos a partir do Censo Escolar do Inep

TABELA 1

Ideb de Contagem 4ª série/5º ano – resultados e metas

Ideb Observado			Metas Projetadas						
2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓
4.7	4.4	5.2	4.7	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5

Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 2 Jul. 2011.

TABELA 2

Ideb de Contagem 8ª série/9º ano – resultados e metas

Ideb Observado			Metas Projetadas						
2005 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2007 ↓	2009 ↓	2011 ↓	2013 ↓	2015 ↓	2017 ↓	2019 ↓
3.7	4.3	4.1	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4

Fonte: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 2 Jul. 2011.

O salário-base de um diretor escolar em Contagem, no 2º semestre de 2010, era R\$2.338,00, mais uma gratificação no valor de: R\$1.200,00, nas escolas com até 1.200 alunos; R\$1.400,00 reais, nas escolas com até 1.400 alunos; R\$1.600,00 reais nas escolas com mais de 1.400 alunos. O salário-base de um professor era, nesse ano, R\$1.574,00.

4.2 A gestão das escolas municipais em Contagem-MG

As primeiras experiências de eleição direta para diretores escolares, na rede municipal de ensino de Contagem, tiveram início em 1991 e foram decorrência do movimento de professores ao longo dos anos 1980.

Segundo o secretário de Educação, Lindomar Diamantino Segundo, entrevistado nesta pesquisa, a primeira medida em relação à gestão democrática do ensino foi tomada em 1999. Buscou tornar transparentes as contratações e concursos, inclusive solicitando o acompanhamento do Ministério Público em sua elaboração.

“O que fizemos foi uma moralização no sentido de acabar com os processos de favorecimento via intervenções de políticos. A Secretaria de Educação ganhou assim autonomia para gerir de forma transparente seus atos, fazendo que se trabalhe por resoluções e instruções, buscando a impessoalidade no sentido de tornarem a regras válidas para todos” (entrevista concedida ao autor em 12 de maio de 2011).

De acordo com Lindomar Segundo, em Contagem não havia um sistema próprio de educação, as escolas funcionavam no município sob a delegação de competência, ato emitido pelo Conselho Estadual de Educação³. Nos primeiros quatro anos de sua gestão, procurou-se instituir um sistema municipal de educação e, hoje, Contagem é um ente federado que tem seu sistema próprio de ensino. Atualmente, segundo o secretário de educação, o investimento prioritário é na educação infantil, com a construção de mais dez Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs).

³ “Fato importante para o município decorreu da concepção trazida pela Constituição de 1988 para os municípios implantarem seu Sistema Municipal de Educação, o que garante a independência deles em relação ao Sistema Estadual de Educação para legislar, desde que respeitados os princípios legais, matérias educacionais em seu território. Assim, Contagem tornou-se recentemente, por meio da Lei 4.203 de 18/12/2008, um sistema de ensino independente, depois de permanecer por vinte anos (desde a Constituição de 1988 até 2008) integrado ao Sistema Estadual.” (COSTA, Sandro Coelho, 2010, p.77).

O principal desafio em relação aos trabalhadores é implantar um plano de carreira que foi aprovado e sancionado em agosto de 2010, através da Lei Complementar 90⁴.

Segundo Lindomar, durante a atual administração municipal, foram desenvolvidas diversas iniciativas, algumas das quais listados abaixo, visando ao envolvimento da comunidade e à melhoria da qualidade do ensino.

1. Escola em tempo integral para os educandos.
2. Política de acompanhamento escolar com formação continuada para os educadores.
3. Projeto Escola Acolhedora, com o objetivo de levar a comunidade para dentro da escola.
4. Projeto Nenhum a Menos, que monitora os estudantes que abandonam a escola e trabalha, visando ao retorno desses alunos às salas de aula.
5. Criação do Boletim Eletrônico, para o registro da presença dos alunos e das notas, visando ao acompanhamento dos alunos também pela Secretaria de Educação.
6. Programa Escola Aberta, que abre as escolas para a comunidade, disponibilizando esse espaço para a prática de atividades diversas nos finais de semana.
7. Projeto Educação pelo Tambor, que trabalha com instrumentos de percussão, partindo da construção destes e incluindo aulas de história da África.
8. Projeto Harmonia, que possibilita a musicalização do educando, priorizando o estudo da flauta doce. Os alunos que mais se destacam são encaminhados para a Orquestra Jovem de Contagem.

De acordo com Lindomar Segundo, o primeiro projeto a ser introduzido foi o Escola Aberta. A escola fica aberta para a comunidade nos finais de semana “porque as

⁴ LEI COMPLEMENTAR nº 90, de 30 de julho de 2010. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e vencimentos do magistério e demais servidores públicos dos quadros setoriais da educação e da FUNEC, do Poder Executivo do Município de Contagem.

peças não viam a escola como um espaço da comunidade, porque quando a comunidade sente que a escola é sua ela a protege”, afirma.

Outra iniciativa tomada no ano de 2011 foi o Fórum das Famílias, cujo primeiro encontro ocorreu em maio, com a presença de 300 pais. Realizou-se um debate, a partir do filme Pro Dia Nascer Feliz. Também foi realizado um encontro dos Conselhos Escolares no Hotel Atual, com a presença do Secretário de Educação. Essas atividades, entre outras, de acordo com Lindomar Segundo, visam a aumentar a proximidade da escola com a comunidade na qual ela se insere.

O Secretário ressaltou também a importância do Programa de Gestão Educacional (PGE). Trata-se de uma atividade de formação e planejamento do trabalho nas escolas, conforme pode ser verificado no Mapa Estratégico (Anexo D). O PGE é um projeto do grupo Pitágoras, mas tem toda sua orientação política dada pela Secretaria de Educação do município, que tem uma concepção humanística, plural e participativa da educação.

Questionado sobre a existência ou não de resistências quanto às mudanças referidas acima, o secretário respondeu afirmativamente, salientando que as resistências haviam sido muitas. Segundo ele, tal comportamento não deve ser entendido como resistências propositais, mas como uma cultura de gestão de escola nos moldes tradicionais. Os diretores tinham medo, por exemplo, de que os espaços da escola disponibilizados para a comunidade fossem depredados, ao serem utilizados fora dos horários convencionais. Houve, então, um trabalho de convencimento e conscientização, a fim de que eles percebessem que quando a comunidade busca o espaço da escola, não tem interesse em depredá-la. Serve de exemplo a implantação do Projeto Escola Aberta: houve muitos questionamentos sobre quem seria responsável por limpar a escola a fim de que, na segunda-feira, o espaço estivesse em condições adequadas para receber os alunos. Contudo, segundo o secretário, o medo, no fundo, era de que a comunidade se apossasse de um espaço público que, na verdade, é dela. Após o início do desenvolvimento do Projeto, entretanto, a resistência cessou, quando os diretores se certificaram de que o espaço estava sendo entregue organizadamente.

Hoje, segundo Lindomar, as resistências maiores se referem ao cumprimento de metas. Isso expressa o temor de expor os resultados. E continua:

“[...] é um medo de se expor os resultados, um medo de se desmoralizar como se a culpa fosse do diretor. Quando foi criado o Aprova Contagem ficou aquele medo de ranquear as escolas. Os diretores ficaram receosos de que se o resultado fosse ruim iria repercutir mal na comunidade e no meio dos colegas.”

QUADRO 5

Principais projetos desenvolvidos nas escolas de Contagem em 2010

Escola Aberta	Educação pelo Tambor	Projeto Harmonia	Nenhum a Menos	Projeto Gestar	Mais Educação	PGE
35 escolas	-	32 escolas	Todas	Todas	Escolas com baixo índice no Ideb	Todos os diretores e vice-diretores

Dentre os projetos desenvolvidos nas escolas municipais de ensino fundamental em Contagem, hoje, pode-se destacar o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) e o Programa de Gestão Educacional (PGE).

O primeiro está dividido em dois módulos: o GESTAR I, dirigido aos educadores que trabalham com as séries/anos iniciais do ensino fundamental, em conjunto com o Pró-Letramento – programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática – coordenado pelo MEC⁵ e o Gestar II, dirigido aos educadores das séries/anos finais do ensino fundamental. Os professores de Matemática e Língua Portuguesa participam dos encontros do Programa em seus dias de cursos ou tempo pedagógico. Nos encontros do Programa Gestar, esses professores recebem orientação de atividades que devem ser feitas com os alunos, a partir das quais devem ser elaborados relatórios a serem entregues ao responsável pelo Programa no município.

⁵ O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais com duração de oito meses.

De acordo com o Guia Geral do GESTAR, esse é um programa de formação semipresencial, orientado para a formação de professores de Matemática e de Língua Portuguesa, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O foco do Programa é a atualização dos saberes profissionais, por meio de subsídios e do acompanhamento do professor no próprio local de trabalho. Tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Matemática e Língua Portuguesa. O formador municipal (membro da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem), coordena todas as atividades, discute formas de implementá-las e avalia o desenvolvimento dos professores cursistas. Esse profissional recebe uma formação de 300 horas – 96 das quais presenciais – para coordenar o Programa no município, a partir de orientação recebida de formadores enviados pela Universidade de Brasília (UNB).

O Programa de Gestão Educacional (PGE) é oferecido aos diretores, sendo obrigatória sua participação; os vice-diretores participam como convidados, desde o início de 2010. Esse Programa tem por objetivo definir as prioridades e metas da educação no município, definindo o foco nas ações. São dezesseis encontros presenciais, de dezesseis horas cada um. Quatro matérias são ministradas pelo sistema de Educação a Distância (EAD). Ao término dessa etapa, os participantes devem fazer o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Nesses encontros são definidas metas e estratégias que são levadas às escolas e têm acompanhamento da consultora da Secretaria de Educação, que visita as escolas, juntamente com outros diretores, para verificar como está o organograma do PGE na escola e fazer uma troca de experiências. Esse trabalho é coordenado pelo Projecta – Melhor Escola⁶.

⁶ “Criado e formado por educadores comprometidos com as políticas públicas de melhoria da qualidade da educação no Brasil, o **Projecta** – Melhor Escola faz parte de um dos maiores grupos educacionais do país, a Kroton Educacional.

Também pertence ao grupo o Pitágoras – ensino básico, ensino superior (presencial/a distância) e pós-graduação.

O **Projecta** – Melhor Escola atua na área pública em todo o país, proporcionando uma forma de trabalho sistêmica, alinhando os esforços de todas as partes interessadas no alto desempenho dos alunos.

O resultado da utilização das estratégias integradas desenvolvidas pelo **Projecta** – Melhor Escola é a transformação profunda da realidade educacional do município, que passa a oferecer educação de qualidade a todos os estudantes. Para a administração pública municipal, isso representa alunos com formação sólida e a consequente elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.” (<http://www.projecta.edu.br> – acesso em 19 de jun. 2011.)

Os participantes recebem o certificado com o título de pós-graduação (especialização) que contará pontos para a ascensão profissional, conforme o Plano de Cargos e Salários do município.

O PGE⁷ é oferecido pela Fundação Pitágoras, empresa do grupo Kroton Educacional, que oferece consultoria em melhoramento de sistemas educacionais e promete os seguintes resultados⁸: alto desempenho dos alunos; melhoria do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica – Ideb; ganhos em eficiência e eficácia na gestão educacional; inovação constante no processo ensino-aprendizagem; melhoria do ambiente de trabalho para os profissionais de educação; aprimoramento das relações entre a escola e a comunidade escolar.



FIGURA 5 - Esquema do Projecta para a gestão escolar
Fonte: www.projecta.edu.br/Programa-de-Gestao-Educacional.aspx

⁷ Programa de Gestão de Excelência (PGE) como definido pela Fundação Pitágoras, foi adaptado para Contagem-MG, com a definição de Programa de Gestão Educacional (PGE).

⁸ Dados obtidos no site <http://www.projecta.edu.br> (acesso em 19 de jun. 2011.)

Conforme explicitado no site⁹ do Projecta, o foco deve ser bem definido, discutido amplamente, compreendido e divulgado por todos.

Por “processos eficientes”, entende-se a utilização de procedimentos que devem ser continuamente aperfeiçoados para dar sustentação à implantação prática das ações definidas no foco e alinhamento ao trabalho de todo o sistema público de educação.

O “comprometimento da liderança” consiste no compromisso com o alto desempenho em todo o sistema de ensino por parte dos agentes educacionais (Secretaria de Educação, diretoria da escola, coordenadores e professores).

As “informações e análises referem-se à organização de uma base de informações para apoiar, com fatos e dados, a tomada de decisões, o melhoramento contínuo dos processos de trabalho e a inovação das práticas”.

Como se vê, o diretor escolar em Contagem terá de ser, agora, um gestor comprometido com o “alto desempenho”, um ser performativo no epicentro da gestão por resultados. Os resultados nos exames externos (resultados no Ideb) são enfatizados pela Kroton Educacional.

4.3 A escolha do diretor e suas competências

Conforme relato do atual Secretário de Educação de Contagem, Lindomar Diamantino Segundo, a eleição para diretores das escolas municipais de Contagem existe desde 1991, quando uma greve histórica dos trabalhadores na educação, organizados pela associação dos profissionais da educação local, estabeleceu como principal exigência da pauta de negociações a participação da comunidade na escolha do diretor escolar.

Desde então, a escolha do diretor é realizada mediante consulta à comunidade. A última eleição foi regulamentada pela Resolução de Nº 006/2009, que estabelece ser o cargo do diretor comissionado, de dedicação exclusiva, função gratificada e de dedicação integral. Ou seja, o diretor não pode exercer outra função ou cargo e,

⁹ <http://www.projecta.edu.br> (acesso em 19 de jun. 2011.)

findo seu mandato, cessa sua autoridade como ocupante do cargo ou função e sua remuneração volta a ser aquela da sua função de origem.

O mandato tem duração de três anos, podendo o ocupante do cargo ser reeleito para mais uma e única gestão consecutiva. O mesmo é válido para os vice-diretores. Todas as escolas escolhem um diretor e um vice-diretor, sendo que, no caso de a escola ter cinco ou mais turmas no noturno, deverá ter dois vice-diretores, com jornada de trabalho de quarenta horas semanais. Também nas escolas onde houver anexos situados em endereços diferentes, cada um deles deverá contar com um vice-diretor.

Para conduzir o processo eleitoral é constituída uma “Comissão Central”, formada por nove membros, com representantes da Secretaria de Educação e Cultura, dos Trabalhadores em Educação, através do Sindicato, da Câmara de vereadores, dos pais ou responsáveis e dos estudantes, conforme o Artigo 3º da Resolução 006/2009. A comissão eleitoral propriamente dita, ou, como é denominada, “Comissão Escolar” é composta por dois representantes dos trabalhadores, sendo um do Magistério e um do quadro de servidores, ou seja, são dois representantes do trabalhador por turno. Da mesma forma, os estudantes e os pais ou responsáveis têm direito a dois representantes escolhidos por seus pares. As competências da “Comissão Central” e da “Comissão Escolar” estão no Artigo 5º da Resolução 006/2009 (Anexo C).

São condições para a candidatura:

[...]

- a) seja servidor (a) do Quadro Único da Educação, efetivo (a) ou em estágio probatório e em exercício na Unidade Escolar;
- b) seja detentor (a) de diploma em curso de licenciatura plena na área da Educação;
- c) seja efetivo (a) e em exercício na Unidade Escolar, onde se candidatar nos últimos seis meses antecedentes ao registro da chapa;
- d) servidores (as) com laudo médico poderão candidatar-se desde que não haja impedimentos por parte da Medicina do Trabalho.

O Colégio Eleitoral é constituído por

- a) membros da comunidade interna;
 - 1. servidores (as) do Quadro Único da Educação em exercício na Unidade Escolar.
- b) membros da comunidade externa;
 - 1. estudantes regularmente matriculados com idade a partir de 11 anos ou a completar até a data da consulta;
 - 2. pais/mães ou responsável legal pelo (a) estudante matriculado (a) na Unidade Escolar (Art. 9º, Resolução Nº 006/2009).

O eleitor deverá fazer um cadastramento antes das eleições, na Secretaria da Escola em que deverá votar. Os votos são de igual valor para todos os votantes. Todos os votos serão depositados em uma única urna, nas dependências da escola.

A campanha eleitoral também está regulamentada pela Resolução Nº 006/2009, que estabelece como única forma de campanha explícita os debates convocados pela “Comissão Escolar”.

São competências do diretor escolar em Contagem-MG, de acordo com a Resolução 006/2009:

- I. responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos para execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades competentes;
- II. representar a escola perante os órgãos da administração central;
- III. delegar competências, atribuições e orientar funcionários(as) da escola, assim como designar comissões para execução de tarefas especiais;
- IV. convocar e presidir as reuniões administrativas e demais reuniões administrativas e de mais (sic) reuniões em que se fizer necessária a presença do (a) Diretor (a);
- V. informar a Secretaria Municipal de Educação e Cultura das vagas existentes para diversos cargos ou funções da escola;
- VI. distribuir classes e aulas aos (as) professores (as) da escola após consultar os (as) seus (as) especialistas em educação, obedecendo aos termos da legislação vigente;
- VII. controlar a frequência diária dos(as) funcionários(as) e atestar a frequência mensal;
- VIII. zelar pela fiel observância do regime didático e pedagógico e pelas normas da escola;
- IX. analisar e divulgar o Regimento Escolar e a legislação pertinente ao ensino e promoções de interesses da comunidade;
- X. coordenar de forma participativa o processo de planejamento pedagógico em todas as suas fases, propiciando condições de estudo diagnóstico, elaboração e execução do plano anual de trabalho escolar;

- XI. executar, avaliar e rever as programações relativas às atividades administrativas, técnicas, docentes e assistências (*sic*) desenvolvidas na escola;
- XII. providenciar, junto aos órgãos competentes, o provimento de recursos humanos e o suprimento de recursos materiais necessárias à realização das atividades programadas;
- XIII. diligenciar para que o prédio escolar e suas instalações sejam mantidos em boas condições e informar aos órgãos competentes das necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- XIV. assegurar o entrosamento e a interação necessária ao bom andamento dos trabalhos escolares;
- XV. promover a integração escola – família – comunidade;
- XVI. proporcionar condições para participação de órgãos e entidades públicas e privadas bem como de elementos representativos da comunidade, nas programações de natureza programações de natureza sócio-cultural e desportivo desenvolvida pela escola;
- XVII. assegurar o cumprimento das disposições legais, normas e diretrizes vigentes, relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola;
- XVIII. responsabilizar-se pelo movimento financeiro da escola, prestando contas ao Conselho Escolar e aos órgãos competentes;
- XIX. comprometer-se integralmente com o processo pedagógico;
- XX. decidir sobre as posturas comportamentais dos educandos, junto ao serviço integrado de orientação educacional e supervisão escolar;
- XXI. decidir quanto à questão de emergência ou emissão no presente regimento, nos limites das disposições legais (Anexo B II, Resolução Nº 006/2009).

4.4 O Perfil dos diretores

Dos sessenta e nove diretores escolares da rede de ensino municipal fundamental de Contagem-MG, dezesseis são homens e cinquenta e três são mulheres, ou seja, os diretores do sexo masculino compõem 23% do quadro, enquanto o percentual de diretoras é de 77%.

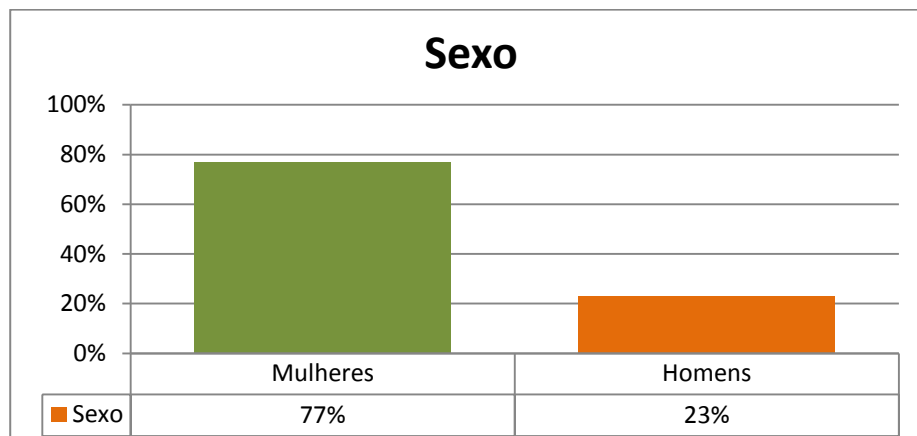


GRÁFICO 2 - Gênero entre os diretores escolares em contagem

Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Contagem

O total de vice-diretores é noventa e nove; destes, 12,1% são homens e 87,9% são mulheres.

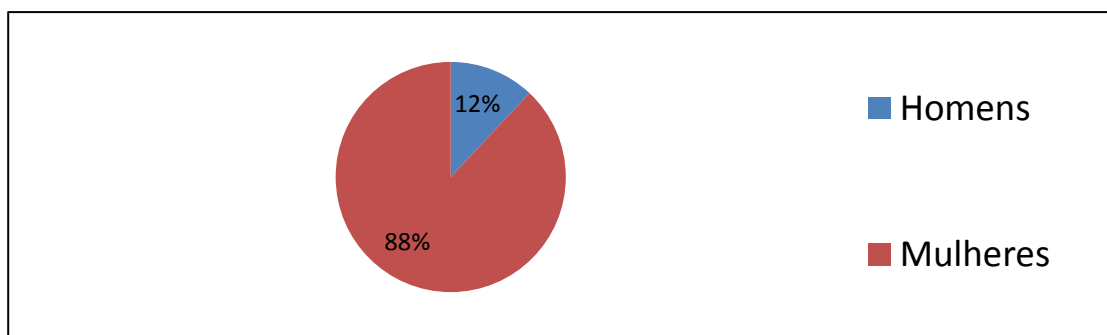


GRÁFICO 3 - Gênero entre os vice-diretores

Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados fornecidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Contagem

Dos 69 diretores e diretoras, 30 fizeram pós-graduação (especialização); destes apenas uma fez mestrado, ou seja, 42% têm pós-graduação.

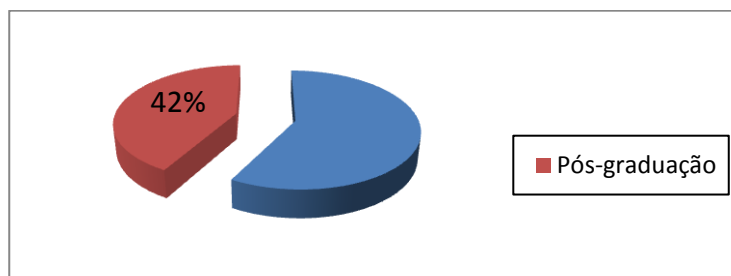


GRÁFICO 4 - Formação dos diretores escolares em contagem

Fonte: Dados obtidos pelo autor em entrevista com os diretores

Cinquenta e um diretores fizeram sua graduação em instituição privada; dezoito, em instituição pública.

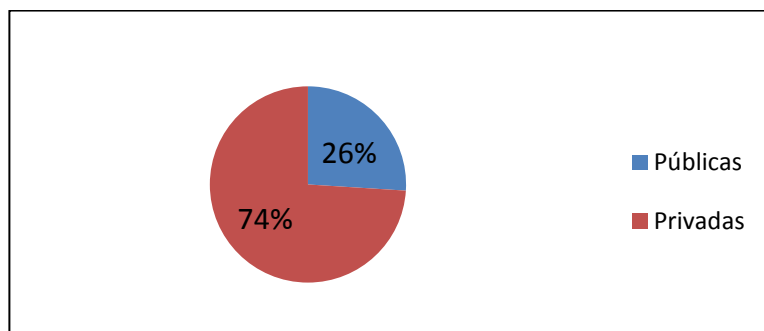


GRÁFICO 5 - Instituição onde se graduaram os diretores escolares de Contagem-MG Fonte: Dados obtidos pelo autor em entrevista com os diretores

Dos seis diretores entrevistados, apenas um não possuía experiência em direção escolar. Dentre os outros cinco, quatro haviam sido vice-diretores e um já havia sido diretor.

Dos seis diretores escolares entrevistados, apenas um disse ser filiado a um partido político. Todos declararam ter religião e quatro declararam que eram praticantes em algum grupo religioso, mas que abandonaram sua prática devido às ocupações, seja depois de iniciarem a faculdade, seja depois que se tornaram diretores. Dois disseram que nunca participaram de nenhum grupo religioso. Podemos inferir que a participação ativa em grupos religiosos é uma variável que deve ser considerada na constituição de liderança entre os diretores escolares.

TABELA 3

Filiação política, religiosa e experiência em gestão escolar

Filiado partido	Grupo religioso	Experiência como diretor escolar
Sim	Não, mas antes de ser diretora	Não.
Não	Não.	Não, fui vice.
Não	Sim, mas deixei desde a época da faculdade.	Não, fui vice.
Não	Não.	Não, fui vice em outra rede.
Não	Não, mas já participei.	Não, fui vice.
Não	Não, mas já participei.	Sim.

A idade média dos diretores e diretoras da rede municipal de Contagem é 45 anos; a idade média dos homens é 43 anos e a das mulheres, 45 anos.

Em relação ao tempo de trabalho na rede municipal, os diretores homens têm em média 16 anos de trabalho, enquanto as mulheres têm em média 20 anos de trabalho. Essa diferença de idade e de anos de experiência educacional entre diretores e diretoras, pode ser explicada pela própria profissão docente, predominantemente feminina, mas onde os sujeitos homens se destacam, em especial, considerando-se o tipo de função que terão de desempenhar (Souza, 2007). Segundo Ângelo Souza,

Isto evidencia que os homens assumem posições de comando nas escolas com menos idade que as mulheres, o que se agrava se considerarmos que a duração da carreira docente para os homens é superior em cinco anos do que (*sic*) a carreira das mulheres. Vale dizer, os homens poderiam atingir em média essa posição de liderança escolar até cinco anos após que (*sic*) as mulheres que, ainda assim, não teríamos um perfil de diretoras proporcionalmente mais jovens que os diretores, em termos de desenvolvimento da carreira (SOUZA, 2007, p. 4).

Dos sessenta e nove diretores, 32 ocupam o cargo pela primeira vez, ou seja, 46,4%. Destes apenas 10 já tiveram a experiência de ser vice-diretor, portanto, 22 diretores do ensino fundamental em Contagem nunca tiveram experiência direta com a gestão escolar.

4.5 Os diretores por eles mesmos

Resumidamente, pode-se entender que a identidade dos diretores escolares é composta pelo seu perfil e pela sua subjetividade, fundadas essencialmente no trabalho.

Ângelo Souza (2007), afirma que

[...] o diretor é uma figura central na escola, pois define não apenas os rumos da instituição, como também em parte modifica o

rumo das carreiras profissionais das pessoas que trabalham nas escolas e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos que por lá passam (SOUZA, 2007, p. 6).

Os diretores entrevistados concordam com a afirmação acima. Segundo eles, o trabalho do diretor é de muita responsabilidade e por isso precisa haver um compromisso muito grande para gerir recursos escassos. Nos dizeres de um diretor entrevistado:

“Olha, acho que o diretor é o encaminhador do êxito. Aí ele tem um papel fundamental, mas sozinho não consegue fazer o trabalho cem por cento, mas ele sozinho consegue atrapalhar o trabalho todinho. Um diretor relaxado consegue destruir uma escola.”

Todos os diretores entrevistados afirmaram que o trabalho em equipe, minimamente com a equipe pedagógica e o vice-diretor, é fundamental para que consigam exercer suas funções de forma satisfatória. E que esse trabalho de equipe é o que faltava na gestão anterior à deles. Alguns chegaram a caracterizar a direção anterior como autoritária. A respeito disso, Ângelo Souza (2007) já havia levantado a questão da insuficiência da eleição do diretor para se ter uma gestão democrática na escola:

É verdade que a forma de provimento da função simplesmente não garante a ampliação da gestão democrática, mas é um indicativo importante para o desenvolvimento de melhores condições para a democracia na escola (SOUZA, 2007, p. 8).

A distinção com a gestão anterior é um dos traços fortes dos diretores entrevistados, ou seja, situam-se num marco em que a democracia praticada por eles é o oposto das posições autoritárias presentes em gestões anteriores à sua. Um segundo fator relevante, na distinção, refere-se à organização da escola. Eles entendem que manter a escola organizada é fundamental para que exista um ambiente de aprendizado, isto significa para eles manter a escola limpa, comunicar as atividades com antecedência, não dar privilégios a grupos, delimitar bem as funções de cada um e ainda observar o lado afetivo, pois “o lado humano estava esquecido”, disse

uma diretora. Por exemplo, lembrar o aniversário dos professores e funcionários da escola é uma coisa simples, mas muito importante.

Essa diferenciação é feita também em relação às outras chapas adversárias que concorreram nas últimas eleições, compostas por “pessoas de viés autoritário”, “cegadas pelo poder” e “agressivas em seus discursos”, afirmam.

Podemos inferir daí a identidade dos diretores entrevistados – nega principalmente a gestão anterior e as chapas que perderam a eleição, ou seja, trata-se daquela hipótese discutida na sessão sobre a identidade como relacional, que tem no outro o referente.

Essa distinção foi reforçada quando os diretores responderam à seguinte questão, em geral, motivo de queixas e desacordos dentro das escolas: “O diretor escolar é mais flexível com aqueles que o elegeram e que o apoiam em suas posições políticas?” Flexível aqui significa não observar com muito rigor os regulamentos. Por exemplo, não descontar na folha de pagamento os valores referentes aos atrasos frequentes de determinado professor. Todos disseram ter visto a prática de favorecimento em outras gestões e escolas, mas afirmaram que em sua gestão isso não ocorria. Um diretor disse o seguinte: “Se eu for mais compreensivo com aqueles que me apoiaram, eu divido a escola. Eu já notei isso em outras escolas, mas não é a minha postura. Eu acho isso errado”. Outro diretor, que também nega a prática do favorecimento, disse que “[...] algumas pessoas confundem e acham que temos de atender a uma solicitação delas, porque nos apoiaram nas eleições [...]”, ou seja, a cobrança de um tratamento diferenciado vem de alguns professores, como um mecanismo de troca de favores. Nesse aspecto, é importante indicar que todos os diretores disseram que buscam a harmonia dentro da escola e são flexíveis na medida do possível.

Segundo esses diretores, para que uma pessoa seja bom diretor escolar, ela deve possuir certas características específicas. Em primeiro lugar, deve ser uma pessoa organizada e que saiba dividir as atividades, ou seja, não deve ser muito centralizador, mas precisa ter uma visão do todo e conhecer as características dos funcionários. Segundo um dos diretores entrevistados “[...] cada pessoa tem características diferentes, tem gente que é boa numa coisa e outras noutras coisas

(sic). O diretor então tem de ter uma visão de quem são as pessoas certas para fazer determinadas coisas.”

Por outro lado, destacam que o trabalho de direção escolar envolve muita burocracia, mas que o diretor tem, ao mesmo tempo, de ser altamente flexível para conciliar diversos interesses presentes na escola, principalmente em relação aos professores.

Sentem-se numa situação pouco confortável, porque ao mesmo tempo que têm de ouvir muito e buscar o consenso, também precisam saber tomar decisões rápidas para não se passarem por incapazes e perderem a credibilidade necessária à liderança.

Apesar de todos declararem a necessidade de trabalhar em equipe e delegar tarefas, a maioria afirma que o trabalho traz uma grande carga de stresse e ansiedade:

“Resolvo problemas da escola quase todos os finais de semana.”

“Eu até comecei a fazer um tratamento com acupuntura, porque eu não estava conseguindo me desligar da escola.”

“É muita coisa para resolver em tão pouco tempo. Lazer eu não tenho.”

“Eu venho todo sábado. Domingo, eu faço de tudo para não vir, porque o pessoal lá em casa cobra minha presença.”

“A ansiedade é gerada porque a gente quer fazer tudo da melhor forma, entregar as coisas em tempo hábil. Muitos projetos vão chegando, assim, para ontem.”

Pessoas que sabem dividir tarefas parece que são muito bem conceituadas pelos diretores entrevistados. Contudo, eles mesmos, devido ao número de atividades que assumem, não são capazes de dividir tarefas como deveriam. Isso pode ser observado nas entrevistas, quando eles afirmam que são quase que exclusivamente responsabilizados pelo que acontece dentro da escola. Por isso vivem numa situação tensa, não conseguem “se desligar” do trabalho, precisam resolver “problemas da escola quase todos os finais de semana”.

Uma questão levantada na pesquisa e que tem a ver com a identidade dos diretores escolares – embora também possa ser usada para perceber as causas do seu

elevado envolvimento – foi se eles se sentiam como donos da escola. Todos responderam negativamente à questão. Um deles disse: “Acho que não é isso, mas é uma questão de responsabilidade”; outro disse: “Alguns acham que são donos da escola, infelizmente se confundem, achando que isso aqui é *status*, e não é.”

Uma das hipóteses colocadas neste trabalho é de que a eleição do diretor exige dele mais performatividade, na medida em que ele precisa ser mais solícito com aqueles que o elegeram. Um dos diretores entrevistados considera:

“Você tem de ter uma visão ampla. É pressão de todos os lados, dos profissionais, da comunidade, da Secretaria de Educação que quer resultados, buscam (*sic*) resultados. A comunidade que nos elegeu cobra muito. O diretor eleito é mais cobrado, a pressão é maior.”

E ainda, o conflito que ocorre no período pré-eleitoral não se acaba com a eleição; prossegue na disputa ideológica cotidiana sobre o que deve ser a escola. Todos os diretores entrevistados concordam na seguinte questão: existe uma disputa ferrenha sobre a forma como se deve administrar a escola e sobre as questões pedagógicas. Seguem alguns exemplos nas palavras dos diretores:

“Hoje tem gente que apoia meu jeito de ser diretor. Mas tem gente, poucos, que gostavam mais do jeito anterior.”

“Tem professores que acham que por qualquer problema de indisciplina tem que colocar o aluno para fora da escola, dar uma suspensão pros meninos, eu acho que não é por aí.”

“Tem professores que deixam as coisas muito relaxadas e outros que são muito exigentes, então isso é causa de conflitos.”

“Tem grupo que acha que deve ser cada um por si, que não tem muito compromisso, outro grupo acha que as coisas têm que ser mais coletivas. Todo jeito que você decidir tem alguém que vai reclamar. Tem grupo que questiona tudo, nem sabem por que, mas questiona.”

Neste contexto de divergências, e em que o diretor é eleito, tendo, portanto, de ser agradável aos eleitores é que sua identidade precisa ser performativa. Assim, tais divergências podem ser explicitadas ou caladas de acordo com o julgamento do que

seja mais favorável para se obterem mais votos. Esta é uma situação que exige do diretor performatividade. É uma situação que se combina, por contraditória que seja, com as exigências de performatividade colocadas pelas avaliações externas. As avaliações externas e a gestão democrática podem interferir na identidade do diretor escolar, criando identidades inautênticas (ANTUNES, 1999) ou deterioradas (GOFFMAN, 1998). Esse ambiente de disputas ideológicas, portanto, está presente na escola, mas não é uma guerra de todos contra todos ininterruptamente; ela se aflora principalmente em momentos de tomada de decisões (BALL, 1989).

Considerando a classificação feita por Stephen Ball (1989) acerca dos quatro estilos de diretores (autoritários, administrativos, interpessoais e antagônicos), três dos diretores entrevistados disseram se encaixar no estilo antagônico, ou seja, gostam conduzir as questões para o debate, sabendo das divergências que irão encontrar; disseram, contudo, ter muito do estilo interpessoal, ou seja, gostam das conversas face a face, que lhes propiciam apelar para as relações pessoais, numa espécie de informalidade.

TABELA 4

Formas de participação e tipos de conversação na tomada de decisões na escola

	Formas de participação	Resposta à oposição	Estratégias de controle
Autoritários	Suprimir a expressão pública	Suprimir a conversação	Isolamento, ocultamento e segredo
Administrativos	Comitês formais, reuniões e grupos de trabalho	Canalização e atrasos	Estruturação, planificação, ordem do dia, tempo e contexto
Interpessoais	Conversas informais, consultas e conversas individuais	Fragmentação e compromisso	Atuações privadas da persuasão
Antagônicos	Reuniões públicas e debate aberto	Enfrentamento	Atuações públicas da persuasão

Fonte: BALL, Stephen, 1989, p. 131

Os outros três diretores acham que pertencem ao estilo interpessoal, mas que possuem características do estilo antagônico. Na verdade, como observou Stephen

Ball (1989), os dois estilos podem se combinar. A tipologia aqui refere-se apenas a tipos ideais.

Todos os diretores entrevistados, exceto uma diretora, afirmaram que administrar uma escola não é como administrar uma empresa. Advertem, contudo, que não é totalmente diferente. Salienta-se que a diretora que respondeu “é como administrar uma empresa” disse que havia muitas diferenças entre as duas formas de administrar. Mesmo aqueles que discordam prontamente dessa proposição, não fazem uma distinção total. Segue a fala de uma diretora:

“Administrar uma escola não é como administrar uma empresa, porque na empresa o produto é muito bem definido, na escola são pessoas. O produto aqui é a aprendizagem. Então a forma de lidar tem que ser diferente, tem que ouvir mais as pessoas, tem que ser mais no coletivo. Na empresa não é assim, eles cobram que no final do dia tem que se chegar a tal quantidade e tem que ser daquele jeito. Na empresa o chefe chega e diz que tem que ser daquele jeito e acabou.”

Então, vejamos “tem que ouvir mais as pessoas”, “tem que ser mais no coletivo”, este “mais” alguma coisa, coloca como referente não a supressão total de uma fórmula, mas a dosagem de outra. Ou seja, não é a negação completa de que a escola não é uma empresa.

A cobrança de performatividade tem desempenhado e orientado os sentidos para que se pense a escola como uma empresa, mesmo na fala daqueles diretores que distinguem de imediato a escola de uma empresa, como por exemplo:

“Acho que não temos que ficar preocupados só com a parte administrativa, temos que extrapolar os muros da escola. A partir desse novo programa de gestão que querem implantar, eles querem melhorar os resultados, melhorar os índices no Ideb. Estão preocupados com a quantidade e não com a qualidade.”

O diretor está falando do Programa de Gestão Educacional (PGE) que é um tipo de planejamento estratégico, com metas e finalidades estabelecidas através de um curso conduzido pela Secretaria de Educação e Cultura, que visa preparar os diretores para o planejamento do trabalho em suas escolas. Apesar de algumas

negativas de que o PGE substituiria o Projeto Político Pedagógico (PPP) – um dos pilares da autonomia da escola e da gestão democrática – o que tem ocorrido é que aquelas reuniões que antes tinham como objetivo construir o PPP são agora ocupadas com o PGE, que se tornou uma espécie de PPP vindo de cima, visto que as escolas copiam o Planejamento Global. O que a princípio seria apenas uma referência passa a ser o modelo que é copiado *ipsis verbis* para sua escola, como se fosse um projeto independente (ver Anexos D e E).

À pergunta: “Você conhece a proposta de Educação da Prefeitura Municipal de Contagem?”, todos os diretores responderam sim, mas afirmaram que as constantes mudanças causam muitas confusões, mesmo porque, como diretores, não participam como coadjuvantes nessas mudanças. Uma diretora relatou o seguinte:

“Conheço a proposta deles, eles fazem as reuniões e já trazem tudo. Tem um programa da prefeitura chamado PGE, os encontros são para diretores que tem que passar para os professores. São nove metas e medidas, a gente tem que se encaixar em todos, não podemos tirar nenhuma letra. Acho que a Secretaria de Educação de Contagem está fazendo isso agora para dar um rumo e eu não sou contra não. A gente tem que ter um rumo. Nesses 30 anos de prefeitura, tirando a questão do boletim que foi imposta mesmo, nós trabalhamos meio soltos, sem um rumo. Eu acho que estes encontros vão servir para amarrar as coisas. Por exemplo, Contagem não tem uma política de alfabetização e isso vai ser tratado nestas reuniões. Então nós vamos lá, tem a teoria e nosso ‘Para Casa’ é repassar para os professores. Lá não é um momento de elaboração, nós vamos elaborar é aqui dentro da escola para ver como vai aplicar aquilo que nos passaram lá.”

Outra disse:

“Conheço, mas está sendo mudada agora com este PGE que segundo eles é um programa para melhorar a qualidade da escola. Também parece que querem integrar mais a rede, todas as escolas falarem a mesma língua.”

Cabe observar que as falas acima são de duas diretoras que forneceram uma resposta mais completa. Os demais diretores entrevistados apenas responderam “sim” ou “conheço”. Hipoteticamente, isso pode significar que estes últimos não possuem o conhecimento que julgam suficiente para fazer comentários sobre o assunto ou têm algum temor de falar sobre ele.

4.5.1 A Relação com a Secretaria de Educação

Os diretores entrevistados encontram dificuldades com as constantes mudanças provenientes da Secretaria de Educação do município, uma situação em que parece ser imperativo o novo para que se entenda que o sistema é dinâmico e assim se justifique. Essas mudanças e constantes “novidades” levadas pela Secretaria de Educação contribuem também para a situação tensa e de insegurança. Podemos inferir daí que existe uma circunstância, conforme estabelecido por Maurício Domingues (2000), de encaixes e desencaixes cada vez mais volúveis que afetam as identidades dos diretores escolares.

Foi unânime o entendimento de que a Secretaria faz muitas cobranças e pressiona muito, agindo de maneira legalista, mantendo, algumas vezes, uma relação distante com a realidade da escola. Um diretor disse que a autonomia proposta pela Secretaria de Educação é uma “autonomia entre aspas, às vezes temos aqui projetos muito bons e eles barram”. Outro diretor reclamou que para fazer um portão na escola, que atende alunos com necessidades especiais, teve de passar por várias dificuldades, já que um aluno autista havia “fugido” pelo portão principal onde entram e saem funcionários, pais de alunos e todos aqueles que visitam a escola. Afirmou que, por esse motivo, teve de assinar uma advertência na Secretaria de Educação, que responsabilizava a direção pelo ocorrido. Um terceiro diretor disse não entender porque a Secretaria de Educação atropela tanto as coisas, “talvez para mostrar serviço”. E ainda,

Essa coisa do Boletim Eletrônico e, por exemplo, no Projeto Mais Educação que dizem que foi feito por causa das notas baixas no Ideb, nossa escola ficou com nota baixa no Ideb [...] Aí organizamos tudo direitinho para o Projeto funcionar, e eles contrataram os oficineiros que são pessoas da própria comunidade, não pode ser professor da rede, e eles recebem 300 reais mensais para trabalhar nas oficinas, mas até hoje não pagaram os oficineiros e nós temos que ficar cobrando o tempo todo.

Apesar de apontarem quem têm uma autonomia razoável para realizar as tarefas dentro da escola, os diretores escolares, ao se referirem à Secretaria de Educação, colocam essa autonomia quase como nula.

Segundo os diretores, as reuniões convocadas pela Secretaria de Educação são para “puxar a orelha” e possuem caráter mais informativo. “Eles impõem, nós obedecemos”. “A Secretaria de Educação diz que tem que ser assim e tem que ser, não tem muito diálogo”, afirmou um dos diretores entrevistados. Em geral, os temas abordados pela Secretaria de Educação nas reuniões com os diretores escolares são sobre: a presença do aluno, evasão escolar, falta dos professores ao trabalho, datas para entrega de relatórios e boletins, retenção de alunos e calendário letivo.

Uma questão que parece ser contraditória é a queixa dos diretores a respeito da inclusão de alunos com deficiência: “A escola não está preparada para a inclusão do jeito que eles querem, eles querem fazer a matrícula e deixar por nossa conta sem dar um suporte.”

De fato a contradição aí só é aparente para o diretor, no entanto continua sendo um paradoxo para a Secretaria de Educação: em situações que possam gerar mais gastos com contratação de funcionários e adequação das escolas para atender alunos com necessidades especiais, por exemplo, deixa-se a responsabilidade para a escola.

Mas, para além das queixas sobre as imposições da Secretaria de Educação, os diretores escolares apontam uma perspectiva de trabalho conjunto e harmônico:

“Tem que ter uma relação de diálogo, de tranquilidade, de transparência. Uma relação amigável.”

“Ter uma posição de enfrentamento com a Secretaria de Educação é uma bobagem e isso acontece.”

“A relação da escola com a Seduc deve ser de dividir responsabilidades.”

“Acho que tem que haver um bom relacionamento, uma não funciona sem a outra, mas eles têm que entender que quem me colocou aqui foi a comunidade.”

4.5.2 A Relação com a Comunidade

Todos os diretores escolares entrevistados consideram que a participação da comunidade pode melhorar muito as condições em que se encontram as escolas hoje. Um dos diretores deu o exemplo do envolvimento da comunidade na recuperação do prédio e do mobiliário. Segundo o diretor, foram recuperadas, com o trabalho voluntário da comunidade, mais de 300 carteiras com um custo muito baixo. Portanto, segundo esse diretor, e também na opinião dos demais entrevistados, quando existe a participação da comunidade na conservação da estrutura física da escola, ela passa a ser bem cuidada até mesmo pelos alunos.

No entanto, a baixa participação da comunidade, pais responsáveis e pessoas que moram no entorno da escola, é motivo de preocupação dos diretores escolares. Segundo eles, os pais se interessam mais e se fazem mais presentes na escola no momento da entrega das notas dos seus filhos. Isso sugere que o exemplo do conserto acima foi um fato isolado dentro do contexto da pesquisa.

Grande parte dos diretores reclamou que a maioria dos pais coloca os filhos na escola e querem que esta lhes dê educação completa. Um dos diretores disse o seguinte: “As vezes os pais colocam as crianças na escola, a gente sabe que eles têm que trabalhar e tudo, e acham que a responsabilidade é só da escola e não é [...] olha, só temos uma presença muito boa nas reuniões de pais quando é para entregar a nota”. Outro diretor destaca que a participação da comunidade em reuniões com finalidade pedagógica e até mesmo para discutir outros problemas que ocorrem na escola é muito baixa: “Temos uma participação muito grande da comunidade aqui nas atividades festivas. Mas é muito deficiente em relação ao acompanhamento escolar que é mais importante”. Esses mesmos diretores colocam que a participação da comunidade é importante para dividir responsabilidades, já que o diretor tem uma carga muito grande de responsabilidade. Quando acontece algum problema a culpa recai sobre ele.

Alguns diretores destacaram que consideram importante a participação da comunidade como fator de pressão sobre a Secretaria de Educação, ou seja, a comunidade aliada do diretor escolar contribuiria para agilizar algumas demandas apresentadas à Secretaria: “Quando a comunidade se envolve, a Secretaria de

Educação tem um olhar diferente para a escola [...] Quando a comunidade solicita, a escola é melhor atendida.” Podemos perceber que a comunidade é importante aliada do diretor escolar como suporte político e como grupo de pressão sobre o outro poder constituído, que é a Secretaria de Educação. Alguns diretores disseram que existe um diretor na rede municipal que não obedece a ordens da Secretaria de Educação e que nenhuma medida administrativa de correção se faz em relação a ele. Esses diretores acreditam que isso se dá porque o colega em questão tem um relacionamento político importante no município além de um grande apoio da comunidade que o elegeu.

Apesar da baixa participação da comunidade nas atividades da escola, como apontado acima, a maioria dos diretores consideram que existe um pequeno avanço na participação da comunidade. Um diretor, por exemplo, disse que “[...] estão entendendo melhor que têm direitos. Houve mudança na consciência. O entorno da escola mudou muito, tinha muitos serviços que hoje não tem.” Outro diretor ressalta: “O entorno aqui é muito pobre, a luta pela sobrevivência é muito maior. A merenda é mais importante para eles, temos Escola Aberta aqui para dar alimentação no final de semana.” Um terceiro diretor disse: “Eles se preocupam muito é se vai ter aula.” Percebe-se, como analisou Dalila Oliveira (2002), que as escolas tornaram-se centros de várias atividades que antes não eram de sua competência, justamente pela degradação de outros tipos de serviços ou pela inexistência dos mesmos. A presença da comunidade na escola, como observado pelos diretores, ocorre muito mais pela carência de locais de lazer ou até mesmo pela busca de outras prestações de serviço não disponibilizados pelo governo.

4.5.3 Gestão democrática e Colegiado Escolar

O funcionamento do Colegiado, previsto na Lei Municipal nº 4.203, de 18 de dezembro de 2008, que institui e organiza o Sistema Municipal de Ensino do município, é considerado como um dos pilares da gestão democrática. Em Contagem, o Colegiado Escolar (ou Conselho Escolar, como é chamado em outros lugares) é formado por representantes de pais ou responsáveis, por representantes dos professores e funcionários, pela equipe pedagógica, diretor e vice-diretor.

Todos os diretores entrevistados disseram que existe o Colegiado na escola e que ele se reúne, de forma regular, mensalmente em uma escola, bimestralmente em outra e mensalmente na seguinte. Não existe uma norma que determine a periodicidade de reunião dos Conselhos Escolares. Segundo os diretores, existem mais reuniões extraordinárias que ordinárias, com a finalidade de discutir aplicação de verbas, prestação de contas, calendário escolar, festas e, sobretudo, para resolver problemas relacionados à indisciplina de alunos e violência na escola.

Também consideram que na escola existe uma gestão democrática pelo fato de haver reuniões (seja entre a equipe pedagógica e os professores ou com o Colegiado) nas quais se decidem o encaminhamento das atividades. Contudo, consideram que falta mais participação da comunidade e que uma gestão, para ser democrática, depende muito da identidade do diretor escolar, pois, como já foi apontado acima, uma das grandes distinções que os atuais diretores fazem entre a própria gestão e a gestão anterior é o fato de esta ser centralizadora.

Portanto, os diretores percebem algumas restrições ou empecilhos para uma gestão mais democrática:

“Ainda tem que trazer mais a comunidade para participar, mas internamente com os funcionários nós mudamos muito em relação às outras gestões passadas acho que somos muito mais democráticos.”

“Em alguns assuntos dá para ser democrático em outros não, por exemplo, vai marcar o dia da festa junina, cada um quer uma data. Se a gente for escutar todo mundo e ver qual a melhor data não dá.”

“A maioria das questões a gente já leva tomada para as reuniões, outras a gente leva para tirar a ideia deles. Questões de dispensa de alunos, e outros a gente já decide na hora.”

O fator mais relevante para o impedimento de uma gestão democrática, segundo os diretores entrevistados, é a pouca autonomia que eles têm para tomar decisões no espaço escolar:

“Qualquer coisa que vamos fazer de reparos na escola temos que fazer três orçamentos porque a prefeitura exige, então não

podemos chamar o Sr. Zé aqui na esquina ou o Sr. Antônio, nós não podemos pagá-lo, ele não tem nota fiscal.”

“Temos uma sobrecarga de trabalho que nos demanda a Secretaria de Educação e quase não temos tempo de ficar discutindo com a comunidade.”

Diante disso, foi colocada para o diretor a hipótese levantada por Ângelo Souza (2007) de que o Conselho Escolar (ou colegiado) existe para respaldar a direção. A primeira reação dos entrevistados foi de negar tal afirmativa, mas, na sequência, comentaram:

“Depois que decide o calendário no grupo de professores é que a gente chama o Colegiado para aprovar ou não esse calendário. Eles podem questionar e se a gente vê que vale a pena fazer as mudanças propostas, a gente faz e leva para o grupo.”

“Parece que tem uma vontade de poder público de fazer os Conselhos Escolares participarem, mas existe muita contradição, pois os horários das reuniões geralmente são nos sábados à tarde, não tem um lanche, não tem o dinheiro para uma condução, então às vezes a gente pergunta: Será que querem mesmo ou é mais um marketing?”

“O Colegiado é mesmo para respaldar decisões que já tomamos e eles concordam, eles é que assinam o gasto.”

“Eu concordo quanto ao calendário escolar, por exemplo, nós só levamos para o Colegiado como informe. Eles estão ali só para ouvir mesmo.”

“Conviver com o Colegiado não é fácil, porque tem momentos que ele se sobrepõe a sua opinião. Nem sempre a minha vontade vai prevalecer.”

Apesar disso, nenhum diretor escolar afirmou que, em sua gestão, o Colegiado seja usado para respaldar decisões que ele ou a sua equipe já tenham tomado. Afirmam, contudo, que nas gestões passadas isso acontecia muito. Assim, volta-se àquela questão tratada anteriormente: a autoafirmação do diretor, tendo como referente as gestões anteriores, colocando-se numa situação considerada a ideal ou a mais correta.

4.5.4 O diretor e as avaliações externas

Nenhum diretor entrevistado discordou das avaliações externas, mas alguns discordam da forma como elas são feitas. De maneira geral, os diretores pontuaram que as escolas estavam muito soltas e que as avaliações, “podem ajudar a nortear nosso trabalho, porque as coisas estavam ficando muito subjetivas”. Parece que os diretores ainda não foram muito afetados no desenvolvimento do seu trabalho pelas avaliações externas, mas o Plano de Gestão Educacional (PGE), de que participam, era percebido como um passo importante para uma interferência da Secretaria de Educação na escola para responder às avaliações externas. No entanto as reclamações não foram poucas:

“Eu disse para o pessoal da Secretaria de Educação, ‘Olha, o que vocês querem é nota, não é? Vocês querem ver é número não é? Então eu vou por os professores para fazer as provas e passar o gabarito a limpo.’ Claro que eu estava brincando, mas que dá vontade de fazer isso dá. Falam muito de autonomia, mas tudo vem padronizado, a gente tem Prova Brasil, prova do Saeb, Provinha Brasil, Prova Contagem, é um monte de prova [...] Nossa escola tem muito alunos de inclusão e essas avaliações não levam em conta isso. Eles só olham números e isso deixa a gente angustiado [...] pra eles tudo é Ideb, mas eles não veem que atrás dessa nota baixa no Ideb eu tenho uma comunidade muito carente, meninos que, às vezes, não têm nem o que comer direito em casa.”

“Não acho legal atrelar a questão dos resultados à questão salarial e parece que isso vai acontecer. Eles colocam um monte de fatores que influenciam a educação que não estão dentro da escola, mas quem vai ser avaliado é o professor e nós sabemos que não depende só dele. O boletim aqui em Contagem é informatizado, acho que é legal, mas é também uma forma de controle. Acontece que o aprendizado não dependem só da escola.”

“Eu acho que o governo está meio confuso, porque pregam um método desde quando começou com aquela conversa de construtivismo, a palavra prova amedrontava o aluno, não vamos colocar números porque o número despersonaliza o aluno, aquela coisa toda, a gente vem com isso a mais ou menos uns 10 anos e agora vem com Ideb, é prova, é gabarito, este aluno não está preparado para isso, agora eles vêm dizendo que tem que planejar, tem que ter conteúdo... então eles estão meio confusos. As pessoas às vezes ficam descabelando por causa disso. Tem professores que ficam falando que na outra escola os professores

estão fazendo a prova para os alunos. Então tem reflexo sim, porque o trabalho vai ser questionado e gerar mais pressão.”

“Elas geralmente não representam a realidade da escola, o que vem trabalhando em cada escola. Mas ao mesmo tempo elas representam a tentativa de igualar o currículo na área que ele é aplicado. Eu acho que é positivo, porém eu acho que falta trabalhar mais a questão do currículo, porque só aplicar a prova para falar que a escola tá ruim não tem nada a ver. As provas têm que vir ao encontro da realidade da escola, as provas deveriam ser regionalizadas [...] Outra coisa é que essas provas vêm no caminho contrário daquelas orientações que tínhamos de trabalhar mais as formas e menos os conteúdos e trabalhar de forma interdisciplinar e agora vem a prova de Português e de Matemática. Acho que agora vem reafirmar a questão do conteúdo.”

“Temos a Provinha Brasil, Prova Contagem, Ideb. Trabalhamos muito com o quantitativo e não com a qualidade [...] eu não concordo com as avaliações desse jeito em situações tão diferentes. O ensino lá do Vale do Jequitinhonha é diferente da região metropolitana. Do jeito que está são colocadas as mesmas expectativas em relação a regiões tão diferentes, até mesmo dentro de uma mesma cidade, é incoerente, é inviável. Eu concordo que estão tirando cada vez mais a autonomia da escola, ao mesmo tempo que eles dizem que temos autonomia, eles cobram. Isso é contraditório. Nós já temos aqui nossas avaliações na escola e quando detectamos problemas com o aprendizado de um aluno, nós trabalhamos com ele. Então, com as cobranças através de avaliações e da Secretaria de Educação tivemos de reorientar nosso trabalho, tivemos de refazer todo nosso trabalho, toda a proposta pedagógica da escola.”

“Acho que servem, servem para melhorar nossa nota diante da avaliação deles. Quando saiu que nós tínhamos ficado com nota baixa no Ideb, foi um susto. Reunimos os professores para ver o que podíamos fazer. Então, hoje os professores se preocupam muito mais com isso, mas por quê? Para estar vencendo esta nota baixa do Ideb. Você acredita que vem muito mais verba pra gente pra tentar recuperar, a gente agora tem o Mais Educação que é esse projeto que vem verba pra ele, a gente tem o PDE, que é o Programa de Desenvolvimento da Escola. Por causa da nota baixa no Ideb, nós ganhamos meses educacionais, o laboratório de informática já está quase todo pronto, nós recebemos verbas para fazer as adaptações da inclusão. Junto com essas verbas vêm as cobranças, é claro. Mas as minhas colegas do corpo pedagógico agora só falam de Ideb.”

“Essa questão cai dentro da escola e causa revolta. As pessoas têm uma dificuldade muito grande de aceitar índices. De provar, através da Matemática, se você é bom ou não. Mas depende como você conduz isso, num segundo momento pode trazer uma reflexão para fazer mudanças. Agora, essa questão do *ranking*, acho que é negativo, essa disputa não é saudável, pode jogar a motivação do pessoal para baixo e é uma coisa que se torna tão pública.”

Os diretores, portanto, entendem que ocorrerá uma perda de autonomia causada por avaliações externas padronizadas, que não consideram as especificidades da escola. Percebem que essa perda de autonomia está relacionada principalmente às questões pedagógicas e caminha no sentido de responsabilizar o professor. Nesse aspecto, percebe-se que o diretor escolar encontra na identidade do professor sua própria identidade e que não se transformou por completo num agente externo à identidade docente.

As mudanças feitas abruptamente a cada administração ou a cada troca de secretário criam confusão e desestimulam o trabalho. Isso porque, quando a escola começa a se estruturar, trocam-se as diretrizes – é dessa forma que podemos sintetizar esse aspecto levantado pelos diretores. Outros acham que existe certa confusão dos que estão na Secretaria de Educação: “Passam uma ideia de que não têm muita certeza do que querem [...]”, disse uma diretora. Esse grau de incerteza foi apontado por Bauman (1999) como uma situação de opacidade como estratégia de controle. O Boletim Eletrônico, com o qual a Secretaria pode acompanhar quase que instantaneamente a presença dos alunos e dos professores, é visto como uma forma de controle – passou a ser necessário na medida em que a autonomia das unidades escolares tendia mais para uma negligência dos órgãos centrais da administração pública do que, propriamente, para uma política que encetava liberdade para os atores das unidades escolares poderem trabalhar de acordo com as especificidades locais.

4.6 “A escola é a cara do diretor”

Conforme esclarecido acima, foram entrevistados doze professores, dois em cada uma das escolas visitadas. O roteiro de entrevista foi o mesmo usado para os diretores, mas ao invés de falarem sobre si mesmos, os professores falaram sobre o diretor.

Segundo os professores, o perfil do diretor escolar interfere no trabalho dos professores na escola e no desempenho dela:

“O diretor é o líder, ele que comanda, coordena, orienta, incentiva.”

“Muita gente até fala que a escola é a cara do diretor. Então a pessoa que é organizada, que cumpre com os seus horários, tem uma postura não de autoritarismo, mas de autoridade, eu acho que sim, é diferente de um que é relaxado. A postura do diretor manda muito.”

“A questão da organização é muito importante, se o diretor é organizado então é melhor de trabalhar. Quando falta xerox ou outro material é muito ruim.”

“Eu acho. Se o diretor for atuante é diferente, se ele não for atuante a escola fica às traças.”

“Com certeza, acho que é o cérebro mesmo, é a alma da escola mesmo.”

“Sim. Se a pessoa for mais aberta, educada a comunidade participa mais.”

“Interfere. Se o diretor não tiver um certo jogo de cintura com os professores, ele não consegue “governar” a escola, senão ele é boicotado. Já trabalhei em escola em que o diretor queria ser linha dura e então era boicotado por várias pessoas e então não conseguia fazer quase nada. Ele tem que negociar. Ele também não pode ser frouxo demais senão fica desacreditado e mandam nele.”

“O diretor é a cara da escola e alma são os professores, se não houver essa turma puxando, você não precisa esperar que venha algum incentivo da comunidade, algum apoio, ou qualquer coisa extra não. O diretor escolar é a cabeça, ele é a cara da escola. Quando você chega numa escola que tem um diretor dinâmico, pra frente, todo mundo capta essa energia e todos vão pra frente. Mas quando você tem aquele diretor que trabalha como se estivéssemos numa creche, tomando conta de menino, aí não vai pra frente.”

Aqui cabe observar algumas opiniões coincidentes com o que disseram os diretores. A primeira é a de que o diretor tem de ser uma pessoa dinâmica, organizada e que dê suporte ao trabalho dentro da escola. Não pode ser autoritário, visto que seria boicotado pelo grupo. Precisa ser um articulador e não pode ser negligente, sob pena de perder a confiança de toda a equipe. “O diretor é a cara da escola”, disseram três professores entrevistados. Um dos diretores entrevistados também já havia se referido à organização da escola com essa mesma expressão.

Esses aspectos mostram, portanto, que os diretores são seres políticos, no sentido de que devem estar abertos ao diálogo e ao debate, segundo a expectativa dos professores. Não há mais espaço para que se imponham de forma personalista. A sua identidade deve ser a de um sujeito aberto a negociações. À pergunta: “As pessoas mudam quando se tornam diretores?”, os professores responderam:

“Eu acho que quando assume um cargo que tem uma responsabilidade maior, a postura tem de ser diferente, até nas brincadeiras fica diferente, tem de ser assim. Muda pela exigência do cargo.”

“Muda no sentido de que fica muito mais sobrecarregada, muito mais responsabilidade, muito mais trabalho, muito mais dor de cabeça. É um alarme que dispara, um vidro que quebra. À noite o perfil é diferente, não precisa tanto da presença do diretor. O perfil dos alunos da noite para trabalhar é muito melhor.”

“Já começa mudando pela prática, na sala de aula é uma coisa, depois tem que ter uma visão mais geral. A pessoa passa a ter mais autoridade.”

“Da experiência que eu tenho, não. Continuam sendo amigos. Mesmo quando temos uma luta eles não interferem muito não, mesmo porque eles sabem que depois vão voltar a ser professores. É claro que eles cortam o ponto.”

“Nunca! O cargo não muda a pessoa, nós tínhamos um professor que não tinha domínio de sala de aula, mas que foi colocado como diretor e foi pior ainda, porque o que ele fazia na sala de aula repetia como diretor escolar. Ele continua desorganizado da mesma forma. Isso acontece em qualquer ramo. Quem faz o cargo é a pessoa e não o cargo que faz a pessoa, se você coloca um cara ruim para ser presidente então o presidente vai ser ruim. A grande maioria dos nossos diretores têm sido eleitos por causa do populismo, por causa dos conchavos e isso está fazendo com que a escola esteja com a qualidade cada vez pior.”

“Acho que muda um pouco sim. É um novo papel que estão cumprindo, você tem outros tipos de responsabilidades, outros tipos de pressão. Então de alguma forma muda a postura, sim. Agora, tem gente que muda para pior.”

“Acho que mudam por causa da autoridade mesmo. Tornam-se mais autoritárias. Tivemos caso de colega que foi professor e tinha uma postura e que hoje está na Secretaria de Educação e tem outra postura em relação às nossas lutas.”

“Aqui nessa escola eu não vejo isso não, as pessoas continuam responsáveis a mesma coisa.”

“Eu não acho que é questão de mudar, eles estão é em outra função, então requer deles uma outra postura. Como professor, você vem dar sua aula e vai embora, o diretor não, ele tem que olhar tudo desde a entrada do professor, olhar pais, olhar o aluno; a escola está sob a responsabilidade dele. Muita gente fala que ele virou outro depois que se tornou diretor: “Quando você não era diretor você chegava atrasado...”, mas eu acho que não é por aí. Acho que a função dele naquele momento fez com tivesse uma postura e agora tem outra, porque senão vira bagunça.”

“Mudam. A outra diretora, quando era professora, era a primeira a reivindicar as coisa e depois que se tornou diretora passou a justificar tudo pelo que a Secretaria de Educação queria.”

“Mudam, não só para a direção escolar. Qualquer coisa que você é eleito você muda, até se for eleito como representante dos professores você muda, acho que isso é característica do ser humano. Quando a pessoa está na direção, o discurso muda. Se temos uma greve, o discurso da pessoa muda, quando professor o discurso é um, quando diretor é outro.”

“Acho que depende da personalidade da pessoa. Tem gente que é muito agradável antes da eleição, depois vira outra coisa.”

Nessas falas pode-se observar que a grande maioria declara que a pessoa muda suas posturas, porque assume um cargo ou uma função diferente. Houve um destaque para o fato de os diretores terem de assumir muitas outras tarefas e responsabilidades, de eles serem os responsáveis pela escola. Alguns fazem julgamento de valor, dizendo que os eleitos para a direção da escola mudam negativamente, no sentido de que passam a ser autoritários ou que deixam de defender os interesses dos professores. Mesmo a voz discordante, “Nunca! O cargo não muda a pessoa”. Está dizendo que, se não muda, deveria mudar, pois o diretor não poderia ter a mesma postura de quando era professor. Na entrevista com uma das diretoras, ela disse: “Duas colegas vieram até aqui e me disseram que eu teria que mudar meu guarda-roupa, que essas vestimentas que estou usando não são de uma diretora”. Ou seja, há uma expectativa de que a postura, no sentido mais amplo, deve mudar. Tal expectativa não parte somente da própria pessoa, mas denota, também o que os outros esperam dela.

Esse “mudar”, porque assume uma função superior na hierarquia da organização, também é percebido pela maioria dos diretores no sentido negativo. Negativo porque é tomado no sentido de deixar de fazer parte do grupo, portanto trata-se de uma forte questão de identidade. E talvez essa seja a razão de os diretores se

esforçarem para mostrar que são professores, que estão no cargo provisoriamente. Esse é um aspecto relevante do que aqui se trata por identidade do diretor escolar. A função determina em muitos aspectos a identidade, mas é o grupo que em grande medida a financia.

Diante da afirmativa de que o diretor é figura central na escola, como descrito por professor Ângelo Souza (2007), os professores disseram:

“Eu acho que sim, mas o papel da equipe toda é importante e acho que tem de caminhar para isso mesmo. Tem situações em que uma supervisora tem papel mais importante em influenciar nas coisas que um diretor. Eu já saí de uma escola porque uma diretora era muito autoritária, fazia muito pressão em cima de horários, etc., mas não olhava muito o pedagógico, então aí sim ela se torna o centro.”

“Eu acho que é importante, mas também não é tanto assim. Eu acho que o diretor que veste a camisa, é um líder, ele é importante, mas não é assim. Já ouvi pessoas falarem que pessoas queriam sair da escola por causa do diretor.”

“Acho que ele sozinho não, né? Acho a postura dele importante, como disse no início, mas ele sozinho não consegue levar as coisas adiante. Ele tem que ter uma afinidade com o grupo, tem que ter um diálogo melhor com o grupo para que as coisas aconteçam. Agora, no aspecto negativo ele pode atrapalhar muito, aí ele pode influenciar mais.”

“Eu acho que, quanto ao aluno, não é tanto assim não, pois quem tem contato direto com os alunos é o professor. Agora, quanto aos professores sim, eu já pedi para sair de uma escola porque não aguentava o diretor. É claro que indiretamente afeta aos alunos.”

“Não concordo. O rumo da escola quem determina é o grupo todo, mas é claro que, dependendo do diretor, ele pode deixar as pessoas insatisfeitas.”

“Muito importante. Eu mesmo já saí de uma escola por causa do diretor.”

“Não concordo, não só diretor, mas os professores são fundamentais neste processo, os professores são mais referência para o aluno. Ele é importante, mas se os professores forem responsáveis, mesmo um diretor relaxado não vai conseguir atrapalhar seu trabalho. Mas se o diretor for relaxado, pode fazer com que alguns professores relaxem também.”

“Claro, a partir do momento que ele tem poder e que pode influenciar no trabalho pedagógico e administrativo sim, mas mudar carreiras, acho mais difícil. Mas já vi falar de professores

que queriam sair da escola por causa do diretor. E já vi também gente em escolas com muitos problemas de violência, mas o pessoal dizendo que vai ficar por que gosta da direção da escola.”

“Olha, define o rumo acho, até meio pesado, mas se for um diretor ruim pode atrapalhar tudo.”

“Eu concordo porque, se o diretor é ruim a escola fica ruim, se a escola é muito bagunçada então o diretor é mal organizado e isso acaba se refletindo no ensino e influencia os alunos.”

“Concordo cem por cento. O diretor tem que ser alguém que seja o exemplo, que tem o prestígio de ser o diretor, porque é alguém que se esforçou e tem competência; não pode ser essa figura vulgar que temos hoje que é o popularzinho. Ninguém vai ao diretor para pedir pra ele para dar uma aula de boa qualidade, você já vai fazer isso que é obrigação sua. Só vão lá pedir o diretor coisa que não está prevista, que não está no regulamento. Se o diretor for um cara que dá um rumo, que dá um norte, todo mundo vai trabalhar bem, mas se for aquele que atrapalha, como é o caso da maioria, então tá do jeito que está aí hoje.”

Aqui cabe ressaltar que mesmo aqueles que não acham que o diretor é uma figura central na escola – pois ele define não apenas os rumos da instituição, como também, em parte, modifica o rumo das carreiras profissionais das pessoas que trabalham na escola e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos que por lá passam (SOUZA, 2007) – afirmam que ele pode, no mínimo, atrapalhar o trabalho de alguns professores e até mesmo fazer com que alguns professores decidam deixá-la.

Enquanto os diretores disseram que não se sentem donos da escola, os professores apresentaram opinião diferente. A maioria acha que os diretores têm uma atitude possessiva em relação à escola, o que denota relativa centralização das atividades e informações, contrariando o apreço apresentado pelos diretores pelo trabalho em equipe e a participação democrática.

“No nosso caso aqui não, mas já vi casos em que ele acha que é dono. Eu acho que diretor está diretor, mas quando ele se acha dono, ele é muito autoritário e não tem humanidade.”

“Não aqui não, agora não, mas quando era indicado isso acontecia um pouco.”

“Eu já vi diretor que acha que a escola é a vida deles. Muitos reclamam, mas não querem entregar o cargo. Tem gente que acha que está administrando uma empresa.”

“Eu acho que um pouco, é como se fosse uma empresa dele. Então com essas cobranças da Secretaria, do governo, o diretor tem que dar resposta.”

“Sim! Ele não se vê na sala de aula, a maioria deles tem nojo da sala de aula. Duvido que um chegue perto de mim e vai dizer: “Parece que você não está bem hoje, hoje eu estou um pouco mais folgado aqui, você vai descansar.” Pelo contrário, ele acha preferível colocar uma servente lá para me liberar do que ele me substituir. Ele se sente dono assim: ele mete chave e cadeado em tudo, por exemplo, no laboratório de Ciências, onde era para o professor daquela matéria organizar e ter autonomia ali, se o diretor quiser, ele chega lá e põe aula de música no laboratório. Se você observar, eles andam com penca de chave e não respeitam o ambiente, ele quer mostrar que manda mesmo. Eles não dão autonomia para as pessoas trabalharem, eles não dão força para as pessoas trabalharem.”

No entanto, embora não seja consensual, os professores entendem que está havendo uma mudança nessas características mencionadas acima, visto que apontam que a gestão atual trouxe mais participação da comunidade, incentiva o trabalho em equipe, é mais organizada e tem um perfil mais democrático:

“A gestão atual é mais atuante, melhorou os projetos, trouxe mais a participação da comunidade para dentro da escola.”

“Acho que a atual trabalha mais em equipe. Na gestão anterior aconteciam alguns problemas e eles não resolviam.”

“Essa gestão agora deu uma organizada melhor na escola. A diretora passada parece que estava muito cansada e não estava dando conta das coisas.”

“Só mudou o grupo, a prática é a mesma. Quem é aliado pode fazer certas coisas, quem não é aliado tem que cumprir os deveres certinho.”

“Essa gestão é bem mais democrática que as outras. Tá havendo alguns problemas de rotatividade de pedagogos, mas com o tempo acho que isso vai se ajeitar.”

“Na gestão da outra parece que o pessoal enrolava mais. A outra era mais delicada, tinha um jeitinho melhor de tratar as pessoas.”

“Antes era muita desorganização, você não encontrava onde estavam os materiais, pedia e não saía em tempo hábil. Quando o salário vinha errado, você tinha que falar várias vezes para arrumar.”

“Tem muita diferença. Por exemplo, a última gestão cobrava muito, mas não se envolvia muito. Quem chegava aqui para trabalhar tinha muita dificuldade, era uma bagunça, as pessoas faltavam muito. Hoje eles ajudam na disciplina dos alunos e organizam a escola. Hoje as pessoas faltam menos, porque tem mais condições de trabalho.”

As opiniões aqui são bem parecidas com as dos próprios diretores, principalmente sobre a melhor organização da escola e melhoria nas relações democráticas.

Uma das maiores queixas dos professores refere-se ao “apadrinhamento” dos diretores para com seus aliados políticos. Diante de tal indício foi perguntado aos professores se eles veem tal comportamento na escola e o que acham. As respostas seguem abaixo:

“Nunca senti isso aqui não, mas tem e é até uma questão de afinidade pessoal. Isso acontece, procede.”

“A tendência é essa, mas aqui não acontece isso não.”

“Olha, parece que aqui acontece o contrário.”

“Nesta gestão aqui não tá acontecendo isso não, mas existe isso muito.”

“Acho que sim.”

“Acho que o ser humano tem a tendência a ser mais compreensivo com aqueles que concordam com eles.”

“Tem sim. Isso existe. O próprio professor se aproveita disso e o diretor permite, fica com o rabo preso, mas não são todos.”

“Aqui não tem, não. Se fizesse isso criaria um clima que não seria bom para a educação.”

“São, mas o que eu mais vejo é que professores mais velhos em uma escola têm mais privilégios, eles quase mandam na escola.”

“Já vi isso acontecer. Mas eu acho que o profissional é que tem que prevalecer. Mas não nesta gestão, nesta não está acontecendo isso.”

“Acredito que sim. Aqui ninguém manifesta o voto, eu, por exemplo, só falei com a candidata que ia votar nela. Mas já vi isso muito em outras escolas.”

“Claro, isso acontece muito. Eu fui ao sepultamento do meu avô e vieram me cobrando o atestado de óbito, até parece que gosto de ir em velório. Tem uns mais iguais do que outros.”

A maioria dos professores disse que não existe a prática de beneficiar, pelo menos na presente gestão, os que apoiaram ou apoiam politicamente o diretor; um dos professores afirmou que ocorre o contrário. A mesma opinião de um dos diretores entrevistados, que acrescentou que, às vezes, tinha até de ser mais flexível com alguns que são seus opositores, porque senão o ato poderia ser interpretado como perseguição. Outro aspecto que chama a atenção nesse ponto, e que foi encontrado entre os diretores, é a atitude de alguns professores que querem privilégios, porque apoiaram o diretor nas eleições ou nos momentos de decisão dentro da escola. De toda forma, as falas indicam uma mudança de postura dos diretores escolares em relação aos privilégios dados a grupos que simpatizam com suas posturas políticas no interior da instituição.

4. 6.1 Como os professores percebem a relação com a Secretaria de Educação

Segundo os professores, a relação do diretor com a Secretaria de Educação é uma relação de submissão, embora, acreditem, deveria ser uma relação mais respeitosa.

“A Secretaria tem que conhecer melhor a realidade da escola. O diretor tem que engolir muitas coisas da SEDUC, acho que deveria ser o contrário. Mas acho que isso depende do diretor, tem coisas que ele aceita, porque vai de encontro aos seus propósitos.”

“A Secretaria muita vezes é autoritária, passa por cima mesmo.”

“Parece que as coisas são simplesmente repassadas, mas já aconteceu que o diretor não está concordando muito e traz para discutir com os professores e às vezes até faz um ofício para a Secretaria.”

“Ele tem que ser uma pessoa que não aceita tudo não, mas para isso ele tem que ter um bom argumento, porque a secretaria, na verdade, ela não quer problemas, não é? Não quer que levem

problemas para ela, querem um diretor que resolva tudo dentro da escola. Então ele tem que ter uma postura, tem que saber convencer.”

“A escola tem que ter mais autonomia, a autonomia que dizem existir não existe. A Secretaria de Educação manda as coisas e pronto.”

“Tem sido uma relação de submissão, a Secretaria manda, e o diretor vem cumprir. Acho que o diretor deveria ter mais autonomia. Hoje a relação é muito vertical.”

“Os diretores seguem ao pé da letra o que manda a Secretaria. Por exemplo, nos jogos da Copa, o Secretário de Educação não queria liberar e a diretora ficou dizendo para esperarmos, pois nós queríamos que liberasse, só depois que o Secretário liberou é que ela repassou pra gente aqui.”

“Nós já brigamos demais porque o diretor rezava na cartilha da Secretaria de Educação. A direção tem que estar do lado do grupo, assumir uma postura que seja mais ética.”

Nota-se uma tendência dos professores a exigirem que o diretor seja seu representante junto à Secretaria de Educação. O que, em alguns casos, deixa o diretor sob forte tensão. Há situações, contudo, em que o diretor se mostra mais tranqüilo, porque pode colocar diante da Secretaria demandas com as quais concorda, como sendo dos professores e não propriamente suas.

4.6.2 Como os professores percebem a participação da comunidade

Enquanto os diretores entrevistados veem a participação da comunidade como positiva, em todos os sentidos, para o bom funcionamento da escola, a conservação do prédio e o aprendizado dos alunos, os professores apontam algumas restrições e problemas oriundos dessa participação. As principais questões e dificuldades destacadas pelos professores dizem respeito aos níveis de formação e informação que os pais de alunos, bem como os responsáveis por eles, têm acerca das questões pedagógicas. Na opinião dos professores entrevistados, essa interferência, às vezes, ao invés de ajudar, atrapalha a qualidade do ensino.

“Se for uma comunidade consciente sim, mas dependendo até atrapalha, como é hoje que só sabem jogar a responsabilidade pra

cima do professor. Eles não sabem realmente o que se passa dentro da escola.”

“Acho que sim, na questão do patrimônio e nas questões pedagógicas. Os pais estão pouco unidos.”

“Eu acho que sim. Mas eu vejo que os pais não têm tempo. Ajudaria no aprendizado, porque motivaria os filhos, pois mostraria para os filhos que eles têm interesse nos seus estudos. Hoje as crianças estão sem limites, fazem o que querem, na hora que querem. Os pais estão trabalhando muito e chegam cansados em casa e nem olham se as crianças têm dever escolar.”

“Sim, se a família está acompanhando, mais no sentido do aprendizado mesmo, porque a família deixa muito a cargo da escola toda função que é dela. Hoje o aluno precisa mesmo estar presente porque o material todo tem na escola, caderno, lápis, borracha. Tem escolas hoje em que o aluno fica o tempo todo na escola e até almoça lá, não é o caso daqui. A participação da comunidade ajuda até a preservar o espaço físico da escola.”

“Com certeza, porque é a comunidade é que vai falar o que quer da escola. A questão do patrimônio, quando a comunidade participa, eles cuidam melhor, com a escola aberta eles veem mais utilidade na escola.”

“Melhora, porque o aluno sente que a família está tendo interesse pelos seus estudos, pela escola mesmo.”

“Melhora, porque o aluno sente que a família está tendo interesse pelos seus estudos, pela escola mesmo.”

“Com certeza. A participação da comunidade dentro da escola tem que ser assídua, porque senão a escola não caminha. A escola funciona com projetos e não pode ficar isolada, melhora tudo na escola essa participação.”

“Isso é muito complicado. Aqui não temos problemas com os alunos à noite, mas de manhã e a tarde tem muito. Não sei se a participação da comunidade melhoraria as coisas ou se atrapalharia mais.”

“Totalmente. Não adianta a gente ficar isolado.”

“Poderia. Um exemplo que eu tenho é a escola aberta em que os alunos vêm à escola para praticar esporte, artesanato. A gente sentiu que isso deu uma reduzida na violência, menos depredação da escola...”

“A comunidade eu tenho muita ressalva. O nível cultural deles é muito baixo e quando vêm à escola é para reclamar de uma nota, de uma reprovação ou para reclamar do professor que chamou a atenção do filho dele, eles não possuem aquela consciência de que o filho precisa aprender as matérias, precisa aprender a ser um cidadão, aprender a se comportar direito. Eu sou muito cético

em relação à participação da comunidade. Eu acho que a escola é ou deve ser a vanguarda da nossa comunidade e da nossa sociedade, não é como uma escola em um país desenvolvido, que a escola é empurrada, aqui é a escola é que tem que puxar, carregar mesmo.”

Em geral, os professores não acham que os pais estejam muito interessados no bom desempenho da escola. A maioria dos professores considera que os pais estão mais preocupados com o lugar onde deixar os filhos, porque precisam trabalhar e não há quem possa cuidar das crianças para eles. Por isso reclamam muito se, por algum motivo, seus filhos não podem estar na escola. Querem, ainda, que a escola dê toda a educação ao filho, descompromissando a família.

“Eles se interessam pelo bom desempenho da escola e isso é cobrado da gente. Mas de manhã e à tarde só dos alunos estarem dentro da escola já está tudo bem. Os pais querem se ver livres das crianças, ter onde deixá-las.”

“Interessa, mas são poucos. A maioria acha que vai colocar os filhos na escola e que ela vai dar toda educação, sem o acompanhamento deles.”

“Se interessa, eles cobram se está faltando algum professor, porque ficam doentes, ou falta professor mesmo; então os pais vêm reclamar e saber por que seu filho não está tendo aula de tal matéria. Eles querem saber se vai repor as aulas.”

“Não vejo isso não, tem exceções. A maioria tem a expectativa é de que o menino vai estar aqui e que alguém vai estar tomando conta dele. Mas não está com aquela preocupação assim de que esse menino vai fazer uma faculdade, ele vai passar no vestibular, esse meu filho vai ser um bom profissional, será que ele vai ser mais cidadão. E também os pais também estão muito ocupados e isto aqui é uma creche. Eles não estão preocupados se os meninos estão aprendendo as operações da Matemática, do Português e as outras matérias. Você percebe que os pais não estabelecem para os filhos um horário de estudo em casa, não olha o caderno dos filhos, não olha os trabalhos. Se você for na sala, você vai ver crianças com tênis sujo, com uma meia de uma cor e outra de outra. Não cuidam do uniforme. Algumas mães nem sabem o que os seus filhos carregam na bolsa, eles trazem celular, *ipod*, tem de tudo, pode trazer até uma arma e os pais deveriam orientar até neste sentido de que se estão indo para a escola o que se deve levar é o material escolar.”

“Até que interessa, mas ainda participa muito pouco.”

“Tem muita cobrança, mas é uma parcela da comunidade, principalmente se não for ter aula; então eles vêm em cima para saber por que não vai ter aula.”

“Muito, tem muita cobrança, mas é uma parcela da comunidade, principalmente se não for ter aula; então eles vêm em cima para saber por que não vai ter aula.”

“Sim. Por exemplo, se o professor falta muito. No ano passado tivemos um problema sério de falta de professor, aí a comunidade vem e vai até no Núcleo para cobrar, mas fora isso não tem aquela participação assídua, se tem algum problema, a comunidade se junta para resolver aquele problema.”

“Tem uma cobrança, eles comparecem mais quando tem reuniões, quando vai falar sobre os filhos aí eles até vêm à escola. Quando tem algum evento também eles comparecem, como amostra de trabalho, feira, festa junina, eles vêm e ajudam, depende da turma também. Cada professor tem uma turma para ser responsável.”

“Eu acho que não. Eles mandam os alunos para a escola e a escola tem que fazer tudo, porque a família está desestruturada e não tem tempo para educar os filhos.”

4.6.3 Professores, gestão democrática e Conselho Escolar

Os professores entrevistados acham que a eleição do diretor é importante, mas não o suficiente para caracterizar uma gestão como democrática. Apontaram até que, algumas vezes, o diretor, pelo fato de ter sido eleito, considera que tem legitimidade para tomar decisões isoladamente. Alguns professores opinaram que os critérios hoje estabelecidos para que um funcionário da escola possa ser eleito é muito elementar, pois os candidatos deveriam ter uma formação mais específica para exercer a função. A Secretaria de Educação de Contagem parece ter percebido a necessidade de preparar melhor os diretores escolares do município. Haja vista a implantação, em 2010, do Programa de Gestão Educacional (PGE). As respostas à pergunta acima foram as seguintes:

“Não. Porque o diretor, quando é eleito, acha que pode fazer coisas justamente porque foi eleito.”

“Não, não basta eleger, tem que ter uma maior abertura para participação do grupo.”

“Não, mas é necessário. Eu já tive experiência com diretores indicados em que ele acha que a escola não funciona sem ele, não foram experiências boas, foi autoritarismo mesmo de achar que a gente não faz nada. Com a eleição tem um diálogo maior, apesar de que tem muita gente na eleição que vota, mas com a intenção de ganhar alguma coisa. A política é a mesma em todo lugar. É querer tirar proveito de alguma coisa.”

“Não, quando eleito, a pessoa muda e quer mandar.”

“Não. Eu acho que é necessário ter a eleição, mas não da forma como é hoje, como é de uma coisa de cartas marcadas, grupos detentores do poder é que vão ser eleitos. Às vezes pessoas mais novas que têm grande interesse, mas não consegue se articular.”

“A eleição é a melhor forma de provimento do cargo. Concurso público, o cara vira dono daquilo e a indicação política tem muitos problemas. Precisa de mudar o processo eleitoral, é preciso filtrar, nessa onda de falar que é tudo democrático qualquer um pode ser diretor de escola, tem lugar que o cara é disciplinário, tem gente que faz curso superior e faz concurso para disciplinário e aí pode ser diretor. Deveria criar um grau maior de exigência, exigir por exemplo que a pessoa deveria ser docente, ter passado algum tempo dentro de sala de aula.”

Todos os professores entrevistados concordaram no seguinte ponto: a eleição do diretor pela comunidade ajuda na participação desta na vida escolar. Mas, a pré-inscrição, que os pais ou responsáveis precisam fazer para votar, foi apontada como um procedimento que dificulta uma participação mais efetiva deles. Essa parece ser uma observação também consequente, já que os professores apontaram anteriormente que os pais participam pouco, porque precisam trabalhar muito.

“Eu acho que só da comunidade votar, já é um fator importante para ela se importar com a escola.”

“Acho que ajuda, mas acho que não deveria ter a pré-inscrição, porque isso atrapalha, todos os pais deveriam poder votar sem fazer a pré-inscrição.”

“Sim. Aliás, a comunidade só vem nessa época. Pra cobrar eles até cobram, se o filho se machuca na escola então vêm mesmo. A mesma coisa é a Secretaria de Educação, eles vêm só se tiverem que cobrar.”

“Eu sou crítico, todo mundo que quer ampliar a participação quer colocar o mesmo peso do voto do aluno com o mesmo peso do voto do professor, e a gente começa a colocar uma pessoa que não entende nada para mandar. Essa participação é muito

manipulada. Não vejo ninguém falar que vai apoiar o diretor tal para que os alunos da 8ª série daqui consigam passar no CEFET; pelo contrário, vê-se falar que vão apoiar o fulano de tal porque é mais tolerante.”

“Ajuda, porque ao votar, os pais querem um diretor que o escutem mais, que atue em interesses dos alunos.”

“Acredito que sim, porque abre a possibilidade de colocar na direção alguém que você gosta.”

Perguntados se as decisões tomadas na escola são democráticas, os professores se mostraram bastante céticos, comparado ao que disseram os diretores sobre a mesma questão. Alguns apontaram que as decisões já estão tomadas quando chegam aos professores, ou então que as alternativas apresentadas não alteram o resultado. Pode-se aliar a essas opiniões uma queixa feita pelos entrevistados que é a falta de tempos coletivos para o debate e a discussão, sendo muitos dos informes e decisões realizados na hora do lanche.

“Tem coisas que sim, algumas coisas são discutidas e votadas, mas outras não, quando a demanda vem da comunidade eles querem impor porque vem da comunidade, os pais são tomados como cliente que sempre tem razão. Acho que ouvem mais os pais que os professores e parece que a gestão tá caminhando neste sentido.”

“Aqui é tudo conversado com os professores, se a gente concorda ou não.”

“Sim, porque todas as coisas são colocadas para o grupo, as pessoas têm a liberdade para expor suas opiniões e quando não chega num consenso a gente vai para a votação e decide.”

“Não totalmente, eu vejo que tem algumas coisas que não, e vêm de cima para baixo mesmo.”

“Nem sempre. É democrático quando interessa, quando se precisa da colaboração dos professores, toma-se a decisão em conjunto, vai fazer pensar que as decisões são tomadas em conjunto, mas a maior parte das decisões são tomadas pela direção, ela vem mascarada como uma boa ideia pra você fazer.”

“Nem sempre. Tem coisas que a Secretaria de Educação impõe e até acho que os diretores não têm alternativa. Agora, as decisões que nós temos que tomar aqui é democrático.”

“São, a diretora sempre leva para o grupo e tem votação.”

“O que eles chamam de democracia é consultar se nós vamos trabalhar é neste sábado ou se é no outro, ou se nós vamos fazer isso ou aquilo, então, se vai ter paralisação, se o pessoal deveria ir ou não. Quanto a este aspecto flexibilizou as decisões, mas tomar decisões sobre as alternativas que eles apresentam. São umas coisas bobas, eles mandam cinco propostas de calendário escolar para cá, mas tanto faz eles mandarem uma como mandarem as cinco porque nós vamos ter que cumprir uma carga horária mesmo.”

4.6.4 Como os professores percebem as avaliações externas

Foi feita aos professores a seguinte pergunta: “O que você acha das avaliações externas? Você percebe mudanças por parte do diretor devido a essas avaliações?”

As respostas seguem abaixo:

“É muito objetivo pela subjetividade das escolas, cada escola tem características próprias. Mas é claro que eu acho que tem que ter a avaliação, mas levar em consideração as realidades das escolas. Acho que as avaliações vão influenciar no trabalho do diretor, porque ele vai ser pressionado pela Secretaria e vai pressionar a gente.”

“Terrível. E o diretor fala sempre sobre isso, já tem cobranças e a diretora repassa isso pra gente. Mas nada disso está melhorando a educação. Vêm as provas que os alunos fazem e afundam, então aparecem projetos como o Mais Educação, para melhorar mais. Hoje estamos dando muita ênfase ao aluno que não quer e não tem jeito. Eu acho que a escola não é um lugar muito legal para o aluno não, ficar ali sentado mais de quatro horas. Na sala de aula, por mais que o professor tente buscar alternativas, as coisa parecem que não andam.”

“Acho que eles não medem muito o conhecimento muito não. Os alunos muitas vezes ficam tensos. Alguns alunos às vezes não estão bem naquele dia. O diretor direcionou mais para preparar os alunos para estas provas. A nossa escola não estava muito bem e agora recuperamos um pouco, fizemos até o PDE para elevar o nível. Então temos que preparar os alunos para as provas, mas é claro que não fazemos só isso.”

“Eu acho importante, mas que eles falam pra gente não cobrar uma coisa e dentro da prova cobram. Falam para não sermos conteudistas e lá cobram conteúdo, então temos que mudar isso

aí. A avaliação está sendo contraditória. A Provinha Brasil é enorme, tem uns textos enormes. Então, de qualquer forma, a gente vai sabendo qual é o tipo de prova e a gente começa a trabalhar em cima disso, para que a gente não tenha um desempenho ruim. Por exemplo, eu sei que cai geometria, então eu não vou deixar essa matéria para depois, porque pode ser que não dê tempo, então eu trabalho logo isso porque eu sei que vem na prova deles. O professor está sendo pressionado, tem lugar que está tendo até o 14º salário para as escolas que se saem melhor. Então existe uma incoerência, você tem que fazer um PPP para atender a comunidade e as provas que eles mandam são iguais para todas as escolas. Esse negócio do Ideb é muita mentira, fala-se, por exemplo, que o Ideb tá lá em cima, isso é muita mentira. Agora tem sim influenciado no trabalho do diretor que cobra para sairmos melhor, os professores também querem. Quando o diretor fala que o nosso Ideb foi baixo nós nos sentimos mal com isso, e a gente passa a querer melhorar.”

“Não acho errado não, acho que aumenta o empenho dos alunos e da escola. Eu acho que os diretores estão preocupados com isso e acaba repassando pra gente.”

“Elas só servem para mascarar, levantar números e dizer que é a melhor educação da região metropolitana. É uma avaliação de 30 questões, aí o menino tem duas horas, tem questão que demoraria muito mais tempo, ela é muito mal elaborada e não avalia. O negócio deles é o índice. Muda o trabalho do diretor, ele passa a cobrar mais em cima disso.”

“Eu acho que essas provas são para mascarar a realidade. Pegam escola que se saem melhor e começam a fazer propaganda dela, fala que o Ideb aqui de Contagem é melhor que o de Betim e Belo Horizonte. Essas avaliações não ajudam em nada. A mesma prova que é aplicada em uma escola é aplicada em outra e os níveis das escolas são muito diferentes. E o resultado dessas provas não dependem só dos professores e eles querem jogar a responsabilidade em cima dos professores, então eles estão querendo é avaliar é os professores. Eles querem que melhore os índices, mas nossas condições de trabalho estão cada vez piores. O diretor é mais cobrado e cobram mais da gente. Tem diretor que cobra mais do grupo. Na outra escola é mais cobrado que aqui. O pessoal que é mais cobrado é os de alfabetização, Português e Matemática. A Provinha Brasil é uma coisa de louco, a criança marca o nome do objeto porque sabe que ele começa com a letra “m”, por exemplo. O diretor já chamou reunião para discutir isso, já está havendo influência sobre o diretor escolar. Agora está falando constantemente.”

“Eu acho que isso é método que traz um ranço da ditadura militar. Essas provas não são democráticas, elas são centradas no Português e Matemática, as Ciências Humanas não passa nem na porta, são os mesmos métodos da ditadura militar, onde as Ciências que são críticas são evitadas. É um tecnicismo mesmo. Nas escolas também as disciplinas estão mal distribuídas. Além do mais já foi falado aqui que existem muitas escolas em que existem alunos de inclusão e alunos mais deficitários, que a escola não deixa eles fazerem a prova e então conseguem um resultado melhor. As coisas são mascaradas. Também já ouvi falar que tem escolas que fazem um treinamento para os alunos fazerem esta prova aqui de Contagem.”

“Eu acho tudo isso uma balela. É tudo maquiagem. Esse tal de Ideb eu digo que é Idebmental. Somos cobrados. Eles querem mostrar que está tudo lindo e maravilhoso, mostrar índices. Fala-se que Contagem é uma das melhores do Brasil no desempenho. Não serve para avaliar, só serve para maquiar, para a verba chegar. Se não tá com a nota boa, então dá uma recuperação.”

“Eu acho que é furado, porque o nível da prova é lá em baixo, alunos da 8ª série fazem questão de alunos da 5ª série. É pra falar que está dando certo e conseguir mais verbas.”

“Acho que não servem para melhorar nada. É claro que tudo tem prova para avaliar.”

“Olha, eu acho que esses critérios de avaliação deveriam ser diferentes, o que eles cobram é bem diferente dos alunos que nós temos, temos um público de alunos que é uma minoria que gosta. Falam que é fazer uma educação mais humanística e na hora de fazer a prova cobram conteúdo mesmo.”

“Essas provas são um desastre. O diretor se vê numa situação muito difícil, ele quer cobrar, mas também ele mesmo parece não concordar muito com essas avaliações. O governo quer vender o peixe podre e fazer propaganda. Esse negócio de acabar com a reprovação foi muito ruim, o adolescente vai querer dificuldades? Claro que não. Se você perguntar pros meninos o que eles querem da escola, eles não sabem.”

“Eu acho que o Enem é muito positivo. Essas outras não valem, o nível das provas é muito baixo, nós não temos retorno e se tem vem mentindo, nunca vi alguém chegar aqui e dizer que é para aumentar o nível de exigência agora, não tem autocrítica. Nós temos de buscar outros níveis de avaliação externa porque estes daqui são manipulados e quando chega o final do ano, se você vai

fazer um balanço da sua vida, você não olha só um aspecto, mas você utiliza vários parâmetros.”

“A mesma equação matemática que é ensinada aqui é a mesma lá da Amazônia. É claro que eu não vou querer que uma escola lá do sertão vá ter o mesmo desempenho de uma de uma região nobre de São Paulo. Mas o que eu acho é que todo mundo tem que evoluir. As pessoas nascem todas iguais, peladas, sem dente... então a escola tem que fazer avançar, independente de onde ela esteja. Se hoje temos nota 4 aqui temos que nos esforçar para conseguir 5 ou 6 no outro ano. A escola tem que fazer avançar e não manter o *status quo*. Quem está de fora vê melhor do quem está dentro. Ninguém pode fazer avaliação só para saber como tá. Tem que interpretar os resultados e tirar proveito dele. Assim vamos ver uma forma de incentivar os alunos, os professores. Por exemplo, na UFMG tem aquela semana das profissões e vem gente lá do norte de Minas comendo pão com salame, e eles vêem aquilo ali e ficam entusiasmados, mas nós aqui de Contagem que estamos pertinho, nem vamos, então deveria ir para mostrar para os alunos que aqui perto tem uma universidade e que ele pode entrar lá. Mas essas avaliações que são sendo aplicadas aqui é para mascarar, eles têm controle para usar para qualquer coisa.”

Se os diretores foram unânimes em afirmar, durante as entrevistas, que as avaliações externas “dão um norte” para as escolas porque as “coisas estavam muito soltas”, os professores não compartilham da mesma opinião. Destacam que tais avaliações “não servem para nada”, “servem para mascarar” e apontam que existe uma contradição, na medida em que exigem conteúdo e as orientações, até aquele momento, apontavam o contrário. Uma das diretoras entrevistadas destacou isso, quando falou da metodologia do construtivismo como orientação majoritária dos últimos anos e salientou que atualmente as cobranças das avaliações contradiziam tal orientação. Outra observação feita pelo professores aponta que as escolas agora passariam a fazer treinamento dos alunos para tais avaliações, o que lhes reduziria a autonomia, principalmente no planejamento e execução de aulas e outras atividades pedagógicas que correspondessem mais à realidade da comunidade em que a escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma organização moderna e aberta, porque se caracteriza por sofrer influências externas e produzir resultados. No entanto, ela apresenta peculiaridades. Não é uma fábrica que produz bens que podem ser quantificados e não está na área da produção material. O processo educativo não se separa do processo de produção e o trabalho do educador se consome no momento em que se realiza. No entanto, a administração escolar seguiu, ao longo do tempo, as tendências administrativas e da organização do trabalho capitalista. Atualmente, ela sofre forte influência do gerencialismo e das lógicas do mercado. Na gestão escolar encontram-se elementos da administração empresarial que vão desde a Teoria Clássica da Administração até as mais recentes teorias de controle do processo de trabalho, fazendo com que sua autonomia seja meramente operacional e a participação controlada, na qual o que mais importa é a racionalização dos custos. A escola pode ser concebida, ainda, como um espaço de disputa política entre os diversos interesses, sejam eles pedagógicos ou administrativos. O que mais a diferencia das outras organizações são suas diversidades de metas, que expressam as posições dos atores que nela atuam. É, também, uma organização em que existe um conflito entre a autoridade burocrática e a autoridade dos especialistas.

As escolas públicas, além desenvolver atividades estritamente educacionais, têm-se tornado centros de referência de quase todos os tipos de atividades. Têm assumido obrigações e responsabilidades que deveriam ou poderiam ser organizadas em outros espaços, não fosse a enorme escassez de investimentos dos governos em serviços demandados pela população, como a disponibilização de espaços para recreação e lazer.

As avaliações externas estão se tornando um eixo estruturante das políticas educativas, por meio do controle pelos resultados. No entanto, não estão descartados mecanismos de controle burocrático, como a centralização e a intervenção, que começam a aparecer na medida em que os resultados são insatisfatórios para os agentes políticos e para as agências financiadoras. A escola tem se tornado refém da publicidade dada às avaliações externas, que é importante mecanismo da configuração mercadológica trazida pelo gerencialismo estatal e pela competitividade do mercado.

A responsabilização dos docentes pelos resultados é uma forma de exigir performatividade e a competição entre alunos e escolas tende a criar um mercado educacional. Os docentes já estão sentindo essa transformação, que se iniciou com as reformas na década de 1990, quando foi dada relativa autonomia às escolas. Contudo, isso ocorreu mais como uma forma de desoneração do Estado do que como uma pedagogia deliberada. Nos últimos anos, entretanto, vê-se a necessidade de intervenção direta nos sistemas educativos, devido aos financiamentos de organismos internacionais e, ainda, como forma de responder à crise de Estado provocada pelo neoliberalismo.

A principal queixa dos docentes é a precarização do seu trabalho – sob a forma de baixos salários, aliada às condições deficitárias de trabalho nas escolas públicas –, o que pode vir a ser ainda pior, se os professores passarem a preparar os alunos para testes padronizados vindos de fora. O diretor escolar, colocado no epicentro da performatividade, é cada vez mais pressionado a dar conta de uma organização muito complexa para conseguir alcançar os resultados exigidos.

É possível observar, a partir dos resultados desta pesquisa, que as avaliações externas agem como força modeladora da escola, na medida em que a pressionam para assumir valores próprios do mercado. Os diretores escolares, apesar das críticas contundentes a essa tendência, têm aceitado com menos resistências, ou com estratégias diferentes da utilizada pelos professores, as políticas avaliativas. Os professores apresentam críticas mais radicais em relação a tais avaliações; suas posições, muitas vezes, tendem a refutá-las completamente.

Se a escola é uma organização aberta e quase anárquica, como aponta Stephen Ball (1989), nela será impossível se estabelecer o controle administrativo-burocrático ou o controle pelos resultados (avaliações externas), pelos menos da forma esperada. No entanto, considerá-las como organizações impossíveis de serem controladas pode ser um exagero na medida em que o poder central tem vários mecanismos de controle e o poder midiático consegue mobilizar as pessoas para cobrarem e pressionarem os educadores. Os diretores escolares, por serem figuras centrais na escola, são os agentes preponderantes do controle administrativo-burocrático, seja devido à autoridade a eles conferida pelas eleições, trazendo a necessidade de serem performativos diante da comunidade, cada vez

mais influenciada pela publicização dos desempenhos, e seja pela necessidade de se legitimarem diante das autoridades educacionais. Qual caminho trilharão de fato, dependerá, em parte, do imbricado jogo da micropolítica no interior da escola, mas também da imagem que fazem de si mesmos como parte da identidade que tenderão a assumir. A identidade do diretor escolar encontra-se, no momento, fragmentada nos vários papéis que ele é levado a representar diante da diversidade de atores com os quais precisa se relacionar bem como pelas diferenciadas e até contraditórias demandas que precisa responder.

Este trabalho poderá contribuir, mesmo que de maneira inicial, para que os diretores escolares melhorem sua própria *reflexividade* acerca do cargo que ocupam e propiciem, junto com os demais profissionais da educação e da comunidade, uma reflexão mais profícua em torno do novo perfil da escola exigido pelas políticas da performatividade e assim buscar pontos de resistência ao *ethos* do mercado na educação. Eis a hora de o diretor, como disse um deles, fazer o papel de “um articulador”.

Por enquanto, o que este trabalho pode concretamente afirmar é que, embora as tendências políticas e ideológicas não estejam definidas no meio dos educadores, os diretores, mesmo com ambiguidades, têm uma propensão maior que os professores de aceitarem uma identidade referenciada nas tecnologias da performatividade.

Um tema relevante e que merece estudo a partir do que foi encontrado no presente trabalho é o da relação entre o público e o privado. No sistema público de ensino de Contagem / MG encontramos referências a atuação de instituições privadas, a mais importante delas encontra-se no centro da gestão com o Programa de Gestão Educacional (PGE) que é manejado por uma das principais empresas privadas na área de educação no país.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz; PÓ, Marcos Vinícius. *Trajetórias da literatura sobre reformas do Estado (1995-2002): transformações e desafios para a pesquisa em administração pública*. Brasília: ENAP, 2002.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- _____, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 nov. 2010.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANUTUNES, Ricardo. *Adeus ao Trabalho?* São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- _____, Ricardo. *Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Editora Boitempo, 1999.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, abril/maio, 2002.
- _____, Stephen J. *Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar*. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 25, n. 69, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 jan. 2011.
- _____, Stephen J. *Sociologia da política educacional e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras*. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 02 jun. 2009.

- _____, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 2, p. 37-56, maio/ago, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2005.
- _____, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 2006.
- BERNARDO, João. *Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília: 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: 2004. v. 5.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. Guia Geral*. Brasília: 2008.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Burocracia Pública e Classes Dirigentes no Brasil. *Revista de Sociologia Política*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná. n. 28, p. 9-30, jun. 2007.
- _____, Luiz Carlos. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. Tradução de Ricardo Ribeiro e Martha Jalkauska. São Paulo: Editora 34, 1996.

BRUNO, Lúcia. *Transformações do estado contemporâneo e educação*. São Paulo: Atlas, 1996.

_____, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. (p.15-45). In: *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. OLIVEIRA, Dalila (Org). Petrópolis, RJ: 1997.

_____, Lúcia. *Gestão da educação: onde procurar o democrático?* In: OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima (Org.). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 19-40.

BORGES, André. Ética burocrática, mercado e ideologia administrativa: contradição da resposta conservadora da “crise de caráter” do Estado. *Dados – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro v. 43, n.1, 2000.

CARDOSO, Reginaldo Luiz. Homens em Tempos Sombrios. *Revista Ágora*, Belo Horizonte, Fasar, v. 3, p. 16-25, março. 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>>. Acesso em 4 mar. 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CORRÊA, João J.; CARDOSO, Ana C. F. *As eleições para diretores enquanto instrumento de democratização da gestão escolar: uma análise da experiência implementada na rede municipal de ensino de Ponta Grossa*. Rio de Janeiro: aval. Pol. Públ. Educ., v. 8, n. 27, p. 181-189, abr./jun. 2000. Ensaio.

CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo Averso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Ed. Revan: UFRJ, 1994.

COSTA, Sandro Coelho. *A Educação Infantil no Município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010)*. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson, *et al.* *O manifesto comunista 150 anos depois: Karl Marx, Friedrich Engels*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1988.

DOMINGUES, José Maurício. Desencaixes, abstrações e identidades. In: *Teoria Social e Modernidade no Brasil*. AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, J. Maurício (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

DRUCKER, Peter. *Prática da Administração de Empresas*. São Paulo: Editora Pioneira, 1981.

_____, Peter. *Administrando para obter resultados*. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____, Peter. *Administração de organizações sem fins lucrativos – princípios e práticas*. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

DUBAR, Claude. *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____, Claude. *A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Portugal: Afrontamento, 2006.

ETZIONI, Amitai. *Organizações modernas*. Tradução de Miriam L. Moreira Leite. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

FAYOL, Henri. *Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle*. Tradução de Irene de Bojano e Mário Souza. 10. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FERREIRA, Ademir Antônio. *Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas*. FERREIRA, Ademir Antônio; REIS, Ana Carla Fonseca; PEREIRA, Maria Isabel (Org.). São Paulo: Cengage Learning, 2009.

- FILHO, Milton C. F. Organizações e instituições: uma abordagem exploratória a partir de experiências de mudanças no setor público. *Adcontar - Revista do Centro de Estudos Administrativos e Contábeis*, Belém, v. 5, n. 1, p. 15-34, 08, 2004.
- FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. A dimensão subjetiva das relações escolares e de sua gestão. In: OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.). *Política e Gestão da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (p. 147-158).
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995.
- _____, Michel. *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- GATTI, Bernadete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Revista de Ciência da Educação*, Lisboa, ed. Sísifo, v.9, p. 7-18, mai./jun./jul./ago. 2009.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora, 2. ed. 1997.
- _____, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.
- _____, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- GRACINDO, Regina V. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 2, p. 11-21, jan, 2010.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.). *Política e Gestão da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 61-74.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: ed. Alternativa, 2001, p. 31-186.

LIPOVETSKY, Gilles. A. *Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. São Paulo: Editora Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). *Política e Gestão da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

_____, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

REZENDE, Flávio da Cunha. O dilema do controle e a falha sequencial nas reformas gerenciais. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ano 53, n. 3, jul./set. 2002, ed. ENAP, p. 123-142, julho. 2002.

REZENDE, Flávio da Cunha. *Por que falham as reformas administrativas?* Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo T. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Editora Cortez, 2001. (p. 17 – 55)

- SARUBI, Érica Rocha; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Reformas educacionais e gestão democrática: repercussões no trabalho dos diretores nas escolas municipais de Belo Horizonte*. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SOUZA, Ângelo R. *Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 25 out. 2010.
- _____, Ângelo R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.123-140, dez. 2009.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.
- STONER, James A. *Administração*. 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1982.
- TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- WACQUANT, Loïc. *Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- WAUTIER, Anne Marie. *A construção identitária e o trabalho nas organizações associativas*. Tradução de Sérgio Miola. Ed. Unijui, RS: 2001.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Petrópolis: Vozes, 2004.
- Young, Jock. *A Sociedade Excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.
- VEYNE, P. O indivíduo atingido no coração pelo Poder Público. In: VEYNE, P. et al. (Org.). *Indivíduo e Poder*. Lisboa: Edições 70, 1987. P. 9-23.

Anexo A: Roteiro de Entrevistas

- Dados pessoais e profissionais.
- Dados sócio-demográficos.
- Existência e funcionamento do Conselho Escolar. Finalidade das reuniões.
- Participação da Comunidade
- Perfil do diretor e a organização da escola.
- Relação entre Diretor e demais funcionários.
- Processo de eleição do atual diretor da escola.
- Gestão democrática da escola.
- Relação entre o diretor e a Secretaria de Educação.
- A importância das características do diretor escolar na gestão da escola.
- Diferenças entre a atual gestão e as anteriores.
- Como os diretores e professores vêem as avaliações externas.
- Como vêem a autonomia da escola.
- Como vêem os conflitos em torno de interesses diferentes em relação à gestão escolar.
- A postura do diretor nos momentos de mudanças e tomada de decisões.
- A postura do diretor diante dos movimentos reivindicatórios dos docentes.
- Conhecimentos a respeito da legislação educacional em geral e do município.

ANEXO B:

**ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB UM COMPARATIVO
ENTRE O BRASIL E CONTAGEM**

		Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
	Rede Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
	Rede Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
	Rede Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
	Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
	Rede Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0
	Rede Estadual de Minas Gerais	4,9	4,9	5,0	6,8	3,6	3,7	3,6	5,6	3,4	3,5	3,5	5,3
	Rede Estadual no Município	4,6	4,9	4,7	6,7	3,7	3,8	3,7	5,7				
	Rede Municipal de Contagem	4,7	4,4	4,7	6,7	3,7	4,3	3,7	5,7				

Fonte: www.inep.gov.br

ANEXO C
RESOLUÇÃO 006/2009

Apresentação

Caros educadores (as), estudantes, mães e pais.

É chegada a hora de mais uma ação de fortalecimento da gestão participativa nas Escolas Municipais e Fundação de Ensino de Contagem - Funec. Trata-se de um momento educativo em que se busca intensificar a participação da comunidade escolar na organização e gestão da escola e na constituição de políticas públicas para a educação, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades.

O que pretendemos com a eleição dos dirigentes das Escolas da Rede Municipal de Contagem e Funec é criar instâncias participativas em nossas Instituições de Ensino, construindo novas formas de exercício de poder, vistas com transparência e legitimidade. Pretendemos, com isso, o desenvolvimento da capacidade efetiva de diálogo entre os sujeitos que integram a comunidade escolar.

Sendo assim, esperamos que esse processo se constitua como um momento de exercício da cidadania e que garanta uma disputa democrática e pautada na ética e responsabilidade profissional e pessoal. Ressaltamos que é importante entender esse instante de escolha não como uma ação paternalista e individual, mas como uma atividade que terá metas significativas e voltadas para a coletividade. Dessa forma, relembramos a todos os envolvidos nesse processo a necessidade da apresentação de propostas e debates enriquecedores para a construção de políticas públicas que qualifiquem ainda mais a educação de nosso município.

Acreditamos que enveredar pelo caminho da gestão significa colocar-se como mediador de uma construção comum, em que as decisões passem a ser orientadas por critérios compartilhados e impessoais, de modo a beneficiar todos aqueles inseridos no ambiente educacional.

Desejamos a todos coragem e sucesso nessa empreitada.

Lindomar Diamantino Segundo
Secretário Municipal de Educação e Cultura.

RESOLUÇÃO N° 006/2009

Estabelece normas para consulta à comunidade escolar no processo de escolha de Diretores (as) e Vice-diretores (as) das Unidades Escolares Municipais de Contagem.

O Secretário Municipal de Educação e Cultura, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Instituir o processo de escolha dos dirigentes das Unidades Escolares Municipais, para preenchimento do cargo comissionado, de dedicação exclusiva, de Diretor (a) e da função gratificada, de dedicação integral, de Vice-diretor (a), a partir da presente Resolução.

CAPITULO I DAS FINALIDADES DO PROCESSO DE CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 1º - O processo de consulta à comunidade escolar para escolha de Diretores (as) e Vice-diretores (as) das Unidades Escolares Municipais tem como finalidade fortalecer a consolidação da gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Contagem.

§ 1º - O cargo comissionado, de dedicação exclusiva, de Diretor (a) e a função gratificada, de dedicação integral, de Vice-diretor (a) das Unidades Escolares Municipais serão preenchidos mediante consulta à comunidade escolar, para gestão de 3 (três) anos, período de 2010 à 2012, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

§ 2º - Para o cargo de Diretor (a) será permitida uma única recondução consecutiva.

§ 3º - Para a função de Vice-diretor (a) será permitida uma única recondução consecutiva.

Art. 2º - A direção das Unidades Escolares Municipais terá a seguinte composição:

- I) 01 (um) Diretor (a), cumprindo a jornada semanal de 40 (quarenta) horas.
- II) 01 (um) Vice-diretor (a) para escolas de 02 (dois) turnos, cumprindo jornada semanal de 40 (quarenta) horas.
- III) 02 (dois) Vice-diretores (as) para escolas de 03 (três) turnos, que tenham número igual ou superior a 5 (cinco) turmas no noturno,

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

cumprindo jornada de 40 horas.

- IV) 01 (um) Vice-diretor (a) para os Anexos com endereços diferentes das escolas a que são vinculados e com (dois) turnos de funcionamento, cumprindo a jornada semanal de 40 (quarenta) horas.
- V) 01 (um) Diretor (a) cumprindo a jornada semanal de 40 (quarenta) horas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI.

§ 1º - No caso previsto no inciso IV o processo de escolha acontecerá nos Anexos observados os critérios do Art. 7º, inciso II.

§ 2º - Aplicar-se-á o dispositivo constante no inciso IV, nos Anexos das Unidades Escolares identificados no Anexo X, desta Resolução.

CAPITULO II DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE CONSULTA À COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 3º - O processo de consulta na Rede Municipal de Educação de Contagem será organizado pelas seguintes instâncias:

I - Comissão Central com a seguinte composição:

- a) 02 (dois) representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura: sendo 01 (um) da Rede e 01 (um) da FUNEC;
- b) 02 (dois) representantes do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sub-Sede Contagem, sendo 01 (um) representante da Diretoria e 01 (um) representante da categoria;
- c) 02 (dois) advogados, sendo um indicado pela SEDUC e o outro pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sub-Sede Contagem;
- d) 01 (um) representante do Poder Legislativo – Membro do Conselho Municipal de Educação de Contagem ou membro da Comissão Externa da Educação;
- e) 01 (um) representante de pai/mãe membro do Conselho Municipal de Educação;
- f) 01 (um) representante de estudante membro do Conselho Municipal de Educação.

II – Comissão Escolar, constituída em cada Unidade Educacional com a seguinte composição:

- a) Dois representantes, do Quadro Único da Educação, por turno,

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

- sendo um do quadro de Servidores da Educação e outro do Quadro do Magistério, escolhidos por seus pares;
- b) dois representantes dos estudantes, escolhidos por seus pares com idade mínima de 11 (onze) anos ou a completar até a data da consulta;
 - c) dois representantes dos pais de estudantes, escolhidos por seus pares.

III - A presidência da Comissão Escolar será eleita entre os integrantes após sua composição.

Art. 4º - Caberá suplentes a todos os membros titulares da Comissão Central e das Comissões Escolares.

PARÁGRAFO ÚNICO: Os suplentes substituirão os membros titulares em suas ausências e/ou impedimentos.

CAPITULO III DAS COMPETÊNCIAS

Art. 5º - Compete à Comissão Central:

- a) Coordenar todo o processo da consulta, que compreende o planejamento, acompanhamento e assessoramento às Comissões Escolares;
- b) funcionar como instância máxima de recurso;
- c) resolver os casos omissos;
- d) intervir em situações caracterizadas pelo desvirtuamento ético da consulta, nas Unidades Escolares.

Art. 6º - Compete à Comissão Escolar:

- a) Incumbir-se de todas as atribuições previstas nesta Resolução e dela decorrentes;
- b) afixar, em local público, a convocação para a consulta e demais atos pertinentes, com antecedência mínima de 5 (cinco) dias;
- c) receber e decidir sobre as homologações e impugnações das candidaturas;
- d) divulgar as chapas cadastradas e homologadas, contendo a sua composição;
- e) realizar cadastro dos (as) consultados (as), inscrevendo-os (as) em listagem em ordem alfabética;
- f) organizar no mínimo 01 (uma) plenária por turno, divulgando

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

- para toda a comunidade escolar a pauta das discussões e determinando sua realização em horário que permita maior participação;
- g) organizar os debates entre as chapas;
 - h) fazer registro escrito de todo o processo na escola;
 - i) desenvolver os trabalhos da consulta, incluída a apuração dos votos e a proclamação dos resultados;
 - j) assegurar, igualmente, a publicidade do projeto de gestão das chapas;
 - k) Organizar arquivo, contento a memória documental da consulta, cuidando para que o mesmo seja arquivado na Secretaria da Unidade Escolar;
 - l) homologar ou impugnar as chapas de acordo com critérios estabelecidos nesta Resolução;
 - m) encaminhar a relação das chapas homologadas à Comissão Central.

§ 1º - Até 72 (setenta e duas) horas antes do início do pleito, o (a) Presidente (a) da Comissão Escolar receberá os eventuais pedidos de impugnação contra as chapas ou candidatos (as), os quais deverão ser fundamentados por escrito e com a sua autoria perfeitamente identificada.

§ 2º - A comissão Escolar terá o prazo de 24 horas para deferir ou não o pedido de impugnação.

§ 3º - A chapa que, eventualmente, tiver a sua inscrição submetida a pedido de impugnação, terá amplo e irrestrito direito de apresentar defesa perante a Comissão Escolar.

§ 4º - A chapa que se sentir lesada poderá recorrer por escrito à Comissão Central, e esta se pronunciará em 24 (vinte e quatro) horas em caráter definitivo e irrecorrível.

§ 5º - Compete ao (a) Presidente (a) da Comissão Escolar:

- a) Conduzir o processo de forma transparente, ética e imparcial;
- b) numerar e rubricar as fichas de inscrições;
- c) carimbar e rubricar todas as cédulas que também serão rubricadas por dois mesários;
- d) fornecer o material para a consulta, conforme os modelos anexos;
- e) supervisionar os trabalhos da consulta e apuração dos votos;
- f) designar e credenciar as mesas receptoras;
- g) credenciar os fiscais das chapas;

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

- h) recolher, lacrar e arquivar todo o material da consulta, após o encerramento do processo;
- i) supervisionar e conferir a elaboração da lista da comunidade escolar pelo (a) Secretário (a) da Unidade Escolar, obedecida a seguinte sistemática:
 - 1- relação em ordem alfabética de todos (as) os (as) professores (as), pedagogos (as) e funcionários (as) em exercício na Unidade Escolar, até o início do cadastramento da comunidade escolar;
 - 2- relação em ordem alfabética de todos os estudantes em condição de votar.
 - 3- relação em ordem alfabética de pais/mães ou responsáveis por estudantes, até o início do cadastramento.

CAPITULO IV DOS (AS) CANDIDATOS (AS)

Art. 7º - São condições para candidatar- se:

I - Ao cargo de Diretor (a):

- a) Seja servidor (a) do Quadro Único da Educação, efetivo (a) ou em estágio probatório e em exercício na Unidade Escolar;
- b) seja detentor (a) de diploma em curso de licenciatura plena na área da Educação;
- c) seja efetivo (a) e em exercício na Unidade Escolar, onde se candidatar nos últimos seis meses antecedentes ao registro da chapa;
- d) servidores (as) com laudo médico poderão candidatar-se desde que não haja impedimentos por parte da Medicina do Trabalho.

§ 1º- Os atuais Diretores (as) que foram eleitos (as) ou indicados (as), e exercido dois mandatos consecutivos não poderão compor chapa.

§ 2º- Os atuais Diretores (as) mencionados (as) no parágrafo primeiro, não poderão, inclusive, compor chapa como Vice-diretor (a).

§ 3º - Entende-se por mandato aquele (a) que tenha cumprido acima de 50% (cinquenta por cento) do período de cada mandato.

II - À função de Vice-diretor (a):

- a) Seja servidor (a) do Quadro Único da Educação, efetivo (a) ou em estágio probatório e em exercício na Unidade Escolar ou Anexo;
- b) seja detentor (a) de diploma em curso de licenciatura plena na área de Educação;
- c) esteja em exercício na Unidade de Ensino onde se candidatar nos últimos 06 (seis) meses antecedentes ao registro da chapa;
- d) servidores (as) com laudo médico poderão candidatar-se desde que

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

não haja impedimentos por parte da Medicina do Trabalho.

§ 1º - Os (as) atuais Vice-diretores (as) que foram eleitos (as) ou indicados (as) e exercido 02 (dois) mandatos consecutivos não poderão compor chapa.

§ 2º - Os (as) atuais Vice-diretores (as) mencionados (as) no parágrafo 1º (primeiro) não poderão, inclusive, compor chapa como diretor (a).

§ 3º - Excepcionalmente nos Anexos e Unidades Escolares com turmas até o 2º ano do 2º Ciclo, onde não houver detentor (a) de diploma em curso superior, poderá candidatar-se quem estiver matriculado (a) e frequente em curso superior, na área de Educação.

III – Os (as) candidatos (as) poderão concorrer em uma única Unidade Escolar.

IV - As candidaturas à direção serão registradas em chapas obedecida a tipologia prevista no Art. 2º.

V - O registro das chapas será feito pela Comissão Escolar de cada Unidade Escolar que homologará as candidaturas após observar os preceitos desta Resolução.

VI - Em caso de impugnação ou renúncia à candidatura de um dos membros da chapa, a substituição deste membro será feita até a semana anterior à consulta e sua homologação ou impugnação ocorrerá 24 (vinte e quatro) horas após o registro.

Art. 8º – São condições para registro de chapa junto à Comissão Escolar:

- a) Apresentar o comprovante de habilitação escolar exigida;
- b) apresentar declaração de tempo de serviço, expedida pela Secretaria da Unidade Escolar;
- c) apresentar Projeto de Gestão contendo:
 1. diagnóstico da Unidade Escolar;
 2. ações pedagógicas e administrativas que atendam as necessidades apontadas e visem a melhoria contínua dos processos educacionais previstos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;
- d) apresentar atestado de deferimento emitido pela Medicina do Trabalho, que comprove estar apto (a) a exercer função ou cargo pleiteado, no caso de servidores (as) com restrições médicas.

PARÁGRAFO ÚNICO – É vedado alterar, substituir, incluir ou excluir quaisquer documentos depois de efetivado o registro da chapa.

CAPITULO V DO COLÉGIO ELEITORAL

Art. 9º - Constitui o Colégio Eleitoral:

- a) membros da comunidade interna;
 1. servidores (as) do Quadro Único da Educação em exercício

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

na Unidade Escolar.

b) membros da comunidade externa;

1. estudantes regularmente matriculados com idade a partir de 11 anos ou a completar até a data da consulta;
2. pais/mães ou responsável legal pelo (a) estudante matriculado (a) na Unidade Escolar.

§ 1º - Considerar-se-á responsável legal aquele (a) que estiver registrado (a) na documentação do (a) estudante na escola ou que apresente documento comprobatório dessa responsabilidade.

§ 2º - Cada pai/mãe ou representante legal do (a) estudante terá direito a um único voto, independentemente do número de filhos (as) matriculados (as) na Unidade Escolar.

§ 3º - Em nenhuma hipótese, o (a) cadastrado (a) terá direito a mais de um voto em cada Unidade Escolar.

§ 4º - Não é permitido o voto por procuração.

§ 5º - O (a) funcionário (a) em afastamento por licença sem vencimento ou à disposição de outros órgãos, não terá direito a participar do processo de escolha.

§ 6º - Professores (as) e Pedagogos (as), com exercício em escolas diferentes terão direito a votar nas Unidades Escolares onde atuam.

CAPITULO VI DO PROCESSO DE CADASTRAMENTO

Art. 10 - A participação no processo de escolha estará vinculada ao cadastramento do (a) eleitor (a) junto à Secretaria da Unidade Escolar, que deverá facilitar o cadastramento eleitoral, garantindo que o mesmo se dê no âmbito da Unidade, em período estabelecido no Anexo I.

PARÁGRAFO ÚNICO: Nos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI e Anexos, identificados nos Anexos X e XI, o cadastramento deverá ser feito na Unidade.

Art. 11 - A lista da comunidade escolar será organizada pelo (a) Secretário (a) Escolar de cada Unidade, sob a supervisão do (a) presidente (a) da Comissão Escolar.

documentado.

Art. 15 – As chapas inscritas deverão participar das plenárias e dos debates organizados pela Comissão Escolar.

Art. 16 – Não será permitida a utilização de materiais da Unidade Escolar e/ou recursos da Caixa Escolar para as atividades promocionais de campanha dos (as) candidatos (as).

Art. 17 – A campanha deverá ser finalizada 24 (vinte e quatro) horas antes do início do pleito.

CAPITULO VIII DA ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES ELEITORAIS E DA VOTAÇÃO

Art. 18 – O voto será direto, secreto e universal, com valor igual para todos, conforme disposto no Art. 9º, desta Resolução.

Art. 19 – Serão instaladas mesas receptoras em locais adequados, em condições que assegurem a privacidade do (a) eleitor (a).

§ 1º - Em cada mesa de votação haverá uma única urna para recebimento dos votos de todos os segmentos contemplados no Art. 9º, desta Resolução.

a) Não será permitido a separação de urnas por segmentos.

§ 2º - As mesas recolherão os votos no horário compreendido entre 08 (oito) horas e 18 (dezoito) horas.

§ 3º - Em cada mesa de votação, haverá uma listagem dos (as) cadastrados (as) em ordem alfabética, com espaço próprio para assinatura.

§ 4º - Todo (a) cadastrado (a) deverá apresentar documento que o (a) identifique perante a mesa de votação.

§ 5º - A mesa receptora será composta por três cadastrados (as) da Unidade Escolar designados (as) e credenciados (as) pela Comissão Escolar que escolherão, entre si, um (uma) coordenador (a) dos trabalhos. Os (as) mesários (as) escolherão ainda, um (a) secretário (a) que substituirá o (a) coordenador (a) em suas ausências temporárias.

§ 6º - Cada chapa terá direito a indicar 02 (dois) fiscais escolhidos (as) dentre os (as) cadastrados (as) da Unidade Escolar que deverão solicitar ao (a) Coordenador (a) das Mesas o registro de eventuais irregularidades.

§ 7º - Após a identificação, o (a) cadastrado (a) assinará a lista e fará sua escolha.

§ 8º - O (a) cadastrado (a), cujo nome não constar da lista terá direito à escolha desde que apresente comprovante de cadastramento.

§ 9º - O (a) cadastrado (a), cujo nome constar da lista e não tiver o comprovante de cadastramento terá o direito de escolha assegurado mediante apresentação

de documento de identidade.

§ 10 - Nos casos de dúvida, a mesa providenciará o voto em separado, recolhendo-o em envelope que será devidamente lacrado e depositado na urna, com registro na ata, para posterior apuração pela mesa apuradora.

§ 11 - Às 18 horas, o (a) Coordenador (a) da mesa distribuirá senhas aos (as) cadastrados (as) presentes habilitando-os (as) a votar, ficando impedidos (as) de fazê-lo aqueles (as) que se apresentarem após esse horário.

§ 12 - Antes de iniciar a apuração em sessão pública, a mesa resolverá os casos dos votos em separado.

§ 13 - Será lavrada ata circunstanciada dos trabalhos da mesa de votação.

§ 14 - Os (as) candidatos (as) e os (as) fiscais de cada chapa não poderão integrar a mesa de votação.

§ 15 - Compete às mesas de votação:

- a) Autenticar, com suas rubricas, as cédulas oficiais;
- b) lavrar ata de votação, anotando as ocorrências;
- c) atestar a legitimidade do (a) cadastrado (a), conferindo sua identificação;
- d) solucionar as dificuldades e as dúvidas;
- e) remeter à Comissão Central toda a documentação referente à mesa apuradora, após o encerramento da votação.

§ 16 - A cédula para consulta deverá obedecer ao padrão oficial, devendo trazer o carimbo identificador da Unidade Escolar.

CAPITULO IX DA APURAÇÃO E DOS RESULTADOS

Art. 20 - A apuração em sessão pública e única será no mesmo local em que ocorrer a consulta e efetuada, imediatamente, após o encerramento da votação e será coordenada pelo (a) Presidente (a) da Comissão Escolar.

Art. 21 - A Comissão de Apuração que será composta por um membro da Comissão Escolar, coordenará juntamente com mais três cadastrados (as) da Unidade Escolar, designados (as) e credenciados (as) como escrutinadores (as), pelo (a) Presidente (a), em mesa única.

Art. 22 - São válidos os votos apurados, exceto os em branco e os nulos. Em cada Unidade Escolar será considerada escolhida pela comunidade escolar, a chapa que obtiver 50% (cinquenta por cento) mais 01 (um) dos votos válidos.

§ 1º - Caso haja mais de duas chapas concorrentes e nenhuma delas obtenham maioria absoluta dos votos válidos, far-se-á o segundo turno entre as duas chapas mais votadas.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

§ 2º - Caso haja apenas uma chapa concorrente e a mesma não obtiver 50% (cinquenta por cento) mais 01 (um) dos votos válidos, far-se-á o segundo turno.

§ 3º - Caso se confirme pela segunda vez, o disposto no caput do Art. 22, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura indicará servidor (a) efetivo (a) para assumir temporariamente a direção.

§ 4º - Será organizado novo processo de escolha, devendo este ocorrer no prazo máximo de 06 (seis) meses e observados os dispositivos desta Resolução.

Art. 23 – Não será permitida a participação de candidatos (as) e fiscais de chapas como escrutinadores (as).

§ 1º - São nulas as cédulas que:

- a) Não corresponderem ao modelo oficial;
- b) assinalarem mais de uma chapa;
- c) contiverem expressões, palavras ou desenhos que não possam identificar a escolha;
- d) não tiverem rubricadas pela mesa de votação e pelo (a) Presidente (a) da Comissão Escolar;
- e) não tiverem o carimbo com o nome da Unidade Escolar.

§ 2º - A proclamação dos resultados será feita pelo (a) Presidente (a) da Comissão Escolar, após cálculo dos votos feitos pelos (as) Coordenadores (as) das mesas apuradoras.

Art. 24 - Não havendo comparecimento dos (as) cadastrados (as), em número igual ou superior a 50% (cinquenta por cento), o processo de escolha será invalidado e serão tomadas as seguintes providências:

- a) Haverá novo pleito no espaço de 15 dias;
- b) caso se confirme pela segunda vez, o disposto no caput do Art. 24, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura indicará servidor (a) efetivo (a) para assumir temporariamente a direção;
- c) será organizado novo processo de escolha, devendo este ocorrer no prazo máximo de 6 (seis) meses e observados os dispositivos desta Resolução.

Art. 25 – Divulgados os resultados pelas mesas apuradoras, as chapas concorrentes ao cargo poderão interpor recursos e aguardar a decisão da Comissão Central.

§ 1º - Os recursos serão interpostos por escrito e fundamentados documentalmente perante a Comissão Central.

§ 2º - O prazo para interposição de recurso terá início no momento da divulgação oficial do resultado do pleito e terminará 48 (quarenta e oito) horas após.

§ 3º - A Comissão Central julgará os recursos no prazo máximo de 07 (sete) dias

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

consecutivos.

Art. 26 – Concluídos os trabalhos de escrutinação e lavrada ata resumida dos resultados e de sua divulgação, os membros da Comissão Escolar:

- a) Encaminharão as atas de votação e apuração para a Comissão Central, no prazo de 48 horas;
- b) providenciarão a guarda de todo material da consulta pelo prazo mínimo de 30 (trinta) dias;
- c) em caso de recursos e impugnações, remeterá todo o material para a Comissão Central.

CAPITULO X DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 27- O (a) servidor (a) eleito (a) estando em estágio probatório, o mesmo será cumprido na atual função, desde que haja respaldo legal.

Art. 28 – O (a) servidor (a) que for condenado (a) em processo administrativo com a perda do cargo comissionado de Diretor (a) ou função gratificada de Vice-diretor (a) ficará inelegível por um período de 02 (dois) pleitos.

Art. 29 - O procedimento da consulta compreenderá a utilização desses anexos assim discriminados:

Anexo I – Cronograma da Consulta;

Anexo II – Descrições das competências de Diretor (a) e Vice–diretor (a) das Unidades Escolares do Município de Contagem;

Anexo III - Requerimento de registro de chapas;

Anexo IV - Ato de divulgação das chapas concorrentes – A, B e C;

Anexo V – Cédula oficial – A, B e C;

Anexo VI - Ficha de cadastramento da comunidade escolar – A e B;

Anexo VII - Relação de votantes – A e B;

Anexo VIII - Credencial de Fiscal;

Anexo IX - Termo de compromisso com as atribuições do cargo e função;

Anexo X - Relação de Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEI que terão direito a 01 (um) (a) Diretor (a);

Anexo XI – Relação dos Anexos que terão direito a um (a) Vice-diretor (a).

Art. 30 – O dia da consulta será considerado letivo, dedicado exclusivamente ao processo de escolha dos (as) dirigentes das Unidades Escolares Municipais.

PARÁGRAFO ÚNICO – O quadro Único da Educação deverá estar à disposição da Unidade Escolar, no sentido de fazer cumprir o dispositivo do Art. 1º desta Resolução.

Art. 31 – No dia da consulta serão considerados atos passíveis de impugnação

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

do pleito os dispositivos constantes do Art. 13, parágrafo único, o transporte de votantes e campanha eleitoral caracterizada como “boca de urna”.

Art. 32 – O mandato da chapa eleita iniciar-se-á no dia 1º (primeiro) de janeiro de 2010.

§ 1º - A direção atual deverá apresentar em Assembléia, à chapa eleita uma avaliação do Projeto Político Pedagógico e relatório referente à Caixa Escolar, ao acervo documental, inventário patrimonial e material da Unidade Escolar até o ultimo dia letivo do ano de 2009.

§ 2º - Sendo reeleito o (a) atual diretor (a), o (a) mesmo (a) deverá realizar até o ultimo dia letivo do ano de 2009, Assembléia Geral Extraordinária da Comunidade Escolar e nela apresentar os procedimentos previstos no parágrafo anterior.

Art. 33 – Em caso de irregularidades decorrentes do não cumprimento dos preceitos legais vigentes e/ou não cumprimento das atribuições do cargo, caberá à Secretaria Municipal de Educação e Cultura instituir comissão especial para averiguação, podendo suspender o mandato da direção ou de membros da mesma, se comprovadas as irregularidades.

PARÁGRAFO ÚNICO – Será assegurado aos (as) envolvidos (as), amplo direito de defesa.

Art. 34 - Será obrigatória a participação dos (as) gestores (as) escolhidos (as) no pleito, em curso de Formação de Gestores, organizado pela SEDUC e FUNEC de no mínimo 20 horas.

PARÁGRAFO ÚNICO - É obrigatória a participação mínima de 75% (setenta e cinco) de frequência.

Art. 35 – Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Central.

Art. 36 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao dia 25/09/09, sendo revogadas as disposições em contrário.

Contagem, 25 de setembro de 2009

Lindomar Diamantino Segundo
Secretário Municipal de Educação e Cultura

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

ANEXOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROCESSO DE ESCOLHA DOS DIRIGENTES ESCOLARES

Resolução N° 006/2009

Anexo I

CRONOGRAMA

Divulgação e estudo da Resolução N° 006/2009 nas Unidades Escolares	30/09 a 02/10/2009
Divulgação do processo de consulta junto à comunidade escolar	05/10 a 09/10/2009
Formação das Comissões Escolares, eleição do (a) Presidente (a) e divulgação dos membros	05/10 a 09/10/2009
Orientação aos (as) Presidentes (as) das Comissões Escolares	22/10 e 23/10/2009
Inscrição das Chapas pela Comissão Escolar	26/10 e 27/10/2009
Participação nos Ciclos de Debates	28/10 e 29/10/2009
Divulgação das Chapas pela Comissão Escolar	03/11/2009
Cadastramento das Unidades Escolares	03/11 a 18/11/2009
Período para realização das Plenárias	04/10 a 18/10/2009
Realização do 1º (primeiro) turno da consulta	21/11/2009
Apuração e divulgação dos resultados	21/11/2009 a partir das 18 horas
Interposição de recursos junto à Comissão Central	23/11/2009 (de 8h às 17h)
Julgamento de recursos pela Comissão Central	24 e 25/11/2009
Período para plenárias 2º (segundo) turno	26/11 a 02/12/2009
Realização do 2º (segundo) turno da consulta	05/12/2009
Apuração e divulgação de resultados	05/12/2009 a partir das 18 horas
Interposição de recursos junto à Comissão Central	07/12/2009 (de 8h às 17h)
Julgamento de recursos pela Comissão Central	09 e 10/12/2009

Processo de escolha dos Dirigentes Escolares

Resolução N° 006/2009
Anexo II

**Discriminação das Competências do (a) Diretor (a) e do (a) Vice-diretor
(a)
das Unidades Escolares**

**I. COMPETÊNCIAS DO (A) DIRETOR (A) DE ESCOLA MUNICIPAL E
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CEMEI:**

- I. - responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos para execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades competentes;
- II. - representar a escola perante os órgãos da administração central;
- III. - delegar competências, atribuições e orientar funcionários (as) da escola, assim como designar comissões para execução de tarefas especiais;
- IV. - convocar e presidir as reuniões administrativas e demais reuniões administrativas e de mais reuniões em que se fizer necessária a presença do (a) Diretor (a);
- V. - informar a Secretaria Municipal de Educação e Cultura das vagas existentes para diversos cargos ou funções da escola;
- VI. - distribuir classes e aulas aos (as) professores (as) da escola após consultar os (as) seus (as) especialistas em educação, obedecendo aos termos da legislação vigente;
- VII. - controlar a frequência diária dos (as) funcionários (as) e atestar a frequência mensal;
- VIII. - zelar pela fiel observância do regime didático e pedagógico e pelas normas da escola;
- IX. - analisar e divulgar o Regimento Escolar e a legislação pertinente ao ensino e promoções de interesses da comunidade;
- X. - coordenar de forma participativa o processo de planejamento pedagógico em todas as suas fases, propiciando condições de estudo diagnóstico, elaboração e execução do plano anual de trabalho escolar;
- XI. - executar, avaliar e rever as programações relativas às atividades administrativas, técnicas, docentes e assistências desenvolvidas na

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

- escola;
- XII. - providenciar, junto aos órgãos competentes, o provimento de recursos humanos e o suprimento de recursos materiais necessárias à realização das atividades programadas;
 - XIII. - diligenciar para que o prédio escolar e suas instalações sejam mantidos em boas condições e informar aos órgãos competentes das necessidades de reparos, reformas e ampliações;
 - XIV. - assegurar o entrosamento e a interação necessária ao bom andamento dos trabalhos escolares;
 - XV. - promover a integração escola - família - comunidade;
 - XVI. - proporcionar condições para participação de órgãos e entidades públicas e privadas bem como de elementos representativos da comunidade, nas programações de natureza sócio cultural e desportivo desenvolvida pela escola;
 - XVII. - assegurar o cumprimento das disposições legais, normas e diretrizes vigentes, relativas à organização didática, administrativa e disciplinar da escola;
 - XVIII. - responsabilizar-se pelo movimento financeiro da escola prestando contas ao Conselho Escolar e aos órgãos competentes;
 - XIX. - comprometer-se integralmente com o processo pedagógico;
 - XX. - decidir sobre as posturas comportamentais dos educandos junto ao serviço integrado de orientação educacional e supervisão escolar;
 - XXI. - decidir quanto à questão de emergência ou emissão no presente regimento, nos limites das disposições legais.

II. COMPETÊNCIAS DO (A) VICE-DIRETOR (A) DE ESCOLA MUNICIPAL:

- I. - assegurar o (a) Diretor (a) no desempenho das funções que lhe são próprias;
- II. - participar efetivamente do trabalho da escola, em todas as suas fases, desempenhando as atividades inerentes à função;
- III. - contribuir para o entrosamento da comunidade e escola visando o bom desempenho dos trabalhos escolares;
- IV. - incentivar o aperfeiçoamento, através de expressões culturais, morais, políticos e filosóficas, que humanizem e dignifiquem o educando e educadores (as);
- V. - substituir o (a) diretor (a) na sua ausência ou impedimento;
- VI. - exercer outras atribuições que se fizerem necessárias de acordo com o desenvolvimento da proposta da escola.

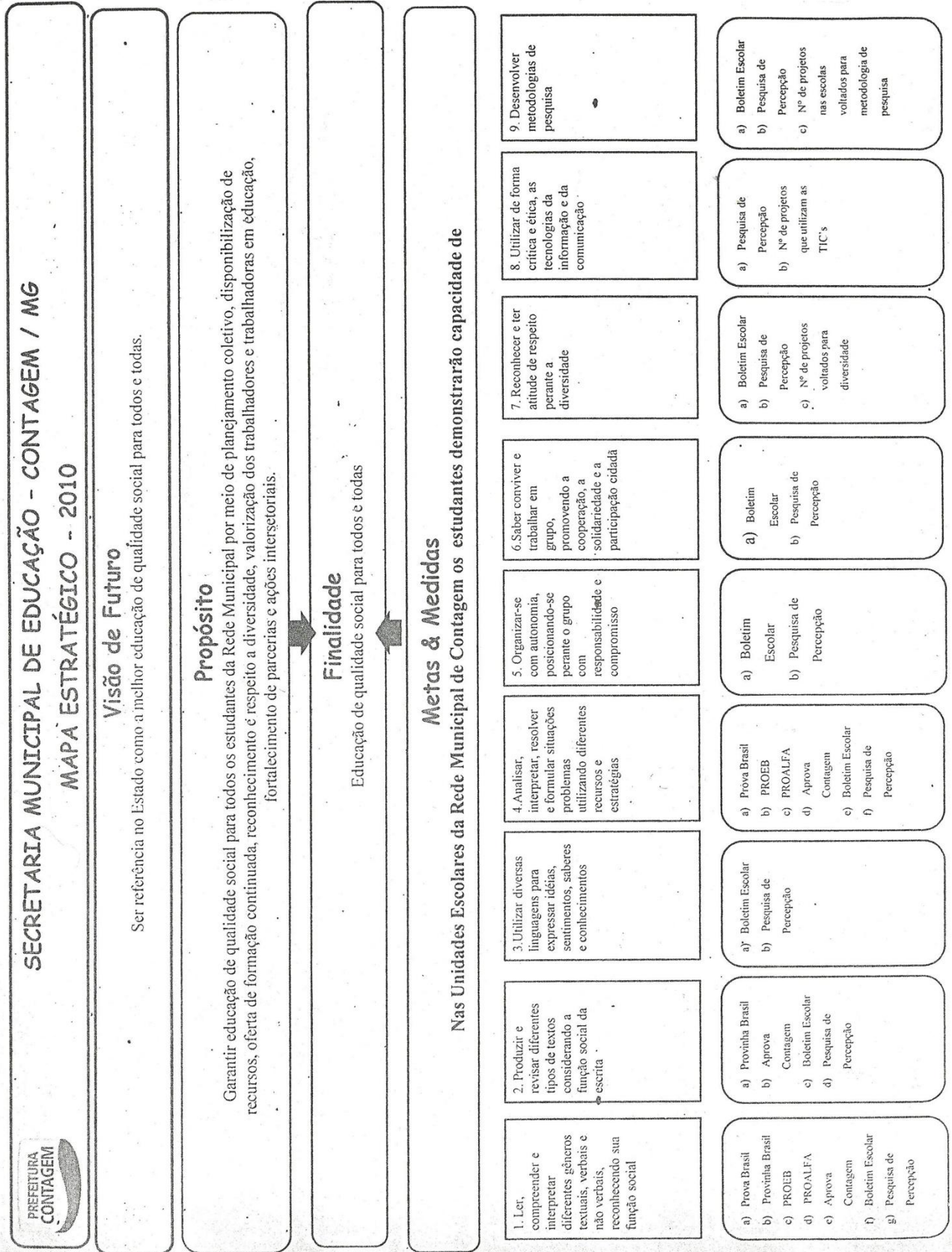
III. COMPETÊNCIAS DO (A) VICE-DIRETOR (A) DE ANEXO:

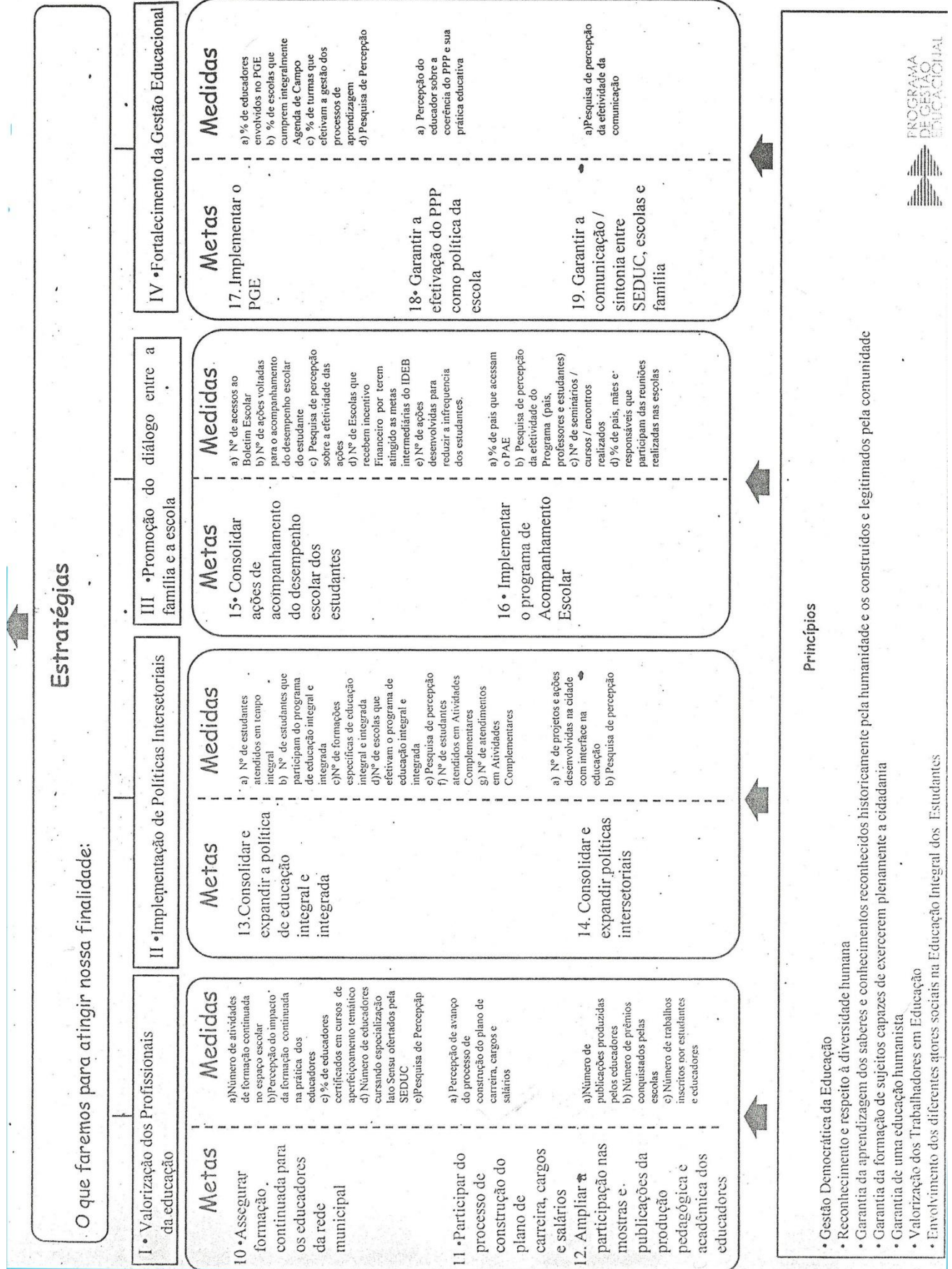
- I. - responder pelo cumprimento, no âmbito do Anexo, das Leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos para execução dos trabalhos estabelecidos pelas autoridades competentes;
- II. - representar o Anexo perante os órgãos da administração central;
- III. - delegar competências, atribuições e orientar aos (as) funcionários (as) do Anexo. Assim como designar comissões para execução de tarefas especiais;
- IV. - convocar e presidir as reuniões administrativas e demais reuniões em que se fizerem necessárias a sua presença;
- V. - informar à Secretaria Municipal de Educação e Cultura das vagas existentes para diversos cargos ou funções do Anexo;
- VI. - distribuir classes e aulas aos (as) professores (as) do Anexo após consultar os (as) seus (as) especialistas em educação, obedecendo aos termos da legislação vigente;
- VII. - controlar a frequência diária dos (as) funcionários (as) e atestar a frequência mensal;
- VIII. - acompanhar e avaliar, com participação do (a) pedagogo (a), o desempenho dos (as) funcionários (as), com objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um;
- IX. - zelar pela fiel observância do regime didático e pedagógico e pelas normas da Unidade Escolar;
- X. - analisar e divulgar o Regime Escolar e a legislação pertinente ao ensino e promoções de interesses da comunidade;
- XI. - coordenar de forma participativa o processo de planejamento pedagógico em todas as suas fases, propiciando condições de estudo diagnóstico, elaboração e execução do plano anual de trabalho escolar;
- XII. - executar, avaliar e rever as programações relativas às atividades administrativas, técnicas, docentes e assistências desenvolvidas no Anexo;
- XIII. - providenciar junto aos órgãos competentes o pavimento de recursos humanos e o suprimento de recursos materiais necessários à realização das atividades programadas;
- XIV. - diligenciar para que o prédio escolar e suas instalações sejam mantidos em boas condições e informar aos órgãos competentes das necessidades de reparos, de reformas e ampliações;

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

- XV. - assegurar o entrosamento e a interação necessária ao bom andamento dos trabalhos escolares;
- XVI. - promover a interação escola – família – comunidade;
- XVII. - proporcionar condições para participação de órgãos e entidades públicas e privadas bem como de elementos representativos da comunidade, nas programações de natureza sócio-cultural e desportiva desenvolvida pelo Anexo;
- XVIII. - assegurar o cumprimento das disposições legais, normas e diretrizes vigentes, relativas à organização didática, administrativa e disciplinar no Anexo;
- XIX. - responsabilizar-se pelo movimento financeiro do Anexo prestando contas ao Conselho Escolar e aos órgãos competentes;
- XX. - comprometer-se integralmente com o processo pedagógico;
- XXI. - decidir sobre as posturas comportamentais dos educandos junto ao serviço integrado de orientação educacional e supervisão escolar;
- XXII. - decidir quanto à questão de emergência ou omissão no presente regimento nos limites das disposições legais.

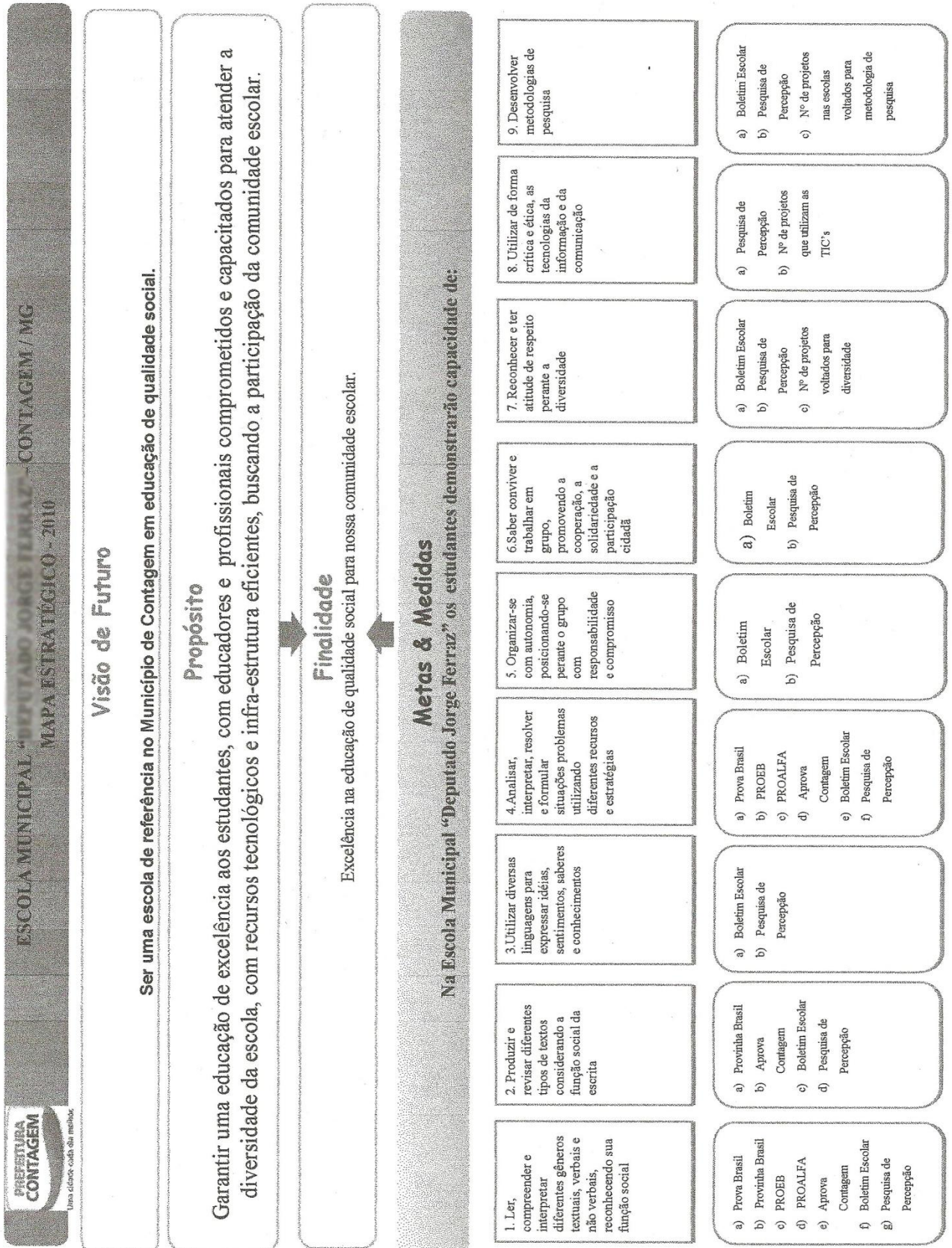
ANEXO D:
Mapa Estratégico da Rede de Ensino de Contagem-MG - 2010





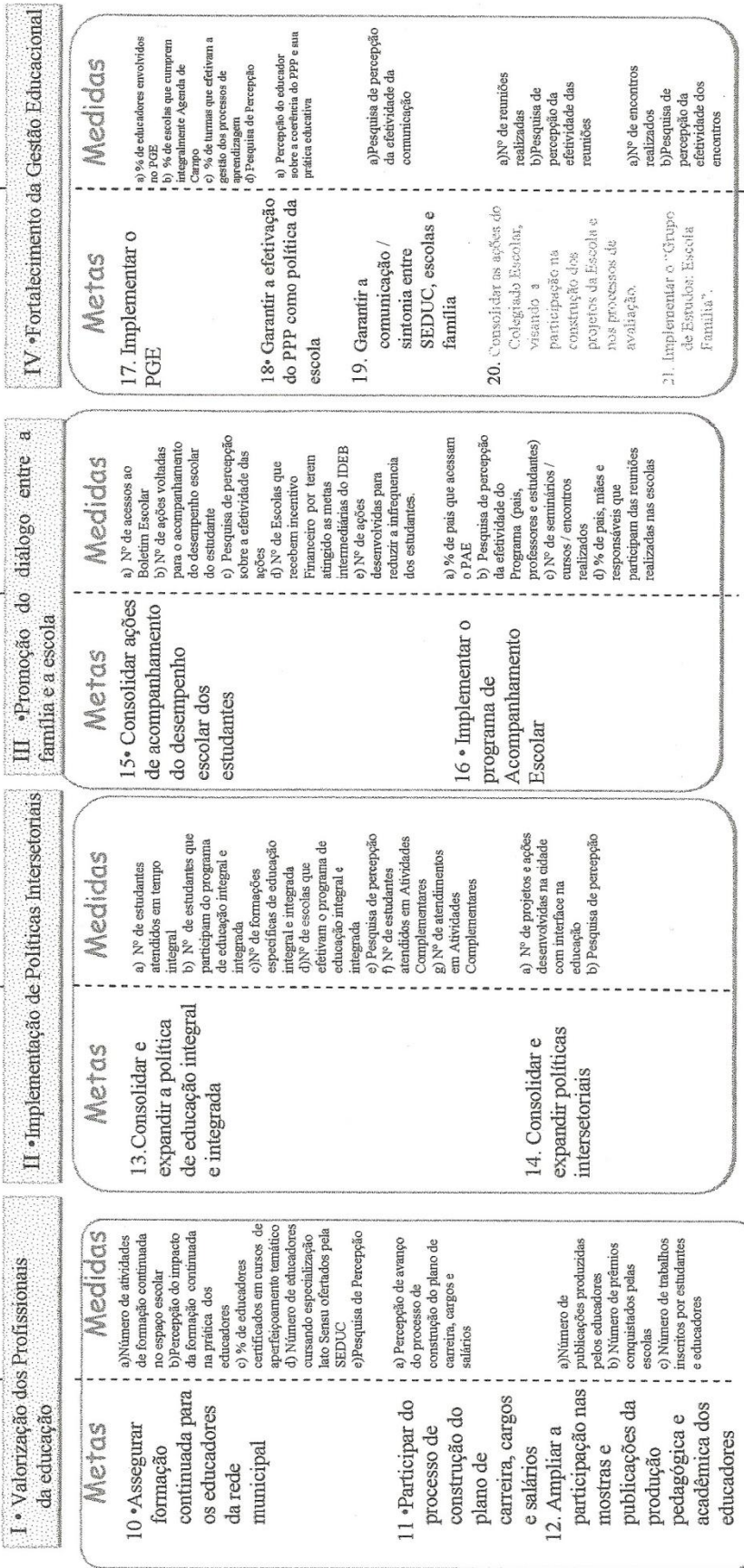
ANEXO E

Mapa Estratégico de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Contagem-MG - 2010



Estratégias

O que faremos para atingir nossa finalidade:



Princípios (Valores)

- Educação Centrada na Aprendizagem **15**
- Gestão Democrática da Educação
- Reconhecimento e respeito à diversidade humana
- Garantia da aprendizagem dos saberes e conhecimentos reconhecidos historicamente pela humanidade e os construídos e legitimados pela comunidade
- Garantia da formação de sujeitos capazes de exercer plenamente a cidadania
- Garantia de uma educação humanista
- Valorização dos Trabalhadores em Educação
- Envolvimento dos diferentes atores sociais na Educação Integral dos Estudantes



PROGRAMA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Anexo F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa educacional. Você está sendo consultado sobre a autorização, a título gratuito, para o uso das informações que serão fornecidas através de uma entrevista. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar ser entrevistado, como parte desse estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável pela pesquisa.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala: 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte - MG - Cep: 31270 901. O COEP é um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Título do Projeto: “AS EXIGÊNCIAS DE PERFORMATIVIDADE E SEUS IMPACTOS NA IDENTIDADE DOS DIRETORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CONTAGEM.”

Pesquisador Responsável: Marcos Welington de Lima (Mestrando)

Telefones para contato: (31) 2557-8991 – (31) 8541-3793

E-mail: mw.lima@uol.com.br

Orientadora da Pesquisa: Prof. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira

Telefones para contato: (31) 3409- 5323

E-mail: liviafraga@globocom

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação/UFMG - sala 1513– Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG – Cep: 31270 901

Como é de seu conhecimento, os princípios da gestão democrática do sistema educacional constam na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Sua aplicação se dá de maneira desigual no território nacional em que a divisão de responsabilidades na área educacional está dividida em três níveis: o federal, o estadual e o municipal. Em Contagem, a eleição do diretor escolar está prevista em lei municipal; o diretor ou diretora são eleitos para um mandato de 3 anos podendo ser reeleito mais uma vez para um período de mais três anos.

O presente estudo irá abordar especificamente a identidade dos diretores escolares no município de Contagem, na medida em que estes são de fundamental importância na aplicação das políticas educacionais e na organização das relações de convivência no interior da escola. A referência à identidade nesta pesquisa se dá fundamentalmente em relação às exigências de performatividade ou desempenho através das avaliações externas à escola que são feitas pelos poderes constituídos.

Comprometemo-nos a manter todo cuidado em respeitar sempre a rotina do trabalho do local, a autonomia das instituições, a confiabilidade das informações recebidas, minimizando ao máximo tais interferências. Na análise do material coletado será assegurado o sigilo sobre a identidade dos participantes e a garantia de que as informações não serão utilizadas de modo a prejudicar pessoas, inclusive em termos de auto-estima e prestígio. É também por essa razão, que cada pessoa envolvida diretamente está sendo consultada e convidada a dar seu consentimento.

A participação, como em toda pesquisa, é totalmente voluntária, sendo total a liberdade para aceitar e, mesmo, desistir no correr do processo em colaborar na pesquisa proposta. Poderemos fazer gravação de voz da entrevista, motivo pelo qual solicitaremos também autorização para isso.

A devolução dos resultados da pesquisa ocorrerá após a conclusão do trabalho e sua apresentação para a banca examinadora. O pesquisador se coloca à disposição para quaisquer esclarecimentos antes e durante o processo.

O início previsto para as atividades dessa pesquisa é maio de 2010, estando as atividades de campo previstas para ocorrer entre os meses de maio e outubro deste mesmo ano.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa
Prof. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira
E-mail: liviafraga@globo.com
Telefone: (31) 3409 5323
Universidade Federal de Minas Gerais
FAE/UFMG – Sala 1513
Av Antônio Carlos, 6627 - Cep 31.270 901
Belo Horizonte - Minas Gerais

Assinatura da Pesquisador Responsável
Marcos Wellington de Lima
E-mail: mw.lima@uol.com.br
Telefone: (31) 2557-8991
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação – Sala 405
Av Antônio Carlos, 6627 - Cep 31.270-901
Belo Horizonte - Minas Gerais

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

Local e data

(Nome por extenso)

(Assinatura)