

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SANDRA MARIA SANCHES

**PERCURSOS:
PRÁTICAS DOS DIRETORES DE ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

**SÃO PAULO
2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SANDRA MARIA SANCHES

**PERCURSOS:
PRÁTICAS DOS DIRETORES DE ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE SÃO PAULO**

Tese apresentada ao PEPG em Educação: História,
Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Dra
Alda Junqueira Marin.

Linha de Pesquisa: Instituição escolar: Organização,
práticas pedagógicas e formação de educadores.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais

SÃO PAULO
2019

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –
Brasil (CAPES) código de financiamento 001.

Agradecimentos

Meus mais profundos agradecimentos às pessoas que tanto contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

À Professora Alda Junqueira Marin, modelo de pessoa e de intelectual, cuja conduta e técnicas levarei sempre comigo. Seu apoio e orientação foram sempre muito importantes, sobretudo em meus momentos mais confusos.

À banca de qualificação, Professor Carlos Antônio Giovinazzo Júnior e Professora Marieta Gouvea de Oliveira Penna, cujo rigor teórico muito contribuiu para esclarecer algumas dúvidas.

À Betinha que, com seu cuidado, simpatia e atenção, sempre nos acolhe e nos acode.

A todos os professores do Programa, cada um com seu temperamento, cuja participação nesse percurso foi extremamente valiosa. Em especial à professora Luciana Maria Giovanni, a quem admiro profundamente pelo cuidado conosco e respeito por nossa trajetória, ao Professor Jose Geraldo Silveira Bueno que muito me inspirou e ao Professor Kazumi Munakata sempre presente.

Aos diretores pesquisados que confiaram em permitir-me o acesso à “caixa preta das escolas”.

Aos amigos com os quais tive o prazer de conviver e tanto aprender nesse percurso, ora em momentos de muito prazer, ora de muito esforço. Foram vários, porém, os que estiveram mais perto por mais tempo: David Budeus Franco, Denise Mak, Elaine Pereira, Marylia Carnaval, Paulo Jorge Carvalho e Wellynton Rodrigues da Silva.

Aos amigos de sempre com cuidados e contribuições valiosas na realização e finalização dessa etapa: Claudemiro E. Claudio, Heraldo Rasquel, José Vanderlan Gomes, Nelma Batista e Solange Feitoza.

À minha família, em especial à minha mãe, que sempre nos incentivou e festejou nossas conquistas e às minhas filhas Rafaella e Thais que celebram minhas vitórias.

Ao Centro de Multimeios - Memória Técnica da Prefeitura de São Paulo, na pessoa de Michele Ferreira Tenório, sempre solícita.

SANCHES, Sandra Maria. **Percursos: práticas dos diretores de escola da Rede Municipal de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2019.

Resumo

O presente estudo se propôs a analisar a atuação de dois diretores quanto ao desempenho de suas funções e de suas necessidades formativas, com o intento de responder à questão sobre o modo como eles articulam seus conhecimentos no cotidiano escolar ou quais conhecimentos são utilizados para encaminhar as questões do dia-a-dia na escola frente ao fluxo de atividades pedagógicas e burocráticas, de controle e monitoramento cada vez mais intensos, decorrentes das ações políticas educacionais. A opção de embasamento teórico para nortear os estudos foram os seguintes conceitos: *habitus* e senso prático de Pierre Bourdieu; administração escolar com base nos estudos clássicos de Carneiro Leão e Querino Ribeiro; tipos de liderança de Max Weber; performatividade e gerencialismo de Stephen Ball. A pesquisa, com perspectiva etnográfica fundamentada nos estudos de Rockwell, foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de São Paulo e confirmou a hipótese de que não é nas formações inicial ou continuada que o diretor de escola aprende ou incorpora certo jeito de administrar a escola, mas em experiências pessoais que ele vivencia e ajusta às situações reais formas de organizar a escola e atuar. Disso decorre que existem espaços, brechas, possibilidades para atuação singular que escapam à estrutura que conforma ou tenta modelar essa atuação. Os dados obtidos permitiram acrescentar, ainda, que os fundamentos de suas ações e suas condutas estão ancorados menos em conhecimentos científicos e mais nas experiências anteriores que compõem seus *habitus* em diversas situações enquanto professores, cujas disposições incorporadas, acionadas e ajustadas, revelaram elementos estruturantes que orientaram desenvolvimento de estratégias e posicionamentos.

Palavras-chave: Diretores de Escola; Administração Escolar; Políticas Educacionais.

SANCHES, Sandra Maria. **Trajectories: practices of school principals from São Paulo network**. Thesis (Doctor of Education). Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society. Pontifical Catholic University of São Paulo. 2019.

Abstract

The present study aimed to analyze the performance of two school principals regarding the performance of their functions and their formation needs with the intent of answering the question about how they articulate their knowledge in the daily life of the school or what knowledge is used to deal with the day-to-day issues in the school in the face of the flow of pedagogical and bureaucratic activities, of increasingly intense control and monitoring resulting from educational policy actions. The theoretical basis to guide the studies presented here were the following concepts: *habitus* and practical sense of Pierre Bourdieu; school administration based on the classic studies of Carneiro Leão and Querino Ribeiro; types of leadership of Max Weber; performativity and managerialism of Stephen Ball. The research, with an ethnographic perspective based on the studies of Rockwell, was developed in two schools of the municipal school system of São Paulo and confirmed the hypothesis that the school principal does not learn or does not incorporate a certain way of administering school in initial or continuing education, but rather in the personal experiences that the principal experiences, ways to organize the school and act based on models that the principal adjusts to the real situations. From this it follows that there are spaces, gaps, possibilities for singular action that escape the structure that conforms or tries to model this action. The data obtained also allowed to add that the foundations of the actions of the directors and their conducts are anchored less in scientific knowledge and more in the previous experiences that compose their *habitus* in diverse situations as teachers, whose incorporated, actualized and adjusted dispositions revealed structuring elements that oriented strategies and positioning.

Key words: School Principals; School Administration; Educational Policies.

Sumário

Introdução	15
Capítulo 1: Cenário Acadêmico.....	22
1.1. Estudos que analisaram a formação contínua e suas políticas.....	23
1.2. Trajetória da função diretiva e a produção teórica da Administração Escolar.....	36
1.3. A gestão escolar, a docência e a pesquisa no Curso de Pedagogia.....	42
Capítulo 2: Cenário Epistemológico: Alguns conceitos e definição teórico- Metodológica	
2.1. Estudos teóricos da Administração Escolar.....	52
2.2. <i>Habitus</i> e Senso Prático.....	61
2.3. Tipos de Dominação.....	70
2.4. Gerencialismo e Performatividade.....	73
2.5. Necessidades.....	75
2.6. Definição teórico-metodológica.....	76
Capítulo 3: Cenário Jurídico Formal	
3.1. A organização burocrática da Secretaria Municipal de Educação.....	81
3.2. Breve histórico da criação do cargo.....	86
3.3. Propostas de formação contínua para diretores de escola da Rede Municipal de São Paulo.....	89
Capítulo 4: Cenário Empírico da Pesquisa.....	94
4.1. Procedimentos.....	95
4.2. Instrumentos para sistematização das informações.....	95
4.3. Caracterização das escolas.....	100
4.3.1. Descrição das Escolas	
4.3.1.1. Escola <i>ETHOS</i>	101
4.3.1.2. Escola <i>HEXIS</i>	104
4.4. Caracterização dos Diretores	106

Capítulo 5: Cenário da atuação: <i>performances</i> que escapam à ação da lógica....	113
5.1. A face política da atuação dos diretores observados.....	117
5.1.1. Interação com as famílias dos alunos.....	124
5.1.2. Interação com os alunos.....	126
5.1.3. Interação com a supervisão.....	126
5.2. A face pedagógica da atuação dos diretores: contravenção, negociação, tradição.....	128
5.3. A lógica da prática.....	136
5.4. O processo formativo dos diretores.....	152
5.5. Necessidades formativas detectadas e manifestas.....	161
Considerações Finais.....	166
Referências.....	171

Lista de Imagens

Imagem 1: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....82

Imagem 2: Mapa da Divisão por Distrito da Cidade de São Paulo.....83

Imagem 3: Distritos onde estão localizadas as escolas observadas que compõe parte da Diretoria Regional de Pirituba-Jaraguá.....85

Lista de Quadros

Quadro 1: Atividades do Diretor de Escola conforme pretensões dos clássicos da Administração Escolar.....	97
Quadro 2: Atividades do Diretor a partir dos efeitos das Políticas Educacionais.....	98
Quadro 3: Descritores para observação das atividades previstas do Diretor de Escola.....	99
Quadro 4: Situação Funcional dos diretores observados.....	107
Quadro 5: Formação dos diretores observados.....	107
Quadro 6: Origem dos diretores observados.....	108
Quadro 7: Trajetória Individual dos diretores observados.....	108
Quadro 8: Trajetória Profissional.....	109
Quadro 9: <i>Habitus</i> em ação.....	110
Quadro 10: Concepções manifestas.....	111

Lista de siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATE	Auxiliar Técnico Administrativo
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEI	Centro de Educação Infantil
Centro/ISF	Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
CEU	Centro Educacional Unificado
CINFOP	Programa do Centro Interdisciplinar de Formação continuada de Professores
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CRECE	Conselho de Representantes de Conselhos de Escola
DL	Dispensa de Licitação
DOT-P	Divisão de Orientação Técnico-Pedagógica Regional
DRE	Diretoria Regional de Educação
DRE-PJ	Diretoria Regional de Educação-Pirituba/Jaraguá
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilingue para alunos Surdos e com múltiplas deficiências associadas a Surdez

EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP
FIA	Fundação Instituto de Administração da USP
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JBD	Jornada Básica Docente
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PEG	Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para gestores Escolares
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
SAAI	Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAEB	Sistemas de Avaliação da Educação Básica

SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SUFP	Superintendências de Formação dos Professores da Educação
SUGT	Superintendências de Formação de Gestão Escolar
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
EU	Unidade Educacional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha)
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

Menti a respeito de mim mesmo quando disse, ainda há pouco, que era um funcionário maldoso. Menti de raiva. Eu apenas me divertia, quer com os solicitantes, quer com o oficial, mas, na realidade, nunca pude tornar-me mau. A todo momento constatava em mim a existência de muitos e muitos elementos contrários a isso. Sentia que esses elementos contraditórios realmente fervilhavam em mim. Sabia que eles haviam fervilhado a vida toda e que pediam para sair, mas eu não deixava. Não deixava, de propósito não os deixava extravasar. Atormentavam-me até a vergonha, cegavam a provocar-me convulsões e, por fim, acabaram por enjoar realmente! Não vos parece que eu, agora, me arrependo de algo perante vós, que vos peço perdão? ... Estou certo de que é esta a vossa impressão... Pois asseguro-vos que me é indiferente o fato de que assim vos pareça...

(DOSTOIÉVSKI, 2009).

Introdução

Tenho experiência profissional de mais de 20 anos e posso dizer que minha formação em Pedagogia me permitiu estudar muitos autores. Embora essa base tenha feito sentido para algumas escolhas teóricas, não foi suficiente para defendê-las no confronto com outras abordagens, nas discussões com outros segmentos da escola. Também pouco me ajudou no início de minha atuação como Diretora de Escola, sobretudo quando fui para uma escola de Ensino Fundamental – mesmo tendo optado por Administração Escolar, uma das habilitações possíveis nos anos de 1990. Fui buscar auxílio junto a pessoas experientes que conhecia. Isso não bastou, pois restaram questões de ordem legal, pedagógica e administrativa que fui experimentando, contrapondo a pressupostos meus e reorganizando ao longo dos anos de trabalho. Essa problemática incitou vários questionamentos e a busca por entendimentos.

Esse percurso conflituoso me direcionou ao Mestrado. Dados revelados por Sanches (2014) acerca das políticas implementadas no município de São Paulo entre 1989 e 2012 me possibilitaram verificar que as propostas educacionais ali implantadas estabeleceram os princípios de gestão democrática e autonomia das escolas enquanto retórica discursiva - diante de ações políticas implementadas que se mostraram inconsistentes ou em desacordo com esses princípios - tendo em vista que a tomada de decisões se manteve centralizada. À escola coube apenas decidir sobre assuntos de menor relevância, que não influenciaram as diretrizes emanadas do centro. As reformas educacionais realizadas na rede municipal de ensino de São Paulo operam em situações de distanciamento entre quem promove as propostas e quem as executa - como se estas tivessem o poder imanente de autorrealização.

Quanto à análise da manifestação dos diretores de escola acerca de sua atuação, possibilitou-me concluir que na cultura da performatividade, na qual o que vale é o que parece ser, o Diretor de Escola tende a não manifestar discordância em relação ao estabelecido nas ações decorrentes das propostas educacionais, comportamento que pode caracterizar insegurança quanto à possível avaliação acerca de sua atuação ou seu posicionamento (SANCHES, 2014).

A ausência de posicionamento político inviabiliza a detecção real do que ocorre e das incoerências existentes nas propostas educacionais. Indica naturalização, ilusão de

que as coisas são assim porque é melhor que assim sejam, ou porque não poderão ser de outra maneira. Permitem um sentido de realidade e isso faz com que alguns diretores de escola aceitem sem oposição aquilo que, muitas vezes, nem mesmo a legislação prescreve. Porém esse não é o posicionamento de todos. Há elementos de diferenciação na atuação dos diretores de escola, nas relações vividas nas escolas, bem como na compreensão da realidade educacional.

A partir dessas constatações, uma grande inquietação mobilizou o presente estudo: essa realidade reflete um determinado processo formativo? Se isso for verdadeiro, qual o processo formativo capaz de atender as necessidades para o exercício dessa função?

Pensar em formação ou processos formativos do Diretor Escolar requer pensar nos requisitos para assumir o cargo e na administração escolar, bem como no percurso formativo desses profissionais.

No caso da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) trata-se de uma função acessada¹ por meio de concurso, exercida por titular de cargo, de provimento em caráter efetivo pertencente à classe dos Gestores Educacionais. São pré-requisitos a serem comprovados para o exercício da função:

- Licenciatura Plena em Pedagogia ou
- Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação ou
- Pós-Graduação *lato sensu* em Educação, de no mínimo 800 horas
- Experiência mínima de três anos no Magistério
- Pertencer ao quadro do magistério da Rede Municipal de Ensino.

Portanto, percebe-se que, exceto a formação em Pedagogia (Licenciatura Plena), os demais pré-requisitos formativos não passam necessariamente por cursos em que esses indivíduos dialoguem ou acessem a área de conhecimento em administração escolar.

A administração escolar se constituiu a partir de propostas educacionais que, segundo Ball (2001), resultaram de reformas educacionais que em nossos dias se apresentam com um novo paradigma educacional no qual a concepção de políticas

¹ Essa função só pode ser acessada, na Prefeitura do Município de São Paulo, por profissionais docentes que já pertençam à rede de ensino. Não é permitido o ingresso na referida rede de ensino de profissionais que não sejam docentes ou coordenadores pedagógicos.

específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo se reduz à política para a competitividade econômica, ou seja, a função social da educação se limita à retórica.

Dentre os princípios e compromissos das políticas educacionais a formação contínua dos profissionais da educação se impõe como condição para a melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo que definem o que seja qualidade do ensino - por meio de indicadores de avaliação generalizados e constituem a maneira de alcançar essa referida qualidade dos sistemas de ensino. No entanto, persiste o fato de que os índices não são alcançados e tampouco os alunos aprendem o que se espera que, ao final do ensino fundamental ou médio, eles tenham aprendido. As modernas técnicas de gestão operam por metas estabelecidas para serem atingidas em determinado tempo. No entanto essas metas não têm sido atingidas.

Como ideia naturalizada, incorporada pelo senso comum e pela base normativa da estrutura organizacional das secretarias de educação, observa-se que a função do diretor escolar é percebida como de chefia e, conseqüentemente, de liderança na divisão do trabalho empresarial.

Nesse sentido, é possível afirmar que o conhecimento sobre administração escolar não privilegiou ou contribuiu para o desenvolvimento de um *corpus* de conhecimento, ou seja, para a produção de um conhecimento que considere a especificidade da administração escolar e sua abrangência.

Verifica-se tendência de enquadramento da função diretiva às políticas educacionais - que são inconsistentes e descontínuas e acompanham os desígnios do mercado. Além disso, a função diretiva - assim como a função docente - implica atividades que vão sendo incorporadas nas situações de trabalho e a partir de exigências sociais, que são dinâmicas.

Sendo assim, se o comportamento dos diretores de escola não é homogêneo, e se há comportamentos diferentes e dissonantes, a questão que fica é se os diretores de escola articulam seus conhecimentos ou saberes para atuação no cotidiano escolar e apreensão desta realidade específica. Quais conhecimentos e/ou saberes são utilizados para encaminhar as questões do dia-a-dia na escola, frente ao fluxo de atividades burocráticas,

de controle e monitoramento cada vez mais intenso - decorrentes das políticas educacionais - ou ainda, qual a base das ações que os diretores de escola desenvolvem?

As visões e divisões do mundo social se expressam nos espaços sociais, exigindo que os indivíduos se posicionem e que sejam posicionados. No espaço escolar, essas posições hierarquizadas ou lideranças são expressas independentemente de imposição normativa e/ou do cargo de quem exerce a liderança.

Entendo que a função diretiva - antes de ser imposta como liderança - deva ser concebida como posição necessariamente articuladora, e que requer uma posição definida no espaço escolar, já que disso depende sua possibilidade de proposições, que decorre de elementos para além da imposição normativa e me parece que esse é um aspecto central a ser considerado quando se pensa em necessidades formativas para atuação diretiva.

As necessidades para a atuação cotidiana dialogam com a escola e com a formação dos profissionais e devem ser analisadas em relação ao contexto em que se inserem, que é ao mesmo tempo mutável e estático, denso e complexo.

Trata-se de área surgida no final dos anos 1960 e que se evidencia devido à divulgação das necessidades de pessoas na condição de alunos, bem como às reformas educacionais, isto é, indivíduos que já estavam na docência e assumiam o lugar de alunos nos programas de formação contínua. Nas décadas de 1980 e 1990 intensificaram-se os estudos sobre a formação de professores, pesquisas caracterizadas como formação continuada. Recentemente conceituou-se como desenvolvimento profissional porque visa transformar esses indivíduos ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. Rodrigues e Esteves (1993) definem necessidades formativas como “uma etapa do processo pedagógico da formação” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p. 12), trazendo outros conceitos apresentados ao longo deste estudo.

Para tornar mais claro e definido o objeto de estudo desta pesquisa, entendi ser imprescindível trazer à reflexão os parâmetros de definição acerca do que seja formação e suas possíveis relações com o sistema produtivo e reprodutivo, tanto material quanto ideológico, com auxílio de outros autores. Assim, Correia (1997) foi outro apoio buscado para as análises.

Para Correia (1997), a relação entre o mundo do trabalho e a formação polariza os eixos de referência das políticas educacionais e, também, a renovação epistemológica teórica e metodológica das ciências do trabalho e das ciências da formação. Buscando entender a questão, conceitua o campo da formação por meio de instrumentos analíticos construídos na análise do trabalho. Alerta para o fato de que a análise dos sistemas e práticas educativas requer, necessariamente, que se situe práticas e sistemas quanto às transformações no mundo laboral. Explora-se esse conceito em capítulo próprio posteriormente.

Amiguiño (1992) coincidiu com Correia (1997) ao identificar os parâmetros de aplicação da formação como uma panaceia para problemas sociais. Afirmou que “Toda formação é, na realidade, uma intervenção sobre indivíduos que dispõem de representações, conhecimentos e saberes-fazer” (Amiguiño, 1992, p. 73). Esta intervenção sempre será problemática e frágil, pois está inscrita num modelo cultural e em esquemas de interação, defesa e negociação entre formandos e formadores, sempre evocando um conjunto de experiências na memória coletiva e individual.

A afirmação de Amiguiño (1992) coincidiu com a de Imbernón (1994) quando apontou para a necessidade de reconceitualizar a investigação com e a partir do professorado, que considera sua capacidade de construção de seu próprio pensamento – portanto, a investigação de seu próprio trabalho, de sua prática.

A partir do exposto até aqui, definir necessidades requer reconhecer e situar a quem se pretende atender: o sistema, os indivíduos ou a sociedade, detectar se estas são necessidades reais, se são necessidades imediatas, identificar quem as define ou legitima. De qualquer maneira, a associação de necessidades à proposta formativa só atingirá o indivíduo de modo a que atue sobre uma necessidade social se esta fizer sentido para ele e lhe possibilitar a mobilização de saberes e experiências de tal forma que ele reconheça a valorização de seus saberes práticos.

Se estou partindo do princípio de que formação é uma possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica tanto profissional quanto pessoal com vistas às mudanças que se fazem urgentes à profissionalização e ao processo educativo, o termo necessidade não estará, portanto, reduzido ao uso instrumental centrado nos aspectos organizacionais. Tampouco trata do desenvolvimento de competências e habilidades para

atender necessidades organizacionais de um sistema. Diz respeito às necessidades situadas numa determinada prática social. As necessidades formativas compreendem processo de identificação de conhecimentos necessários, com o objetivo de possibilitar desenvolvimento profissional e pessoal imprescindíveis para o entendimento do contexto organizacional da prática educativa e suas especificidades, das relações pessoais e interpessoais que são forjadas no processo educativo e como os agentes se apropriam do tempo e espaço educativos. Os conceitos de todos esses autores estarão mais desenvolvidos em capítulo específico.

O tema de investigação deste estudo, como se pode depreender do já apontado, refere-se à atuação do diretor de escola enquanto função que é também docente e que é central na organização das escolas de todo o mundo, com a pretensão de responder às seguintes perguntas: Como agem os diretores nas escolas? Por que agem de certo modo? Quais as necessidades formativas para atuação dos diretores de escola na atualidade? Quais as disposições geradas nesse processo?

O objetivo central volta-se para verificar a atuação e formação dos diretores com o intuito de detectar as necessidades formativas para o desempenho desta função.

A hipótese central é de que a atuação do diretor de escola não é aprendida só nas formações (inicial ou continuada), mas resulta de vivências que caracterizam um certo jeito de administrar a escola. Ele experimenta formas de organizar a escola e atuar com base em modelos que ele ajusta às situações reais. Disso decorre que existe espaço, brecha, possibilidade para atuação singular que escapa à estrutura que conforma ou tenta modelar essa atuação. Tal processo constantemente gera parte do *habitus* com as disposições específicas para atuar.

O campo empírico para a realização da pesquisa foram duas escolas da rede de educação do município de São Paulo, localizadas na região noroeste da cidade. Ambas as escolas foram escolhidas a partir de seus diretores que são, segundo minha análise, pessoas que transitam de forma espontânea e notável no espaço escolar, órgão intermediário e central e também, gozam de certo prestígio e reconhecimento profissional nestes espaços.

Os procedimentos adotados para obtenção de informações foram: observação durante um semestre letivo nas escolas e adjacências, questionário para identificação do

perfil desses diretores, levantamento de informações contidas nas propostas educacionais das administrações da cidade de São Paulo; resposta a uma questão para os funcionários das escolas; conversas livres (não definidas de modo sistemático) com professores, demais funcionários, alunos, famílias.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos. O capítulo 1 apresenta mapeamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em periódicos indexados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nas bibliotecas digitais das seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com o objetivo de avaliar a relevância do tema “formação do diretor/gestor/administrador escolar”, caracterizando o campo acadêmico de investigação na área.

No capítulo 2 são apresentados alguns estudos de referência acerca da constituição da área de Administração Escolar, bem como do cenário jurídico formal do qual emerge o modelo organizacional das instituições escolares. Apresenta, também, os pressupostos teóricos que buscam desvelar a articulação social constituída e constituinte da prática docente diretiva.

No capítulo 3, é apresentado um breve histórico do cargo de Diretor de Escola no município de São Paulo, e as propostas formativas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, com o intuito de apresentar os elementos que forjaram a constituição de modelos de atuação diretiva.

O capítulo 4 procura cumprir a função de retomar os objetivos do presente estudo, bem como descrever o percurso metodológico adotado e os espaços onde foram realizadas as observações, buscando descrever o cenário empírico da pesquisa.

E, finalmente, no capítulo 5 busca-se apresentar os dados obtidos e contrapô-los às concepções exploradas e evidenciadas nos capítulos anteriores, para responder a questão central que delineou a presente pesquisa: quais as disposições acionadas na atuação do diretor de escola e o quanto sua formação ou o desenvolvimento profissional destes agentes influenciam no desenvolvimento de novas disposições incorporadas ao *habitus*.

CAPÍTULO 1

Cenário Acadêmico

Ao pesquisar sobre processo formativo dos diretores escolares, minha percepção é a de que na delimitação desse objeto de pesquisa estão imbricadas basicamente três chaves de análise, quais sejam: a área de conhecimento Administração Escolar, o curso de Pedagogia (porque ele abriga a disciplina Administração Escolar ou correlata) e as políticas educacionais. Uma análise relacional desses elementos é o grande desafio deste estudo, que visa apontar as necessidades formativas para atuação nessa função.

Essa tríade analítica explora o campo de produção e reprodução da estrutura de percepção profissional em que se constitui a prática dos diretores de escola. Tal afirmação decorre da visão bourdieusiana de prática a qual resulta do *habitus* com todas as disposições incorporadas dos agentes incluindo capitais herdados e adquiridos inseridos dentro de um campo. Sendo o campo o conjunto das instituições, podemos afirmar que a área de conhecimento da Administração Escolar, o curso de Pedagogia e as políticas educacionais representam um conjunto de instituições e suas funções, a partir das quais se produzem e se reproduzem as estruturas e mecanismos que consagram, isto é, dão sentido à função diretiva: o conjunto de normas e condutas para essa atuação, bem como o acesso e apropriação de capitais cultural e social. Neste estudo, o capital cultural tem precedência porque compõe exigência específica para ingresso na função.

Assim, este capítulo apresenta a produção acadêmica do tema deste estudo, resultante de mapeamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em periódicos indexados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nas bibliotecas digitais das seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícias Universidades Católicas (PUC), com o objetivo de avaliar a relevância do tema “formação do diretor/gestor/administrador escolar”.

As chaves de análises podem ser subdivididas em vários focos de estudo na pesquisa, com os descritores “formação de diretores de escola ou formação de gestores educacionais”.

O mapeamento dos estudos localizados permitiu agrupá-los de acordo com os seguintes focos específicos: estudos que analisaram a formação contínua e suas políticas; trajetória da função diretiva e a produção teórica da Administração Escolar; e a gestão escolar, a docência e a pesquisa no curso de Pedagogia.

1.1. Estudos que analisaram a formação contínua e suas políticas

Desse primeiro grupo de trabalhos foram extraídos os dados que permitem explicar as propostas de âmbito nacional sobre a formação contínua dos gestores ou diretores escolares, seus princípios e sua metodologia. Foi possível constatar iniciativas estaduais na implementação de processos formativos dos professores-gestores, por meio das Secretarias de Educação.

Partindo do conceito de política para discutir as políticas educacionais, Vieira (2011) e Uchoa (2012) a definem como parte da organização da sociedade atrelada a todos os setores que estruturam e compõem a sociedade, bem como a própria relação dos indivíduos. Para as autoras, a política educacional é parte de um conjunto maior de políticas articuladas com o planejamento global construído como projeto da sociedade realizada por meio da ação do Estado. Alertam para a necessidade de romper com a tendência de conceber política de governo como sendo a mesma coisa que política de Estado. Enquanto as políticas de governo representam os programas e projetos propostos pela sociedade, a política de Estado é constituída pelo conjunto de instituições permanentes que regulam a ação dos governos.

Aguiar (2010) destaca que a própria definição de uma política de formação é objeto de disputa entre os vários segmentos da sociedade, refletindo o projeto de nação, projetos educacionais e práticas pedagógicas.

Para Lima (2011) e Vieira (2011), seguindo uma tendência mundial, a partir da década de 1990 o Brasil adotou o discurso que alinha educação ao desenvolvimento econômico, alterando o fundamento da proposta de formação contínua enquanto direito dos profissionais da educação, ideia expressa na Constituição Federal de 1988, e que passou a incorporar o significado de educação compensatória.

Segundo Vieira (2011), esse quadro resultou de mudanças que, por meio do plano Bresser Pereira, em 1995, impôs uma reforma do Estado brasileiro – transformando a

administração pública de burocrática em administração gerencial - justificada pela necessidade de o país ser capaz de atender o número crescente de serviços e papéis econômicos, garantindo a compatibilidade com a fase do capitalismo competitivo e a globalização.

Conforme Teixeira (2011), no Brasil as proposições de formação continuada agregam alta complexidade, tendo em vista as precárias condições de atuação dos profissionais, estruturas escolares sucateadas e dificuldades de acesso à tecnologia. Além disso, os programas públicos de formação continuada sofreram perda de investimento ainda maior a partir da década de 1990, quando o poder público priorizou o direcionamento do suporte técnico e financeiro ao Ensino Fundamental, para atender sua universalização. Afirma ainda que, para promover essa universalização, as políticas interferiram substancialmente sobre a gestão escolar por meio da ideologia dos discursos políticos sobre a necessidade de modernização do Estado - com os princípios da racionalidade, produtividade, otimização dos recursos e diminuição dos gastos públicos.

Com base no modelo de eficiência das políticas educacionais, o governo de Fernando Henrique Cardoso implementou política de formação continuada para os profissionais da educação, especialmente o dirigente escolar. Com o apoio do Ministério da Educação, implementou a Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (RENAGESTE) e o Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), cujas principais ações visavam oferecer formação e premiação de experiências exitosas em gestão escolar na educação básica (TEIXEIRA, 2011).

Vieira (2011) e Uchoa (2012) localizam o destaque à gestão escolar a partir das mudanças na organização do sistema educacional com a descentralização - administrativa, financeira e pedagógica - além de participação de todos os segmentos representativos da escola, cujo papel ganha relevo fundamental no sucesso ou fracasso das ações desenvolvidas.

No Brasil, a formação contínua de gestores escolares foi novamente oferecida a partir do início dos anos 2000, induzida principalmente pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) (VIEIRA, 2011). Resultou de postulações feitas desde o final da década de 1970 sobre a necessidade da criação de um sistema nacional de formação de professores para a Educação Básica. Em

seus documentos, as mais expressivas mobilizações da Conferência Brasileira de Educação (CBE) e do Congresso Nacional de Educação (CONED) reivindicavam a garantia de formação continuada articulada à formação inicial, e condições dignas de trabalho para os profissionais da educação básica, como temas prioritários a integrar a agenda pública (AGUIAR, 2010).

As políticas de formação contínua para gestores escolares, em âmbito nacional, resultaram em cinco propostas formativas (VIEIRA, 2011) nas quais os pressupostos que as sustentaram tinham presente o embate entre a visão pragmática e a instrumental (AGUIAR, 2010). Essas propostas foram: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), já apontado anteriormente; Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PEG); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE); Programa do Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP); Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Estas propostas foram implementadas sem atender todos os gestores escolares, ou seja, a quantidade de vagas oferecidas foi menor do que o quadro de ocupantes nessa função. Sua abrangência não alcançou todos os Estados brasileiros.

O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO) foi um curso oferecido na modalidade a distância, elaborado pelo CONSED com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, com a Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) - Espanha, com a Fundação Roberto Marinho e com a Fundação FORD. Este Programa foi executado nos seguintes Estados brasileiros: Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe, Maranhão, Pará, Ceará, Piauí, Goiás, Mato Grosso, Espírito Santo, Paraíba, Rondônia, São Paulo, Tocantins, Acre, Roraima, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (VIEIRA, 2011). Essa oferta, no período de 1998 a 2002 (TEIXEIRA, 2011) ocorreu de formas diferentes quanto ao processo de adesão, acompanhamento, execução e conclusão do curso (UCHOA, 2012).

Segundo Uchoa (2012), esse programa inaugurou a educação à distância e sua meta principal era subsidiar os gestores escolares no desenvolvimento da gestão democrática das escolas.

O currículo desse Programa foi organizado em nove módulos,

[...] priorizando o progressivo aperfeiçoamento da prática profissional nas áreas de desenvolvimento institucional da escola, ensino e aprendizagem, gestão participativa e convivência democrática, eficiência na gestão dos servidores, dos recursos financeiros e do patrimônio escolar (UCHOA, 2012, p. 41).

A metodologia do referido programa incluiu três componentes básicos: materiais instrucionais, sistema de apoio à aprendizagem e sistema de avaliação.

Na análise de Uchoa (2012), esse Programa não atendeu às especificidades dos cursistas no que concerne à formação inicial, e nem a multiplicidade das ações desenvolvidas na prática diretiva.

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PEG) foi coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa Fome Zero, Secretaria de Educação Especial. Oferecido para 400 gestores, em sua versão piloto, teve sua primeira edição implementada em 2006-2007, desenvolvido em nível de aperfeiçoamento e especialização (*Lato Sensu*) pelas universidades federais nos seguintes Estados: Ceará, Pernambuco, Bahia, Piauí, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins.

Ao abordar a política nacional de formação de docentes da educação básica focalizando esse curso, Aguiar (2010) afirmou que o referido tema teve espaço na agenda governamental nas duas gestões do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em que se instaurou um relacionamento institucional entre o governo, representado pelo MEC, e entidades acadêmico-científicas de educadores, em especial a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Os objetivos do referido programa, que se concretizaram de forma reduzida em relação aos princípios anunciados, “revelam uma perspectiva centrada na visão do diretor de escola como liderança que deve ter uma formação continuada de natureza técnico-

instrumental, o que possibilitaria qualificar e otimizar os processos de trabalho no cotidiano escolar” (AGUIAR, 2010, p. 164).

Uma das alterações sofridas na execução do referido programa foi a mudança da coordenação do curso. O projeto piloto, conforme anunciado em pronunciamentos oficiais, previa a coordenação conjunta: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação a distância (SEEd), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Porém, a coordenação ficou para a Secretaria da Educação Básica que iniciou o processo de formulação do curso discutindo com instituições e órgãos da sociedade civil para assegurar sustentação política e acadêmica ao programa. Nesse momento evidenciou-se a tensão no âmbito do Ministério da Educação, decorrente das pressões de alguns setores para que Organizações Não Governamentais (ONGs) ou instituições de ensino implementassem o curso (AGUIAR, 2010).

De acordo com a autora, o curso teve uma proposta metodológica inovadora em relação ao que se ofertava nesta área, com um currículo cujo princípio norteador foi “o direito à educação com qualidade social”, numa perspectiva de formação docente voltada para a emancipação humana numa sociedade igualitária. Os pressupostos epistemológicos que sustentavam a qualificação do dirigente escolar por meio desse programa eram os conhecimentos sociológicos, filosóficos, fundamentos da educação relativos à organização da política educacional brasileira com vistas ao objetivo central do programa, qual seja, o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho desenvolvidos na escola concernentes ao pedagógico e ações colegiadas (TEIXEIRA, 2011; UCHOA, 2012).

Nesse Programa, o diretor de escola é considerado um elemento importante na melhoria da qualidade social da educação.

O estudo de caso realizado por Vieira (2011) investigou a relação entre formação dos gestores no âmbito do Programa Escola de Formação de Gestores da Educação Básica e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a fim de entender como as políticas de formação dos gestores educacionais dos municípios cearenses de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante se articulam com as políticas definidas nos âmbitos federal e estadual. Reconhece a função do diretor de escola como uma função estratégica, “como liderança, na capacidade de aglutinar competências,

coordenar valores para a promoção da eficácia da escola e o consequente bom desempenho de seus alunos” (VIEIRA, 2011, p. 20). Alerta para o fato de que, apesar da proposta de formação contínua visar desenvolvimento do processo democratizante da educação, persiste a necessidade de preparação dos gestores para enfrentar os desafios inerentes à função, tendo em vista que os resultados da aprendizagem dos alunos persistiam aquém das metas desejadas.

Em seu estudo, a autora concluiu que o conteúdo do curso enfatizava a competência técnica instrumental em detrimento do saber teórico e da formação política, e não evidenciou relação direta entre a formação dos gestores educacionais e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Teixeira (2011) examinou a experiência do mesmo Programa no Estado do Paraná, com a Universidade Federal do Paraná, com as turmas de 2008 a 2010, que priorizou a participação dos cursistas cujas escolas apresentassem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos concluintes. Segundo os critérios da universidade, estes trabalhos deveriam articular a prática do dirigente escolar construída ou reelaborada a partir da assimilação teórica proposta pelo estudo, e com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola.

Em suas análises, constatou a dificuldade desses cursistas em abordar os temas escolhidos, fato que interferiu na qualidade destes e que se caracterizaram mais como relatórios das situações precárias de trabalho ou até mesmo como desabafos, com pouco aporte teórico. No que tange à gestão democrática, os referidos trabalhos apresentaram mais preocupação em atender ao que dispõe a legislação, com pequena tendência destes cursistas em se afastar do poder escolar. De sua análise depreende-se também entendimento limitado do que seja participação por parte dos cursistas.

Por fim, a autora alerta para o fato de que os padrões estabelecidos no desenvolvimento do curso e o conjunto de expectativas quanto ao desempenho destes diretores indica, por um lado, que não sabem quem são os diretores escolares e, por outro lado, o curso não alterou as formas de agir e pensar destes diretores.

Uchoa (2012) tomou por referência os Programas PROGESTÃO e o Programa Escola de Gestores² da Educação básica, buscando analisar como estes programas contribuem para a organização escolar democrática no Estado de Pernambuco, especificamente nas escolas do Município de Igarassu. Concluiu que os programas são estruturados de forma padronizada, sem tratar das especificidades de cada escola, sugerindo que a formação contínua também é aquela que se faz no cotidiano escolar.

A autora afirma que, a despeito de questões que focalizam a escola e seu contexto, a estratégia de ação do curso oferecido está “centrada numa lógica padronizadora pautada em materiais instrucionais, acompanhamento da aprendizagem e sistema de avaliação homogeneizadores”, desenvolvida de forma aligeirada, limitando perspectivas de aprofundamento dos cursistas. Para a autora, esse programa não subsidia a formação dos gestores na atualidade porque o próprio sistema educacional enfatiza a autogestão sem oferecer “instrumental para que os gestores mobilizem suas equipes” (UCHOA, 2012, p. 49).

Outra proposta formativa foi a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE). Por meio da REDE, o MEC/SEB buscou implementar o processo de formação contínua de professores e profissionais da educação em diversas áreas do conhecimento. A proposta inicial era a de criar um sistema nacional de formação continuada articulado às universidades públicas que concorriam para atuação nas referidas áreas de conhecimento. A área de Gestão e Avaliação ficou com as Universidades Federais da Bahia, do Paraná e Juiz de Fora. O projeto foi implementado em 20 municípios do Estado da Bahia, com o objetivo de qualificar os gestores das escolas de educação básica pública, por meio de cursos oferecidos, na modalidade à distância. Esta qualificação visava a formação dos diretores das escolas, com o intuito de contribuir para a elevação da qualidade do ensino fundamental relacionada com o fortalecimento da gestão democrática, participativa e transformadora (VIEIRA, 2011).

² O Programa Nacional Escola de Gestores consta como ativo, em parceria com 31 universidades federais. O site disponibiliza informações como nomes do curso, organização e objetivos dos seguintes cursos: aperfeiçoamento em gestão escolar, especialização em gestão escolar e especialização em coordenação pedagógica. Ao entrar nos *sites* das universidades referenciadas, em busca de mais informações, a partir das informações disponibilizadas, constata-se que o último curso de aperfeiçoamento ou especialização em Gestão Escolar foi oferecido em 2016, pela Universidade Federal de Alagoas. Na Universidade Federal da Bahia, está sendo oferecido o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Disponível em <www.portalmec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

Lima (2011) analisou o contexto dessa política educacional que resultou, no Estado da Bahia, na elaboração do Programa de Formação Continuada de Gestores de Educação Básica (PROGED), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Seu estudo buscou apresentar a estrutura do PROGED e o papel desempenhado pelo Programa na formação dos profissionais da educação a partir da produção de materiais, das ofertas dos cursos, seus fundamentos, apresentação e análise dos depoimentos dos sujeitos envolvidos: os cursistas e os formadores.

Segundo o autor, a criação, em 2003, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), pelo MEC, emergiu do contexto sócio-político de redemocratização do país, que atribuía à educação um papel de evidência no desenvolvimento científico e tecnológico do país. Esta proposta teve o respaldo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2001, que traziam, como pauta, questões de profissionalização e qualificação dos profissionais da educação, caracterizados como agentes de transformação. Concebiam a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação e conseqüentemente sua valorização. Por meio do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (Centro/ISP), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre os anos de 2004 e 2008 executou esse programa com financiamento do PROGED.

A referência para a formação dos gestores escolares segue essa máxima, justificada pela necessidade de modernização dos sistemas educacionais, com adoção de modelos gerenciais que sejam capazes de ajustar a educação às emergentes exigências da economia e do mercado de trabalho.

Lima (2011) complementa afirmando que a imprecisão na demarcação teórica sobre a conceituação das políticas educacionais se expressa na indefinição de quem sejam os sujeitos no contexto educacional brasileiro. A existência da legislação não garante ou não define a caracterização profissional e nem a responsabilidade da formação contínua desses profissionais. Os fundamentos das propostas de formação contínua apresentam concepção utilitarista de aquisição de novos saberes, com ênfase nos conteúdos e formas de utilização de determinados conhecimentos por meio de proposta pedagógica uniformizada e padronizada na oferta dos cursos que podem ser resultantes de iniciativas que surgem de Organizações Não Governamentais, centros de pesquisa e universidades e

também de iniciativas governamentais executadas pelos técnicos educacionais ou por meio de assessorias e agências de formação (LIMA, 2011).

Por parte dos formandos, o autor identificou como principais argumentos a aquisição de novos saberes vinculados ao processo de retransmissão e a promoção na carreira. Já em relação ao arcabouço conceitual que sustenta as políticas de formação contínua, o autor afirmou a disputa de um projeto de sociedade. Havia duas concepções em jogo. Uma, a prevalente, a da qualidade total: eficiência, controle e competitividade. A outra, da melhoria da qualidade da educação, que considera um conjunto de elementos que favorecem o processo de melhoria da qualidade.

Especificamente sobre o PROGED, esse autor detectou que, por um lado, a proposta oferecia formação inovadora para profissionais da educação: docentes, gestores, técnicos dos sistemas, já que isso não é comum no cenário de oferta de formação contínua, pois o comum é a oferta para formação de professores. De outro lado, no entanto, houve limitação teórico-metodológica, pois foram utilizados os mesmos recursos e materiais didático-pedagógicos para todos na formulação dos módulos temáticos.

Em seu estudo o pesquisador não identificou aprofundamento no material produzido para os cursos que tratassem da concepção pedagógica ou referencial teórico para definição da formação. Estes materiais priorizaram a prática e a técnica e que, sob alegação de extrapolar os limites da teoria, acabaram por desconsiderá-la no processo formativo dos profissionais da educação. Afirmou que Centros e Agências de Formação apresentavam propostas desvinculadas do contexto acadêmico, “atribuindo a este a responsabilidade pela má formação dos professores da área educacional, em que a teoria não faz parte ou pelo menos não colabora com o contexto da prática” (LIMA, 2011, p. 136).

Com relação a suas conclusões, afirmou que essa política educacional apresentava modelo hegemônico de formação continuada no contexto brasileiro “amplamente aceito e adotado com poucas e vozes e manifestações discordantes” (LIMA, 2011, p. 135) com redução do significado de “valorização dos profissionais da educação” tanto nos marcos legais quanto nas propostas de formação continuada. O Estado se apresenta como um prestador de “serviços educacionais”, subvertendo a garantia do direito à formação.

Em sua análise, o sucesso dos cursos oferecidos estaria necessariamente relacionado à identificação de necessidades de cada realidade educacional. Observou a precarização do trabalho docente desenvolvido nos cursos, bem como sua própria definição profissional, já que ora são professores, ora são tutores, pois tanto os coordenadores quanto os formadores eram bolsistas, prestando serviços para a universidade e, além disso, não conheciam a proposta ou sua contextualização. O autor destacou a ausência de avaliação, acompanhamento e supervisão do curso por parte do Ministério da Educação. Alertou para o fato de que as considerações e avaliações dos cursistas não chegavam ao alcance dos que elaboraram e implementaram as políticas.

Outro desencadeamento do Programa Rede na UFBA por meio do ISP, foi o PAR Formação, implementado em 2009, curso que reproduziu a experiência do PROGED com a utilização dos mesmos recursos didáticos e pedagógicos. Com uma duração de dois meses, contou com quatro encontros presenciais com os gestores cursistas indicados pelas Secretarias Municipais de Educação. Durante o curso, os participantes deveriam elaborar um plano de ação a ser implementado nas escolas em que atuavam.

Ao verificar a efetivação desse Plano de Ação junto às escolas da Rede Municipal de Andorinhas, no Estado da Bahia, Silva (2012) identificou a preocupação com a formação do gestor - ainda que não prioridade nos marcos legais - e assinalou a necessidade de que as ações formativas contemplem conhecimentos que permitam o desenvolvimento de todos os indivíduos que compõem o corpo escolar e que não fique apenas na figura do diretor de escola. Para ela, “a ruptura das formas de trabalho estabelecidas” requer conhecimentos. Definiu o fazer do gestor como atuação que envolve “trabalhar a integração e contextualização das necessidades do todo” (SILVA, 2012, p. 117).

Em seu trabalho, concluiu que a participação dos indivíduos na ação escolar cotidiana dos gestores é elemento facilitador do plano de ação e a não participação é fator que impede o desenvolvimento de novas práticas. Identificou a não efetivação do Plano de Ação como dificuldade pessoal do gestor “em exercitar os conhecimentos adquiridos junto aos membros que fazem parte de sua equipe escolar” (SILVA, 2012, p. 127) e completou:

Os gestores precisam sensibilizar os colaboradores que, devido a anos e anos de não participação e também por não terem a formação e informação da sua valiosa contribuição, omitem-se e não tomam para si a proposta do plano de ação da gestão (SILVA, 2012, p. 158).

A pesquisa de Stoffel (2012) discutiu o processo formativo do docente que assume a gestão escolar no ensino básico, na rede pública estadual de Mato Grosso. O foco de sua investigação foi a formação contínua oferecida pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-MT), subordinada ao Conselho Estadual de Educação, por meio da Superintendência de Formação dos Professores da Educação (SUFP) e a Superintendência de Gestão Escolar (SUGT).

Na análise da autora sobre os materiais utilizados para as ações formativas constatou-se conteúdo com ênfase em procedimentos desejáveis de gestão democrática. Observou a falta de referencial teórico, de regularidade nestas ações e, ainda, que as propostas formativas careciam de clareza em relação à concepção de formação contínua, tendo em vista que algumas vezes ocorreram no formato de cursos, palestras e treinamentos esporádicos. Esse formato não é reconhecido como formação contínua pelos entrevistados.

A autora concorda com outros autores que estudaram outros Programas, ao concluir que há negligência no conhecimento e reconhecimento das necessidades reais do trabalho dos diretores escolares.

Para encerrar este item, é possível agrupar alguns aspectos a partir dos dados apurados pelos pesquisadores. Há embates de interesses que se expressam nas propostas de governos. Ora se trata de um projeto que se alinha mais aos interesses ligados a uma produção e reprodução ideológica na perspectiva da eficiência, produtividade e contenção de gastos nos setores públicos, ora traz uma perspectiva de qualidade social e caráter público da educação. Isso aponta para o fato de que não há política de Estado que resguarde ou ampare projeto educacional voltado para a formação enquanto direito, quiçá projeto educacional para a educação pública.

A precarização docente esteve presente, também, na implementação dos referidos programas, na descontinuidade não só na oferta, mas sobretudo em seus princípios teórico-metodológicos e, também, na oferta de cursos sem a devida garantia de condições objetivas para participação.

Outro apontamento diz respeito ao processo de democratização e seus desdobramentos contraditórios nas políticas educacionais. Se por um lado avançou no sentido de garantir a participação da sociedade civil e do atendimento a algumas

reivindicações, por outro, comprometeu o princípio de qualidade social da educação, permitindo a entrada dos interesses privados nos serviços públicos.

Do presente levantamento é possível depreender que a atuação do Diretor de Escola, entendida como elemento central tanto para o desenvolvimento de relações democráticas nas escolas quanto para o desenvolvimento de relações produtivas e eficientes, caracteriza-se pelo menos por duas precariedades: 1) estará suscetível às imposições legais, portanto assumindo características marcadas pelas tendências das políticas de governo; 2) constata-se a inexistência de delimitação teórico-pedagógica para a atuação docente ou diretiva, ou seja, não existe definição ou identificação de estrutura de conhecimentos científicos para atuação nestas funções.

A seguir serão apresentadas, também, sínteses dos posicionamentos dos sujeitos envolvidos nos trabalhos acima referenciados acerca de como concebem a formação contínua e o lugar desta em sua atuação cotidiana a partir dos estudos que privilegiaram esse recurso metodológico.

Na visão dos cursistas que participaram das entrevistas de Stoffel (2012), a formação recebida não os preparou adequadamente para enfrentar os desafios da gestão escolar diante das constantes mudanças, nas dimensões administrativa e financeira e, também, por lacunas do processo formativo inicial e contínuo, principalmente em relação ao modelo metodológico utilizado na formação contínua. Reconheceram a necessidade da formação contínua, e a conceberam como uma das opções do desenvolvimento profissional. Apontaram o clima organizacional como fator que interfere na gestão escolar. Por fim, nos processos formativos consideraram importante o estudo de temas como gestão de pessoas, financeiro e jurídico pertinentes à gestão escolar. Já no que diz respeito ao conhecimento dos processos escolares, consideram que antes de assumir o cargo é necessária uma formação mais ampla em termos de conteúdo e duração, com treinamentos, simulação de caso e visitas às escolas.

Lima (2011), por sua vez, ao analisar os relatos dos sujeitos a partir das avaliações dos coordenadores do curso, afirmou que os técnicos dos órgãos centrais relataram que os temas voltados à área pedagógica não faziam parte de seu campo de atuação, bem como apresentaram resistência manifesta na realização das atividades propostas e em relação às avaliações. Em geral os cursistas não conseguiram avaliar os aspectos

conceituais ou de concepção sobre a formação contínua oferecida. Por fim, enquanto alguns reivindicaram a necessidade de que as atividades contemplassem mais trocas de experiências, outros sugeriram o aprofundamento dos estudos sobre os temas abordados. Por meio das manifestações desses sujeitos sobre a metodologia da educação à distância, o autor constatou haver forte posição negativa para o avanço dos estudos e apropriação dos materiais disponíveis.

Os cursistas gestores do Município de Andorinhas (no Estado da Bahia) apreciaram o pensar coletivo proporcionado pelo curso. Os que não executaram a ação alegaram dificuldades de relacionamento com o sistema municipal de educação. Reivindicaram o acompanhamento das ações desenvolvidas para reflexão e debates sobre elas. (SILVA, 2012).

Nos relatos apresentados pelos entrevistados no trabalho de Uchoa (2012), a maioria dos diretores definiu como característica de um bom gestor a liderança e o respeito aos princípios democráticos. Sobre o processo de democratização escolar, afirmaram a falta de entendimento do que seja democracia, inclusive por parte do Estado e, também, que o curso contribuiu para a mudança do perfil do gestor, mudança que lhe permite compartilhar suas responsabilidades. Todavia, os entrevistados gestores demonstraram incompreensão e falta de esclarecimentos dos mecanismos de promoção da gestão democrática, sobretudo no que concerne às propostas e programas de governo. Em relação à conceituação de formação contínua, demonstraram falta de compreensão e esclarecimentos e não conseguiram distinguir a diferença entre uma proposta de formação do gestor e as ações desenvolvidas na organização educacional. No entanto, reconheceram sua importância no sentido de dar mais segurança para o desempenho profissional, possibilitando um encontro da teoria com a prática. Reivindicaram que os cursos sejam específicos para cada realidade.

Posicionamento de outro segmento dos gestores educacionais foi demonstrado por Vieira (2011), qual seja, o composto pelos Secretários de Educação dos municípios cearenses de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante. Estes conceberam a gestão como democrática e participativa. Quanto ao perfil do gestor, defenderam uma série de atributos pessoais que deveriam predominar em relação às competências profissionais.

Já em relação aos diretores de escola, em seus discursos eles apresentaram concepção de gestão democrática que se mescla com administração gerencial. Sobre os conteúdos do curso que contribuem para a prática na escola, as respostas foram fragmentadas, sem relação com a concepção adotada pelos sistemas educacionais.

A partir dos relatos dos diretores ou gestores, é possível afirmar que os mesmos reivindicaram formação, inclusive no sentido de aclarar ou delimitar a prática requerida para sua atuação. Percebe-se, também, que a gestão democrática é conceito pouco explorado e definido, tanto nas políticas educacionais quanto nos coletivos escolares.

Apareceu fortemente a falta de clareza não só em relação à delimitação da atuação de um diretor de escola, mas também em relação aos conhecimentos que estruturam a prática e as políticas de formação.

1.2. Trajetória da função diretiva e a produção teórica da Administração Escolar

Outro foco de análise na produção acadêmica da área foi a função do diretor de escola e o movimento teórico na área da administração escolar. Essa discussão muito contribuiu para entender o movimento histórico da função diretiva que se constituiu com base em pressupostos específicos e que, ao longo de mudanças históricas dos contextos político, econômico e social brasileiro, distanciou-se da área de conhecimento específico sob inspiração de atuação democrática, ao mesmo tempo que busca priorizar a abordagem pedagógica a esta área de conhecimento com vistas ao objetivo específico da educação.

O estudo de Viviane Fernando Hojas (2011) constituiu a Dissertação de Mestrado “Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)”. Identificou que a função de diretor de escola surgiu com a responsabilidade de ordenamento do trabalho escolar nas escolas primárias no Estado de São Paulo, associada à criação e expansão dos grupos escolares a partir de 1893, quando da mudança de salas unitárias com variadas turmas para a escola graduada, marcando, dessa maneira, a divisão do trabalho e a especialização das funções. O diretor era responsável pela fiscalização e controle dos professores, bem como da disciplina dos alunos. No ensino secundário, a figura do diretor surgiu no Estado de São Paulo em 1892, com a criação da primeira escola. A autora afirmou que o cargo era provido em comissão, decorrente de escolha do Diretor Geral de Instrução Pública, com

a exigência de diploma da escola normal ou da escola complementar, somado à experiência docente de dois anos em grupos escolares ou equivalente.

A partir de 1946 os cargos passaram a ser providos em caráter efetivo, sendo exigido o diploma do Curso de Administradores Escolares e a experiência de efetivo exercício no magistério público (HOJAS, 2011), enquanto que nos grupos escolares a exigência de tal formação ocorreu a partir de 1932, em nível pós-médio. O curso era ministrado em dois anos e dos cursistas era exigida experiência docente de três anos (CALIXTO, 2010).

Utilizando a trajetória do conhecimento em Administração da Educação produzido no país, como referência teórica, Hojas (2011) afirmou que o “movimento teórico no campo da administração da educação, de certa forma, refletiu-se nos editais e nas provas dos concursos promovidos a partir do final da década de 1970” (HOJAS, 2011, p. 103). Isso não significa que tenha repercutido nas concepções e práticas dos diretores escolares que a autora entrevistou. Nos editais e provas dos concursos, a autora identificou esse movimento e o dividiu em três períodos. O primeiro, entre 1979 e 1982, período da ditadura militar, os fundamentos para a atividade administrativa escolar era baseada no modelo da administração empresarial empregado e, dessa forma, a função diretiva era coordenar o trabalho da equipe escolar garantindo a consecução dos objetivos educacionais e o cumprimento de normas e diretrizes produzidas e ou determinadas por instâncias superiores. Já para Calixto (2010), nas décadas de 1960 e 1970, a administração escolar era um dos ramos da Administração Geral, ou seja, o foco de atuação estava no processo administrativo com base na teoria clássica.

No segundo período, entre 1988 e 1998, época de abertura política, de redemocratização, segundo a autora a participação dos diversos segmentos representativos da escola na orientação administrativa escolar era considerada elemento chave para a melhoria da qualidade da educação e o diretor deixou de ser considerado figura central e sua atuação deveria se articular com estes segmentos (HOJAS, 2011). A crítica ao modelo burocrático e à emergência da especificidade da Administração Escolar impulsionou a entrada de novo elemento, a atuação democrática (CALIXTO, 2010). Esse movimento também impulsionou a mudança terminológica de administrador/diretor para administração/gestão (HOJAS, 2011).

O terceiro período apontado por Hojas (2011) compreende os anos de 2001 a 2007, quando houve uma dispersão teórica na área, acompanhada do resgate de argumentos da gerência empresarial na educação. O diretor ganhou novo destaque: articular e executar as políticas educacionais pautadas no desenvolvimento da cultura centralizada no desempenho.

A Dissertação de Mestrado de Eulália Araújo Calixto (2010), “A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar: uma análise a partir das publicações nacionais”. Buscou identificar, sistematizar e explorar as publicações que priorizaram aspectos relacionados à formação do administrador escolar, a partir de um número especial da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), publicada em 2007, com lista de referências (livros, artigos, documentos de entidades e legislação) sobre a formação do profissional da educação e do curso de Pedagogia. O referencial teórico utilizado pela autora confrontou a especificidade da administração escolar. Justificou a construção desse trabalho pela dificuldade de encontrar material sistematizado sobre a formação do administrador escolar. Identificou a diluição da necessidade de uma área de conhecimento específico que foi prioridade nas décadas de 1960 e 1970. Segundo a autora, a docência como base do curso de Pedagogia, aliada à discussão que levou à formação ampliada do educador, ou seja, um educador apto a participar da administração e organização do trabalho escolar, levou a um esvaziamento da especificidade da administração escolar como subárea de conhecimento da educação, resultando na escassez de trabalhos e a um movimento contrário ao preconizado pelos clássicos da administração escolar.

A década de 1990 foi marco de mudanças na abordagem da Administração Escolar, tendo em vista que nessa década os pesquisadores, tanto brasileiros quanto portugueses, adotaram uma perspectiva de análise centrada na escola para compreender como ocorre o processo educacional, segundo Calixto (2010).

Respaldo-se em Nóvoa, a autora citou a proposição da emergência de uma sociologia das organizações escolares. “As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (CALIXTO, 2010, p. 44). Identificou um movimento de renovação científica e mudança das políticas educacionais. Advertiu para o fato de que a escola é um espaço organizacional que não se limita à reprodução das

normas e valores do macrosistema, mas que não pode ser investigada como micro-universo. No Brasil, na área de administração da educação, as pesquisas abordaram a escola como espaço possível de concretização da democratização da gestão.

A teorização sobre a administração escolar é insuficiente, sinalizando a necessidade de construção sobre a área, baseada na escola. A tentativa de construção da administração escolar enquanto área de conhecimento e a necessidade de formação de profissional específico na graduação foi fortemente defendida nas décadas de 1960, marcada pela formação do técnico, e 1970, quando houve aproximação da concepção de especialista à docência. Já a década de 1980 foi marcada pela revisão e reflexão sobre o modelo educacional vigente e o curso de Pedagogia.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) determinou que a formação do especialista poderia ser feita no curso de Pedagogia ou na pós-graduação. Os pareceres 05/2005 e 03/2006, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, conceberam a base docente na formação de todos os profissionais que atuam na escola, com todas as licenciaturas abrangendo elementos mínimos de administração. Para a formação do pedagogo propuseram a docência, a pesquisa e a gestão. Conforme Calixto (2010), o parecer 05/2005 trata da participação na gestão diferentemente da atuação de administrar, gerir e dirigir.

Segundo Calixto (2010), na década de 1980, Vitor Paro foi o autor referência do novo paradigma ideológico, ao questionar a natureza conservadora da teoria e prática da administração escolar, quando esta buscou aplicar os mesmos princípios administrativos da empresa capitalista, concedendo à administração geral uma validade universal com métodos e técnicas aplicáveis a qualquer organização. A dimensão conservadora da prática da administração escolar se manifestou nos mecanismos gerenciais e na grande ineficiência na consecução de seus objetivos educacionais. De outro lado, a dimensão transformadora dessa área está na possibilidade de se considerar a administração escolar a partir de:

- pensar a administração e a racionalidade social, - essa proposição se opõe à administração empresarial capitalista;
- compreender realmente a racionalidade interna na escola para atender aos interesses da classe trabalhadora, com objetivos claramente explicitados;

- desenvolver uma racionalidade interna em consonância com a racionalidade externa;
- participação de todos os envolvidos no processo pedagógico e nos processos decisórios, contrário à prática da gerência;
- a mudança organizacional não deve ser um corpo estranho, mas partir das condições concretas existentes.

Diz a autora:

[...] a construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar encontra-se inserida no interior da discussão sobre a formação docente, bem como evidencia-se uma concepção de administração escolar atrelada à área de formação do educador, ou seja, essa enquanto disciplina a ser ministrada nos cursos de Pedagogia ou em cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a administração escolar é parte dos conhecimentos a serem adquiridos para o exercício da atividade docente (CALIXTO, 2010, p. 113).

Com base em seu estudo, observou muitas mudanças do ponto de vista legal na formação do administrador escolar no período de 1969 a 2006. De habilitado no curso de Pedagogia, passou a receber noções de Administração Escolar sob a forma de disciplina durante o curso ou em cursos de especialização em nível de pós-graduação. A partir das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, a Administração Escolar passou a ser abordada como elemento da formação docente e não mais como conteúdo específico na formação do especialista da área.

Na mesma linha crítica da aplicabilidade da administração empresarial à administração escolar, cabe citar Maria de Fátima Felix (2012). Segundo esta autora, a administração escolar é responsável pela garantia da eficiência da estrutura burocrática, que é condição para expansão do capitalismo. No que diz respeito à formação do diretor, afirma que não deve ser fundada em princípios burocráticos e modelos de eficiência, racionalização e produtividade e sim em concepção dialética da produção e reprodução da escola e da sociedade.

Um importante artigo sobre a trajetória da produção teórica em administração da educação veiculada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) foi selecionado do arquivo da Revista Brasileira da Política e Administração da Educação (RBPAAE). Neste artigo, Maia (2008) afirmou que a administração da educação tem uma história recente baseada em diferentes escolas de administração de

empresa. Partindo da revisão histórica do estado do conhecimento da administração da educação no Brasil, realizada por Benno Sander em 1982, Maia afirmou que a revisão estudou a administração da educação sob quatro enfoques diferentes: o jurídico, que marcou os estudos até 1930, embasados na tradição do direito administrativo romano, valores do cristianismo e ideais do positivismo; o enfoque organizacional, que marcou o período de 1932 a 1960, baseado nos princípios da administração clássica; o enfoque comportamental, fundamentado em teorias das ciências do comportamento e, por último, o enfoque sociológico, que utiliza a ciência social nos estudos da administração em que sua eficiência é determinada por variáveis sociopolíticas e, secundariamente, por variáveis jurídicas e técnicas. Concluiu afirmando que a contribuição das publicações da ANPAE para a administração da educação foi a postura crítica em relação aos temas analisados e a resistência à aceitação de práticas antidemocráticas. Entretanto, o grande mérito da trajetória do conhecimento esteve no abandono da necessidade de se formular uma teoria generalizável de administração da educação.

O artigo de Souza e Gouveia (2010) discutiu alguns aspectos do trabalho docente concernente à função de diretor escolar por meio da base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2007. Analisou os diretores escolares por meio de questionário respondido pelos participantes do Programa de Formação Escola de Gestores na Universidade Federal do Paraná. Na discussão, os autores problematizaram os elementos que poderiam ter impacto na qualificação do trabalho do diretor escolar, tendo em vista que a formação inicial parece não ser questão diferenciadora em sua atuação. Para os autores, os gestores agem a partir do senso prático que emerge da experiência e não da teoria. Afirmaram haver um vácuo em relação ao desempenho da função de diretor de escola e que o Programa Escola de Gestores, proposto pelo governo federal, tem priorizado, no currículo do curso, a face política, secundarizando a face pedagógica. Asseveraram que esses trabalhadores precisariam ser mais bem informados sobre a expectativa que se tem sobre o desempenho nessa função.

Qualificar a formação contínua para gestores escolares pressuporia considerar a especificidade desta função, na visão de Souza e Gouveia (2010), que poderia ser concebida como função que compõe diferentes faces do trabalho docente.

Concernente às faces técnico-administrativa, política e pedagógica, requer-se uma ampliação na noção de formação continuada para esses sujeitos que ocupam a função dirigente nas escolas. Mesmo afirmando

que a direção é uma função na qual predomina o domínio da política educacional e escolar, não é dispensável uma formação técnico-administrativa e, especialmente, de atualização de conhecimentos e procedimentos pedagógicos dada a centralidade pedagógica na natureza da instituição escolar (SOUZA e GOUVEIA, 2010, p. 188).

Sinteticamente, é possível dizer que a construção dessa área foi diluída e destituiu a necessidade de formação específica para o administrador escolar e para a pesquisa em administração escolar, marcando fortemente, nos dias de hoje, a tensão que diz respeito ao provimento do cargo e à especificidade dessa área do conhecimento.

Essa diluição da área foi na esteira da contradição que perpassou todas as mudanças implementadas na política formativa do magistério, explorado no próximo subitem, com respeito ao *locus* de formação e à formação teórica pois, ao privilegiar a formação docente nos Institutos Superiores de Educação, manteve formação que se afasta do ambiente universitário, privilegiando formação com ênfase no domínio de conteúdos e práticas, caracterizando tanto o distanciamento dos parâmetros legais de mudanças, quanto do que defendiam as entidades representativas das pesquisas em educação, no sentido de garantir formação ampla dos profissionais docentes, preservando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

1.3. A gestão escolar, a docência e a pesquisa no curso de Pedagogia

Com foco de análise no curso de Pedagogia, percebe-se menor produção. No entanto, as pesquisas são amplas e apresentam discussões e ambiguidades que envolvem a grade curricular do curso e a formação oferecida.

Enquanto área de saber e como espaço de ensino e de pesquisa, a introdução da Pedagogia na universidade ocorreu a partir da criação dos Institutos de Educação concebidos sobre o ideário da Escola Nova de John Dewey, representado no Brasil pelos professores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Em 1934 o Instituto de Educação foi incorporado à Universidade de São Paulo como Instituto Universitário, no Estado de São Paulo, e em 1935, no Rio de Janeiro foi incorporado à Universidade do Distrito Federal como Faculdade de Educação.

Carmem Silvia Bissolli da Silva (2003), a partir de dissabores vividos envolvendo o curso de Pedagogia, desenvolveu aspectos teorizadores em sua tese em que constatou que a questão da identidade desse curso encontrava-se vinculada à questão da identidade

da própria Pedagogia enquanto campo de conhecimento e de investigação. Para a autora, sua formação em Pedagogia foi fundamental para a aprovação em concursos. Porém, a experiência de um projeto vivenciado coletivamente na escola confirmou a distância entre a formação oferecida no curso de Pedagogia e as necessidades e potencialidades encontradas na realidade das escolas.

Conforme a autora, o curso foi criado em 1939, visando a formação de bacharel (duração de três anos) e licenciado (três anos mais um ano de didática) para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. Não havia elementos para auxiliar na caracterização profissional do Bacharel em Pedagogia. Ao tentar definir as funções do pedagogo a ser formado por meio do curso de Pedagogia no Brasil, a autora observou que, quanto a isso pode-se dividir esse percurso em quatro períodos: 1939-1972 Período das regulamentações; 1973-1978 Período das indicações; 1979-1998 Período das Propostas e Fim de 1999, Período dos decretos. Assim, desde sua constituição, em 1939, o curso foi marcado pela dificuldade de se definir sua função, continuidade e o destino dos egressos, dificuldade perpassada pelo dilema: o curso de Pedagogia teria um conteúdo próprio e exclusivo que justificasse sua existência? Sua existência ou extinção foi objeto de discussão nos anos 1940, 1950 e 1960.

Em 1962, algumas pequenas alterações foram introduzidas no currículo do curso de Pedagogia, porém mantendo intocados os problemas fundamentais. Desde o início de sua criação, ficou estabelecido que o curso de Pedagogia se destinava à formação do técnico de educação (sem explicitar especificidades) e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal. A disciplina de administração escolar era oferecida no bacharelado. Mantinha lacunar o campo de trabalho do profissional: técnico de educação ou especialista. Em poucas ocasiões era mencionado com a expressão 'profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional'.

Em 1969, nova regulamentação do curso de Pedagogia instituiu um currículo mínimo e outra duração do curso, visando a continuidade da formação de professores para o Ensino Normal e definindo a formação de especialistas para as atividades de orientação educacional, administração escolar e supervisão, no âmbito de escolas e sistemas escolares. O currículo passou a ter duas partes: a comum e a diversificada para habilitações específicas.

A Reforma Universitária de 1968 (lei n. 5.540/68) mudou significativamente o curso de Pedagogia, quando este deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia e passou a integrar a Faculdade de Educação.

No que concerne à organização curricular, ao fixar o currículo mínimo para o curso de Pedagogia conseguiu-se fragmentá-lo de maneira a comprometer as possibilidades de os diferentes profissionais ou os especialistas em educação realizarem tarefas de natureza autenticamente educativa, quando do estabelecimento das duas partes que compõem o curso - que parecem distintas e independentes entre si -: de um lado “a base de qualquer modalidade de formação pedagógica” e de outro as “habilitações específicas”. As habilitações específicas foram fragmentadas e tratadas como distintas, como se cada uma delas dispusesse de um corpo de conhecimentos que lhe fosse próprio e exclusivo. “Essa impropriedade no trato do conhecimento da área da administração escolar retira da mesma seu caráter de globalidade, comprometendo sua função precípua, qual seja, a do atendimento das necessidades do ensino” (SILVA, 2003, p. 42).

As discussões e reivindicações de alteração no curso de Pedagogia, iniciadas nos anos de 1970, desencadearam movimento de reformulação desses cursos nos anos de 1980. Resultaram em firmar os princípios fundamentais que são: formar o professor a partir da garantia de um núcleo comum de estudos sobre educação e ter a docência como base da formação de todo educador. Na reformulação em questão, dentre outras várias alterações, a revisão da carga horária e eliminação de algumas disciplinas, resultou na redução da distinção de disciplinas entre as habilitações para formação dos especialistas em administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional (SILVA, 2003).

A proposta de diretrizes curriculares da comissão de especialistas de ensino de pedagogia em 1999, embora se caracterize por uma visão abrangente a respeito das funções do curso de Pedagogia e fortaleça a ideia do pedagogo generalista, acaba por facultar às Instituições de Ensino Superior (IES) a preparação do pedagogo para a atuação em áreas específicas de seu campo profissional (SILVA, 2003).

A Resolução CNE n. 1, de 10/4/2006 fixou diretrizes curriculares para o curso em relação à formação dos profissionais da educação. O pedagogo assumiu o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diversos contextos educacionais (FERREIRA, 2012).

O artigo de Libâneo (2006) criticou o conteúdo da Resolução que instituiu as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, dos cursos de licenciatura e do exercício profissional de professores e especialistas. Afirmou que a resolução manteve imprecisões com relação ao campo pedagógico, insuficiências dos pontos de vista teórico e prescritivo e a docência como base da organização curricular. Segundo o autor, eliminaram-se as habilitações e a gestão apareceu como competência do professor e não como função. O autor concebeu a função diretiva enquanto faceta específica da atividade pedagógica. No entanto, defendeu a especificidade da função do diretor de escola. Para ele, a docência e a gestão são dimensões da atividade pedagógica e não a mesma coisa. Apoiando-se em Paro, afirmou que o gestor escolar

[...] é alguém que no processo de trabalho escolar sabe dispor recursos por meio da racionalização do trabalho e da coordenação do esforço humano coletivo em função do fim visado, isto é, o ensino e a aprendizagem dos alunos. Docência e gestão, portanto, são dimensões da atividade pedagógica, mas não são a mesma coisa, a gestão é uma atividade-meio que concorre para a realização dos objetivos escolares sintetizados na docência (LIBÂNEO, 2006, p. 852-853).

Concluiu que nas políticas curriculares predominam saberes práticos, bem como a subsunção do especialista no docente e apontou a necessidade de compreensão ampla da pedagogia, com a distinção de três dimensões de abordagem: epistemológica, prática e disciplinar.

Em outro artigo selecionado, Libâneo e Pimenta (1999) explicitaram também as ambiguidades do curso de Pedagogia desde sua criação, no tocante à descaracterização profissional do pedagogo, pois sua formação tem seus estudos voltados para a sala de aula, espaço da docência, ignorando o objeto de estudo da Pedagogia que engloba os determinantes institucionais, históricos e sociais. Diante da diversidade de profissionais que pretende formar de forma aligeirada (especialistas e docentes das séries iniciais), os autores afirmaram que o inchaço do currículo do curso de Pedagogia compromete o aprofundamento de conhecimentos sobre educação na formação do especialista em educação.

Os autores prosseguiram afirmando que as experiências inovadoras no sentido de construção de uma escola que atenda a necessidade do alunado - ou seja, de uma escola preocupada com a qualidade social da educação - apontam a importância do desenvolvimento profissional. Desenvolvimento este que exclui a concepção de formação

baseada na racionalidade técnica em que os profissionais sejam tomados como executores de decisões alheias. Nos termos propostos pelos autores, o desenvolvimento profissional possibilitaria a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão e dinâmica organizacional que compreende o trabalho pedagógico e que são elementos essenciais na construção da democracia escolar.

Marin (2010), ao analisar as políticas e práticas educacionais, a formação dos professores e o trabalho docente, apontou como acerto dos marcos legais, no final da década de 1960 e das décadas 1970 e 1980, a preocupação com a formação específica de diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos, e que o desacerto foi sediar esta formação no curso de Pedagogia junto com a formação de professores, tendo em vista que, ao fazer isto, o curso de Pedagogia - pensado inicialmente para formar o professor das séries iniciais - foi diminuindo gradativamente a carga das disciplinas que eram divididas em disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas.

Em relação ao currículo destes cursos, a autora identificou esquema de trabalho no qual os materiais utilizados são prevalentemente apostilas, resumos, cópias de trechos ou capítulos e incidência muito menor na utilização de artigos especializados de revistas, fato que mantém a dicotomia entre teoria e prática, “ou seja o que deve ser feito e o que é feito no interior dos cursos” (MARIN, 2010, p. 4). A utilização destes materiais, sem contextualização da produção do conhecimento, sem divulgação dos conhecimentos que foram articulados na invenção de determinadas técnicas, caracterizariam o empobrecimento da prática tanto dos professores quanto dos futuros profissionais.

Outro desacerto que a autora identificou é que a definição de curso que vai formar os profissionais da educação se desestruturou, diminuindo as possibilidades de formação de professores das séries iniciais, avançando em alternativas para formar tanto professores para educação infantil quanto para outros profissionais da educação, desencadeando cursos que formam tudo o que podem de forma precarizada. Outro desacerto que a autora identificou foi que a definição de curso de formação dos profissionais da educação se desestruturou, diminuindo as possibilidades de formar professores para as séries iniciais, e avançando em alternativas para formar tanto professores para educação infantil quanto para outros profissionais da educação, desencadeando cursos que formam tudo o que podem - de forma precarizada. Apontou ainda, por parte dos ingressantes e também pelos

mais antigos na função docente, desconhecimento das facetas básicas do que constitui o trabalho docente no interior da escola.

Do posicionamento da autora depreende-se a defesa de *locus* específico tanto para a formação para atuar na educação infantil quanto para a formação dos diretores, coordenadores e supervisores, estes podendo ser entendidos como cursos em nível de especialização.

Os estudos analisados neste subitem apresentaram vários aspectos que permitem perceber concordância no sentido de defender que a ação pedagógica não se limita à docência. A tensão que se pode detectar, nesta área de conhecimento, estaria no fato de que há perspectiva que defende a formação específica para a atuação do diretor de escola. Os autores foram enfáticos ao afirmarem que a docência é essencial na formação dos pedagogos, porém não pode se limitar a ela: outros conhecimentos são necessários tanto para a atuação na direção escolar quanto para a efetiva participação numa gestão que se proponha de fato democrática.

Buscando delimitar o objeto desta pesquisa a partir da produção acadêmica revisada, seguem algumas considerações:

- O tema: formação de diretor de escola é muito difuso, apresentado de diversas formas, com várias abordagens, como podemos constatar nos trabalhos analisados. O ponto comum é a observação quanto à fragilidade teórico-metodológica nas propostas formativas para atuação nessa função ou até mesmo na função docente;
- Falta de clareza quanto ao que se espera dessa função;
- O Curso de Pedagogia não forma satisfatoriamente para nenhuma das inúmeras funções a que se propõe. Apenas titula os participantes, que saem sem se apropriar da base teórico-metodológica que compõe a educação formal, e com modelos de prática empobrecidos e recortados;
- A formação contínua ofertada pelo governo federal também não foi satisfatória no sentido de diminuir as lacunas formativas e nem sequer foi capaz de identificá-las;

- Os trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES³ circunscritos aos anos 2011 e 2012 não apresentaram discussão ou diálogo com a administração escolar;
- Trata-se de uma temática com pouca representatividade no universo acadêmico. O aporte teórico desses trabalhos, bem como os orientadores desses trabalhos são também bastante difusos;
- Não foi localizado nenhum estudo que tenha tomado a prática diretiva como fonte de informação e análise.

Os estudos analisados permitem detectar a centralidade da função do diretor de escola, na perspectiva do Estado, inclusive no tocante ao desenvolvimento de processos democráticos no espaço escolar como condição de melhoria do processo educativo. Esse enfoque permeia grande parte das discussões dos estudos consultados.

Em contrapartida à centralidade dessa função, constatou-se também a dificuldade no exercício dessa função, por vezes pela falta de clareza quanto a suas atribuições, pela falta de conhecimentos específicos de natureza organizacional e também pela dificuldade de entendimento das políticas educacionais.

De forma geral, esses estudos analisaram ou concluíram, por um lado, a falta de algo na organização e desenvolvimento do curso oferecido pelas agências formadoras e, por outro, na falta de algum elemento de conhecimento desses diretores em sua atuação.

Decorrente desta tensão, em minha análise outro ponto é a possibilidade de formação que colabore para incorporar conhecimentos que impactem no posicionamento que vá além do que se apresenta como normativo, ou seja, a possibilidade de novo paradigma de administração escolar que possibilite o diálogo de como a escola se organiza ou pode se organizar concretamente com o que as diretrizes educacionais determinam já que, como constatado empiricamente, no espaço escolar não há aceitação total ou cumprimento total das determinações legais normativas. Ou seja, não há formação que

³ A consulta ao acervo foi realizada no primeiro semestre de 2016, período em que o *site* estava sendo reestruturado, com muita oscilação, inclusive sem funcionamento por vários anos, voltando recentemente a operar e, lentamente, com a inclusão de novos trabalhos. Esse fato dificultou novas consultas. Ao consultá-lo recentemente foi possível constatar extensa quantidade de trabalhos. A consulta ao catálogo de dissertações e teses retornou grande quantidade de trabalhos a partir dos termos: formação do diretor de escola. Diante da indisponibilidade de tempo hábil, não foi possível analisá-los.

orienta e sustenta narrativas capazes de movimentar essa estrutura, com a disseminação de prática mediada pela reflexão.

Tais pesquisas não indicaram como esses diretores de escola agem ou fazem diante das dificuldades, sejam elas de natureza teórica, técnica ou política.

O percurso feito remete à reflexão de quais seriam as necessidades formativas para a função do diretor de escola, tendo em vista o contexto objetivo em que ela se estrutura, qual seja o novo paradigma de governo educacional, a que Ball (2001) se referiu e do qual decorre a política educacional dos sistemas educativos.

A análise sobre a política educacional não pode se limitar à perspectiva do controle estatal, tendo em vista que as necessidades formativas para a atuação do diretor de escola, apesar de estarem intrinsecamente relacionadas aos ditames da política educacional, não se esgota ou não se estrutura somente por ela (BALL e MAINARDES, 2011).

A administração escolar perdeu espaço enquanto subárea de conhecimento da educação. Foi incorporada pelo curso de Pedagogia como disciplina da grade curricular do curso na atualidade, sob denominações variadas como Estrutura e Funcionamento, Gestão Escolar, Organização do trabalho escolar, Políticas Educacionais, e estendida a todos seus alunos. A docência está definida como objeto central na formação dos pedagogos.

No entanto, a função de diretor de escola continua presente na estrutura organizativa das Secretarias de Educação, enquanto responsável pelas ações que ocorrem na escola. Sua atuação se dá em contextos de realidades sociais enquadradas em transformações econômicas, políticas e culturais extremamente rápidas, que afetam inclusive a atividade intelectual. Esses contextos exigem desenvolvimento profissional capaz de relacionar e analisar as políticas educacionais na tessitura da organização e administração escolar e com a prática pedagógica, visando sempre o aprendizado dos alunos.

Entendendo o desenvolvimento profissional como proposta de problematização da formação inicial ou contínua concebida como moldura profissional, ou seja, como processo de transformação da pessoa no interior de campo profissional específico, o mapeamento bibliográfico apontou para o fato de que tanto a formação inicial quanto a

formação contínua oferecida aos diretores escolares são insatisfatórias para o enfrentamento da realidade escolar extremamente complexa e dinâmica e, ainda, que as políticas educacionais forjam jeitos de atuar que se mostram insatisfatórios para esse enfrentamento.

Conforme Calixto (2010), o desenvolvimento teórico da área do conhecimento em Administração Escolar sofreu avanços e retrocessos na defesa de “uma base orientadora para formação desse profissional”, sinalizando a dificuldade de formação da identidade do administrador escolar, bem como a indefinição de onde deveria ocorrer sua formação ou quais conteúdos seriam necessários para prepará-lo para o exercício de suas funções. Na análise dessa autora, as pesquisas indicam o esvaziamento dessa área de conhecimento⁴, “pois se não é necessário ensinar conhecimentos específicos da Administração Escolar ao futuro profissional, também deixa de ser relevante pesquisar e avançar o conhecimento da área” (CALIXTO, 2010, p. 122).

A função diretiva, desde sua criação, contém necessariamente a perspectiva docente para o ingresso nela. No entanto, há especificidade na função do diretor de escola, como afirmam Libâneo e Pimenta (1999), Libâneo (2006), Souza e Gouveia (2010), Calixto (2010) e Marin (2010).

Sobre essa especificidade pode-se afirmar que o diretor mobiliza estratégias com o foco na escola como um todo, enquanto o professor tem foco específico em suas turmas, e o diretor de escola ocupa outro lugar nesse espaço social. Dessa forma, o diretor perde as minúcias do processo educativo de cada turma, sua atenção e responsabilidade recaem sobre o processo educativo aula articulado com os espaços da escola e os outros agentes que ocupam essa instituição. A atuação de cada segmento da escola - direção, coordenação e docência - está voltada a aspectos específicos do processo educativo.

Quando Ball e Mainardes (2011) afirmaram que a administração escolar ou gestão escolar está intrinsecamente ligada às políticas educacionais, anunciaram a importância dos indivíduos sob essa perspectiva que, ainda que seja participação de impacto muito pequeno na macropolítica, ela contém o elemento potência de participação. As políticas

⁴ A suspeita da autora parece não se confirmar, pois conforme consulta ao CNPq, constata-se grande quantidade de linhas de pesquisas e grupos de pesquisa, em várias universidades, envolvendo a Gestão Escolar. Estas linhas ou grupos de pesquisa investigam a gestão escolar em relação a temas específicos: formação, concepções, organização escolar, gestão democrática, políticas educacionais e avaliação. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web>>. Acesso em 18 de outubro de 2018.

educacionais criam circunstâncias nas quais as opções sobre o que fazer ou como fazer passam por um processo de interpretação destas políticas ou “a forma como nós tornamos as políticas encarnadas” (BALL e MAINARDES, 2011, p. 4), ou seja, as práticas cotidianas possibilitam alterar para o bem ou para o mal o contexto de produção da política educacional e também possibilitam um fazer específico e singular que certamente evidencia, difunde e põe em cena conhecimentos e posicionamentos específicos.

O movimento empreendido até aqui na reflexão proposta permite alguns apontamentos de elementos da estrutura na qual a prática da direção escolar é forjada. A maneira como o indivíduo que ocupa essa função interpreta as políticas educacionais, relaciona-se e reflete sobre significados e estratégias incorporados durante toda sua trajetória de vida em contexto que:

- 1) a formação inicial não é diferenciadora dessa prática;
- 2) há vácuo conceitual e prático sobre o que seja a função de diretor ou gestor escolar e,
- 3) a formação contínua oferecida não é política de largo alcance, atende apenas parte dos diretores nomeados.

Com a intenção de entender a origem das condições acionadas no momento de tomada de decisão, do jeito de ser diretores como são, de administrar a escola como administram, ou seja, de entender como agem, como administram a micropolítica escolar e porque agem de determinada maneira diante da burocracia, o capítulo 2 apresentará conceitos que embasarão a busca de entendimento acerca da percepção da realidade educacional desses agentes específicos.

CAPÍTULO 2

Cenário Epistemológico: alguns conceitos e definição teórico-metodológica

[...] através de Marx compreendemos que a teoria não é receita a ser aplicada, mas ela tem validade à medida que acompanha e explica o movimento real.

(MAURÍCIO TRAGTENBERG, *apud* VALVERDE, 2011, p. 143)

Neste capítulo são apresentados alguns conceitos que embasam o presente estudo, buscando deixar em evidência os pressupostos que sustentam os argumentos desta pesquisa, ou seja, evidenciar a visão de mundo velada porém anunciada nos recortes e escolhas realizadas. Reafirmo que a ciência não é neutra e que as escolhas teórico-metodológicas não são naturais. Expressam *habitus*, também, da pesquisadora.

Dessa maneira, retomando as chaves de análise anunciadas no capítulo anterior em suas variadas perspectivas, que forjam as atribuições e exercício concernentes à função diretiva, serão apresentados alguns estudos de referência acerca da constituição da área de Administração Escolar, bem como os pressupostos teóricos que buscam desvelar a articulação social constituída e constituinte da prática docente diretiva e dos espaços sociais nos quais ela é forjada.

2.1. Estudos teóricos da Administração Escolar

Antes porém de iniciar a discussão acerca da Administração Escolar, convém situar o conceito Administração.

Taylor foi o precursor da teorização sobre a eficiência industrial. Sua preocupação com a racionalização do trabalho dos operários visava reduzir custos e eliminar a ociosidade. Definiu como princípios da administração científica a padronização e prescrição de condutas. Para o autor, a administração científica consiste na combinação de quatro grandes ideias: desenvolvimento de uma verdadeira ciência, seleção científica do trabalhador, sua instrução e treinamento científico e cooperação íntima e cordial entre a direção e os trabalhadores. Seus fundamentos podem ser aplicados em qualquer organização (TAYLOR *apud* STERCHELE, 2016).

Sua teoria foi responsável pelo aumento de produtividade e eficiência do trabalho, e estabelecida a partir da divisão entre o planejamento e a execução.

Taylor definiu como atribuições da gerência as ações de planejar, preparar, controlar e executar. Defendia visão de neutralidade, segundo a qual os interesses de empregados e empregadores não são antagônicos, pois ambos buscam a prosperidade: os empregadores objetivam o máximo de lucro com baixos custos de produção e os empregados, que visam altos salários. Suas ideias foram criticadas tendo em vista o automatismo a que submetia o trabalhador (STERCHELE, 2016).

A teoria clássica da administração desenvolvida por Fayol, por meio de metáforas biológicas para explicar processos administrativos, elenca e classifica princípios gerais de administração como universais e que, portanto, podem ser utilizados em qualquer tipo de organização. Com abordagem normativa e prescritiva, sua teoria foi concebida como manual de procedimentos para administradores. Para esse teórico, as ações que compõem o ato de administrar são: organizar, prever, comandar, coordenar e controlar (FAYOL *apud* STERCHELE, 2016). Embora o autor tenha apontado preocupação mínima com o trabalhador, o mecanicismo de sua abordagem e sua visão da organização como sistema fechado lhe valeram críticas (STERCHELE, 2016).

Tragtenberg (1979) definiu a administração como “exercício do poder por intermédio de um quadro administrativo, que atua como elemento mediador entre os que detém o poder de decisão e a sociedade civil” (TRAGTENBERG, 1979, p. 55). Para o autor, sua função primeira é a reprodução - tanto na esfera pública quanto na esfera privada - das relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante.

A burocracia media a relação entre dominantes e dominados como necessidade natural ao adequado funcionamento das instituições e, portanto, tende à legitimação da dominação.

Na análise de Tragtenberg (1979), as ideologias administrativas que legitimam o capitalismo acompanham de forma idêntica os processos das mudanças do capitalismo. Estas mudanças são verificadas no nível da aparência, pois conservam as mesmas relações capitalistas de produção. Portanto, apesar de representarem mudanças, estas ideologias administrativas conservam sua identidade basilar, ou seja, “administrar no modo capitalista de produção é ainda dirigir, comandar e organizar” (TRAGTENBERG, 1979,

p. 80) mesmo que várias correntes da administração tenham se esforçado em ocultar sua estrutura.

Segundo Barroso (1995), na administração educacional podem ser identificados três grandes períodos quanto à evolução de suas teorias: o primeiro, do início do século XX até meados dos anos 1950; o segundo, dos anos 1950 até meados dos anos 1970 e, por último, o período que vem até nossos dias.

O primeiro período foi marcado pela influência das técnicas de gestão científica das empresas segundo Taylor e seus continuadores e, a partir de 1930, pelo movimento das relações humanas de Mayo e Roethlisberger. Este período caracterizou-se por fraca fundamentação teórica, influenciado por literatura produzida por engenheiros e industriais que, sob as perspectivas teóricas de Taylor, Fayol e Gurwick, reproduziu o senso comum da própria experiência prática.

Nos Estados Unidos, entre os anos 1930 e 1950, o movimento das relações humanas foi reação ao taylorismo na administração escolar assim como na gestão de empresas. Denominado de New Movement, constituiu-se com concepção positivista da ciência administrativa e perspectiva determinista e comportamentalista da ciência. Neste movimento coexistiram duas principais teorias. A executiva, que apareceu ligada à expansão da educação pública e cujo objetivo era a eficiência na gestão e produção. E a democrática, que compreendia o reconhecimento de que a decisão política e a execução não poderiam ser separadas e sim partilhadas. Foi tentativa de construção de quadro teórico para a Administração Escolar, com o apoio de outras ciências sociais como a sociologia, a psicologia e a antropologia.

A grande crítica feita às ideias desse período decorreu das tentativas de serem teorias abrangentes.

O terceiro período foi marcado pela crítica ao paradigma dominante do New Movement, com o surgimento da New Sociology, no Reino Unido, com a proposta de análise cultural da administração escolar. A proposta representou paradigma pluralista teórico, metodológico e disciplinar, sugerindo ênfase nos processos e não na estrutura das organizações. Neste período foi recuperada a tradição weberiana quanto à análise das organizações ao destacar a noção de que o ser humano é ativo produtor de seu mundo - e não passivo. Nesse sentido, os fenômenos sociais são explicados com abordagem da ação

dos indivíduos, evitando a reificação, rejeitando o positivismo e negando a premissa da necessidade do consenso como base da ordem social. Pavia a diversidade no campo da investigação em Administração Escolar com perspectiva humanista e cultural; explorou a possibilidade da administração para a emancipação humana e mudança social e admitia a aplicação da teoria ética à administração (BARROSO, 1995).

No Brasil, os princípios da Administração Escolar foram desenvolvidos com base nos fundamentos da área da administração geral do americano Frederick Taylor e do francês Henri Fayol, no início do século XX. Tais estudos foram criticados por defenderem convergências entre a administração científica e a administração escolar.

Esses estudos brasileiros enfatizaram a necessidade de formação específica, ampla e aprofundada para os administradores escolares, dada a importância desses agentes na implementação da política educacional e o lugar ocupado por eles na instituição escolar.

No Brasil, um dos precursores dos estudos em administração escolar foi Carneiro Leão, em obra intitulada *Introdução à administração escolar* (1953), primeira tentativa brasileira de sistematização da área. Definiu a administração escolar como indispensável à formação profissional do diretor de escola. Como determinante histórico para a administração da educação identificou o fato de que os sistemas nacionais de educação são organizados sob o imperativo político. Definiu a administração da educação como tarefa tão importante quanto complexa, que exige de quem a dirige “uma preparação, uma cultura, uma habilidade, uma visão de conjunto e uma capacidade de comando deveras notáveis” (LEÃO, 1953, p. 99). Para o autor, na administração escolar a eficiência e o sucesso da política educacional requerem capacidade técnica, cultura geral e científica, habilidade profissional possibilitada por formação específica e sólida para o diretor de escola, que deve ser professor com conhecimento da política educacional e da administração. Assevera a necessidade de cursos capazes de atenderem a necessidade social.

Contemporâneo de Carneiro Leão, José Querino Ribeiro esboçou uma teoria da administração escolar. Ambos foram envolvidos e influenciados pelo paradigma norte americano em seus estudos sobre Pedagogia e administração da educação, bem como sobre o desenvolvimento de política educacional diante do contexto de complexidade apresentado pela escolarização, marcado pela imensidade e variedade na atividade

escolar. A pressão de novas influências filosóficas, políticas e científicas impulsionou a didática a ensaiar novos métodos e técnicas de abordagem dos educandos.

Segundo Ribeiro (1988), a administração escolar foi criação americana, em fins do século XIX, resultante de mudança no curso de administração, que se guiava pela formação de práticos bem-sucedidos que passaram a privilegiar cursos organizados mais cientificamente.

Em 1904 teve início a especialização na formação de administração escolar. No Brasil, a expressão administração escolar aparece em 1883, com uso indiscriminado em pareceres e projetos de Ruy Barbosa. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1933, retornou com sentido apropriado e incluído no currículo do Curso de Pedagogia no Rio de Janeiro. Em São Paulo, sob a denominação de Administração e Legislação escolar, surgiu como disciplina do curso destinado à formação de diretores e inspetores escolares do ensino primário. Em 1934, passou a fazer parte do currículo do curso especializado de administradores escolares do Instituto de Educação da USP. Roldão Lopes de Barros foi o primeiro professor dessa disciplina, e introduziu as ideias de Fayol para fundar os estudos de administração escolar e uso desse conceito. Já em 1939, ao ser criada a Universidade do Brasil, incluiu-se a Administração Escolar no curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia (RIBEIRO, 1988).

O reconhecimento da administração escolar decorreu de sua inclusão nos currículos dos cursos e também da criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1937. Em 1941, Lourenço Filho, criador e primeiro diretor desse instituto, publicou o pioneiro e preliminar estudo da administração escolar do Brasil.

Querino Ribeiro, sob influência maior de Fayol, definiu a Administração Escolar como:

[...] o complexo de processos, cientificamente determináveis que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (RIBEIRO, 1988, p. 179).

Para esse autor, a administração escolar está intrinsecamente relacionada à política educacional, definida como estilo de ação, o *modus faciendi*, por meio de um sistema educacional para atender aos objetivos propostos pela filosofia da educação. Concluiu

que a filosofia institui os ideais, a administração os meios de ação e a política determina de que maneira os meios serão estabelecidos e usados.

Vítor Paro (2009) publicou artigo no qual analisou o clássico Ensaio de uma teoria da administração escolar, lançado em 1952, concluindo que, ainda que José Querino Ribeiro tenha afirmado a legitimidade da teoria geral da administração para a situação escolar, ele ofereceu concepção de educação e de escola antagônicas ao modelo empresarial, pois concebia a educação integral com caráter democrático e emancipador e, ainda, reconhecia a especificidade da instituição escolar. Segundo o autor, no que tange à formação de gestores escolares, José Querino Ribeiro defendeu formação fundamentada no pedagógico e nas potencialidades da educação como prática pedagógica e propunha carreira distinta da de professor com formação capaz de fornecer cultura e prática adequada e específica. Paro (2009) discordou desse posicionamento porque, a partir de seus pressupostos teóricos, constatou que tal perspectiva supõe que só alguns podem ser dirigentes e porque sua defesa é a de que a escola deve ser dirigida por conselho diretivo eleito e que o conhecimento em administração escolar deve abranger o processo formativo de todos os profissionais da educação.

Oferecendo perspectiva crítica do desdobramento da administração escolar calcado na administração científica, Nagle (1982), no texto em que defendeu a pluridimensionalidade como ferramenta intelectual para os estudos da Administração Escolar, afirmou que o avanço dos estudos da administração científica contribuiu para a constituição de novas práticas sociais e reorientou todo sistema de valores e, em relação à administração, esta surgiu como resposta às exigências do desenvolvimento industrial, com objetivo de organizar o trabalho para obtenção de maior rendimento, garantindo-se o avanço científico e tecnológico. O autor observou que os especialistas de outras áreas evitam a “contaminação” com temas e atividades de natureza administrativa, revelando preconceito quanto a essa área.

No Brasil, a partir dos anos 1980, momento reivindicatório e de redemocratização, o embate dos fundamentos da administração escolar a partir do modelo da administração científica e o movimento histórico, político e econômico vivido, favoreceu e até justificou a mudança conceitual de administração escolar para gestão escolar. Para Souza (2006), essa alteração imprimiu a esta área do conhecimento o reconhecimento de que se trata de

processo político pedagógico e acrescentou a estes estudos a preocupação com a democratização da gestão escolar.

A partir dos estudos de Luck (2000), Falsarella (2018) afirmou que não se trata apenas de mudança de nomenclatura, mas mudança no paradigma educacional, novo conceito de organização educacional.

Outro posicionamento acerca deste embate foi apresentado por Sterchele (2016), ao afirmar que a palavra gestão já aparecia nos estudos científicos e clássicos da administração, e sua introdução no âmbito educacional não representou inovação em seu significado. A novidade é que este termo passou a ser acompanhado de qualificadores como a gestão democrática.

Esta qualificação democrática à gestão desencadeou, no âmbito legal, um conjunto de ações políticas visando incidir diretamente na prática administrativa e, no âmbito político, discurso para amparar e legitimar tanto o marco legal quanto a prática de novos comportamentos e ideias.

A participação está diretamente associada à ideia de democracia. Nesse sentido, defender administração participativa, ou seja democrática, requer o atendimento a pontos essenciais, quais sejam, eliminação do autoritarismo centralizador e o binômio dirigentes-dirigidos; diminuição da divisão do trabalho que reforça diferenças e distanciamentos entre os estratos sociais; garantia de participação efetiva de todos os segmentos sociais na tomada de decisões (HORA, 1994).

No âmbito da atuação do diretor de escola, isto é, nos limites estabelecidos legalmente, a gestão democrática diz respeito diretamente aos processos decisórios no interior da escola e sua democratização pode ser definida como prática que resulta da tensão entre a ação imposta por meio das ações políticas implementadas e a ação realmente executada no espaço escolar. Pode ser definida como forma política de convivência neste espaço.

Portanto, percebe-se que a gestão democrática é conceito contraditório em sua operacionalização não só no ambiente escolar, mas em todas as relações sociais mediadas pelo sistema capitalista, tendo em vista que, se a democracia está intrinsecamente relacionada à participação de todos com vistas ao bem comum, temos aí uma contradição

de partida, pois as relações de produção do capitalismo visam a manutenção e expansão do capital, o que certamente não coincide com o bem comum. Disso decorre, a meu ver, que a gestão democrática vai ganhando contornos que ora atendem à normatização de condutas de cunho legal, ora se expressa como certa linguagem. Dizendo de outra maneira, a democracia ainda está por ser conquistada pela sociedade brasileira, é muito frágil. Na escola não é diferente, foi incluída na política educacional por meio de conjunto de normas e isto não garantiu a prevalência de condutas e relações menos autoritárias no contexto escolar.

A gestão democrática nem chegou a ser incorporada nas práticas e já “vem sendo substituída por um modelo de gestão gerencial” (MELO e TORRES, 2017, p. 814). O Estado gerencial busca combater o Estado de bem-estar social, criando bases políticas que reestruturam as relações entre a sociedade civil e Estado. A proposta da Nova Gestão Pública é “combater os vícios oriundos do patrimonialismo e da burocracia” (MELO e TORRES, 2017, p. 813). A racionalidade da Nova Gestão Pública direciona a organização dos sistemas educativos e os resultados que tais sistemas apresentam e funcionam como mecanismo de regulação, com interferência brutal na atuação dos diretores, tanto no que concerne à organização das escolas quanto ao trabalho docente.

Quando se fala em administração ou gestão escolar da forma como o sistema público de ensino da educação básica brasileira está organizado, sobretudo na rede pública de ensino, no centro desta gestão está o diretor de escola, hoje em dia designado de gestor escolar.

Coincidindo com o que afirma Tragtenberg (1979), a lógica das atribuições da administração se mantém, alterando-se a forma como se faz isto. Foge ao escopo deste trabalho, mas essas alterações das formas como ocorrem as relações de mando nas empresas também sofreram mudança. De qualquer maneira, o fato é que a função diretiva existe na estrutura organizacional das escolas públicas enquanto função, com a adjetivação de chefia imediata e, em relação ao termo gestão, este está incorporado aos discursos e aos documentos, também, sempre adjetivado de democrática.

Barroso (1995) identificou fragilidade conceitual na distinção entre administração e gestão, em sua análise da reforma portuguesa da gestão escolar no início da década de 1990, na tentativa de conciliar duas perspectivas teóricas divergentes. Uma perspectiva

teórica que pretenda impor valores educativos sobre exigências técnicas de gestão profissionalizada aponta ruptura com o empiricismo e o positivismo. A outra perspectiva confere dimensão técnica à gestão, neutralidade das técnicas de gestão e indicam a recuperação de princípios neo-tayloristas.

Segundo o autor, essa fragilidade revela confusão linguística, tributária de alteração no campo semântico de termos utilizados em abordagens teóricas sobre as organizações e sua administração sob a influência norte americana, principalmente na Inglaterra e França, fragilidade esta que subsiste no domínio da educação. Concluiu que a análise da reforma da Administração Educacional não pode ser reduzida à distinção dos termos e há que se considerar as perspectivas teórica, política e jurídico-administrativa. Afirmou que a alteração de paradigmas na Administração Educacional, também sentida nas Ciências Sociais em geral, abalaram algumas certezas que embasaram os modelos de pensamento e ação no domínio da administração e gestão escolar. A base dessas alterações foi o entendimento de que as organizações são construções humanas e, portanto,

[...] o consenso deixa de ser uma premissa necessária para servir de base à ordem social, em que os objetivos organizacionais são múltiplos e, por vezes, conflituais, em que à racionalidade no processo de tomada de decisão, se sobrepõe uma multiplicidade de racionalidades limitadas, etc. (BARROSO, 1995, p. 51).

Nesse sentido, o que deve ser questionado é toda a proposta de reforma da gestão e

[...] mais do que determinar a mudança das formas e processos da gestão das escolas, o que se torna necessário fazer é dar a oportunidade de os actores destas organizações construir os seus próprios processos de gestão, fazendo deles instrumentos da sua própria acção organizada (BARROSO, 1995, p. 51).

A oportunidade que Barroso (1995) sugeriu ressoou nas proposições de Imbernón (1994), no que tange à superação da atuação profissional intuitiva à prática-teórica crítica por intermédio de processos formativos.

Essa perspectiva, segundo Imbernón (1994), conduziria a outro marco conceitual no entendimento do desenvolvimento profissional, bem como à maneira distinta de relacionar teoria e prática. O autor postulou a participação dos profissionais docentes na criação do conhecimento pedagógico, na política curricular e nos processos formativos e

educativo. A partir desta perspectiva, a proposta de formação contínua deveria vislumbrar a práxis contextualizada, isto é, o desenvolvimento de pensamento prático apoiado na reflexão e na auto-avaliação da prática, de forma colegiada.

Para o autor, a formação contínua possibilitaria a inovação e o desenvolvimento da autonomia, com conseqüente melhoria institucional do processo educativo na medida que os centros educativos sejam tomados como espaços privilegiados de planejamento e realização de atividades formativas colaborativas a partir da ideia de que esse profissional comporta “ser permanentemente um aprendiz” (IMBERNÓN, 1994, p. 96). Sugere a necessidade de adoção de perspectiva utópica nas propostas de formação contínua, cujo objetivo se volte para a superação de seus discursos vazios e centrado nas necessidades democráticas dos profissionais e dos centros educativos, considerando este profissional capaz de controlar seu processo e os recursos necessários para a ativação deste processo de desenvolvimento profissional, ao invés de introduzi-lo em processo normatizado.

2.2. *Habitus* e Senso Prático

Diante desses aspectos variados que caracterizam a formação e ação dos diretores, foi necessário buscar conceitos que pudessem dar base para análises sobre tal atividade. Optou-se então pela utilização de conceitos de Pierre Bourdieu, focalizando os sujeitos nas relações sociais, processos de formação e ação na vida social e profissional.

Pierre Bourdieu mobilizou seus estudos sobre o mundo social para compreender as práticas por meio dos instrumentos da ciência. Para ele, a compreensão do mundo social passa, necessariamente, pela construção do espaço das posições dos indivíduos, que é construído por esses indivíduos, que ao mesmo tempo são constituídos por ele. As posições ocupadas são distintas e distintivas e reveladoras da posição social desses indivíduos.

Para o autor, as relações sociais não são apenas relações de força ou comunicação: existe poder simbólico como poder da realidade, poder esse de dar significado ao mundo e ignorado como sendo poder arbitrário.

A lógica da reprodução enquanto recurso de sobrevivência, inscrita em nossas disposições, constitui o mundo social, de forma inconsciente nos indivíduos. Mundo

social que não é estático porque as pessoas que o constituem não o são; são tributárias de tempo e de espaço determinados.

Suas pesquisas foram levadas a cabo na tentativa de responder ao que ele chamou de paradoxo da doxa, ou seja, como a ordem do mundo segue seu rumo de maneira perpétua e sem grandes transgressões ou quais os processos responsáveis pela transformação da história em natureza e do arbitrário cultural em natural. Afirma que, surpreendentemente,

[...] a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetua-se depois de tudo tão facilmente, e que condições de existências das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais (BOURDIEU, 2017, p. 12).

Bourdieu (2017) cita a dominação masculina como exemplo por excelência da submissão à violência simbólica, que se apresenta como não violência e que se exerce em silêncio, de forma suave e invisível.

O princípio da lógica da dominação está contido na relação social que é exercida a partir do princípio simbólico conhecido e reconhecido pelo dominante e pelo dominado, de língua, de estilo de vida ou de propriedade distintiva, emblema ou estigma.

A sociedade como a conhecemos está organizada e dividida a partir de opostos binários, como forte/fraco; homem/mulher; bonito/feio, etc., segundo o princípio androcêntrico, e o longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social permitiu a incorporação da divisão entre os sexos na ordem social como algo inquestionável e natural, que se perpetua sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e apreciação desenvolvidos por intermédio da atuação da escola, do Estado e da família. E justamente pelo fato de ser inquestionável e dispensar justificção, confere legitimidade à força masculina na ordem das coisas.

Segundo o autor, a diferença biológica entre o corpo masculino e o corpo feminino - especificamente a diferença entre os órgãos sexuais - é a justificativa natural da diferença construída socialmente entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho.

O mecanismo pelo qual se efetua a naturalização desta construção social reside no paradoxo que as diferenças visíveis entre os corpos masculino e feminino -percebidas e construídas segundo esquemas práticos da visão androcêntrica - garantem significações e sentidos que se embasam nessa visão. Portanto, não é o falo ou sua falta que fundamenta essa visão de mundo, mas é essa visão de mundo que pode conferir ao falo o símbolo da virilidade e ponto de honra caracteristicamente masculino, instituindo-se a “diferença entre os corpos biológicos em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas” (BOURDIEU, 2017, p. 40). Dizendo de outra maneira, o falo representa potência porque tem um valor socialmente atribuído a ele.

Ainda que existam muitas lutas pela igualdade entre os gêneros e alguns avanços, este significado se expressa de forma simbólica, incidindo inclusive sobre as próprias manifestações de luta pela igualdade.

Bourdieu nega o determinismo e a estabilidade das estruturas, mas atribui ao sistema de relações o sentido das ações dos indivíduos. A gênese social das condutas individuais é tributária de determinado tempo e espaço, o que interfere na história dos indivíduos, mas não imobiliza suas determinações. A matriz determinante do indivíduo está nas relações entre as condições de existência, a consciência, as práticas e as ideologias.

O indivíduo não é só sujeito, ou seja, autodeterminado com práticas que resultam da tomada de consciência e não é só produto da estrutura. É agente cujas ações e pensamentos são tributários das condições de produção, ou seja, ele pode fazer sua história, porém dentro de condições objetivas existentes, dadas.

Segundo Wacquant (2013), Bourdieu desenvolveu ciência da prática antidualista, agonística e reflexiva, na qual desvelou a dominação - exercida sempre por meio de violência brutal ou simbólica sobre os corpos e sobre a consciência - em todas as suas formas. É ciência antidualista porque rompe com as antinomias entre corpo e mente, entre o individual e o coletivo, entre o material e o simbólico, combinando a interpretação - busca de razões - com a explicação - detecta as causas - em níveis micro e macro de análises. É agonística pois postula que todos os universos sociais são espaços de lutas intermináveis, mesmo aqueles espaços aparentemente conciliadores, como a arte e a

família. E é também reflexiva porque determina a utilização das ferramentas da sociologia no controle das determinações sociais que pesam sobre essas ferramentas de análise.

Para Bourdieu (2013a), as lógicas da prática se desdobram em situações que são concretas e sempre na urgência, diferentemente do tempo e reflexão que caracterizam a atividade de produção de conhecimento. Retomando Marx, ele afirmou que a lógica da prática é radicalmente diferente da lógica porque a lógica da prática escapa às tentativas de sistematização.

O senso prático que engloba o senso de orientação e o senso do jogo, simultaneamente, é o que possibilita ao agente a adaptação às inúmeras situações sem que isso seja a obediência explícita a norma ou que seja obediência de seu pensamento. Trata-se de ajuste possibilitado pelo *habitus* e pela estratégia. O *habitus* está na origem da capacidade de desenvolvimento de estratégias, mais ou menos ajustadas às situações vividas. A noção de estratégia diz respeito à improvisação que os agentes são capazes de realizar em função de suas disposições. No entanto, a adequação entre as situações vividas e as estratégias desenvolvidas representam possibilidade, tendo em vista que, segundo Bourdieu (2013a), há dificuldade de que esses ajustes se adequem às novas situações em período de transformação social, ou seja, quando as estruturas sociais não correspondem mais às estruturas interiorizadas pelos indivíduos e quando o sistema de valores é modificado.

Segundo Bourdieu (2001), espaço social é espaço físico que coexiste com relações sociais nas quais os indivíduos ocupam lugares diferentes, posições sociais que constituem o ponto de vista de seus ocupantes. Este espaço social se retraduz no espaço físico e exprime de forma real ou simbólica as divisões com correspondência entre a ordem de distribuição dos indivíduos e a distribuição de seus capitais.

Trata-se de realidade invisível que organiza as práticas, as representações e as tomadas de posição dos agentes nas lutas para conservar ou transformar o espaço social.

Afirmou ele:

[...] o espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela distinção, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais. Os agentes sociais, bem como as coisas por eles apropriadas, logo constituídas como propriedades, encontram-se

situadas em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo [...] (BOURDIEU, 2001, p. 165).

No caso do diretor de escola, é nomeado e inserido num cotidiano que ele conhece enquanto docente, já que lhe é exigida experiência na docência para assumir a função. No entanto, na função diretiva lhe é outorgado o poder decisório na escola e ele pode desconhecer as regras próprias desse espaço social e as hierarquias existentes.

Portanto, os espaços sociais não são apenas físicos, que os corpos ocupam. São espaços que cada corpo ocupa concretamente e marca seu estar no mundo. Por meio dos sentidos desse corpo, incorpora as regularidades do espaço social que lhe possibilitam o reconhecimento desse mundo pelo corpo. O indivíduo incorpora as estruturas do mundo, desenvolvendo sistema de disposições que mobilizam conhecimentos, que são tácitos, para compreensão prática do mundo que é o mundo onde o indivíduo age. Essa compreensão prática não é um ato intencional de decifração consciente.

[...] O princípio da compreensão prática não é uma consciência conhecedora, (...), mas o sentido prático do *habitus* habitado pelo mundo que ele habita, pré-ocupado pelo mundo onde ele intervém ativamente, numa relação imediata de envolvimento, de tensão e de atenção, que constrói o mundo e lhe confere um sentido (BOURDIEU, 2001, p. 173).

As ações individuais expressam certo jeito de estar no mundo, e nem sempre são precedidas de deliberação voluntária ou não são premeditadas. Estas ações resultam de conhecimento prático; de corpo socializado, resultante de experiência social em determinado espaço e tempo, capaz de organizar a realidade social. Justamente por serem ações e não comportamentos, são imanentes às situações. Os agentes colocam em prática lógicas concretas e que dificilmente podem ser detectadas se não for realizada uma análise relacional entre a ação e a expectativa que habita essa ação: a ação que se executa de imediato daquilo que se projeta nessa ação.

Os indivíduos são dotados de *habitus*, inscritos em seus corpos por suas experiências. São esquemas de percepção, apreciação e ação que permitem aos indivíduos operar atos de conhecimento prático. Por meio destes esquemas, são desenvolvidas estratégias que ao mesmo tempo são adaptadas e renovadas dentro dos limites estruturais do campo, que se encontra inserido no espaço social desses indivíduos.

[...] o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas: por meio das disposições e da crença que estão na raiz do envolvimento no jogo,

quaisquer pressupostos constitutivos da axiomática prática do campo (a doxa epistêmica, por exemplo) se introduzem até nas intenções aparentemente mais lúcidas (BOURDIEU, 2001, p. 169).

O senso prático define e orienta as ações dos agentes. É jeito de fazer as coisas sem que seja preciso refletir sobre elas ou sobre o modo de fazê-las. Reação instantânea diante de algo. Ele está inscrito nessa relação entre o *habitus* e o mundo social. Sendo o *habitus* um produto desse mundo social, o resultado de incorporação, de aprendizagens, permite ao indivíduo realizar as condutas necessárias ou deixar de realizar as proibidas. Trata-se de ações que os indivíduos realizam, de maneira adequada, sem precisar refletir sobre elas. O senso prático é a disposição do *habitus* responsável por determinar aquilo que é ou não urgente; o que deve ser feito de imediato.

Afirma Bourdieu:

O senso prático é o que permite agir de maneira adequada sem interpor ou executar um “é preciso”, uma regra de conduta. Maneiras de ser resultantes de uma modificação durável do corpo operada pela educação, as disposições atualizadas pelo corpo permanecem desapercibidas enquanto não se convertem em ato, e mesmo então, por conta da evidência de sua necessidade e de sua adaptação imediata à situação (BOURDIEU, 2001, p.169-170).

Conforme este autor, as estruturas mentais desenvolvidas pelas pessoas resultam do *habitus* incorporado. *Habitus* é um sistema de disposições - princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão – duradouras, adquiridas pelas pessoas durante o processo de socialização. Ao longo dos anos os sujeitos desenvolvem seus *habitus* a partir da aquisição de posturas, disposições do corpo interiorizadas denominadas de *hexis*. Juntamente com tais condições são adquiridos valores ou princípios de conduta em estado prático - o *ethos* – não consciente da moral vivenciada (BONNEWITZ, 2003, p. 77). Diferente de ser o resultado de obediência a regras sociais, o *habitus* é fonte de leitura pela qual percebemos e julgamos a realidade, ao mesmo tempo que é fonte de produção de nossas práticas. Os agentes fazem escolhas orientadas pelo *habitus*.

O *habitus* resulta da posição e trajetória social dos indivíduos e são sempre expressões de classes sociais. Ele engendra práticas ajustadas ao princípio de visão e divisão constitutivas de determinada ordem social, que são práticas percebidas e apreciadas como adequadas pelo agente e pelos outros e não como práticas resultantes de ordem imperativa ou norma. Trata-se de intencionalidade prática que “se enraíza de uma maneira de manter e conduzir o corpo duravelmente modificado que se engendra e se

perpetua” (BOURDIEU, 2001, p. 175), em relação estruturada e estruturante com o ambiente.

Sendo o *habitus* o produto da história do agente, os instrumentos de construção do social que ele investe no conhecimento prático do mundo e na ação são estruturados pelo mundo que estes instrumentos estruturam. O conhecimento prático é “estruturado pelo mundo por meio de esquemas, saídos da incorporação dessas estruturas, empregados na seleção e construção dessas propriedades objetivas” (BOURDIEU, 2001, p. 180). A ação não é puramente reativa nem puramente consciente.

Para Bourdieu, não é o acontecimento histórico que determina condutas, mas elas resultam do acionamento das disposições construídas a partir de algo que afeta o agente, ou seja, um *habitus* suscetível de ser afetado pelo acontecimento é o que confere eficiência a cada conduta. É assim que, quando algo insignificante desencadeia grandes consequências, causa estranheza aos dotados de *habitus* diferentes. “[...] As causas atribuídas por uma pessoa a uma experiência (e que dependem de seu *habitus*, coisa que a teoria não diz) constituem um dos determinantes importantes da ação que ela irá desenvolver em resposta a essa experiência” (BOURDIEU, 1989, p. 181).

Entendendo a escola como espaço social no qual o diretor ocupa posição concreta no topo da hierarquia, cabe ressaltar que isso não significa dizer que esse espaço é dominado por ele, pois esse espaço é também espaço de lutas que interferem e constituem as relações com a linguagem; as representações legitimadas; as expressões que constituem e são constituintes desse espaço social.

Os conceitos de *habitus* e senso prático parecem apropriados para análises sobre a atuação de diretores em face das necessidades que eles enfrentam no desempenho de sua função posto que, se não tiveram formação adequada em seus cursos, devem tê-las desenvolvido diante da recuperação da memória de suas experiências de vida e do percurso escolar e profissional, que permitiram a detecção de muitas atitudes em tempo real.

Ao considerarmos a escola como espaço de jogo nos termos de Bourdieu, ou seja, um espaço de disputa, lutas e conflitos, o diploma confere a esse agente (o diretor de escola) a possibilidade de ocupar posição central nesse espaço social. Isso não significa dizer que ele adquiriu informações ou capacidade para ocupar esse cargo. Esse valor,

nesse mercado específico de trabalho, pode ser analisado segundo o que dizem Bourdieu e Boltanski (2013):

[...] quanto mais fluidas e incertas forem a definição do diploma e a do cargo, portanto, sua relação, como no caso das novas profissões (profissões de representação, etc.), mais espaço sobra para as estratégias de blefe; mais possibilidades terão, por exemplo, os detentores de capital social (relações, *hexis corporal*, etc.), de obter um rendimento elevado de seu capital escolar (BOURDIEU e BOLTANSKI, 2013, p. 150).

O espaço escolar - tal sua organização e divisão - expressa concepções variadas que estão sempre em disputa, conseqüentemente envolta em conflitos.

Esse espaço reflete hierarquias que se formam ao longo dos anos de seu funcionamento, seja no segmento dos pais, dos professores ou demais funcionários, que operam dentro da lógica de poderes que são também simbólicos. Portanto, não é de qualquer maneira que o diretor de escola pode tomar algumas decisões, mesmo da competência da função. Tomadas de decisão são envoltas em conflitos, confrontos de interesses, disputa de poderes e visões de mundo. É necessário que a atuação do diretor de escola tenha legitimidade para enfrentar os conflitos que decorrem das variadas manifestações de visão e divisão constitutivas de determinada ordem social que nesse espaço se expressam. Dizendo de outra maneira, como o diretor se relaciona e redireciona a micropolítica no espaço de atuação.

A posse de capitais garante aos indivíduos a posição e a tomada de posição e também são posicionados pelos capitais que possuem. A escola e a família ocupam lugares privilegiados na formação dos indivíduos e na distribuição dos capitais social e cultural.

Bourdieu desenvolveu a noção de capital social com o propósito de explicar o fundamento dos efeitos sociais que extrapolam o conjunto de propriedades individuais possuídas por determinado agente. Trata-se de conjunto de recursos ligados à posse de rede durável de relações atuais ou em potencial. Tanto o capital social quanto o capital cultural contribuem e interagem com o capital econômico no fortalecimento das relações sociais.

O capital social é o lucro material ou simbólico assegurado ao indivíduo pelo pertencimento a grupo cujos agentes são dotados de propriedades comuns e unidos por

ligações permanentes e úteis e que são fundadas em trocas materiais e simbólicas. Tanto o limite quanto os critérios de pertença destas relações são conhecidos e reconhecidos mutuamente pelos membros do grupo, o que garante sua manutenção e sua reprodução. O volume deste capital social depende da rede de relações que o agente pode mobilizar nas suas relações sociais (BOURDIEU, 2013b).

O termo *capital cultural* foi desenvolvido por Bourdieu para explicar a desigualdade de desempenho escolar, refutando assim a explicação do sucesso escolar como resultado de aptidão ou dom. Ele se refere ao conjunto de qualificações intelectuais produzido pelo sistema escolar ou transmitido pela família e pode existir sob três formas: no estado incorporado, objetivado e institucionalizado:

- estado incorporado: pressupõe a incorporação, o trabalho sobre si mesmo, portanto trabalho de inculcação e assimilação, que é pessoal e está profundamente ligado ao corpo como segunda pele. Trata-se de capital pessoal, que não é transmitido por doação ou transmissão, por compra ou troca. A ligação que se estabelece entre o capital cultural incorporado e o capital econômico diz respeito ao tempo necessário à aquisição deste capital, pois o empreendimento de transmissão e acumulação implica a necessidade de tempo livre, ou seja, tempo que não precisa ser empreendido no atendimento à necessidade econômica.
- estado objetivado: diz respeito às aquisições de bens culturais que o agente pode fazer e que depende de apropriação simbólica que pode ser possuída ou adquirida para dispor destes bens ou serviços. Ele está relacionado diretamente ao capital econômico do agente.
- estado institucionalizado: diz respeito aos diplomas possuídos pelo agente. Este pode ser convertido em capital econômico (BOURDIEU, 2013c).

Outro espaço de lutas e conflitos que o diretor enfrenta é na mesopolítica, nos órgãos intermediários que controlam e orientam as escolas. Também nesse espaço há disputas que podem ser convertidas em benfeitorias para as escolas e seus diretores. Essas disputas são percebidas quando certa escola é atendida em várias necessidades enquanto outras não têm atendidas suas necessidades básicas, como carteiras suficientes ou outros itens. Dizendo de outra maneira, é preciso que o diretor convença os órgãos intermediários de que a necessidade da escola na qual atua é prioridade em relação às necessidades de outras escolas.

A condição para o desvelamento dos mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais - que são expressões de desigualdades culturais e econômicas (BOURDIEU e PASSERON, 2014) naturalizadas por meio das políticas educacionais - é a superação do que Bourdieu define como doxa: a apreensão do mundo social pelas aparências, opinião e *marketing*. É a ausência do conhecimento do mundo social, conhecimento indiscutido.

Se é o senso prático que direciona a ação do agente segundo uma lógica prática que resulta do *habitus*, em determinado tempo e espaço, é possível inferir que a dominação ou autoridade do diretor de escola é algo previamente aceito e exercido por ele enquanto pessoa que aceita a dominação da meso e macropolítica e enquanto aquele que exerce a dominação sobre os agentes que compõem o espaço escolar.

2.3. Tipos de Dominação

As lutas e conflitos caracterizam a micropolítica no espaço escolar. A direção escolar não só enfrenta como tem que decifrar os motivos e entendê-los como parte do processo constitutivo das ações e práticas desse espaço, para levar a efeito estratégias, de modo a manter ou alterar essas relações de força.

Weber (1964) definiu política como qualquer tipo de liderança em ação, seja a participação no poder ou a luta por influência na distribuição de poder. O poder seria meio de servir a objetivos diversos ou para se beneficiar do prestígio decorrente do poder.

Segundo o autor, o poder - um conceito sociologicamente amorfo - é a possibilidade de imposição do indivíduo em dada relação social. Esse indivíduo se utiliza de qualidades, ou como diria Bourdieu, de capitais que lhe permitem impor sua vontade em dadas situações.

Já a dominação - que Max Weber diferenciou de poder - é concebida como a relação em que o indivíduo exerce o mando sobre outro indivíduo, que aceita minimamente esse mando, independentemente da existência de quadro administrativo ou de instituição em que, nesse caso, encaixam-se as relações familiares, por exemplo. Independentemente dessa aceitação, a relação é sempre marcada pela violência velada ou não, aceita ou suportada.

No caso das instituições, estas mantêm necessariamente quadro administrativo e, portanto, nela vige relação de dominação. A peculiaridade dessa relação será determinada pela forma como é administrada, pelas características das pessoas que administram, pelos objetos administrados e pelo alcance da dominação que dependerá dos fundamentos de legitimidade da dominação.

A dominação é

[...] a probabilidade de encontrar obediência dentro de um determinado grupo para mandatos específicos (ou para todo tipo de mandato). Não é, portanto, qualquer tipo de probabilidade de exercer "poder" ou "influência" sobre outros homens. No caso concreto, esta dominação ("autoridade"), no sentido indicado, pode incidir sobre os mais diversos motivos de submissão: da adaptação inconsciente até o que são considerações puramente racionais de acordo com as finalidades. Um certo mínimo de disposição para obedecer, ou seja, de interesse (externo ou interno) em obedecer, é essencial em qualquer autêntica relação de autoridade (WEBER, 1964, p. 170)⁵.

Para o autor, as relações sociais são orientadas por um sentido reciprocamente compartilhado entre os indivíduos em suas condutas, e sua ocorrência só pode ser pensada em termos de probabilidade. Elas são marcadas pela luta de atribuição prática de certo sentido ao mundo.

A legitimidade deve ser entendida como possibilidade para se garantir a autoridade, e precisa ser orientada pela crença nesta legitimidade. A legitimidade é o que orienta o tipo de obediência daqueles que serão dirigidos.

Diz ele:

Segundo a experiência, nenhuma dominação se contenta voluntariamente em ter como probabilidades de sua persistência razões puramente materiais, afetivas ou racionais, de acordo com valores. Em vez disso, todas buscam despertar e incrementar a crença em sua "legitimidade". De acordo com o tipo de legitimidade pretendida, são fundamentalmente diferentes tanto o tipo de obediência quanto o do

⁵ [...] la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos). No es, por tanto, toda especie de probabilidad de ejercer "poder" o "influjo" sobre otros hombres. En el caso concreto esta dominación ("autoridad"), en el sentido indicado, puede descansar en los más diversos motivos de sumisión: desde la habituación inconsciente hasta lo que son consideraciones puramente racionales con arreglo a fines. Un determinado mínimo de voluntad de obediencia, o sea de interés (externo o interno) en obedecer, es esencial en toda relación autêntica de autoridad (WEBER, 1964, p. 170). (Tradução da pesquisadora).

quadro administrativo destinado a garanti-la, assim como a natureza que o exercício da dominação assume (WEBER, 1964, p. 170)⁶.

Na maioria das vezes, a obediência a certa dominação é orientada pela crença na legitimidade da dominação. Os grupos ou pessoas podem fingir obediência por motivos variados ou obedecer, independentemente de sua concordância. A legitimidade é o que consolida a autoridade e determina a natureza do meio de dominação.

Em consulta à palavra legitimidade, constata-se que é um termo intrigante e que não há consenso quanto a seu conteúdo.

[...] A legitimidade, seja como instituto jurídico ou como um fenômeno social, não é qualidade do sujeito, porém, mais propriamente, de sua atuação. Assim é que se deve dizer de uma "legitimidade para alguma coisa", o que pode ser o ajuizamento de ação, a manifestação de vontade ou a simples representação. O consenso é a situação de correspondência entre a manifestação do consentimento e a manifestação da obediência (JUSBRASIL).⁷

Para Weber (1964), existem três tipos puros de autoridade legítima, que fundamentam a legitimidade das ações e o tipo de obediência que delas resultam. São elas: de caráter racional, de caráter tradicional e de caráter carismático.

Autoridade de tipo racional encampa a autoridade legal, ou seja, existe quando alguém tem direito de exercer a autoridade sobre certo quadro administrativo burocrático e é alguém que também obedece. Trata-se de uma ação impessoal, com obediência de competência limitada, racional e objetiva, outorgada a quem a exerce.

O tipo mais puro de dominação legal é aquele exercido através de um quadro administrativo burocrático. Somente o dirigente da associação possui sua posição de império, por apropriação, escolha ou por indicação de seu antecessor. Mas seus poderes de comando também são "competências" legais. Todo o quadro administrativo é composto, na

⁶ De acuerdo con la experiencia ninguna dominación se contenta voluntariamente con tener como probabilidades de su persistencia motivos puramente materiales, afectivos o racionales con arreglo a valores. Antes bien, todas procuran despertar y fomentar la creencia en su "legitimidad". Según sea la clase de legitimidad pretendida es fundamentalmente diferente tanto el tipo de la obediencia, como el del cuadro administrativo destinado a garantizarla, como el carácter que toma el ejercicio de la dominación (WEBER, 1964, p. 170). (Tradução da pesquisadora).

⁷ Do site Jusbrasil.com.br. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/821724/legitimidade>>. Acesso em 24 de junho de 2017.

forma mais pura, de funcionários individuais ("monocracia", em oposição a "colegialidade") (WEBER, 1964, p. 175-176)⁸.

Na administração burocrática, o conhecimento ou especialização é característica racional fundamental e específica. Suas regras e normas constam de estatuto.

A autoridade de tipo tradicional é aquela crença cotidiana nas tradições. Essa autoridade é exercida sem quadro administrativo ou estatuto, apenas pela fidelidade ao que está posto.

Para Weber (1964), a dominação carismática supõe “um processo de comunicação de caráter emotivo” (WEBER, 1964, p. 194).⁹ Representa relação social estritamente pessoal. O carisma só pode ser despertado ou provado, não se aprende ou se inculca. Ele é envolto em certa magia. A dominação carismática não resulta do conhecimento, mas do reconhecimento de poderes possuídos.

2.4. Gerencialismo e Performatividade

Segundo Ball (2006), as tecnologias educacionais contemporâneas - novo gerencialismo e performatividade - expressam ruptura com a ideologia neotayloriana. Trata-se de rígido “controle à distância” dos tempos e espaços escolares que produz racionalidade instrumental em busca de eficiência e empreendedorismo. O sistema educacional incorpora essa estrutura que determina a forma de agir e pensar tal qual o mercado, a competitividade como condição humana e o mercado como possibilidade de expressão deste impulso básico, disso decorrendo o desenvolvimento de novas subjetividades profissionais diante das novas formas de relações, linguagem e valores morais (BALL, 2006). O gerencialismo compreende as seguintes características: individualismo, lógica do mercado, consumismo, meritocracia e competitividade.

A performatividade, impacto subjetivo das reformas educacionais, é “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas e exposições

⁸ El tipo más puro de dominación legal es aquel que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático. Sólo el dirigente de la asociación posee su posición de imperio, bien por apropiación, bien por elección o por designación de su predecesor. Pero sus facultades de mando son también “competencias” legales. La totalidad del cuadro administrativo se compone, en el tipo más puro, de funcionarios individuales (“monocracia” en oposición a “colegialidad”) (WEBER, 1964, p. 175-176). (Tradução da pesquisadora).

⁹ “un proceso de comunización de carácter emotivo” (WEBER, 1964, p. 175-176). (Tradução da pesquisadora).

como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005a, p. 4). As instituições e os indivíduos são medidos pela produtividade e rendimento, o que determina sua qualidade ou seu valor em contexto de julgamento, de avaliação. Nas instituições escolares, o gerenciamento dos resultados pauta-se nos índices alcançados nas avaliações externas, que não só medem a qualidade institucional como também a determinam. Fruto da teoria econômica, a ideologia da performatividade opera para a alienação do EU, introjetando a ideia de que o indivíduo deve buscar se tornar melhor do que era, atingir novas metas, buscar o máximo desempenho.

A performatividade, portanto, é fluxo de exigências para *performance* dos indivíduos para atingir metas e resultados em busca da excelência. São tecnologias educacionais ou controle e manipulação da função docente. Stephen Ball (2002) afirmou que o *marketing* e o jogo de aparências sustentam a implementação das políticas educacionais e constituem a cultura da performatividade.

A projeção de novas subjetividades profissionais, que Ball (2005a) apontou, ocorre a partir da alteração do conteúdo do conceito de profissionalismo, que passa a ser entendido como *performance*, na qual a prática profissional deve satisfazer julgamentos fixos e impostos de fora.

Baseado em estudos empíricos da micropolítica escolar, Ball (1989) afirmou que o papel do diretor é fundamental para a compreensão da micropolítica da escola, porém a base de estudos sobre o trabalho do diretor como líder organizativo é insuficiente. Os estudos empíricos são inconsistentes, com tendência ao abstrato ou ao teórico. Em geral não tratam a realidade cotidiana da escola, são dissociados da dinâmica social e política do trabalho do diretor.

Para o autor, a liderança é realizada dentro de limitações específicas e históricas em contexto particular.

O diretor enfrenta o desafio de manter o controle, tanto no sentido organizativo quanto no sentido educacional, por meio da elaboração e aplicação da política. Esse desafio certamente provoca conflitos e oposições. Ao mesmo tempo ele deve possibilitar desenvolvimento de solidariedade, de cooperação, de entusiasmo e de adesão. Afirma o autor:

Traduzidas na linguagem mais racional e estéril da teoria da organização, essas pressões e expectativas contraditórias aproximam-se das duas funções básicas da administração: a função relativa às tarefas (iniciar e dirigir) e à função humana (consideração) (BALL, 1989, p. 93)¹⁰.

Ball (1989) chama de estilos de liderança a forma de atuação política do diretor ou seu tipo de conduta. O estilo é “uma forma de realização social, um modo particular de compreender e exercer a autoridade da direção” (BALL, 1989, p. 94)¹¹. É ao mesmo tempo realização individual e também ação coletiva. Normalmente, o diretor tem certo estilo que predomina ou marca sua atuação, mas esses estilos não são fixos ou imutáveis, são ajustados conforme a situação. Essas alternâncias podem decorrer do problema enfrentado ou do clima político.

Estas alternâncias de estilos também exigem habilidade e versatilidade sociais, pois é necessário que haja autenticidade em seus variados estilos para conferir legitimidade a suas ações e, portanto, sobre o controle que exercerá. De qualquer maneira, qualquer que seja o estilo de liderança, será exercido em meio a oposição e conflito.

Sem negar que, estruturalmente, o que compõe o cenário é que o diretor escolar seja líder organizativo, a proposição de Ball (1989) - acerca da atuação diretiva enquanto líder organizativo – parece-me que deva ser analisada criticamente porque entendo que a ideia de líder pode comprometer o pequeno espaço de autonomia e o exercício da reflexão e de elaborações individuais, se ao líder couber ou for aceito pelo grupo, a prerrogativa da tradução e abordagens legais e conceituais, já que tanto a tradução quanto as abordagens são sempre influenciadas pelas experiências de quem as faz.

2.5. Necessidades

Conforme Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades sempre decorrem de valores, pressupostos e crenças e são subordinadas ao contexto em que se determinam. Necessidades são relativas aos indivíduos e aos contextos. Este quadro dificulta a

¹⁰ Traducidas al lenguaje más racional y más estéril de la teoría de la organización, estas presiones y expectativas contradictorias se aproximan a las dos funciones básicas de la dirección: la función que concierne a las tareas (iniciar y dirigir) y la función humana (consideración) (BALL, 1989, p. 93). (Tradução da pesquisadora).

¹¹ “una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección” (BALL, 1989, p. 94). (Tradução da pesquisadora).

sistematização das práticas de análise de necessidades. Todavia, é possível estruturá-las como ponto de apoio à definição da política educativa quando realizadas no quadro do macrossistema e quando realizadas no quadro das atividades pedagógicas na implementação ou na avaliação dessas atividades. Longe de ser descrita como verdade absoluta, a análise de necessidades produz legitimação política. Trata-se de um produto histórico-social.

As autoras portuguesas percebem muito bem a complexidade que envolve uma proposta formativa, tanto inicial quanto contínua, tendo em vista o contexto no qual são determinadas, ou melhor, quais os pressupostos que embasam qualquer projeto de formação e a quem este pretende atender. Ora, se as necessidades são legitimadas por meio da política e esta política atende critérios de priorização, cabe desvelar o espaço que a política educacional ocupa nas propostas de gestão de uma cidade, de um Estado ou de uma nação. Sem perder de vista que, conforme já anunciado com o apoio de Stephen Ball (2001, 2005a, 2005b), a tendência que vem se legitimando na contemporaneidade é a de reformar os profissionais da educação, sem questionamento à burocracia dos sistemas ou a própria perversão da formação que, conforme denuncia Amiguiño (1992), cooptada pela lógica consumista impulsionada pelas estruturas acadêmicas de formação de professores, abrem portas para empregos e exploram investimentos públicos, bem como possibilitam a mobilidade social e legitimam a meritocracia.

2.6. Definição teórico-metodológica

Pretende-se, por meio da opção teórico-metodológica definida e explicitada ao longo deste item, como asseverou Bourdieu (2015), submergir, posteriormente na particularidade da realidade empírica, historicamente situada e fechada, para construí-la como “caso particular do possível”, ou seja, a análise do espaço social com o intento de captar na estrutura o invariante em cada uma das variantes observadas.

Este invariante só pode ser captado por meio do conhecimento dos princípios de construção ou mecanismos de reprodução desse espaço social.

Como advertiu Bourdieu (1983), “existem tantos tipos de trajetórias quantas maneiras de entrar, de se manter e de sair da pesquisa. Toda descrição que se limita às características gerais de uma carreira qualquer faz desaparecer o essencial, isto é, as diferenças” (BOURDIEU, 1983, p. 136).

Optou-se por usar os conceitos *habitus* e senso prático na análise das informações e construção dos instrumentos de coleta destas informações, articuladas por meio de pesquisa com perspectiva etnográfica, cujo intento é o de captar o não explicitado, as estratégias desenvolvidas na prática dos diretores de escola, as expressões dos constrangimentos sentidos e impostos diante das condições objetivas e os elementos de diferenciação e de regularidade existentes entre os diretores de escola.

A aproximação à perspectiva etnográfica foi também fundamentada nos estudos de Rockwell (2009), que define etnografia como “[...] uma abordagem ou uma perspectiva, algo que se liga ao método e à teoria, mas não esgota os problemas nem de um nem do outro” (ROCKWELL, 2009, p. 19)¹². Trata-se de ramo da antropologia que desenvolve conhecimentos sobre as realidades sociais e culturais particulares, localizadas no tempo e no espaço, para compreender a lógica própria dessas realidades.

A autora destacou o fato de que alguns critérios são indispensáveis para estudos na perspectiva etnográfica:

- Extrair da realidade o não documentado, o que está oculto, o que parece normal;
- A descrição dos resultados da investigação, conservando a riqueza das relações particulares do local onde se realiza o estudo;
- Trabalho de campo prolongado;
- Conhecimento local;
- Construção de conhecimentos: estabelecer relações teóricas e práticas.

A etnografia, portanto, depende de bom trabalho de campo, que consiste em documentar o não documentado, com base no processo de registros do diário de campo que resulta de observações constantes e interação em um local, juntamente com outros procedimentos também importantes, como entrevistas, mapas, documentos (ROCKWELL, 2009).

Esse trabalho de campo deve ser feito de maneira a superar a imagem caricata e buscar descrever a realidade desse espaço social, que não é realidade descolada ou

¹² “[...] un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y com teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de outro” (ROCKWELL, 2009, p. 19). (Tradução da pesquisadora).

desarticulada da estrutura desse espaço físico que contribuiu para constituir esses agentes e até mesmo esse espaço social. Como também escreve Bourdieu (2011b):

Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos lugares a não ser com a condição de proceder a uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico (BOURDIEU, 2011b, p. 159).

Para este autor, os indivíduos estão situados em determinado lugar e ocupam determinada posição neste lugar; estes indivíduos se constituem como agentes sociais na relação com o campo em que estão inseridos e da posição que ocupam neste campo (espaço social objetivado). O espaço social é a “estrutura de justaposição de posições sociais”, estrutura que se manifesta como “simbolização espontânea” desse espaço social conforme também explicitou na passagem a seguir:

Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e, sobretudo, dissimulada pelo *efeito de naturalização* que a inscrição durável das realidades sociais no mundo natural acarreta: diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas (basta pensar na ideia de “fronteira natural”) (BOURDIEU, 2011b, p. 160).

Quando vai realizar seu trabalho de campo, o pesquisador deve apreender essa noção para se guiar, para não ficar preso às prescrições de determinados métodos ou à padronização de procedimentos na construção e compreensão de seu objeto de estudo, pois a pesquisa é uma *relação social*. Portanto, o pesquisador exerce efeito sobre o objeto tanto quanto o objeto exerce efeito sobre o pesquisador. Compreender isso obriga o pesquisador a reconhecer e tentar dominar as distorções por meio de reflexão teórica “Esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas” (BOURDIEU, 2011a, p. 694).

Partindo de seu referencial teórico-metodológico, o autor nos orienta na direção de que, tanto as perguntas quanto as observações a serem feitas no *locus* investigado, devem ter como pressupostos os indicadores das teorias, pois serão estes que as orientarão. Para as respostas, os pesquisadores deverão estar atentos e buscar nas práticas dos entrevistados as evidências para as perguntas.

Na condução de uma entrevista, o entrevistador deve proceder à escuta “ativa e metódica”, ou seja, disponibilidade para com o entrevistado, “entrando” em seus pontos de vista, em sua linguagem, em seus sentimentos, em seus pensamentos, sem contudo abrir mão de construção metódica do conhecimento das condições objetivas, ter clareza de que as condições objetivas são definidoras das escolhas e dos desejos.

Para evitar a comunicação violenta, Bourdieu (2011a) sugere que os entrevistados sejam pessoas conhecidas ou apresentadas por pessoas conhecidas, para evitar que as razões subjetivas dos entrevistados sejam reduzidas a determinismo objetivo na análise e, também, estabelece-se acordo de reprodução apropriado dos sinais não verbais coordenados com os sinais verbais. “O interrogador não pode nunca esquecer que objetivando o interrogado, ele se objetiva a si mesmo como provam as correções que ele introduz em tantas de suas perguntas” (BOURDIEU, 2011a, p. 698).

Para o autor, todos os procedimentos têm limites. É importante que o pesquisador tente se situar, em pensamento, no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social, sem que seja necessária a anulação da distância social que os separa. O essencial é a legitimação desse lugar na manifestação, no tom e no conteúdo das perguntas.

A construção do dado deve ser embasada no entendimento da lógica social na qual o mesmo foi construído, ou seja, nas palavras dos entrevistados, deve-se saber ler a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura e a história do espaço das relações que se expressam nas relações que se investiga. Deve ser observada a relação dialética entre a estrutura e o indivíduo. Afirma Bourdieu (2011a):

[...] contra a ilusão que consiste em procurar a neutralidade na anulação do observador, deve-se admitir que, paradoxalmente, só é ‘espontâneo’ o que é construído, mas por uma *construção realista*. [...] é somente quando se apoia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar (BOURDIEU, 2011a, p. 706).

Outro cuidado a ser tomado é o conhecimento de que os agentes sociais não têm acesso ao princípio de seu descontentamento ou mal-estar, e suas declarações podem expressar algo diferente do que dizem - e isso não significa dissimulação.

A passagem do oral para o escrito deve seguir critérios de fidelidade e legibilidade que, à maneira do teatro, impõem infidelidades que são condição para a fidelidade. Trata-se de uma tradução do que foi dito, aliviando o texto, eliminando partes, porém nunca

substituindo palavras. O rigor reside “no controle permanente do ponto de vista, que se afirma continuamente nos detalhes da escrita” (BOURDIEU, 2011a, p. 713), marcando que o relato é formulado a partir do ponto de vista do entrevistado e não do entrevistador.

Na hierarquia da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, o diretor de escola ocupa a posição de responder pela administração ou gestão escolar e, portanto, sua atuação é forjada no entrelaçamento da interpretação das ações políticas educacionais implementadas – a macropolítica - com a síntese dessas interpretações no seu espaço de aplicabilidade – a micropolítica da escola.

Em consonância com a abordagem teórico-metodológica definida neste trabalho, apresenta-se como necessária a descrição da estrutura na qual as práticas observadas foram forjadas e da qual emergem.

Para tanto, o próximo capítulo busca apresentar o contexto de origem do cargo de diretor no município de São Paulo e as propostas formativas para essa função.

CAPÍTULO 3

Cenário jurídico formal

Este capítulo traz breve histórico do cargo de Diretor de Escola no município de São Paulo e as propostas formativas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino. Tem o intuito de apresentar os elementos que forjaram a constituição de modelos de atuação diretiva, representativos da pesquisa empírica relatada posteriormente.

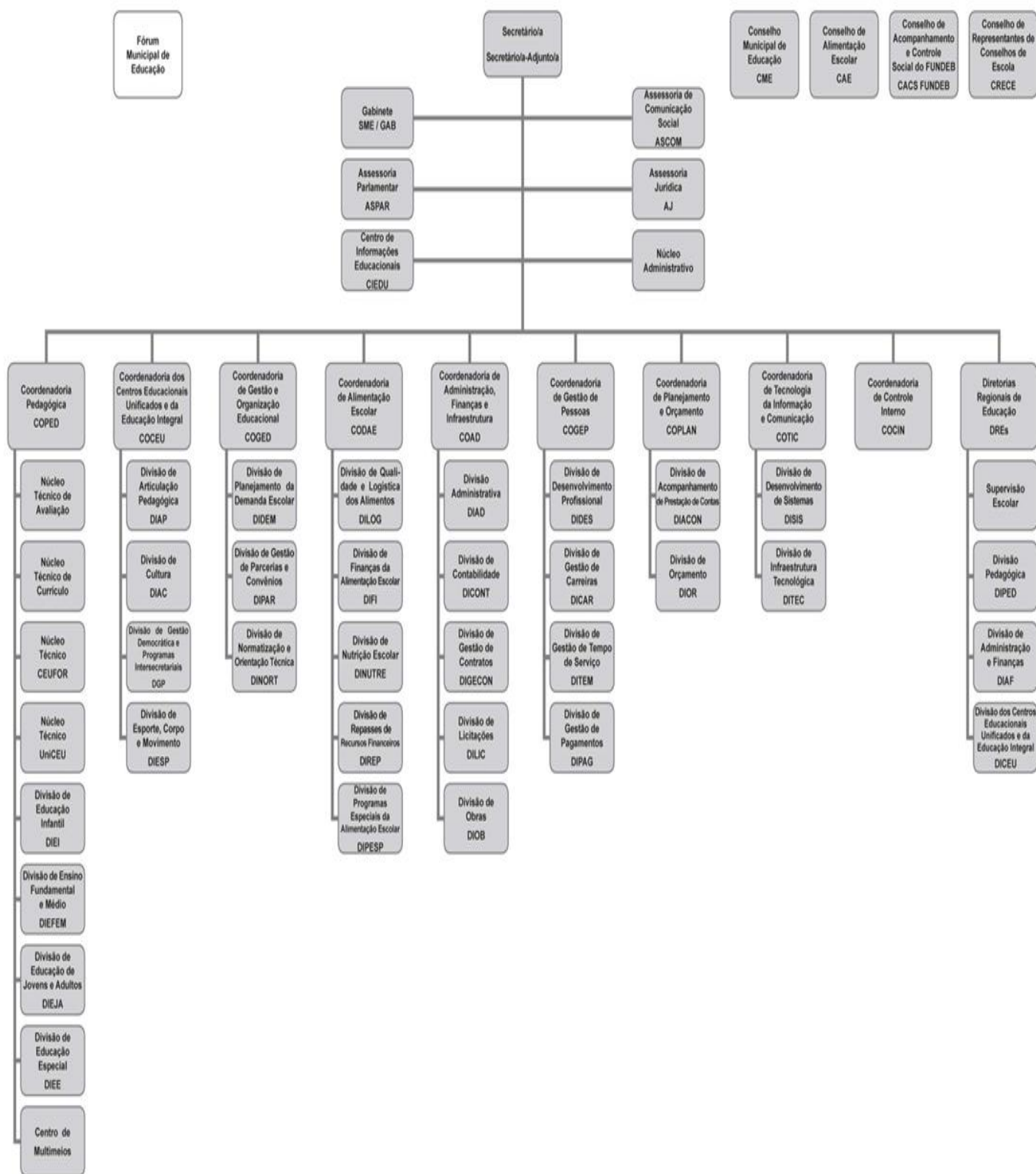
3.1. A organização burocrática da Secretaria Municipal de Educação

Na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo há diversos níveis hierárquicos. O primeiro deles comporta o centro das decisões e prevê a participação de conselhos. É onde se localizam o Secretário e o Secretário Adjunto. Os conselhos são: Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS FUNDEB) e Conselho de Representantes de Conselhos de Escola (CRECE).

Outro nível hierárquico, dos órgãos centrais da administração, é composto por nove coordenadorias específicas, responsáveis pela aplicação e acompanhamento da política educacional; controle e distribuição dos recursos financeiros; controle dos recursos humanos e materiais; implementação dos recursos tecnológicos. Estas coordenadorias estão subdivididas em núcleos e divisões operacionais.

Junto a estas coordenadorias estão as Diretorias Regionais de Educação, que são as mediadoras, responsáveis pela implementação da política educacional. Seu acompanhamento e supervisão ocorre por meio das divisões pedagógica, de finanças e administração, conforme apresentado na imagem 1.

Imagem 1: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo



Unidades Educacionais

Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação.

Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma>>.

Acesso em 02 de dezembro de 2017.

Por meio do Decreto 15.002, de 31 de março de 1978, a Secretaria Municipal de Educação foi reorganizada de forma a unificar o ensino municipal em todas suas áreas (educação infantil, primeiro grau, ensino supletivo e educação de deficientes auditivos). Esta reorganização impulsionou a reformulação da composição dos órgãos da secretaria. Como resultado dessa unificação e composição de órgãos, estabeleceu-se a divisão regional da rede, inspirada pela “necessidade de melhor aparelhar a Secretaria Municipal de Educação na composição de sua estrutura orgânica, para que os objetivos do Ensino Municipal sejam alcançados em alto padrão de eficiência” (SÃO PAULO, 1978, s/p.).

Nos dias de hoje a divisão regional da rede se mantém, totalizando treze Diretorias Regionais de Educação (DREs). Cada uma delas é composta por agrupamento de distritos da cidade de São Paulo (vide imagem 2, mapa da divisão por distrito).

Imagem 2: Mapa da Divisão por Distrito da Cidade de São Paulo



Fonte: Site São Paulo Map 360°. Disponível em: <<https://pt.saopaulomap360.com/mapa-bairros-sao-paulo#.XCdB7FxKjIU>>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo totaliza 5.315 unidades escolares diretas e indiretas, com um atendimento total de 3.022.674 alunos nas modalidades: Creches Particulares e Conveniadas, Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), Escola de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI), Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e Escola Municipal de Educação Bilingue para alunos Surdos e com múltiplas deficiências associadas a surdez (EMEBS)¹³.

A referida rede integra as equipes escolares, conforme Decreto Nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos Profissionais de Educação das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São formadas pelos seguintes segmentos: equipe gestora, composta pelos seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor e coordenador pedagógico; equipe docente e equipe de apoio à educação, que compreende os agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação e assistente de gestão de políticas públicas.

As escolas observadas pertencem à Diretoria Regional de Pirituba (DRE-PJ), composta pelos distritos de Pirituba (que engloba os bairros de Pirituba, Jaraguá e Parque São Domingos); Perus (que engloba os bairros de Perus e Parque Anhanguera) e Lapa (que engloba os bairros da Lapa e Jaguaré). A imagem 3, apresentada a seguir, representa os bairros onde estão localizadas as escolas observadas.

Este aglomerado de distritos contém 139 unidades escolares diretas e 191 unidades escolares indiretas, que representam os Centros de Educação Infantil conveniados com a prefeitura de São Paulo e as Creches particulares conveniadas, totalizando 330 unidades escolares. Destas, 53 são Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Há portanto, 139 cargos de Diretor de Escola nesta DRE⁵.

¹³ Dados extraídos do *site* institucional Portal da Transparência. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br/>>. Acesso em 24 de março de 2018.

Imagem 3: Distritos onde estão localizadas as escolas observadas que compõem a Diretoria Regional de Pirituba-Jaraguá:

Pirituba

	Área km ²	Hab/Km ²
Jaraguá	27,6	6.696
Pirituba	17,1	9.821
São Domingos	10	8.484



Perus

	Área Km ²	Hab/Km ²
Anhanguera	33,3	1.600
Perus	23,9	3.355



Fonte 1: Os dados extraídos da Sinopse do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010 tratados e disponibilizados pelo *site* da Prefeitura de São Paulo: <http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/prefeituras_regionais/Paginas/Perus.aspx>. Acesso em 24 de março de 2018.

Fonte 2: Mapas extraídos do *site* São Paulo Map 360°. Disponível em: <<https://pt.saopaulomap360.com/mapa-bairros-sao-paulo#.XCdB7FxKjIU>>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

3.2. Breve histórico da criação do cargo

Em 1959, foram criados os cargos de Diretor Escolar, que integravam o quadro geral do funcionalismo municipal. Estes cargos passaram a pertencer a um quadro específico denominado Quadro do Ensino Primário, por força da Lei 7265/69.

Antes da lei de criação dos cargos, a função diretiva era chamada de Dirigente (de escola agrupada municipal) e ocupada por um professor Primário (extranumerário-mensalista)¹⁴, contratado para dirigir escolas agrupadas com mais de cinco classes. Para o exercício desta função, o dirigente recebia uma gratificação de 20% sobre o salário de Professor Primário (artigo 6º do Decreto 3185/56).

Somente em 1975, com a complexificação da rede municipal, todos os cargos do magistério - por exemplo os cargos de profissionais que compunham o quadro dos parques infantis e ainda pertenciam ao quadro geral do funcionalismo público - foram agrupados e passaram a compor o Quadro do Ensino Municipal. Os cargos de Diretor de Escola eram específicos como: Diretor de Escola de Parque Infantil e depois Educação Infantil; Diretor de Escola de Deficientes Auditivos; Diretor de Escola de 1º e 2º Graus; Diretor de Escola de 1º Grau e Diretor de Ensino Supletivo.

[...] “A equipe gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional” (SÃO PAULO, 2013). No entanto, as atribuições legais são específicas para cada profissional.

A função do diretor de escolar

[...] deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (SÃO PAULO, 2013).

¹⁴ Extranumerário era a designação do pessoal contratado, que exercia função na condição de servidor que não se enquadrava na conceituação de funcionário, pois não era titular de cargo criado por lei. Deste pessoal era exigida a comprovação de habilitação profissional específica.

As competências do Diretor de Escola englobam as atividades cuja execução é responsabilidade dele e as que, na maioria, são atividades delegadas a outros profissionais do quadro de funcionários da escola. O artigo 6º descreve as atribuições desta função do diretor. São atividades, em sua grande maioria, nas quais o diretor participa efetivamente - coordenando, delegando e gerindo - com os outros segmentos representativos da escola. Em geral trata-se de atividades nas quais o diretor participa efetivamente, coordenando, delegando e gerindo.

Estas atividades foram sintetizadas no Anexo I do Edital de Abertura de Concurso de Acesso¹⁵ para provimento dos cargos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar, conforme segue:

- coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;
- participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;
- possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;
- prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento;
- implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

¹⁵ O concurso é somente por acesso, tendo em vista que na Prefeitura do Município de São Paulo esses cargos só podem ser acessados por profissionais docentes que já pertençam à rede de ensino, conforme visto anteriormente.

- buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;
- planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;
- promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;
- coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;
- promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;
- coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a: folha de frequência; fluxo de documentos de vida escolar; fluxo de matrículas e transferências de alunos; fluxo de documentos de vida funcional; fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;
- comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;
- diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados: - coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;
- adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se responsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;
- delegar atribuições, quando se fizer necessário (SÃO PAULO, 2015).

As políticas educacionais conformam, organizam e definem as atribuições legais da prática diretiva escolar representando aspectos legais do cenário jurídico formal.

3.3. Propostas de formação contínua para diretores de escola da Rede Municipal de São Paulo

Segundo Galindo (2011), no Brasil a formação contínua como política educacional teve início nos anos 1970, marcada historicamente por ações decorrentes de programas voltados para a rede pública, organizados a partir da lógica tecnicista de treinamento e capacitação, que alcançam abrangência apenas no discurso docente e não na prática. Há esforços visando dar novo sentido à formação continuada, para além da lógica utilitarista, instrumental.

A carreira docente é marcada por exigência de formação acadêmica mínima para a entrada na carreira. Atribui-se valor

ao saber prático, ao conhecimento tácito da docência e à experiência profissional acumulada mais do que à qualificação formativa profissional que pode ser avaliada por meio da titulação, da certificação e do conhecimento teórico (GALINDO, 2011, p. 31-32).

A formação contínua oferecida é responsável pelas (des)motivações dos docentes, tendo em vista que a base estrutural dessa formação apresenta discurso que destoa da realidade das práticas educativas, e o caráter instrumental das formações reside no fato de que elas são estabelecidas a partir dos fins almejados, e não das necessidades docentes (GATTI *apud* GALINDO, 2011).

Na rede municipal de ensino de São Paulo, o primeiro “curso” oferecido especificamente para Diretores de Escola foi em 1974¹⁶. Tratou-se de curso intensivo de cinco dias, com três horas diárias, intitulado: “Gestão por objetivos ou resultados”. O material apostilado do curso foi vendido aos participantes. O plano das atividades contemplava a visão de escola-empresa nos moldes da Lei 5692, e a comunidade foi caracterizada como subsistema. A gerência foi o conceito para as partes administrativa e supervisão pedagógica.

¹⁶ Período em que a cidade de São Paulo foi administrada por Miguel Colassuono, indicado pelo regime militar e referendado em eleição na Assembleia Legislativa para ser prefeito da cidade de São Paulo, que governou por dois anos. Em 2009 foi réu de ação pública movida pelo Ministério Público Federal por seu envolvimento na ocultação de corpos de presos políticos assassinados durante o regime militar e enterrados nos cemitérios de Vila Formosa, na zona leste, e de Perus, na zona oeste, no período em que foi prefeito de São Paulo (Rede Brasil Atual (RBA) Comissão da Verdade revela crimes cometidos na ditadura pela prefeitura de São Paulo (Luciano Velleda, para a RBA, publicado 16/12/2016, 11h23).

Os textos utilizados abordaram elementos para a compreensão do sistema educacional da rede. Apresentavam a educação como atividade econômica em que a escola era empresa com o objetivo de produzir bens econômicos. Trouxe a noção de que o capital investido deveria voltar para a sociedade como lucro, ou seja, o esforço ativo e sistemático da escola deveria, ainda que como possibilidade, transformar-se em força produtiva da nação.

Em 1982¹⁷, foi oferecida “Capacitação de recursos humanos da rede municipal de ensino da PMSP” aos supervisores (cargos recém criados), diretores, assistentes e auxiliares de direção. Essa proposta apresentava como premissas: necessidade de visão de conjunto e definição de princípios comuns de natureza mais reflexiva e questionadora do que planejadora e elaboradora, unindo teoria e prática. Visava atualizar os diretores com o objetivo de propiciar o aperfeiçoamento profissional dos educadores do sistema de ensino municipal e, também, a melhoria gradativa do nível de qualidade do ensino, aliada à proposta de democratização das possibilidades de acesso da comunidade à educação infantil e ao ensino de primeiro grau. A estratégia utilizada foi a retomada das atribuições legais da função. O diretor passou a ser visto como um especialista – educador e não administrador e que deveria facilitar e garantir a consecução dos objetivos educacionais determinados pela macro-política para as unidades escolares.

Em 1990¹⁸, conforme publicação no Diário Oficial do Município (São Paulo), Comunicado 235/90, para trezentos diretores efetivos da rede foi oferecida formação contínua intitulada “Grupo de Formação de Diretores de Escola”. Do curso fizeram parte discussões de textos com abordagem crítica sobre o currículo e gestão democrática, sugestões de textos para discussões com os alunos em proposta alternativa para discussões e não informações, avaliação na qual os participantes puderam sugerir temas, como a discussão sobre o papel do diretor abarcando o aspecto pedagógico da administração escolar e, ainda, explanação sobre as atividades rotineiras e de responsabilidade do diretor

¹⁷ Até 14/05/1982 o Prefeito era Reynaldo Emygdio de Barros, que nessa data se afastou para disputar a eleição para Governador do Estado de São Paulo. Foi substituído por Antonio Salim Curiati. Ambos foram indicados pelo Governador paulista Paulo Salim Maluf. Apoiadores do regime militar, nesse período foram os últimos prefeitos não-eleitos da capital paulista.

¹⁸ No período de redemocratização do país, escolhida por meio de eleição, assumiu a administração da cidade a prefeita Luisa Erundina, do Partido dos Trabalhadores. Seu “maior legado foram as realizações na área da Secretaria de Educação. Informação extraída do *site*: FGV CPDOC, s/ data. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luisa-erundina-de-sousa>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

e encaminhamentos de atividades específicas, tais como legislação sobre verbas, vida funcional e matrículas, entre outros focos. Esta formação caracterizou o diretor de escola como agente de transformação, educador e coordenador da construção coletiva. O objetivo central era construir um novo perfil para o diretor escolar.

Em 1993¹⁹ a Secretaria Municipal de Educação ofereceu “Capacitação para Diretor de Escola”. Os cursistas foram divididos em dois grupos: dos diretores em exercício há dois anos ou menos e outro grupo com os mais antigos no cargo. Justificando-se pela busca da Qualidade Total da Rede Municipal, por meio de um programa de desenvolvimento de recursos humanos para possibilitar o aperfeiçoamento dos educadores, foi organizada formação com carga horária total de 40 horas, divididas em oito horas diárias, com coordenação de integrantes do Departamento de Orientação Técnica. Os textos de apoio para o desenvolvimento da referida capacitação eram: 1) de natureza legal, sobre as atribuições do cargo, formas de registros de documentos e encaminhamentos diversos da burocracia; 2) de natureza teórica a respeito de discussões acerca da atuação do diretor e, ainda, 3) contou com relatos de certa supervisora sobre sua experiência na rede municipal com elementos da história da rede.

Em 1995, foi implementado Programa de Melhoria do Desempenho da Rede Municipal de Ensino desenvolvido juntamente com a Fundação Instituto de Administração (FIA) da Universidade de São Paulo, visando o desenvolvimento de diretores de escola e aprimoramento de sistemas de gestão das unidades escolares e proposto para todos os diretores de escolas e supervisores. Com carga horária de 44 horas, estava dividido em três módulos: 1) O papel gerencial do Diretor de Escola; 2) A gestão da atividade-fim e 3) A gestão da atividade-meio.

Essa formação pretendia o desenvolvimento de linguagem gerencial comum entre supervisores e diretores de escola. As atividades preparatórias incluíram: seminários com a cúpula da Secretaria Municipal de Educação, com a utilização da Técnica de Análise e

¹⁹ Paulo Salim Maluf, prefeito de São Paulo pela segunda vez, desta por meio do voto. Famoso pelo envolvimento em vários escândalos de corrupção, sua administração foi marcada pela realização de grandes obras viárias. Autor do projeto Leve Leite na prefeitura e criador do Plano de Atendimento à saúde (PAS), que reestruturou o setor de saúde municipal. Informação extraída do *site* FGV CPDOC, s/ data. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/paulo-salim-maluf>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

Estruturação de Modelos (ISM)²⁰ seminários com 11 diretores de escola escolhidos pelas respectivas Diretorias de Ensino e identificação de diretrizes para atuação do diretor de escola.

Em 2016²¹, foi oferecido aos educadores da rede municipal o curso “Literatura, etnicidade e gênero: subsídios para a educação das relações étnico-raciais”. Era permitida a participação de dois profissionais de cada escola e as diretorias de ensino estabeleceram critérios de distribuição destas vagas de forma diversa. Algumas privilegiaram os diretores, assistentes e coordenadores pedagógicos. O curso teve carga horária que variava entre 18 e 20 horas.

O percurso teórico da administração escolar ficou diluído, dados os determinantes econômicos, políticos e sociais concomitantes ao percurso de indefinição e imprecisão do curso de Pedagogia, ao passo que a função de Diretor de Escola existe ainda hoje e se mantém na estrutura organizacional como função diretiva. Como se pode observar, as necessidades formativas não foram ou não são atendidas nos cursos de Pedagogia e nem na proposta, no âmbito nacional de formação, oferecida na Escola de Formação de Gestores.

A imprecisão e a falta de reconhecimento da administração escolar enquanto subárea do conhecimento na área de educação não é prerrogativa do Brasil.

Licínio Lima (1997), em artigo intitulado: “Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal”, analisa os estudos organizacionais e administrativos da educação, salientando que, ao longo dos anos 1990, a área alcançou

²⁰ Técnica desenvolvida no início da década de 1970 como “instrumento para aumentar a eficácia do trabalho em grupo na análise de problemas sociais complexos” (MD, *P4.1-61, p.5). Cabe ressalva ao fato de que o documento não cita a fonte ou autoria da técnica citada.

²¹ O prefeito era Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores. Em 2004, como Ministro da Educação, participou diretamente da articulação pela aprovação no Congresso Nacional do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). À frente da Prefeitura da Cidade de São Paulo, comprometeu-se com a renegociação da dívida com a União, a elevação da qualidade dos serviços públicos e a elaboração e implementação de um novo plano diretor para a cidade. Haddad foi consultor da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) da USP e, em 2015, retomou a atividade docente paralelamente ao exercício do mandato. Informação do *site* FGV CPDOC, s/ data. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/haddad-fernando>>. Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

uma grande visibilidade social diante da emergência de discursos e orientações políticas de cunho gerencialista e tecnocrático para conceder relevâncias às vertentes instrumentais,

[...] representando a administração educacional como um recurso técnico ao serviço de medidas de modernização e racionalização do sistema educativo e das escolas. Face à ideologia da modernização da educação, a administração educacional tende (de novo) a ser subordinada a lógicas normativas, agora de matriz racionalizadora e gerencial, acompanhando, ainda que com relativo atraso, tendências que se manifestaram durante os anos oitenta noutros países centrais (LIMA, 1997, p. 110).

A proposta de formação desses diretores, por parte do poder público, é claramente voltada ao gerenciamento e pensada a partir dos fins almejados. Esses fins são impostos sem explicitação, por meio de regulamentações decorrentes dos desdobramentos da legislação educacional, tanto no âmbito municipal quanto estadual e federal²². Esse contexto forja uma atuação contraditória do diretor de escola, ao posicioná-lo no fogo cruzado dos projetos que se alternam nas políticas educacionais e o processo educativo que se desenrola no cotidiano escolar, bem como o próprio projeto de educação.

O Diretor de Escola não consegue atender os princípios da gestão democrática tendo em vista que as atribuições de seu cargo exigem o cumprimento de normas, leis e decretos que se aproximam de uma atuação de gerência, quando lhe são cobrados planos de metas, projeto pedagógico com estratégias e consecução de metas determinadas por elaboradores de programas de aprendizagem, ou seja, pessoas que estão fora da escola e com acesso a dados superficiais sobre a realidade local de cada escola (SANCHES, 2014).

²² Para aprofundamento, consultar: MARIN (2012); GIMENO (1998); SHIROMA, E, MORAES, M.C. e EVANGELISTA, O. (2004)

CAPÍTULO 4

Cenário empírico da pesquisa

Entendendo a função diretiva como função docente central na organização das escolas de todo o mundo, busca-se responder aos seguintes questionamentos: como agem os diretores nas escolas? por que agem do modo como atuam? quais as necessidades formativas dos diretores de escola na atualidade para sua atuação, este capítulo procura cumprir a função de descrever o cenário empírico da pesquisa.

O percurso metodológico respalda e sistematiza a observação da atuação dos diretores de escola no desempenho de sua função, buscando confirmar ou refutar a hipótese de que a atuação do diretor de escola não é aprendida nas formações inicial ou continuada, mas resulta de experiências pessoais que caracterizam um certo jeito de administrar a escola. Dizendo de outra maneira: o diretor experimenta formas de organizar a escola e atuar, formas estas que refletem vivências e modelos de sua trajetória de vida, e algumas vezes - poucas - resultam de reflexões científicas acerca tanto da educação, quanto da gênese ou fundamentos das relações sociais.

O objetivo central do presente estudo é o de perceber e analisar a atuação dos diretores de escola da rede municipal de educação quanto ao desempenho na função, com o intuito de cotejar seus conhecimentos com as necessidades formativas manifestas e detectadas na trajetória profissional em questão. Esse objetivo central se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar o papel da formação na atuação de Diretores de Escola;
- Identificar as ações empreendidas pelos diretores, a origem do conhecimento sobre elas e sua evolução junto às escolas detectando analisando os contextos funcionais dessas ações;
- Identificar as necessidades formativas atuais e as percebidas ao longo de seu percurso, suas características e razões.

4.1. Procedimentos

A partir dos esclarecimentos teórico-metodológicos explicitados no capítulo anterior e tomando determinados cuidados, passa-se a descrever os procedimentos.

A seleção do campo empírico para a realização da pesquisa ocorreu em relação a duas escolas da rede Municipal de Educação (São Paulo), da região noroeste da capital. Ambas são escolas de Ensino Fundamental e atendem alunos do 1º ao 9º ano. São escolas com infraestruturas similares, porém com prédios em diferentes estados de conservação.

Outro ponto comum dessas escolas é o fato de que estão inseridas em bairros que se organizaram a partir de luta coletiva por moradia.

As observações foram realizadas durante o segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017, com foco na atuação dos diretores dessas escolas, com objetivo de descrever seus ambientes e narrar processos implícitos, para tentar entender os processos da gestão escolar (ROCKWELL, 2009). Cabe aqui ressaltar que o segundo semestre de 2016 foi marcado pela disputa eleitoral de candidatos à prefeitura. Já o primeiro semestre de 2017 foi marcado por uma greve dos profissionais da educação, que durou 30 dias.

Para a pesquisa o critério de escolha foi aplicado a diretores de escola e não a escolas. Os diretores escolhidos são pessoas conhecidas, com trajetórias políticas destacadas, experientes, e estão em vias de se aposentar.

Também foram objeto de observação famílias, moradores do bairro, assistentes de direção, professores, auxiliares administrativos, coordenadores pedagógicos. A observação ocorreu durante as conversas, e também foi feita breve análise do entorno.

Além disso, os diretores responderam questionário de identificação do perfil e professores responderam uma questão para descrever como identificam um bom diretor de escola.

4.2. Instrumentos para sistematização das informações

As informações foram coletadas por meio de observação da atuação e das narrativas dos agentes, a partir da orientação de alguns descritores depreendidos do referencial

teórico dos clássicos da administração escolar, dos efeitos da política educacional e do cotejo entre os clássicos e a política educacional, divididos em quadros conforme segue.

Foram construídos três quadros, sintetizando os principais aspectos teóricos da área para esse efeito de roteiro de análise dos dados obtidos nas situações de coleta.

O Quadro 1 apresenta descritores de atividades concernentes à atuação do diretor de escola, apresentadas em capítulo anterior a partir de autores precursores da Administração Escolar, e suas expectativas. O diretor de escola deve “possuir as qualidades de um chefe de serviço industrial, ou de uma casa de comércio” (LEÃO, 1953, p. 14). Defensor de formação sólida de conhecimentos técnicos, o autor não dissocia a administração do ensino e vida política e social.

Para Ribeiro (1988), a administração proporciona elementos para remover as dificuldades que resultam do progresso social. A administração consiste na sistematização para garantir unidade de objetivos e racionalização de funcionamento; é estrutura para melhorar o rendimento e pode ser aplicada à organização da educação e da escola. Critica Taylor, sem negar honra a suas proposições no que tange à desumanização do trabalho, ou seja, a perspectiva estritamente técnica em detrimento da perspectiva social dos problemas. Resume administração, citando Fayol: “administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar” (RIBEIRO, 1988, p. 63)²³. Cabe ressaltar que o autor afirma que a administração científica apresentou sentido mais humano e humanitário e que a administração da economia pública serviu para dignificar o do trabalho, “[...] o fator político cobriu grande parte das ameaças advindas do fator econômico” (RIBEIRO, 1988, p. 67).

Ribeiro (1988) afirmava que no processo de ideação do planejamento e organização as atividades deveriam ser realizadas em grupo e não só pelo Diretor de escola, e compunham atividades de proposição principal, estudos de base, anteprojeto, estudo de alternativas e decisões fundamentais.

²³ “administrer, c’est prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler” (FAYOL apud RIBEIRO, 1988, p. 63). (Tradução da pesquisadora).

Quadro 1: Atividades do Diretor de Escola conforme pretensões dos clássicos da Administração Escolar

	Antonio Carneiro Leão	Querino Ribeiro
Atividades mais abrangentes	Operações: técnicas, financeiras, de segurança, de contabilidade, administrativas	Processos: Planejamento e Organização: Previsão, comando, controle.
Atividades cotidianas	Governo do funcionalismo Convivência com alunos Convivência com pais Assistência ao Diretor de Educação Orientação aos coordenadores e especialistas Cooperação com todos Liderança Cuidados com ser humano	Distribuição de funções Regulação das relações interpessoais Administração de pessoal Administração de material escolar Tomada de decisões Assistência à execução Estimulação de todos os segmentos Orientação pedagógica Supervisão de todas as atividades desenvolvidas na escola Orçamentos Relatórios
Atividades posteriores (na escola)	-	Avaliação dos resultados Relatório Crítico

Fonte: Introdução à Administração Escolar (LEÃO, 1953) e Ensaio de uma teoria da Administração Escolar (RIBEIRO, 1988).
Elaboração da pesquisadora.

O Quadro 2 apresenta descritores depreendidos do contexto dos efeitos das políticas educacionais com base nos estudos de Stephen Ball, ou seja, o que se apresenta nos dias do hoje. Trata de tecnologias educacionais contemporâneas: o novo gerencialismo e a cultura da performatividade.

Quadro 2: Atividades do Diretor de Escola a partir dos efeitos das Políticas Educacionais

	Gerencialismo	Performatividade
Atividades mais abrangentes	Análise comparativa do Desempenho nas avaliações externas	<i>Marketing</i> das Atividades desenvolvidas na escola
	Planejamento	Cálculo dos efeitos das ações políticas de formação dos profissionais
	Execução das ações políticas educacionais	
	Gerenciamento de resultados	Elaboração de Plano de Metas
Atividades cotidianas	Produtividade: ocupação dos tempos e espaços	Treinamento
	Avaliação da aprendizagem	Discurso e ações com alunos
	Gestão dos profissionais	Discurso e ações com profissionais
	Gestão dos alunos e famílias	Discurso e ações com famílias
	Gestão de verbas	Discurso e ações com instâncias superiores
	Controle de materiais e serviços	Relatórios de aprendizagem dos alunos
	Gestão do Pedagógico	Relatório das reuniões
	Gestão de recursos materiais	Comparação e aplicabilidade de modelos inovadores
	Gerenciamento das metas	
Motivação e Incentivo à aquisição de novas técnicas e tecnologias		

Fonte: Tecnologias Educacionais (BALL, 2004, 2005a, 2005b, 2006).
Elaboração da pesquisadora.

O Quadro 3 apresenta descritores para observação da atuação dos diretores participantes da pesquisa. Resultam do cotejo entre o descrito pelos clássicos da administração escolar e o prescrito nas políticas educacionais no que tange às atividades dos diretores. A seleção desses descritores foi realizada a partir da perspectiva sociológica com a intenção de contextualizar as atividades realizadas, isto é, o que foi incorporado e como se relaciona com as concepções desses diretores.

A escola não pode ser investigada como microuniverso, deve ser vista um espaço social em relação com outros espaços onde as ações políticas educacionais são interpretadas pelos agentes que trazem em seus corpos e visões de mundo suas histórias de vida. Assim, a pesquisa de perspectiva etnográfica é uma escolha que possibilita a

articulação desses elementos, numa abordagem relacional com vistas ao entendimento das práticas, das condições objetivas dessas práticas e de suas interdições. Cabe o entendimento das motivações que levaram o sujeito a fazer o que fez, do jeito que fez; e quais pressões sociais estavam em jogo.

Quadro 3: Descritores para observação das atividades previstas do Diretor de Escola

Conhecimentos	Domínio de técnicas para conduzir uma reunião Domínio de conceitos Domínio de técnicas para conduzir uma discussão Contexto da estratégia política Contexto do efeito das políticas
Concepções	Administração Escolar/Gestão Profissionalismo Escola Pública Participação Formação Autonomia Diálogo Cultura Qualidade em educação
Tendências e ações	Democrático, autoritário, persecutório, intimidador, rigidez, punitivo <i>Hexis Corporal</i> Mediação dos conflitos Planejamento Organização do Espaço Crítico ou Executor das ações políticas Discussões e aplicação dos recursos Tomada de Decisões Reflexão das tensões que emergem Consciência da realidade social Interpretação das ações políticas educacionais Avaliação dos processos educativos Participação/colaboração Legitimidade em relação ao grupo

Fonte: Clássicos da Administração Escolar (LEÃO, 1953 e RIBEIRO, 1988) e as Tecnologias Educacionais (BALL, 2004, 2005a, 2005b, 2006).
Elaboração da pesquisadora.

Pretende-se utilizar como categorias de análise os conceitos da área em foco e principalmente sob o crivo de *habitus* e senso prático de Pierre Bourdieu, que se articulam com o entendimento amplo de que as formações e as necessidades formativas resultam do processo de socialização desses profissionais, ou seja, o diretor de escola mobiliza disposições desenvolvidas durante sua trajetória de vida e de formação em sua atuação profissional, que se localiza em estrutura estruturada e também estruturante. Serão analisadas, ainda, questões decorrentes das recentes alterações no desempenho, proporcionadas pelas políticas educacionais.

A seguir, são descritas as caracterizações das escolas e de seus diretores.

4.3. Caracterização das Escolas

As escolas observadas estão localizadas em região que engloba as subprefeituras de Pirituba, Perus e Freguesia do Ó. Conforme dados do Censo/2000²⁴, essa região tem uma população de 1.044.742 habitantes com renda média mensal por habitante de R\$ 751,60.

A zona noroeste é área de classe média e média baixa, com alguns bairros cuja desigualdade social é clara e definida.

Ambas as escolas estão subordinadas à mesma Diretoria Regional de Educação (DRE) e ocupam espaços resultantes de acomodação de famílias que anteriormente viviam em áreas de risco. Conforme relato de alguns moradores, houve conflitos entre as famílias que já lá estavam e as famílias que chegavam, pois estas eram vistas como baderneiras e que vinham para “enfeiar” o bairro.

Optei em caracterizar as escolas a partir de seu alunado e corpo funcional por meio dos componentes do *habitus*: *Ethos* e *Hexis*.

Essa opção decorreu da observação da característica destacada de cada escola enquanto elemento distintivo, deixando claro que não se trata de alegoria. São elementos

²⁴Média ponderada dos dados de renda e população da Prefeitura. Dados disponíveis em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/planejamento/plano_diretor/Plano_Municipal_Habitacao.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2017. Cabe justificar que foram utilizados dados tratados pelo *site* da prefeitura que, até a presente data de acesso, disponibilizava apenas dados referentes ao Censo/2000.

marcantes que expressam as posições de seus agentes nesse espaço de relações e que coincidem com os elementos de distinção inscritos nas ações práticas dos seus diretores.

Na escola *Hexis*, os professores e o diretor compartilham condutas de desenvoltura e estilo. Usam adereços e roupas bem combinadas e que não são exatamente formais, mas não são casuais, ou seja, percebe-se um padrão distintivo em suas roupas; a linguagem utilizada também exhibe certo estilo quando se referem aos alunos, às famílias e aos colegas de outras escolas. A altivez no andar destas pessoas exalta valor conhecido e reconhecido como positivo e distintivo da escola e delas próprias ao ocuparem o espaço de uma escola tida como das “melhores” da região. A *hexis* corporal apontada nesse espaço de relações - distinto e distintivo em relação às famílias, aos alunos e às demais escolas - é apreendida como qualidades e valores de cada uma dessas pessoas, rendendo-lhes qualificativos intelectuais e morais.

Nas relações na escola *Ethos* a característica que se destaca é a conduta moral que fazem questão de exibir. Os julgamentos que aplicam aos alunos, às famílias e aos colegas são realizados a partir de critérios morais, ou seja, preocupam-se em oferecer ou impor modelos de conduta, partilhados e classificados como adequados para o sucesso do aprendizado e da vida material, como as maneiras e condutas de ser família, o tipo de lazer adequado para crianças, jovens e pessoas mais velhas, o uso do uniforme para evitar roupas impróprias. A conduta desses agentes também é convertida em qualificativos morais e intelectuais.

A seguir, serão expostos os dados quantitativos e os dados político-organizativos de cada escola, bem como a caracterização de seus diretores.

4.3.1. Descrição das escolas

4.3.1.1. Escola *ETHOS*

Dados quantitativos

Essa escola foi inaugurada em 2008.

Conforme dados do Censo/2016²⁵, a escola possui oito salas de aulas, 51 funcionários, sala de leitura, laboratório de informática, pátio descoberto e quadra coberta.

Conforme o IDEB/2015²⁶, o rendimento escolar dos alunos foi de 5,6. Esse índice supera a meta projetada para a escola, que era de 5,5, porém com queda em relação ao IDEB anterior, que foi 6,0. O indicador de fluxo que apresenta o número de aprovados foi de 1,0 (isso significa que não houve alunos retidos). A média da proficiência em Matemática foi maior que a média da proficiência em Português²⁷.

Dados político-organizativos

A escola se localiza em bairro onde se fixaram, a partir de 1989, pessoas que inicialmente se organizaram coletivamente e conquistaram moradia por meio da construção de conjunto habitacional que visava abrigar famílias moradoras de áreas de risco da região. A Prefeitura Municipal de São Paulo negociou grande área para esse conjunto habitacional, construído no modelo mutirão. Em 1993, com a mudança de administração da cidade, o coletivo perdeu unidade e se interrompeu o processo junto à prefeitura - depois parcialmente retomado, com muita luta das famílias que acreditaram realizar o sonho da casa própria. As famílias tiveram que custear a construção de suas casas sem apoio financeiro da PMSP. Parte da área foi abandonada pelo poder público, o que permitiu a ocupação (desordenada) por outras famílias, possibilitando a aglomeração sem planejamento, com todos os espaços ocupados por residências e sem espaços para lazer²⁸.

²⁵ O Censo Escolar é instrumento de coleta de informações da educação básica e levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

²⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reúne os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações; calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

²⁷ Dados do Portal do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

²⁸ Série ‘De olho na História’ enfoca Recanto dos Humildes. Disponível em: <<http://cantareira.ort/historia-dos-bairros>>. Acesso em 05 de dezembro de 2017.

A maioria dos moradores desse bairro é de pessoas que, no final dos anos 1960, migraram do Nordeste em busca de trabalho e moradia.

A expansão desordenada do bairro é confirmada pela quantidade de vielas que cortam a avenida central. Há muitas ruas estreitas, sem saída, com muitas pessoas circulando por elas o dia todo. O bairro é servido por grande quantidade e variedade de estabelecimentos comerciais pequeno porte.

A escola é pequena e tem cinco salas de aula e salas de informática e leitura, todas muito pequenas. É vizinha de muro com outras duas escolas construídas anteriormente. São muros reais e também simbólicos, pois não há entre elas qualquer tipo de atividade em comum.

A escola foi construída para atender à demanda²⁹ desse bairro, pois as outras duas anteriores não conseguiam dar conta das necessidades. As pioneiras encaminharam para a nova escola os alunos estigmatizados como alunos problemáticos.

O entorno das três escolas tem o terminal de uma linha de *vans* de transportes, o que acentua o movimento no local. A enorme calçada ao redor das escolas é ocupada por muito lixo, mesmo com coleta periódica e também retirada de entulho e restos de construção. O que se vê é a ação da prefeitura recolhendo e no dia seguinte já há entulho novamente ocupando o espaço.

Cabe ressaltar que esse bairro é afastado da zona central de Perus e a diferença entre as regiões é muito nítida. Cortado por córrego que um dia foi rio, de um lado há ruas amplas, casas bem construídas em amplos terrenos. Do outro, existem ruas estreitas, aglomerados de casas a terminar, multidão de pessoas. Segundo um policial da Guarda Civil Metropolitana, uma das escolas (não a observada) sempre solicita o reforço policial para manter a quadra esportiva desocupada para a realização das atividades escolares.

O corpo docente da escola é predominantemente jovem, na faixa de idade entre 30 e 40 anos e com cerca de dez anos de serviço na PMSP. São profissionais em início de carreira, com modestos capitais econômico, social ou cultural - ao se observar seus hábitos de lazer, seu gosto, os lugares onde residem e os carros que ocupam o

²⁹ Designação, na PMSP, para o cadastro de crianças e jovens que pleiteiam vagas nas escolas.

estacionamento. No entanto, são capitais diferenciadores em relação às famílias que ali residem. Afirmam gostar da escola, o que se confirma pelo discurso, sempre marcado pela preocupação com os alunos, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista social. Há afetividade em sua relação com os alunos, o que parece ser recíproco. Não existe apatia: presenciei a reclamação - crítica e politizada - de algumas alunas ao diretor quanto à postura de certo professor.

Segundo o diretor, os alunos que odiavam a escola quando foi inaugurada, passaram a gostar dela, o que se confirma também pela forma de ocuparem o espaço e se relacionarem com as pessoas. Circulam tranquila e ordenadamente pelas escadas, estreitas para a quantidade de pessoas que a utilizam ao mesmo tempo. Durante as refeições conversam com aparente cumplicidade.

No período da manhã a escola oferece o Fundamental I (alunos do 1º ao 4º ano) e à tarde o 5º ano do Fundamental I e o Fundamental II (alunos do 6º ao 8º ano). A maioria dos alunos e alunas usa uniforme escolar e em nenhum momento percebi alguém impondo ou cobrando isso.

Segundo o projeto político pedagógico, a escola visa trabalhar a diversidade cultural: respeito às diferenças.

4.3.1.2. Escola *Hexis*

Dados quantitativos

Conforme dados do Censo Escolar/2016³⁰, a escola possui 14 salas de aulas que são salas ambiente, 51 funcionários, sala de leitura, laboratório de informática, amplo pátio descoberto, quadra poliesportiva coberta, sala de apoio e acompanhamento à inclusão, sala de música, brinquedoteca, chalé observatório, ateliê de artes, salão de jogos e quiosque.

Conforme o IDEB/2015³¹, o rendimento escolar dos alunos foi de 6,1. Esse índice está abaixo da meta projetada para a escola, de 6,3, e houve queda em relação ao IDEB

³⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

³¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

anterior. O indicador de fluxo apresenta o número de aprovados de 0,98 (duas retenções para cada 100 alunos). A média da proficiência em Matemática foi maior que a média da proficiência em Português ³².

Dados político-organizativos

A escola é grande, com espaços amplos e muito bem cuidados. Na entrada estão dispostas mesas de cimento com guarda sol e bancos, onde as famílias podem sentar-se enquanto aguardam a saída ou entrada dos alunos. No jardim da entrada há grandes estátuas.

A escola fica em travessa da avenida central do bairro. É rodeada pelos conjuntos habitacionais já citados. Os moradores politicamente engajados inauguraram a ‘escola de latinha’ nos anos 2000 e o prédio definitivo em 2006³³. Cabe ressaltar que as moradias foram construídas em região cuja infraestrutura já existia.

A escola tem três pisos e elevador. O refeitório é amplo e se integra a espaço externo com quiosques e bancos, que os alunos podem utilizar nas refeições ou conversar com mais tranquilidade. A escola foi construída dentro de um grande parque que há na região, o que facilitou a criação do observatório, que é munido de lupas e binóculos. Além da beleza, essa paisagem favorece o bem estar das pessoas. As salas ambiente ficam no piso superior. Suas portas tem a indicação do componente curricular e a decoração se articula com conhecimentos específicos da disciplina.

O corpo docente da escola é composto, em sua maioria, por pessoas experientes (com mais de dez anos de docência), de meia idade (mais de 40 anos). O amplo estacionamento abriga carros, alguns de grande porte. As pessoas compartilham finais de semana em bares, shows, teatro, cinema e restaurantes, viagens de férias, inclusive para o exterior. Vestem-se de modo a se diferenciar dos demais moradores do bairro. Algumas

³² Dados extraídos do Portal do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

³³ Dados disponíveis no Blog da Escola: <<http://emefrogeferreira.blogspot.com/2008/07/blog.html>>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

mulheres usam sapato de salto alto e joias, aparentemente de ouro³⁴, bem como estão sempre maquiadas. Referem-se à escola como uma das melhores da região.

Os alunos e suas famílias dizem gostar da escola, o que pode ser confirmado quando falam dela e da luta para sua construção. Gostam do diretor, conversam com ele sobre educação, os filhos e o bairro. As funcionárias da secretaria dizem precisar controlar a entrada e permanência das pessoas – caso contrário, ficariam horas conversando com o diretor. Os alunos ocupam esse espaço aparentando orgulho de estar nessa escola. Alguns alunos e mães declararam tratar-se de escola das mais difíceis de se conseguir vaga.

O projeto político da escola é assim descrito:

[...] consiste na busca da consolidação de uma escola pública de qualidade, referenciados pela radicalidade deste desejo e intencionalidade, onde os nossos compromissos éticos estão fundados em valores e princípios como autonomia emancipatória, democracia representativa/participativa, respeito à diversidade em todas as suas dimensões, inclusão social, sustentabilidade ambiental, humanização das relações, dialogicidade (Blog da Escola).

O blog da escola apresenta os seguintes temas: história da escola, sua estrutura física e organizativa, proposta metodológica e curricular e principais atividades desenvolvidas, além de muitas fotos.

A rotina da escola é marcada por vários eventos, alguns denominados tradicionais e que envolvem tanto alunos como famílias. Todos os projetos e novas ideias implementadas em sua inauguração contam com a presença de pessoas de outros espaços sociais, estreitando e ampliando a rede de relações do diretor e da escola. Isso certamente se converte em benfeitorias para a escola e amplia o capital social e político do diretor dentro e fora da escola. Estão designados pelas denominações anteriormente atribuídas às escolas: *Ethos* e *Hexis*.

4.4. Caracterização dos diretores

Neste subitem, os diretores das escolas investigadas estão descritos a partir de informações manifestadas e/ou percebidas nas observações e entrevistas realizadas. As informações foram dispostas em quadros para facilitar a leitura e identificação de

³⁴ Nas conversas citam objetos adquiridos e lojas com ofertas de preços melhores para esse tipo de artefato.

diferenças e/ou semelhanças dos percursos pessoais e profissionais, bem como algumas concepções dos sujeitos que compõem o foco do presente trabalho.

Perfil dos Diretores

Quadro 4: Situação Funcional dos diretores observados

<i>ETHOS</i>	<i>HEXIS</i>
Está a três anos da aposentadoria, com 59 anos de idade e dez anos na direção escolar e mais de 20 anos como professor de Geografia.	Está a dois anos da aposentadoria, com 52 anos de idade, 12 anos de direção escolar e 25 anos como professor de educação física.

Fonte: Entrevistas e questionários
Elaboração da pesquisadora

Quadro 5: Formação dos diretores observados

<i>ETHOS</i>	<i>HEXIS</i>
Graduado em Biomedicina e Geografia, atuou como professor da rede municipal e estadual. A graduação em Pedagogia foi incentivada por sua esposa. Atua como diretor de escola desde 2005.	Graduado em educação física, atuou como professor da rede municipal e estadual. Fez complementação pedagógica para exercer a função. Atua como diretor de escola desde o início dessa função, na mesma escola (desde 2003, como efetivo).
Não fez nenhuma especialização ou pós-graduação.	Frequentou um semestre do curso na cátedra Paulo Freire, na PUC/SP/-Educação Currículo.
Não realizou formação continuada.	Participou de formações continuadas oferecidas, de cunho instrumental (perspectiva burocrática) e teve a oportunidade de fazer o curso Relações Etnicorraciais em 2016, cuja proposta era de descolonização do currículo e a interdisciplinaridade.

Fonte: Entrevistas e questionários
Elaboração da pesquisadora

Quadro 6: Origem dos diretores observados

<i>ETHOS</i>	<i>HEXIS</i>
<p>Seu jeito tranquilo de falar, a fala mansa e o andar miúdo. Sua família é de Barbacena, município de Minas Gerais.</p>	<p>Seu jeito alegre, extrovertido e falante. Nascido em Caruaru, em Pernambuco. Segundo ele, gosta de receber e receber bem.</p>
<p>Considera-se, do ponto de vista socioeconômico, em condições melhores que seus pais. Na infância e adolescência participou de grupo religioso, teve acesso a livros, revistas, jornais e jogos. Frequentou cinema, teatro e clube. Seus pais, mesmo com baixa escolarização, cobravam muito suas notas e incentivaram seus estudos e mantinham economicamente os filhos para que começassem a trabalhar depois da faculdade. Seus avós mantiveram imóvel no bairro da Penha, em São Paulo, para garantir a continuidade de estudos dos netos, pois não havia ensino médio na cidade onde moravam. O curso de Biomedicina foi influência do pai, que era farmacêutico na cidade (prático, sem graduação).</p>	<p>Considera-se, do ponto de vista socioeconômico, em condições melhores que a de seus pais. Foi o único, dos cinco filhos a concluir curso universitário. Dois irmãos iniciaram, mas não chegaram a concluir o curso superior. Veio para São Paulo com sete anos, juntamente com a família que buscava melhores oportunidades. O pai veio primeiro, arrumou emprego e moradia para, em seguida, buscar a família. Em sua análise, seus pais deixaram herança cultural de valorização do trabalho e da escola.</p>
<p>Sua família tem nove professores. Um dos irmãos deu aula na USP, formado em matemática e computação.</p>	<p>Não há professores na família.</p>

Fonte: Entrevistas

Elaboração da pesquisadora

Quadro 7: Trajetória Individual dos diretores observados

<i>ETHOS</i>	<i>HEXIS</i>
<p>Marcada pelas relações escolares. O acesso ao ensino médio encorajou a sair da cidade do interior e vir para a capital. Trabalhando na escola conheceu sua companheira, constituiu família e adquiriu emancipação econômica. Por meio das relações desenvolvidas nas escolas teve acesso a outros cargos e participação em coletivos de luta por direitos e melhorias no bairro.</p>	<p>Marcada pela aquisição de capitais econômicos, culturais e sociais por meio do exercício docente. Sua atuação no Sindicato dos Professores Estaduais de São Paulo permitiu-lhe estabelecer relações importantes para seu percurso profissional. Desenvolveu habilidades que marcam sua atuação diretiva. Casado com professora.</p>

Fonte: Entrevistas

Elaboração da pesquisadora

Quadro 8: Trajetória Profissional

<i>ETHOS</i>	<i>HEXIS</i>
<p>Ser diretor no bairro onde mora e atua politicamente foi escolha. Iniciou carreira de diretor em outra escola por falta de opção e quando teve oportunidade de se remover, escolheu a escola atual.</p>	<p>Dirige a mesma escola desde sua posse como Diretor. Participou da luta pela construção e transferência da escola que era de latinha (famosa denominação de construção em estrutura metálica, da gestão Celso Pitta (1997-2000) para rapidamente atender alunos que estavam fora da escola).</p>
<p>Com 22 anos de idade, inicia em 1984 sua trajetória como professor na rede Estadual. Como pessoa politicamente ativa participou do movimento pela construção do CEU, do qual foi gestor por meio de processo seletivo, desde a escolha do terreno. Na administração Marta Suplicy (2001-2004), era amigo do administrador regional que tinha a preocupação e responsabilidade de encontrar o terreno para essa construção.</p>	<p>Iniciou sua carreira como professor do Estado, trabalhou nesta escola por mais de 20 anos e acumulou a mesma função na Prefeitura de São Paulo. Teve, também, atuação na diretoria do Sindicato dos Professores do Estado (APEOESP).</p>
<p>Foi gestor do CEU na mesma região onde mora e onde trabalha atualmente, na gestão Haddad (2013-2016), designado por meio de processo seletivo, sem apadrinhamento político, segundo ele. Apresentou proposta e concorreu com mais uma pessoa. O que definiu sua nomeação foi o fato de ser morador da região.</p>	<p>Foi gestor de CEU e Dirigente Regional de Educação, ambas nomeações foram indicações (não são cargos na Prefeitura do Município de São Paulo, são designações), no governo Marta Suplicy (2001-2004), momento de descentralização, quando a Diretoria Regional de Educação foi desmembrada em três setores: Pirituba, Perus e Lapa.</p>
<p>Participante ativo dos coletivos por melhorias no bairro, juntamente com a esposa.</p>	<p>Na condição de eleito pela comunidade, participou ativamente como membro do conselho gestor do Parque Pinheirinho D'Água.</p>
<p>O que o influenciou na decisão de ser diretor foi o desejo de mostrar que dá para fazer ou ser diferente dos diretores que teve em sua trajetória docente. Era professor muito chato. Defendia os alunos e que a escola não podia ser autoritária, se falar uma coisa tem que fazer. Cobrava a questão moral e legal; a presença do diretor, a participação da comunidade e dos alunos na escola.</p>	<p>O modelo que o influenciou a ser diretor do jeito que ele é foram os “companheiros de militância”. Segundo ele, de sua participação no movimento estudantil, no tempo da graduação; na APEOESP (sindicato) com vários cargos e atuação como simpatizante não filiado ao Partido dos Trabalhadores. Relata que essa atuação política foi muito importante em seu percurso profissional, inclusive para outras funções exercidas.</p>

Fonte: Entrevistas
Elaboração da pesquisadora

Quadro 9: *Habitus* em ação

<i>ETHOS</i>	<i>HEXIS</i>
<p>A partir do momento que assumiu a função diretiva sentiu grande angústia do que fazer. “Tenho que fazer tudo aquilo que sempre cobrei”. Por esse motivo, colocou frase de Paulo Freire na porta da sala e que diz que o discurso tem que coincidir com a prática. Diariamente, chega, lê e pensa “meu discurso tem que ser minha prática”.</p>	<p>Circula pela escola como quem sabe o lugar central que ocupa, o que faz com muita propriedade e sempre com o olhar atento aos detalhes. A impressão que dá é que ele sabe o que as pessoas esperam dele e ele atende isso, ainda que algumas coisas o desagradem, porém faz sem demonstrar seu desagrado. Preocupa-se com a roupa que usa e com a maneira como fala, como faz e com as coisas que faz.</p>
<p>Cursar pedagogia foi um desafio para provar que dá para ser diretor diferente. Segundo ele, o diretor não precisa ser omissivo, dá para ser presente, o diretor deve articular a comunidade, articular os alunos e que a escola seja bacana, prazerosa. As escolas pelas quais passou não eram escolas ‘legais’. Tinham diretores autoritários. Acrescenta, ainda, que o conselho de escola tem que ser atuante e os diretores autoritários não gostam de conselho de escola.</p>	<p>É bem articulado, tem visão muito positiva da escola e se sente parte dela. Antecipa-se às situações, consegue direcionar os elementos desse jogo sempre a seu favor. Fala com desenvoltura e clareza, tanto em grupos pequenos quanto grupos maiores, dentro e fora da escola. Preocupa-se em garantir a participação de todos. No entanto, direciona os posicionamentos sempre a seu favor de seu próprio posicionamento.</p>
<p>A tendência manifesta de sua atuação é participativa. Articula seus projetos para a escola com grupo que o apoia.</p>	<p>A tendência de sua atuação, manifesta e detectada, é centralizadora. Tudo o que acontece na escola parte dele, apesar do discurso democrático.</p>

Fonte: Entrevistas e observação
Elaboração da pesquisadora

Quadro 10: Concepções manifestas

	<i>ETHOS</i>	<i>HEXIS</i>
Escola	A escola deve ser bonita, gostosa para os alunos. Aluno e professor não gostam de escola feia e quebrada.	Boa escola é aquela em que o professor tem espaço bem cuidado para trabalhar, materiais variados à sua disposição; poucos alunos por sala; em que o professor é bem preparado para exercer a docência; espaço onde as relações e o clima são bons e onde os professores são valorizados.
Formação	Não é partir do zero ou formar alguma coisa que ainda não tem. O movimento é espiral, dialético, de estruturação de debates acumulados. A pessoa vai construindo conhecimentos, definindo as ideias, entendendo melhor as coisas.	Um processo contínuo e infinito, que envolve estudo, pesquisa, troca de experiência e colabore para a reflexão sobre a prática
Formação contínua	Imprescindível e não oferecida.	Necessária e insatisfatória
Diretor de Escola	Articulador	Catalisador

Fonte: Entrevistas
Elaboração da pesquisadora

A descrição do perfil dos diretores observados permite identificar sistemas de classificação (taxinomias) acionados em operações de conhecimento prático, que “organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” desses indivíduos (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 2013, p. 207). Dizendo de outra maneira, os esquemas de percepção e apreensão – *habitus* – incorporados por esses diretores e, portanto estão na origem de seu comportamento, definem a maneira como se organizam e organizam os espaços escolares que são espaços sociais que eles ocupam e, também, revelam princípios de julgamentos expressos em suas condutas.

O *habitus* incorporado desses diretores revela, enquanto similaridade, *ethos* estruturante de grande valorização da formação escolar enquanto elemento de ascensão social e “boa vontade cultural”, haja vista a manifestação de ambos em relação aos valores

inculcados pelas famílias no que concerne à importância e seu investimento na formação escolar dos filhos. Enquanto singularidade, revela os capitais econômico e cultural herdados, marcando o percurso de cada família, conforme suas condições objetivas de vida, no investimento para a operacionalização do ingresso de seus filhos no espaço escolar e acadêmico, bem como a trajetória universitária dos filhos. A família do diretor da escola *Ethos*, pertencente à classe social da pequena burguesia, provê o atendimento das necessidades financeiras para que os filhos estudem e depois trabalhem, visando garantir maiores possibilidades ao filho, como escolher curso influenciado pelo pai e, por meio de capital cultural incorporado, mudar de ideia e optar por outro curso, em universidade pública. Já a família do diretor da escola *Hexis*, de classe social popular, garante o acesso à escolarização, saindo de seu local de origem em busca de ampliação de oportunidades objetivas, e reforça a necessidade dos estudos e do trabalho, porém a necessidade do trabalho se impõe como primeira a seus filhos. O ingresso do diretor da escola *Hexis* na universidade privada foi marcado por sua adesão a movimentos estudantis.

A importância da formação escolar e acadêmica se confirma nas trajetórias individuais e profissionais desses diretores pois, além de lhes possibilitar a conversão do capital cultural institucionalizado em capital econômico, posiciona-os em situação sócio-econômica e cultural distinta, promovendo a mobilidade social de ambos: o diretor da escola *Hexis* que acessa a pequena burguesia distinta em relação aos pais e aos irmãos, e o diretor da escola *Ethos* que acessa outra fração de classe que o distingue da classe social de seus pais.

Os quadros apresentados trazem informações importantes porque buscam desvelar e revelar a fonte das disposições acionadas por esses agentes em suas práticas. Lembrando que essas disposições constantes do *habitus* são fonte de produção das práticas expressas em realidade objetiva dada, com a tendência de serem conhecidas e reconhecidas pelo próprio indivíduo e pelos outros, muito longe de serem práticas resultantes de manuais ou normas.

Disso decorre a inferência de que não é por acaso que o diretor da escola *Ethos* tem preocupação maior com o espaço escolar agradável e bonito para os alunos enquanto o diretor da escola *Hexis* tem também essa preocupação, mas a ênfase está na garantia de atendimentos às necessidades materiais apresentadas pelos professores para a realização

de seu trabalho. Essas dissonâncias desvelam *habitus* incorporados da socialização primária, escolar e também profissional.

A trajetória desses diretores foi marcada pela atuação em espaços de relações extremamente conflitantes, nos quais o tipo de atividade por eles exercida é marcado por tensão e disputas. É bom lembrar também que um deles busca articular no movimento social as necessidades apontadas nesses coletivos como melhorias para o bairro e os encaminhar aos órgãos públicos competentes. O outro, enquanto militante do movimento sindical, busca catalisar forças desse movimento para reivindicações do professorado. Essas relações possibilitaram a estes diretores o desenvolvimento de taxinômias práticas (instrumentos de conhecimento e comunicação) valiosas na ação diretiva, sobretudo na faceta política da atuação de cada um. Rendeu-lhes a incorporação de estratégias que muito colaboraram para ocuparem a posição de liderança nas escolas onde atuam.

O próximo capítulo busca articular a teoria com a prática observada, ou seja, uma tentativa de descrever, em forma de cenas, a realidade destas escolas nas quais as práticas de seus diretores são exercidas, operacionalizando os conceitos definidos anteriormente.

CAPÍTULO 5

Cenário da atuação: *performances* que escapam à ação da lógica

Neste capítulo retoma-se o objetivo central do presente trabalho, qual seja, o de detectar e analisar a atuação dos diretores de escola da rede municipal de educação quanto ao desempenho na função, com o intuito de expor necessidades formativas manifestas e identificadas na trajetória profissional em questão.

Orientando-me pelas concepções apresentadas e evidenciadas nos capítulos anteriores, este capítulo foi organizado com conjunto de informações em forma de cenas com aspectos constituintes e basilares da organização escolar. Está dividido e categorizado da seguinte maneira:

- 1) buscar respostas à questão: a partir das facetas política e pedagógica da função diretiva, quais as ações empreendidas pelos diretores, as informações são dispostas para apresentar a micropolítica em ação e os arranjos empreendidos na ação pedagógica;
- 2) responder: por que agem de uma maneira e não de outra - buscou-se depreender a lógica da ação desses diretores, quais disposições são acionadas em sua prática;
- 3) verificar: se o desenvolvimento profissional destes agentes influencia no desenvolvimento de disposições no *habitus* são apresentadas informações, também em forma de cenas e narrativas dos diretores observados, baseadas nas manifestações destes diretores sobre sua formação ao longo de seus percursos profissionais;
- 4) para finalizar o capítulo: apresentar as necessidades formativas para o exercício da função diretiva nas escolas públicas, manifestas e identificadas.

Conforme a descrição do capítulo 2, sobre a estrutura organizacional do sistema educativo do Município de São Paulo, algumas das aspirações dos clássicos da administração escolar - como atividades de assistência ao secretário de Educação e de reflexão acerca da educação - atualmente são inexecutáveis de forma direta, diante do modo como os sistemas escolares foram se concretizando e se organizando, pois essas atividades são mediadas pela burocracia da Secretaria Municipal de Educação. As

diretrizes da macropolítica educacional são implementadas por meio das Coordenadorias de Educação e refletem propostas educativas de um plano de governo específico e temporário, cujas propostas e ações incidem diretamente sobre a prática dos diretores de escola. Nesse sentido, ambos os diretores têm clareza disso e, diante das narrativas seguintes, é possível afirmar que a obediência ao plano de governo está introjetada de forma a direcionar a atuação de ambos, isto é, não há indícios de críticas ou resistência ao imposto pelas políticas educacionais, ainda que delas discordem:

“[...] as questões administrativas representam uma grande dificuldade não de execução, mas de descontinuidade. É muito complicado trabalhar porque muda o governo mudam as diretrizes, mudam os procedimentos, mudam as pessoas responsáveis, é muito complicado” (Diretor da Escola *Ethos*).

“[...] o conceito político do grupo que assume o poder democraticamente traz para implementar, no seu tempo de gestão, é determinante para você conduzir uma linha de pensamento, uma concepção, uma visão de mundo, de sociedade e de educação” (Diretor da Escola *Hexis*).

Em relação à Gestão Educacional, longe de seu planejamento ser participativo, ele delimita a trajetória da educação municipal durante o tempo de determinado governo. Suas diretrizes devem estar ancoradas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90 (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Trata-se de ação que organiza e articula a política educacional do município, cujas metas devem estar em consonância com as dos Planos Nacional e Estadual.

A política educacional municipal é definida por planos e programas elaborados, executados e coordenados pelo poder executivo junto às escolas. Conforme Lima (2014), compete “à estrutura de gestão vinculada à educação municipal a organização, execução, manutenção, administração, orientação, coordenação e o controle das atividades do poder público ligados ao ensino” (LIMA, 2014, p. 38).

A avaliação dos resultados, organizada e desenvolvida pelos órgãos intermediário e central, representam hoje a mola propulsora das políticas educacionais. As escolas são orientadas sobre como proceder à aplicação das avaliações, bem como à avaliação dos resultados obtidos. É uma ação externa às escolas, pois é guiada pelos executores de programas, muitas vezes de empresas contratadas.

Citado pelos clássicos e sob os efeitos de políticas educacionais, o relatório crítico se transmutou em análise comparativa do desempenho, gerencialismo dos resultados, *marketing* das atividades desenvolvidas na escola e elaboração de plano de metas. Em relação às atividades rotineiras, houve uma intensificação de atividades numa perspectiva mecânica, de eficiência, inversa ao proposto por Leão (1953) e Querino (1988).

A estrutura em que se desenvolve a atuação diretiva é estruturada a partir das culturas do gerencialismo e da performatividade enquanto mecanismos regulatórios de conduta. E é, ao mesmo tempo, estruturante, na medida em que intercepta o tempo desses diretores para reflexão, para a necessária pausa para apreensão das mudanças propostas e para a avaliação do próprio trabalho e do trabalho desenvolvido na escola.

Por meio do discurso, eufemiza-se o fato de que o que se espera do diretor de escola é que ele seja o interlocutor entre a macropolítica e os agentes executores das ações políticas educacionais. Nesse sentido, não só as políticas educacionais, mas também a prática decorrente dessa estrutura, colaboram para a descaracterização desse segmento laboral.

No depoimento do diretor da escola *Hexis*, abaixo transcrito, pode-se constatar como é percebida a contradição entre o que se diz sobre educação, conforme visto anteriormente, e como de fato ocorrem as propostas de mudança e melhoria em relação às condições de trabalho e de ensino:

“[...] você só operacionaliza. O tempo de hoje é só para operacionalizar uma rotina. Nos últimos meses e anos está sendo mais precarizado o tempo para reflexão, de formação intelectual. Estou falando em termos de gestão, a formação para os gestores precarizou, encontros com Diretoria Regional de Educação quase não existe mais, então vai mais para operacionalizar verbas, para reclamar, pedir para desentupir privadas, para pintar o prédio, esse é o nível com que está sendo tratado hoje o potencial teórico da gestão” (Diretor da escola Hexis).

É importante ressaltar esse depoimento, que vai exatamente na contramão do que diz Imbernón (1994), pois de acordo com este autor, a reflexão não é um fato meramente psicológico individual. Implica a imersão consciente no mundo da experiência, que é carregado de conotações, de valores, de trocas simbólicas, de correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos, o que de fato não acontece.

Enquanto prática ético-cultural, que compreende a relação entre o profissional e seu trabalho, com a implementação das reformas educacionais o profissionalismo sofreu profundas transformações. O profissionalismo pós-reforma é um profissionalismo de outro, não do próprio profissional. “Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria” (BALL, 2005b, p. 543).

Dito isso, na sequência apresenta-se o conjunto de informações das atividades e posicionamentos, evidenciando dissonâncias e aproximações na atuação dos diretores observados. A categorização se mostra necessária apenas enquanto recurso didático de explanação. Quero dizer que tais categorias são indissociáveis no que concerne à atuação diretiva, bem como aos eixos de análise.

5.1. A face política da atuação dos diretores observados

A partir da intenção dos precursores da Administração Escolar no que tange à atuação do diretor de escola, e com base na observação dos diretores das escolas *Ethos* e *Hexis*, a distribuição de funções do quadro burocrático ou a avaliação dos resultados estão fora da esfera de atuação direta do diretor de escola, embora estejam na base estrutural de sua função, sem que o diretor possa interferir nessas ações.

No entanto, entre as determinações das ações e sua execução, alguns encaminhamentos são possíveis e necessários no âmbito das escolas. Certamente esses encaminhamentos expõem posicionamentos, valores e condutas do diretor de escola, maneiras como ele compreende e operacionaliza a legislação na escola em que atua, o relevo dado a algumas coisas e não a outras, ou como ocorrem as relações com todos os segmentos representativos da escola. Em resumo, o senso prático também vai se alterando gradativamente.

A partir dos dados explicitados no perfil destes diretores, depreende-se que o diretor da escola *Ethos* põe relevo nas relações com a comunidade e com os alunos no sentido de sempre proteger os alunos, como verbaliza uma professora: “[...] *ele se posiciona sempre a favor dos mais fracos (as famílias ou os alunos), desconsiderando os professores*”. Nessa elaboração, não posso deixar de me reportar à trajetória de estudante deste diretor, que teve suas necessidades concretas garantidas até o término de sua formação acadêmica - não só porque seus pais puderam garantir isso, mas sobretudo pela

importância que davam à escolarização. Esse cuidado revela o desenvolvimento de disposições incorporadas no *habitus* primário - cuidados familiares e relações afetuosas – o que aciona um comportamento paternal, de se colocar como cuidador de alunas e alunos que, muitas vezes, segundo ele, têm que assumir responsabilidades para as quais ainda não estão preparados.

O diretor da escola *Hexis* põe relevo nas relações com o corpo docente, no sentido de suprir suas necessidades para o desempenho da docência, que pode expressar seu descontentamento e desânimo em sua experiência no exercício de docência no sistema estadual de ensino no qual, segundo ele, foi de total carência material, bem como o capital econômico familiar de privação de algumas coisas.

Ambos investem nas relações interpessoais na tentativa de, enquanto senso de dever, desenvolver ações e processos cooperativos ou ações frente a processos conflitivos, isto é, a micropolítica na escola. Essas ações podem ser conscientes ou inconscientes, mas é dessa forma que conseguem realizar alguns encaminhamentos, fazer proposições e apresentar elementos que consideram inovadores para a prática e até mesmo organizar e garantir um ambiente minimamente bom de trabalho e de atendimento.

Em seus estudos, Blase (2000) concluiu que a atitude de liderança dos diretores de escola, sejam elas mais abertas ou manipuladoras, influenciam mais na configuração da natureza da interação micropolítica do que a atitude dos professores. Ou seja, o professorado geralmente não apresenta resistência coletiva às atitudes dos diretores e a tendência é de que o professorado se molde às atitudes do diretor.

Ball (1989), chegou a resultado parecido em seus estudos, e sustentou que os estilos de controle dos diretores de escola limitam a autonomia e a participação do conjunto dos agentes da escola. Para o autor, os diretores manipulam a tomada de decisões ou excluem dela, mesmo em situações de consulta. Isso pode ser confirmado na cena seguinte, que descreve a estratégia utilizada pelo diretor da escola *Ethos* ao querer implementar projeto que considere relevante para os alunos. Ele exerce seu poder de persuasão primeiramente sobre os professores que, segundo sua análise, vão aderir à sua proposta:

Cena 1: Estratégia de negociação

Estávamos andando pela escola no horário do intervalo. O espaço interno das crianças é pequeno e a correria das crianças do fundamental I (com idade entre seis e dez anos) é intensamente percebida... O diretor me conta que hoje pela manhã conversou brevemente com professora sobre a correria dos alunos e que eles precisavam de atividade para se acalmar. A professora sugere sessões de ioga e o diretor lembra da professora da sala de informática que é budista e faz ioga.

“Convidei a professora para desenvolver esse projeto. A professora gostou da ideia e aceitou. Precisa de convencimento, alguém que faça e aí vai” (Diretor da Escola *Ethos*). Ele então afirma que começarão envolvendo apenas duas salas para testarem o projeto.

“[...] mas antes tenho que convencer os outros professores de que isso é legal” (Diretor da Escola *Ethos*).

(Escola *Ethos*)

Em parte das conversas iniciais, esse mesmo diretor me contou um pouco sobre sua experiência no início das atividades nesta escola, relatada na cena 2. Com o relato, deu a impressão de que desejava mostrar-se democrático e profícuo em relação a problema por ele enfrentado, ou seja, é possível inferir: 1) que ele quer provar sua tendência democrática, mesmo quando usa de estratégias persuasivas para validar tomada de decisões que não foram compartilhadas; 2) a justificativa para algumas contradições de entendimento ou de operacionalização de processos democráticos.

Cena 2: Reminiscências

Ao chegar à escola, pude notar esse espaço organizado e harmônico. Alunos e alunas transitando sem grandes algazaras. Conversavam entre eles e com alguns funcionários e professores. O diretor me recebeu em sua sala, aparentando satisfação em relatar lembranças da época em que iniciou seu percurso profissional nesta escola.

Nos finais de semana, o espaço externo desta escola é ocupado por moradores jovens, crianças, homens e mulheres. Em 2008, em reunião do conselho foi deliberado que a escola deveria ser trancada nos finais de semana. Conhecedor da falta de espaços para lazer no entorno – e da necessidade deles – seu posicionamento foi contrário a essa decisão, porém prevaleceu a

deliberação da maioria dos membros do conselho de escola. Os portões da escola seriam trancados na sexta-feira à noite.

“Ao chegar na escola na segunda-feira seguinte à reunião, vi que as pessoas haviam arrancado os portões, deixando-os jogados. A partir disso, percebi que era necessário retomar a discussão com os membros do conselho e sugeri o diálogo com as pessoas que utilizam esse espaço nos finais de semana. Os membros do conselho de escola concordaram e assim o diálogo contemplou acordos e divisão na ocupação dos espaços de maneira harmônica. Esses acordos foram quebrados e retomados... até alcançar uma ocupação organizada. Atendendo reivindicação destas pessoas, foram colocados torneiras e filtros para as pessoas poderem usar quando estivessem ocupando este espaço” (Diretor da Escola *Ethos*).

(Escola *Ethos*)

Sua atitude também expressa sua concepção de espaço. Demonstra apreensão e preocupação com os espaços para lazer no bairro onde mora e trabalha e, também, de participação popular. Essa afirmação confirma sua preocupação com “os mais fracos”. Por um lado, porque participa de alguns grupos reivindicatórios de melhoria do lugar e, por outro, porque demonstra entendimento de ocupação do espaço como direito destas pessoas, o que pode ser decorrência do ajustamento do *habitus* incorporado nas relações familiares (cuidado e atendimento das necessidades recebidos de sua família) e à sua formação acadêmica em geografia que confere, aos espaços físicos, valor para além dos limites territoriais. Vejamos a próxima cena.

Cena 3: Espaço físico como direito

“Acredito que o CEU deva ser a esquina do bairro, esquina no sentido de encontro” (Diretor da Escola *Ethos*).

Segundo sua avaliação, o período de sua gestão foi marcado por intensas movimentações e articulações com as escolas, várias opções para a comunidade - vários coletivos ocupavam esse espaço. Antes as escolas não conseguiam usar esse espaço, porque era prerrogativa das escolas que compõem o complexo. As escolas recebiam a programação do mês. Quando dirigiu o CEU, envolveu-se em muitas disputas porque lutou contra a prioridade de algumas escolas sobre a ocupação desse espaço; lutou contra o fato de algumas pessoas se apropriarem dos ingressos para

eventos disponibilizados pelo CEU e os distribuírem em outros lugares onde trabalhavam, tirando a oportunidade de os moradores de assistirem bons espetáculos. Outra disputa foi contra a subutilização desses espaços, usados de qualquer maneira, interrompendo a participação dos alunos. Segundo sua percepção, havia a ideia de que o CEU não era para os pobres de Perus. Era para ricos, ou seja, não era para esses moradores.

(Escola *Ethos*)

Já o diretor da escola *Hexis* revela concepção de espaço que, também, extrapola os limites territoriais, porém com outras características.

Cena 4: Espaço físico como facilitador do aprendizado

Enquanto andamos pela escola, o diretor foi me apresentando e, com desenvoltura e aparentando contentamento, explicando como os espaços foram organizados e melhorados com o tempo e a disponibilização de verbas.

Entre o refeitório e a escada que dá acesso às salas de aula há amplo espaço aberto no meio que, segundo o diretor:

“[...] foi apropriado e organizado para contemplar o eixo norteador do Projeto Político Pedagógico: todos os espaços enquanto espaço de aprendizado” (Diretor da escola *Hexis*).

Esses espaços são cuidadosamente organizados, aconchegantes e monitorados pelo diretor, que tem grande preocupação (explicitada) em

“[...] oferecer o bom e o bonito aos alunos, à comunidade e aos professores” (Diretor da escola *Hexis*).

O espaço proporciona várias possibilidades: apresentação teatral, leitura, brincadeiras. Há opções de livros, brinquedos e cenários montados.

(Escola *Hexis*)

O investimento nas relações interpessoais do diretor da escola *Hexis* é acrescido de outros elementos nessa estratégia que, segundo ele, “estreita os laços”

Cena 5: Estreitando Laços de convivência

As primeiras visitas que realizei à escola coincidiram com a semana da realização de passeio de adultos. As pessoas com as quais cruzei pareciam empolgadas, inclusive o diretor que, animadamente, explicou-me que, apesar do trabalho que essa atividade envolve, é muito prazerosa para ele.

“Essa é uma atividade consagrada da escola, o “Roge Tour”. Acho muito importante criar laços afetivos na escola, isso permite que a gente quebre o pau quando precisa, sem romper a amizade”
(Diretor da escola *Hexis*).

Trata-se de uma atividade na qual o diretor é responsável pela organização, definição do trajeto e verificação prévia de estrutura do local. São passeios realizados em cidades próximas (lazer) com a participação da comunidade, professores e funcionários da escola. A escolha dos lugares segue os seguintes critérios: proximidade, reserva ou centro histórico e compras (para agradar a maioria). Essa atividade ocorre em um sábado, a participação é livre e ocorre uma vez ao ano.

(Escola *Hexis*)

Sem juízo de valor ou classificação sobre os comportamentos de ambos os diretores, é importante apontar que as condutas são dissonantes, não homogêneas, ou seja, as disposições constituintes do *habitus* incorporado engendra estratégias diferentes. Assim, na cena a seguir, em relação ao diretor da escola *Hexis*, também é possível perceber que ele tem preocupação maior em mostrar suas conquistas na escola, que revelam, também, a detenção de capital social importante e a mobilização deles para manter sua legitimidade junto ao grupo da escola, junto às pessoas dos órgãos intermediários e junto às famílias, fato que certamente lhe rende alguns privilégios e a manutenção de uma rede que facilita suas solicitações e que reverberam em melhoria das condições locais de trabalho para os professores, ao oferecer outras possibilidades de espaços para a docência e, também, em melhorias no espaço escolar para o desfrute dos alunos porque segundo o diretor, ele aproveita estes momentos de aproximação com as pessoas de instâncias superiores para negociar benefícios para a escola.

O reconhecimento que o diretor busca confirma a introjeção da cultura da performatividade. Além de prestígio junto ao grupo, isso também vai garantir exposição de capital social e avaliação positiva da escola, que conseqüentemente se estende à imagem projetada do diretor de escola, dos professores e demais funcionários, mantendo a classificação de *“uma das melhores escolas da região”* (fala de mãe na festa de formatura). Isto parece se confirmar na cena seguinte.

Cena 6: Evento de Inauguração da casa na árvore (Bosque de Leitura)

Parte dessa obra foi realizada com verba advinda de uma Dispensa de Licitação - DL. Trata-se de decisão inusitada dessa DRE, tendo em vista que esse tipo de verba costuma ser liberada para obras emergenciais que a escola não consegue realizar e o valor máximo que pode ser gasto nessa modalidade de verba é de R\$ 15.000,00. Quando cheguei, os representantes da DRE e algumas pessoas do conselho da escola já estavam conversando com o diretor e olhando um equipamento na secretaria. Esperei que saíssem e os cumprimentei.

Dirigimo-nos ao observatório. Enquanto aguardávamos as crianças do 1º ano, ouvíamos as explicações do diretor sobre o que mandou fazer e as intenções de ocupação do espaço.

No momento em que foi abrir uma das janelas, percebeu que havia cortina toda enrolada, dificultando a abertura.

Um pouco irritado, comentou:

“Olhem isso, foi manuseada de forma descuidada. Preciso supervisionar mais de perto porque se não for cuidado, logo quebra. Vou orientar as pessoas” (Diretor da escola *Hexis*).

Em seguida, fomos andar pela escola. As portas das salas são decoradas com motivos relacionados ao componente curricular da sala e à perspectiva com que essa disciplina é trabalhada. Voltamos para assistir a atividade de observação dos alunos do 1º ano. Estavam divididos em dois grupos: com lupas, um grupo observava insetos de jardim e outro grupo, com binóculos, observava folhas que recolhia.

Quando entramos, uma menina abraçou o dirigente e cumprimentou as outras pessoas, chamando-as pelo nome. O diretor e sua assistente me explicaram que ela é filha do dirigente. A professora tratava bem todos os alunos, porém foi possível perceber, entre todos, o destaque ao fato de a filha do dirigente ser aluna daquela escola.

O diretor declarou inaugurado o espaço e reiterou a importância e a possibilidade de enriquecer o currículo quando há verbas para obras que não sejam somente emergenciais. O assistente do dirigente regional reiterou a importância disso para escolas que valorizem e queiram fazer atividades enriquecedoras. Afirmou que essa escola é diferenciada.

Não posso deixar de observar que, de fato, está localizada num espaço privilegiado, que sua construção também é privilegiada e, ainda, que estava bem conservada.

Não é possível avaliar o quanto essa atividade interfere no processo educativo dos alunos, mas é certo que possibilita vivência e ocupação de espaço escolar muito agradável e interessante, o que perceptivelmente se reflete no comportamento das crianças.

(Escola *Hexis*)

Cabe ressaltar que a DRE libera estas DLs no valor máximo de R\$15.000,00 para cobrir gastos extras e urgentes de serviços extremamente necessários na manutenção das escolas. Não há explicitação ou publicização dos critérios, dos valores disponíveis para essas coberturas ou para quais escolas ela é disponibilizada. Como se pode observar, a construção desse observatório - “Bosque de Leitura” - não caracteriza emergência, mas se trata de importante colaboração para o projeto político pedagógico da escola³⁵.

Demonstrados nas cenas descritas, os comportamentos dos diretores das escolas *Ethos* e *Hexis* confirmam a proposição ideia de Barroso (1995) de que não é possível determinar as formas de administrar uma escola. É preciso deixar espaço para a autonomia individual que coincide, em meu entendimento, com as conclusões de Ball e Mainardes (2011), quando afirmam que a incorporação das políticas educacionais não é homogênea e, nesse sentido, caracteriza-se uma possibilidade de apropriação de certa autonomia, ainda que pequena ou, melhor dizendo, existem brechas que, dependendo dos capitais social e cultural dos diretores, e dependendo da legitimidade alcançada e da performatividade apresentada, funcionam como passaportes para ações que escapam ao escopo normativo.

A seguir, mesmo assumindo o risco de repetir, serão expostas as formas de interação dos diretores com o alunado, suas famílias e supervisão. Dizendo de outra maneira, como os diretores usam o poder formal e informal para atingir seus objetivos ou como, nos dizeres de Blase (2000), se apresenta a micropolítica cotidiana. Essas formas podem ser apreendidas das cenas citadas descritas e também resultam de observações e conversas nos espaços escolares. Acredito que a interação com os professores tenha sido explorada nessas cenas.

5.1.1. Interação com as famílias dos alunos

³⁵ Desconheço liberação de verbas para outras escolas nestas circunstâncias, o que indica um privilégio alcançado.

Os diretores têm interação cordial com os pais e/ou mães dos alunos. Algumas vezes a interação revela são maior proximidade.

O diretor da escola *Hexis* tem interação frequente e amigável, lembrando as estratégias de estreitamento dos laços afetivos. Em todas visitas à escola, sempre o observei atendendo alguma mãe, não só para tratar de assuntos sobre filhos ou filhas, mas também para discussão de pontos sobre outros assuntos, como a necessidade de confecção de faixas de pedestres na frente da escola ou cuidados necessários com o parque Pinheirinho, por exemplo. As pessoas o procuram para mediar conversa ou reivindicação junto a órgãos da Prefeitura e, também quando querem fazer sugestões envolvendo o bairro ou a escola. Prestigiam, colaboram e participam dos eventos que a escola organiza, como festa da primavera, festa junina e formatura.

Cabe relevo ao fato de que não foi percebido nenhum sinal de depredação na escola. Permanece fechada nos finais de semana e sua quadra não é utilizada pela comunidade, o que pode indicar cuidados da vizinhança com a preservação da escola e respeito às normas.

O diretor estava sempre conversando, dialogando com pessoas de outros espaços institucionais, como o diretor do parque, estudiosos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, pessoas da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, transitava em vários espaços culturais, em rede de relações ampla e diversificada.

Sua sala está localizada na entrada da escola, com a janela virada para a rua. Segundo o diretor, isso favorece visão global e controle sobre quem entra, quem sai, o movimento da rua. O acesso à escola é fácil e tanto os alunos e suas famílias quanto a vizinhança conhecem e reconhecem os limites ordenados e coordenados pela direção.

Já o diretor da escola *Ethos*, pessoa mais reservada e muito tranquila, mantinha interação mais formal com as famílias, relacionada ao desenvolvimento e disciplina dos filhos e filhas. Nas visitas realizadas, percebi envolvimento maior com pessoas de outros espaços institucionais, como do Posto de Saúde local, especialistas da área de educação e grupo de representantes do bairro.

Na atitude do diretor da escola *Ethos* chamou-me a atenção algo que parece contraditório: o atendimento é feito através de uma grade, o que me provocou certo desconforto. No período da tarde trabalhava uma professora readaptada pouco atenta, ou

seja, ela não se preocupava em averiguar se as pessoas entendiam as informações dadas. Os portões de acesso à escola estavam sempre trancados e localizados bem distantes da janela de atendimento, isto é, no espaço escolar persiste um local de relações conflituosas e disputadas.

As famílias colaboram, participam e prestigiam os eventos que a escola organiza, como a festa junina, ansiosamente esperada pela comunidade.

5.1.2. Interação com os alunos

O diretor da escola *Ethos* estava muito presente nos momentos de convivência grupal dos alunos. Participava dos intervalos e entradas ou saídas dos alunos, o que era facilitado pela estrutura da escola, pois são espaços pequenos e próximos à sua sala. O tamanho menor da escola também favorece a relação entre o diretor e seus alunos, a quem o diretor se reporta pelo nome. Nesses momentos, percebe-se muito carinho dele para com os alunos e alunas e vice-versa. Alguns até lhe contam segredos e o abraçam. Ele faz questão de atender os casos de disciplina ou comportamentos julgados inadequados, primando sempre pelo diálogo, com muita paciência. Tem atitudes acolhedoras, de orientação e negociação, sempre buscando entender o que levou o aluno ou a aluna a determinado comportamento. Apesar disso, em nenhum momento testemunhei o diretor a desqualificar o professor - para alunos ou outras pessoas - mesmo quando não concordava com o encaminhamento feito pelo professor.

No comportamento do diretor da escola *Hexis* também se percebe o carinho dos alunos e alunas para com ele e vice-versa. Dedicava menos tempo às atividades de acompanhamento da convivência grupal dos alunos. Seu temperamento é mais forte e um pouco mais ansioso, mas procura sempre ouvir o aluno ou a aluna e fazer encaminhamentos que não coloquem em xeque a autoridade dos professores. Na maioria das vezes o atendimento e o acompanhamento de ocorrências com os alunos é delegado a seus assistentes.

5.1.3. Interação com a supervisão escolar

Ambos os diretores mantêm relação amistosa com as supervisoras, o que não interfere nas orientações, controle e negociações.

Tive oportunidade de presenciar momento de supervisão na escola *Hexis*. Foi relação muito amistosa e menos formal. A supervisora colabora com a escola no sentido de dar orientação legal e encaminhar questões para outros departamentos da Diretoria de Ensino. Elogiou o trabalho desenvolvido pelo diretor, salientando o trabalho pedagógico desenvolvido.

A supervisora da escola *Ethos* é recente na função. Foi diretora de escola na mesma região, portanto colega de trabalho do diretor, com tendência legalista. Segundo o diretor, ela demora muito para devolver os documentos e questionamentos. Nunca a encontrei na escola, mas em minha última visita, o diretor disse que ela estava visitando a escola com frequência, sobretudo para acompanhar os índices alcançados nas avaliações externas e ele disse à ela: “*Como está vindo muito à escola, você verá algumas ilegalidades, mas nunca imoralidades*”.

O conjunto de cenas descritas apresenta informações relevantes que permitem visualizar as relações constituídas e constituintes dos espaços escolares observados ou, dizendo de outra maneira, parte da micropolítica instituída.

Segundo Bourdieu (1996), as ações dos indivíduos podem ser teorizadas por meio do paradigma da economia de bens simbólicos, cujos princípios estão na lógica da base da troca de dádivas, socialmente estabelecida em disposições e crenças desde a infância - *habitus*. Essa lógica se inscreve nas estruturas objetivas e mentais e eufemiza o dito popular “toma lá, dá cá” ao velar a verdade estrutural e recalcada coletivamente dessa troca que, negada enquanto troca, cria obrigações para quem recebe e aquele que dá cria uma rede de devedores. Essa troca não é simultânea, ou seja, a retribuição é feita com intervalo temporal, condição para a aparência de ato singular, sem relação.

A partir do exposto, é possível inferir que a micropolítica escolar (as relações) se constitui a partir da troca de dádivas. Os investimentos nas relações interpessoais desvelam a operacionalização da economia dos bens simbólicos. O relevo dado pelos diretores às relações com as famílias e alunos ou às relações com os professores cria certo quadro de devedores, que saberão retribuir. Isso ocorre em situações como reuniões deliberativas ou avaliativas, nas quais estão em disputa taxinomias práticas, ao mesmo tempo que pode expressar retribuição às dádivas recebidas quando observadas as trajetórias desses agentes. Quando o diretor da escola *Ethos* procura algumas pessoas para partilhar novos projetos, não são quaisquer pessoas, ele está recorrendo às dádivas.

Quando o diretor da escola *Hexis* promove atividades para “estretar laços”, também está investindo na criação de um grupo de devedores.

Essas ações dos diretores são empreendidas com base nas disposições adquiridas e não na intenção ou busca consciente do objetivo em questão. As disposições são análogas ao sentido de jogo, ou seja, o jogador interioriza as regularidades do jogo e faz o que tem que ser feito, no momento em que deve ser feito, sem explicitar a finalidade do que deve fazer.

Para o diretor de escola como liderança desse grupo, é muito custoso investir nessas relações, diante das tarefas de representação e mediação, que implicam muito tempo e muito sacrifício. Ou seja, há forte senso de dever em relação à sua conduta - que deve ser exemplar - e também em relação às intervenções expressas, como a conciliação em situações de conflito. O diretor de escola só acumula poder político cumprindo seus deveres e seu poder deverá ser apoiado na virtude.

Nesse sentido, os diretores participantes do estudo demonstram domínio das regularidades desse jogo e investem nessas relações de maneira a ajustar ou esculpir a natureza da interação micropolítica, por meio de ações em conformidade com os valores reconhecidos pelo grupo. Em termos weberianos, o poder desses diretores se constitui meio para a imposição – aceita ou suportada - de atribuição prática de sentidos, bem como para alcançar benefícios do prestígio decorrente. Não por acaso, há um dito popular que atribui à escola a cara do diretor.

5.2. A face pedagógica da atuação dos diretores: contravenção, negociação, tradição

Certamente inculcado por meio de tecnologias educacionais - gerencialismo e performatividade - de ações empreendidas pela secretaria de educação, o senso prático desses diretores revela preocupação e compromisso com o processo e as práticas de ensino, sem excluir as questões de ordem burocrática, Não foram observados conhecimentos sistematizados e aprofundados especificamente sobre o processo educativo, porém quero enfatizar que esses diretores demonstraram administrar as escolas sem polarizar o burocrático e o pedagógico, com muita clareza de que suas ações, sejam elas diretamente ligadas às questões burocráticas ou pedagógicas, incidem nas relações instituídas no espaço escolar.

Durante minhas visitas às escolas pude participar de alguns momentos de estudo nas escolas. Esses momentos observados me pareceram incipientes considerando a importância de reflexão apontada pelos diretores e imprescindível no processo educativo. Talvez estes diretores tivessem consciência disso porque operacionalizavam outras ofertas de cunho formativo.

A rotina desses encontros seguiu, na maioria das vezes, o mesmo formato nas duas escolas. Num primeiro momento eram dadas informações, na sequência havia leitura de um texto e depois a discussão que, nos dias em que observei, não percebi aprofundamento do tema ou do próprio texto. As condições de trabalho eram sempre citadas como inadequadas e precárias frente à realidade e não pude deixar de notar que algumas pessoas sempre aproveitavam as discussões para desabafos, enquanto outras aparentemente não estavam envolvidas.

Cena 13: Horário de formação dos professores na escola *Ethos*

A coordenadora deu os recados. Passou as decisões sobre as prendas.

Em seguida, entregou um texto para estudo nessa noite, e cujo tema era a Declaração de Salamanca.³⁶

A coordenadora explicou que selecionou o texto na *Internet* e que esse tema agrega elementos ao Projeto Especial de Ação (PEA). Expôs como seriam os próximos encontros. As pessoas passaram à leitura do texto, sem aprofundar o tema.

Após a leitura passaram a discorrer sobre as dificuldades enfrentadas com as crianças deficientes e a falta de acompanhamento via rede médica especializada.

A escola não tinha profissional responsável pelos cuidados dos alunos deficientes. Uma professora apontou as diferenças apresentadas pelos deficientes que ela conhecia. Chamou atenção para o fato de que a posição do professor muda. Até onde percebi, mudava o olhar para esses alunos, mas esbarrava na falta de habilidades e conhecimentos para lidar com eles.

A coordenadora contou ao grupo sobre o título do trabalho feito por uma professora que fazia um curso na PUC. Os professores reclamaram da falta de apoio e deixaram claro que a formação

³⁶ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Seu objetivo foi fornecer diretrizes básicas para formulação de políticas para educação inclusiva. Fonte: site educabrasil.com.br. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/declaração-de-salamanca>>. Acesso em 07 de janeiro de 2019.

dessa professora é o que lhe permitia desenvolver trabalhos para a aprendizagem desses alunos. Alertaram para o fato de que precisavam atingir outros alunos também, porque para eles a aula era muito chata.

A discussão terminou dado o limite do horário. Não houve avanços no entendimento do texto ou da própria questão: a discussão se limitou à identificação de dificuldades e de algumas iniciativas da escola.

(Escola *Ethos*)

Cena 14: Horário de formação dos professores na escola *Hexis*

Nesta escola o formato dos encontros é muito parecido com o da escola *Ethos*. A diferença que percebi é que nesta, os professores falam com mais desenvoltura e firmeza. Avançam mais nas interpretações, sobretudo em assuntos de domínio de alguns professores. As precárias condições de trabalho apareceram nas discussões, mas sempre se ressaltou a capacidade dos professores (desta escola) em superar dificuldades.

Nesse dia, observei o horário de professores do grupo da noite. O diretor já tinha ido embora. São poucos os professores no turno da noite e esse era dia de os professores fazerem seus registros e manusear o Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Conversei com a coordenadora, que fez breve explanação desses horários formativos. O tema era definido anualmente pelos coordenadores e professores. Nesse ano o tema foi “linguagens e convivências numa cidade educadora”. Segundo a Coordenadora Pedagógica, foi pequena a participação do diretor na definição e escolha dos textos.

A formação foi dividida da seguinte maneira:

- Quinzenalmente o professor de História fazia a formação sobre estudos afro-brasileiros;
- Quinzenalmente a professora de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) fazia a formação sobre deficiência;

Enquanto conversávamos, percebi pessoas envolvidas em algumas atividades, em silêncio, tanto que nem percebi quando foram embora.

(Escola *Hexis*)

O diretor da escola *Hexis* admitiu não participar desses momentos porque não conseguia trazer para si mais uma frente de trabalho.

Ambos os diretores acompanhavam e controlavam o desenvolvimento desses estudos, por meio das explanações da coordenação pedagógica, feitas em reuniões das

equipes gestoras com participação dos assistentes de direção. A escola *Hexis* fazia seminários de professores, nos quais eles relatavam o desenvolvimento de suas turmas.

Cena nº 15: Reunião dos Cinco Cavaleiros do Apocalipse

Ao chegar à escola, vi um anúncio luminoso anunciando a festa da Primavera, que ocorreria no sábado (24/09). Fui recebida pelo pessoal da secretaria e pela Assistente do diretor. Ao perguntar por ele, responderam que ele estava se recuperando.

“Ufa!! Saímos de uma reunião que foi tensa”.

Ao cumprimentar o diretor, percebi que estava bastante agitado e repetiu que a reunião tinha sido tensa. Quando perguntei sobre a reunião, ele não me disse porque foi tensa, mas seu semblante revelou que tinha sido mesmo e que

“é uma reunião com a equipe gestora e a gente deu o nome de encontro dos 5 cavaleiros do apocalipse”. A regularidade é quinzenal e consiste em “checar agenda”. Neste encontro os Coordenadores Pedagógicos informam sobre o andamento dos trabalhos dos anos séries que acompanham, e nesse momento avaliam a pertinência dos trabalhos, e sua consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola. Caso não se adequem ou não se alinhem, o diretor “tenta acertar”. Além disso, discutem os próximos eventos e programas das turmas. Distribuem as tarefas e ‘vão tocando em frente’. O esquema dessas reuniões é mais ou menos assim:

“A gente toma por referência a última reunião, para responder o que foi feito e superado, o que precisa ser rediscutido ou alinhado. A pauta de hoje era a Festa da Primavera e a organização da reunião pedagógica”.

Passou-me algumas datas/eventos importantes. Nessa semana os 1ºs anos foram ao cinema. (Shopping Cantareira, e como é perto, as crianças foram a pé). Os ingressos foram pagos pelas famílias.

Segundo o diretor, a adesão a essas saídas pagas pelos familiares *“é muito boa”*. Quando perguntei quanto representava em termos numéricos, respondeu-me que em torno de 60%.

Foram realizadas conversas com os formadores da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da (FAU) Universidade de São Paulo que assessoraram os professores nas discussões sobre apropriação e conhecimento da flora e fauna do Parque Pinheirinho D’água. O projeto desenvolvido pelos 4ºs anos (observação e catalogação dos animais que habitam o parque) deveria ser complementado com visita ao Museu do Inseto.

Discutiram também a reunião que deveria ocorrer na sexta-feira seguinte (dia 30/09). A Diretoria Regional de Educação (DRE) possibilitou às escolas escolherem se participariam da Jornada Pedagógica, que consistia em espaços e temas diferenciados, organizados pelo Departamento de Orientação Técnica (DOT) ou se realizariam reuniões pedagógicas nas Unidades Escolares.

“Nossa escola optou em realizar na escola, porque este ano foi um ano atropelado e não tivemos tempo para encontros com os professores. Não conseguimos nem realizar os seminários internos”.

Esse dia seria aproveitado para realizar versão encurtada dos seminários e breve avaliação do bimestre.

Esses seminários internos consistiam em apresentações de trabalhos das turmas, resultados alcançados e do que se pretendiam trabalhar. Ao questioná-lo se os professores utilizavam referencial teórico nas apresentações, ele me respondeu que *“alguns professores são mais pragmáticos, outros mais críticos”*.

(Escola *Hexis*)

O diretor da escola *Ethos* também tinha prática em acompanhar o aprendizado, focado mais no ciclo da alfabetização. Para professores e professoras do Ciclo I proporciona encontros quinzenais com especialistas em formação de professores e alfabetização. Essas pessoas eram do seu círculo de relações pessoais (sendo uma delas sua esposa) e isso era ponto de conflito com os professores.

No entanto, quero ressaltar que ambas as propostas são interessantes e que escapam à sistematização da Secretaria de Educação. No caso da escola *Hexis*, essas atividades emergem como relatos de práticas e no caso da escola *Ethos* não há sistematização.

Cena 16: Coordenando o aprendizado

Em uma de minhas visitas à escola, quando conversávamos sobre formação, o diretor citou prática que vinha desenvolvendo que, apesar de ser ponto de discórdia, considerava os benefícios maiores que as tensões produzidas e no final concluiu: *“é bacana, os professores participam”*. Disse ele:

“Dentro da escola, o diretor é um coordenador pedagógico, tudo passa por aí. Por exemplo, eu trago a Maria Helena a cada quinze dias para acompanhar a questão da alfabetização, mas aí eu vejo umas caras feias porque eles comentam ‘ah, é mulher do diretor’. Outro dia eu falei para um professor, porque ele estava criticando que trazia essas pessoas para falarem, depois você entra no Currículo Lattes, aí você vê a formação dessas pessoas... Complementou dizendo “não são todas, tem gente boa”.

(Escola *Ethos*)

As cenas descritas evidenciam a maneira como os diretores acompanhavam e supervisionavam os processos formativos dos professores e coordenadores pedagógicos. O diretor da escola *Hexis* exibe a posse de capital social trazendo pessoas de reconhecido prestígio na rede de relações educacionais para contribuir com o desenvolvimento profissional de todos, enquanto o diretor da escola *Ethos* exibe o capital cultural incorporado para justificar e classificar as necessidades formativas. No entanto, ambos admitem fragilidades formativas e dificuldades organizacionais e burocráticas no empreendimento de processos formativos que reverberem práticas pedagógicas proíficas ao aprendizado. Os capitais cultural e social adquiridos pelos diretores são como vetores de poder simbólico enquanto estratégia desinteressada, com alto grau de refinamento, e que visa a conservação de posição distinta e distintiva.

Outra situação declarada pelos diretores dessas escolas são as contravenções ou manobras feitas quando as necessidades da escola - estruturais ou pedagógicas - não eram atendidas ou não poderiam ser atendidas. Cabe ressaltar que ambos eram experientes na função, fator que possibilitou avaliar alguns riscos diante de tais contravenções, bem como conheciam o funcionamento das divisões que compunham a Diretoria de Ensino.

Com muita insatisfação e desconforto, ambos relataram contravenções realizadas para atender necessidades da escola:

“Eu tenho que colocar tela nas janelas por causa dos pombos, mas isso não é aceito como emergencial. Eu vou fazer o serviço e como não é aceita a justificativa de emergencial, eu vou colocar na nota que arrumei a bomba d’água. Aqui nós temos um problema sério que toda hora cai a chave da elétrica. Em outubro do ano passado, mandei um memorando solicitando a vistoria de um engenheiro para ver o que é isso? Tem uma engenheira na DRE, mas até hoje não responderam, nem sim, nem não. Ignoraram. Quando esse governo assumiu, eu vi que não ia dar certo. A pessoa que ficou responsável pelo planejamento [distribuição das verbas], era uma pessoa que eu conheci e quando ela era diretora de escola ela não pegava verba de adiantamento porque não gostava de mexer com isso; aí essa pessoa vai cuidar de milhões, do dinheiro de toda a coordenação. Tanto que ela ficou pouco tempo lá” (Diretor da escola *Ethos*).

“A escola vai fazer uma saída para Jundiaí, uma atividade pedagógica, cultural, será um estudo comparativo. Fui questionado pela supervisora se a escola garantiria que todos os alunos fossem já que seria um evento pago pelos alunos. O documento vai e volta, vários questionamentos, se está fundamentado no Projeto Político Pedagógico, como será garantida a ida dos alunos que não pagarem... A vontade que dá é de ir na clandestinidade. Sabe a paranoia, o medo? Por isso a gente manda. Porque primeiro pensa na tragédia humana para meter medo... Na próxima vou pensar se mando” (Diretor da escola *Hexis*).

Justificando essas contravenções, é possível citar Sampaio (2002) quando afirmou que a escola, a partir da precariedade em suas condições de atendimento, constitui seus modelos de currículo e ensino buscando algumas possibilidades dentro da escassez. Complemento tal afirmação dizendo que essas possibilidades são aproveitadas mesmo na ilegalidade. A autora afirmou que a escola realiza o trabalho escolar respaldando-se na tradição, “[...] fixando o modelo de transmissão coletiva, memorização e mecanização, deixando de cuidar de reformulações nesse roteiro, que poderiam modificar a qualidade do ensino” (SAMPAIO, 2002, p. 10). Na análise da autora, os órgãos oficiais da administração ignoram a realidade das escolas e dos alunos atendidos. Ignoram, também, o fato de que a escola mantém um certo equilíbrio em sua atuação, protegendo sua cultura e sua tradição.

Para ilustrar a força da tradição: da seguinte cena descrita é possível depreender a importância dada a evento presente na maioria das escolas como ritual. Ainda que possa não fazer sentido para alguns, a escola se propõe a manter a atividade e recebe apoio da maioria: famílias, alunos e professores, como se fosse marca dessa escola. Trata-se da formatura. Era tão importante que as pessoas estavam preocupadas porque a formatura sempre era organizada por uma professora que deveria se aposentar em 2017.

Cena 17: Formatura

Quando cheguei, fui recebida pelo assistente de diretor, que estava no portão, junto com um professor, para receber os convites das pessoas que entravam.

Entrei e observei que estava tudo impecavelmente arrumado e bonito, nos moldes das formaturas, com flores, mesas com toalhas, palco e passarela. As pessoas vestidas com trajes de festa.

Encontrei o diretor - parecia incomodado ou nervoso - quando saiu de sua sala. Segundo a coordenadora pedagógica, ele estava assim porque não gostava disso. Estava vestido, como as outras pessoas, em traje social. Deu uma olhada e aguardava o aviso para subir ao palco. Os professores, formandos e padrinhos estavam no andar de cima, aguardando a chamada da mestra de cerimônia. O salão já estava cheio. Fiquei num canto do salão, discretamente.

Em seguida, deu-se início à formatura. A mestra de cerimônia chamou os professores para compor a mesa: paraninfos das turmas, diretor e assistentes, coordenadora pedagógica. Os alunos, seus padrinhos e os outros professores ocupariam lugares reservados. Muito enfático, o diretor iniciou

breve discurso, dirigindo aos alunos palavras de incentivo, com mensagem de sucesso e de compromisso, de lutarem para serem pessoas melhores que seus predecessores: pais e professores. Agradeceu aos professores pelo trabalho desenvolvido e às famílias pelo apoio aos filhos e à escola. Foi muito aplaudido. Segundo a funcionária da secretaria, seu discurso é sempre muito esperado e ela mesma estava ansiosa por esse momento, pois sua neta era uma das formandas. O diretor anunciou minha presença e os professores solicitaram que eu me sentasse junto a eles. Fiquei ali o tempo todo e, apesar de perceber algumas pessoas não muito confortáveis, notei outras muito satisfeitas nesse momento. Cabe destacar que todos atenderam ao protocolo. Nesse momento todo incomodo do diretor parece ter-se dissipado. Aparentava segurança e prazer ao falar. A impressão é de que todos esperavam isso dele e ele atendeu da melhor maneira possível.

Seguindo todos os protocolos de uma formatura, foram feitos os discursos e agradecimentos. Ao final, houve homenagens e algumas pessoas foram presenteadas.

Em seguida, teve início a festa com comes e bebes. Segundo a mãe com quem conversei, antes de me despedir, a festa adentraria a noite e ela gostava disso.

(Escola *Hexis*)

O diretor estava trajado com roupa adequada para o momento, e se estava de fato a contragosto, sua insatisfação não era percebida. Fez o discurso e, aparentemente, atendeu ao que dele se esperava, pois foi entusiasticamente aplaudido.

Uma das possíveis inferências dessa cena é que a escola - por ser tomada como fator de mobilidade social - possui reconhecimento de suas práticas, ou seja, é detentora de capital simbólico que autoriza operar a clivagem entre os que obtiveram sucesso escolar e os que não passaram por seus rituais (manifestações do código de honra e das regras de boa conduta). Trata-se de sentido estabelecido pelas taxinomias das práticas escolares e que tem reconhecimento porque coincide com as taxinomias sociais - portanto, há consenso sobre esse sentido. Ao agradecer as famílias porque também incorporaram isso como reconhecimento de seus investimentos na vontade de ascensão social, essas práticas tendem a ser legitimadas e incorporadas como rituais.

A partir das descrições das cenas, percebe-se que os diretores detectam quando algo não vai bem, as relações estão conflituosas, e incidem sobre o processo educativo. Embora as escolas observadas estejam dentro do que é esperado e projetado para elas em

termos de alcance de índices de aprendizagem, ou que tenham obtido legitimidade em suas práticas junto às famílias e aos órgãos intermediários, é possível perceber quando algo não vai bem, que as relações estão conflituosas, e incidem sobre o processo educativo, em ocorrências que atendem e encaminham – como nos caso da denúncia da mãe da escola *Hexis* junto aos órgãos intermediários, e o dos professores da escola *Ethos*, que sugeriram ao diretor o bloqueio da entrada atrasada dos alunos.

Nesse sentido, também cabe a observação de que eles detectaram problemas, necessidades advindas de práticas pedagógicas e admitiram não ter conhecimentos suficientes ou adequados para atender a essas necessidades. Assim, por iniciativa própria encaminharam ações sem respaldo do sistema educativo no qual estão inseridos e, muitas vezes, sem articulação com o que era proposto pelas instâncias adequadas, mas contando com suas decisões, de sempre fazer o que consideravam necessário e correto.

As iniciativas individuais podem ser entendidas também como resultado do efeito subjetivo das reformas que, conforme Ball (2005a), responsabilizam o profissional por seu desempenho e introjeta a ideia de que ele deve sempre buscar a superação e, ainda, convença os avaliadores de seu trabalho.

5.3. A lógica da prática

Este subitem buscou sistematizar o conjunto de informações com vistas a identificar as ações empreendidas pelos diretores, a origem do conhecimento das mesmas e sua evolução junto às escolas, detectando os contextos funcionais dessas ações, ou seja, porque agem de uma maneira e não de outra.

Tanto o diretor da escola *Ethos* quanto o da escola *Hexis* inconscientemente apresentaram entendimento positivista de administração escolar, conforme descrito por Barroso (1995): contradisseram o discurso que verbalizaram a respeito da ideia de educação transformadora, tendo em vista que concebiam o conflito não como elemento precursor de mudanças, mas apenas como de desgaste emocional e desestabilização do grupo.

As cenas a seguir possibilitam depreender que a busca pela harmonia e consenso se sobrepôs a posicionamentos contraditórios, sem que os motivos destes embates pudessem ser discutidos enquanto elementos provocadores de análise crítica de práticas tradicionalmente incorporadas. Em suas reflexões os diretores não relacionaram tais

conflitos a aspectos envolvendo o ato pedagógico, isto é, a centralidade das ações estava nos eventos e não na ação pedagógica. Portanto, as avaliações recaíram sobre a realização destes eventos, sem que fossem feitas referências a seus objetivos em relação ao ensino.

Esse comportamento pode indicar insegurança epistemológica para enfrentar discussão junto ao grupo ou insegurança em arriscar a própria legitimidade, gerando desarmonias ou desconforto.

Cena 7: Reunião de avaliação semestral

A reunião foi organizada no piso superior da escola, todos sentados formando grande círculo. Aconteceu no período da manhã, com participação da maioria dos professores. Acabei sentando-me no círculo porque as pessoas se incomodaram com o lugar que ocupei - atrás e fora do círculo. Aproveitei para perguntar para a Coordenadora Pedagógica A por que ela não se sentava, e ela respondeu:

“Hoje vou ficar no apoio ao diretor. Você vai ver já, já ele vai começar a dar as coordenadas: apaga a luz, acende a luz, desliga isso, desliga aquilo, etc.”.

O diretor abriu a reunião citando a “gentileza” como necessidade, e que é projeto da escola. Anunciando a presença da equipe, explicou minha presença. Em clima bastante harmonioso, com muita gentileza, passou a contextualizar esse momento, o de “*navegar nos mares da avaliação*”, avaliar o Projeto Político Pedagógico para, no início do ano, traçar os passos para o próximo ano. Retomou a história da escola e propôs que esse momento fosse o de dizer o que foi planejado e o que foi executado ou não. O diretor brincou com as palavras, utilizando linguagem poética algumas vezes. Fez discurso referindo-se aos presentes como companheiros. Enquanto isso, a assistente de direção recolheu dinheiro entre os presentes para o café coletivo. O diretor definiu os eixos da avaliação e propôs que fosse na perspectiva de ação-reflexão-ação. São os eixos:

“a formação enquanto proposta considerada importante pela escola, as salas ambientes enquanto centralidade da metodologia pedagógica; estratégias importantes para formação de visão de mundo crítica” (Diretor da escola *Hexis*).

Teceu alguns comentários sobre a lei de congelamento de gastos por 20 anos, o posicionamento crítico da escola e a importância de considerar tal contexto para pensar as ações pedagógicas. Em seguida, a coordenadora pedagógica B iniciou a apresentação de vídeo - trecho de filme infantil com algumas definições de avaliação. (Não informou o título ou o conteúdo do filme). Após a projeção, uma breve explanação da proposta: de apresentar, em forma de imagens, algumas ações desenvolvidas na escola ao longo de 2016.

“O que vou apresentar é apenas uma parte do todo que fizemos e fizemos muita coisa”
(Coordenadora Pedagógica B).

Após a exibição do filme, afirmou que a escola é o principal espaço de reflexão, crítica e combate às desigualdades. Conectando ao Trabalho de Conclusão de Curso que e está fazendo, ela trouxe à baila conceitos como democracia enquanto reveladores da prática de cada um. Considera que houve avanços na escola no que diz respeito à avaliação. Lançou aos presentes o questionamento: *“em que precisamos avançar?”*

O diretor anunciou que a reunião seria dirigida pela Coordenadora Pedagógica, que abriu para as discussões. Nesse momento o diretor sugeriu que provocasse as pessoas. Os professores foram se encorajando e teceram comentários acerca do que entendiam por avaliação, ampliando a aplicação do conceito às práticas avaliativas em sala de aula; avaliaram na perspectiva da boa intenção, ou seja, enquanto prática positiva na formação de valores e promoção de conhecimentos. O diretor problematizou o lado instrumental da avaliação, mas verbalizou que eles não faziam isso, mas que poderiam melhorar no sentido de mediar o processo avaliativo sem inibir o processo criativo dos alunos. O diretor coordenou as inscrições de fala. Ao final, o diretor fez uma “síntese” das propostas e, em seguida, proposição para 2017 que, aparentemente, foi acatada pelo grupo, já que ninguém se opôs. As proposições foram ao encontro das discussões e entendidas como complementares à atuação da escola.

Alguns questionamentos feitos por professores não avançaram para debate ou aprofundamento: o professor A salientou a necessidade de ampliar a possibilidade de participação dos alunos nas saídas, já que a maioria não aderiu a elas. O professor B chamou atenção para a falta de recursos financeiros das famílias para essa participação, observação rebatida pela coordenadora pedagógica que apontou, também, a falta de interesse por parte dos alunos e questionou como foram apresentadas as propostas de saídas, não atendendo a expectativa dos alunos... A professora C ressaltou a necessidade de reconhecimento do entorno, das famílias atendidas para entender a realidade dos alunos. A professora D, nova nessa escola, questionou a visão não só dela, mas das pessoas que a ajudaram a acreditar na imagem construída acerca dos alunos que frequentam a escola como alunos diferenciados em relação aos de outras escolas públicas da região. Na sequência, a maioria dos professores destacou o bom e diferenciado trabalho da escola. Em seguida, o diretor fez a síntese e, de maneira muito tranquila e até festiva, as pessoas foram para o café. O diretor aproveitou a parada para assinar os cheques para prestadores de serviço, que estavam esperando.

(Escola *Hexis*)

Cabe destacar o fato de que o diretor da escola *Hexis* parece ter percebido a tensão, mas preferiu se esquivar quando a professora recém ingressante nessa escola questionou a visão das pessoas acerca dos alunos que frequentam esta escola ou quando o professor sugeriu que se repensasse os passeios para que todos pudessem participar deles. Ambos estavam questionando prática ali incorporada. Percebeu-se, nas provocações do diretor, que ele costumava fazê-las ao mesmo tempo que elogiava e enaltecia o trabalho pedagógico desenvolvido.

Nessa reunião, percebeu-se investimento do grupo e compromisso com o processo pedagógico, bem como busca de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. A reunião se mostrou sistemática e propositiva no sentido de anunciar encaminhamentos para o próximo ano letivo e o diretor se comprometeu a viabilizá-los, assumindo as atribuições no âmbito de suas competências legais.

O diretor da escola *Ethos* tem atuação parecida no sentido de apaziguar as tensões, sem explorar os pontos conflitantes.

Cena 8: Reunião de Avaliação da Gincana

A reunião de avaliação da gincana que ocorrera na semana anterior foi aberta e encaminhada pelo diretor com a participação de docentes do período da tarde. Segundo ele,

“uma avaliação com a cabeça quente nunca é boa pois cria conflitos desnecessários que interferem nas relações”.

Avaliou positivamente o encaminhamento feito pela assistente (ela encaminhou de maneira a transferir a avaliação para outro dia, devido a um feriado prolongado).

O diretor abriu a reunião e pediu para que os integrantes da comissão de organização se manifestarem. O professor A (professor jovem, de matemática, firme nas palavras e aparentemente chocado), começou elogiando a participação e envolvimento dos alunos. Realçou o fato de a gincana ter sido definida no sábado e se chamou de ‘trouxa’ por ter aceito o papel de organizador. Disse que ele e o professor L não conseguiram conversar sobre o planejamento. Faltou tempo para planejar a gincana. Reafirmou o propósito da gincana, que coincidiu com o que o diretor me falou, e criticou a falta de ajuda dos professores, rebatendo a crítica de que estava mal organizada. Reclamou da falta de apoio em atividades operacionais básicas.

(Os colegas olharam, sem se manifestar e aparentemente ficaram constrangidos).

O professor L também explicou a necessidade de alguns improvisos. Endossou as palavras do professor A.

Aparentemente nervosa e incomodada, uma professora tentou se manifestar, e o diretor a interpelou para que deixasse o professor concluir sua fala. Ela se irritou.

O prof. L (num tom mais conciliador) avaliou a necessidade de elencar os pontos positivos.

A coordenadora A (também conciliadora), informou que outra professora parabenizou o evento.

O diretor retomou a palavra e pediu às pessoas que fossem sucintas. Outra professora sugeriu que a avaliação fosse feita por escrito para não haver risco de ofensas (tratava-se de professora que coordenou a equipe verde, que se recusou a participar de algumas atividades).

O diretor pediu explicação e perguntou se os alunos participaram da decisão de não fazerem a atividade. (A professora disse que sempre conversa com os alunos, mas aparentemente os alunos não foram consultados e a professora alegou que o evento estava muito bagunçado). Essa mesma professora avaliou como desnecessária a postura do professor A.

Outra professora sugeriu que a avaliação fosse mais direta.

O diretor retomou a palavra e explicitou sua avaliação. Apresentou a necessidade de maior envolvimento da equipe gestora nas próximas gincanas. Usou tom de brincadeira.

“Se as crianças gostaram, a gincana cumpriu seu papel”.

Sugeriu para 2018 a definição da comissão no momento do planejamento, para haver tempo hábil e que os erros passassem a servir como guias no aperfeiçoamento da gincana. Elogiou a participação dos alunos e salientou a necessidade de cuidar para que essas desavenças não vazassem para os alunos.

Em seguida, as pessoas retornaram para suas aulas.

(Escola *Ethos*)

A cena descrita evidencia que, com suas palavras, o diretor buscou harmonizar o clima, assumindo atitude descontraída, pois era evidente a tensão e o desagrado de alguns professores diante do comportamento de outros na execução da ação descrita, ao mesmo tempo que, timidamente, induziu o grupo a analisar o evento a partir da visão dos alunos.

Por um lado, talvez tenha faltado reconhecimento sobre suas potencialidades e limitações, pois dada a legitimidade que ambos os diretores detêm no espaço que ocupam, eles poderiam provocar, de maneira crítica e objetiva, a forma como os professores e os demais profissionais que atuam nestas escolas se relacionam com o processo educativo, questionando tanto os modelos pedagógicos quanto à prática, de forma a movimentar, ainda que levemente, a estrutura estruturante na qual essas práticas são engendradas. Estou querendo dizer que ambos têm legitimidade para discutir o que é feito e como é feito nas escolas junto aos pais, professores e demais profissionais e, inclusive, junto a órgãos intermediários. Por outro lado, revelam estratégias desenvolvidas a partir de *ethos* de classe baseado em valores como a ordem na manutenção da legitimidade que ambos detêm. Não foi possível detectar se faltou prontidão para correr riscos ou se faltaram argumentos ou repertório teórico para reflexão. De qualquer maneira, é importante

salientar que, conforme Bourdieu (2015a), no empreendimento de estratégias para a manutenção dessas relações, há um paradoxo constitutivo porque as mesmas ações que contribuem para a manutenção desse poder contribuem também para sua fragilidade.

No entanto, na afirmação acima é importante considerar as condições concretas de atuação. Entendo que duas ponderações extremamente relevantes devam ser feitas.

A primeira diz respeito às relações que hoje se enquadram em atitudes, não só dos profissionais da escola, como das famílias e dos órgãos intermediários, decorrentes de contexto judicializado. Ou seja, a possibilidade de que tudo vire boletim de ocorrência, processos administrativos ou relatórios de defesa ou justificação de comportamentos. É situação que reflete lógica presente em todas as relações sociais e que estão exacerbadas na sociedade brasileira atual, que vive dias sob nefastos ataques a direitos essenciais à dignidade humana, com congelamento de investimentos públicos em áreas essenciais como saúde e educação, bem como ataques a direitos conquistados nas esferas trabalhistas.

O diretor da escola *Hexis* verbalizou a maneira como questões conjunturais incidem diretamente no trabalho docente e na organização da escola, visto que a escola não está apartada da sociedade e que nesse espaço as visões e divisões de mundo se expressam e se enfrentam. Em uma das entrevistas concedidas, expressou profundo descontentamento com a situação.

“A educação está ficando um campo paranoico. Eu percebo aqui. Não temos muitos casos, mas... Eu acho que preciso fazer terapia, estou enlouquecendo... Qualquer mãe que vem, já vem armada... Por exemplo, estou com um Processo Administrativo (PA) aqui que tive que abrir e isso me incomoda tanto... Estou revoltado, não durmo a noite. Por quê? Por causa de uma idiotice de uma mãe, porque não quer conversar. Um moleque pequeno puxou as calças do outro... Não quer conversar, foi à delegacia de polícia. Agora tem que abrir o PA. Poderia não abrir, mas a supervisora receia que a mãe possa relatar prejuízos...” (Diretor da Escola *Hexis*).

“Depois do golpe, não sei, uma onda de revolta. Gente apontando revolver pra todo mundo. Então, acho que a gente que é funcionário público entra nisso, as pessoas querem jogar na cara que a gente é vagabundo. Porque elas vêm falar de um jeito... São vários fenômenos... Trouxe outro fenômeno que é o privado vindo pro público [ele se refere à entrada de alunos que estão saindo da escola privada e vindo para a pública]. Vem com uma postura de cobrar...” (Diretor da Escola *Hexis*).

O diretor da escola *Ethos* reclamou mudança no comportamento dos profissionais da escola - não pode ser desprezada a informação de que os professores e professoras dessa escola são mais jovens e de atuação recente no magistério, portanto formados há menos tempo - em análise local, sem deixar de passar pela questão conjuntural:

“Eu estava conversando com as duas coordenadoras agora. Parece que a escola está ficando chata, é um negócio assim. Olha, semana que vem nós teremos a semana dos direitos humanos aqui, uma tradição já da escola, uma semana diferente, a gente traz palestrante, faz com os alunos um horário diferenciado, mas não necessariamente. A tarde temos só fundamental. II, de manhã só Fundamental I. Com os alunos do Fundamental II o tratamento é diferente, não posso pedir aos alunos da manhã entrarem mais tarde ou saírem mais cedo. Os da tarde eu já posso, são maiores. Os professores me chamaram para uma reunião questionando o tratamento diferenciado para os alunos da tarde e para os da manhã. Eu respondi: é esse o questionamento? Porque se for isso, eu já desço, nós nem vamos discutir”.

Eles responderam: é porque nós estamos cansados, sobrecarregados, nós estamos repondo. Eu então respondo: Bom, fizemos greve e vocês assumiram um compromisso com a comunidade. Nós não chamamos a comunidade aqui? Nós não falamos que vamos repor? Então temos que fazer...

E eles insistem: Então na semana dos direitos humanos nós vamos cumprir nossa hora atividade? Eu falei: olha, se você estiver no leituração você não vai interromper, falar olha agora deu minha hora atividade, vou interromper... Você cumpre depois, vai cumprir. Sabe essa coisinha miúda, na nossa época não tinha isso. Acho que é uma questão de formação. Acho que a formação dos professores agora está muito estreita. O nível dos professores está ficando um negócio absurdo, mas você toca, né? Porque são coisas que, quando você erra, você fala desculpa, errei, mas você vê que as pessoas querem levar vantagem. Sábado retrasado era de reposição, era de reunião pedagógica e eu chamei uma pessoa [ex-dirigente da diretoria] para falar da BNCC. Aí, dois dias antes, os professores falaram: puxa Márcio, é reunião pedagógica, a gente podia só assinar o ponto. Aí eu falei: são vocês que criticam políticos por coisas indevidas, gozado isso vocês querem privilégio, assinar, ganhar e não trabalhar. Vocês prometeram à comunidade e outra, vocês vão ouvir uma pessoa gabaritada para a nossa formação. E eu chamei porque vocês pediram um debate sobre a BNCC”.
(Diretor da Escola *Ethos*).

A segunda consideração, não menos importante, diz respeito à preservação de clima organizacional bom para que, ao fim e ao cabo, possa se refletir em ações pedagógicas menos autoritárias e mais adequadas ao processo de ensino, o que ambos os diretores consideram primordial.

Como muito bem aponta Brunet (1995), as causas do comportamento de indivíduos em situação de trabalho não podem ser analisadas com base apenas em aspectos pessoais, deve ser análise ampliada também para o ambiente de trabalho. Segundo o autor:

[...] São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento (BRUNET, 1995, p. 125).

O clima da escola é percebido, consciente e inconscientemente, por todos os agentes do sistema social e a natureza do clima é que pode conferir êxito às novas políticas ou novas estratégias de desenvolvimento organizacional.

Estudos sobre o clima organizacional definem-no por série de características permanentes que

- diferenciam-se umas das outras, ou seja, cada escola possui seu clima específico;
- são resultantes de comportamentos e políticas, especialmente da direção escolar;
- são percebidas pelos seus membros;
- serão referências na interpretação de uma dada situação;
- dirigem as atividades na medida em que o clima determina os comportamentos.

O clima organizacional é um “fenômeno cíclico” no qual os efeitos são múltiplos e três variáveis são determinantes em sua origem:

- a estrutura: refere-se às características físicas
- o processo organizacional: refere-se ao estilo de gestão, aos modos de comunicação ou aos modelos de resolução de conflitos
- as comportamentais: envolvem os comportamentos individuais e de grupo que incidem na produção do clima.

No caso de o rendimento não corresponder às expectativas da direção, a tendência é que haja modificação das variáveis estruturais e processuais, de maneira que a percepção do clima seja alterada, ou seja, “a resposta dos responsáveis face a uma determinada situação tem efeitos ao nível do clima” (BRUNET, 1995, p. 128).

Segundo o autor, a qualificação do clima organizacional de certa escola encontra-se em escala contínua do muito autoritário (fechado) ao muito participativo (aberto). O clima fechado é ambiente de trabalho autocrático, rígido e constrangedor. Neste, os

indivíduos não são considerados ou consultados. No clima aberto prevalece o trabalho participativo, com reconhecimento do indivíduo.

O clima organizacional produz efeito sobre o desenvolvimento pessoal e aprendizagem e, também, sobre a satisfação e o rendimento da escola. Ele tem papel fundamental no êxito das ações formativas porque proporciona os complementos e apoio necessários na operacionalização de novos conhecimentos. Um clima de tipo participativo e aberto às mudanças estimula o empenho em programas de formação. Já em clima autoritário, no qual as iniciativas individuais não são bem aceitas, a tendência será a adoção de comportamentos passivos para evitar repreensões. O aproveitamento dos alunos também é afetado pelo clima organizacional.

O diretor da escola *Ethos* evidenciou conhecimento prático do processo no qual o clima organizacional vai se consolidando no espaço escolar. Essa constatação pode ser depreendida de sua narrativa, em um dos primeiros contatos que tivemos, e que coincidiu com seu retorno a essa escola, depois de passar pela função de Gestor de CEU.

Na próxima cena ficou evidente o fato de que, tendo ficado fora da escola por certo tempo, ao voltar encontrou outro clima, outras pessoas e outros valores envolvendo esse contexto, o que se confirma com o relato confidenciado por uma professora:

“ele é muito político, ele nunca diz não. Ele simplesmente dá uma risadinha e agora a gente já sabe que essa risadinha é um não. Por isso, eu e outras pessoas achamos muito mais fácil trabalharmos com o outro diretor. Porque se estivéssemos com a razão diante de um conflito, podíamos contar com ele”.

Cena 9: O retorno para a escola

“É um recomeçar porque você sai deixando uma escola bonita, pintada, com flores e quando volta não tem mais nada, está quebrada e devendo. Você tem que começar do zero, rearticular tudo o que deixou” (Diretor Escola *Ethos*).

Afirmou ser importante que a escola seja bonita e provocou:

“Volta aqui em agosto que você vai ver, vai estar bonita, pintada, o que está quebrado será arrumado, vou fazer um parquinho. Vou gastar o dinheiro que tem, vai mudar a escola”. (Diretor da Escola *Ethos*).

A escola tem uma vasta área verde e um espaço de convivência grande, porém sem nenhuma opção como brinquedos, tabuleiros ou bancos.

(Escola *Ethos*)

A partir das cenas acima, investe-se em analisar a prática dos diretores de escola observados. Essa tarefa se anuncia como muito complexa, pois ao buscar inserir o senso prático ao modelo teórico enfrenta-se um grande desafio, qual seja, a antinomia entre o tempo da prática e o da ação, pois “a prática está ligada ao tempo”; tempo que é diverso do da ciência. A prática se realiza de forma ajustada ao que não se vê, mas ao que se antecipa enquanto probabilidade objetiva a partir de “uma apreciação global e instantânea” (BOURDIEU, 2013a, p. 135); ela é empreendida na urgência, sem a menor chance de ser cancelada, enquanto que sua decifração rompe com o encantamento de tudo o que está em jogo numa determinada ação.

A prática contém uma lógica que não é a lógica da ciência enquanto trabalho do pensamento. A lógica prática segue uma coerência prática, ou seja, os sistemas simbólicos que estão na base da ação engendram práticas coerentes e compatíveis com as condições objetivas e facilmente dominadas.

Sendo assim, o comportamento apaziguador dos diretores diante das tensões revela estratégia engendrada do senso prático que é a seleção de alguns objetos e alguns de seus aspectos, conservando aquilo que determine o que possa ser feito em certas situações.

Essas estratégias parecem revelar o acionamento de mecanismos engendrados do *habitus* primário desenvolvidos em suas trajetórias pessoais, como a saída da cidade natal em busca de estabilidade e a disputa por oportunidades, reestruturadas pelas experiências ulteriores, como a atuação nos espaços sindical e social, que são espaços de mobilização de pessoas para reivindicações. São espaços onde as relações de forças se evidenciam nas disputas pela linguagem ou nas disputas pela pauta. Nas escolas, enquanto diretores e portanto em outra posição, já que nessa posição são eles que determinam a pauta, recebem as reivindicações e selecionam os discursos que serão acatados – estão ajustados. Nas atuações citadas, esse ajustamento possibilitou a preservação do clima organizacional para as coisas caminharem por meio de condutas baseadas nas regras e usos socialmente prescritos para esse grupo social: os vários segmentos representativos da escola. Ou, em

analogia ao jogo, o *habitus* em ação desses diretores, sem cálculo ou razões explícitas, revelam estratégias profícuas, escolhas que compensam como decidir, instantaneamente, as disputas que enfrentam ou os momentos em que enfrentam as disputas ou, ainda, o que é emergência e o que não é, em contextos específicos.

Se a lógica da prática pode ser paradoxal - na medida em que dispensa explicação ou referência aos fins práticos e mobiliza os esquemas de percepção, de apreciação e de ação (produtos do *habitus*) para garantir a constância e a conformidade das práticas - as ações desses diretores são empreendidas a partir de mecanismos que primam pela ordem das coisas, em conformidade com as estruturas objetivas, garantindo sentido às intenções por meio de atos performativos.

As práticas são produtoras e reprodutoras da estrutura social global que velam antinomias e taxinomias das relações para manter a hierarquia das coisas e a ordem do mundo social. Para tanto, dissimula significados como a dominação (constituente das relações), naturalizada e negada enquanto exercício da violência simbólica de uns sobre os outros.

Diferentemente do diretor da escola *Hexis*, que já conquistou a sua, o diretor da escola *Ethos* estava a caminho de conquistar a liderança do grupo. Ou nos termos weberianos, dominação nos espaços de atuação (o tempo de atuação pode indicar o diferencial), sobretudo a dominação carismática que, conforme Weber (1964), resulta do reconhecimento de poderes possuídos, não de conhecimentos adquiridos. A maioria das pessoas não questiona a tomada de decisões de ambos e aparentemente obedecem, satisfeitas ou insatisfeitas.

Nas próximas cenas pode-se identificar a dominação carismática, em contexto escolar consagrado de exercício da gestão democrática: a reunião de conselho de escola, que é deliberativo, composto por representantes em proporcionalidade de pais, alunos, professores e gestão.

Cena 10: Reunião de Conselho Escola *Ethos*

Cheguei antes do início da reunião, marcada para as 14:00 horas. O diretor acompanhou a saída dos alunos do primeiro período - do Fundamental I (1º ao 4º) - acompanhado pela assistente de direção. Conversou com um, falou com outro...

Conversei um pouco com alguns alunos enquanto esperavam as famílias ou o transporte escolar. Perguntei se gostavam da escola e disseram que sim. Perguntei se gostavam do diretor, também disseram que sim.

A relação da escola com as famílias parece tranquila. Os pais não invadem a escola, esperam seus filhos na saída.

Em seguida o diretor saiu para almoçar e fiquei no pátio observando a movimentação. Os professores de JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) foram à reunião e os de JBD (Jornada Básica Docente) foram embora. Alguns saíram correndo pois foram para outra escola.

Um rapaz, Auxiliar Técnico Educacional (ATE) aproximou-se e começou a perguntar quem eu era e o que estava estudando... Cada segmento estava em seu afazer, sem alterações, algazarras ou rodinhas.

Por volta das 14:00 horas, as pessoas foram para a sala de informática, alguns professores e alunos (que estavam em atividades escolares) foram chamados para a reunião do Conselho. As salas que ficaram sem professor foram reorganizadas sob cuidados de inspetores e professores. Uma mãe já estava na sala de informática.

A pauta era aprovar o calendário de reposição de aulas, que já havia sido discutido com os professores, acatando a solicitação de pais para que as reposições não fossem feitas no período de recesso escolar.

O diretor da escola abriu a reunião e anunciou mudança na constituição do conselho de escola. Anunciou a Coordenadora Pedagógica como presidente do conselho. Comentou a pequena presença de representantes de pais. Uma professora perguntou sobre mim e o diretor disse que eu estava ali na condição de pesquisadora.

Em seguida, anunciou a pauta e consultou se alguém queria acrescentar algum ponto à pauta. Como não houve manifestação, a coordenadora prosseguiu com a apresentação de duas propostas

de reposição de aulas (referentes ao período da greve). Em seguida as propostas foram colocadas em votação. A reunião foi encerrada.

(Escola *Ethos*)

A impressão que tive foi a de que a mãe e os alunos presentes não entenderam o que foi apresentado, mas não se manifestaram e votaram pela proposta apresentada como a melhor, juntamente com os demais presentes.

Como se pode constatar, foi o diretor e não a presidente do conselho de Escola que coordenou a reunião. Em momento algum isso pareceu incômodo às pessoas. Foi recebido com naturalidade.

Cena 11: Reunião de Conselho de Escola *Hexis*

A disposição das carteiras na sala de aula foi organizada em formato de U, com lugar central para o diretor. Havia representantes de todos os segmentos. Uma das mães, também professora, foi muito participativa.

O diretor abriu a reunião, agradeceu a presença de todos e me apresentou como pesquisadora, companheira e representante da academia.

“Está nos observando, observando a minha prática” (Diretor da Escola *Hexis*).

Apresentei-me, expondo os motivos pelos quais escolhi essa escola.

A coordenadora pedagógica do período da tarde participou da reunião, já que estava no seu horário de trabalho e aproveitou para concluir uma atividade da prova Brasil.

Em seguida, o Diretor se desculpou pela organização (ou falta de) da reunião, marcada e preservada em momento de atividades intensas e falta de tempo para a organização do lanche (que segundo seu relato, considera muito importante e é sempre organizado por ele).

Passou à leitura da pauta do dia: Prestação de Contas da verba de PTRF (Programa de Transferência de Recursos Financeiros), Informes Gerais e Assuntos que os segmentos consideraram relevantes de serem tratados. Explicou a utilização do dinheiro (gastos previstos na ata de prioridades). Esclareceu as despesas que deverão ser asseguradas até o final do ano (jardinagem, material para professores). Notícia a liberação de uma verba DL em nível de DRE,

no valor de R\$ 15.000,00) para conserto de vazamento no encanamento na parte inferior da área do observatório (construído também com DL). Foi atentamente ouvido pelos presentes.

Aproveitou o momento para descrever experiências pedagógicas do período, acrescido pelo relato emocionado dos professores. O cinema dos alunos: pela primeira vez foram a pé e ao *shopping* Cantareira. Informou que o momento foi tenso por ser novidade, e que foram acompanhados pela Guarda Civil Metropolitana e algumas mães, porque foi um cortejo de mais ou menos 400 crianças. A aula dentro do cinema foi avaliada como positiva. Informou a intenção de incrementar e aumentar esse tipo de atividade em 2017.

Apresentou proposta de ocupação do espaço do *shopping* para apresentação da produção das escolas do entorno.

Outro professor falou da experiência - no início do ano letivo de 2016 - da exitosa ida ao Museu Afro-Brasileiro no parque do Ibirapuera, e que deveria ser repetida, com o incremento do aluguel de bicicletas para os alunos (como forma de premiação para eles) e utilização de skates e patins para quem quiser.

Adiantou que as saídas deveriam ser encerradas com encontro de confraternização. Informou as mães sobre a segurança.

Nesse momento passou a discursar sobre a PEC 241. Foi atentamente ouvido pelos presentes. Os professores colaboraram com argumentos contra a PEC. O diretor citou a ocorrência na EMEF Amorim Lima, cujos profissionais discutiram essa PEC e foram advertidos por esse motivo. Informou que em ATA seria registrada nota de repúdio ao episódio.

(Escola *Hexis*)

Nessa reunião o diretor informou sobre decisões tomadas e aplicação das verbas, bem como aproveitou o momento para esclarecimentos e posicionamentos acerca da referida mudança no cenário brasileiro: o congelamento de investimentos públicos nas áreas da educação e saúde por 20 anos.

A partir da ideia de naturalização da dominação, é possível evocar também a dominação masculina nesse espaço onde predomina a presença feminina e que os diretores reconhecem como espaço de lutas por igualdade de direitos.

Spencer (2000) apresentou mapeamento de pesquisas que mostraram em perspectiva histórica como ocorreu nos Estados Unidos e em alguns países da Europa a

entrada da mulher no ensino e como isso foi percebido pelos professores. Foram percepções muitas vezes caricatas, de cunho moralista, que se cristalizaram ao longo do tempo. Algumas se mantêm no imaginário das pessoas sem qualquer relação com o processo de ensino.

No caso das mulheres, o controle sobre sua vida privada, seu comportamento e vestimenta se exerceu por meio de restrições sociais. Uma destas restrições refere-se ao matrimônio. Ela não podia ser casada para atuar na docência e se não se casasse era julgada negativamente pela sociedade.

Sua competência laboral fora considerada duvidosa, já que eram idealizadas como pessoas que deveriam cuidar do lar e dos filhos, sendo modelos de virtude e pureza. Se o exercício da docência foi permitido, o mesmo não aconteceu com os cargos administrativos. Durante muito tempo o acesso a cargos administrativos foi permitido somente aos homens.

A estrutura de poder dos distritos escolares, dividida em gêneros, forjada ao longo das décadas dos últimos dois séculos, ainda persiste atualmente. Os homens administradores ocupam posições de poder e autoridade sobre um corpo docente composto principalmente por mulheres. Esta estrutura organizacional das escolas, semelhante à estrutura familiar; perpetua a noção de que a professora "Mamãe" faz o que nela é natural: cuida dos filhos e das tarefas da aula, enquanto o administrador "Papai" toma as decisões importantes que afetam a direção da escola. É claro que o salário do papai é mais alto, devido à importância maior que seu trabalho parece ter (SPENCER, 2000, p. 213)³⁷.

A cena nº 12 apresenta-se como situação reveladora, que confirma a reprodução de espaço e posição diferenciados reservados às mulheres. Pode parecer tolo à primeira vista, mas no entanto representa ato de dominação simbólica que se apoia no desconhecimento de seus princípios, na qual as categorias de percepção e de avaliação entre as partes (os que dominam e os que são dominados) são idênticas (BOURDIEU, 1996), produzindo, dessa forma, a alquimia social que transfigura a relação de dominação

³⁷ La estructura de poder de los distritos escolares, dividida en géneros, que se forjó a lo largo de las décadas de los dos últimos siglos hoy en día aún persiste. Los administradores hombres tienen cargos de poder y autoridad sobre un profesorado formado en su mayoría por mujeres. Esta estructura organizativa de las escuelas, similar a la estructura familiar; perpetúa la noción de que la profesora "Mamá" hace lo que es natural en ella: se cuida de los niños y se hace cargo de las tareas de la clase, mientras el administrador "Papa" toma las decisiones importantes que afectan a las gestiones de la dirección de la escuela. El trabajo de papá, por supuesto, debido a la mayor importancia que aparenta tener, le da un salario más alto (SPENCER, 2000, p. 213). (Tradução da pesquisadora).

masculina em relação de generosidade, isto é, a alquimia social transfigura a dominação em encantamento afetivo. Cabe aqui frisar que esse comportamento não é comum em relação às diretoras de escola.

Cena nº 12: A dominação naturalizada

Tive oportunidade de presenciar momento de supervisão na escola – uma relação muito amistosa. A supervisora colaborou com a escola. Elogiou o trabalho desenvolvido pelo diretor, salientando o trabalho pedagógico.

Enquanto isso, a coordenadora realizava o conselho de classe.

Conversamos sobre as atividades de encerramento do ano letivo: avaliação, formatura, atribuição. O diretor admitiu ser seguidor de protocolos. Ele se via como elemento aglutinador, festeiro e apreciador de celebração.

A funcionária da secretaria, que também participava da conversa, admitiu que o diretor não podia pegar o microfone pois costumava se empolgar e falar bastante. Afirmou que as pessoas gostavam muito dele, cuidavam dele e têm ciúmes dele. Que ele inclusive possuía um fã clube de mães. Ela também disse que havia o costume de controlar o tempo que as pessoas passavam na sala do diretor pois, segundo ela, não podiam ficar por muito tempo porque algumas pessoas tinham segundas intenções.

O diretor ouviu a conversa e se limitou a sorrir.

(Escola *Hexis*).

Quanto às reuniões descritas, quando esses diretores defendem processos democráticos que, em sua gênese, contém a participação, esse conceito é transfigurado na sua operacionalização. Haja vista a maneira como dirigem e encaminham as reuniões, o espaço para a participação efetiva das demais pessoas, o compartilhamento na tomada de decisões e até mesmo na ausência de comportamento diferente diante dos privilégios recebidos na condição masculina de um dos diretores. O comportamento de contestação ou crítica dos outros agentes é praticamente impensável. No entanto, são estratégias eficazes e que produzem significado consensuado, *habitus* de grupo baseado na hierarquia, compatível, cada escola à sua maneira, com as necessidades coletivas e individuais para o atendimento do fluxo burocrático diante das tecnologias educacionais advindas de ações políticas, que exigem a ratificação de algumas decisões pelo conselho de escola como forma de impor a gestão democrática.

As saídas e entradas de outras pessoas nesses espaços provocam instabilidade nas relações, como pode ser constatado com a volta do diretor da escola *Ethos* e com a entrada de novos professores na escola *Hexis*. Nesses momentos, as disposições desenvolvidas na garantia de sentidos e linguagem compartilhadas são acionadas para sua manutenção e reprodução. Na escola *Hexis* esse movimento se concretizou no projeto “Gentileza”, criado por esse grupo para garantir o comportamento amistoso e delicado de todos.

Esses diretores desenvolveram estratégias capazes de manter certa unidade do grupo, de garantir posição de liderança junto a ele, de manter posição de prestígio e de reconhecimento junto aos órgãos intermediários e às famílias atendidas. Trata-se de investimento importante porque garante, à escola e seus profissionais, prática em direção ao que lhe é cobrado legalmente e, em parte, socialmente.

Cabe por em relevo o fato de que alcançar e manter a posição de liderança ou a dominação carismática exige do detentor dessa posição condutas de retidão, provadas por meio de sinais de que se esforça sempre para fazer o melhor.

Na tentativa de ampliar a reflexão a partir da conclusão de Souza e Gouveia (2010) de que “os gestores agem a partir de um senso prático que emerge da experiência e não da teoria”, com base nas cenas e análises acima abordadas, cabe acrescentar que o senso prático dos diretores decorre de suas experiências de vida, ou seja, das trajetórias individuais e também profissionais e formativas, em classe social específica. O senso prático pode ser afetado pela teoria, mas exatamente por ser ação não será puramente reativa nem puramente consciente.

5.4. O processo formativo dos diretores

A Pedagogia e o trabalho docente estão na pauta permanente dos debates, não só brasileiros, sobretudo pelo reconhecimento e valorização que são aspectos fundamentais na luta pela profissionalização.

Segundo Oliveira (2008), os estudos sobre a profissão docente possuem duas vertentes. A pedagógica humanista na qual a formação representa o aspecto central da profissionalização, e a segunda, identificada na perspectiva sociológica na qual a identidade profissional é compreendida nas condições de trabalho.

Ao tratar sobre a proletarização ou desprofissionalização do trabalho docente, Imbernón (1994) coincidiu com Ball ao afirmar que o processo de desprofissionalização está submetido à perda progressiva do controle de seu trabalho, acompanhada pela perda de prestígio que se reproduz em sua formação inicial. Para o autor, o sintoma emblemático desta desprofissionalização é a persistência da perspectiva burocrática dissociada do profissionalismo nas variadas propostas de reestruturação do ensino.

Como descrito anteriormente, a função de Diretor de Escola da Prefeitura Municipal de São Paulo existe como carreira que o indivíduo acessa por meio de concurso público, ou seja, é condição necessária que seja professor na rede, com formação em Pedagogia ou Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em qualquer área.

No caso dos diretores participantes do presente estudo, um fez Pedagogia e o outro fez complementação pedagógica. No entanto, segundo eles, essas formações não os ajudaram a enfrentar as dificuldades do dia-a-dia. Foram enfáticos ao afirmar a formação como elemento fundamental, em condições adequadas de trabalho para uma atuação diretiva e que reverbere na melhoria da qualidade de ensino. Portanto, no posicionamento desses diretores ficou evidente que ambos tinham clareza do papel que desempenhavam na escola e que a formação é importante, conforme suas respostas à pergunta de como seria, para eles, um bom diretor e indicam a necessidade de formação.

“Acho que a função primordial do diretor de escola é facilitar a vida do professor e do aluno. É fazer de tudo, burocrático e pedagógico, para que o professor tenha facilidade para desenvolver seu trabalho. E isso eu desenvolvi empiricamente, com a vivência de professor. Enquanto professor, eu fui muito crítico dos diretores, eu brigava mesmo porque eu achava que tinha que ser assim. Quando fui chamado para ser diretor, pensei: caramba, agora vou ter que fazer tudo aquilo que eu cobrava deles. Agora meu discurso deverá ser a minha prática, como diz Paulo Freire, aí eu me assustei. Eu tenho clareza de que o diretor é o administrador pedagógico e o administrativo da escola. Ele tem que equilibrar as coisas para que a escola caminhe em paz. Você baixando a adrenalina da escola, a escola flui com mais tranquilidade. Eu procuro fazer isso. As vezes as pessoas nem te veem fazendo isso, mas você está caminhando para que as questões pedagógicas não sejam relegadas, que a comunidade tenha uma participação efetiva dentro da escola, que as crianças sejam respeitadas, que todos os trabalhadores da escola sejam respeitados. É tentar fazer isso. Ser o articulador de tudo isso, não é fácil. Não é fácil não. Você leva bordoadas toda hora, porque na escola tem várias visões de escola e quando você fala vamos por aqui, aqueles que querem ir por ali, te dão rasteira. Então a função é essa, você ter uma boa relação, não ser autoritário, você ser sério sem ser autoritário, ser sério sem ser sisudo, ser respeitado por sua competência, não por ser bravo. Tem professor que quer diretor bravo, eu não consigo. Eu tomo conta do intervalo da manhã, as crianças me abraçam e os professores reclamam que diretor não pode abraçar a criança e eu retruco: ela me respeita muito” (Diretor da Escola Ethos).

“Seria essencial e talvez seja em outros países mais avançados que quem ouse ser gestor de uma política pública na área educacional tinha que ter os seus estudos garantidos, não só no nível da vontade, ao máximo até atingir uma pós-graduação, mestrado, um doutorado para que a qualificação dele seja oferecida como obrigatória, mas que também desperte o seu interesse em aprofundar os seus estudos do que seja gerir uma máquina pública no campo educacional. E aí os estudos para isso tem vários recortes, o filosófico, o que é a educação no mundo contemporâneo, no aspecto sociológico, como gerir finanças e recursos financeiros, ou como fazer a gestão de uma máquina pública com estas pré-condições. Então todas essas formações deveriam ser jogadas com peso de ouro para quem busca, dependendo do grupo político que assume o poder se tivesse isso, a qualidade do gestor é essencial. O gestor está no meio desse jogo, desse tecido todo numa posição, nesse tabuleiro, essencial para que a coisa avance ou não. Tem diretor que segura a onda, puxa o breque de mão, que segura de tudo e tem diretor que faz a coisa andar, dá autonomia, mas cobra responsabilidade. A gestão não é um entrave, a gestão tem que ser um catalisador do processo educacional, ele tem que ser um acelerador dos mecanismos, que faça com que cada funcionário, professor, aluno possa atingir o seu potencial. O professor quer isso, tem um projeto, você me arruma isso? Eu tenho que dar condições. A minha capacidade de catalisar esse projeto que ele vá pra frente, mas ele só vai pra frente se eu potencializar esse espaço, ou um material, ou alguma coisa, então não posso dizer não. Então o diretor pode barrar essas ações, por exemplo um grêmio estudantil, a montagem de chapas, os alunos andando pela escola... A proposta de sala ambiente, o diretor pode barrar... É um papel de catalisador, ele desencadeia, ele tem que desencadear ações nas pessoas e provocar a curiosidade de que algo a mais pode ser feito” (Diretor da Escola Hexis).

Os relatos afirmam a necessidade de conhecimentos científicos não só na atuação, mas também na análise dessa atuação e na articulação desses conhecimentos para a qualificação do ato pedagógico e da profissão. Cabe destaque ao fato de que investiram no processo educativo, dentro das condições objetivas culturais e estruturais e que, diante da formação insuficiente para a função diretiva³⁸, recorreram às experiências docentes.

Aplicadas à estrutura jurídico-formal que regulamenta a prática docente e diretiva e como as dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho acionam disposições, as experiências na docência “só se revelam e se realizam em circunstâncias apropriadas e na relação com uma situação” (BOURDIEU, 2001, p. 182). Elas advêm do *habitus*, incorporadas, capazes de engendrar práticas ajustadas à atuação diretiva que, ao serem

³⁸ Esse é um dos dados que confirma a precarização do trabalho docente, um dos elementos que o descaracteriza inclusive como uma profissão conforme algumas correntes de pensamento, tendo em vista a ausência de um conjunto de elementos que caracterizam uma profissão como condutas, conhecimentos e valores específicos. Para maior aprofundamento indica-se APPLE, M.W. *Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

percebidas e apreciadas por eles e pelo grupo como adequadas, se constituem como intencionalidade prática que

[...] se enraíza numa maneira de manter e conduzir o corpo (uma *hexis*), uma maneira de ser durável do corpo duravelmente modificado que se engendra e se perpetua, transformando-se continuamente (em certos limites), numa relação dupla, estruturada e estruturante, com o ambiente. O *habitus* constrói o mundo por uma certa maneira de se orientar nele, de lhe dirigir uma atenção que, como aquela do saltador que se concentra, é tensão corporal ativa e construtiva para o futuro iminente (BOURDIEU, 2001, p. 175).

Se, conforme Bourdieu (2001), o *habitus* constitui potencialidade no sentido de que busca criar as condições de realização de desejo de ser, é possível inferir que a formação é um dos mecanismos que tornam possível a atualização dessa potencialidade inscrita nos corpos destes agentes enquanto capacidades e disposições.

No caso dos diretores de escola observados, o que poderia ser possibilidade do desabrochar de novas disposições do *habitus* por meio de formação contínua, foi constringida diante da escassez de oferta, conforme exposição das propostas formativas para diretores de escola no capítulo 3. Quando ofertada, estabeleceu-se sob lógica que despreza fatores fundamentais: quando se almeja inovação para melhorar a qualidade, como a complexidade do trabalho docente e o fato de que a formação é dirigida sempre a agentes que já possuem trajetórias de vida constituinte de sua atividade laboral.

As propostas formativas oferecidas para diretores de escola na Rede Municipal de Ensino foram pontuais no sentido de que - em consonância com o que é legalmente determinado como atribuição do diretor de escola, de garantir a execução das ações decorrentes das diretrizes da política educacional vigente - foram oferecidas com base na perspectiva e paradigma de gestão escolar de cada governo que assumiu, marcadas pela descontinuidade e concepções variadas acerca da função diretiva e da formação contínua.

Como aponta Imbernón (1994), esse contexto dificulta a intervenção na prática, já que a formação é um subsistema dentro do sistema de ensino e ocorre sempre entre o normativo e o autônomo, entre o prescritivo e o democrático. Disso decorre um dos grandes desafios das práticas de formação, ou seja, possibilitar o desenvolvimento de professorado investigador, reflexivo e crítico. As estratégias formativas devem contemplar elementos indispensáveis para a reflexão e permitam ao professorado estabelecer relações, fazer análises e projetar soluções para seus problemas práticos.

O autor afirma que

É a análise do que hoje normalmente se denomina *itinerários formativos*, o que permite ao professorado assumir maior autonomia em sua formação e desenvolvimento profissional. Esses itinerários devem ser entendidos de maneira flexível, uma vez que não é possível estabelecer linhas contínuas de progressão na formação; ao contrário, são totalmente cíclicas e flutuantes (IMBERNÓN, 1994, p. 88)³⁹.

As propostas formativas oferecidas pela Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo vão na contramão da produção epistemológica sobre a formação dos profissionais da educação, conforme proposições de Correia (1997), pois é imprescindível que todo e qualquer processo formativo recoloca o formando em posição diferente daquela que o ponha em situação de determinada carência que precisa ser sanada e, ainda, que o espaço social da prática escolar seja considerado enquanto sistema de comportamentos e organização dotado de características próprias e como filtro de decisões tomadas pelo poder central. Considera, ainda, que a formação é a possibilidade de desenvolver consciência crítica tanto profissional quanto pessoal, condição indispensável para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos indivíduos. Uma ação educativa só é formadora na medida que proporciona, aos adultos, condições para operar a síntese do conjunto das influências exteriores, apropriando-se enquanto agentes de seu processo de formação.

A formação contínua é inegavelmente importante e necessária, principalmente nos tempos em que vivemos, marcados por mudanças rápidas e contínuas. No caso do trabalho docente, é fundamental que esta formação seja concebida não para suprir deficiências ou complementar a formação inicial, mas como desenvolvimento profissional que começa com a formação inicial e constitui ação contínua e evolutiva durante toda trajetória dos agentes. Como sugere Amiguinho (1995), que seja formação na inovação, isto é, formação que impulse mudanças, transformação com vistas ao atendimento de necessidade social quando objetiva alcançar o processo educativo de adultos, jovens e crianças bem como o atendimento de necessidades também individuais e de classe ao visar o resgate do profissionalismo.

³⁹ Es el análisis de lo que actualmente se suele denominar los *itinerarios formativos* lo que posibilita que el profesorado vaya asumiendo una mayor autonomía en su formación y desarrollo profesional. Esos itinerarios deben entenderse de un modo flexible, ya que no es posible establecer líneas continuas de progresión en la formación; por el contrario, éstas son totalmente cíclicas y fluctuantes (IMBERNÓN, 1994, p. 88). (Tradução da pesquisadora).

No desenvolvimento da inovação é preciso que tanto a execução quanto a concepção de projetos coletivos sejam realizados para além dos modelos prescritivos, sem abrir mão da reflexão sobre as práticas, reflexão que valoriza a prática, porém é realizada por meio de teorias. Este processo não pode ocultar os conflitos ou as contradições porque se trata de processo necessário para a sustentação de verdadeira inovação pedagógica e de profissionalismo, capazes de sustentar processos transformadores.

Trata-se de um processo dialético com o objetivo de

[...] teorizar ou referenciar teoricamente a prática que se transforma, sistematizando novos princípios de acção. Um processo que confere um carácter mais elaborado e fundamentado às “teorias práticas”, num ciclo que permanentemente se enriquece e faz crescer profissionalmente o professor, através de um maior domínio e controlo dos saberes de que faz uso (AMIGUINHO, 1995, p. 72).

Com propriedade, os diretores enfatizaram a necessidade de formação - sobretudo na contemporaneidade - de formação contínua. Também discorreram sobre as limitações do que lhes tem sido oferecido. Foram capazes de elencar aspectos extremamente importantes para que as formações efetivamente ocorram, isto é, no sentido de intervenção na prática, tendo em vista que a “formação na inovação toma a experiência e a prática simultaneamente como ponto de partida, de passagem e de chegada” (AMIGUINHO, 1992, p. 71).

Ao definir formação, este autor teceu críticas sobre o mercado de formação ou os pressupostos que colaboram para transformar a formação em algo diferente do que se define ou definia como tal.

A institucionalização da formação profissional contínua conduziu a uma burocracia galopante dos sistemas e a perversão da formação; à uma lógica consumista impulsionada pelas estruturas académicas de formação de professores que, mesmo sem política ou projeto, não dispensam um catálogo [de propostas e cursos] (ARDOINO, *Apud* AMIGUINHO, 1992, p. 25).

Os diretores perceberam e relataram a necessidade de oferta de formação contínua qualificada, embora não tenham explicitado isso conceitualmente ou como conhecimento epistemológico, mas enquanto saber adquirido na lida do dia-a-dia. Para fazer frente a situações de maiores dificuldades, proporcionam aos profissionais da escola e a eles mesmos momentos formativos sobre assuntos e temas indicados pelos professores ou

percebidos por eles como necessários a partir do cotidiano da escola. Convidam pessoas para fazer palestras, visitam espaços culturais. No entanto, são atividades sem sistematização, acompanhamento ou avaliação, oferecidas nos limites das condições objetivas e que pouco se refletem na prática docente.

Os sujeitos deste estudo definem muito bem o que é a formação e indicam fatores que poderiam incidir na qualificação da função diretiva:

“É um processo. Eu substituo formação por estudo. Giroux cita isso, nossa profissão é uma profissão de estudo, de formação permanente, contínua e infinita. Então assim, e essa formação passa obrigatoriamente por estudo e pesquisa diária que é o processo de reflexão sobretudo à sua prática, ou seja, da origem, para onde vai, o porquê das coisas... então é estudo, é estudo, são trocas de experiências... Eu gosto muito de ficar ouvindo, falando e visitando alguns lugares, trazendo pessoas para falarem aqui. Tudo isso constitui um processo de formação, você se retroalimenta, mas também contribui com a sua experiência e com seu acúmulo teórico para enriquecer... Formação é essa retroalimentação teórica através de estudos e pesquisas, que deve ser permanente” (Diretor da Escola Hexis).

“Formação não é partir do zero. Formação é você construir um conhecimento junto. Você está se formando no dia-a-dia, nos seus erros, nos seus acertos, nos seus equívocos. Formação para mim é isso. Você estar constantemente num debate, você construindo conhecimentos e definindo ideias, entendendo melhor as coisas. As vezes as pessoas confundem, olha vou formar alguma coisa que ainda não está feita. Não é isso, não é pôr na forma, a pessoa tem muito debate acumulado, é você ir estruturando, é um espiral, vai crescendo, subindo...É dialético você vai, volta” (Diretor da Escola Ethos).

Os diretores relatam experiências de formação contínua durante a trajetória na função diretiva, como é o caso do diretor da escola *Hexis*, que admite com pesar que, mesmo oferecida em tempo insuficiente para aprofundamentos, a última formação contínua oferecida pela rede:

“[...] trouxe muita reflexão para o embate, que inclusive há no dia-a-dia, diante do perfil da comunidade em que se atua, essa questão de você fazer valer, até enquanto instrumento legal, a inserção de elementos culturais para o currículo, por exemplo do campo indígena, do campo afro, cria situação problema, porque, enfim, você tem que fazer várias mediações de conflitos com a comunidade, com as famílias que vieram questionar a cultura indígena, a cultura afro. O foco do avanço, principalmente, da religião evangélica traz questionamentos quando você vai implementar os elementos curriculares da cultura afro e da cultura indígena. Aí você percebe que é algo que não dá para recuar, os embates são tensos, mas não dá para recuar no sentido de vivenciar a teoria e a prática. Levá-los a passeios, museus, trazer gente [representantes da cultura afro e indígena] porque são elementos fundamentais para entender a história da constituição do povo brasileiro. E este curso ofereceu bastante informações teóricas, materiais, peças de teatro” (Diretor da escola Hexis).

Já o diretor da escola *Ethos* não teve acesso a formação contínua nestes dez anos como diretor de escola e verbaliza:

“Acho que nunca teve. Eu nunca participei. O que eles fazem agora, que é voltado para diretores iniciantes, recentemente teve uma reunião, de verba e por aí vai. Eles [órgão intermediário] têm medo de reunião. Uma boa formação contínua deve ter várias coisas. Uma é direitos humanos, acho que a formação em direitos humanos é imprescindível. A gente ver no outro, a gente enxergar, a gente conseguir ter uma visão diferente da comunidade onde a gente está inserido. Eu não vejo formações técnicas, mas uma formação para entendermos o lugar onde a gente está, o lugar onde a gente está inserido, as relações interpessoais, as relações de conflitos. Então você ter uma formação para saber minimizar estas questões. É óbvio que os conflitos não vão deixar de existir. Também formação pedagógica das teorias pedagógicas isto é imprescindível e é algo que pouco se vê nas formações oferecidas” (Diretor da Escola *Ethos*).

Quando questionados sobre quais conhecimentos consideram necessários para atuação e que não têm, eles responderam:

“Acho que filosofia e sociologia é o que mais a gente apanha quando troca experiências com o grupo. Educação e sociedade, o ser humano e a educação, os processos educativos formais e não formais, tudo isso te dá bagagem que na hora de decidir coisas na rotina da escola; se você tem mais profundidade e conhecimento de onde aquilo vai chegar, você toma decisões corretas, coerentes por exemplo, tem decisões que você toma e acha progressistas e aí vem e outro e aponta os enganos...” (Diretor da Escola *Hexis*).

“Eu acho que a sociologia, a filosofia, ou seja, as ciências humanas são extremamente importantes e acho que isso eu tenho um pouco, mas preciso crescer muito. O que eu não tenho e acho que deveria ter são as questões da burocracia da escola. Por exemplo, dar conta da verba, eu não dou conta da verba. Eu delego porque não tenho essa competência de sentar, de analisar, de fazer aquela burocracia. Porque não gosto da burocracia, para mim, a burocracia acaba com a gente, ela faz com que você busque subterfúgios para enganar e eu não gosto disso” (Diretor da Escola *Ethos*).

O diretor da escola *Hexis* admite que a falta de aprofundamento em determinados assuntos ou a ausência de análise de propostas variadas compromete a tomada de decisões, fazendo com que alguns discursos sejam acatados sob a inspiração de mudanças ou aprimoramentos, quando na verdade velam a reprodução de *status quo*, mas também declaram a necessidade desses conhecimentos.

O cruzamento das trajetórias individuais e profissionais desses diretores de escola revela o ajustamento de disposição de virtudes embasadas na moral da honra, que se expressa no compromisso e adaptação e no enfrentamento das adversidades, capazes de engendrar estratégias muito eficientes por meio da economia de bens simbólicos, o que os auxilia tanto no entendimento prático da realidade quanto na operacionalização de

conhecimentos práticos que garantam às escolas funcionamento considerado adequado, pela burocracia e pelos agentes envolvidos.

O desenvolvimento profissional ou a formação contínua estão presentes no discurso e na prática dos diretores observados - enquanto possibilidade de reestruturação dos esquemas de visão, ação e percepção por meio da incorporação de conhecimentos científicos capazes de mobilizar saberes práticos que permitam o estabelecimento de relações entre bases epistemológicas e bases práticas.

No entanto, por um lado e na condição de direito negado, a formação contínua encerra a possibilidade de prática contextualizada de entendimento e enfrentamento dessa realidade, ou seja, inviabiliza a superação da doxa ou a problematização das crenças a partir do trabalho pedagógico desenvolvido nos sistemas escolares. Por outro lado, quando oferecidas nas perspectivas gerencialista e performática, as formações privilegiam o saber-fazer pragmático, sem reflexão sobre a finalidade da educação, e intencionam moldar a identidade desses profissionais em ambiente competitivo e de avaliação, determinando a forma de ser professor e a forma de administrar a escola, a forma de determinar seus problemas práticos e como resolvê-los visando atender empreendimentos educativos resultantes de projetos marcados pela esfera econômica.

Há profundo esvaziamento da função, já que o que importa é a imagem projetada da escola e sobre os profissionais que nela atuam (BALL, 2001, 2005a, 2005b).

Se o senso prático é o *habitus* em ação - poder gerador e unificador, construtor e classificador - cabe dizer que as ambiguidades presentes na realidade objetiva são estruturantes da prática docente ou diretiva e estão presentes também na produção e difusão do conhecimento dessa área e que certamente limitam o desenvolvimento de *habitus* profissional mais adequado à intervenção da ação educativa.

Nesse sentido, a análise de Marin (2012) corrobora o entendimento da estrutura estruturante que forja as práticas educativas e as pesquisas em educação. Ao refletir acerca da produção acadêmica a partir da constatação de que as pesquisas e práticas escolares seguem quadro epistemológico regressivo na área da didática e que ocorre em movimento inverso à implementação das ações políticas educacionais, a autora aponta necessidade muito apropriada às outras áreas de conhecimento da educação como a administração escolar, que é de “inverter a mão de direção” na pesquisa e no ensino,

tomando os problemas da práxis com o auxílio de teorias necessárias à reflexão crítica com perspectivas de criação de teorias próprias. A autora propõe a práxis com método, “ou seja, interligações claras e definidas entre teoria e práxis, mediação dialética e crítica com nossos alunos, com nossos colegas professores, pesquisadores e com o conhecimento” (MARIN, 2012, p. 81).

5.5. Necessidades formativas detectadas e manifestas

As necessidades só podem ser apontadas dentro de processo específico em relação direta com as dificuldades relativas aos indivíduos e exteriores a eles. Portanto, não podem ser detectadas e implementadas de forma homogênea e abrangente, exógenas aos processos escolares, que são singulares e contextualizados no tempo e no espaço. A meu ver, só podem ser definidas a partir de uma leitura da realidade que, certamente, envolve senso prático mas deve avançar para uma análise mediada por um conjunto de conhecimentos, movimento contrário ao adotado pelos executores das políticas educacionais.

Os parâmetros de atuação para a gestão escolar na qual o núcleo é representado pelo diretor de escola, são definidos e delineados pela Administração da Educação, competência dos órgãos centrais, moldados pelas tecnologias educacionais que garantem sua inculcação de maneira dissimulada, ao traçar os resultados impostos para cada escola em condições objetivas mínimas, o que subtrai os espaços de reflexão. Disso decorre que o trabalho destes profissionais vai se automatizando, como desabafa o diretor da escola *Hexis*: “*agora o nosso trabalho é abrir portão, fechar portão; na hora do intervalo tem que trancar portas porque não tem inspetor...*” Os saberes desenvolvidos nas trajetórias profissionais são desconsiderados pelos órgãos centrais na análise da implementação das políticas. O desgaste físico e emocional diante das interdições provocadas pelas políticas gera muitas dificuldades individuais e coletivas, ao mesmo tempo que sofrem aumento de pressão para responder às necessidades postas pelas famílias, às responsabilidades impostas pelos órgãos intermediário e central, à precarização das condições de trabalho. Diante destas dificuldades, garantir as atividades escolares cotidianas tem sido um dos grandes desafios destes diretores, como conclui o diretor da escola *Ethos*: “*mas você toca, né?!*”.

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas na atuação diretiva, os diretores participantes deste trabalho revelaram interesse em manter a participação nesse jogo social, bem como o investimento e a busca pelo reconhecimento de suas ações, ao que Bourdieu (2001) denomina de *illusio*, que pode ser depreendido quando expressam as dificuldades, mas também sua superação ou enfrentamento, fazendo o que consideram que deva ser feito para que a escola caminhe da melhor forma possível mesmo diante das interdições, como demonstraram as cenas abordadas anteriormente.

O diretor da escola *Ethos*, reportando-se às questões conjunturais, afirmou que as maiores dificuldades enfrentadas no dia-a-dia são a burocracia, descontinuidade de projetos pelos órgãos centrais e a construção de um projeto coletivo. Quanto às questões pedagógicas, são a falta de comprometimento de alguns educadores e a dificuldade para abrir espaços para inovações. Reportando-se às questões conjunturais, o diretor da escola *Hexis*, manifestou: a dificuldade de ter equipe completa, verba suficiente para implementação do Projeto Político Pedagógico da escola e falta de formação profissional permanente. Quanto à micropolítica, manifestou: lidar com os conflitos/confrontos em todos os segmentos de profissionais.

Na análise da atuação do diretor da escola *Hexis*, a micropolítica é percebida como um dos seus pontos mais fortes. No entanto, ao citá-la, revelou que este é um dos pontos nevrálgicos da prática diretiva. Já o diretor da escola *Ethos* cita como problemática a prática pedagógica instituída. Tais análises - que poderiam ser lidas como estilo de cada um - na verdade decorrem das trajetórias, dos capitais culturais e *ethos* de classe, isto é, “o *habitus* ajusta as chances objetivas e as motivações subjetivas; ele dá a ilusão da escolha nas práticas e representações, ao passo que os indivíduos apenas mobilizam o *habitus* que os modelou” (BONNEWITZ, 2003, p. 87). Explicando melhor: ainda que ambos expressem *habitus* similares - escolha da profissão, posicionamento político, escolha do cônjuge, participação em coletivos reivindicatórios - estes diretores ajustaram as chances objetivas interiorizadas conforme diferenças: classe social de origem, capital cultural incorporado e institucionalizado. Organizaram as condutas de maneira a maximizar o rendimento dos meios disponíveis: 1) no caso do diretor da escola *Hexis*, cujo *habitus* foi marcado pelo sentido da necessidade e adaptação à necessidade, exteriorizadas na eloquência ao falar, o que lhe rendeu o aumento do volume do capital simbólico e maior desenvoltura e legitimidade nas relações interpessoais. Portanto, seu investimento maior na faceta política da atuação diretiva desvela maior domínio político

do que epistemológico, que ele confirma quando aponta outra dificuldade, como a ausência de formação contínua; 2) no caso do diretor da escola *Ethos*, cujo *habitus* se caracteriza pelo rigor e pela minúcia que foram exteriorizadas na argumentação - garantia do volume do capital cultural - legitimando as interferências na ação pedagógica desenvolvidas na escola. Portanto, seu investimento maior na faceta pedagógica da ação diretiva desvela maior domínio epistemológico do que político.

Do acima exposto cabe esclarecer que não se trata de sentença, mas de singularidades destes diretores. É possível que outros não tenham domínio de nenhuma das facetas ou que tenham das duas. O que é possível inferir é que, na falta desses domínios, é possível que o diretor utilize outras estratégias de legitimação de autoridade ou estará fadado a não ser reconhecido pelo grupo.

Se qualquer tipo de autoridade em ação é política, como define Weber (1964), e se o diretor de escola é autoridade legal, alcançar a legitimidade dessa autoridade é condição para o exercício dessa função diante da estrutura hierárquica na qual a função está inserida. Dessa forma, a política se coloca como conceito a ser abordado nas formações oferecidas para esta atuação profissional, objetivando o alcance de análises mais substantivas sobre o processo educativo ou o questionamento e desvelamento de valores subjacentes às tradições sedimentadas no ambiente escolar, sobretudo a dominação. A política se impõe nas relações entre os indivíduos e portanto nos processos escolares, definindo a micropolítica escolar e se revela como um dos aspectos que exigem maior investimento no exercício da função diretiva, conforme a manifestação destes diretores, ao elegerem a gestão de pessoas e preparo para liderança como dificuldades enfrentadas por eles.

No que concerne à gestão democrática, desejo coletivo subjetivo e imposição normativa, não está incorporada como gestão compartilhada, mas tutelada. Diferentemente do que preconizou o movimento de lutas pela redemocratização do Brasil, a gestão democrática sofreu profunda alteração em seus princípios. Como afirmam Melo e Torres (2017), a nova concepção de gestão não contempla a gestão democrática, mas “alguns postulados de gestão compartilhada, sustentada pela hierarquização, pela participação tutelada e pelo controle verticalizado das decisões na estrutura escolar” (MELO e TORRES, 2017, p. 814). A descoberta de um trabalho de Blase (2000), em que cita uma pesquisa de Connel, realizada em 1985, na Austrália, coincidindo com Melo e

Torres (2000), denominou pseudodemocracia as relações que ele chama de supostamente participativas, pois os diretores "mantêm o controle porque eles presidem as comissões, controlam a agenda e evitam questões controversas" (BLASE, 2000, p. 264)⁴⁰.

Para Bourdieu, segundo Wacquant (2005), aumentar as chances da realização prática da democracia requer, assim como ele fez, aplicar princípios analíticos e posturas metodológicas nas reflexões e ações tanto individuais quanto coletivas, articuladas pelo ascetismo intelectual para entender a democracia como conceito e como prática, pois “a luta política é uma luta cognitiva (prática e teórica) pelo poder de impor a visão legítima do mundo” (BOURDIEU, *apud* WACQUANT, 2005, p. 12). A expressão política, para Bourdieu, ocorre em duas modalidades opostas, enquanto que na classe trabalhadora os julgamentos políticos resultam do domínio prático, na classe burguesa resultam do domínio verbal. Nesse jogo, a política representativa é exercida a partir da antinomia fundamental da política democrática: o ato de delegação, no qual um agente específico recebe o mandato para expressar a vontade de seus constituintes que nem sempre [ou quase nunca] são possuidores de capitais econômico e cultural equivalentes. Essa alquimia é de representação, pois “o representante faz o grupo que o faz”. Sustenta que a ação política com vistas às práticas democráticas deve visar, além das instituições, as disposições - esquemas de percepção, avaliação e ação - dos agentes e sugere a ampliação da política de campos dirigida às relações estruturadas de poder por uma política de *habitus* para operar mudança “genuína e duradoura”.

O autor postula que a democracia é melhor entendida como

[...] um processo histórico de negação ativa de negação social, um esforço sem fim para tornar as relações sociais menos arbitrárias, as instituições menos injustas, as distribuições de recursos e as opções menos desequilibradas, o reconhecimento menos escasso (BOURDIEU, *apud* WACQUANT, 2005, p. 38).

Voltando às dificuldades manifestadas pelos diretores pesquisados, ao serem questionados sobre procedimentos que consideram necessários e não aprendidos para atuação, citaram a gestão de recursos financeiros e públicos e gestão dos indicadores de qualidade do ensino. Explicaram que estas são atividades rotineiras mas que não são explicadas em sua abrangência nem contextualizadas pelos órgãos intermediários: são

⁴⁰ “conservan el control porque presiden las comisiones, controlan el orden del día y evitan las cuestiones polémicas” (BLASE, 2000, p. 264). (Tradução da pesquisadora).

apenas tratadas sob forma de orientações normativas de o que fazer, como fazer e o que não pode ser feito. Estas necessidades, que podem ser deduzidas como contextualização dos procedimentos burocráticos, é uma interdição imposta pela burocracia que, com base em Tragtenberg (1979), media a relação entre dominantes e dominados e sua funcionalidade. Portanto, permanecem como necessidades, sem os fundamentos, até a determinação de novas modificações nas ações a serem desempenhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe esperança, esperança infinita, mas não para nós.
(Franz Kafka, 2000)

A grande inquietação que moveu o presente trabalho residia em entender se a prática diretiva refletia determinado processo formativo.

Buscando responder como agem os diretores de escola, a partir dos conceitos centrais de senso prático e *habitus*, concluiu-se que os diretores de escola fazem uso de um senso prático, que se manifesta na maneira como eles se orientam nesse espaço de atuação profissional. E, em sua atuação, como se movimentam nesse espaço na busca da legitimidade por meio da autoridade legal concernente ao cargo. Mas o fazem sem abrir mão da autoridade tradicional que decorre da maneira pela qual a representação de o que seja bom diretor de escola predomina nesse espaço e, também, liderança carismática quando alcança prestígio junto a determinado grupo dentro desse espaço social, utilizando-o a seu favor na tomada de decisões. Os diretores articulam muito mais saberes adquiridos nas trajetórias individuais e profissionais, que revelam o acionamento de disposições incorporadas (esquemas de ação, percepção e visão) em forma de *habitus* primário, que são adaptadas conforme as oportunidades objetivas de realização prática.

Um *corpus* específico de conhecimentos, procedimentos e condutas não é difundido pelo campo epistemológico do qual emerge a estrutura estruturante da atuação profissional, a administração escolar. Esta é tributária de suas condições de origem, isto é, sua base epistemológica resulta da administração científica, campo de conhecimento desenvolvido para atender a necessidade do processo de industrialização: a ordenação da divisão do trabalho que buscava eficiência e produtividade e trabalhadores ajustados à ideologia decorrente dessas mudanças estruturais, marcada pela fraca fundamentação teórica e influenciada pela literatura reproduzida do senso comum da experiência prática.

Em relação às políticas educacionais envoltas em contextos de influência, da produção do texto e da prática envoltos em disputas e embates, elas são, também, estruturantes da prática diretiva, emergem da mudança de paradigma enfrentada na Administração da Educação, que reorienta objetivos, processos de trabalho e finalidades das escolas públicas a partir da década de 1990. São mudanças influenciadas por

deliberações de órgãos internacionais e por tendências internacionais reelaboradas e adaptadas ao contexto brasileiro. Fundamentam-se na nova governança ou Nova Gestão Pública (NGP), a qual imprime os princípios da lógica privada nas instituições públicas e que se orienta por nova forma de regulação. Qual seja, a de que o Estado passa de executor de ações para controlador e avaliador das políticas por meio das tecnologias educacionais do gerencialismo e da performatividade.

Tais mudanças vão se consolidando em meio a cenário político marcado pela instabilidade e por muitos retrocessos, sobretudo após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, mas que também está inserido numa questão conjuntural brasileira: a expansão da privatização da educação e as formas dissimuladas dessa privatização.

A função diretiva sempre foi central na micropolítica da escola, conhecida e reconhecida como instrumento de melhoria da qualidade na educação. Porém, a partir das mudanças acima citadas, investe-se mais importância nessa função, aumentando suas responsabilidades na tessitura das reformas educacionais sob este novo paradigma imposto pela Nova Gestão Pública ou administração pública gerencial, que tem sua implementação, no Brasil, nos idos de 1995, com a reforma do Estado Brasileiro.

A mudança terminológica para gestão escolar vem na esteira da necessidade de reorganização educacional, que atende reivindicações sociais de democratização, sem no entanto alterar a base constitutiva das relações, a dominação. Dominação que se torna mais branda, invisível, com grau de elaboração extremamente alto. Com a função de eufemizar a dominação, a gestão recebe adjetivação de democrática e, por meio de mecanismos burocráticos, elimina o autoritarismo centralizador das relações escolares e legitima a percepção de participação enquanto participação tutelada e hierarquizada. Nesses termos, parece que a gestão, na realidade, é uma divisão da administração que hierarquiza a divisão social do trabalho escolar e, portanto, marca posições distintas e distintivas de quem pensa a educação (administração) e de quem executa as ações políticas educacionais (gestão).

A partir das práticas escolares instituídas como adesão à ordem existente mediada pela naturalização do mundo social inscrita em coisas e corpos, e pelo acordo silencioso entre estruturas sociais e estruturas mentais, a gestão democrática só se realiza enquanto

comunicação específica que vela, por meio da burocracia e da divisão do trabalho, a ordem da estrutura global objetiva, qual seja, a de que alguns agentes podem participar, dependendo de sua posição no espaço dessas relações, de algumas decisões. Melhor dizendo, as escolas podem deliberar sobre alguns procedimentos delimitados pela estrutura organizacional da secretaria; as famílias podem deliberar sobre alguns procedimentos delimitados pela escola; os alunos podem deliberar sobre algumas coisas delimitadas pelos professores e por aí vai, ou seja, a participação efetiva dos vários segmentos constitutivos das escolas ocorre de maneira hierarquizada e em proporções previamente determinadas, equivalentes às posições ocupadas nesse espaço de relações.

Produto da alquimia social, a liderança (autoridade legitimada), conforme o embasamento teórico utilizado, são relações encantadas de dominação que velam a relação de força existente em toda relação de significado que, ao fim e ao cabo, é uma estratégia que visa a obediência das pessoas sob a direção do líder, mas que, paradoxalmente, contém a probabilidade de acionar a incorporação de esquemas mentais que permitam a crítica inclusive à ela mesma, utilizando brechas normativas. Essa probabilidade só pode de fato existir por meio da apropriação de conhecimentos científicos capazes de contribuir para a ruptura de visão de mundo naturalizada ou a superação da doxa, o que não acontece.

Se o senso prático é uma ação que se efetua e se localiza entre o *habitus* incorporado e a realidade objetiva e, nesta última, a lógica da administração da educação é inculcada por meio das políticas educacionais, estas ações políticas funcionam também como estrutura estruturante do *habitus* profissional, na medida em que define e reorganiza as relações do cotidiano escolar, lembrando que o agente não é só produto dessa estrutura e nem sujeito nesse processo: existem possibilidades entre a adesão à ordem das coisas e certa autonomia, capazes de acionar disposições que reestruturam o *habitus* já incorporado.

Se o *habitus* incorporado é reajustado às experiências ulteriores de maneira que aciona disposições na forma de estratégias - base do senso prático - a problematização é possibilidade de quem possui autoridade legitimada. A problematização do sentido atribuído e compartilhado do processo escolar - no sentido da luta constante pela retomada do objetivo da escolarização - pode incidir nos esquemas mentais de percepção dos

professores, das famílias e dos alunos, tendo em vista a possibilidade de a instituição escolar exercer efeito de mudança nas disposições incorporadas.

Enquanto responsáveis pela organização da escola, os diretores com seu senso prático revelam aspectos que comprovam a introjeção das atribuições legais e representações sociais concernentes ao cargo, inculcadas por meio das políticas educacionais de cunho gerencialista e performático, como investimento nas relações, crença na instituição escolar e preocupação com o alcance dos índices. A disposição pessoal no eficiente atendimento aos alunos, sem desagrado à sociedade e aos familiares, revela predomínio da dominação carismática, um “sentido rigoroso” do denominado de capital simbólico, propriedade capaz de responder às “expectativas coletivas” socialmente constituídas em relação às crenças, através da violência simbólica que não é percebida como tal.

Estes aspectos promovem distanciamento epistemológico do objeto central da prática escolar, mas asseguram à escola e a seus diretores poder simbólico na legitimação da prática escolar instituída, bem como elogios recebidos devido a suas decisões.

As críticas às condições objetivas dadas, precárias, revelam descontentamento diante do fato de que não conseguem realizar todas as atividades que consideram necessárias para a qualificação do ato educativo. Revelam encaminhamentos embasados na preocupação 1) com o aprendizado dos alunos e alunas, pois entendem que o espaço escolar é uma das poucas oportunidades para muitas das famílias atendidas acessarem conhecimento sistematizado e, ainda, 2) com a interdição, que é também territorial, imputada aos alunos e alunas de acesso a outros bens simbólicos. A experiência deles - mais de dez anos na função diretiva - tem peso considerável na avaliação das possibilidades e desenvolvimento de estratégias profícuas na qualificação do clima organizacional; cada um conforme suas potencialidades e possibilidades, que só podem ser compreendidas e reconhecidas conforme seus capitais cultural e social.

As necessidades formativas imprescindíveis para a reflexão do ato pedagógico e função da escolarização, mediada pelo conhecimento científico, só podem ser atendidas no plano individual, diante da interdição do acesso a formações contínuas, sobretudo pautadas em conhecimentos necessários para essas análises. O estranhamento da prática ou sua análise só se realiza com conhecimentos aprofundados, que só podem ser

adquiridos e incorporados a partir de formação sólida sobre educação, incluindo Administração da Educação, seus processos e sua história, associada à prática investigativa com vistas a propostas de intervenção em âmbitos pessoal, institucional e social visando a construção de novos conhecimentos.

As estratégias desenvolvidas na trama social do espaço escolar, ou dessa arena, - como visto nas análises, para atingir os propósitos diante da complexidade da vida cotidiana das escolas, seus conflitos e instabilidades - envolvem sempre o poder formal e informal dos indivíduos ou dos grupos em busca do controle de recursos materiais ou simbólicos. E se é uma arena, acreditar que nesse espaço reina o consenso é negar sua realidade.

Assim, é possível dizer que a hipótese central foi parcialmente confirmada: nas formações inicial ou continuada e propostas para esta finalidade, o diretor de escola não aprende ou não incorpora um certo jeito de administrar uma escola. Sua atuação, como age ou as escolhas que faz, resultam de sua trajetória individual, profissional e acadêmica com base em modelos que ele ajusta às situações reais dentro de possibilidades objetivas. Disso decorre que existem brechas, espaço, possibilidades para atuação singular, o que escapa à estrutura que conforma ou tenta modelar essa atuação. Diante dos dados obtidos, é possível inferir que o fundamento de suas ações e suas condutas está ancorado nas experiências enquanto professores e pouco em bases epistemológicas, sem pretensão de subversão da ordem estabelecida. Entretanto, é vivência que permite educação continuada informal pela incorporação de novos esquemas criados, com auxílio de sua percepção e ações práticas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a prática diretiva reflete determinado processo formativo - desde que este seja entendido com abordagem ampla, como processo que é determinado pelas condições de classe social, capital cultural incorporado e institucionalizado - no qual algumas tendências são forjadas e só se realizam a partir de possibilidades objetivas na trajetória de cada indivíduo.

Certamente este estudo não teve a intenção de apresentar respostas ou modelos. Trouxe mais questionamentos do que respostas - que espero sejam provocadores de novas pesquisas.

Referências

- AGUIAR, Márcia Angela da S. A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, nº especial I, 2010, p. 161-172. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 20 out. 2014.
- _____. Formação em gestão escolar no Brasil nos anos 2000: políticas e práticas. *RBPAE*, v.27, n.1, p. 67-82, jan. /abr. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>>. Acesso em 19 out. 2014.
- AMIGUINHO, Abílio. *Viver a formação, construir a mudança: estudo de caso baseado na experiência de inovação-formação*. Lisboa: Educa, 1992.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madri: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, Jul-Dez/2001.
- _____. Mercados educacionais, escolha e classe social. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10ª ed. Tradução de Vania Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 196-227.
- _____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1105-1126.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Portugal, vol. 15, n. 2, 2005a, p. 3-23.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005b, p. 539-564.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, Jul/Dez. 2006, p. 10-32.
- BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. Introdução. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 11-20.
- BARROSO, João. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre “direção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, 1995, 8 (I), p. 33-56.
- BLASE, Joseph. La micropolítica de la enseñanza. In: BIDDLE, B.J.; GOOD, T.L.; GOODSON, I.F. *La enseñanza y los profesores, II: la enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2000, p. 253-289.

- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. Espaço social e gênese das classes. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 133-159.
- _____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 157-198.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a, p. 693-732.
- _____. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b, p. 159-202.
- _____. *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.
- _____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b, 14ª edição, p. 73-78.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c, 14ª edição, p. 79-88.
- _____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Compilación y traducción de Isabel Jiménez. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.
- _____. Modos de Dominação. In: BOURDIEU, P. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre: Zouk, 2015ª, p. 191-214.
- _____. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- BOURDIEU, P.e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 21-167.
- BOURDIEU, P. e BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 14ª edição, p. 143-162.
- BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 14ª edição, p. 205-242.

- BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In: NÓVOA, Antonio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 121-138.
- CALIXTO, Eulália Araújo. *A construção do conhecimento sobre a formação do administrador escolar: uma análise a partir das publicações nacionais*. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 2010.
- CORREIA, José Alberto. *Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Portugal: Porto Editora, 1997, p. 13-42.
- CATANI, A. M. [et al] (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- COSTA, Alba Lucia Nunes Gomes da. *O programa escola de gestores na UFPB: olhares e propostas dos gestores egressos*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- DOSTOIÉVSKI, F. *Memórias do subsolo*. São Paulo: Editora 34, 6ª edição, 2009.
- FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 39, n. 144, Jul/Set./2018, p. 618-633.
- FERREIRA, Viviane Lovatti. *Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 42, n. 145, Jan.Abr/2012, p. 311-316.
- FIORENTINI, D. e CRECCI, V.M. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores*. Autêntica Editora, V. 5, nº 08, jan-jun/2013, p. 11-23.
- FELIX, Maria de Fátima. *Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?* Campinas: Autores Associados, 2012. 5ª edição.
- GALINDO, Camila José. *Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação*. Tese de Doutorado. Araraquara, UNESP, 2011.
- GIMENO, A. Reformas educativas y reforma del currículo – anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (org). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PEPG: História e Filosofia da Educação, 1998, p. 85-108.
- GOMES, Alfredo Macedo, SANTOS, Ana Lúcia Felix dos e MELO, Darci Barbosa L. de. *Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar*. *RBPAE*, v.25, n.2, p. 263-281, mai./ago., 2009. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/revista-da-anpae>>. Acesso em 19 out. 2014.
- HOJAS, Viviani Fernanda. *Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)*. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 2011.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na escola*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, 1994.

KAFKA, F. *O castelo*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

LEÃO, Antonio Carneiro. *Introdução à Administração Escolar*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1953, 3ª edição.

LEITE, Y.U.F. e LIMA, V.M.M. Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. *RBPAAE*, v. 31, n.1, jan./abr. 2015, p. 45-64.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, out./2006, p. 843-876. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 ago. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão Crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 239-277, dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 ago. 2014.

LIMA, Gilson Alves. *O programa de formação continuada de gestores de educação básica (PROGED): uma política de formação dos profissionais da educação no contexto da rede nacional*. Dissertação de Mestrado. Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2011.

LIMA, José Fernandes de. *Educação Municipal de Qualidade: Princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*. São Paulo: Moderna, 2014.

LIMA, Licínio C. Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 91-123, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59593/62692>>. Acesso em 05 abr. 2016.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *RBPAAE*, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan.-abr./2008.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 24 abr. 2013.

MARIN e GUARNIERI. Escola Fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “salas-ambiente”. In: *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara, SP: JM Editora, p. 47-68, 2002.

MARIN, A. J. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 1, n. 4 (31), março, 2000, p. 15-24.

_____. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores (Paper). Apresentação expositiva e debate. Simpósio: Acertos e desacertos entre a formação e o trabalho docente. In: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, 2010, p. 01-09.

_____. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: TOMASIELLO, M.G. et al. (Orgs). *Didática e Práticas de Ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 67-84, 2012.

_____. Ações políticas educacionais e impactos sobre o trabalho docente. *Perspectiva*, v. 30, p. 657-681, 2012a.

MELO, Lúcia de Fátima e TORRES, Mario Roberto M. A função de diretor de escola pública no Estado do Acre e sua política de formação e remuneração. *RBPAAE*, v. 33, n. 3, set./dez.2017, p. 811-833.

NAGLE, Jorge. Os estudos de administração escolar no Brasil: proposta de reformulação. *Revista Didática*, n. 18, p. 5-24, 1982.

NASCIMENTO, Lindalva Gouveia. *A prática discursiva das contribuições da escola de gestores para a gestão escolar democrática*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

OLIVEIRA, D.A. Las reformas educativas y sus repercusiones em el trabajo docente. In: OLIVEIRA, D.A. *Políticas educativas y trabajo docente en América Latina*. Lima: Fondo Editorial/UCH, p. 17-52.

PARO, Vitor Henrique. Formação de gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. In: LUCENA, C. e SILVA JR. J. dos R. (orgs). *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 19-46.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1988, 2ª edição.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1993.

RUIZ, Maria José F., CZERNISZ, Eliane Cleide da S. e BATISTÃO, Marci. Programa de Formação para a gestão escolar: entre as conquistas dos trabalhadores e o gerencialismo na escola. In: IX Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e

Neodesenvolvimentismo, 2014, Marília. *Anais do IX Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Neodesenvolvimentismo*. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/>. Acesso em 24 abr. 2014.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (org.). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM Editora, 2002.

SANCHES, Sandra Maria. *A atuação do diretor de escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência*. Dissertação de Mestrado. PUCSP: PEPG em Educação: História, Política, Sociedade. 2014.

SANTOS, Danielle Teodoro dos. *Atribuições de diretor de escola pública: desafios para a formação*. Dissertação de Mestrado Profissional. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SELLTIZ, 1965. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987.

SHIROMA, E, MORAES, M.C.M. e EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 17-52.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, Autores Associados, 2003, 2ª edição.

SILVA, Joanita Moura da. *Políticas Públicas de formação do gestor educacional: Programa Formação UFBA/ISP/MEC no semiárido baiano território piemonte norte do Itapicuru, Bahia-Brasil*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa. *Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente*. Educar em Revista, Curitiba, nº. especial I, 2010, p. 173-190. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 24 jun. 2013.

SPENCER, Dee Ann. La enseñanza como un trabajo femenino. In: *La enseñanza y los profesores, I: La profesión de enseñar*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2000, p. 167-218.

STERCHELE, Camila Santos. *Administração e gestão escolar: há razões para alterações?* Dissertação de Mestrado. PUC/SP: PEPG em Educação: História, Política, Sociedade. 2016.

STOFFEL, Tania Maria. *Formação do professor-gestor para o exercício da gestão escolar*. Dissertação de Mestrado. Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

STROPPIA, Elder. *Núcleo de aprendizagem, treinamento e apoio aos gestores escolares da superintendência regional de ensino de Ubá, MG*. Dissertação de Mestrado Profissional. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

TEIXEIRA, Marilza Aparecida Pereira. *Formação para diretor escolar da educação básica: o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2011.

TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica: o poder sem saber o saber sem poder*. São Paulo: Rumo Editora, 1979.

UCHOA, Izabella Albuquerque Tavares. *Política de formação continuada para gestores escolares no Estado de Pernambuco: quais as contribuições para a organização escolar democrática?* Dissertação de Mestrado. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

VALVERDE, A. J. R. Travessia: o pensamento político de Tragtenberg *apud* VALVERDE, A. J. R. (org.). *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: Educ, 2011, p. 135-149.

VIEIRA, Ada Pimentel Gomes Fernandes. *Formação dos gestores escolares no contexto das políticas de avaliação da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2011.

WACQUANT, Loic (org.). *O mistério do ministério: Pierre Bourdieu e política democrática*. Tradução: Paulo Cesar Castanheira. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

_____. Entrevista concedida a Patricio Dean. *Sociólogos Leave a Comment*. 28.02.2013. Disponível em: <<http://sociologiac.net/2012/02/14/el-trabajo-de-bourdieu-es-una-critica-de-la-dominacion-entrevista-a-loic-wacquant/>>. Acesso em 15 out. 2016.

WEBER, Max. *Economia y sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

Legislação

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em 01 dez. 2016.

_____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 04 jan. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <<http://jusbrasil.com.br>>. Acesso em 01 dez. 2016.

_____. Lei 8069/90 de 13 de julho de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 15 out. 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). 1996. Lei 9.394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 06 mai. 2013.

SÃO PAULO (Município). Lei 7.265, de 17 de janeiro de 1969. Dispõe sobre a reclassificação de cargos do serviço público municipal.

_____. Lei 14.660/2007, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, e legislação subsequente; reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as

respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

_____. Decreto 3185, de 02 de agosto de 1956. Institui a série funcional de professor primário do Município.

_____. Decreto 3222, de 30 de agosto de 1956. Amplia para 500 as funções de “Professor Primário” do Município.

_____. Decreto 15.002, de 31 de março de 1978. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Decreto 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

_____. Edital nº 02/2015 de abertura de inscrições. Concurso de acesso para provimento de cargos de Diretor de Escola e Supervisor Escolar. Disponível em: <<https://www.vunesp.com.br/pmsp1502>>. Acesso em 08 jan. 2018.

_____. Comunicado 618, de 12 de maio de 2016. Comunica a realização do curso Literatura, etnicidade e gênero – subsídios para a educação das relações étnico-raciais.

Documentos

SÃO PAULO (Município). SME. Memória Técnica Documental (MTD). Arquivos: P4.6/7; P4.6/8; SME36/2016; *P4.1/61; *P4.1/20; *C1.1/11; *P4.1/18; *P4.1/19; *P4.1/45; *E3.5.1; *E3.5.1/15; *P2.1/63.

Sites

FGV CPDOC (verbetes). Disponível em: <www.fgv.br/cpdoc/dicionarios/verbetes-biografico>.

BRASIL. *Escola de Gestores da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo Escolar/2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>.

JUSBRASIL. Conceito de Legitimidade, s/ data. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/19278/o-conceito-de-legitimidade>>. Acesso em 24 jun. 2017.

REDE BRASIL ATUAL. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br>>.

SÃO PAULO (Município). Portal da Secretaria Municipal de Educação. Organograma da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Organograma>>.

_____. Portal da Transparência. Funcionalismo. Disponível em: <<http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/Paginas/home.aspx>>.

_____. Portal da Transparência. Dados Abertos. Disponível em:
<<http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/Paginas/home.aspx>>.

_____. Portal da Transparência. Legislação. Disponível em:
<<http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/Paginas/home.aspx>>.