

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**IVANA GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no  
contexto das reformas educativas**

São Paulo  
2019

**IVANA GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no  
contexto das reformas educativas**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: “Educação e Ciências Sociais: Diferenças e Desigualdades”

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Pinto de Carvalho

São Paulo  
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

0048g Oliveira, Ivana Gonçalves de  
Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no contexto das reformas educativas / Ivana Gonçalves de Oliveira; orientadora Marília Pinto de Carvalho. -- São Paulo, 2019.  
121 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Gênero. 2. Direção Escolar. 3. Gerencialismo. 4. Avaliação Educacional. 5. Trabalho Docente. I. Carvalho, Marília Pinto de, orient. II. Título.

OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de.

**Gestão escolar e gênero:** análise do trabalho de diretoras(es) no contexto das reformas educativas.

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Aprovado em abril de 2019.

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Pinto de Carvalho (Presidente)  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza  
Universidade Federal do Paraná

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Aparecida Jacomini  
Universidade Federal de São Paulo

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Marília Pinto de Carvalho, pela a oportunidade de aprendizado, o apoio e acolhimento nos momentos difíceis. Sou muito grata!

Aos meus pais, Raimunda Oliveira e Bento Gonçalves, por terem acreditado na importância da escola e terem trabalhado arduamente para que os(as) filhos(as) tivessem a oportunidade de estudar, agradeço o apoio em mais este momento e a compressão das minhas ausências. Meus irmãos Denilson, Dárcio, Nalva pela torcida. Minha irmã Celice que amo demais e está sempre comigo.

Ao Uvanderon pelo afeto e companheirismo. Por ter acompanhado cada passo desse processo e incentivado todo tempo. Obrigada!

Às amigas Juliane, Tamiris, Cinthia, Jaqueline que já caminham ao meu lado há alguns anos e sempre se fazem presentes, não importa qual seja a distância. Ao Marcelo, agradeço os comentários sempre generosos. Aos amigos e amigas a quem admiro demais: Aldenora, Lidiane, Wellitânia, Adriana, Mirna, Indira, Magno, Elias, Rosilene, Mariana, Alessandra e Paulo Henrique.

Às diretoras e diretores que participaram da pesquisa que encontraram tempo, entre suas muitas demandas, para colaborar com o trabalho.

Ao professor Ângelo Ricardo de Souza e à professora Maria Isabel de Almeida, sou grata pelas contribuições no processo de qualificação.

Ao governo do Distrito Federal pela concessão do afastamento remunerado para estudo.

## RESUMO

OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de. **Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no contexto das reformas educativas.** 2019. 121f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O propósito desta pesquisa foi realizar um estudo qualitativo sobre o trabalho de diretoras(es) escolares a partir da perspectiva de gênero, considerando o contexto das reformas educacionais, particularmente as políticas de avaliação padronizada e estabelecimento de metas para as escolas. A pesquisa foi orientada pelos seguintes questionamentos: o trabalho de direção escolar pode ser analisado a partir de uma perspectiva de gênero? Quais significados de gênero podem estar associados à função de diretor(a) escolar? Quais mudanças as políticas de avaliação educacional provocam no trabalho realizado por diretoras(es)? Foram realizadas entrevistas com seis diretoras(es) da rede municipal de educação de São Paulo. A partir da análise das entrevistas, são discutidos aspectos como: as múltiplas formas de articulação entre aspectos considerados femininos e masculinos; diferentes formas de adesão e crítica às políticas de avaliação e às propostas de responsabilização; a maneira como as concepções e práticas das(os) diretoras(es) se aproximam ou distanciam da perspectiva gerencial. Foi possível identificar tensões e contradições entre aspectos da atividade de direção considerados femininos e masculinos e diferentes formas de apropriação destes significados por parte das(os) entrevistados. A pesquisa trouxe diversos elementos para discussão sobre a relação entre gênero e trabalho de direção no contexto das reformas educativas de orientação gerencial.

**Palavras-chave:** Gênero. Gerencialismo. Direção Escolar. Avaliação Educacional. Trabalho Docente.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de. School Management and Gender: An Analysis Of School Principals Work In The Context Of Educational Reforms. 2019. 121f. Dissertation. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The purpose of this research was to accomplish a qualitative study on the work of school principals from a gender perspective, considering the context of educational reforms, particularly the policies related to standardized evaluations and the establishment of school goals. The research was guided by the following questions: Could school management be analyzed through a gender perspective? Which gender meanings might be associated with the work of a principal? What changes have the educational policies made on the work of principals? Six principals from the public school system of the city of São Paulo were interviewed. The analysis explore topics such as the multiple manners of articulation between aspects considered feminine and masculine; the different forms of adhesion or criticism concerning evaluation policies and proposals of accountability; the way principals' conceptions and practices are closer or further from the managerial perspective. It was possible to identify tensions and contradictions between some features of school management that were considered feminine and masculine as well as different ways to appropriate these meanings among interviewed. The research brings many aspects to discuss the relationship between gender and work in school management in the context of educational reforms from the managerial perspective.

**Keywords:** Gender. Managerialism. School Management. Educational Evaluation. Teachers' Work.

## LISTA DE SIGLAS

---

|       |  |
|-------|--|
| ANPAE | Associação Nacional de Política e Administração em Educação            |
| APM   | Associação de Pais e Mestres   |
| CEU   | Centro de Educação Unificado   |
| EMEI  | Escola Municipal de Educação Infantil                                  |
| IDEB  | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                           |
| INEP  | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC   | Ministério da Educação   |
| NAE   | Núcleo de Avaliação Educacional.                                       |
| SME   | Secretaria Municipal de Educação                                       |
| SAEB  | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                |
| OCDE  | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico                |
| PPP   | Projeto Político Pedagógico  |
| UBS   | Unidade Básica de Saúde  |

---

# SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO.....   | 9          |
| <b>1 GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: gerencialismo, avaliação e regulação em educação.....</b>   | <b>12</b>  |
| 1.1 Trajetória das políticas de avaliação externa.....  | 12         |
| 1.2 Políticas de prestação de contas e responsabilização: entre o controle social e a culpabilização das(os) professoras(es) e da escola..... | 17         |
| 1.3 Gerencialismo como instrumento da reforma educativa.....  | 19         |
| 1.4 Gerencialismo e os processos de regulação em educação.....  | 20         |
| 1.5 Administração e gestão escolar: diferentes abordagens.....  | 23         |
| 1.6 Diretor ou gestor.....  | 26         |
| 1.7 Gestão escolar democrática e gerencialismo.....   | 29         |
| <b>2 GÊNERO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE NO TRABALHO DE GESTÃO ESCOLAR.....</b>  | <b>33</b>  |
| 2.1 O conceito de gênero.....   | 33         |
| 2.2 Gênero e trabalho: divisões, hierarquias e representações.....  | 36         |
| 2.3 Gênero na compreensão do trabalho docente.....  | 40         |
| 2.4 Trabalho docente e Gênero no contexto das reformas educativas.....  | 44         |
| 2.5 Gestão escolar e gênero: articulando o debate.....  | 48         |
| <b>3 GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO: o trabalho de diretoras(es) na Rede Municipal de Educação de São Paulo.....</b>                                 | <b>55</b>  |
| 3.1 <b>Percurso metodológico</b> .....  | <b>55</b>  |
| 3.1.1 A rede municipal de educação da cidade de São Paulo: uma contextualização.....  | 55         |
| 3.1.2 As entrevistas.....   | 59         |
| 3.2 <b>Significados de gênero no trabalho de direção escolar: conflitos e tensões nas diferentes dimensões do trabalho</b> .....              | <b>64</b>  |
| 3.3 <b>Desigualdades entre homens e mulheres na gestão: transformações e permanências</b> .....   | <b>71</b>  |
| 3.4 <b>A rede municipal de São Paulo e a política de avaliações externas: a percepção dos diretores</b> .....                                 | <b>78</b>  |
| 3.4.1 Avaliações externas e o cotidiano escolar.....  | 86         |
| 3.5 <b>Gênero e práticas de gestão escolar: aproximações e distanciamentos da perspectiva gerencial</b> .....                                 | <b>89</b>  |
| 3.5.1 Entre a gestão burocrática e adesão ao discurso gerencial.....  | 89         |
| 3.5.2 Gestão da Aprendizagem e práticas democráticas.....   | 94         |
| 3.5.3 Direção escolar e o trabalho de cuidado e atenção aos estudantes.....   | 101        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>109</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>112</b> |
| <b>APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>  | <b>119</b> |
| <b>APÊNDICE B: Roteiro para entrevista diretoras(es).....</b>   | <b>120</b> |

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Gestão escolar e gênero: trabalho de diretoras(es) escolares no contexto das reformas educativas”, resulta da articulação de temáticas que têm acompanhado meus interesses acadêmicos e profissionais, tais como: gênero, políticas públicas de educação e o trabalho das(os) profissionais envolvidos com as práticas de educação escolar.

Inicialmente interessada no debate sobre gênero e docência, passei a questionar-me como a dimensão de gênero poderia estar presente no trabalho de diretoras(es) escolares. Minha primeira inquietação foi a respeito do perfil das mulheres que ocupam cargos de gestão, bem como do percurso profissional realizado por elas para alcançarem uma posição de maior prestígio que a função de docente na estrutura da rede de ensino. Estava interessada em saber da trajetória das mulheres na direção, se haviam encontrado barreiras, preconceitos ou mesmo dificuldades pessoais, como a conciliação com a vida familiar, por exemplo, para acessar o cargo de direção.

No Brasil, a atividade de direção escolar é exercida majoritariamente por mulheres; os dados nacionais<sup>1</sup> apontam que elas ocupam 75% dos cargos. O contato com as discussões acadêmicas sobre os privilégios de homens, mesmo em carreiras predominantemente femininas (WILLIAMS, 1992), deslocou meu interesse da experiência das mulheres para as relações estabelecidas no ambiente escolar. Desse modo, o questionamento passou a ser sobre disputas e desigualdades que poderiam atravessar as relações entre homens e mulheres nesse contexto.

O aprofundamento das minhas leituras sobre os estudos de gênero implicou um novo deslocamento, mais importante e desafiador. O esforço de compreender melhor as proposições de Joan Scott sobre o conceito de gênero, permitiu um novo olhar acerca das possibilidades de estudar a direção escolar. Partindo da leitura de um estudo clássico da autora, passei a considerar o gênero, para além das relações entre homens e mulheres, como uma categoria de análise que favorece a compreensão do processo de atribuição de significados femininos ou masculinos, em múltiplos aspectos da organização social.

---

<sup>1</sup> Fonte: Pesquisa TALIS - Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey TALIS), 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pesquisa-talis> Acesso em 02/01/2019

Além disso, ao longo do trabalho, principalmente em decorrência das leituras sobre trabalho docente e gênero, foi ganhando cada vez mais espaço a necessidade de considerar o contexto atual das reformas educativas e a busca por compreender as maneiras pelas quais esses processos vêm transformando o trabalho de gestão escolar. Os estudos sobre trabalho docente têm sido fundamentais para discussão sobre as reformas educativas das últimas décadas ao destacar como as políticas estruturais nos sistemas educacionais, tais como as avaliações externas, por exemplo, acarretam em transformações substantivas no trabalho das(os) professoras(es) no ambiente escolar. Assim, considerar os desafios que as políticas de avaliação colocam para atuação das(os) diretoras(es) mostrou-se relevante para se discutir gestão escolar no contexto atual.

Nos estudos educacionais, essas reformas são discutidas como sendo decorrência das políticas neoliberais de reforma do Estado. (ALTMAN, 2002) Implementadas a partir das recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a OCDE, para os países em desenvolvimento, essas reformas inserem as lógicas do mercado às esferas dos direitos sociais (como a educação, por exemplo) e transformam profundamente o papel do Estado em relação às políticas públicas (BALL, 2004). A implementação de políticas de avaliação externa nos estabelecimentos escolares é um aspecto central das reformas, e o Brasil conta, atualmente, com uma política de avaliação bastante sistemática em nível nacional, além de diversas iniciativas implementadas por redes estaduais e municipais. (BONAMINO; SOUZA, 2012)

Assim, esta pesquisa se orientou pelos seguintes questionamentos: O trabalho de direção escolar pode ser analisado a partir de uma perspectiva de gênero? Quais significados de gênero podem estar associados à função de diretor(a) escolar? Quais mudanças as políticas de avaliação educacional provocam no trabalho realizado por diretoras(es)? A fim de buscar respostas para estes questionamentos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de entrevistas com diretoras(es) de escolas públicas da rede municipal de educação de São Paulo.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi investigar o trabalho de diretores(as) escolares na rede municipal de educação de São Paulo a partir da perspectiva de gênero, considerando as reformas educacionais, particularmente as políticas de avaliação, e o estabelecimento de metas para as escolas.

No primeiro capítulo, retomo a trajetória das políticas de avaliação educacional descrevendo as principais ações implementadas em âmbito nacional. Em seguida, são

discutidos conceitos como responsabilização, gerencialismo e regulação educativa, os quais permeiam o debate sobre políticas educacionais. Outro ponto desenvolvido é a discussão sobre gestão escolar. Os estudos sobre administração escolar crítica são retomados em uma tentativa de identificar contribuições desta perspectiva para a discussão sobre gestão escolar, no contexto de fortalecimento dos discursos gerenciais, bem como desafios a serem enfrentados neste campo.

No segundo capítulo, abordo o conceito de gênero enquanto categoria de análise indicando a pertinência desta perspectiva para a problemática desenvolvida nesta pesquisa. Na sequência, retomo conceitos como qualificação e divisão sexual do trabalho, que se consolidaram na discussão sobre as relações entre gênero e trabalho, identificando alguns desafios para a abordagem dessa temática. Apresento, também, estudos sobre docência e sobre gestão escolar que consideram a perspectiva de gênero, com ênfase nas pesquisas que abordam as transformações decorrentes das reformas educativas gerencialistas.

Por fim, no terceiro capítulo, apresento os resultados da pesquisa de campo realizada com seis diretoras(es) de escolas de ensino fundamental da rede municipal de educação de São Paulo. Inicialmente, descrevo o percurso da pesquisa, apresentando o contexto da rede em que esta foi realizada e a abordagem da entrevista compreensiva que orientou o trabalho empírico. Em seguida, apresento a discussão dos resultados dividida em quatro eixos: os significados de gênero no trabalho de direção escolar; desigualdades e desafios enfrentados pelas mulheres na direção escolar; a percepção das(os) diretoras(es) sobre as avaliações externas e as práticas de gestão escolar dos(as) diretores(as) em relação à perspectiva gerencial. O esforço foi de trazer para o debate elementos que possam contribuir com a discussão das temáticas aqui desenvolvidas.

Por fim, apresento algumas considerações a título de conclusão.

# **1 GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICAS PÚBLICAS: gerencialismo, avaliação e regulação em educação**

## **1.1 Trajetória das políticas de avaliação externa**

O papel da avaliação educacional nas políticas públicas tem sido um tema central dos estudos sobre política educacional. Em geral, nesse debate é abordada a importância da avaliação nos processos de reforma do Estado que, no Brasil, ganharam força na década de 1990. As reformas educacionais são contextualizadas no processo de emergência das políticas neoliberais apresentadas como respostas à crise do Estado de bem-estar social, e os estudos indicam que a avaliação seria um dos pontos centrais nessa redefinição do papel do Estado em relação ao serviço público. (AFONSO, 2009a; HORTA NETO, 2013)

Neste contexto, há uma transformação do papel do Estado que, progressivamente, vai se deslocando da função de provedor de serviços para um papel que dá mais ênfase à regulação dos processos. Um aspecto comum desta redefinição no papel do Estado é um aumento da participação do mercado na oferta de serviços públicos básicos, tais como saúde e educação. A avaliação é um elemento central das reformas, pois representa um mecanismo importante da regulação. Nesse debate, é necessário considerar as especificidades de países como o Brasil, que não chegaram a constituir um regime de proteção sólido tal como alguns dos países europeus. A esse respeito, Draibe (2007) pondera:

Como se sabe, a literatura acadêmica é bastante controversa a respeito do tema da proteção social nos países latino-americanos. Existe ou teria existido na América Latina algo que pudéssemos definir como Estado de bem-estar social ou como sistema nacional de proteção social? Em caso afirmativo, de que tipo ou regime de bem-estar se trataria? E ainda, como tratar as marcadas diferenças entre os países? Estas, que parecem ter sido as questões polares dos primeiros estudos na região, encontram-se atualmente sobredeterminadas por outros dois conjuntos interrogantes e desafios intelectuais: as reformas recentes porque passaram os sistemas de políticas sociais na região, e as indagações sobre alternativas futuras (p. 27).

Considerando as políticas educacionais das últimas décadas como parte dessas reformas, este capítulo pretende retomar alguns elementos do debate sobre avaliação educacional no Brasil, indicando a importância da temática para a compreensão dos

processos de gestão escolar, na medida em que é possível considerar a avaliação como um dos mecanismos centrais no estabelecimento de modelo gestão voltado para a melhoria dos resultados e alcance de metas.

Diversos estudos apontam para o papel dos órgãos e agências multilaterais na indução de ações a serem adotadas pelos Estados (DALE, 2004; BALL 2001). As diretrizes recomendadas para os problemas educacionais dos mais diversos países são bastante padronizadas, a despeito das especificidades de cada contexto, e, em geral, apontam para maior descentralização administrativa, estabelecimento de políticas de avaliação e responsabilização, assim como ampliação da participação do mercado.

Para analisar as transformações nos processos de regulação em educação, Dale (2004) desenvolveu a abordagem da agenda globalmente estruturada para educação. O autor apresenta essa proposta para descrever os processos, pelos quais, as políticas dos Estados-Nação são reformuladas a partir de diretrizes estabelecidas em nível transnacional. Nesta perspectiva, compreender as transformações educacionais no contexto nacional implica considerar as mutações que ocorrem nos processos de governança dos países no contexto da globalização

Todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004 p.441).

Considerando esta abordagem, o estudo de Souza (2016) indica tendências como: a estandardização da educação, ou seja, a ênfase na obtenção de resultados quantificáveis; a racionalização dos recursos de modo a alcançar as metas utilizando menos recursos; a ênfase em habilidades básicas de leitura e conhecimento numérico; o uso de modelos empresariais de gestão e a adoção de políticas de *accountability*, promovendo processos de responsabilização docente e institucional de acordo com as avaliações de desempenho.

A teoria da agenda globalmente estruturada tem sido bastante utilizada no âmbito dos estudos sobre políticas educacionais realizados no Brasil. Souza (2016) afirma que essa teoria geralmente é utilizada com o objetivo de contextualizar os processos de reforma educativa que pretendem analisar, sendo um pouco mais restrita

sua utilização como grade de análise das políticas educacionais. O autor aponta alguns limites e potencialidades na utilização desta abordagem.

As limitações apontadas por Souza (2016) para esta teoria referem-se, em grande medida, às possibilidades de equívocos em sua apropriação. O autor aponta para o problema de se considerar a agenda como uma lista linear de pautas ao invés de tendências que se conformam de modos distintos em cada contexto no âmbito regional e local. Para o autor, como forma de explicitar que as políticas educacionais brasileiras são influenciadas por agentes externos, muitos estudos acabam adotando uma visão determinista, desconsiderando que os desdobramentos da agenda em nível nacional podem ser complexos e contraditórios.

Embora não discorde desta perspectiva acerca dos efeitos da globalização nas políticas educacionais dos países, Ball (2001) enfatiza a importância de considerar como as tendências em política educacional delineadas no plano internacional constituem uma unidade articulada. Para o autor, essas tendências “repousam” na instalação de um conjunto de tecnologias políticas que “produzem ou promovem novos valores e novas subjetividades nas arenas de práticas” (BALL, 2001 p. 103).

Ao realizar um estudo comparado sobre as formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina, Oliveira, Pin e Feldfeber (2011) afirmam que as reformas educacionais das últimas décadas resultam de novos arranjos nas relações entre o local e o global. Em geral, as reformas seguem a tendência de retirar do Estado o papel de executar políticas, transferindo essa função para a sociedade, muitas vezes traduzida como mercado. No entanto, apontam que também é possível notar, no nível local, políticas que indicam outras direções.

Para as autoras, é necessário considerar o modo como cada país, em sua especificidade, tem se relacionado com a tendência de regulação supranacional. Essas regulações, que se materializam nas recomendações dos organismos multilaterais e agências internacionais, precisariam ser analisadas a partir da maneira pela qual foram adotadas, em maior ou menor medida, por cada um desses países.

Delineando semelhanças e diferenças entre o Brasil e a Argentina, as autoras afirmam que com os governos Lula e Dilma no Brasil e Carlos e Cristina Kirchner na Argentina foram adotados discursos e medidas marcados por algumas diferenças em relação à agenda de reformas neoliberais da década de 1990. No entanto, não teria havido uma ruptura significativa com o modelo reformista.

Sobre a trajetória das políticas de avaliação educacional no Brasil, Bonamino e Souza (2012) descrevem três gerações de avaliação em larga escala com diferentes influências sobre o currículo escolar. A primeira geração corresponderia ao estabelecimento de uma política de avaliação capaz de produzir dados para os sistemas de ensino sobre a qualidade da educação. O objetivo deste tipo de avaliação é, portanto, realizar um diagnóstico capaz de favorecer a tomada de decisão em políticas públicas. Um exemplo desse tipo de política é o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, implementado no Brasil em 1991, com alterações metodológicas importantes em 1995.<sup>2</sup> Esse tipo de avaliação, por seu caráter amostral, apresentaria pouca interferência no currículo das escolas.

As avaliações que as autoras descrevem como sendo de segunda geração estão ligadas ao estabelecimento de avaliação de larga escala em caráter censitário, o que permite a divulgação do resultado de cada escola. Um exemplo de avaliação censitária é a Prova Brasil. Os resultados por unidade escolar são amplamente divulgados e o INEP envia relatórios às unidades detalhando os resultados para subsidiar o planejamento. Ela é utilizada na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que estabelece metas a serem atingidas por cada escola e pelos estados e municípios até 2021.

As avaliações de segunda geração são as que adotam o que as autoras denominam como “responsabilização branda”, expressão usada porque seus resultados não são vinculados a recompensas ou punições financeiras. Geralmente há o estabelecimento de metas e a divulgação dos resultados de forma ampla, de modo que se pode afirmar que há consequências de tipo simbólico.

No âmbito do governo federal, ainda não foram implementadas ações de responsabilização forte para as escolas, mas alguns estados têm adotado medidas nessa direção. Desta forma, como afirmam Bonamino e Souza (2016), as três gerações de avaliações coexistem nas redes de ensino. As avaliações que implicam em políticas de responsabilização forte, denominadas pelos autores como de 3ª geração, em geral, vinculam alguma forma de bonificação para escolas e professoras(es) de acordo com o cumprimento de metas. As metas geralmente são estabelecidas a partir dos resultados

---

<sup>2</sup> A alteração se refere à adoção da Teoria da Resposta de Item que é um modelo de análise de resultados que possibilita a comparação do desempenho de estudantes dos diversos níveis de ensino ao situá-los em uma mesma escala de proficiência. Para mais informações conferir Bonamino e Souza (2012) e Horta Neto (2013)

nos testes, articulados com as taxas de aprovação e evasão. As autoras citam os sistemas de avaliação de São Paulo e Pernambuco como exemplos dessas políticas.

A discussão feita por Bonamino e Souza (2016) também aponta para o que elas consideram como potencialidades e riscos implicados nas políticas de segunda e terceira geração de avaliação educacional. Afirmam que, nestas avaliações, há uma maior interferência no currículo escolar. Por um lado, consideram que há um potencial de propiciar discussões informadas sobre o currículo, buscando garantir habilidades em leitura e matemática que ainda não são garantidas aos estudantes. Por outro lado, indicam os riscos de que as avaliações, particularmente as de terceira geração, que envolvem medidas de responsabilização forte, promovam um ensino voltado para o treinamento para os testes e o estreitamento do currículo escolar.

A pesquisa de Horta Neto (2013) também aborda alguns riscos que apresentam as políticas de avaliação que incluem formas de responsabilização de forte consequência. Retomando estudos realizados em países que adotam estas medidas, o autor aborda problemas como: o ensino voltado para o teste, fazendo com que conhecimentos relevantes que não façam parte dele sejam secundarizados; destinação cada vez maior dos tempos escolares direcionada às preparações e aplicações dos testes e o risco de fraude para melhoria dos resultados. No que diz respeito às fraudes, podem ocorrer desde ações como deixar de fora das provas estudantes com menor desempenho até a alteração das folhas de resposta. Um exemplo interessante citado pelo autor é de um distrito escolar que era submetido a dois testes: enquanto um estava vinculado a ações de responsabilização, o outro não envolvia qualquer ação neste sentido. Observou-se, no entanto, um melhor resultado no teste que envolvia ações de responsabilização. Posteriormente, foi identificado que a diferença nos resultados ocorria porque o teste que envolvia consequências deixava de ser aplicado a alunos mais vulneráveis.

O autor também traça um relevante panorama das políticas de responsabilização, delineando os debates provocados por elas. Este é o caso das medidas de valor agregado. Essas ações intensificam o controle sobre o trabalho docente ao procurar estabelecer o grau de efetividade do(a) professor(a). Desta forma, busca-se verificar ao final de um período o quanto um professor conseguiu agregar ao desempenho dos estudantes. Em consequência dos resultados, professores(as) podem ter recompensas e sanções. Dentre as críticas que se apresentam a essa política está o fato de que a efetividade docente, calculada pela medida de valor agregado aos resultados dos

estudantes, não se mantém estável, indicando que diversos fatores externos podem influenciar os resultados obtidos.

## **1.2 Políticas de prestação de contas e responsabilização: entre o controle social e a culpabilização das(os) professoras(es) e da escola**

Um aspecto bastante importante nos recentes processos de reforma educativa é a adoção de políticas de *Accountability*. O conceito, traduzido para o português às vezes pelo termo prestação de contas, outras pelo de responsabilização, tem, de acordo com Afonso (2009b), sentidos que podem ser variáveis ou polissêmicos. Por isso é muito importante explicitar os modos pelos quais é utilizado.

O conceito de *accountability* para Afonso (2009b) compreende três dimensões. A primeira corresponde à disponibilização de informações acerca do serviço público que está sendo oferecido, de modo que o público possa ter acesso às informações relevantes sobre ele. A segunda dimensão é a justificação. Nesse caso, trata-se da necessidade de os atores envolvidos no oferecimento de um serviço justificarem, perante o público, os resultados alcançados no trabalho realizado. Estas duas primeiras dimensões estariam no âmbito da prestação de contas; já a terceira corresponde à responsabilização. Nesse caso, além das instituições e atores envolvidos na prestação de um serviço informarem e justificarem para o público, é necessário que sejam estabelecidas consequências em relação à garantia de qualidade dos serviços oferecidos por meio de ações de reconhecimento ou sanção.

Nessa discussão, Afonso (2009b) ressalta que nem sempre a política educativa estabelece um sistema articulado de *accountability*. Em alguns contextos, como no caso de Portugal, analisado pelo autor, pode haver a adoção de formas parcelares de *accountability* com maior ou menor ênfase em uma ou outra dimensão.

A partir desse contexto, Afonso (2009a) apresenta três modelos distintos que auxiliam a vislumbrar que perspectivas diferentes e mesmo contraditórias podem embasar políticas de responsabilização. Um modelo seria o de responsabilização profissional, que se baseia na ideia de que o docente, como profissional, deve tomar as decisões pedagógicas que favoreçam o processo de ensino, e por isso tende a favorecer modalidades formativas de avaliação.

Os outros dois seriam o modelo administrativo-burocrático e o modelo baseado na lógica de mercado. Nesses dois modelos há uma tendência de enfatizar as avaliações

quantitativas por meio do uso de testes padronizados. O modelo burocrático tenderia a dar mais ênfase para o controle interno, ao passo que o modelo de mercado tenderia mais para o controle externo, pois se pauta na ampla divulgação de resultados para subsidiar a escolha das famílias. O autor ressalta que, nos sistemas educativos, as políticas de responsabilização são encontradas em formas híbridas e apresenta como riscos dos modelos burocrático e de mercado a ameaça à autonomia profissional, com possibilidade de limitar a criatividade docente e provocar o desinvestimento por parte tanto de professoras(es) quanto de estudantes, o que acabaria por provocar novas formas de controle, em um círculo vicioso.

Nota-se que para Afonso (2009b) a responsabilização é um processo importante para o serviço público, no caso a educação, sendo preciso discutir formas que considerem a necessidade da autonomia docente, a complexidade do processo de ensino como atividade de interação e as perspectivas formativas de avaliação.

Nessa mesma direção aponta a discussão realizada por Bauer (2013) em torno da ideia de *accountability*. Para a autora, é necessário defender uma compreensão mais ampla do conceito de responsabilização, visando subsidiar a tomada de decisões em políticas públicas. Nesse processo, é importante observar que algumas políticas acabam propiciando apenas a culpabilização das escolas e dos docentes pelos resultados, sendo as outras instâncias pouco implicadas neste processo de responsabilização. O trabalho de Horta Neto (2013) constata que as avaliações externas têm sido pouco utilizadas como instrumento de definição de políticas.

Uma vez que a noção de responsabilização ganhou força justamente na sua vinculação com as reformas educativas de viés neoliberal, que implicam os riscos e consequências mencionados anteriormente, o campo de crítica dessas políticas vem realizando um esforço para estabelecer alternativas políticas que superem a visão gerencialista que as fundamentam e possam oferecer alternativas de avaliação com outro embasamento. Em contraposição à ideia de responsabilização, Freitas (2005), com base em outros trabalhos, propõe a perspectiva da qualidade negociada.

Para Freitas (2014), a qualidade negociada é um processo de construção de um pacto que envolve todos os atores da instituição escolar, em diálogo com o poder público, para o estabelecimento de compromissos baseados na reflexão acerca do projeto pedagógico e dos desafios a serem enfrentados pela escola. A qualidade negociada se baseia na autonomia da escola e na avaliação institucional. Desta forma, a escola deve delinear seu projeto pedagógico, com o compromisso de tornar pública a

proposta e o que tem sido feito no sentido de efetivá-la. Implica também que os atores envolvidos possam demandar do poder público as condições necessárias para o enfrentamento dos problemas, comprometendo-se, ao mesmo tempo, com o estabelecimento, no âmbito da escola, de ações voltadas para a superação das fragilidades.

### 1.3 Gerencialismo como instrumento da reforma educativa

O conceito de gerencialismo<sup>3</sup>, muito utilizado no decorrer deste trabalho, diz respeito à adoção, no âmbito do sistema educativo público, de perspectivas de gestão oriundas de modelos empresariais. Este conceito é abordado por Newman e Clarke (2012) como um aspecto fundamental das reformas educativas neoliberais, com o objetivo de transformar a cultura organizacional pautada na burocracia profissional, que caracteriza o modelo de Estado de bem-estar social, em uma cultura que enfatiza a figura do gestor, que simboliza o mundo corporativo e traria para o setor público práticas de inovação, modernização e a busca da eficácia. Os autores definem que:

(...) o gerencialismo é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. (NEWMAN; CLARKE p.359).

Para Lima (2018), o gerencialismo não deixa de apresentar certas continuidades aos modelos tayloristas, que há muito preconizam transferir para o setor público formas de gestão da empresa privada. Dentre as semelhanças entre o novo discurso gerencial e o taylorismo, o autor aborda o estabelecimento de uma teoria geral de gestão, com princípios capazes de organizar, com base na racionalidade, os mais diversos tipos de atividade. As abordagens tayloristas em educação foram criticadas justamente por desconsiderar a especificidade do ato educativo. De acordo com o autor, o

---

<sup>3</sup> Mahony (2004) afirma que termos como gerencialismo, nova gestão pública e novo gerencialismo são expressões próximas para descrever as mudanças das formas de gestão do setor público baseadas em modelos empresariais.

gerencialismo retoma elementos destas teorias e radicaliza a correspondência entre a cultura organizacional do setor público e o modelo corporativo.

Na abordagem de Newman e Clarke (2012), existem variantes na perspectiva gerencial, dentre as quais os autores destacam duas. Por um lado, o que chamam de variante transacional e corresponde ao neotaylorismo, variante que enfatiza o pragmatismo racional exercido pelo controle de metas e de desempenho. Por outro lado, o que denominam de variante transformacional “mais centrada nas pessoas e orientada para qualidade e excelência; aqui os programas de mudança de cultura procuram deixar a força de trabalho livre para inovar e aperfeiçoar os serviços e para introduzir organizações mais centradas no cliente e olhando para fora”. (p.361). Essas variantes, segundo os autores, poderiam ser combinadas de diversas formas.

Para Ball (2005), o gerencialismo é o principal mecanismo das reformas educativas. Ao abordar o gerencialismo como uma tecnologia de produção da reforma, o autor consegue evidenciar que, para além das transformações nas estruturas organizacionais, o gerencialismo busca, por meio da performatividade, produzir novas subjetividades nos profissionais do setor público, pautadas em novos valores.

A performatividade é um conceito que descreve o modo de atuação esperado dos atores no contexto do gerencialismo. Segundo Ball (2005), a performatividade configura uma tecnologia que favorece que os valores do setor privado sejam priorizados em contraposição à ética profissional. Os valores profissionais são encarados nesse contexto como uma preocupação deslocada ou ineficiente. A cultura da performatividade busca a produção de novos perfis institucionais, com a transformação das práticas e subjetividades do setor público que devem enfatizar o cumprimento de metas e a eficácia, o que pode negligenciar a complexidade das interações humanas que envolvem o processo educativo.

#### **1.4 Gerencialismo e os Processos de Regulação em Educação**

O conceito de regulação possibilita uma maior compreensão das novas formas de governança no âmbito educacional, que emergem no contexto do gerencialismo ou nova gestão pública. De acordo com Barroso (2005), a regulação é geralmente compreendida como oposto de regulamentação, que marca o controle burocrático, ou seja, o controle burocrático enfatizaria a definição de procedimentos, ao passo que a regulação seria uma forma de controle mais flexível que enfatiza a efetividade e a

ênfase nos resultados. O autor, no entanto, busca aprofundar a discussão em torno do conceito, demonstrando suas características polissêmicas, indo além desta divisão e indicando que:

Conforme definição consagrada nos dicionários, a regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. Neste sentido, a diferença entre regulação e regulamentação não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam objectivos), mas com o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação (BARROSO, 2005 p.727).

No que se refere à utilização do conceito de regulação em políticas públicas, Barroso (2005) diferencia a sua utilização em contextos de países que ainda possuem administração educativa mais próxima do modelo burocrático. Nesse caso, a regulação é utilizada para marcar a substituição do controle sobre os processos pela ênfase nos resultados, como mencionado anteriormente. Uma outra utilização do conceito seria aquela dos estudos de política educacional em países nos quais foram implementadas, de maneira mais intensa, as reformas neoliberais: nesse contexto, o uso do conceito aparece como oposto de “desregulação”. Nessa situação, a regulação seria um “movimento” oposto à “privatização”, entendida como a transferência para autoridades não-governamentais, com ou sem fins lucrativos, do controle e prestação desses mesmos serviços (p. 733), apontando para a intervenção do Estado em relação à prestação de serviços públicos.

Apesar de a diferenciação feita pelo autor ser importante para considerar a utilização do conceito, é possível analisar, tal como abordado por Lima (2015), que os distintos contextos indicam, na verdade, duas formas distintas de privatização. De um lado, a privatização *stricto sensu* que ocorre pela ampliação do espaço das escolas privadas e concessão da gestão de escolas públicas a grupos privados; de outro lado, a privatização *latu senso*, que se refere à inserção no setor público de teorias e formas típicas de administração do setor empresarial, que Lima (2015) chama de impregnação empresarial na gestão educacional.

A análise dos modos de regulação proposta por Barroso (2005) é bastante pertinente, pois leva em conta que a regulação não se dá somente no plano da

normatização, mas também no reajustamento da ação dos atores em função dos processos normativos. Desse modo, a regulação do sistema educativo se configura como um processo múltiplo, sendo necessário considerar as mediações realizadas pelas diversas instâncias e atores para uma melhor compreensão das formas de regulação.

Em sua pesquisa comparativa sobre os modos de regulação educativa em países europeus, Barroso (2002) encontrou uma tendência de passagem de um modelo de regulação burocrático para um modelo pós-burocrático. Embora isso seja uma tendência comum, os países têm diferenças importantes acerca das formas de combinação entre os dois modelos, ou mesmo sobre a forma como a regulação pós-burocrática tem sido adotada em cada contexto.

Essa discussão auxilia a compreender melhor as dinâmicas do processo de regulação do sistema educativo, bem como os limites de cada modelo. No modelo de regulação burocrática, a ênfase estaria no poder centralizado do Estado, que enfatizaria a definição de procedimentos e regulamentos administrativos a serem controlados pela hierarquia. Na escola, o diretor seria o principal responsável pelo cumprimento das regras e procedimentos. Este modelo estaria em constante tensão com o que Barroso (2002) denomina como regulação profissional, que evidencia a autoridade pedagógica docente e promove uma gestão de tipo colegiado, na qual o diretor ocupa um papel mais voltado para uma liderança pedagógica. Para o autor, no sistema educativo de Portugal e de outros países, estas duas formas sempre estiveram em tensão. Tal conflito, no entanto, teria, progressivamente, dado lugar a um modelo burocrático-profissional que buscava equilibrar as duas dimensões.

Na regulação pelo mercado, as famílias têm uma maior participação graças à possibilidade da escolha da escola, aspecto central neste modelo que se baseia no princípio mercadológico de competição. Mas o autor critica esse tipo de regulação, enfatizando que a lógica de mercado só teria possibilitado a escolha por parte de grupos muito específicos, sendo que esta lógica de competição entre as escolas tenderia até mesmo a favorecer um aumento das desigualdades.

Um outro modelo seria a regulação comunitária, que corresponderia a uma aliança entre docentes e pais para fazer demandas ao Estado em algum aspecto. A respeito disso, autor menciona tanto ações mais democratizantes, como a exigência por abertura de escolas e projetos de desenvolvimento locais, quanto aquilo a que chama de interesses de grupos específicos, que implicariam, por exemplo, na exclusão de grupos minoritários.

Se no primeiro modelo, o burocrático, haveria uma tendência de exclusão nos processos de decisão, a regulação pelo mercado provocaria um processo de desprofissionalização docente e prejuízos à garantia da equidade e da educação como direito. A regulação comunitária também apresentaria problemas, como a ênfase em interesses muito setoriais ou de grupos específicos. Em vista disso, o autor indica a necessidade de estabelecer outras dinâmicas:

(...) torna-se necessário encontrar um novo equilíbrio entre o Estado - os professores - e os pais de alunos (bem como a comunidade em geral) na administração da educação e em particular da relação local com a escola pública. A busca deste equilíbrio tem de passar necessariamente pela alteração de papéis destes três polos de regulação das políticas e da administração pública da educação e por uma revitalização do poder local enquanto espaço e estrutura privilegiada de intervenção social. (BARROSO, 2002 p. 188)

Para Barroso (2005) é fundamental que a crítica ao modelo de regulação pelo mercado não desconsidere os problemas do modelo burocrático, de modo a propor alternativas que caminhem no sentido da superação dos limites destes modelos. A proposição de Freitas (2005) também parece apontar na mesma direção, pois a noção de qualidade negociada, mencionada anteriormente, prevê a existência de processos de contra-regulação, os quais consistem em formas profissionais de resistência propositiva, pautadas no compromisso com o direito à educação de qualidade.

### **1.5 Administração e gestão escolar: Diferentes abordagens**

Os estudos sobre administração e gestão escolar no Brasil constituem um campo amplo e com temáticas de estudo bastante diversificadas (GRACINDO e WITTMANN, 2001). Neste tópico, o objetivo é retomar apenas alguns elementos do debate que auxiliaram no percurso desta pesquisa. Um primeiro ponto importante é a necessidade de buscar compreender melhor os conceitos de administração e gestão escolar.

A área de administração escolar no Brasil se constituiu a partir das teorias gerais de administração surgidas no contexto das demandas da administração industrial (SANDER, 2007), de modo que a trajetória dos estudos nesta área passa pelo esforço de estabelecer a administração educacional como um campo de conhecimentos específicos. Uma abordagem importante, neste sentido, são os estudos de Paro (2010, 2015), que se inserem na discussão de estudos críticos da administração escolar.

O autor argumenta que, embora a administração seja uma dimensão presente de forma geral nas atividades humanas, o princípio de que ela deve ser adequada aos fins aos quais se destina demonstra o equívoco de se importar para a administração da escola, instituição que tem como objetivo a realização do direito à educação, modos de administrar de empresas privadas, que possuem objetivos completamente distintos. A não observância da adequação dos modos de administrar à finalidade à qual se destinam implica o prejuízo da concretização dos objetivos:

(...) o problema central é que a escola tem-se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo, porque adota uma visão estreita de educação. Essa concepção impede que se perceba a singularidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa singularidade (PARO, 2015 p. 97).

Abordar a necessidade de uma administração que considere a singularidade do trabalho educativo possibilita que o autor questione visões que contrapõem as dimensões administrativa e pedagógica na atividade de escolar. Nessa lógica, não se pode contrapor uma direção que realize uma administração eficiente a uma administração que se preocupe com a dimensão pedagógica, porque uma administração escolar só pode ser considerada eficiente se estiver favorecendo a realização de seus objetivos, que são pedagógicos.

O trabalho de Sander (2007) apresenta um importante panorama do histórico dos debates acerca da administração escolar no Brasil, estabelecendo novas possibilidades de compreensão sobre o tema. O autor distingue quatro diferentes fases da discussão sobre administração escolar que, embora se sobreponham, podem ser identificadas como marcas de cada período.

A fase organizacional é marcada por um enfoque tecno-burocrático e se baseia nos princípios da administração geral e industrial. Essa fase corresponde a um momento importante de reforma educativa no país que inicia com o manifesto dos pioneiros e passa pela fundação do INEP e criação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. Os estudos pautados na administração geral e burocrática foram um passo importante no surgimento de um campo de estudos em administração educacional no país (SANDER, 2007).

A fase comportamental se refere à influência das teorias psicossociológicas de caráter funcionalista na administração, teorias estas que procuram lidar com as relações

humanas como um aspecto a ser considerado nas organizações. Também é marcante a adoção da teoria dos sistemas, que preconiza um modelo de administração mais aberto e integrador que os enfoques tecno-burocráticos, às vezes muito fragmentados, da fase anterior.

Na fase desenvolvimentista, o autor ressalta a influência dos estudos de educação para o desenvolvimento econômico e social no âmbito das teorias do capital humano, com ênfase na preparação para o mundo do trabalho. Nessa fase houve uma significativa ampliação dos investimentos e expansão dos sistemas de ensino.

Por fim, a fase sociocultural enfatiza as especificidades do contexto nacional e articula as contribuições de diversas áreas. Essa fase foi impulsionada pelo desenvolvimento da pesquisa em educação no país com a criação de diversos programas de pós-graduação e inicia um esforço de delimitação da administração educacional como campo de estudo.

As fases do pensamento em administração educacional delimitadas por Sander (2007) baseiam a construção, por parte do autor, de quatro modelos de administração em educação, a saber: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância. Embora reconheça que os conceitos que definem esses modelos são variáveis, ele busca delimitar o significado de cada um para facilitar a compreensão das suas diferenças. Enquanto a eficiência ressalta o desempenho econômico, e a eficácia se refere ao alcance de metas e resultados; a efetividade política diz respeito à possibilidade de a administração corresponder às necessidades da sociedade e a relevância cultural enfatiza a importância da educação estar ancorada no contexto social, de modo a ser relevante culturalmente e promover a qualidade de vida das pessoas e das coletividades.

Após explicitar esses modelos, Sander (2007) propõe a adoção de uma perspectiva multidimensional para a administração em educação. Mais do que utilizar mais de uma das dimensões dos modelos citados como referência, sua proposta visa uma articulação entre os modelos que explicita os limites e contradições entre esses referenciais. Para o autor, a eficiência e a eficácia, enquanto dimensões utilitárias, são muito importantes, desde que estejam em função das dimensões substantivas que são a efetividade política e a relevância cultural:

A natureza das interações entre as diferentes dimensões do paradigma multidimensional de administração da educação pode ser operacionalizada em termos das relações de ordenação entre seus respectivos critérios de desempenho administrativo.

Pensando interacionalmente, as diferentes dimensões e seus correspondentes critérios administrativos não são excludentes. Ao contrário, são concebidas como dimensões dialética e simultaneamente articuladas de um paradigma compreensivo de gestão democrática da educação, alicerçada em valores substantivos e éticos de validade geral, como a liberdade individual e a igualdade social. (SANDER, 2007 p. 106)

Para Silva Jr. (2002), as discussões da perspectiva crítica da administração educacional, que vinham realizando a construção de um campo de estudos em administração escolar autônomo e baseado na especificidade do fenômeno educativo, perdem espaço com a emergência da utilização do conceito de gestão.

Já na abordagem de Paro (2010, 2015), não se identifica uma diferenciação entre os conceitos de gestão e administração. O autor utiliza uma compreensão de administração que vai além dos aspectos procedimentais e, embora defina administração como mediação entre meios e fins e utilize apenas o conceito de eficiência, ao dar ênfase às especificidades educacionais, sua abordagem parece se aproximar da abordagem multidimensional de Sander (2007), principalmente ao criticar a oposição entre aspectos administrativos e pedagógicos e ao dar destaque ao papel político da administração escolar.

As variações em torno da utilização dos termos administração e gestão são abordadas por Werle (2001), para quem algumas vezes os termos são utilizados como sinônimos. Uma forma de utilização diferente é quando a gestão é vista como uma dimensão da administração. Neste caso a gestão se refere especificamente ao aspecto da coordenação do trabalho. Há também a opção pelo termo gestão como forma de enfatizar o caráter político deste processo, diferenciando-se das abordagens tecnoburocráticas que caracterizam algumas perspectivas de administração. Por outro lado, gestão aparece também com uma conotação tecnicista em consonância com a visão gerencial.

Ao longo deste trabalho, o conceito de gestão escolar se refere principalmente às práticas institucionais no âmbito da unidade escolar e, ao se fazer referência às instâncias maiores, é utilizado o termo “gestão educacional”. A gestão pode estar baseada em diversas perspectivas, sendo o gerencialismo uma perspectiva de gestão.

## **1.6 Diretor ou gestor**

De modo semelhante à discussão sobre os conceitos de gestão e administração apresentada no tópico anterior, os conceitos de gestor e diretor contém perspectivas que embasam a escolha em relação ao termo, ainda que os sentidos que orientam a opção por um ou outro termo sejam variáveis.

O esforço de construção de um campo autônomo de discussão que levasse em conta as especificidades do processo educativo favorece a crítica à visão do diretor como função meramente burocrática, buscando enfatizar o caráter político que envolve a atividade.

A direção escolar é compreendida como uma função desempenhada na escola, com a tarefa de dirigir a instituição, através de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos. Em uma frase, a função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar. (SOUZA, 2006 p.166).

Na análise de Werle (2001) sobre o emprego do termo “diretor”, tanto documentos oficiais de orientação para a atividade de direção por ela analisados quanto profissionais de educação que ela pesquisou fazem referência ao diretor como figura central da escola e apontam para uma autoridade unipessoal e hierárquica. Um exemplo do personalismo da direção mencionado pela autora é uma situação em que as críticas feitas à direção na escola pesquisada eram, em grande medida, feitas à pessoa do diretor, e não a procedimentos ou decisões tomadas. A autora destaca que a visão de direção como uma dimensão centralizada na figura do diretor não havia sido superada mesmo no contexto em que houve a adoção da eleição como forma de acesso para o cargo diretivo.

Para a autora, o emprego cada vez maior do termo “gestor” indica justamente o questionamento da figura centralizada do diretor, apontando para a demanda por processos participativos de tomadas de decisões e gestão colegiada; esse deslocamento se manifesta na ampla discussão em torno da gestão democrática no campo de estudos sobre gestão escolar no país. No entanto, tal como o conceito de gestão, é importante ressaltar que o termo “gestor” também aparece como outra forma de fazer referência a uma abordagem restrita aos modelos de gestão empresarial.

Um desafio para o trabalho do(a) diretor(a) escolar identificado por Paro (2016) é o papel de intermediário de interesses distintos, pois, ao mesmo tempo em que é

responsável por concretizar a política educacional estabelecida pelo sistema de ensino, também recebe demandas por parte dos outros setores que compõem a escola, como professoras(es), funcionárias(os), estudantes e familiares. Os interesses desses diferentes grupos nem sempre são convergentes e essa dimensão conflitiva no trabalho de direção foi identificada pelo autor em um aprofundado estudo de caso realizado numa escola pública. A diretora da escola estudada sentia vivenciar uma duplicidade de funções por ser uma representante do Estado e, ao mesmo tempo, responsável por atender as demandas de grupos como pais e professores, por exemplo. Uma situação muito difícil relatada foi quando houve uma greve de professoras(es) em que ela esteve no centro de divergências entre professores, usuários e as exigências do Estado. A referida diretora afirma que o momento foi muito complicado para as(os) diretoras(es) e que algumas sentiram-se desesperados.

Em uma situação como a greve, os conflitos ficam mais explícitos, mas eles parecem estar presentes no dia-a-dia da escola. Nesse mesmo estudo, Paro (2016) descreve como uma professora da instituição, que já havia sido diretora naquela unidade, expressou esses conflitos:

[E]u coloco assim, que o diretor é aquele sanduíche [...] Por exemplo, é mãe que vem pressionando o diretor, por causa que a professora agiu de tal forma [...]; é o professor que pressiona o diretor porque não tomou determinadas atitudes com o aluno, com a mãe do aluno e tal; é a delegacia, é a supervisão [...]. O diretor realmente é sacrificado de todos os lados. Então, é ele que, às vezes, eles colocam o diretor como responsável por tudo que acontece na escola. (Professora Leda, citada por Paro, 2016).

A atividade de direção é geralmente definida como uma posição política e uma posição de poder. O trabalho de Castro (1998) buscou analisar as relações de poder em uma escola pública de ensino fundamental e, partindo dos conceitos de “poder” de Weber e Bourdieu, a autora identifica duas situações diferentes. Uma é a presença do poder no dia a dia, o qual ela descreve como formal e impessoal. Para ela, essa forma de poder dá suporte para o exercício de um poder simbólico, pois os atores agem como porta-vozes de uma instância superior para fazer valer sua autoridade perante os que estão hierarquicamente abaixo. A outra situação identificada por ela é quando essa forma de poder que é, ao mesmo tempo, formal, impessoal e simbólico, dá lugar ao poder exercido de forma mais explícita. Na pesquisa realizada isso teria ocorrido na escola em três momentos: na greve, nas eleições e em um momento de decisão sobre a

extensão das séries atendidas pela escola. Nessas situações, os conflitos apareceram de forma mais aberta.

Outro trabalho sobre poder e direção escolar é o de Souza (2012). O autor apresenta uma discussão sobre a natureza política da gestão escolar e as disputas de poder presentes na escola. A partir dos conceitos de poder, dominação e burocracia em Weber, juntamente com teorias organizacionais, Souza aborda a possibilidade de coexistência do poder burocrático na escola com formas de poder não necessariamente racionalizadas, mas informais e desarticuladas. Acrescenta a essa discussão a importância do conceito de poder simbólico de Bourdieu para compreensão de processos nem sempre explícitos de dominação.

Os estudos buscaram, portanto, problematizar a visão do trabalho de direção como atividade meramente técnico-administrativa, evidenciando as relações de poder e o caráter político inerente à função, indicando a relevância da discussão em torno do trabalho das(os) diretoras(es) para o debate educacional.

### **1.7 Gestão escolar democrática e gerencialismo**

A discussão sobre gestão democrática se consolidou como tema central no campo dos estudos sobre gestão escolar no Brasil. (GRACINDO e WITTMANN, 2001). Aliada às discussões sobre as transformações a serem colocadas em prática no âmbito das escolas ou como política educacional, essa área colocou em debate temas como a construção coletiva do projeto político pedagógico, a autonomia escolar, o estabelecimento de instâncias de participação como conselhos escolares, processos de eleição para gestão, dentre outros temas.

Para Lima (2014), em contextos de países como o Brasil e Portugal, que vivenciaram a experiência de longos períodos autoritários, a democratização das formas de gestão escolar teve um papel importante no próprio processo de democratização política, ou seja, a democratização das escolas não seria apenas um reflexo da democratização do país, mas seria também uma contribuição para este processo.

De acordo com Lima (2014), se, por um lado, no contexto de administração burocrática, havia o risco de que as práticas democráticas esbarrassem no procedimentalismo, ou seja, no estabelecimento de um formalismo impeditivo da democratização dos processos de decisão, por outro lado, o advento de modelos

baseados em princípios do mercado inviabiliza a construção de um processo de gestão efetivamente democrático:

Embora passível de ser decretada no plano das orientações para a ação, a autonomia das escolas dificilmente poderá vir a ser praticada no plano da ação, sendo transformada numa espécie de autonomia heterogovernada, sitiada pela centralização do poder que sobre ela se abate de forma constante e asfixiante, por processos intrusivos de microgestão e de controlo remoto, designadamente eletrónico, ou então por modalidades de regulação baseadas no mercado, na competição entre fornecedores e nas teorias da escolha pública (LIMA, 2014).

Outrossim, ainda que no contexto de uma gestão gerencialista sejam mantidas práticas de participação ou de eleição de representantes para órgãos colegiados, há uma perda de significado destas ações, dado que o poder decisório se situa fora do ambiente escolar. Para o autor, os princípios gerencialistas de ênfase nos resultados mensuráveis podem entrar em tensão com a lógica democrática, que pode ser considerada menos eficaz. Nestes contextos:

(...) o governo democrático das escolas não apenas surge como uma preocupação deslocada, fora de tempo e das prioridades políticas, mas sobretudo associada ideologicamente a uma irresponsabilidade em termos de gestão racional, eficaz e eficiente dos estabelecimentos de ensino. (LIMA, 2014 p. 1077)

O autor argumenta que não se trata de extinguir os mecanismos de participação, mas do estabelecimento do que ele chama de “democracia de baixa intensidade”. Ao contexto dessa forma de gestão o autor dá o nome de “pós-democracia gestionária”.

Lima (2013) também discute a tendência da gestão gerencialista priorizar a figura de uma liderança individual com uma maior concentração de poder no ambiente escolar. Neste contexto, o diretor poderia vivenciar uma contradição, pois, se por um lado teria um fortalecimento do seu papel diante de outros atores no ambiente escolar, por outro, estaria ainda mais subordinado ao poder central. Para o autor, esse processo corresponde a uma liderança forte para dentro e fraca para fora.

A discussão de Lima (2013) indica a importância de uma reflexão sobre possíveis deslocamentos que as reformas educativas podem provocar no debate sobre gestão educacional no Brasil. O fortalecimento de políticas de avaliação com ênfase nos

resultados tem como consequência que a discussão sobre gestão escolar se volte para o debate em torno da eficácia das escolas.

De acordo com Oliveira (2015), os estudos sobre as escolas eficazes se baseiam na tentativa de compreensão de como características institucionais poderiam favorecer - ou não - o alcance de melhores resultados. Sendo assim, embora reconheçam que características extra-escolares, particularmente as condições socioeconômicas dos estudantes, possuem maior peso na definição do desempenho destes, uma parte dos resultados poderia ser explicada por fatores intra-escolares. A análise destes fatores poderia favorecer que as diferenças de nível socioeconômico fossem minimizadas.

A divulgação de dados consistentes coletados nas avaliações, que incluem tanto os resultados obtidos nos testes quanto informações contextuais sobre os estudantes, os profissionais e a escola, favoreceram o fortalecimento desta abordagem de pesquisa.

As pesquisas sobre eficácia escolar têm apontado para a liderança como um fator bastante relevante para os resultados (OLIVEIRA, 2015). Seguindo esse pensamento, o diretor teria um papel fundamental na garantia de um clima institucional favorável para o desempenho da escola e o alcance de resultados positivos. Embora a autora mencione a importância de se considerar a qualidade como conceito amplo, que vai além dos resultados nos testes, na abordagem sobre eficácia essa tende a ser o aspecto central. A autora afirma que nas pesquisas recentes a atenção para o trabalho do diretor tem ganhado força. A ênfase tem sido a de delinear perfis de gestão e de liderança. Os estudos, em geral, apontam para a importância de práticas participativas e colaborativas, bem como de objetivos compartilhados para orientar a ação de docentes e demais atores escolares.

As análises sobre liderança tendem a enfatizar a figura unipessoal do gestor como responsável pela condução da instituição e manutenção de um clima favorável à motivação dos docentes e a busca de objetivos, tal como abordado por Lima (2013). Sendo assim, a discussão proposta pelo autor acerca do deslocamento do debate sobre gestão escolar e suas consequências para a discussão sobre gestão democrática parece fundamental.

A importância dada aos resultados, presente nos estudos sobre escolas eficazes, parece secundarizar em grande parte a discussão anterior sobre uma perspectiva multidimensional de administração escolar, tal como abordado por Sander (2007) ou mesmo das especificidades da administração escolar da abordagem de Paro (2010; 2015). Evidentemente, não se trata de questionar a importância de estudos acerca dos

resultados dos estudantes, mas de analisar os deslocamentos nos discursos sobre gestão escolar e o trabalho do diretor.

Assim, no contexto das reformas educativas, é importante retomar e atualizar a perspectiva crítica da administração em educação tendo em vista os novos desafios. Para Sander (2007), os pressupostos do modelo gerencialista, que instrumentalizam as reformas educativas, se baseiam em uma atualização das teorias do capital humano. Para Lima (2014), o modelo gerencial tende a uma gestão pós-democrática porque o poder decisório tende a estar fora da escola e ser exercido de forma centralizada, enquanto as modalidades de colaboração e participação, previstas e valorizadas, em geral se situam nas dimensões operacionais e de execução.

Dado que a crítica ao modelo gerencialista não pode deixar de lado a discussão em torno da eficácia e efetividade das instituições escolares, é necessário aprofundar esse debate a partir de perspectivas mais amplas que considerem a complexidade do fenômeno educativo. E o debate em torno da qualidade negociada, abordado por Freitas(2014) aponta alguns caminhos quando propõe um modelo substancialmente democrático que considera os desafios do atual contexto.

## 2 GÊNERO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE NO TRABALHO DE GESTÃO ESCOLAR

### 2.1 O conceito de gênero

A discussão sobre gênero está presente na produção acadêmica brasileira desde a década de 1970 e ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, impulsionada pelos debates sobre direitos sociais. Na educação, especificamente, os estudos se destacaram na década de 1990, em decorrência do crescimento dos movimentos sociais e adesão do país a tratados internacionais relacionados a direitos e combate à discriminação das mulheres (VIANNA et al., 2011). O emprego do conceito, no entanto, pode envolver diferentes perspectivas, sendo necessário explicitar o modo pelo qual é abordado. Neste item, pretendemos abordar a maneira pela qual a compreensão de gênero como categoria de análise subsidiou a formulação do problema de pesquisa e orientou o olhar para os dados coletados e, para isso, retomamos brevemente a discussão de Scott (1995) sobre o conceito de gênero.

Em seu clássico artigo “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, publicado no Brasil no início da década de 1990, Joan Scott traz diversos elementos provocativos. A autora retoma o desenvolvimento do conceito, demonstrando quais são, na sua perspectiva, os potenciais e os limites das diversas abordagens que o utilizaram. A partir disso, consegue problematizar o caráter marginal ocupado pelos estudos de gênero nas ciências humanas e na disciplina de história em particular, a qual é seu campo de estudos.

De acordo com Scott (1995), inicialmente, muitos estudos tomaram gênero, simplesmente, como um substituto do termo mulher e seu uso era uma forma de dar legitimidade acadêmica às pesquisas sobre as mulheres. Progressivamente, ganharam espaço abordagens relacionais, que indicam a necessidade de se pensar as relações entre homens e mulheres, e não apenas estudar “mulheres” de forma isolada. No geral, o conceito de gênero foi abordado como uma maneira de enfatizar o caráter social, em oposição à noção biológica de sexo. Mas, como afirma Scott, “Gênero é, segundo esta definição, uma categoria imposta sobre um corpo sexuado” (p. 75), e essa última abordagem, embora tenha tido um papel importante, recebeu diversas críticas por dicotomizar os conceitos de sexo e gênero, fazendo com que sexo fosse tomado de modo essencialista e a-histórico (Nicholson, 2000). Nas palavras de Scott “Temos

necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual” (p. 84).

Embora Scott corrobore com a importância de se considerar sexo também como uma construção social, a ênfase de sua crítica recai sobre o caráter excessivamente descritivo dos estudos de gênero. Sua proposição visa contribuir para a compreensão de gênero como uma categoria de análise que possibilite uma melhor apreensão dos fenômenos sociais. Segundo a autora, do modo como vinha comumente sendo abordado, “gênero refere-se apenas àquelas áreas, tanto estruturais quanto ideológicas, que envolvem as relações entre os sexos” (p. 76). Dessa forma era utilizado em estudos de temas como famílias, crianças, reprodução e áreas afins.

A breve contextualização apresentada auxilia na compreensão da definição gênero proposta por Scott (1995), que é composta de duas proposições as quais, segundo a autora, são dimensões integradas na sua definição de que: “1 - o gênero é um elemento constitutivo das relações baseadas nas diferenças sexuais percebidas entre os sexos e 2 - gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995 p. 86).

Em vista disso, a forma pela qual as diferenças entre os sexos são percebidas baseia a construção de significados de masculino e de feminino que permeiam toda a organização social. Esses significados não são fixos, mas históricos, e a adoção de gênero como categoria de análise implica no esforço de compreensão desses significados e dos modos pelos quais eles são mobilizados pelos sujeitos e instituições.

A utilização de gênero como categoria analítica, no modo proposto por Scott, possibilita pensar a força explicativa de gênero em áreas não tão facilmente relacionadas às diferenças sexuais, como política, guerra, educação, trabalho, diplomacia etc. Carvalho (2011), sintetizou bem essa proposição:

(...)a percepção do gênero como parte de um sistema simbólico que permite a diferentes sociedades classificar, diferenciar e hierarquizar não apenas homens e mulheres, mas instituições, ações sociais, elementos da natureza, ocupações, tudo, enfim, leva o/a pesquisador/a a observar as referências e o poder explicativo do gênero em contextos em que as questões da sexualidade, reprodução, crianças e família não são aparentemente centrais (...) como a arte, a política, a economia, o trabalho ou a escola, por exemplo (CARVALHO, 2011 p. 106)

Essa perspectiva teórica provocou um deslocamento na proposta da pesquisa aqui apresentada. A proposição inicial pretendia analisar as relações de gênero na gestão

escolar com ênfase na identificação de diferenças entre homens e mulheres, o que, como veremos mais adiante, é uma perspectiva muito comum nos estudos sobre trabalho e gênero. Ao compreender, no entanto, que gênero também estabelece significados que permeiam a organização social como um todo, o interesse se deslocou para a tentativa de compreender as características de gênero atribuídas à atividade de direção escolar, seja ela exercida por homens ou por mulheres.

Assim sendo, além de tentar compreender como gênero se faz presente nas relações entre os sujeitos ou como interfere em suas trajetórias profissionais, há uma tentativa de compreender, também, os significados atribuídos à atividade de direção. Os estudos de Carvalho (1999) e Saboya (2004), que serão abordados a seguir, foram uma base muito importante para a reformulação da proposta, considerando esta dimensão.

Retomando a definição de gênero proposta por Scott (1995), outro aspecto precisa ser abordado. Ao definir gênero como “relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (p. 86), a autora afirma que gênero implica em quatro aspectos que se inter-relacionam: as representações simbólicas; os conceitos normativos; as concepções de política e a identidade subjetiva.

Assim, a identidade subjetiva se constitui em relação aos demais aspectos. A autora ressalta a importância de se recusar visões essencialistas ou deterministas sobre a constituição das identidades, abrindo espaço para a análise dos modos pelos quais os sujeitos se relacionam com as prescrições de gênero. Podemos pensar, então, em expressões de masculinidade e de feminilidade que são historicamente construídas (Vianna, 2001 p. 90). As expressões de feminilidade e masculinidade são plurais, mas se posicionam em relação com os padrões de gênero estabelecidos para homens e mulheres:

Criam-se, assim, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (VIANNA, 2001 p. 93)

Para Vianna (2001), é necessário considerar essas construções dicotômicas em torno do masculino e do feminino, buscando também as contradições expressadas pelos sujeitos. Assim, quando, no decorrer deste trabalho, se fizer referência a características

femininas ou características masculinas, não se trata de uma perspectiva essencializante ou determinista, mas de uma referência a uma construção fortemente enraizada nas culturas ocidentais, sem perder de vista possíveis tensões e contradições.

Neste capítulo, retomamos brevemente a discussão sobre gênero e trabalho em geral, e de gênero e docência, em particular, uma vez que a docência esteve mais presente nos estudos com perspectiva de gênero que a gestão escolar. Por fim, apresentamos alguns dos estudos sobre gestão que levaram em conta a categoria gênero, buscando contextualizar a pesquisa realizada.

## **2.2 Gênero e trabalho: Divisões, hierarquias e representações**

Antes de abordar a discussão sobre gênero e trabalho na área educacional, parece relevante retomar algumas ideias básicas que estão presentes no debate sobre gênero e trabalho de uma forma mais geral. Essas ideias constituem elementos que se consolidaram na análise de gênero sobre o mundo do trabalho, possibilitando uma melhor compreensão tanto do trabalho como das relações de gênero. Também se tentará apontar alguns estudos que analisam transformações recentes e indicam novos caminhos para esse debate.

Um dos conceitos fundamentais na discussão sobre gênero e trabalho é a noção de “divisão sexual do trabalho”. Esse conceito foi definido por Kergoat (2009) da seguinte forma:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc). (KERGOAT, 2009 p. 67)

A autora utiliza, portanto, uma perspectiva crítica que identifica hierarquia e não complementaridade na divisão do trabalho entre homens e mulheres. Essa perspectiva possibilitou a compreensão das diversas desigualdades que atingiam às mulheres no trabalho e mesmo uma mudança na compreensão do trabalho e suas dinâmicas.

Em relação às desvantagens, por exemplo, o conceito de divisão sexual do trabalho possibilitou a compreensão de dois mecanismos básicos que o sustentam: “o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização

(um trabalho de homem vale mais que um trabalho de mulher)” (KERGOAT, 2009 p. 67).

Esses dois mecanismos implicam às mulheres uma dupla segmentação. De um lado uma segmentação horizontal, que se caracteriza por poucas ocupações absorverem a maioria das profissionais. De outro, uma segmentação vertical, que se caracteriza pela concentração das mulheres nos cargos mais baixos. Essa dupla segmentação resulta num quadro em que as mulheres estão mais presentes em ocupações de menor prestígio, chamadas de “guetos femininos” (YANNOULAS, 2013), ao passo que carreiras mais prestigiadas são consideradas “masculinas”. Outrossim, a autora faz alusão à persistência de “ganhos femininos inferiores aos masculinos, independentemente do setor da atividade econômica” (p. 34).

Além da possibilidade de melhor identificar as desigualdades no trabalho, a compreensão da divisão sexual do trabalho, como mencionado, possibilitou uma maior percepção das dinâmicas presentes no mundo do trabalho. Ao trazer para o debate o trabalho doméstico realizado pelas mulheres, seja de forma remunerada ou gratuita, os estudos feministas possibilitaram o questionamento de uma concepção em que só o trabalho produtivo era considerado trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007). O reconhecimento do trabalho reprodutivo também indicou a necessidade uma visão articulada dessas duas esferas. A noção de divisão sexual do trabalho remete a uma separação de trabalhos femininos e masculinos e à hierarquia existente nessa divisão.

Essa percepção potencializou o questionamento e uma melhor apreensão da dinâmica do mundo do trabalho. A noção de qualificação, por exemplo, foi bastante discutida a partir da perspectiva de gênero. Tomando o conceito não como um reflexo da formação exigida para o trabalhador(a) pela atividade a ser realizada, mas como um julgamento social acerca do trabalho (DAUNE-RICHARD 2003), os estudos sobre trabalho e gênero demonstram que muitas vezes as habilidades necessárias para a realização de trabalhos que são exercidos nas funções predominantemente ocupadas por mulheres não são reconhecidas como qualificação.

O estudo de Souza-Lobo (1991) analisa o trabalho de mulheres em fábricas e identifica que a maioria das trabalhadoras está concentrada em funções não qualificadas ou semiqualificadas, que as funções atribuídas às mulheres são mais monótonas e requerem destreza manual e minúcia, e que há maior controle sobre o trabalho exercido por elas. Demonstra que há uma valorização das “qualidades masculinas”, em detrimento das “qualidades femininas”, ou seja, que as características dos trabalhos

exercidos pelos homens são tomadas como qualificação, enquanto as características dos trabalhos exercidos pelas mulheres são naturalizadas. A autora retoma o argumento de Kergoat (1996) de que o que é definido como uma qualidade natural, na verdade é produto da educação das mulheres.

Sobre esse ponto, vale mencionar o estudo de Leite e Risek (1998) sobre o trabalho de mulheres em indústrias que estavam passando por um processo de reestruturação produtiva. Além de encontrar, como nos estudos mencionados anteriormente, a naturalização das habilidades requeridas nos trabalhos realizados pelas mulheres - tais como paciência, destreza, atenção, minúcia - e conseqüentemente o não reconhecimento de tais habilidades como qualificação, as autoras percebem que os setores que passavam por processos de modernização, com modificações da lógica de trabalho, eram justamente os setores masculinizados. Mais ainda, as autoras observaram que alguns postos de trabalho com predominância de mulheres, os quais vinham passando por processos de modernização e se tornando mais complexos, estavam se masculinizando.

Esses são alguns dos muitos estudos que demonstram a potência da análise de gênero sobre o trabalho. No entanto, é preciso ressaltar que diversas transformações recentes apresentaram novos desafios para a pesquisa nesse campo. O aumento considerável da participação de mulheres, predominantemente brancas, em carreiras de prestígio, decorrente da elevação da escolaridade destas, que apresentam indicadores positivos em relação aos dos homens, coloca novos desafios para a compreensão da temática.

A discussão de Bruschini e Lombardi (2000) analisa mudanças e permanências na inserção das mulheres no mercado de trabalho. Entre as permanências, está a concentração de mulheres em funções precarizadas, como o trabalho doméstico remunerado, ao lado da manutenção dos “guetos femininos”, como a enfermagem e o magistério. Dentre as transformações, destaca-se a maior presença de mulheres em carreiras de prestígio, tais como direito, medicina, arquitetura. Em relação às carreiras de maior prestígio, e a despeito de suas especificidades, as autoras identificam a permanência da desigualdade salarial em todas áreas.

Muitos estudos sobre gênero e trabalho buscaram evidenciar a presença - ou não - de desigualdades entre homens e mulheres nessa área. A discussão sobre teto de vidro, por exemplo, favoreceu a identificação de formas de discriminação enfrentadas por mulheres no mercado de trabalho. Em geral, essa metáfora do teto de vidro foi utilizada

para descrever os desafios enfrentados por mulheres em ocupações com maior presença masculina e as dificuldades por elas enfrentadas na busca de avanço nessas carreiras. (WILLIAMS, 1992). Da mesma forma, o debate sobre a escada rolante de vidro, metáfora utilizada para descrever privilégios obtidos por homens em carreiras com maior presença de mulheres, favoreceu a compreensão da permanência da desigualdade também nos contextos destas ocupações (Williams, 1992 e 2013)<sup>4</sup>.

Esse debate é fundamental e possibilitou a compreensão de diversos mecanismos de manutenção de desigualdades. Entretanto, como afirma Izquierdo (1994), o potencial de análise de gênero no trabalho pode ir além da discussão sobre a desigualdade entre os sexos. Para a autora, o gênero auxilia na análise de como algumas atividades são compreendidas como femininas, e por isso, mais adequadas às mulheres, enquanto outras são tidas como masculinas, e por isso, mais adequadas aos homens; ou seja, a análise abrange, também, a compreensão dos significados de gênero presentes nas representações sobre uma determinada atividade ocupacional. Essa perspectiva se aproxima da proposição de Scott (1995) que abordamos no item anterior.

A problematização feita por Souza-Lobo (1991) sobre a noção de divisão sexual do trabalho parece também apontar para esta mesma direção:

(...) como conceito pertinente para pensar as relações no trabalho, que são um aspecto das relações sociais entre homens e mulheres, a divisão sexual do trabalho não esgota a problemática destas relações, na medida em que elas comportam construções culturais e históricas, interdependentes e complementares. As relações entre homens e mulheres são vividas e pensadas enquanto relações entre o que é definido com masculino e feminino – os gêneros. (p. 11)

O debate sobre a qualificação auxilia na compreensão destas duas dimensões de análise que se inter-relacionam, mesmo que em alguns estudos a distinção entre estes dois planos de discussão não apareça de forma explícita. A análise de Segnini (1998) sobre trabalho bancário identificou que, aos postos de trabalho nos quais a presença de mulheres estava aumentando, como a gerência de pequenas contas de pessoa física, passou-se a atribuir características femininas, tais como paciência, dedicação e atenção. Esses atributos são utilizados para justificar a adequação das mulheres a esse posto de trabalho.

---

<sup>4</sup> Em Williams (2013) a autora aborda a necessidade de revisão do conceito com um olhar mais aprofundado para as intersecções entre gênero, raça, classe e sexualidade e a importância de rever o conceito diante das transformações das dinâmicas de trabalho no contexto neoliberal.

Dessa forma, ao considerar a qualificação como o julgamento acerca do trabalho, os estudos problematizam que características consideradas masculinas tendiam a ser mais valorizadas, pois eram reconhecidas como qualificação. Gênero está presente, portanto, no significado valorativo atribuído à ocupação, mesmo que algumas mulheres possam realizar esta atividade, assim como as ocupações consideradas femininas tendem a ser vistas como menos qualificadas e exigindo “qualidades naturais”, ainda que exercidas por pessoas do sexo masculino.

As duas dimensões se relacionam, uma vez que é por ser considerada feminina que uma atividade é descrita como mais adequada às mulheres, ou mesmo a maior presença de mulheres pode transformar a compreensão de determinada ocupação, como no caso das bancárias mencionado anteriormente. Em vista disso, considerar as duas dimensões, ou seja, tanto diferenças/desigualdades entre homens e mulheres quanto a atribuição de significados femininos e masculinos para a atividade realizada e as hierarquias presentes nestas representações pode favorecer uma compreensão mais ampla das relações entre gênero e trabalho.

### **2.3 Gênero na compreensão do trabalho docente**

Na área educacional, a discussão sobre gênero e trabalho esteve bastante centrada na presença majoritária das mulheres na área, processo este chamado de “feminização do magistério”. Ainda que a maioria dos estudos sobre docência não considere essa forte marca da profissão, nas últimas décadas diversos estudos buscaram, de modos variados, realizar essa aproximação. Assim sendo, pareceu relevante partir da discussão sobre gênero e docência como referencial possível para auxiliar as reflexões do trabalho realizado na direção escolar.

O trabalho de Apple (1995) pode ser considerado uma forte referência nos estudos de gênero e trabalho docente. O autor, que já contava com uma produção muito relevante sobre os processos chamados de “proletarização do trabalho docente”, com base nas discussões sobre docência e classe, bem como as relações desse processo com as políticas curriculares, busca nesse estudo articular essas questões com uma análise de gênero sobre esses fenômenos.

De forma bastante resumida: Apple considera que o trabalho docente vem sofrendo um processo de proletarização. Esse processo ocorreria por meio da desqualificação do ofício, que decorre da perda de controle por parte da(o) docente de

seu processo de trabalho. A efetivação de mecanismos de controle sobre o trabalho realizado em sala de aula provocaria a perda de autonomia e a separação entre concepção e execução, ou seja, uma desqualificação do trabalho realizado pelas(os) professoras(es). O aumento do controle sobre o trabalho possibilitaria também sua intensificação, um processo de aumento do volume do trabalho que poderia se manifestar de formas diversas.

Apple (1995) discute como essas dinâmicas se relacionam com a presença predominante de mulheres na docência. A partir de discussões mais gerais sobre gênero e trabalho, ele aborda como o trabalho das mulheres é comumente mais atingido por processos de desqualificação e controle, além de discutir como a entrada massiva de mulheres numa ocupação pode representar uma transformação nas características de um determinado trabalho:

(...) É que as ocupações se transformam muitas vezes de forma significativa, ao longo do tempo. Um bom exemplo aqui é o trabalho de escritório. Tal como o magistério, era uma ocupação masculina no século XIX e passou a feminina no século XX. O processo do trabalho dessa ocupação alterou-se radicalmente durante o período. Foi desqualificado, colocado sob as condições de controle mais rígido, perdeu muitos de seus acessos à mobilidade na carreira gerencial e seu salário baixou, ao final do século XIX tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, à medida que se “feminizou”. É imperativo, portanto indagar se o que veio infelizmente a se chamar de feminização do magistério se refere realmente à mesma ocupação. Na verdade, vou argumentar que não, sob aspectos econômicos e ideológicos bastante substantivos. Essa transformação está ligada de uma forma complexa, a alterações nas relações patriarcais e econômicas que vinham reestruturando a sociedade mais ampla. (APPLE, 1995 p.56).

Nessa discussão, o autor retoma como o magistério se tornou um trabalho de mulheres e a relação dessa mudança com o processo de proletarização. Sua abordagem a respeito dos processos de aumento de controle do trabalho docente como algo diretamente relacionado ao fato do magistério ser exercido por mulheres favorece a compreensão das relações entre a presença feminina no magistério e a desvalorização da docência. Não deixa de considerar, também, que as docentes apresentam diversas formas de resistência e ação nessas dinâmicas.

Uma das primeiras análises sobre a feminização do magistério no Brasil encontra-se em Demartini e Antunes (1993). Nesse trabalho, as autoras apresentam

desigualdades de gênero nas trajetórias profissionais de docentes do início do século XX demonstrando que, enquanto a carreira do pequeno grupo de homens pesquisados era marcada pela diversidade de cargos e funções ocupadas, contando com ascensões propiciadas por indicações políticas, a trajetória das mulheres estava marcada pela permanência em sala de aula e dificuldade de ascensão. As autoras também identificaram discursos, nesse período, que justificavam os baixos salários da docência com a concepção de que esse rendimento seria secundário ou complementar das famílias das professoras, maioria na profissão. A problemática desenvolvida pelas autoras pode ser relacionada, *a posteriori*, às metáforas do teto de vidro e escada rolante de vidro, mencionadas mais acima.

Um aprofundamento e ampliação da discussão realizada por Apple no estudo anteriormente mencionado é desenvolvido por Costa (1995), que realiza uma síntese importante sobre as teorizações mais relevantes acerca do trabalho docente e analisa o trabalho realizado por professoras e professores de uma escola localizada numa área periférica no Rio grande do Sul, levando em consideração as dimensões classe e gênero.

A autora retoma o debate sobre as(os) professoras(es) constituírem ou não uma categoria profissional. Afirma que a discussão sobre o profissionalismo tem sido produtiva para a compreensão desta atividade, no entanto apresenta uma perspectiva crítica do profissionalismo, identificando potenciais e riscos nesse processo. Retoma também o debate sobre a proletarização, defendido por autores como Apple. Apresenta uma crítica a essa abordagem pela comparação com o trabalho operário que não leva em conta as especificidades do trabalho docente. Indica, ainda, a necessidade de considerar essas diferenças justamente para que se possa compreender as formas de racionalização e desqualificação que o atingem. Por fim, procura analisar a discussão de docência, classe e profissionalismo, considerando uma perspectiva de gênero:

(...) muito antes de considerar exaustivas e recorrentes as menções a gênero como categoria de análise do trabalho de professoras e professores, é preciso entender que enfocá-lo sob esta perspectiva não é simplesmente uma questão de opção; parece que o estado atual da discussão aponta para uma impossibilidade radical de compreendê-lo fora desse quadro (COSTA, 1995 p. 157)

Tendo por base as discussões realizadas com o grupo de professoras(es) participantes da pesquisa e o diálogo com outros autores, Costa aborda o processo de feminização do magistério e as características da docência que a fazem ser considerada

um trabalho de mulher. Identifica nas falas das(os) participantes tanto o reconhecimento da relação entre a maioria de mulheres na docência e a desvalorização da ocupação, quanto uma percepção das mulheres como menos profissionais, além de uma naturalização das características das mulheres que as tornariam mais aptas para a profissão, como afetividade e dedicação.

Em estudo aprofundado sobre gênero e magistério, Carvalho (1999) discute as práticas docentes a partir da noção de cuidado como uma forma histórica da relação adulto-criança. O caráter relacional inerente à atividade docente implicaria em práticas de cuidado, sendo que a falta de um referencial profissional para essas práticas no espaço público do ambiente escolar fazia com que o cuidado tivesse como referência a esfera doméstica. Aqui, é o próprio trabalho que é analisado a partir de seus significados de gênero, independentemente de ser exercido por homens ou por mulheres.

Embora diversas ocupações tenham se feminizado, esse processo tem grande importância na docência devido à vinculação, em alguns contextos, ao processo de expansão do ensino público tal como mostrou Yannoulas (2013). A autora aborda dois processos distintos de feminização do magistério: o primeiro se caracterizou por processos conflituos na entrada de mulheres na profissão em contextos como o de países europeus, nos quais a inserção das mulheres ocorreu pela saída de homens da profissão por motivos diversos; e o segundo, um processo basicamente sem conflitos em que o acesso massivo das mulheres à profissão esteve vinculado à necessidade de expansão do sistema de ensino. A feminização do magistério no Brasil corresponderia a esse segundo processo, no qual a presença de mulheres no exercício da profissão não foi somente aceita, mas explicitamente incentivada, por meio de discursos que identificavam a mulher como naturalmente propensa à atividade educativa.

Vianna (2013) analisa o assunto relacionando à feminização do magistério ao rebaixamento salarial e à precarização das condições de trabalho. Também discute a feminização como característica do espaço escolar e das atividades docentes, afirmando que o sentido feminino atribuído às práticas docentes estaria presente mesmo quando a docência é realizada por homens. A autora aponta certa diluição de separações tradicionais como masculino/feminino, público/privado, racional/afetivo nas práticas dessa categoria.

Conforme afirma Skelton (2002), a ideia de feminização do ensino pode remeter a diferentes significados. No caso dos estudos mencionados, podemos perceber que essa ideia pode estar relacionada tanto à maior presença de mulheres no magistério quanto à

vinculação desse trabalho a características consideradas femininas. Ainda que as duas dimensões possam estar relacionadas, como também abordamos no tópico anterior, são aspectos analiticamente distintos a serem considerados no debate sobre gênero e trabalho docente.

Ao situar a análise da docência na dimensão que se refere aos significados atribuídos às práticas de cuidado realizadas pelas(os) professoras(es) do ensino primário, Carvalho (1999) vai além da discussão sobre diferenças entre homens e mulheres no exercício do magistério e analisa a relação dos participantes com o modelo feminino de trabalho docente pautado na dedicação e atenção integral à criança. A autora observa, por exemplo, que o único homem que participou da pesquisa também enfatizou esse modelo ideal de docente, ainda que suas práticas observadas não estivessem muito alinhadas com essa prescrição.

O trabalho de Rabelo (2013) aborda a motivação da escolha de homens das séries iniciais do ensino fundamental em pesquisa envolvendo professores do Estado do Rio de Janeiro e do distrito de Aveiro, em Portugal. A autora afirma que “gostar de crianças” seria a segunda maior menção entre os participantes para a escolha da profissão, superado apenas pela menção a gostar de ser professor. Isso indica, para a autora, que não só as mulheres escolhem a profissão por um sentido vocacional.

Assim, parece fundamental que a discussão sobre gênero e trabalho docente, ou no trabalho de direção escolar, como abordaremos a seguir, ultrapasse a identificação de diferenças entre homens e mulheres e considere gênero enquanto categoria de análise que envolve diversos aspectos inter-relacionados, como na abordagem de Scott (1995) que discutimos anteriormente. Uma ênfase apenas nas diferenças entre homens e mulheres pode se desdobrar na compressão de que, não havendo diferenças, gênero não seria um aspecto importante na explicação de determinado fenômeno.

A discussão sobre gênero e trabalho docente também tem como desafio apreender as diversas transformações pelas quais esta atividade vem passando. No próximo item abordamos o debate que tem sido realizado sobre docência no contexto das reformas educativas.

## **2.4 Trabalho docente e Gênero no contexto das reformas educativas**

O trabalho de Mahony et. al (2004) analisa como os modelos regulatórios, expressão utilizada pelos(as) autores(as) para descrever os processos de controle do

trabalho docente no contexto do gerencialismo, transformam os valores constitutivos da docência. Assim, os valores que historicamente baseiam o exercício do trabalho docente e que são considerados femininos, tais como dedicação, altruísmo e cuidado, não estariam de acordo com os valores que sustentam as práticas gerencialistas, tais como competitividade e objetividade, que fazem com que a performatividade, enquanto modelo de atuação, possa ser definida em termos masculinos.

Fica evidente que gênero é concebido por Mahony et al (2004) também como forma de atribuição de significados a estes modelos de atuação, uma vez que consideram que tanto os homens quanto as mulheres são incentivados a adotar as posturas condizentes com a performatividade. Sendo assim, argumentam que as políticas gerencialistas têm provocado um processo de masculinização da escola, ou seja, um processo em que há um incentivo para a substituição dos valores que marcam a docência - e que são considerados femininos - por aqueles mais condizentes com a cultura da performatividade e que podem ser descritos como masculinos.

Apesar de apontar para a importância da discussão das transformações no próprio processo de trabalho, a discussão de Mahony et. al. (2004), ao analisar a nova política de avaliação docente na Inglaterra, que adotou formas meritocráticas de avanço na carreira, acaba por centrar a discussão na possibilidade, ou não, do avanço equitativo em termos de gênero e etnia no formato de carreira delineado por este modelo de avaliação, destacando a importância do monitoramento deste processo. A discussão, portanto, não abrange a maneira como os modelos gerenciais modificam a atividade docente.

A discussão sobre transformação na prática docente decorrente do gerencialismo aparece de forma mais explícita no trabalho de Chan (2004), que realizou um estudo de caso em uma escola de ensino primário em Hong Kong. Embora também enfatize o modo como a gestão voltada para a competição provocou a discriminação de mulheres mães e a maior exploração do trabalho de jovens professoras sem filhos, a pesquisa também traz algumas considerações acerca da prática docente neste contexto de gestão, bem como do papel da avaliação neste processo.

Chan (2004) mostra como, diante da necessidade de se estabelecer, o gestor de uma escola nova adotou estratégias fortemente ancoradas nos princípios gerencialistas. Ao enfatizar a melhora dos resultados dos estudantes como forma de avaliação docente, a gestão da escola interferiu diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

A escola adotou como forma de avaliação a exposição de uma tabela de comparação dos resultados obtidos pelas turmas e docentes. Embora a justificativa fosse fornecer informações que possibilitassem aos profissionais melhorar o aprendizado dos estudantes, a tabela de resultados tendia a favorecer a comparação e competição entre as(os) professoras(es), provocando a responsabilização individual e uma pressão constante para que os docentes se empenhassem em obter melhores resultados. Com a pressão decorrente da avaliação baseada em resultados, as(os) docentes tendiam a dirigir o ensino também para o resultado, centrando nos tópicos avaliados com o uso do livro didático, por exemplo. Além disso, a autora menciona um forte clima de tensão dos docentes diante dos resultados dos estudantes.

A despeito das estratégias serem bem sucedidas do ponto de vista gerencial, uma vez que a escola havia conseguido atrair mais estudantes e ampliar sua capacidade de atendimento, Chan apresenta algumas contradições e tensões, identificadas durante a pesquisa, que indicavam que o modelo de gestão adotado não era sustentável. O esgotamento, físico e psíquico, afetava diretamente o trabalho dos professores que afirmavam se sentir menos pacientes com os estudantes, alguns estavam saindo da escola e outros demonstravam insatisfação. Essas questões traziam desafios com os quais a direção estava lidando no momento da pesquisa.

Assim, a pesquisa de Chan (2004) aponta para um processo de masculinização das escolas de ensino primário, de maneira próxima à abordagem de Mahony (2004), um processo no qual valores fortemente representativos da atividade docente como cuidado, paciência e compreensão - considerados femininos -, estariam em tensão com os valores basilares dos novos modelos de gestão que podem ser associados à masculinidade.

Outra dimensão da discussão sobre gênero e trabalho docente no contexto das reformas educativas é abordada no estudo de Garcia e Anadon (2009). Para as autoras as reformas educacionais neoliberais, implementadas no Brasil a partir da década de 1990, somadas a um processo de precarização do trabalho docente desde o período da ditadura militar, resultaram em formas de intensificação e autointensificação do trabalho docente. O processo de intensificação remete à “ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho” (p. 71), enquanto a autointensificação corresponderia ao processo de “colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino” (idem). De acordo com as autoras:

O fato de a categoria docente do ensino básico ser predominantemente feminina influencia nos modos como as professoras tem seu trabalho intensificado, as suas formas de resistência, os sentidos que atribuem ao que fazem e como lidam com as demandas das políticas educacionais oficiais nos contextos em que trabalham. (GARCIA; ANADON, 2009 p.65)

A discussão é feita a partir do referencial teórico foucaultiano, tendo em vista que as autoras compreendem a autointensificação como discursos e dispositivos que favorecem a governamentalidade neoliberal. A pesquisa empírica foi realizada com oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Capão do Leão, no Rio Grande Sul. Os resultados indicam esses dois processos, uma vez que as professoras intercalam discursos de profissionalismo com representações da profissão vinculadas à domesticidade.

Em uma perspectiva próxima situa-se o trabalho de Lopes e Dal'igna (2012), que articula a discussão de subjetividades e práticas docentes ao conceito de gênero em uma perspectiva pós-estruturalista. As autoras procuraram contribuir, a partir da perspectiva foucaultiana, com a elaboração de uma grade de análise que possibilite “examinar de que modos o gênero age tanto como organizador das subjetividades docentes, quanto como parte determinante do desempenho e da inclusão escolar na Contemporaneidade (p. 861)”. Mencionam duas pesquisas realizadas anteriormente, uma sobre inclusão e outra sobre desempenho de meninos e meninas. Sobre a subjetividade docente, estabelecem uma discussão teórica na qual situam a inclusão escolar como prática de governo de docentes, o que produz o que elas denominam de “subjetividade docente inclusiva”.

A discussão de Carvalho et. al (2018) dialoga tanto com a perspectiva que analisa como o trabalho docente, enquanto atividade feminizada, é atingido de maneiras específicas por processos de intensificação, quanto com a discussão em torno de uma possível masculinização da escola, provocada pela emergência dos modelos gerencialistas. A análise sobre o trabalho de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo, que implementou diversas políticas de avaliação centradas nos resultados dos estudantes, aponta para múltiplas articulações entre prescrições gerenciais e o modelo tradicional de trabalho docente feminizado, indo além, portanto, da argumentação em torno de um processo de masculinização anteriormente descrito.

Assim, a discussão sobre gênero e trabalho docente possibilita diversas reflexões sobre a atividade de direção escolar. Ao considerar que as reformas educativas vêm provocando diversas transformações no trabalho docente e que gênero é um elemento que favorece a análise destes processos, a discussão sobre trabalho docente e gênero parece trazer elementos importantes para o debate. No próximo item, são retomadas algumas abordagens sobre gênero e direção escolar, situando a problemática da pesquisa proposta.

## **2.5 Gestão escolar e gênero: articulando o debate**

Na discussão do item anterior, foi possível identificar que ainda que muitos estudos sobre trabalho docente desconsiderem a discussão sobre gênero, esta perspectiva se mostrou bastante relevante para a análise deste trabalho, na medida em que possibilitou a melhor compreensão de aspectos como: a questão da profissionalização e as formas de controle e racionalização desta atividade, elementos centrais na discussão sobre magistério (APPLE, 1995, COSTA, 1995); a compreensão dos aspectos que, sem a abordagem de gênero, não estavam sendo contemplados nos estudos sobre docência, como o cuidado (CARVALHO, 1999); e as transformações decorrentes das reformas educativas das últimas décadas (CHAN, 2004 MAHONY, 2004 CARVALHO, 2018).

No caso do debate sobre direção escolar e processo de gestão, o discurso de gênero esteve muito mais ausente, indicando uma compreensão das organizações com sendo neutras em relação a gênero (BLACKMORE, 2003). Alguns estudos que consideram gênero na discussão sobre trabalho de direção, tal como no caso do trabalho docente, enfatizam as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres.

O trabalho de Correa (2010) mostra que, mesmo em número bastante pequeno, os homens que se candidatavam ao cargo de diretor na rede municipal de educação de Curitiba possuíam vantagens na disputa. Além disso, demonstra que ainda se fazem presentes entre os profissionais da rede concepções como a de que os diretores homens são mais objetivos e conseguem mais respeito dos alunos e comunidade.

A discussão sobre teto de vidro também está presente na pesquisa de Gutierrez (2016) a respeito do acesso de mulheres aos cargos de direção escolar. Após demonstrar que na Espanha a presença de mulheres no cargo de direção ainda é proporcionalmente inferior que na docência, o autor buscou identificar motivações e dificuldades que as

mulheres enfrentavam para assumir essa posição. A pesquisa foi realizada com 2774 profissionais, dentre professoras(es) e diretoras(es) e combinou métodos quantitativos e qualitativos. Foram identificadas barreiras contextuais e organizacionais. As contextuais se referem às desigualdades de gênero mais amplas, como a tensão que se coloca para as mulheres para a conciliação entre vida familiar e profissional. As organizacionais dizem respeito a dificuldades encontradas pelas mulheres por aspectos internos do sistema escolar, como por exemplo, a crença de que os homens são líderes melhores. Aborda também a motivação das mulheres que acessaram o cargo e os desdobramentos dessa conquista.

Alguns estudos buscaram analisar a experiência de mulheres em cargos de gestão. (MORGAGE, 2007; GRACE, 1995). O estudo de Morgade (2007) analisa o trabalho de diretoras e supervisoras escolares de escolas públicas primárias na Argentina a partir da categoria gênero. A autora retoma o debate sobre o processo de feminização do magistério e, aborda que atualmente as mulheres já são maioria nos cargos de direção escolar naquele país, mas ainda minoria nos cargos de supervisão. Dessa forma, Morgade analisa de que maneira gênero opera na construção, legitimação e exercício do poder. A autora apresenta as estratégias das mulheres ocupantes de cargos de supervisão para legitimar sua autoridade, tais como “se mostrarem presentes”, “serem modelo”, além de apontar potencialidades e riscos presentes nesses modos de legitimação. Essas abordagens oferecem possibilidades de melhor compreensão de formas de gestão que não se enquadram nos modelos burocráticos ou gerenciais, mas tem como risco oferecer um visão essencialista em relação à experiência de mulheres na gestão ao enfatizar tais estratégias como típicas de pessoas do sexo feminino.

No estudo de Grace (1995), realizado com diretoras(es) das escolas da Inglaterra, a maioria das(os) participantes evitavam atribuir diferenças aos modos de gestão entre homens e mulheres. Em suas entrevistas, foi identificada uma maior ênfase, no relato das mulheres, de preocupações relacionados ao cuidado com professoras(es) e estudantes. O autor afirma que as mulheres entrevistadas demonstravam certa preocupação de que o aumento de responsabilidades administrativas no contexto das reformas educativas do país, que implicaram em descentralização administrativa e financeira, e conseqüentemente, maiores responsabilidades para as/os diretoras(es) nessas áreas, as distanciassem das relações com professores e estudantes. Ele também afirma que, nas escolas que ocupavam posições favoráveis, era mais recorrente entre os

homens diretores a utilização de um vocabulário gerencial para expressar conquistas, isso no caso das escolas que ocupavam posições favoráveis.

Talvez para evitar uma abordagem em torno da experiência feminina de modo geral, alguns trabalhos analisam práticas de diretoras que se definem como feministas, vinculando, portanto, a ação das mulheres a uma agenda política. (COURT, 2007 e STRACHAN, 1997). O estudo de Court (2007) analisa o discurso de uma codiretora, que não se afirmava feminista, que vivenciou uma experiência de gestão compartilhada a partir da proposta de duas líderes feministas. Ao analisar os discursos desta codiretora, a autora aponta a presença de estereótipos de gênero na associação, feita pela participante da pesquisa, entre colaboração e um estilo feminino de gestão. Para a autora, o discurso da codiretora ecoa algumas perspectivas essencialistas que estabelecem um estilo feminino de liderança, colaborativo, empático e relacional em contraposição a um estilo masculino que seria competitivo, racional e estratégico.

O estudo de Pincinato (2007) analisa a experiência de um grupo de homens da carreira do magistério do ensino público do Estado de São Paulo, que atuou entre 1950 e 1980 e ocupou funções administrativas tais como direção e supervisão. A autora analisa o direcionamento dos homens para essas funções também como uma forma de corresponder às expectativas em relação à masculinidade. A perspectiva utilizada, neste estudo, reconhece gênero como forma de atribuição de significados, por isso, analisa que valores como poder e autoridade, atribuídos aos cargos masculinos, possibilitaram um lugar para homens atuantes no magistério considerados mais condizentes com a afirmação de masculinidade.

O trabalho de Saboya (2004), no entanto, aprofunda a discussão em torno dos significados de gênero do trabalho de direção ao situar essa atividade na interface do masculino e do feminino, considerando que, ainda que a direção se vincule a valores fortemente associados ao masculino, a atuação também se refere a dimensões consideradas femininas, tais como o cuidado e atividades relacionais. Uma vez que sua análise se voltou para o depoimento de homens diretores de uma rede municipal de ensino do Estado de São Paulo, o estudo dá ênfase para análise de como as diversas configurações de masculinidade se relacionam com estes significados.

Se, tal como afirma Saboya (2004), no trabalho de direção também está implicada uma dimensão de cuidado, abordar e apreender a presença desta prática no trabalho de direção é um desafio. A discussão de Carvalho (1999) sobre o conceito de cuidado apresenta as dificuldades em relação à conceitualização deste termo. Segundo a

autora, a noção de cuidado vem sendo utilizada para se referir a um campo amplo de atividades profissionais e a partir de diferentes perspectivas teóricas. Após abordar de maneira aprofundada os desafios em relação à compreensão do tema, ela indica a pertinência de abordar o cuidado como conceito descritivo. Tendo em vista que o cuidado “dá conta de todos os tipos de trabalho relacionais, ou trabalhos centrados nas pessoas” (p. 52), é importante considerar a descrição de práticas de cuidado de forma contextualizada.

Um estudo sobre trabalho docente que utiliza a noção de cuidado nesta perspectiva é o de Acker (1995). A autora analisou as práticas de professoras de ensino primário de uma escola na Inglaterra. Na análise, o cuidado aparece tanto como forma de dar sentido ao trabalho quanto como fonte de estresse e esgotamento físico e emocional. O cuidado, portanto, não é abordado com uma característica atribuída de forma essencializada às mulheres de modo geral, mas considerada em seu contexto. No caso do grupo pesquisado, havia não só uma relação entre o cuidado com os alunos e o cuidado no âmbito doméstico, mas também características escolares específicas, sendo esta dimensão do trabalho uma das bases do trabalho colegial que as professoras estavam construindo naquela escola. É interessante, que a autora aponta que a prática da diretora, também com uma ação voltada para o cuidado com a equipe, favoreceu o estabelecimento da cultura colaborativa que identificou. Não se trata de atribuir essa característica à presença de uma mulher como diretora, mas da adoção de uma forma de gestão associada ao feminino, com ênfase nos aspectos relacionais. No caso da escola pesquisada, a diretora procurava estabelecer na escola o que a autora chamou de uma “atmosfera familiar”.

Como mencionado anteriormente, o estudo de Carvalho (1999) discute o cuidado de forma bastante aprofundada. Ao analisar o cuidado nas práticas docentes de professoras do ensino primário da rede pública de São Paulo, além de identificar uma matriz comum informando o cuidado no âmbito doméstico e escolar, observa diferentes formas de dar significado às práticas de cuidado vinculadas à raça e a classe social. Discutindo a ausência de um referencial para o cuidado na docência, afirma que a atenção dada às necessidades extracognitivas das crianças era justificada pelas professoras como uma necessidade decorrente da situação de desvantagem econômica dos estudantes, mesmo quando direcionadas a crianças que não tinham esse perfil. Para a autora, as professoras usavam essa justificativa como foram de legitimar suas práticas de cuidado para as quais não contavam com um referencial explicitamente escolar.

Essa dimensão de cuidado referente a aspectos sociais dos estudantes é abordada, também, por Lynch et al. (2012). Ao discutir o trabalho de diretores nas escolas irlandesas os(as) autores(as) chamaram a atenção para um aspecto do trabalho que denominaram de “trabalho pastoral”. O termo, utilizado pelas(os) diretoras(es) entrevistados, refere-se ao trabalho social realizado junto aos estudantes e às comunidades. Os autores(as) situam essa responsabilidade na história da educação da Irlanda. Afirmam que, por um longo período, a maioria das escolas era administrada por instituições religiosas e o trabalho pastoral na atividade dos diretores tinha grande importância nesse contexto, sendo realizado com apoio das comunidades religiosas. Com o processo de diminuição do número de escolas administradas por entidades religiosas, os diretores leigos que assumiram encontraram algumas dificuldades para realização desta dimensão do trabalho, uma vez que não contavam com o suporte das comunidades religiosas. No contexto das reformas gerencialistas e com o aumento das demandas administrativas na gestão, esse aspecto do trabalho se tornava um desafio ainda maior. Ainda assim, o cuidado apareceu como uma dimensão muito relevante entre os participantes da pesquisa, principalmente nas escolas que enfrentavam mais problemas socioeconômicos.

Outro aspecto importante a se ressaltar no trabalho de Lynch et. al (2012) é que o estudo ajuda a compreender como as políticas gerencialistas são mediadas pelos contextos locais. A importância do trabalho pastoral realizado pelos diretores e a perspectiva educacional humanista derivada da influência religiosa fazia com que os valores pautados na atenção integral às crianças informassem a atuação dos diretores para além da ênfase nos resultados preconizados pelo modelo gerencial, ainda que este modelo não fosse abertamente desafiado.

É possível elencar alguns estudos que têm favorecido a compreensão de como o contexto gerencial pode transformar o trabalho de direção escolar. O estudo de Gewirtz e Ball (2000), por exemplo sobre a gestão escolar no contexto das reformas educacionais no Reino Unido trouxe diversos elementos para esse debate. Os autores discutem transformações no discurso sobre gestão escolar, que de um modelo pautado em uma noção de bem-estar passa a ser pautado pelas noções de gerencialismo. Os modelos são tomados pelos autores como dois polos nos quais as pessoas e instituições se situam não de forma dicotômica, mas de uma maneira complexa.

Os(as) autores(as) apresentam um estudo de caso muito interessante em uma escola de baixo rendimento em testes padronizados, na qual a diretora que mobilizava

um discurso mais pautado na noção de bem estar renunciou ao cargo e foi substituída por um diretor que se pautava por noções do gerencialismo. Foram apresentadas diversas nuances e contradições nos dois casos. Embora a categoria gênero não seja central na abordagem dos autores, são analisadas concepções e práticas de gênero nos dois modelos de gestão, que permitem identificar marcas femininas no modelo de bem-estar, e marcas masculinas no discurso gerencialista.

A diretora que apresentava um discurso pautado no modelo de bem-estar se identificava como feminista, apresentava uma crítica forte em relação ao novo contexto de gestão, em que deveria dar mais atenção para atividades administrativas, como a obtenção de recursos, ao passo em que pretendia centrar seu trabalho em questões pedagógicas e enfatizava em seu trabalho a atenção aos estudantes. O diretor que assumiu o cargo após sua renúncia apresentava um discurso gerencialista. O novo diretor conseguiu obter apoio da equipe e implementar ações para ajustar a escola ao modelo gerencial, adotando, por exemplo, estratégias de marketing para atrair estudantes de melhor situação social

O artigo de Pini et. al. (2013) retoma a discussão de Gewirtz e Ball (2000) para o debate sobre gestão escolar no contexto da reforma educacional da Austrália, mas trazendo a categoria de gênero para o centro da análise. As autoras identificaram elementos fortemente associados ao masculino nos discursos de um diretor de distrito e um diretor de escola alinhados à perspectiva gerencialista. Referências a um estilo de liderança mais agressivo, voltado para a competição, são evidenciados nos dois casos analisados. Os dois discursos são discutidos como casos exemplares, sendo que as autoras reconhecem discursos mais fluídos.

O estudo de Strachan (1997) discutiu práticas de gestão escolar feminista no contexto que define como “nova direita”. O estudo foi realizado com três diretoras de ensino secundário na Nova Zelândia. A autora analisa os desafios encontrados por estas diretoras para uma ação com base em uma agenda feminista no contexto das reformas educativas neoliberais. Seu trabalho identifica formas de concordância, resistência e apropriação como respostas das diretoras às políticas gerencialistas. De acordo com Strachan, as respostas eram fortemente influenciadas por dois aspectos: a biografia e valores pessoais das diretoras e o contexto em que a escola estava localizado.

A diretora da escola em situação de maior vantagem socioeconômica mostrava maior satisfação com aspectos da reforma educativa<sup>5</sup> e adotava estratégias que Strachan abordou como uma apropriação da lógica gerencial dentro de sua perspectiva educacional. Um exemplo dado pela autora foi o estabelecimento pela diretora de um curso voltado para estudantes estrangeiros que favoreceu a ampliação de recursos e, ao mesmo tempo, aumentou a diversidade cultural da escola. As diretoras das outras duas escolas, localizadas em contextos de mais desvantagem socioeconômicas, apresentavam críticas mais fortes às políticas gerenciais e apontavam a necessidade de ações, por parte do Estado, para corrigir desigualdades, aumentando, por exemplo, o financiamento para estudantes com mais desvantagens econômicas.

O contexto no qual estavam situadas as escolas e os valores pessoais das diretoras são apresentados como aspectos que influenciaram a adoção, por parte delas, de uma gestão centrada nos estudantes, preocupada também com aspectos que iam além do desempenho acadêmico, atentando-se para o bem-estar físico e emocional do estudantes.

Portanto, é possível afirmar que os estudos mencionados apontam para uma atribuição de significados femininos às formas de gestão pautadas no cuidado com os estudantes e ênfase nos aspectos relacionais do trabalho. De outro lado, estudos sobre as reformas educativas recentes têm apontado para um reforço de modelos de gestão pautados em um tipo de masculinidade que valoriza a competitividade, a visão estratégica e a racionalidade. Esses dois aspectos provocam diversos questionamentos e sugerem a importância da análise de gênero no trabalho de direção escolar.

---

<sup>5</sup> De acordo com Strachan (1997) as reformas educativas na Nova Zelândia se basearam no princípio de escolha do consumidor ou escolha dos pais, adotando estratégias de aumento da competição entre as escolas por meio do financiamento descentralizado e adoção de políticas de responsabilização.

### **3 GESTÃO ESCOLAR E GÊNERO: o trabalho de diretoras(es) na Rede Municipal de Educação de São Paulo**

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa qualitativa realizada com diretoras(es) da rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Primeiramente, é apresentado o percurso da pesquisa com uma contextualização da rede, a abordagem da entrevista compreensiva, perspectiva que orientou a pesquisa, e a descrição do trabalho de campo realizado. Em seguida, serão discutidos os resultados alcançados a partir de quatro eixos: os significados de gênero no trabalho de gestão; as desigualdades entre homens e mulheres; a percepção das(os) diretoras(es) sobre as políticas de avaliação externa e as práticas de gestão escolar relatadas pelas(os) diretoras(es) em relação à perspectiva gerencial.

#### **3.1 Percurso metodológico**

O percurso realizado durante a pesquisa foi permeado por desafios e reflexões. Buscarei apresentar esse processo descrevendo as atividades de campo, de modo a favorecer a compreensão do caminho percorrido. Foi realizada uma pesquisa sobre o trabalho de direção escolar em escolas de ensino fundamental da rede pública a partir da perspectiva de gênero. O objetivo foi investigar marcas de gênero no trabalho de diretores e diretoras, considerando o atual contexto de gestão por resultados. Para isso, foi escolhida a rede municipal de educação da cidade de São Paulo.

Em primeiro lugar, serão apresentados alguns dados sobre a rede municipal de ensino; em seguida, a discussão sobre pesquisa qualitativa e entrevista compreensiva que nortearam o trabalho de pesquisa empírica. Serão abordadas, também, algumas informações sobre o trabalho de campo, o perfil das(os) entrevistadas(os) e o processo de análise das entrevistas.

##### **3.1.1 A rede municipal de educação da cidade de São Paulo: uma contextualização**

A rede municipal de educação da cidade de São Paulo foi escolhida para esta pesquisa pela facilidade de acesso e por ser uma rede bastante expressiva no contexto nacional. De acordo com o censo escolar de 2017 (INEP, 2017), a rede conta com 1.504

estabelecimentos de educação básica (Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos).

O ingresso das(os) diretoras(es) na rede municipal de São Paulo dá-se por meio de concurso público. Quando o cargo fica vago em uma escola, o assistente de direção ou outro profissional pode assumi-lo como designado até que um(a) diretor(a) efetivo incumbir-se da função. Os dados disponíveis no portal de dados abertos da prefeitura indicam que, no mês de novembro de 2018, a Secretaria Municipal de Educação contava com 1.585 diretores, sendo 1.273 efetivos e 312 designados.

**Quadro 1<sup>6</sup>:**

|            | Docentes |          |        | Diretores(as) |          |        |
|------------|----------|----------|--------|---------------|----------|--------|
|            | Total    | Mulheres | Homens | Total         | Mulheres | Homens |
| Quantidade | 59.677   | 51.780   | 7.897  | 1.585         | 1.236    | 349    |
| Percentual | 100,00%  | 86,77%   | 13,23% | 100,00%       | 77,98%   | 22,02% |

Conforme os dados do quadro 1, observa-se que as mulheres são a maioria entre ocupantes do cargo, de modo semelhante ao percentual de mulheres diretoras em nível nacional. Nota-se também uma sobre-representação de homens na direção em relação à presença masculina na função de professor, ainda que eles permaneçam minoritários.

A prefeitura de São Paulo passou por gestões de orientação política bastante diferentes nos últimos 30 anos. Por isso, parece importante traçar um panorama das diretrizes educacionais que estiveram presentes nessas gestões, situando a trajetória da política de avaliação educacional.

A pesquisa realizada por Born (2015), buscou analisar as relações entre avaliação educacional e as políticas curriculares do município, traça um panorama das ações implementadas nessas áreas no período de 1989 a 2012, realizando, portanto, análise das gestões Luiza Erundina (1989-1992), Paulo Maluf/Celso Pitta (1993-2000),

<sup>6</sup> Quadro elaborado por mim a partir dos dados disponíveis no portal de dados abertos da prefeitura de São Paulo. Disponível em: [http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/servidores-ativos-da-prefeitura?fbclid=IwAR07EVFkLMATEkDTZv\\_hb3lbrzQoogorccTDuWP4Nmc01v48hGUrIkawrM](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/servidores-ativos-da-prefeitura?fbclid=IwAR07EVFkLMATEkDTZv_hb3lbrzQoogorccTDuWP4Nmc01v48hGUrIkawrM) acesso em 30/12/2018.

Marta Suplicy (2001-2004) e José Serra/Kassab (2005-2012). As gestões Maluf e Pitta e José Serra e Kassab são analisadas conjuntamente pela autora por haver tanto continuidade do partido quanto um alinhamento nas ações propostas.

Na gestão Erundina, Born (2015) ressalta o esforço na adoção de práticas direcionadas à democratização da escola. Essa perspectiva pautou as ações no campo curricular, na formação docente e também no estabelecimento da organização curricular em ciclos. Foram adotadas medidas para o fortalecimento das instâncias democráticas no âmbito da unidade escolar, como os conselhos escolares e processos participativos para estabelecimento do currículo e de um regimento comum para as escolas.

Ainda de acordo com Born (2015), houve um desmonte das políticas da gestão anterior no período Maluf/Pita (1993-2000), no qual foram adotadas políticas mais centralizadas e a perspectiva da qualidade total, que buscavam aproximar a gestão da escola de modelos empresariais. No entanto, a autora não menciona qualquer ação da gestão em relação às avaliações externas. Em nível nacional, já havia sido implementado o SAEB, porém, talvez por seu desenho amostral, como sugerem Bonamino e Souza (2012), não houve muita influência nas políticas dos estados e municípios.

A gestão de Marta Suplicy (2001-2004) buscou retomar alguns princípios da gestão Erundina, principalmente em relação à autonomia das escolas e processos participativos. No campo da avaliação, foram valorizados os processos internos em uma perspectiva formativa. De acordo com Born (2015), no que diz respeito à área de avaliação e currículo, a ênfase foi em processos de formação e reflexão, sendo poucas as ações concretas promovidas em relação a essas temáticas.

Foi na gestão José Serra/Kassab (2005-2012), todavia, que a política de avaliação externa ganhou força no município, com a criação dos Sistemas de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constituído por duas avaliações externas: a Prova São Paulo e a Prova da Cidade.

A prova São Paulo foi implementada em 2007 e foi aplicada em caráter censitário para estudantes da 4ª série (5º ano) e 8ª série (9º ano) no ano de 2007 nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A partir de 2008, mais séries foram abrangidas, de modo que nos anos iniciais do ensino fundamental foram aplicados testes na 2ª série (3º ano) e 4ª série (5º ano) e nos anos finais do ensino fundamental na 5ª série (6º ano) e 8ª série (9º ano). Nos anos de 2011 e 2012 o componente curricular Ciência da Natureza também foi avaliado. Segundo Sousa (2015), a SME disponibilizava para as escolas os

resultados individualizados de cada estudante, o que marca uma diferença em relação às avaliações nacionais que disponibilizam apenas resultados por série/ano.

Já a Prova da Cidade foi implementada em 2009 e era aplicada apenas nas Unidades que aderissem à proposta. De acordo com Born (2015), essa ação procurava aproximar as avaliações externas do trabalho pedagógico realizado pelos docentes, além de favorecer a apropriação por parte destes da metodologia e dos resultados das avaliações externas.

Diferentemente da prova São Paulo, que era elaborada por uma Instituição externa à SME, a prova da Cidade era elaborada por técnicos do Núcleo de Avaliação Educacional - NAE - da SME em parceria com professoras(es) que participavam de oficinas de elaboração de itens para a prova. A prova era corrigida pelos próprios docentes a partir de Guias elaborados pelo NAE, e visava a avaliação diagnóstica e o acompanhamento dos estudantes. Conforme Sousa (2015), esse exame foi aplicado entre 2009 e 2012 e houve variações na quantidade de aplicações, já que em 2009 e 2010 foi aplicado apenas uma vez, em 2011 foi realizado em três momentos e em 2012 duas vezes no ano.

A prova São Paulo se enquadra na avaliação de segunda geração na classificação de Bonamino e Souza (2012), pois não estabelece medidas de responsabilização forte como recompensas ou sanções.

Na gestão Fernando Haddad (2013 - 2016), tanto a Prova São Paulo como a Prova da Cidade foram interrompidas pela compreensão de que não havia necessidade de um sistema próprio de avaliação externa na rede<sup>7</sup>. O prefeito havia sido Ministro da Educação entre 2005 e 2012, responsável, portanto, pela política nacional deste período que incluiu o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Desse modo, optou pela utilização dos dados da avaliação nacional.

A principal política de educação na gestão Fernando Haddad foi o estabelecimento do programa “Mais educação São Paulo”. Entre as medidas adotadas houve uma reorganização dos ciclos de aprendizagem, e passou a ser possível a reprovação nas séries finais do ensino fundamental. Houve uma padronização dos

---

<sup>7</sup> Fontes: Portal Estadão. **Haddad extingue Prova São Paulo. 12/04/2013. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,haddad-extingue-prova-sao-paulo,1020201>** e Portal Aprendiz. **Mais Educação São Paulo: prefeitura apresenta nova política de ensino. 16/08/2013. <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/08/16/mais-educacao-sao-paulo-prefeitura-apresenta-nova-politica-de-ensino/>**

registros avaliativos, estabeleceu-se a obrigatoriedade da lição de casa e foi adotado um Sistema de Gestão Pedagógica - SGP.

Na gestão João Dória/Bruno Covas (2017-2018) a Prova São Paulo foi retomada<sup>8</sup> como parte do novo Sistema de Avaliação do município, que inclui, além desta prova aplicada por uma organização externa que também faz a análise estatística dos resultados, uma avaliação processual, elaborada pela SME e aplicada pela escola. A avaliação processual conta com uma prova diagnóstica, realizada no início do ano letivo, e uma prova semestral, aplicada no final do primeiro semestre.

Como se pode notar nesta breve contextualização, as políticas educacionais implementadas no município de São Paulo resultaram de gestões de orientação política muito diversa. Essas orientações repercutiram em diretrizes pedagógicas bastante distintas, passando tanto por orientações fortemente pautadas em propostas democratizantes quanto por orientações tecnicistas baseadas no modelo de qualidade total. Apesar dessas diferenças, no que diz respeito especificamente às políticas de avaliação, parece haver algumas continuidades, pois, ainda que na gestão Haddad a avaliação municipal tenha sido interrompida, as avaliações externas seguiram tendo importância por meio das avaliações nacionais.

A política de avaliação da rede apresenta, portanto, formas parcelares de *accountability* nos termos abordados por Afonso (2009b), na qual se faz mais presente a dimensão de prestação de contas. Mesmo contando com uma política sólida de avaliação externa, a rede municipal de educação de São Paulo não implementou políticas de responsabilização forte como o estabelecimento de bônus ou sanções em decorrência do cumprimento de metas.

### 3.1.2 As entrevistas

Para esta investigação, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. A escolha dessa abordagem se mostrou a mais adequada para responder às questões propostas e atingir os objetivos delineados para este estudo, uma vez que a temática demanda uma visão mais aprofundada e processual do problema, que caracterizam a pesquisa qualitativa. (MARTINS, 2004). A escolha implica em considerar os desafios específicos dessa abordagem, tais como a pertinência teórica e prática do objeto de

---

<sup>8</sup> Fonte: Portal notícias da prefeitura de São Paulo. **Rede municipal de ensino recebe novo sistema de Avaliação.** 28/06/2017. <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/rede-municipal-de-ensino-recebe-novo-sistema-de-avaliacao>

estudo, a construção de um marco de interação com os sujeitos envolvidos e o controle da subjetividade do(a) pesquisador(a). (VAN ZANTEN, 2004).

Para lidar com esses desafios, Van Zanten (2004) propõe alguns caminhos. O enfrentamento destas questões, para a autora, possibilita reforçar a legitimidade dos estudos qualitativos. Sua proposição indica pontos importantes a serem considerados. Em primeiro lugar, a importância de uma análise cuidadosa do campo de estudo, de modo que se identifique se o contexto possibilita a realização da proposta de pesquisa. Na busca pelo estabelecimento de um contexto favorável à investigação, a autora indica a necessidade de se estabelecer um marco de interação com os sujeitos envolvidos, no qual o(a) pesquisador(a) reflita sobre sua posição em relação aos participantes e procure controlar sua subjetividade ou mesmo a miopia intelectual. Para reforçar a legitimidade dos estudos qualitativos, propõe exercícios de interpretação, nos quais se realizam “un vaivén riguroso pero “abierto” entre los conceptos y las hipótesis teóricas y los elementos empíricos” (VAN ZANTEN, 2004 p. 307).

Desde a elaboração inicial do projeto, a perspectiva de entrevista compreensiva abordada por Zago (2011), a quem autores como Kaufman servem como base, pareceu uma proposta interessante para a pesquisa. O que me chamou atenção inicialmente nessa perspectiva foi uma proposição que buscava romper com um modelo no qual as etapas da pesquisa são estanques:

A entrevista compreensiva define um modo de fazer pesquisa que difere do modelo clássico, estandardizado: definição da problemática na fase inicial, com instrumentos padronizados, totalmente definidos na fase que antecede à coleta de dados e voltados para o teste e comprovação de hipóteses; amostragem tendendo para a representatividade, com questões estabilizadas, posição impessoal do pesquisador que, centrado no rigor do método, trabalha com pouca margem de variação de uma entrevista a outra. (KAUFMANN, 1996, apud, ZAGO, 2011)

A entrevista compreensiva, ao contrário, é considerada como parte integrante da construção do objeto de estudo e pode indicar novos direcionamentos para a investigação. Desde que passei a me preparar e, efetivamente, iniciar as atividades de campo, essa abordagem tem-se mostrado tão útil quanto desafiadora.

De acordo com Ferreira (2014), a entrevista é uma situação específica de comunicação. É preciso considerar as especificidades que configuram esse momento, pois trata-se de um diálogo que não é informal, que ocorre com agendamento prévio e

no qual está presente uma relação de assimetria entre pesquisador e entrevistado, uma vez que é o entrevistador quem define os temas tratados. A tentativa, portanto, é de diminuir, tanto quanto possível, essa assimetria, e procurar estabelecer uma situação propícia para que o interlocutor possa se expressar.

Destarte, assume-se a impossibilidade de uma neutralidade do(a) pesquisador(a) na situação de entrevista e, por isso, ao invés de tentar reduzir de todas as maneiras a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a), assume-se a interação como característica inerente ao processo. Outra característica da entrevista é a diferença de posição entre entrevistador(a) e entrevistado(a), uma vez que o primeiro define, em grande medida, os termos desta interação. Tendo em conta essas características, é necessário se debruçar de modo reflexivo sobre essa relação, conforme aborda Bourdieu (2007). De acordo com esse autor, considerando a posição que ocupa nessa relação, o entrevistador(a) pode refletir sobre o processo de condução da entrevista, de modo que consiga adotar uma postura de escuta atenta, na qual a interlocução tem o sentido de criar uma situação favorável para que o sujeito possa se expressar.

Um primeiro esforço nesse sentido foi de estabelecer uma relação de confiança com as(os) entrevistadas(os). Para isso, procurei fazer uma explicação em torno da proposta de pesquisa. Em geral, explicava estar desenvolvendo uma pesquisa de mestrado sobre o trabalho de diretoras e diretores, que buscava compreender suas percepções sobre o trabalho na direção. A tentativa foi fazer uma explicação geral que situasse as(os) entrevistadas(os). Optei por não mencionar gênero como uma dimensão da pesquisa por entender que, por se tratar de uma categoria de análise, apresentar a pesquisa mencionando gênero poderia mais confundir do que situar a(o) participante.

Também no sentido de favorecer uma relação de confiança, conversei sobre o anonimato e o caráter confidencial das declarações dadas. Apresentei o termo de consentimento (ANEXO 1)<sup>9</sup> e expliquei não se tratar de uma avaliação nem da escola e nem do(a) diretor(a), e que o objetivo era, justamente, que o entrevistado(a) pudesse falar o que pensa sobre os temas abordados.

O contato com as(os) participantes foi feito de duas maneiras. As duas primeiras entrevistas foram realizadas em escolas que visitei sem nenhuma indicação. Nesses casos, eu me apresentei na Secretaria e pedi para falar com o(a) diretor(a) da escola. Na primeira situação não foi possível ser atendida no dia, mas deixei a carta de

---

<sup>9</sup> No termo de consentimento consta o título inicial do projeto.

apresentação e o diretor retornou o contato, informando seu desejo de participar. Na seguinte, fui atendida pelo vice-diretor que agendou uma data e horário com a diretora para a realização da entrevista.

Os outros três entrevistados foram contatados a partir da indicação de pessoas conhecidas que atuam na rede municipal de educação de São Paulo. A indicação favoreceu o acesso aos participantes. Ainda que possa haver alguma influência no perfil de alguns deles, a indicação não prejudicou a pesquisa, uma vez que não houve pretensão de que os participantes compusessem uma amostra representativa da rede de ensino, mas apenas de analisar as percepções de alguns diretoras(es) que nela atuam. Para diversificar o perfil das(os) participantes, foram contatados homens e mulheres diretoras(es) com diferentes idades, tempos de experiência e locais de atuação.

O trabalho de campo se dividiu em dois momentos. Realizei previamente uma entrevista com base em um roteiro (ANEXO 2). O roteiro foi utilizado de forma flexível, tendo em vista o favorecimento da interação, tal como abordado anteriormente. Dessa forma, busquei conduzir a entrevista considerando os elementos que apareciam nas falas, e com isso, fazendo novos questionamentos que seriam relevantes ou modificando a ordem dos assuntos abordados.

Procurei manter uma escuta ativa, na qual estiveram presentes interações como riso ou mesmo demonstração de empatia em momentos de relatos sobre situações difíceis. Respondi a questões que me foram feitas, tanto pessoais, quanto profissionais ou sobre a pesquisa. Alguns entrevistados com proximidade com os processos acadêmicos perguntavam-me sobre a faculdade, sobre minha orientadora ou sobre o momento da pós-graduação em que eu estava. Expliquei, quase sempre, que além de estudante, eu sou professora da rede pública, o que facilitou uma aproximação e também provocou alguns questionamentos sobre a rede na qual trabalho.

As entrevistas foram realizadas com 6 diretoras(es) de bairros diversos do município de São Paulo. Abaixo, apresento um quadro com uma síntese do perfil das(os) entrevistadas(os).

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados

| Nome <sup>10</sup> | Cor/raça | Idade   | Contexto Familiar   | Formação                                       | Tempo de atuação   |
|--------------------|----------|---------|---|--|--|
| Nilda              | Branca   | 54 anos | Casada. Dois filhos adultos. Mora com o marido e uma filha de 23 anos.            | Psicologia<br>Pedagogia                        | 11 anos  |
| Laura              | Amarela  | 56 anos | Solteira. Mora com os pais.   | Letras   | 10 anos  |
| Catarina           | Branca   | 61 anos | Casada. Dois filhos adultos. Mora com o Marido e um dos filhos.                   | Pedagogia                                      | Atua como assistente de direção há 14 anos, está designada como diretora há 1 ano.                     |
| Felipe             | Negro    | 38 anos | Casado, mora com a esposa e a filha mais nova de 4 anos. Tem um filho de 18 anos. | Graduação e mestrado em Biologia.<br>Pedagogia | 2 anos de atuação como diretor designado, 2 anos como gestor do CEU, 3 anos como assistente de Direção |
| Fernando           | Pardo    | 41 anos | Divorciado. Atualmente mora sozinho. Tem um filho de 15 anos.                     | Matemática<br>Cursando graduação em Direito    | 12 anos como diretor. Atua também como professor de matemática em outra rede.                          |
| Júlio              | Amarelo  | 33 anos | Solteiro. Não tem filhos.   | Pedagogia<br>História<br>Mestrado em didática  | 1 ano como diretor efetivo. 2 anos como Gestor de um CEU <sup>11</sup>                                 |

As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos. A entrevista da diretora Catarina foi interrompida com a chegada da Supervisora, e por isso, retornei em outra data para continuar. O material foi transcrito integralmente por uma profissional e revisado por mim. Mantive um caderno de registros em que anotei as situações ou elementos que chamaram minha atenção na escola, bem como as diversas conversas informais que mantive com as(os) participantes antes ou depois da entrevista. Essas conversas trouxeram elementos que não apareciam na entrevista, como relato de algum problema ou uma opinião sobre um determinado assunto.

<sup>10</sup> Nomes fictícios.

<sup>11</sup> CEU – Centro de Educação Unificado. Equipamento público que integra ações nas áreas de educação, esporte e cultura. Os CEUS comportam escolas de educação infantil e ensino fundamental. Fonte: Portal Aprendiz. **CEUS completam 12 anos como referência para uma cidade educadora.** 01/08/2015. <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/08/01/ceus-completam-12-anos-como-referencia-de-politica-para-uma-cidade-educadora/>

O segundo momento do trabalho de campo foi um retorno com os(as) participantes. Enviei as entrevistas transcritas para as(os) entrevistadas(os) para que pudessem ter contato com o material e fazer alterações caso julgassem necessário; para tanto, marquei um segundo encontro. Nenhum(a) dos(as) entrevistados(as) sugeriu alteração ou quis discutir algum aspecto registrado no material. No entanto, esse segundo momento foi importante para aprofundar questões e abordar algumas lacunas que eu havia identificado no material da primeira entrevista.

A maioria das(os) entrevistadas(os) mostrou-se tranquila durante a entrevista, com exceção da diretora Catarina que, durante a gravação, expressou-se de maneira muito formal, ao passo que quando conversávamos informalmente, sem o gravador, mostrara-se bastante espontânea ao abordar assuntos diversos. Também foi a única entrevista em que estivemos muito próximas de outras(os) funcionárias(os), o que se deve à configuração de sua sala que favorecia a ocorrência de muitas interrupções.

Para Martins (2004), nas abordagens qualitativas a análise configura um processo de trabalho artesanal no qual a preocupação é “a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la” (p. 292).

Assim, para a análise, realizei sucessivas leituras do material transcrito, recorrendo também, como sugere Kaufmann (2013), aos áudios com vistas a retomar trechos das entrevistas de maneira mais detalhada. Busquei aprofundar-me nos aspectos de cada entrevista, observando as diferentes referências feitas por um(a) entrevistado(a) a um determinado tópico e a relação entre os temas abordados. Também procurei comparar as diferentes entrevistas, identificando os temas recorrentes, as semelhanças e diferenças nas abordagens.

No próximo tópico, apresento uma discussão a partir dos dados levantados. Trata-se de um esforço de síntese, o qual não esgota todas as possibilidades do material das entrevistas, mas apresenta os aspectos centrais para o debate da problemática proposta nesta pesquisa.

### **3.2 Significados de gênero no trabalho de direção escolar: conflitos e tensões nas diferentes dimensões do trabalho**

A discussão na qual Saboya (2004) situa a direção escolar na interface do masculino e feminino parece bastante relevante para a compreensão dos significados de

gênero presentes nesta atividade, na medida em que indica os desafios que se apresentam para sua compreensão. Como abordado pela autora, a direção escolar, por um lado, remete fortemente às representações sobre o masculino ao se vincular a tarefas de chefia e liderança, e por outro, também remete a aspectos concernentes ao feminino por se configurar como atividade relacional, na qual estão implicadas também tarefas relacionadas ao cuidado e com um vínculo forte com o magistério, um campo de atuação fortemente associado ao feminino (CARVALHO, 1999; APPLE, 1995).

A pesquisa aqui apresentada identificou diferentes formas de articulação e até mesmo de tensão entre essas dimensões. Embora tanto os aspectos associados ao masculino como aqueles associados ao feminino apareçam nas falas de todos os entrevistados, as ênfases dadas podem ser bastante diferentes.

O diretor Júlio, por exemplo, que havia assumido há pouco tempo o cargo de direção, utilizou, no momento da entrevista, a expressão “cuidado” reiteradas vezes:

O que é ser diretor? Acho que é cuidar, cuidar dos servidores, cuidar da escola, cuidar dos alunos, cuidar; cuidar de tudo, do prédio, enfim, ter muito cuidado no olhar para... para todos os segmentos, de tudo o que acontece dentro de uma escola.

‘(...) é isso que eu busco, assim; é cuidar bem dessas pessoas e dar condições para que todas possam estar aqui felizes, bem, tranquilas. (Diretor Júlio)

A ênfase nessa dimensão aparece também nas diversas preocupações que ele relata durante a entrevista, como os esforços para reverter o cancelamento do direito de diversos estudantes da escola ao transporte escolar gratuito e a preocupação com problemas extra-escolares enfrentados pelos alunos.

De forma bastante semelhante à de Júlio, o discurso de Felipe, que também assumiu a direção recentemente, é bastante marcado por referências à dimensão das relações, recorrendo a expressões como diálogo, sensibilidade, escuta:

Eu acho que o lidar com as pessoas. Acho não, acredito. O que mais me fascina é esse lidar com as pessoas, de buscar o entendimento, de buscar a ampliação desses laços, que permeiam todas essas relações; é você sentir que você pode fazer a diferença ali, enquanto gestor de um espaço, de poder construir algo que faça a diferença na vida de outras pessoas.

Um bom diretor? É uma pessoa que... que tem essa sensibilidade, tem que ter a sensibilidade de olhar para todos, e para tudo, a partir de um ponto, de um olhar mais amplo. (Diretor Felipe)

O diálogo é apontado por esse diretor como principal recurso utilizado para resolver situações difíceis, tanto com o grupo de professores como no trato com os alunos e na relação próxima que procura e estabelecer com as famílias. Essa dimensão é tão enfatizada por ele que a conciliação entre os interesses dos diferentes segmentos é apontada como o centro da atividade de direção. Ele afirma que esses momentos às vezes se parecem com uma “sessão de divã”:

(...) É um cargo de conciliação, de escuta; (...) a essência do cargo de diretor está mesmo nessa questão do gerir (...) principalmente, as relações. (Diretor Felipe)

O estudo de caso realizado por Paro (2016) em uma escola pública do Estado de São Paulo, abordado no primeiro capítulo, identificou a importância que a mediação de interesses distintos e mesmo contraditórios possui no trabalho de direção. Na presente pesquisa, esse aspecto também apareceu de forma recorrente. As(os) participantes fazem diversas referências à necessidade de mediar as relações entre os diferentes grupos que compõem a escola:

E o que, atualmente, a gente faz, faz uma mediação entre aluno e professor, o tempo todo; e, às vezes, o aluno tem muita razão, e aí você tem que mediar, porque no dia seguinte quem vai estar enfrentando esse aluno é o professor de novo; então, você não tem, não pode tirar a autoridade desse professor, por mais críticas que você tenha, você não pode estar... então, essas mediações são muito complicadas, o tempo todo, é muito difícil. (Diretora Laura)

O tempo todo, a gente está apagando incêndio, tentando fazer as mediações possíveis. (Diretora Laura)

E aí parece uma sessão de terapia. (risos) “Foi você que disse...”. “Você, que não sei o que”. E aí esse conflito desgasta. Isso desgasta, mas faz parte. (Diretora Nilda)

Ainda que a dimensão relacional do trabalho apareça de alguma maneira nas falas de todas(os) as/os dirigentes entrevistados, é possível identificar que a ênfase ou mesmo o modo como as(os) diretoras(es) fazem referência às relações pessoais cotidianas no espaço escolar varia bastante, apontando para diferentes estilos de gestão. As(os) participantes que afirmavam buscar uma atuação mais horizontal, pautada na

construção de consensos, afirmavam sofrer pressões para uma atuação mais hierarquizada:

Eu acho que tem... tem perfis de gestão, tem gestões que tentam dialogar mais, e às vezes pode parecer que é uma gestão que não tem **pulso firme**, que não quer tomar uma medida drástica, que tenta resolver as coisas sem ir para o conflito diretamente. (Diretor Júlio)

A discussão sobre masculinidades realizada por Saboya (2004) auxilia na compreensão da pressão sentida por Júlio e outros(as) diretores(as) para a adoção de posturas mais incisivas e com demonstração mais direta de autoridade. A autora identifica, dentre os participantes da pesquisa, que o diretor que mais se distanciava do modelo de masculinidade hegemônica sofria pressões do grupo de profissionais da escola para adotar posturas mais condizentes com este tipo de configuração de masculinidade. Na análise que faz sobre o caso, a autora aponta que, para o diretor que vivia este tipo de pressão, era difícil se distanciar do modelo hegemônico de masculinidade diante das pressões sofridas por parte de outros atores da escola, pois era como se ele estivesse minando a sua própria masculinidade diante do grupo.

Vale ressaltar, contudo, que na presente pesquisa, essa pressão não foi relatada somente pelos homens diretores que buscavam adotar práticas de gestão mais pautadas no diálogo/convencimento do que no exercício da autoridade hierárquica. Também a diretora Laura relatou sentir esse tipo de pressão. Para essa diretora, apenas uma medida mais incisiva é considerada pelo demais atores da escola como uma ação efetiva, sendo que o trabalho processual de mediação/orientação, que ela faz cotidianamente, é muitas vezes desconsiderado.

(...) desconstruir essa imagem da Direção, como uma pessoa meramente punitiva, não colaboradora, é muito complicado; porque, na hora que aperta o cerco: O filho é teu, toma, a responsabilidade é tua, você que não fez nada. (Diretora Laura)

A percepção do(a) diretor(a) como figura autoritária e a expectativa de ações punitivas, consideradas como forma mais adequada de resoluções de problemas, parece perpassar todos os segmentos da escola. As(os) diretoras(es) mencionaram as expectativas por parte das(os) professoras(es) para punição dos estudantes em casos de indisciplina; dos familiares para punição de estudantes que tenham entrado em conflito com suas(seus) filhas(os); dos estudantes entre si, bem como as demandas dos diversos

segmentos para punição de professoras(es) e funcionárias(os) nos casos de descumprimento de regras

(...) é... o autoritarismo, a gente já vive, isso é um dado, é o que a gente tem. A democracia, não. Então, quando você tenta dialogar, tenta conversar, tenta resolver as coisas sem ir pra porrada, as pessoas estranham, elas acham ineficaz, que não funciona, que não é para... que não é assim. E os alunos, a mesma coisa. (Diretor Júlio)

E vem o pessoal mais novo; às vezes, professor mais novo é mais autoritário que a gente (...) E aí a discussão do aluno, do pai, é expulsão, é falar coisa da Idade Média, daí você fica olhando: Gente, não é por aí. E a gente pega, às vezes, professores novos com esse discurso de Idade Média, tem que excluir, que você tem (...) sei lá (...) desaparecer com esse aluno. (Diretora Laura)

Tendo como base as discussões sobre masculinidades realizadas por Saboya (2004) e Pincinato (2007), é possível associar as pressões para adoção de uma gestão pautada no exercício direto de autoridade às representações que vinculam o aspecto de autoridade presente no trabalho à significados masculinos. Mesmo as(os) diretoras(es) que defendiam outras perspectivas, valorizando um estilo de gestão mais pautado no diálogo e na mediação das relações, afirmaram que as escolas em que os diretores adotam posturas mais autoritárias funcionariam melhor.

(...) as pessoas abusam, eu acho que a democracia é boa, mas eu tenho, assim, ultimamente, eu tenho repensado algumas coisas; assim, uns abusos, porque eu acho que você tem que ter uma gestão mais humana, que é o que eu me propus, uma vez que eu vim para a gestão, a uma gestão mais democrática, uma gestão mais humana, de ouvir, de fazer mediações, o tempo todo. Só que, às vezes, eu acho, assim, que numa escola em que você tenha um diretor com um perfil mais autoritário as coisas funcionam mais. (Diretora Laura)

A referência feita pela diretora Laura diz respeito especificamente à gestão do trabalho docente em sua dimensão administrativa. Ela cita como exemplo o caso de professoras(es) que trabalham na escola em que ela é diretora e em outra na qual a direção tem um perfil mais autoritário, e que acabam tendo mais faltas na escola em que ela é gestora por saberem que há um espaço maior de negociação e diálogo. Já o diretor Felipe vai além:

(...) muita gente entende, que ser diretor, ser gestor, é ter poder, ter poder sobre a vida de todos, determinar o que você pode ou não pode, o que você deve ou não deve, e age dessa forma; então, é uma gestão autoritária, porque para ele é isso. E o que mais entristece é que esse cara é o cara que mais consegue fazer coisas. É o mais respeitado, todo mundo tem medo dele. Todo mundo tem medo dele, é incrível. “Não, mas a escola tal é maravilhosa”. **[Fazendo referência ao diálogo com uma professora]** Eu falei: “Você está brincando, não é? Quem está na Direção? Ainda é o fulano?” – “Não, mas está tudo...”. Eu falei: “Lógico, porque lá vocês morrem de medo dele, não é, que ele trata vocês igual cachorro. Aí é legal” O pessoal não sabe responder. Mas existe; e olha, muitas vezes, é o que o povo quer, aquele que estala o chicote; e aí se for um cara que é autoritário e tem uma visão pedagógica legal, ele vai fazer a escola funcionar. Eu tenho colega que é diretor autoritário, mas tem uma visão social, pedagógica, defende o aluno, a comunidade, e a escola vai que vai. (Diretor Felipe)

Na percepção das(os) gestoras(es) parece haver, por parte dos diversos atores escolares, uma valorização de uma figura de diretor(a) que se apoia fortemente na hierarquia e no exercício de liderança individual ou poder unipessoal, como abordado por Lima (2013). As diversas pressões sentidas por eles podem indicar tensões entre a dimensão de autoridade, compreendida em termos masculinos, e aspectos do trabalho, que podem ser associadas ao feminino. Essa tensão aparece na percepção do estabelecimento de relações mais horizontais como forma de gestão menos efetiva.

O trabalho de Saboya (2004) situa a direção na interface entre o feminino e o masculino, como mencionado anteriormente, justamente por compreender que para além de atividades mais facilmente associadas ao masculino, tais como o exercício de autoridade e a tomada de decisões, a direção escolar também pressupõe atividades culturalmente vinculadas ao feminino, como a mediação das relações entre as pessoas e preocupações relacionadas ao cuidado com os alunos.

Para Kergoat (2002), quando características consideradas femininas são atribuídas a uma atividade, estas são interpretadas como atributos naturais das mulheres, desconsiderando o longo processo de socialização que favorece a aquisição por parte delas de certas habilidades, como destreza, minúcia e senso de relação. Quando uma atividade exige características como essas, tais exigências são vistas como qualidades e não como um componente de qualificação. Essa discussão auxilia na compreensão da dimensão relacional presente no trabalho de direção. Todas(os) as(os) diretoras(es) mencionaram de alguma forma e com diferentes ênfases a importância da mediação das relações como um desafio cotidiano do trabalho:

Olha, o que eu acho difícil, que faz parte do cargo, mas é um... é cansativo, briga entre adultos; entre as crianças e os jovens, faz parte, porque eles estão em formação; divergência de adulto, eu tenho que contar até 1.000. (Diretora Nilda)

**Entrevistadora:** O que é para você ser um bom diretor?

Alguém que consiga perceber as necessidades da comunidade, as necessidades dos alunos e as necessidades dos funcionários. Então, alguém que consiga fazer esse meio termo, porque, **evidentemente, existe posições conflitantes... Então, alguém que consiga tentar fazer esse meio termo, de tentar ficar o melhor possível para todos.** (Diretor Fernando)

O ser humano é difícil, não é. Não só entre... só entre os alunos, como os adultos. É, eu tive bastante... bastante não, mas me deu dor de cabeça. (...) É, vira e mexe uma reclamação de um e do outro, sabe; um pouco de picuinha, um pouco de fofoca, não é? (Diretor Júlio)

Apesar de, como afirma a diretora Nilda, essa dimensão de mediação das relações fazer parte do trabalho, é uma tarefa pouco reconhecida. Na expressão da diretora Laura: “parece que você não fez nada”. Esse aspecto parece demandar, de forma intensa, qualificações tácitas, conceito que remete a atributos do trabalho que mobilizam características muito subjetivas (DURÃES, 2012), para as quais fazem diferença as diversas configurações de masculinidade e feminilidade.

No caso do diretor Felipe, é interessante a dimensão relacional aparecer como central na sua narrativa sobre o trabalho. As referências de Felipe parecem variar desde situar a mediação de relações no âmbito da sensibilidade, ou seja, como qualidade pessoal associada a significados femininos, como um elemento de gestão democrática, até o âmbito da “gestão de pessoas” ou “gestão de relações”, expressões que remetem aos discursos empresariais sobre recursos humanos

(...)eu sempre tive um feeling maior com essas funções gerenciais, funções de gestão de pessoas. (Diretor Felipe)

Você fala de uma escola, você buscar o exercício de uma gestão democrática, não é fácil, por mais que: Ah, vamos ser democráticos, é ouvir todo mundo, é fácil. Não é, é muito difícil, porque quando você abre esse canal de escuta, existem vários panoramas que podem ali surgir; mas eu gosto muito disso, e de perceber que faz a diferença, não é? (Diretor Felipe)

Então, mais essa questão das relações, da construção, da identidade, dessa gestão de relacionamentos, acredito que seja isso que me atrai mais, na função. (Diretor Felipe)

Assim, a dimensão relacional do trabalho parece estar ganhando cada vez mais espaço tanto nas falas das(os) diretoras(es) quanto nas pesquisas, como pode-se observar nos estudos sobre liderança e clima institucional (OLIVEIRA, 2015). Embora seja uma dimensão carregada de significados ligados às masculinidades e feminilidades, o gênero não costuma estar presente nessa discussão como categoria, nem é explicitamente mencionado nas falas. Além disso, parece igualmente relevante identificar as diferentes perspectivas que sustentam as abordagens sobre a dimensão relacional, que podem tanto se apoiar na construção de uma colegialidade democrática, quanto em perspectivas empresariais sobre recursos humanos.

### **3.3 Desigualdades entre homens e mulheres na gestão: transformações e permanências**

Ao analisar a experiência de um grupo de docentes do sexo masculino que atuou na rede estadual de ensino de São Paulo entre as décadas de 1950 e 1980, Pincinato (2007) aborda as representações de gênero que permeavam a presença desses profissionais em uma área de atuação com presença feminina predominante. A autora identificou a busca por cargos de maior remuneração e status como forma dos sujeitos afirmarem sua masculinidade nesse contexto.

De acordo com a autora, a escolha do magistério aparecia justificada pelos participantes por motivações objetivas, como o rápido acesso ao mercado de trabalho, a estabilidade proporcionada pelo concurso e as possibilidades de avanço na carreira. Tais justificativas divergiam das motivações apresentadas pelas mulheres professoras, as quais geralmente costumavam remeter-se ao gosto pela profissão e pelo trato com os alunos. O ingresso nas funções administrativas foi analisado por Pincinato (2007) como estratégia dos homens para ocupar uma posição considerada mais adequada à masculinidade. Os participantes de sua pesquisa afirmaram que as funções administrativas, particularmente a direção, seriam uma função mais adequada para os homens:

Foram identificadas algumas táticas utilizadas por esse grupo de professores para que permanecessem no exercício do magistério e nele construíssem sua identidade profissional. Uma delas, talvez a mais explícita, foi a busca pelos cargos de mais alta remuneração e status, que eram, de acordo com as representações desses homens, mais

adequados aos profissionais do sexo masculino, pelo fato de estes terem a chance de dispor de maior autoridade e, conseqüentemente, conseguirem alcançar um maior respeito por parte dos alunos e dos demais funcionários da escola, contrariamente às mulheres que, por serem mais emotivas, tal como afirmado por eles, sofreriam por conta da indisciplina dos alunos e dos professores que porventura discordassem das suas opiniões (p. 175)

Na presente pesquisa, os participantes não se referem de forma tão direta à atividade de direção como sendo mais adequada aos homens. A maioria dos participantes afirma não considerar que haja diferenças entre ser homem e ser mulher no exercício da função e alguns abordam de forma explícita a questão do preconceito e do machismo. Essa referência não aparece nos trabalhos de Saboia (2004) e Pincinato (2007) e parece apontar para uma disseminação mais recente de alguns dos elementos do debate sobre gênero.

Ah, existe o machismo; infelizmente, o machismo está aí, não é; eu acho que, mesmo que as pessoas não... falem que não, que não sei o que, o machismo está aí. (Diretor Júlio)

Dois diretores fizeram referências a estereótipos atribuídos a homens e mulheres, mas com afirmações que buscam problematizar e não naturalizar tais características. No caso de Felipe, uma referência às mulheres terem mais sensibilidade, aspecto que ele mais valorizou no decorrer da entrevista, e no caso do diretor Fernando uma referência aos homens serem mais decididos, aspecto central do trabalho para ele

Então, assim, pontos muito específicos; mas, em alguns casos, faz diferença essa sensibilidade, nem sempre o homem tem essa sensibilidade; **às vezes, até pela própria questão do machismo:** “Olha, não posso falar sobre isso”. “Não, eu não posso”. Então, isso empaca, um pouco; às vezes, encontra isso. Mas, basicamente, isso. **Agora, que um é melhor ou pior, não** (Diretor Felipe)

O que faz diferença é ter capacidade de decisão, ser homem ou mulher, não faz diferença nenhuma. Não adianta ser um homem que não decide nada; (risos) a gente brinca, fala que as mulheres são mais indecisas, mas nem sempre, não é; muitas vezes, é a questão de machismo e percepção social. (Diretor Fernando)

Ao se referirem à perspectiva de outros segmentos da comunidade escolar, como os familiares e as(os) professoras(es), as(os) diretoras(es) parecem mais confortáveis para mencionar representações preconceituosas que vinculam a atividade de direção a

uma figura masculina. Os participantes utilizam expressões carregadas de sentido de gênero para demonstrar as perspectivas machistas com as quais costumam se deparar:

(...) assim a gente enfrenta muito a questão do machismo da comunidade; então, chega um pai aqui, como já chegou várias vezes; ele olha, vê que é mulher, ele começa a **cantar de galo**; (Diretora Laura)

Infelizmente, nós vivemos num país machista, e o nosso problema é esse, não é? Nós vivemos num país de uma cultura extremamente machista, onde as pessoas, muitas vezes, respeitam um gênero e não uma pessoa, um profissional. (...) Às vezes, a pessoa chega, fala com a coordenadora, ou com a assistente, é uma coisa; quando entra o diretor, e ele olha: “Boa tarde, eu sou o diretor”. **A voz até afina**. (Diretor Felipe)

No caso de Laura, além de ter mencionado situações de conflito na escola em que, segundo ela, alguns pais “querem cantar de galo” pelo fato da diretora da escola ser uma mulher, ela afirma que alguns professores também têm uma postura machista, e relata uma situação em que sentiu que sua autoridade foi questionada. Ela não quis contar os detalhes da situação; após o conflito, o professor fez uma denúncia de assédio, e a diretora Laura respondeu através de um relatório sobre a situação. Ele foi, então, transferido de unidade.

Uma situação bastante semelhante foi relatada por Nilda. A diretora, que possui um perfil de forte envolvimento com as atividades pedagógicas, questionou a prática de um professor que, segundo ela, desenvolvia constantemente atividades de cópia de texto com os alunos como forma de silenciá-los. Ao fazer uma intervenção sobre a questão, teve uma reação explosiva por parte do professor, que gritou com ela.

O ano passado, eu tive um problema com um professor, e que ele gritou comigo, eu não me alterei, depois que eu fiquei abalada; é, ele gritou, ba-ba-ba; mas tem um momento, eu pensei: Será que se fosse um homem, ele faria igual? (...) Então, eu achei que essa questão do gênero pegou (...)E eu achei, posso estar enganada; talvez, se fosse um homem, eu acho que ele não levantaria o tom de voz como levantou (...)Mas eu... eu não sei se os colegas diretores, homens, se esse embate é tão violento, eu não sei te dizer. (Diretora Nilda)

As duas diretoras possuem perfis com diversas semelhanças, como idade e longo tempo de experiência, além de demonstrarem ter um perfil exigente em relação ao grupo de professoras(es) ao mesmo tempo em que defendem formas de gestão pautadas na

construção de consensos, como abordado no tópico anterior. Nesse sentido, elas parecem vivenciar uma tensão, pois, ao mesmo tempo em que os significados masculinos atribuídos à dimensão de autoridade pressionam-nas para a adoção de posturas mais firmes, quando ocorre um conflito mais explícito elas podem encontrar resistências e questionamentos mais fortes. Talvez isso ajude a explicar o mal-estar manifestado pela diretora Laura com a atividade de chefia que precisa exercer em sua função:

Ah acho assim... até hoje eu acho que eu tenho meio algumas questões, que acho que eu não tenho que falar muita coisa, entendeu? Não tenho que fazer a crítica ao trabalho do outro. Então essa coisa de, da centralização que pedem para eu ter... Mas eu não tenho esse perfil centralizador, autoritário... faz assim que eu acho que tem ser assim... não tenho esse perfil, né? E... essa coisa da cobrança mesmo, do outro, de fazer as coisas certas, eu acho que eu... não me cabe essa relação. (Diretora Laura)

O incômodo da diretora Laura em se situar em um espaço hierarquicamente superior às(aos) professoras(es) também parece estar presente no seu receio em assumir o cargo no momento em que foi convocada. De acordo com a diretora, seu objetivo ao se inscrever no concurso de direção era conseguir pontos para sua evolução funcional<sup>12</sup> como docente, mas quando os colegas souberam de sua convocação fizeram forte pressão para que ela assumisse. E afirma que, além disso, pesaram em sua decisão questões relacionadas ao cálculo de sua aposentadoria.<sup>13</sup>

Ainda assim, Laura considerava que assumir a função de direção possibilitou-lhe ampliar sua visão acerca do trabalho. De acordo com a diretora, antes da função ela tinha uma postura muito corporativista em relação ao grupo de docentes, e o receio de ser vista como alguém pertencente “ao outro lado” fazia com que ela preferisse não trabalhar na região mais próxima de sua residência, local onde atuou como professora, para não atuar como chefia de professoras(es) dos quais havia sido colega.

Porque tem aquela questão de que você não vai... por mais que você queira ser uma igual, você não pode ser uma igual, porque você tem uma decisão a ser tomada, cabe a você umas decisões; e, de repente, você é traíra, é um monte de coisa, que como professor você tem uma conduta, como diretor você vai ter outra conduta, e aí você fica, assim:

<sup>12</sup> Evolução funcional é o processo de progressão da carreira no setor público.

<sup>13</sup> Segundo a diretora, houve uma alteração da lei que afetaria sua aposentadoria no futuro.

Gente, não, não é bem assim; mas é mais complicado. (Diretora Laura)

Dessa forma, Laura demonstra um desconforto em assumir as atividades de chefia inerentes ao cargo, desconforto que ela atribui a sua atuação sindical e posicionamentos em defesa das(os) professoras(es), posicionamentos estes que ela receia que sejam vistos como contraditórios diante de atitudes que é levada a assumir no exercício de sua função de diretora. Suas falas acerca do machismo por parte de alguns professores e familiares podem indicar também tensões entre a feminilidade e os significados masculinos associados a esta dimensão da direção. O estudo de Priola (2007) sobre mulheres gestoras no ensino superior do Reino Unido também aponta para tensões nesse âmbito. Para a autora, as mulheres ocupantes dos cargos de gestão precisavam administrar, constantemente, contradições entre prescrições sociais de feminilidade e atributos masculinos presentes na cultura profissional.

Nilda também apresenta um perfil bastante exigente em relação às(aos) professoras(es) e funcionárias(os). Seu relato demonstra um alto grau de envolvimento com a escola e com os projetos que desenvolve. Assim sendo, parece esperar que todos estabeleçam um tipo semelhante de relação com a escola, pautado na dedicação e na perspectiva de realização a partir do trabalho:

Então, porque, assim, é... as questões, quando... eu falo que, sempre, ninguém tem que trabalhar a quantidade de horas que eu trabalho, ponto; mas, o mínimo, é chegar no horário, é avisar quando vai faltar, é ter um pouco de consideração com essas crianças; e, às vezes, vem com a coisa do público: “Eu sou funcionário público, eu tenho os meus direitos”. É claro que tem, todo mundo tem, (...) alguns professores que vêm e eu falo: “Nossa, fulano, você faltou e nem avisou a gente...”. “Mas não... nunca precisei avisar”. Então, eu acho que... e se dão bem em outros lugares, com essa concepção. Aqui, não. Aqui, eu acho que... como **tem que ter um envolvimento maior, eu acho que é esse compromisso**, que não é invadir, mas é dizer, é dizer o que está acontecendo para... é prestar contas. (Diretora Nilda)

Esse trecho da fala de Nilda demonstra que ela reconhece que sua relação com o trabalho é bastante intensa e que ela não pode exigir o mesmo de todo o grupo. Segundo ela, já ouviu de professores que saíram da escola frases como “*prefiro trabalhar com o capeta mas não com você*”. Ela dá esse exemplo sorrindo, demonstrando, como também indicam os diversos projetos realizados na escola, que ela consegue a adesão do grupo para o trabalho nesta perspectiva de “maior envolvimento” que ela propõe.

Embora Nilda, como mencionado anteriormente, tenha vivenciado alguns embates mais diretos, ela parece adotar formas sutis de controle sobre o trabalho, buscando se fazer presente em momentos estratégicos, estabelecer canais de comunicação que permitam que ela saiba o que acontece em sala de aula e conseguir adesão do grupo de professoras(es) por meio do incentivo:

(...) tem o grupo de estudos de professor; então, eu gosto de participar, não é todo dia que eu consigo, mas eu gosto de ver, porque lá tem um momento que eles vão falar: Olha, aconteceu isso, aconteceu aquilo, e tudo mais. (Diretora Nilda)

Esse modo sutil de exercício de poder - que pode ser associado a características socialmente consideradas femininas - é descrito por Morgade (2007) como estratégia de legitimação de supervisoras escolares na Argentina, as quais buscavam adesão de diretores e professores às suas propostas fazendo-se presentes e mostrando-se como exemplos de dedicação e compromisso com o trabalho.

Outro aspecto que parece relevante sobre esta dimensão do trabalho de direção escolar é a importância do controle emocional, o qual apareceu de forma mais explícita entre as mulheres entrevistadas, assim como também apontou o estudo de Priola (2007). A autora identificou em uma das gestoras participantes de sua pesquisa a estratégia de se mostrar mais objetiva e não demonstrar fragilidades. Dessa maneira, procurava lidar com os receios da equipe que, na perspectiva dela, julgava que ela teria dificuldades para lidar emocionalmente com os desafios a serem enfrentados. Talvez pelo fato de serem associadas a uma postura mais emocional que racional, parece ainda mais importante para as mulheres diretoras mostrarem-se emocionalmente controladas, como indicam as seguintes falas:

(...) O ano passado, eu tive um problema com um professor, e que ele gritou comigo, **eu não me alterei, depois que eu fiquei abalada** (Diretora Nilda)

(...) depois eu posso chorar, me esgoelar, mas **eu procuro não me alterar** (Diretora Nilda)

(...) Há muitos anos atrás eu tive um caso grave, que é o mesmo caso desse, e o aluno deu muito trabalho, passei muito nervoso, porque ele estava com problemas sérios aqui na escola, e eu cheguei até passar mal, fiquei doente, tive uma crise nervosa muito grande, assim, mas que... eu não sei nem se foi crise nervosa, tive uma espécie de uma convulsão, depois passou, mas...

**Entrevistadora:** Aqui dentro mesmo?

**Diretora:** Não, em casa (...) Depois que eu consegui solucionar o problema, acho que a minha imunidade abaixou. (Diretora Catarina)

Na pesquisa de Costa (1995) sobre gênero, profissionalismo e trabalho docente, a autora observa que, apesar de professoras participantes da pesquisa reconhecerem que a desvalorização do trabalho se relaciona com a maior presença de mulheres, uma parte do grupo fazia uma oposição entre características femininas e os atributos de profissionalismo, fazendo referências à falta de objetividade e espírito profissional por parte das professoras. Essa oposição entre competência técnica e características femininas, como demonstra Carvalho (1999), aparece inclusive em alguns estudos sobre docência. O receio de serem percebidas como pouco profissionais talvez explique a maior ênfase, por parte das diretoras, na necessidade de controlarem suas emoções em momento de conflito.

Essa necessidade de se mostrar objetiva também auxilia na análise da entrevista com a diretora Catarina. Muito formal e concisa durante os momentos de gravação, Catarina se mostrava bastante diferente nos contatos mais informais com a pesquisadora e em suas interações com outros funcionários. O esforço por um discurso profissional parece ter guiado sua entrevista. Catarina foi bastante enfática ao afirmar não haver diferenças entre homens e mulheres na direção e foi a única a não se referir de alguma maneira ao machismo.

As conversas informais e observações indicavam algumas marcas de feminilidade em seu estilo de gestão, como a forte preocupação com a aparência da escola; a referência feita à conquista da diretora efetiva (atualmente afastada) que conseguiu acabar com problemas de relacionamento no grupo, a exemplo das fofocas, e as relações que estabelecia com os funcionários de apoio, que indicavam uma certa diluição entre aspectos pessoais e profissionais. Em uma situação observada em um momento de interrupção da entrevista, por exemplo, uma funcionária de apoio perguntava o que a Diretoria preferiria que fosse preparado para o jantar, oferecendo duas opções. Pelo que pude entender, esse jantar seria coletivo, e a diretora Catarina exclamou, então, que a funcionária era maravilhosa. A funcionária, em seguida perguntou para a diretora se ela iria querer levar um pouco do jantar para a casa e ela respondeu que não precisava, pois sua empregada doméstica já havia retornado.

Diferentemente do tom formal que utilizava para se referir ao trabalho de gestão, quando abordava sua experiência de trabalho pedagógico e os desafios que enxerga para

a docência, a diretora Catarina se mostrava mais espontânea. Seu discurso se aproximava das descrições de Carvalho (1999) sobre as professoras, em que havia uma passagem de exemplos familiares para profissionais, que informavam uma matriz cultural comum para o cuidado no âmbito doméstico e na docência.

As nossas crianças não trazem; então, você precisa dar esse repertório; a partir de que você deu esse repertório, a coisa vai embora. Então, eu acho, a nossa falha está nisso daqui. Uma vez, o meu filho estudou no Rio Branco, e uma vez ele errou uma palavra, eu nunca me esqueço, aí ele teve que copiar a palavra várias vezes... Eu falei: “Mas não é possível! Ele próprio virou para mim, e falou assim: “Mãe, como é que você quer que eu aprenda se não for assim?” (Diretora Catarina)

Eu trabalhei muito com esse livro, é um livro de uma americana, ela começou a fazer esse projeto com os filhos dela, em casa; então, ela tinha uma sensibilização, um contexto, porque eles eram muito ativos, e para acalma-los ela foi fazendo isso; e ela viu que deu resultado, então, ela lançou esse livro. Aí eu usei muito esse livro com as crianças. (Diretora Catarina)

Dessa forma, aspectos que ela aborda com tranquilidade ao se referir à atuação como docente, tal qual um envolvimento mais pessoal e preocupação com estudantes, aparecem pouco em suas falas sobre o trabalho de direção, o que pode indicar que, ao falar sobre direção, seja importante para ela apresentar uma postura de objetividade e formalidade.

Os relatos das(os) diretoras(es) sobre o trabalho indicam, portanto, algumas transformações, como o esforço em não naturalizar características tidas como femininas ou masculinas e o reconhecimento do preconceito e do machismo, bem como alguns desafios com os quais mulheres se deparam ao exercer essa função.

### **3.4 A rede municipal de SP e a política de avaliações externas: a percepção dos diretores**

Para analisar o trabalho de direção escolar é importante considerar o contexto de profundas transformações que vêm acontecendo na educação brasileira. O país tem implementado uma série de reformas no sistema público de ensino que podem trazer novos desafios para a atuação de diretoras(es) escolares.

A política de avaliação educacional tem recebido fortes investimentos nas últimas décadas em consonância com a agenda de organismos multilaterais para a

educação (DALE, 2004; BALL 2001). A avaliação se constitui como aspecto central das propostas gerencialistas em educação, como abordado no primeiro capítulo, e por esta razão buscou-se analisar o modo como estas políticas vem se concretizando nas escolas a partir da perspectiva das(os) diretoras(es).

O primeiro ponto que é possível ressaltar a partir da análise das entrevistas é que a política de avaliações externas é apropriada de formas diferentes pelas escolas pesquisadas, mesmo tratando-se da mesma rede de ensino. As(os) diretoras(es) pesquisados apresentam diferentes graus de adesão ou crítica às propostas.

De acordo com Barroso (2006), a análise sobre os modos de regulação em educação deve considerar tanto as normas instituídas quanto o ajustamento realizado pelos atores no processo de ação. Dessa forma, embora todas as escolas precisem realizar as avaliações externas, conforme normatizado pela SME ou o MEC, há formas diferentes de dar sentido a essa política pública no cotidiano escolar. Nas escolas pesquisadas, as diferentes lógicas passam desde a apropriação das orientações a partir da própria perspectiva até a tentativa de relegar/diminuir a relevância da política, passando pela tentativa de adesão ou adaptação ao sistema tal como ele foi normatizado.

Dentre os diferentes graus de adesão às propostas de avaliação externa, ressalta-se que a maioria dos participantes adotou uma argumentação bastante crítica em relação às avaliações a partir de diferentes pontos de vista, que não chegam a se contrapor, mas parecem se complementar.

A forte presença da crítica às avaliações externas no que concerne à maioria das(os) participantes da pesquisa indica que para além do discurso da SME e do MEC que buscam a adesão dos diversos atores do campo educacional ao que tem sido denominado como “cultura avaliativa” (BAUER et.al 2015), outros discursos, principalmente as críticas do campo pedagógico ou dos movimentos de professores, parecem apoiar a perspectiva das(os) diretoras(es) sobre o tema.

Uma primeira crítica bastante contundente é a que faz o diretor Júlio. O diretor, que assumiu recentemente o cargo e possui mestrado na área de didática, dispõe de uma perspectiva educacional que se pauta na importância da autonomia das unidades escolares na construção coletiva de seu Projeto Político Pedagógico - PPP. Ao comentar sobre a avaliação diagnóstica realizada no início do ano e ser perguntado se adotaria alguma medida diferente a depender dos resultados que a escola obtivesse, Júlio responde:

(...) As coisas que vão acontecer aqui não dependem só de mim; mas, a minha visão, a minha opinião, é não. Eu acho que a gente tem que ter autonomia, e a lei garante isso, que a gente tem autonomia de criar o nosso Projeto Político-Pedagógico, e **que a gente dê o peso devido a isso; que, na minha opinião, quase nenhum;** pra não dizer, nenhum. Mas eu, para mim, isso não é importante (Diretor Júlio)

Para o diretor Júlio, as avaliações externas podem ser bastante redutoras do processo educativo na medida em que podem fazer com que o ensino se volte para o treino dos alunos para testes. Sua argumentação remete às críticas presentes em alguns estudos sobre avaliação que indicam os riscos de que as avaliações externas provoquem uma padronização do currículo da escola (HORTA-NETO, 2013)

Para Júlio, as(os) professoras(es) de português e matemática são os que acabam sentindo mais a pressão em relação às avaliações externas. Para ele os professores(as) ficam em uma “sinuca de bico” entre trabalhar para conseguir um maior desempenho dos alunos nas provas ou tomar decisões a partir do que consideram mais significativo para os alunos em seu contexto específico, e então, serem responsabilizados caso os resultados sejam negativos. Esse aspecto remete à crítica feita por WEBB (2005), para quem a padronização do currículo parece limitar a criatividade das(os) professoras(es) e as propostas de inovação.

Em consonância com sua defesa de que a escola construa seu projeto político de forma autônoma, Júlio defende que os conteúdos e formatos da avaliação sejam definidos no âmbito da escola, a partir dos objetivos estabelecidos no PPP. Neste ponto, também parece estar presente a crítica de que as avaliações externas podem diminuir a autonomia profissional dos docentes.

A crítica de Felipe tem um sentido semelhante, mas ele se volta mais para a atividade avaliativa em si. Ele argumenta que as avaliações externas podem trazer prejuízos para o processo educativo. Para ele, muitas vezes a avaliação externa destoa do trabalho que vem sendo desenvolvido porque se baseia nas expectativas pré-estabelecidas do que o aluno deveria saber em cada série/ano. A situação de fazer uma prova que pode estar muito distante do que a(o) estudante pode realizar naquele momento pode ser prejudicial, pois:

(...) Você vai colocar aquele menino, naquela situação, de fazer uma prova que não tem nada a ver com o que ele está preparado, e ainda trazer de volta um resultado falando: Ó ele está ruim. Olha isso foi péssimo. É complicado, porque são dois tiros: o primeiro no pé do aluno, que olha para aquilo e fala: Eu sou um burro. O Segundo, é no

professor, que olha o resultado, e fala: Eu sou incompetente. Então essas avaliações externas, quando elas são feitas desta forma, elas, infelizmente acabam trazendo mais prejuízos do que benefícios. (Diretor Felipe)

Com uma forte crítica ao ensino tradicional no qual a escola atua apenas como reprodutora de conteúdos e de forma descontextualizada, as avaliações externas para ele se distanciam da perspectiva de que os professores adotem uma concepção diferenciada de ensino, que valorize o que os alunos já conquistaram, para a partir daí realizar ações que os possibilitem avançar, ideia que remete à avaliação formativa (ARCAS, 2009). Sua preocupação com a possibilidade de as avaliações externas prejudicarem a autoestima dos estudantes se alinha com a defesa que perpassa toda sua narrativa de que o aluno seja considerado, não restritamente em seu desempenho escolar, mas em todos seus aspectos.

A crítica de Felipe também parece conter elementos de defesa da autonomia docente na medida em que argumenta que são as(os) professoras(es) que terão de estabelecer as intervenções necessárias para que os alunos avancem, devendo elaborar seus próprios instrumentos avaliativos de acordo com o contexto e as especificidades de sua turma.

A diretora Laura também é bastante crítica em relação às avaliações externas e procura pontuar os limites dessa política. No momento da primeira entrevista ela havia acabado de receber a avaliação diagnóstica que faz parte do novo sistema de avaliação da rede municipal implementado na gestão do prefeito João Dória. Segundo Laura, os professores haviam considerado muito difícil e ela também ficou indignada com o conteúdo de algumas avaliações, visto que distanciavam-se do que as(os) professoras(es) costumam esperar de uma determinada série/ano na escola.

A principal crítica de Laura é em relação à ideia de responsabilização. Para Laura, o estabelecimento de metas quantitativas contradiz uma percepção do aluno em sua integralidade, pois acredita que são desconsiderados elementos qualitativos. Retoma a noção de “qualidade social da educação”, muito utilizada na rede durante a gestão do prefeito Haddad, para indicar que não é possível mensurar todos os elementos do trabalho educativo:

A outra gestão falava muito na qualidade social da educação. Como você mensura isso? (...) A gente não tem só o ganho de Ideb, a gente tem os... ganhos qualitativos, o fato do cara não ir para a biqueira é um ganho qualitativo.

Para a diretora Laura, as políticas de responsabilização culpabilizam a escola e as(os) professoras(es) pelos resultados quando, na realidade, uma série de outros fatores podem influenciá-los. Afirmar que, antes de exigir que a escola responda por baixos resultados do IDEB, deveriam ser garantidas as condições necessárias para atingir tal objetivo. Assim como Felipe, acredita que as avaliações prejudicam a autoestima das(os) professoras(es).

É interessante ressaltar que várias vezes durante a fala da diretora ela menciona a importância de “qualificar” a educação. Em nosso segundo momento de entrevista, ela cita o projeto que estão desenvolvendo como parte das comemorações do aniversário da escola. Ela afirma que pretendem resgatar os registros de memória da instituição para fazer uma reflexão sobre o passado e presente para, a partir disso, pensar em algumas proposições para o futuro. Laura faz questão de afirmar que, quando fala de “qualificar a educação”, não está se referindo aos resultados dos estudantes nos testes.

Eu acho que a gente tem tentado; mas quando a gente fala em qualificar, não é por conta das provas São Paulo, é mais pela identidade da escola, que a gente quer reconstruir esta identidade, não é; não pela avaliação externa. (Diretora Laura)

A partir desse panorama de crítica, principalmente no que se refere à ideia de responsabilização, Laura parece adotar uma estratégia, de forma semelhante ao diretor Júlio, de resistência em relação à política. Não dar importância aos resultados das avaliações externas é uma forma que encontram de evitar, dentro do possível, que sua concepção de ensino mais ampla seja reduzida a esforços para a melhoria dos resultados:

**Porque, assim, ninguém leva isso a sério, porque se a gente levar a sério, a gente endoidece**, porque a gente nunca vai conseguir aquele patamar desejado, enquanto você não tiver realmente uma estrutura eficaz (Diretora Laura)

(...) **Eu acho que uma das questões que a gente faz, é a não valorização de algumas coisas**. Então, essa prova não está sendo hiper, mega, valorizada; as pessoas fazem dentro do seu próprio percurso, respeitando o seu ritmo, o do aluno também. (Diretora Laura)

Uma percepção um pouco diferente é a da diretora Nilda. Ela defende que as avaliações externas são importantes e podem ser bem aproveitadas no trabalho pedagógico se forem problematizadas e se seus resultados forem utilizados para a reflexão sobre a prática pedagógica:

(...) mas é um olhar, eu penso, eu sou favorável, eu sou favorável (...). Porque senão a gente começa a criar repúblicas independentes, e essa criança começa a ficar muito fora do alcance das outras realidades, isso não pode, eu acho que é o momento da gente, minimamente, a rede ter o mínimo, não é? (Diretora Nilda)

(...) Essa coisa de ser contra a avaliação externa, não, eu sou a favor, eu acho que é o momento que alguém precisa olhar para a escola; aí depois a gente recebe os relatórios, aonde precisa melhorar; esse estudante, ele precisa avançar aqui; senão, às vezes, a gente fica muito no nosso mundo. (Diretora Nilda)

Sua crítica se dirige à implementação de políticas de responsabilização forte, como as que foram abordadas no primeiro capítulo. Nilda se coloca contrária ao estabelecimento de rankings, comparação entre escolas ou medidas de vinculação de financiamento aos resultados

Eu vou falar uma coisa, que, às vezes, aqui a gente discute bastante. Eu gosto da avaliação externa, o problema é o encaminhamento... eu não gosto que ranqueie escola, cada escola é uma escola, cada escola está numa comunidade, tem uma realidade; eu trabalhei em escolas de ocupação de moradia, e aí aquela comunidade flutua. Não dá.

A estratégia de Nilda parece ser a de se apropriar da avaliação a partir de sua perspectiva de educação, que aposta na valorização dos saberes dos estudantes como ponto de partida, no estabelecimento de estratégias de intervenção e na possibilidade de múltiplas formas de avaliação, como ela mencionou algumas vezes durante as entrevistas:

Aí o quê que você faz com um menino do 8º Ano... eu sou Professora de Matemática, menino do 8º Ano, veio não sei da onde, ou fruto daqui mesmo, que não sabe ler e nem escrever? **[fazendo referência a um possível diálogo com um professor]** Então, é olhar essas diferentes linguagens. Olha, você pode avaliar ele na fala. Mas está acostumado só com aquela prova. Mas, ó, o menino errou aqui. Mas como é que eu posso avaliar ele de outra forma?

Nilda remete a uma estratégia também encontrada por Arcas (2009) em seu estudo com coordenadoras(es) da rede estadual de São Paulo para lidar com o sistema de avaliação externa dessa rede. Trata-se de uma tentativa de utilizar os resultados numa perspectiva mais pautada na avaliação formativa.

O posicionamento do diretor Fernando é bastante peculiar em relação ao grupo de participantes. Como será discutido em seguida, esse diretor se mostrou mais adepto a ideias gerencialistas, estabeleceu comparações entre a escola e empresas, enfatizou aspectos administrativos do cargo, além de demonstrar uma visão bastante tradicional de ensino.

O diretor acredita que as avaliações externas são importantes para a SME e o MEC poderem monitorar indicadores educacionais e, a partir disso, traçarem políticas de produção de material ou de formação de professoras(es). Fernando, no entanto, critica o excesso de provas. Concorde que a prefeitura também realize sua própria avaliação, pois pode precisar de dados específicos que não são coletados na avaliação nacional, mas defende que elas sejam realizadas com periodicidade bianual para que haja uma alternância, de modo que em um ano seja feita a aplicação da avaliação nacional e em outro da avaliação municipal.

(...) toda hora, tem uma avaliação externa, é Prova São Paulo, é prova isso, é Prova SAEB, é prova... É muita, digamos assim, muita avaliação externa e pouca coisa é devolvida para a escola, em questão de relatórios mais objetivos (...) Eu acho que elas são boas, mas tem que ter uma dosagem correta, não é?

Fernando não deixou de apresentar críticas a propostas de responsabilização forte, como o estabelecimento de recompensas/sanções a partir do alcance ou não de metas estabelecidas, por exemplo:

Estabelecer metas, numa repartição pública, numa escola pública, é sempre complicado, não é; porque você tem muitos fatores que você não controla. Então, tipo assim, o professor, ele pode pedir remoção todo final do ano, se ele quiser; então, todo final de ano eu posso ter... aqui, até que eu tenho uma equipe, mais ou menos, fixa, não é, mas... tem escolas que... que, sei lá, 30%, do quadro, a cada ano.

A crítica de Fernando, no entanto, é bem diferente da de outras(os) entrevistadas(os) apresentados anteriormente. Não se trata de uma crítica pautada na defesa de um princípio educativo, e sim no que ele considera serem os limites técnicos

para a adoção destas práticas. Para Fernando, seria necessária a realização de uma avaliação com o mesmo grupo de alunos em diferentes anos para a obtenção de um “índice de melhora”, remetendo à discussão sobre as medidas de efetividade docente, abordada por Horta-Neto (2013). Nesses moldes, ele concordaria com o estabelecimento de uma política de bonificação.

Fernando também afirma ser favorável à adoção de medidas como a aplicação de “simulados” para favorecer a melhora dos resultados. A escola segundo ele não tem adotado sempre essa prática em razão de a coordenadora ter algumas críticas a esta ação. Fernando afirma que não acha necessário “ficar lá atormentando o Coordenador para fazer provão por causa de IDEB, não... não vejo muita utilidade nisso”. Mas um questionamento que pode ser feito é, caso o município venha a adotar uma política de responsabilização forte, o diretor manteria sua posição de não bater de frente com a perspectiva da coordenação?

A fala do diretor Fernando não deixa de apresentar alguns elementos de defesa da autonomia dos professores. Fernando faz questão de afirmar que as avaliações externas são importantes, mas como monitoramento das políticas educacionais por parte da SME e ou do MEC. É bastante enfático em afirmar que não auxiliam na prática docente, uma vez que são as(os) professoras(es) conhecem melhor os alunos e suas dificuldades:

A avaliação externa, falando a verdade para você, não serve para nada isso aí, porque a avaliação externa mostra o que a gente já sabe, não mostra o que a gente não sabe. Não precisa ninguém avaliar, externamente, para saber que os alunos têm dificuldade em Matemática. Eu sei disso. A avaliação externa, ela não é útil para a escola, ela é útil para a Prefeitura, para a Prefeitura saber como é que está o ensino. (Diretor Fernando)

A diretora Catarina é a única que se coloca totalmente a favor das avaliações externas. Afirma que são um instrumento importante para o planejamento, que auxiliam a ter uma parâmetro de como a escola está em relação às outras e possibilitam que readequações sejam feitas:

(...) Agora, isso precisa ser trabalhado, esses resultados, depois, por quê que não alcançamos o esperado? O quê que está faltando? E remodelar o nosso currículo para... para partir da onde o aluno está, para onde ele precisa chegar. Se bem trabalhadas, eu acho uma ferramenta maravilhosa, as avaliações externas. (Diretora Catarina)

Também se coloca a favor de políticas de responsabilização forte, como a bonificação por resultados, pois afirma que o estabelecimento de metas “é um incentivo para você, não é, de chegar um pouco mais além”. A princípio, sua única crítica é em relação ao sistema em que precisam lançar os dados: segundo ela, a ferramenta não comporta o volume de informações e trava muitas vezes, o que acaba prejudicando o trabalho.

As percepções das(os) diretoras(es) sobre as políticas de avaliações externas são, portanto, bastante variáveis. Os diversos aspectos da crítica remetem a elementos importantes que estão presentes nos debates sobre o tema.

#### 3.4.1 Avaliações externas e o cotidiano escolar

De um modo geral, as(os) diretoras(es) deram respostas bastante vagas em relação ao desempenho das escolas nas avaliações externas. Com exceção do diretor Júlio, que afirmou não ter procurado saber o índice da escola justamente por sua postura crítica em relação a esta política, a maioria manifestou ter uma noção do desempenho da escola. Alguns, por exemplo apontaram as diferenças de resultado entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, outros procuraram situar a média da escola em relação a outras escolas da região ou indicar se estavam avançando em relação a resultados de anos anteriores. As(os) diretoras(es), no entanto, não fizeram menções a detalhes dos resultados, como, por exemplo, em quais componentes curriculares estariam melhores e em quais estariam com mais dificuldade. Mesmo a diretora Catarina, que afirma se reunir com a coordenação para discussão dos resultados e que utiliza as avaliações para reorientar o planejamento, respondeu de forma bastante imprecisa a esta questão:

**Entrevistadora:** Você me falou também um pouquinho do currículo, não é, de, de vez em quando, ter que repensar o currículo a partir desses resultados. Você tem algum exemplo de alguns conteúdos que vocês precisaram dar mais ênfase?

**Diretora:** Matemática, Língua Portuguesa, a gente precisa, às vezes, rever alguma coisa, porque é cobrado um... de um patamar que a criança ainda não... não está apta a responder. (Diretora Catarina)

A diretora Nilda, que possui um perfil de forte envolvimento com a dimensão pedagógica da escola, foi quem mencionou uma ação mais concreta de utilização dos

resultados. De acordo com ela, estava prevista uma reunião entre os professores dos anos finais para discutir estratégias de melhoria dos resultados de matemática.

As(os) participantes acreditam que as avaliações externas aumentam o volume de trabalho tanto das(os) professoras(es) quanto da direção. No caso das(os) professoras(es), há uma série de demandas relacionadas às correções e lançamento dos dados. Quanto às(aos) diretoras(es), os participantes expõem todo o trabalho de logística de organização para aplicação dos testes, bem como a participação em uma série de reuniões que a SME realiza sobre o tema, principalmente nos processo de preparação:

(...) modifica no sentido de atrapalhar, não é. porque você tem que ficar parando tudo o que você está fazendo para assistir reunião de como que vai aplicar a prova, parando o que você está fazendo para assistir reunião de como vai digitalizar a prova. Então, assim, você sai da sua rotina da escola... (Diretor Fernando)

(...) porque você tem que organizar a escola, você não vai... você tem que conversar com os professores, você tem que organizar tempos, não... o horário, você tem que ligar, fazer bilhete para o pai. (...) a gente tem que se mobilizar, tem que ver da onde que eu vou tirar dinheiro para fazer a cópia desses bilhetes, da onde que eu vou poder tirar esses processos; organizar os tempos, a hora da refeição, a hora do lanche, não é, para eles fazerem a prova, o professor tem que corrigir a prova. (Diretora Laura)

A diretora Catarina, que afirmou ser favorável às avaliações, também relatou um aumento de trabalho e, no segundo momento de entrevista, realizado um ano após a prefeitura implementar o novo sistema que inclui as avaliações processuais, ela mencionou, sem fazer uma crítica direta, que a quantidade de provas havia sido excessiva e dificultado o trabalho das(os) professoras(es):

(...) Ah, desafios, assim, não... não foram... principalmente, foi a... a administração do próprio tempo, com tantas provas externas, tantas coisas.

(...) porque quando você tem muito período de prova, você não dá aula, entre aspas, não dá conteúdo quase, não é.

**Entrevistadora:** Você acha que foi excessivo?

**Diretora Catarina:** Foi bastante excessivo, o tempo... principalmente, porque se condensou muito no segundo semestre.

Nilda também afirma que em 2017 a quantidade de provas havia sido excessiva e que a própria SME havia informado que faria ajustes. Declara que as provas não são

díficeis e que o conteúdo é pertinente, com exceção da Provinha São Paulo<sup>14</sup> que, para Nilda, “foi um horror” e as crianças “sofreram para fazer”, mas que a SME também estava ponderando essas questões.

Na fala de Nilda também aparece uma crítica sutil em relação a fato de as avaliações processuais<sup>15</sup> serem muito centralizadas, pois ela conta que, em uma situação, estava previsto para a prova ser realizada em um dia muito quente e que ela julgava pouco propício para a realização da atividade e, mesmo assim, não conseguiram alterar a data de aplicação. Uma crítica semelhante havia sido feita por Júlio. Ele mencionou que, em uma destas avaliações, haviam feito na escola um planejamento baseado na data estipulada pela SME e, pouco tempo antes, houve uma alteração que prejudicou todo o planejamento interno, o que ele considerou como desrespeito.

A escola de Nilda é bastante reconhecida pela realização de projetos de intervenção comunitária. Além disso, ela propõe que os professores desenvolvam projetos temáticos de forma interdisciplinar, assim como ações coletivas, tal como a assembleia escolar que acontece semanalmente. Para Nilda, as avaliações não interferem no trabalho diferenciado que ela propõe que as(os) professoras(es) desenvolvam.

Nilda menciona, no entanto, que as(os) professoras(es) ficaram bastante incomodados com a avaliação processual implementada no ano anterior, as(os) quais costumam afirmar que “acabam engessando” o currículo a ser desenvolvido. Ela cita como exemplo uma professora de ciências que, ainda que o desempenho dos estudantes não tivesse sido muito ruim, ficara incomodada devido à não possibilidade de abordar parte do conteúdo, visto que ela havia se organizado para desenvolvê-lo no semestre seguinte; assim sendo, os alunos apresentaram dificuldade durante a realização da prova.

O mal-estar das(os) professoras(es) mencionado por Nilda parece apontar que esse processo pode ser bastante difícil para eles, que precisam lidar simultaneamente com um projeto de educação diferenciado e com as demandas por melhoria de resultados. Essa tensão lembra a expressão utilizada por Júlio de que as(os) professoras(es) ver-se-iam então “em uma sinuca de bico”.

---

<sup>14</sup> Prova aplicada ao 2º ano do ensino fundamental, regulamentada pela Portaria nº 2.639, de /03/2017 (SÃO PAULO, 2017)

<sup>15</sup> Provas periódicas elaboradas no âmbito da Secretaria e realizada por todas as escolas, conforme abordado no item sobre a Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Apesar disso, as(os) participantes não demonstram se sentir pressionados para adotar um modelo de gestão em que a ênfase esteja nos resultados e no cumprimento das metas. A diretora Nilda, por exemplo, afirma que a SME conhece a realidade das escolas e reconhece que os diferentes contextos nos quais elas estão inseridas implicam em problemas específicos que não podem ser desconsiderados.

Embora não tenha ocorrido com a escola em que trabalha, a diretora Catarina afirma que as escolas que estão com baixos resultados são chamadas nas Diretorias de Ensino para falar sobre o trabalho desenvolvido. Declara que, nas reuniões de supervisão, o tema das avaliações é recorrente, mas que as(os) supervisoras(es) não expõem os nomes das escolas com resultados insatisfatórios para outros diretores.

Apesar de as(os) diretoras(es) fazerem referência a um aumento do volume de trabalho e ao excesso de avaliações, não foram identificadas, entre os participantes, pressões para adoção de um modelo de gestão por resultados que resultassem diretamente em ações do(a) diretor(a) para estabelecer estratégias de melhoria dos resultados, o que pode estar relacionado ao fato de essa rede de ensino não ter adotado políticas de responsabilização de forte consequência.

### **3.5 Gênero e práticas de gestão escolar: aproximações e distanciamentos da perspectiva gerencial**

No tópico anterior, foram apresentadas diferentes formas de adesão e crítica das(os) diretoras(es) às políticas de avaliação externa, tomadas como sendo instrumentos que poderiam vir a funcionar como base para um modelo de gestão de resultados, aspecto central da perspectiva gerencial, conforme abordado no capítulo 1.

As entrevistas indicam fortes críticas às políticas de avaliação e responsabilização, bem como a ausência de pressões intensas para a adoção de um paradigma gerencial, uma vez que a rede municipal de educação de São Paulo não adotou modelos de responsabilização de consequências fortes. Este tópico aborda os relatos dos gestores(as) a partir de suas perspectivas, identificando marcas de gênero e posicionando-as em relação à perspectiva gerencialista. As entrevistas apontam para modelos híbridos e permeados por ambiguidades, de modo que a tentativa aqui é apontar alguns traços que favoreçam explicitar elementos relevantes para o debate.

#### **3.5.1 Entre a gestão burocrática e adesão ao discurso gerencial**

A gestão burocrática, segundo Barroso (2005) pode ser compreendida como um modelo de regulação educativa baseado no controle dos processos a partir do estabelecimento de procedimentos rígidos que visam operacionalizar os objetivos. Para o autor, “as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso” (p. 728). A essa forma de regulação, pode-se contrapor a proposição dos modelos denominados pós-burocráticos, que remetem à flexibilização dos regulamentos e procedimentos e a um deslocamento do controle dos processos para o controle dos produtos.

Essa ênfase nos procedimentos e aspectos administrativos do modelo burocrático aparece na entrevista do diretor Fernando que priorizou, em seu relato, aspectos concernentes à aquisição de recursos, compreensão da legislação, manutenção predial, dentre outros. Suas falas remetem a uma visão dicotomizada entre as dimensões administrativas da função e os aspectos pedagógicos:

(...) quando eu prestei o concurso para diretor, em 2004, era um perfil, era um concurso mais técnico, perguntava coisas administrativas, realmente. Então, digamos, selecionava um pessoal mais preparado. Esses concursos de hoje, com perguntas de ordem pedagógica, o cara vai ler Paulo Freire; mas, a escola, na verdade, é uma empresa. Você tem que se preocupar com pagamento, com compra, com material. Então, esse pessoal que está chegando hoje nas escolas, está muito perdido (Diretor Fernando)

O diretor também menciona diversas cobranças de tipo procedimental em relação à prática das(os) professoras(es). Ele relata algumas intervenções que fez junto aos professores para possibilitar a compreensão da aplicação do regimento e dos processos internos de avaliação. Para Fernando, não se tratava de discutir coletivamente com o grupo de docentes procurando estabelecer a forma mais adequada de avaliar ou a necessidade de adoção de procedimentos para a escola como um todo, mas de fazê-los compreender e adotar os procedimentos que ele considera mais adequados:

“(...) a gente faz reuniões conjuntas, é mais a coordenação, mas a gente também faz reuniões conjuntas para a gente tentar **colocar na cabeça do pessoal** qual o procedimento de avaliação que a escola estaria usando. (Diretor Fernando)

O diretor Fernando comparou a escola a uma empresa, referência que também foi feita pela Diretora Catarina. É interessante observar que a aproximação entre escola e empresa feita por Fernando não se refere somente à dimensão administrativa do trabalho, como fez a Diretora Catarina, a qual reitera que uma das dimensões da escola é “administração, como uma empresa, porque a APM<sup>16</sup> é uma empresa”, mas estende essa semelhança até mesmo ao processo educativo, comparando o aluno a um cliente. Na perspectiva apresentada por Fernando, a educação seria um produto oferecido pela escola:

**Entrevistadora:** Você falou que a escola é uma empresa; assim, o que é que você vê de semelhança, nesse sentido?

**Diretor:** Tudo. Digamos assim, você está oferecendo para os alunos um trabalho, que é a educação, entendeu. Você... o aluno, digamos assim, de uma certa forma, ele é seu cliente, não é? (**Diretor Fernando**)

A transposição de perspectivas de administração empresarial para a educação, abordada no primeiro capítulo, não é recente e já foi bastante discutida por autores como Paro (2015) e Sander (2007), mas a afirmação de Fernando parece apontar para a observação feita por Lima (2018) de que o gerencialismo intensificaria a correspondência entre a gestão pública e os modelos corporativos.

Outro aspecto identificado na entrevista do diretor Fernando e que parece remeter à perspectiva gerencial foi o reconhecimento dos resultados dos índices como expressão de qualidade escolar. Diferentemente de outras(os) diretores que, conforme abordamos, criticaram a noção de qualidade associada aos resultados obtidos nas avaliações, Fernando apresentou críticas apenas aos limites técnicos da política

Como evidenciado anteriormente, o diretor Fernando vê com bons olhos estratégias como estabelecer “provões” internos nas escolas como forma de favorecer a melhoria dos resultados. Tais ações, segundo o diretor, apenas não são realizadas de forma mais frequente na escola devido à oposição da coordenadora, a qual entende os provões como um treino. O fato de o diretor considerar que não é interessante “bater de frente” com a coordenadora devido aos índices parece indicar que com a

---

<sup>16</sup> Associação de Pais e Mestres. Regulamentada pela Portaria SME Nº 8.707, DE 20/12/2016. É uma associação sem fins lucrativos que tem, dentre outros objetivos, arrecadar recursos para as unidades escolares. (SÃO PAULO, 2016)

responsabilização de baixa consequência não houve de fato uma pressão muito forte na rede para adoção de um modelo de gestão baseado nos resultados. No entanto, algumas falas de Fernando sobre os anos iniciais sugerem algumas marcas do gerencialismo, ainda que no modelo de baixa consequência – marcas essas que poderiam se intensificar com uma política de consequência forte.

Ao comentar sobre os motivos pelos quais acha “complicado” o estabelecimento de metas com incentivos financeiros, um dos problemas apontados por Fernando seria a diferença nos perfis de alunos que a escola recebe, o que ele considera fazer diferença nos resultados. O diretor menciona que, geralmente, recebem no 1º ano alunos oriundos de duas escolas de educação infantil da região. Segundo o diretor, em uma delas haveria um trabalho de pré-alfabetização, já a outra teria uma proposta de educação infantil mais voltada para o lúdico. Na visão do diretor Fernando:

(...) às vezes, eu recebo alunos que vêm daquela... daquelas... a... CEI ali em cima. Então, ali eles têm um trabalho ali de... já pré-alfabetização. Então, as crianças já chegam aqui já com algumas noções básicas, entendeu; são crianças comportadas, já acostumadas com o ritmo de escola. E assim, tem ano que eu recebo, da EMEI<sup>17</sup> aqui, parece que são os filhos do demônio(...) Porque é... não senta, bate, briga, chuta, rola... é, morde, parece que não tiveram a mínima noção de um comportamento socialmente aceito.

Para Fernando, a dissemelhança nos perfis de alunos, cuja causa é a diferença na proposta de educação infantil da escola de origem, seria um exemplo dos possíveis problemas em estabelecer uma política de incentivos, o que ele apresenta como justificativa para sua crítica à proposta. Para o diretor, os resultados alcançados seriam diferentes de acordo com o perfil dos estudantes que a escola recebe no 1º ano:

(...) como não dá para você controlar o desempenho dos alunos, não é, eu acho ruim, não é, entendeu? Eu vou ficar dependendo da sorte de... Entendeu? Então, por exemplo, se tiver... se tiver um bônus aqui, eu tenho que ficar rezando para os meus alunos vir da (Escola A), pra vir nenhum do (Escola B). (Diretor Fernando)

A política gerencialista pode ter como consequência o aumento da pressão pelos resultados, provocando cada vez mais cedo a culpabilização dos alunos que não alcançam o desempenho esperado. Problema esse que, embora não seja novo, pode ser

---

<sup>17</sup> Escola Municipal de Educação Infantil

acentuado em tal modelo de gestão. Na pesquisa realizada por Chan (2004), por exemplo, em um contexto de adoção de políticas gerencialistas<sup>18</sup>, a autora identifica que as medidas favoreceram, no caso da escola pesquisada, o estabelecimento de uma cultura de competitividade entre professores, gerando consequências para suas práticas de ensino. Em seu estudo de caso, alguns(mas) professores(as) afirmavam ter modificado as abordagens que usavam para conseguir melhores resultados, a exemplo de um professor que mencionou ter reduzido o uso de materiais complementares e centrado o ensino no livro didático para conseguir melhorar o desempenho de sua turma nos testes.

As referências às perspectivas gerenciais do diretor Fernando parecem situar-se mais no plano discursivo do que na adoção de práticas de gestão alinhadas a esse modelo, e o mesmo ocorre com a diretora Catarina. Mesmo sendo a única que não apresentou críticas à avaliação externa e às políticas de responsabilização, ela não mencionou práticas de gestão por resultados como as tabelas de comparação entre turmas e professoras(es) mencionadas por Chan (2004) e Webb (2005).

Conforme discussão pautada no capítulo 2, o gerencialismo é um modelo de gestão que se baseia em valores culturalmente associados ao masculino, assim como objetividade, racionalidade e competitividade. Esse modelo poderia causar atrito com valores que foram constituindo a docência como sendo um trabalho feminizado, pautado em valores como dedicação e cuidado (CHAN, 2004; MANHONY, 2004; CARVALHO, 2018). Em nossa pesquisa, o diretor Fernando, o qual apresentou o discurso que mais se aproximou do gerencialismo, também foi quem mais correspondeu a um estilo masculinizado de gestão.

Fernando enfatizou fortemente os aspectos administrativos/legais da função de direção, abordando essa dimensão de forma apartada da perspectiva pedagógica. A atividade de cuidado parecia em grande parte ser delegada à coordenadora que, segundo ele, era mais “boazinha”, enquanto ele ocupava um papel mais “disciplinador”. Essa estratégia também apareceu entre os diretores entrevistados por Saboya (2004). Além disso, Fernando recorria a diversos aspectos relacionados a uma cultura masculina, como realizar ele próprio alguns dos serviços de manutenção: em sua sala estavam

---

<sup>18</sup> No contexto pesquisado por Chan (2004), além do estabelecimento de indicadores de qualidade, a autora afirma que foram estabelecidas políticas de financiamento que promovem a competição das escolas.

dispostos diversos equipamentos e ferramentas usados nesses serviços, o que pode favorecer o reconhecimento de sua masculinidade perante o grupo.

Seu envolvimento pessoal com a escola parece remeter à figura do provedor, tal como é visto um pai de família tradicional, pois ele descrevia a gestão de recursos como sendo uma atividade pela qual ele era o responsável, a exemplo do que fazia para adquirir materiais que as(os) estudantes/professoras(es) necessitavam. É interessante salientar que o diretor fez esforços consideráveis não mencionados em outras escolas, como a disponibilização de internet para os estudantes no pátio e a aquisição de equipamentos - como projetores, por exemplo - em todas as salas de aula.

Gosto de... é, de quando a gente está conseguindo comprar as coisas para a escola, e os professores e os alunos estão contentes (Diretor Fernando)

(...) a gente tenta, na medida do possível, atender a todos, e de acordo também com... com urgências. O professor... teve um professor que está pedindo para comprar Gramáticas. E tinha outro que está pedindo para colocar uma tela na quadra. Eu resolvi comprar, eu achei que as Gramáticas eram mais urgente, porque já que houve aí uma mudança na Língua Portuguesa, eu achei... não achei muito adequado que os alunos tivessem material desatualizado (Diretor Fernando)

**[Sobre o Grêmio]** Reivindicando algumas coisas também, eu tive que colocar Wi-Fi no pátio, por causa deles, não é. (Diretor Fernando)

O diretor Fernando, portanto, apresenta em seu discurso tanto elementos de uma perspectiva burocrática como de uma certa adesão aos princípios que embasam o novo gerencialismo. Os elementos gerencialistas de seu discurso parecem estar em consonância com seu estilo masculino de gestão, que busca mais objetividade e valoriza a competição. Tais elementos, no entanto, não aparecem com tanta força, talvez devido ao contexto da rede municipal, a qual não adotou uma política gerencialista de consequência forte. O caso do diretor Fernando aponta para os sentidos de masculinização presentes nas políticas gerencialistas, tal como sugerem Chan (2004) e Mahony (2004).

No próximo item, serão discutidas outras perspectivas de gestão escolar que foram identificadas entre as(os) participantes.

### 3.5.2 Gestão da Aprendizagem e práticas democráticas

Ao discutir a liderança educacional na Inglaterra, Grace (1995) aborda as proposições de liderança educacional no contexto do Estado de bem-estar social. No cenário apontado por ele, foi sendo concebido um modelo de liderança em que se esperava que o(a) diretor(a) atuasse como uma referência pedagógica, pautando sua atuação em uma mudança cultural da escola para o estabelecimento de práticas centradas nos estudantes e de formas colaborativas de trabalho.

O autor reconhece que essas proposições esbarraram em culturas burocráticas e hierarquizadas, mas considera que houve uma abertura para práticas democráticas. Após discutir algumas fragilidades desse modelo como, por exemplo, algum amadorismo no âmbito administrativo, as quais o autor acredita que contribuíram para abrir espaço para as reformas preconizadas pela nova direita, ele aborda o modelo de liderança, pautado na lógica de mercado, que comprometeria os princípios delineados no modelo de bem-estar social.

Dialogando com o trabalho mencionado acima, a pesquisa de Webb (2005) analisa as práticas de liderança pedagógicas nas escolas inglesas de ensino primário. Para a autora, o atual contexto de ampliação de demandas administrativas e financeiras e a atuação na perspectiva de bem-estar, denominado por ela de liderança educativa, se mostrariam pouco sustentáveis. As(os) diretoras(es) das escolas pesquisadas que buscavam manter essa forma de gestão com atenção para as necessidades sociais teriam se mostrado bastante sobrecarregadas(os), tendo um participante, inclusive, renunciado a direção e voltado a se dedicar somente a ministrar aulas.

Em contraposição à liderança educativa, a autora descreve a liderança instrucional que, alinhada com os objetivos da reforma, se baseia em ações de controle curricular e ajuste de práticas docentes para a melhoria dos resultados. Para ela, esse modelo teria provocado a diminuição da autonomia das(os) professoras(es) e uma limitação da criatividade docente que poderia dificultar inovações nas práticas pedagógicas. Nas escolas pesquisadas, Webb (2005) identificou práticas que ela denomina de “liderança pedagógica”, na qual identificou a preocupação com os resultados dos estudantes sem que a escola estabelecesse uma concepção de currículo restrito e onde existiam ações colaborativas e incentivo à autonomia docente.

Aspectos da liderança educativa e da liderança pedagógica descritas por Webb (2005) parecem estar presentes de forma híbrida nas perspectivas e práticas da diretora Nilda. A preocupação com o aprendizado dos estudantes e a ênfase do trabalho na dimensão pedagógica perpassaram toda a sua entrevista:

(...) Eu não gosto das questões burocráticas, eu acho um absurdo tanto papel, eu acho um absurdo tantas questões burocráticas, tanto a questão de verba, disso, daquilo, daquilo outro, é... parece uma contabilidade, mas você tem que fazer. E o que eu mais gosto são as questões pedagógicas mesmo. Eu gosto de, por exemplo: Aquele menino do 2º Ano, que não avança, que você olha para a produção dele, que ele estava fazendo; e depois, aí é traçado uma estratégia, a professora e a coordenadora pedagógica, eu acompanho de longe; aí esse menino, e aí depois a... essa produção. Isso eu gosto, isso é comigo, eu acho bacana, eu gosto das questões pedagógicas (Diretora Nilda)

A diretora não considera os resultados nos índices como único parâmetro de qualidade educacional. Sua proposta de trabalho tem como elementos centrais a formação para cidadania e ações de intervenção comunitária. No caso dos projetos de intervenção comunitária, ela menciona duas ações que partiram da discussão com os alunos sobre o território em que está localizada a escola. Segundo Nilda, era muito forte nas falas dos alunos a afirmação de que moravam num lugar feio. Por isso, a escola propôs um projeto de intervenção em uma escadaria e em uma praça localizados nas adjacências da instituição.

No caso das ações voltadas para a formação cidadã, pode-se citar dois exemplos: o primeiro é a realização de assembleias escolares, nas quais cada turma discute, semanalmente, questões relacionados à convivência escolar; o segundo foi uma conversa realizada com um vereador, para quem os estudantes prepararam questionamentos sobre a destinação de recursos para os bairros.

A diretora Nilda, de forma semelhante ao apontado por Strachan (1997) em seu estudo com diretoras da educação básica da Nova Zelândia, parece realizar mediações entre políticas gerenciais e sua perspectiva educacional. Tendo declarado-se a favor das avaliações externas, como evidenciado anteriormente, Nilda foi a diretora que relatou de forma mais concreta a utilização dos resultados dos testes, ao citar uma oficina com os professores para pensar estratégias para o ensino de matemática com base nos seus resultados.

Tal como nos casos abordados por Webb (2005), essa preocupação não esteve limitada a componentes avaliados pelos testes. Alguns dos projetos por ela mencionados indicam uma visão mais ampliada de currículo:

(...) um projeto que a gente desenvolveu o ano passado, com as crianças pequenas, é o Imprensinha; esse projeto, eu acho bem bacana, as crianças se sentem importantes; eles vestem coquinho, eles pesquisam antes a vida da pessoa, e vão para fazer perguntas; eles tiveram oportunidade de entrevistar Vereador, o Prefeito Regional(...) E acho bem bacana; porque, geralmente, a gente fazia isso com os maiores, e com os pequenos deu muito certo. Então, é um projeto que esse ano a gente continua (Diretora Nilda)

De modo semelhante ao constatado por Webb (2005) em relação às(aos) diretoras(es) que atuavam no modelo definido por ela como liderança educacional, Nilda parece ficar bastante sobrecarregada. As demandas do trabalho administrativo e burocrático aparecem para ela como uma das principais dificuldades para a atuação pedagógica que ela busca priorizar.

O estudo de Lynch et al. (2012) com diretoras(es) na Irlanda apresenta diversas evidências neste mesmo sentido. Os autores indicam que, diferentemente dos diretores de ensino superior, nas escolas de nível primário e secundário as(os) diretoras(es) participantes da pesquisa não contavam com apoio que os auxiliasse a assumir um papel mais estratégico, centrado nas tomadas de decisão, tal como preconizado pelo gerencialismo. As(os) diretoras(es) desses níveis de ensino relataram estar sobrecarregadas(os) com demandas administrativas e financeiras.

Uma fala feita pela diretora Nilda também indica que a escola tem algumas de suas ações determinadas por políticas baseadas na perspectiva gerencial. Ao abordar os projetos desenvolvidos, ela menciona o programa “Mais Educação” do Governo Federal.<sup>19</sup> Segundo ela, houve uma reformulação no programa que passou a priorizar atividades relacionadas a Língua Portuguesa e Matemática, restringindo a possibilidade de algumas ações na escola

Eu tive, por exemplo, um projeto aqui que foi bárbaro, o Projeto Circo. (...) Que as crianças vão aprender malabares (...) uma porção de coisas, aquela bicicleta. Só que é caro, você precisa de verba. Esse projeto não tem mais. (Diretora Nilda)

Nilda parece lançar mão de algumas estratégias de controle, principalmente em relação ao grupo de docentes, conforme mencionado anteriormente, tais estratégias poderiam ser definidas como formas de controle mais sutis, na medida em que não

---

<sup>19</sup> Programa do Ministério da Educação que amplia a jornada escolar. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

implicavam, necessariamente, a um conflito direto, mas estavam direcionadas para que ela se mantivesse informada sobre o cotidiano das turmas e o trabalho de cada docente.

Um dos exemplos das estratégias utilizadas pela diretora é sua participação em momentos de formação continuada de professoras(es). Ela menciona a importância de estar neles por ser um espaço em que os professores comentam episódios que aconteceram em sala, por exemplo. Assim, parece que mais do que o conteúdo da formação, é a aproximação de caráter informal que parece motivar seus esforços em se fazer presente:

(...) Ao meio dia tem o grupo de estudos de professor; então, eu gosto de participar, não é todo dia que eu consigo, mas eu gosto de ver, porque lá tem um momento que eles vão falar: Olha, aconteceu isso, aconteceu aquilo, e tudo mais. (Diretora Nilda)

Outra estratégia mobilizada por ela é assistir aulas das(os) professoras(es). Esses momentos geralmente são solicitados por elas(es) quando enfrentam alguma adversidade com a turma. Nilda afirma que assiste à aula em silêncio e depois auxilia o(a) professor(a) a traçar estratégias pedagógicas, mas, ao menos no caso do professor com o qual ela teve um conflito, essa ação foi vista mais como forma de controle sobre o trabalho do que como apoio a ele; foi nessa circunstância que um professor, já citado anteriormente, agiu de forma desrespeitosa e grosseira, gritando com Nilda após o retorno dado sobre a aula assistida. Foi o momento em que ela se questionou se o referido professor agiria da mesma forma caso o diretor fosse um homem:

(...) é, teve um professor aqui que ficou extremamente incomodado, extremamente incomodado. Eu tinha muitas reclamações desse professor; então, eu tinha que entrar, eu já tinha falado para ele que eu faria isso, para ver o que está acontecendo. E, então, eu... foi um horror mesmo, aquilo; ele ficou muito incomodado. Quando eu cheguei depois para conversar, ele falou para mim: “Cuida dos teus papeis. Cuida das tuas coisas. Não cuida...”. Como se eu não tivesse que cuidar dessa gestão da aula, também. Então, é... esse foi um caso bem pontual. Alguns falam: “Ó, dá a dica, vê o quê estou fazendo, que eu não estou enxergando?” (Diretora Nilda)

Apesar de falar disso como uma situação pontual, Nilda também expressa certo receio de que as(os) professoras(es) usem seus momentos de conversa com os alunos representantes de turma como um espaço para “falar mal do professor”. Ela procura diminuir o receio afirmando que “nós estamos no mesmo barco e eu preciso ouvir os

estudantes”. Parece combinar, portanto, elementos descritos como femininos (MORGADE, 2007; PRIOLA, 2007), como as formas de controle mais sutis com a ênfase no convencimento, buscando evitar confrontos diretos.

As referências de alguns participantes a uma perspectiva democrática de gestão ou aos desafios para sua efetivação foi outro elemento que despontou nas falas dos entrevistados. O diretor Júlio, que no momento da segunda entrevista tinha assumido o cargo há pouco mais de um ano, discorreu sobre a necessidade que sentiu de propor para o grupo uma reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico da escola. Segundo ele, o projeto havia sido construído antes de sua gestão, com participação das(os) professoras(es), mas o planejamento não parecia estar alinhado com a visão de educação plural e democrática que subsidiava o documento. Iniciou, então, reflexões com os docentes sobre a importância de rever as práticas escolares e enfrentar as dificuldades de desenvolvimento do trabalho pedagógico que estavam ocorrendo:

(...) se a gente quer que eles sejam... quer formar bons cidadãos; então, eles vão ter que ser tratados com cidadania aqui dentro; se a gente quer formar pessoas que valorizem a democracia, eles vão ter que viver a democracia aqui dentro. Você não ensina a democracia, você vive a democracia. Você não ensina o cara a ser cidadão, você nasce cidadão, você dá condições para a pessoa ser cidadão (Diretor Júlio).

O diretor Felipe relatou dificuldade para a tomada de decisões de forma coletiva com os docentes. Ele exemplificou-a através da realização da festa junina escolar, a qual acontecia tradicionalmente antes de que ele assumisse o cargo. Propôs que decidissem coletivamente se iriam realizar a festa e, se sim, como seria o evento. Houve um desgaste muito grande no grupo, contudo, o que levou à não realização da festa naquele ano. Para ele, as(os) docentes estavam habituados a uma decisão pré-determinada e não tinham o hábito de decidir coletivamente:

E eu acabei descobrindo no final, depois, por fala de algumas pessoas do grupo, várias pessoas vieram falar comigo, que isso foi pelo hábito, não havia o hábito disso. Havia o quê? Uma ideia pronta, que era posta, e o grupo ia lá e executava, de alguma maneira. (...) O que me assustou muito, porque é difícil para... para mim, é muito difícil entender que uma ação coletiva não partiu de uma discussão coletiva, que foi, única e simplesmente, uma imposição (Diretor Felipe).

A diretora Laura também menciona dificuldades para estabelecer processos participativos de gestão de recursos. Ao abordar algumas queixas das(os) professoras(es) acerca de falta de materiais, ela demonstra sua expectativa de que estes participem mais das tomadas de decisão considerando a escassez de recursos, e não apenas apontando os problemas:

(...) a gente discute tudo isso no Conselho; mas, parece, que a pessoa escuta, não registra; porque, todo Conselho, a gente faz uma prestação de contas, eu passo slides mostrando que eu comprei, mostro fotografia do que a gente comprou com a verba, pergunto se está bom. Ninguém fala nada. Você fala: Gente, o quê que vocês precisam? Vamos lá, vamos discutir isso. Aí eles colocam as... as expectativas daquela lousa computadorizada que você não vai ter dinheiro aqui, e nem nunca, para comprar aquilo. Aí é isso que o professor pede, você fala: Meu, menos, o nosso valor é esse, é essa grana que a gente tem para gastar. Dentro dessa grana, o quê que a gente pode estar fazendo para melhorar a escola? (Diretora Laura)

A ideia de gestão democrática aparece, portanto, como um referencial importante para a atuação das(os) diretoras(es), ainda que apontem para os diversos obstáculos para a atuação nesta perspectiva, como a falta de engajamento, a dificuldade de estabelecer uma cultura de tomada de decisões compartilhadas e os desafios de democratizar também as relações pedagógicas.

As dificuldades mencionadas pelas(os) diretoras(es) para o estabelecimento de formas democráticas de gestão não fazem referência a especificidades do contexto das reformas educativas. No entanto, seria relevante investigar se haveria novos desafios para a gestão democrática nesse contexto. A discussão de Lima (2014) aborda a possibilidade de um enfraquecimento das práticas democráticas; para o autor, no contexto que ele denomina de “pós-democracia gestonária”, ainda que marcos de gestão democrática continuem vigorando na legislação, as decisões importantes são tomadas em instâncias externas à escola, restringindo a participação aos aspectos procedimentais. Esse processo é denominado, pelo autor, como estabelecimento de uma democracia de baixa intensidade. Alguns desconfortos apontados por Laura podem estar relacionados a esse processo. Ela possui uma trajetória marcada pelo ativismo político e sindical, e suas referências à sua trajetória no papel de docente comprometida com processos de transformação social são feitas com bastante entusiasmo na entrevista:

(...) foi uma coisa bem legal porque assim, era o tempo da abertura política, era outros tempos, tinha uma ideologia totalmente diferente... que a escola pública era libertadora, a educação, a qualidade, então você tinha todo um processo político acontecendo, de luta pela educação pública, pela qualidade da educação pública, e o grupo em que eu estava era um grupo extremamente ativo, na questão da luta sindical, do estado então, era uma coisa bem legal, e era apaixonante de certa maneira, você se embrenhando lá na discussões (risos) você acaba ficando, se apaixonando (Diretora Laura).

Em contraste, ao se referir ao contexto educacional atual, seus relatos são permeados por manifestações de desconforto e contrariedade:

(...) quando você pensa na Educação, atualmente, existe muito discurso, mas tem um esvaziamento de sentido muito grande.

Está mais difícil, porque antes havia uma ideologia política de uma concepção de Educação, que hoje mudou essa concepção; e fica muito difícil você trabalhar sem uma concepção muito clara do que é a Educação, do que é o processo político que você tem dentro de uma Educação. (Diretora Laura).

O forte incômodo que Laura manifesta com o contexto educacional atual indica que algumas das bases sobre as quais estavam pautadas suas convicções e ações, como as ações de caráter social e comunitário voltadas para um propósito de transformação social, podem estar enfraquecendo.

### 3.5.3 Direção escolar e o trabalho de cuidado e atenção aos estudantes

O estudo de Lynch et. al (2012) buscou demonstrar as formas específicas como o gerencialismo foi incorporado no contexto Irlandês. Os autores abordam como diversas características do modo de governança do país influenciaram na forma pela qual o gerencialismo foi apropriado. Indicam também que houve alguma resistência em relação a esse modelo de gestão, principalmente nos níveis primário e secundário. Dentre os aspectos que favoreceram tal resistência, destacam, por um lado, a importância que a associação de docentes possui como interlocutor do processo de formulação de políticas públicas, o que a possibilitou exercer um papel importante na negociação de algumas ações, como, por exemplo, a avaliação docente.

De outro lado, Lynch et. al (2012) apontam que no país há uma forte influência dos grupos católicos na gestão das escolas. A orientação humanista em que se baseiam estas escolas teria, de certo modo, secundarizado determinados aspectos do

gerencialismo, tal como a ênfase apenas em resultados de testes. A dimensão do cuidado com estudantes e preocupações comunitárias - denominada pelos autores de trabalho pastoral - é descrita a partir de referências femininas, contrapostas aos valores do gerencialismo, assim como a ênfase nos resultados, na racionalidade e competitividade, características que são fortemente associadas à masculinidade.

Na presente pesquisa, também é possível elencar alguns aspectos que têm embasado a resistência das(os) diretoras(es). A esse respeito, destacamos como a dimensão do cuidado emerge das falas das(os) diretoras(es) como elemento importante do trabalho. Essa referência se faz presente, de um ou outro modo, em todas as entrevistas, mesmo entre as(os) que demonstraram maior adesão ao gerencialismo. No entanto, percebe-se mais ênfase na dimensão do cuidado dentre aqueles que mais se distanciaram do modelo gerencial o que possibilita situar o cuidado como um importante aspecto da crítica aos princípios deste modelo.

Nesta pesquisa, as(os) diretoras(es) não utilizam expressões com referências diretas à feminilidade para abordar as dimensões de cuidado e relacionais, como metáforas relacionadas à família, por exemplo. No caso das(os) participantes que mais indicaram preocupações neste sentido, há um esforço em suas falas para abordar a atenção a aspectos extra-cognitivos das crianças sem que sejam vistos como assistencialistas:

(...) mas saber que aquela criança que está te dando trabalho aqui, muitas vezes, ela não tem uma cama para dormir, ela dorme no sofá. É, você cobra que ela faça uma lição de casa, você vai na casa, não tem uma mesa, não tem luz. Mas, também, isso não significa que a gente tem que ter dó, que a gente tem que passar a mão na cabeça, e entender que a criança não fez a lição porque ela não tem mesa em casa; então, está tudo bem, você não precisa fazer a lição. É, eu acho que a gente peca um pouco nisso também, a gente tem uma questão da assistência muito forte, e acaba esquecendo o ensino. Então, entender que o menino não tem mesa, é importante? É absurdamente importante, só que isso não é um... não basta só entender. Então, se ele não tem mesa, aqui na escola tem; então, a gente tem que dar um jeito dele fazer a lição aqui. Então, se ele não tem condições de fazer lição em casa, a gente vai dar um jeito dele fazer a lição aqui, que aqui tem mesa, aqui tem luz, tem água, aqui tem banheiro; então, aqui, a gente consegue garantir que ele faça a lição. Acabou. Não é, também, simplesmente ir lá: Ó, que coitadinho, não tem onde dormir, ele não tem onde tomar banho, Não, a gente tem que... tem que dar para... para além. Então, vamos lá. O quê que a Assistência Social pode fazer, e ficar no pé da Assistência Social. (Diretor Júlio)

As(os) diretoras(es) que se mostraram mais preocupados com a atenção integral aos alunos relataram estratégias para se aproximar deles e de seus familiares. Uma das ações é realizar visitas às casas das crianças que apresentam problemas como excesso de faltas e questões de disciplina. Em geral afirmam que a aproximação possibilita maior empatia com os estudantes a partir da compreensão da realidade em que estão inseridos:

Às vezes, a criança chega aqui, depois de uma, duas vezes, que você conversa, quando ela se abre, ela fala, tem adulto que não aguenta a vida de uma criança dessa, o que ela já viveu, o que ela presenciou; e isso não é levado em consideração, muitas vezes; aí forma-se um nó... porque não dá para dissociar uma coisa da outra (Diretor Felipe)

(...) tem um rapaz que foi fazer uma visita na casa de uma criança, ele não estava vindo, eu falei: “Passa lá para ver o quê que está acontecendo”. Ele é experiente, está acostumado com visita, como a gente faz visitas, ele falou: “Fiquei parado na frente aquela casa, e eu não consegui entender o quê que faltava, depois eu vi, não tinha janela, eram dois cômodos sem janela”. Então, muitas vezes amontoado, numa realidade triste, ou morando numa ocupação, e aí chega aqui: Cadê a lição de casa? Cadê o caderno? Não tem nada disso. Não tem. (Diretora Nilda)

De acordo com o a discussão feita por Webb (2005), a partir de sua pesquisa sobre modelos de liderança nas escolas primárias da Inglaterra, a preocupação por parte das(os) diretoras(es) com aspectos sociais dos estudantes, presente no modelo que ela define como liderança educativa, passa a ser vista, com o advento das políticas gerenciais, como um desvio de foco do trabalho da escola, que deve centrar sua ação no ensino. Essa crítica aparece em uma fala do Diretor Fernando quando ele comenta que as famílias preferem a rede municipal de ensino do que a rede estadual<sup>20</sup>. Para ele, as famílias tinham uma visão equivocada de que as escolas municipais seriam melhores por oferecem mais apoio aos estudantes, com programas de distribuição de leite, material didático e uniforme:

As escolas do Estado, elas têm menos procura do que as escolas da Prefeitura. E na cabeça dos pais... se a gente pegar o IDEB, essas coisas, a gente vai ver que é o contrário, não é; que as escolas do Estado têm, geralmente, têm média maior que a nossa. Se você pegar, assim, fazendo um levantamento estatístico do IDEB. Mas, na cabeça

---

<sup>20</sup> A rede estadual de educação de São Paulo adotou de forma mais intensa as políticas gerencialistas, estabelecendo ações de recompensa financeira para cumprimento de metas.

dos pais, o ensino da Prefeitura é que é o melhor; pelo menos, a prefeitura tem melhorado bastante, mas a Prefeitura é pior; porque era... a Prefeitura, antigamente, há uns sete, oito anos, atrás, a Prefeitura era muito paternalista.

**Entrevistadora:** O quê que você chama, mais ou menos, de paternalista? Para eu entender melhor.

Paternalista, é o seguinte. O camarada tem... tem que cumprir 200 dias letivos, não é? Aí ele... se ele falta 150 dias... no final do ano dá um trabalho, para ele fazer, meia-dúzia de páginas e falar que ele passou. Entendeu? (...) Dava leite. Não dá mais (...) Não tem nenhuma Prefeitura, no Brasil, que dá leite para criança. Isso é uma... é uma aberração. Entendeu?

Os relatos das(os) diretoras(es) que evidenciavam preocupações com aspectos sociais da vida dos estudantes, no entanto, não parecem indicar uma negligência ou um desvio em relação ao papel da escola, mas sim uma atenção para problemas que dificultariam os processos de escolarização dos estudantes:

(...) a gente se incomoda muito com o aluno; eu me incomodo, assim, muito com o aluno; quer seja, na vulnerabilidade social, que você tem que criar instrumentais de ações para essa criança, eu acho que não tem o que você discutir (...) o aluno em vulnerabilidade; por exemplo, um aluno que é assediado em casa, que você tem que resolver; porque bate em forma de indisciplina aqui (Diretora Laura)

Por exemplo, a coordenadora foi numa casa, que não tinha uma cadeira para sentar, as pessoas ficavam no chão; e aí eles tiveram muita vergonha: “A senhora está aqui, tal”. Que a mãe falava: “Ele não vai...”. O menino realmente dava muito trabalho, e aí a gente falava: “Põe nos projetos. Põe nos projetos, deixa ele ficar depois do horário, ou deixa ele ficar antes do horário, põe nos projetos tal”. Ele não queria, ela [a coordenadora] falou: “Vou até lá pedir para a mãe, pessoalmente”. E aí a mãe ficou envergonhada, ela falou: “Não se preocupe, eu sento no chão”, mas dá pra ele vir para os projetos? E aí ele começa a vir (Diretora Nilda).

Uma ideia que perpassa a fala de todos as(os) diretoras(es), ainda que abordada com algumas diferenças, é a falta de serviços de apoio nas áreas de saúde e assistência social. Argumentam que a ausência de atendimento nessas áreas prejudica o trabalho da escola:

(...) a gente tem problema sério; por exemplo, não existe Fono nos Postos de Saúde; e, às vezes, essa questão do aluno interfere na questão de aprendizagem; não existe Psicólogo. É difícil. É difícil. (Diretora Nilda)

(...) De todas as instituições públicas, a que mais tem recurso é a escola, sem sombras de dúvidas. A gente ainda está de pé, a gente ainda tem gente aqui dentro; porque, nas UBSs<sup>21</sup>, não têm médico; no Plantão Social, não tem Assistente Social. (Diretor Júlio)

Mesmo o diretor Fernando que critica o assistencialismo e alinha-se mais com os princípios empresariais na educação, cita diversos problemas enfrentados por sua escola que está localizada em um bairro periférico, como, por exemplo, a falta de professoras(es), além disto, e aborda as limitações em relação aos serviços que precisariam ser oferecidos por outros setores:

(...) a gente não consegue apoio dos Serviços Complementares de Saúde, tanto o psicológico, quanto o psiquiátrico, para encaminhar esses casos, Então, a gente... a escola fica sozinha e muitas vezes, de mãos atadas. Porque se a pessoa precisa de medicação, entendeu; ela não... ela não consegue ter autocontrole, você vai fazer o que? É complicado, não é. (Diretor Fernando)

Em um primeiro momento, a diretora Catarina, que também apresenta certa adesão aos princípios gerencialistas, havia atribuído os problemas enfrentados pela escola quase exclusivamente à negligência das famílias. No segundo momento, salientou a falta de recursos fora da escola. Às vezes, a diretora recorre a atendimentos voluntários que consegue com alguns profissionais:

Precisaria ter parcerias com a Área da Saúde, para que as crianças fossem atendidas, dentro do pedagógico e dentro do social, e da saúde, tudo, fora da escola. A gente tenta fazer alguns encaminhamentos, temos alguns... alguns acordos com algumas pessoas aqui ao entorno, alguns profissionais, que tentam nos ajudar, fazem parceria, porque querem fazer alguma coisa pela comunidade, e um trabalho comunitário, e acaba fazendo; mas é um número muito pequeno pelo que nós precisaríamos. (Diretora Catarina).

Ao comentar ações que se referem à dimensão do cuidado, no entanto, alguns relatos apontam para ações mais pautadas em relações pessoais e informais. A diretora Laura menciona que, apesar de um espaço formalmente constituído para diálogo intersetorial sobre o atendimento das crianças, é a partir das relações pessoais que

---

<sup>21</sup> Unidade Básica de Saúde

estabelece que consegue mobilizar alguns serviços ou atendimentos que os alunos ou suas famílias necessitam.

**Entrevistadora:** As reuniões de Diretoria...

**Laura:** É, de setor, me enche o saco, porque fala a mesmice, eu acho que não... não acrescenta; então, me irrita, não gosto, mas eu me obrigo a ir porque é um momento que eu encontro com Assistente Social, aí eu tento estabelecer um canal para ser direcionada a família; a hora que a gente senta com o Conselho Tutelar e consegue conversar, sem a questão das cobranças, não é, nem o Conselho... nem essas instituições vão cobrar da gente alguma coisa, nem eu vou cobrar deles, porque você estabelece um vínculo e tenta fazer uma ideia de parceria. Não é assim: O posto não atende. O posto não faz... Não é, a gente tentar entrar em contato; e **não adianta entrar em contato com a instituição, você tem que ligar, assim: Olha, oi, Fulana. Aqui, é a Laura da escola X, Tudo bem?** (Diretora Laura)

**Entrevistadora:** Acha que é mais na relação com as pessoas, é isso?

**Laura:** Você cria uma relação com as pessoas para ver o que a pessoa pode, aonde a gente consegue instrumentais para auxiliar o aluno.

Os diretores Júlio e Felipe também apresentaram falas nesse mesmo sentido de resolverem alguns dos problemas dos estudantes a partir de relação pessoais. O diretor Júlio, de forma bastante contrariada, também se vê impelido a usar a mesma estratégia da diretora Laura:

Tem um menino aí, de um 6º Ano, no ano passado, o moleque chegou com a boca desse tamanho. “Pô, o quê que aconteceu?” Abre a boca, o dente do moleque podre; a gengiva, inflamação na gengiva; o dente... Horrível. O moleque reclamando de dor. Não dá. Tem condições. A mãe... o pai tinha acabado de falecer, a mãe em depressão; sabe, um caos, na vida do menino, passando necessidade. Aí faz o encaminhamento, manda um carro para a UBS, para atendimento dentário, para o dentista. O pessoal da UBS devolve o encaminhamento, no verso, assim, dizendo que... que não tem médico, não será feito o atendimento. E aí? Fica por isso mesmo? E o dente do menino? E a boca do menino? Quem que vai ajudar? Como que a gente consegue resolver isso? Acaba resolvendo da pior forma possível, acaba no jeitinho; porque a gente que já é mais macaco velho, já conhece as pessoas, você acaba ligando para o cara da Supervisão de Saúde, fala: “Ó, fulano, tudo bem com você?” – “Tudo.” – “Ah, tá. Pô, estou com um caso assim, assim e assim, você pode me ajudar?” – “Não, eu te ajudo. Leva em tal lugar”. Mas é jeitinho, é eu ligando para a pessoa. Entendeu? Não, não é via institucional. (Diretor Júlio)

Já o diretor Felipe fala de alguns casos em que utilizou recursos pessoais para auxiliar problemas de estudantes. E é interessante que ele faz questão de pontuar que estas ações são pessoais, não profissionais, embora fosse comum que contasse com o apoio da diretora do Centro de Educação Infantil, que também faz parte do CEU, nessas ações:

Olha. Uma criança mesmo do CEU, que estava com problema de anemia, eu fui na casa, cheguei lá e descobri, que quem cuida é a avó, a avó desempregada, a mãe desempregada, e o menino sem o sulfato ferroso. Eu fui lá e comprei. Ninguém da escola soube. Isso, normalmente, eu não divulgo, por uma série de razões. Lá, no CEU, eu tinha uma parceria muito grande com a Diretora do CEI, então, nós sempre corríamos atrás de dar um jeito; mas, às vezes, você não consegue, por mais que você queira, não é (Diretor Felipe).

Dessa forma, as diversas situações com as quais as(os) diretoras(es) precisam lidar cotidianamente parecem envolvê-los pessoalmente em situações relacionadas ao cuidado com os estudantes. Em alguns casos há um esforço direcionado a dar uma dimensão institucional para essas atividades, tais como as estratégias de atuação por meio de redes de proteção. No entanto, a fragilidade dos serviços impele os diretores que se atentam a essas questões a atuarem de modo mais pessoal.

Uma lógica semelhante é identificada por Meyer et. al (2014) em sua análise sobre o trabalho de técnicas(os) sociais de um município do Rio Grande do Sul. A autora identifica que, para a realização do trabalho em condições inadequadas, os(as) técnicos trabalhavam de forma improvisada, utilizando recursos próprios. As(os) técnicas(os) salientavam a necessidade de disposição pessoal para contornar os problemas enfrentados:

Pode-se dizer que os/as próprios/as técnicos/as naturalizam e incorporam a escassez e a inoperância como dimensões inerentes ao seu trabalho (tal como a população pobre, alvo dos programas sociais) e assumem que precisam ‘perseverar’ e/ou ‘tirar do próprio bolso’ os recursos (ou incentivar e valer-se de trabalhos voluntários) para fazer cumprir as diretrizes de inclusão formuladas pelo Estado. (MEYER et al, 2014 p. 899).

Para Meyer (2014), essa dinâmica pautada na dedicação e idealismo relaciona-se com representações vinculadas ao feminino. Dessa maneira, é possível situar a prática de cuidado das(os) diretoras(es) simultaneamente como elemento de crítica à

perspectiva gerencial e útil neste contexto, já que os profissionais buscam, de forma pessoal, contornar problemas institucionais, agravados pela redução de direitos sociais que acompanha as políticas gerencialistas. Assim, para além do processo de masculinização da escola abordado por Chan (2004) e Mahony (2004), é possível pensar nos termos abordados por Carvalho et al. (2018) em processos nos quais significados masculinos e femininos se (re)articulam de formas múltiplas e contraditórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi realizar uma análise do trabalho de diretoras(es) escolares a partir da perspectiva de gênero considerando o atual contexto das reformas educativas. Realizar este trabalho foi um processo permeado por dificuldades e, ao mesmo tempo, muito instigante. Uma das dificuldades encontradas foi a pequena presença do debate de gênero nos estudos sobre gestão escolar. Por isso, a reflexão sobre o trabalho de direção foi realizada a partir do diálogo com os estudos sobre gênero e trabalho docente, o que colocou a necessidade de se considerar as reformas educativas que se baseiam nas perspectivas gerenciais, uma vez que os estudos abordavam transformações no trabalho docente relacionadas às questões de gênero.

A ideia de que o trabalho de diretoras(es) se situa na interface do masculino e do feminino, como abordado por Saboya (2004), também mostrou-se bastante profícua. A presente pesquisa identificou que a apropriação destes significados por parte das(os) diretoras(es) é permeada por tensões, contradições e múltiplas formas de articulação que se relacionam com as masculinidades e feminilidades de cada sujeito, bem como com as expectativas e pressões exercidas pelos demais atores na escola.

Ainda que, como abordado na introdução, o interesse tenha se deslocado para compreender gênero mais no âmbito da atribuição de significados nas atividades de direção, as entrevistas apresentaram alguns aspectos relacionados a possíveis desigualdades entre homens e mulheres nas relações estabelecidas na escola. As mulheres indicaram alguns desafios que parecem enfrentar com mais intensidade, como a dificuldade de equilibrar as dimensões relacionais com a posição hierárquica que ocupam. Também parece relevante o reconhecimento por parte da maioria das(os) participantes de noções e comportamentos ligados ao machismo, que vinculam as atividades de liderança a uma figura masculina. As entrevistas revelam um esforço das(os) diretoras(es) por não naturalizar características como sendo femininas ou masculinas, ainda que revelando algumas contradições. Esse aspecto parece estar relacionado com uma ampliação do debate público sobre aspectos das relações de gênero, o que intensificou a percepção social das desigualdades entre os sexos e contribuiu para retirar esse debate do campo estrito das diferenças naturais.

Outro desafio foi buscar apreender como as(os) diretoras(es) efetivam (ou não) as diretrizes formuladas pelas políticas públicas. Nesse ponto, mostrou-se importante

considerar as mediações que ocorrem entre as políticas formuladas, os contextos locais e a ação dos atores e atrizes envolvidos na sua implementação, no caso as(os) diretoras(es) escolares.

A maioria das(os) entrevistadas(os) revelou uma perspectiva bastante crítica em relação às políticas de avaliação externa e o estabelecimento de metas. Os aspectos abordados pelas(os) participantes remetem a alguns dos principais pontos do debate em torno das políticas de avaliação externa, como os riscos de restrição curricular; o reforço de concepções classificatórias de avaliação; e a restrição da ideia de qualidade aos aspectos mensuráveis do aprendizado, desconsiderando dimensões qualitativas e a complexidade das interações que constituem o processo educativo.

As(os) diretoras(es) apresentaram formas variadas de apropriação das políticas de avaliação externa com diferentes níveis de adesão ou resistência. Foi possível identificar concordância com a política da maneira como foi normatizada; estratégias de minimizar a importância das avaliações no cotidiano escolar e a apropriação de alguns aspectos da política de avaliação, ajustados à própria perspectiva educacional.

As(os) entrevistadas(os) não mencionaram pressões por parte das instâncias superiores para apresentar as estratégias de melhoria baseadas no resultados dos testes. Apesar da crítica que fizeram em relação à política de avaliações, em geral não mencionaram constrangimentos em relação ao cumprimento das metas. Isso pode estar relacionado ao fato da rede municipal de educação de São Paulo não ter adotado medidas de responsabilização com consequência forte, como as políticas de bonificação de docentes ou da escola baseadas no cumprimento de metas.

Os relatos indicam, no entanto, que as(os) participantes consideraram excessiva a quantidade de testes aplicados. As provas trariam muitas demandas para organização das aplicações, impactando a organização das atividades pedagógicas dos docentes e também o planejamento interno da unidade escolar. As(os) participantes relataram aumento no volume de trabalho, tanto das(os) diretoras(es) quanto das(os) professoras(es), em decorrência dos processos de avaliação

A discussão de Barroso (2005) sobre os modelos de gestão burocrático e pós-burocrático e os trabalhos de Grace (1995) e Webb (2005) nortearam o olhar para as práticas descritas pelas(os) diretoras(es). Os relatos apontam para formas híbridas de práticas de gestão, permeadas por ambiguidades. Nos casos que se aproximavam da perspectiva gerencial, essa adesão pareceu estar mais presente no plano discursivo do que nas práticas de gestão, uma vez que não foram relatadas práticas comuns de gestão

gerencialista, como as tabelas de comparação dos resultados das turmas e das(os) professoras(es) descritas por Chan (2004).

Um elemento que foi possível identificar nas falas das(os) entrevistadas(os) que se mostraram mais críticas(os) às perspectivas gerenciais foi a presença de referências ao cuidado com os estudantes, expressa principalmente nas preocupações com aspectos sociais. Aqui, é possível estabelecer uma vinculação das ações descritas por estas(es) diretoras(es) a uma lógica feminizada de dedicação e personalização que vem sendo abordada nos estudos sobre gênero e trabalho na área social. Assim, o cuidado pode ser situado, simultaneamente, como elemento de crítica à perspectiva gerencial e como característica útil a esta lógica, na medida em que as(os) diretoras(es) se mobilizam para contornar fragilidades institucionais.

Por conseguinte, a questão em torno da possibilidade de as políticas gerencialistas provocarem um processo de masculinização da escola, no qual valores associados a significações masculinas, como competência e objetividade, estariam substituindo uma cultura feminizada das escolas de educação básica, é um debate que demanda novas investigações. Esse debate pode ser aprofundado em pesquisas que contemplem contextos em que reformas educativas baseadas em uma perspectiva gerencial foram implementadas com mais intensidade. Seria interessante apreender, por exemplo, se esse processo se verifica nas redes de ensino que aderiram às medidas de responsabilização de fortes consequências. A presente pesquisa sugere, no entanto, que para além de um processo de masculinização, as reformas educativas têm provocado um processo de múltiplas formas de re(articulação) dos significados de gênero da gestão escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação — subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp 57-70. 2009b.

ACKER, Sandra. Carry on caring: The work of women teachers. **British Journal of Sociology of Education**, v. 16, n. 1, p. 21-36, 1995.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações hode classe e de gênero em educação**. Artes Médica, 1995.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BALL, STEPHEN J. Performatividade, Privatização E O Pós-Estado Do Bem-Estar **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004

\_\_\_\_\_, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 173-197, 2002.

\_\_\_\_\_, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005

\_\_\_\_\_, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In. BARROSO, João (org). **A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa. 2006

BAUER, Adriana. Avaliação de Impacto de accountability em educação: uma proposta metodológica a partir do programa letra e vida. In. MARTIS, Angela Maria et. (org). **Políticas e gestão da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; DE OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, 2015.

BLACKMORE, Jill. Organizações educacionais e gênero em tempos de incerteza. In. APPLE, M. W; BALL, S. J. GANDIN, L. A. **Sociologia da educação. Análise Internacional**. Porto Alegre: Penso, 2003.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zakia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012

BORN, Barbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa da Rede Municipal de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP, 2015.

BOURDIEU, PIERRE. Compreender. In, **A miséria do mundo**. Petropolis: RJ. Vozes, 2007

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, n. 110, p. 67-104, 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. O conceito de gênero: Uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da educação da ANPED (1999 – 2009). **Revista Brasileira de Educação**, 2011, vol. 16 n. 46. Jan-abr. p. 99-117

CARVALHO, M. P.; TOLEDO, C. T.; OLIVEIRA, I. G; MODESTO. A. E; NETO, C. S. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras? **Educ. rev.** 34 Belo Horizonte 2018 Epub 13-Dez-2018

CASTRO, Magali. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun.1998

CHAN Anita Kit-wa(2004) Gender, school management and educational reforms: a case study of a primary school in Hong Kong, **Gender and Education**, 2004 16:4, 491-510

CORREA, Vanisse S. A. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995

COURT, Marian. Changing and/or reinscribing gendered discourses of team leadership in education? **Gender and Education**, 19:5, 607-626, 2007

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

DAUNE-RICHARD, Anne-Marie. Qualificações e representações sociais. MARUANI, Margaret.; HIRATA, Helena Sumiko (orgs). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. Senac, 2003

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 86, p. 5-14 ago. 1993

DRAIBE, Sônia. Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. IN. HOCHMAN, G; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (org). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007

DURÃES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, 2012

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde e Sociedade**, v. 23, p. 979-992, 2014.

FREITAS. Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

\_\_\_\_\_. Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009

GRACE, GERALD. **School Leadership: Beyond Education Management An Essay in Policy Scholarship**. London: The Falmer Press, 1995.

GRACINDO, Regina Vinhaes; WITTMANN, Lauro C. **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil–1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

GUTIERREZ, Enrique Javier Diez. Diretoras em Educação: Quebrando o Teto de Vidro na Espanha. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 26, n. 65, p. 343-350, 2016.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. From ‘Welfarism’ to ‘New Managerialism’: shifting discourses of school headship in the education marketplace. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, Vol. 21, No. 3, 2000

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**. Uma análise comparada entre União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PEQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Censo escolar 2017**. Sinopse estatística. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> acesso em 10/01/2019

IZQUIERDO, María Jesús. Uso y abuso del concepto de género. In. **Pensar las diferencias**. Universitat de Barcelona. 1994.

KAUFFMAN, J. C. **Entrevista Compreensiva**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In. LOPES M.; MEYER D. & WALDON V. **Gênero e saúde**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: Da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Revista pro-posições** Vol. 13. N. 1 (37) jan-abr, 2002

\_\_\_\_\_, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In. HIRATA, Helena. Et. al (orgs) **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009

LEITE, M.; RIZEK, C. Cadeias, complexos e qualificações. LEITE, Márcia e NEVES, Maria (org). **Trabalho, Qualificação e Formação Profissional**. São Paulo: ALAST, p. 63-82, 1998

LIMA, Lícínio C. Diretor(a) de escola pública: unipessoalidade e concentração do poder no quadro de uma relação subordinada. PERONI, Vera. Maria (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013

\_\_\_\_\_, Lícínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014

\_\_\_\_\_, Lícínio C. Privatização *lato sensu* e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2012.

LYNCH, Kathleen, Bernie GRUMMELL and MAUREEN Lyons (2012) **New Managerialism in Education: Commercialization, Carelessness and Gender**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012

MAHONY, Pat , HEXTALL, Ian & MENTER Ian. Threshold assessment and performance management: modernizing or masculinizing teaching in England? **Gender and Education**, 16:2, 131-149, 2004

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30. N. 2 p. 289-300

MEYER, Dagmar Estermann et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 885-904, 2014

MORGADE, Graciela. Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". **Educ. Soc.**, Ago 2007, vol.28, no.99, p.400-425

NEWMAN, Janete; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Rev. Estud. Fem.** vol.08, n.02, p. 09-41. 2000.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. PUC/RJ, 2015.

OLIVEIRA, D; PINI; M. E; FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: Educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Por dentro da escola Pública**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. **Homens e Masculinidades na cultura do magistério: Uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar**. Dissertação de mestrado, São Paulo: USP, 2007.

PINI, Barbara, et. Al Gender and Australian School Leadership: National Partnerships Policies and Educational Disadvantage. Conference Proceedings: Reflections, Intersections and Aspirations 50 years of Australian Sociology. TASA 2013. Disponível em: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/58709>. Acesso em 20/12/2018.

PRIOLA, Vincenza. Being female doing gender. Narratives of women in education management, **Gender and Education**, 19:1, 21-40

RABELO, Amanda. Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino nas séries iniciais do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal. **Educ. rev.**, Jun 2013, no.48, p.207-234

SABOYA, Maria Clara Lopes. (2004) **Direção Escolar: na interface do masculino e feminino. Um Estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho.** Dissertação de mestrado, São Paulo: USP, 2004.

SANDER, BENNO. **Administração da Educação No Brasil: Genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria N° 8.707, DE 20 de dezembro 2016.** Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1186-portaria-sme-n-8-707-de-20-12-2016-reorganiza-o-estatuto-padrao-das-apms-cei-emei-cemei-emef-emefm-emebs-e-cieja-e-da-apmsuac-ceu> acesso em 20/12/2018

\_\_\_\_\_, **Portaria nº 2.639, de 11 de março de 2017.** Disponível: [https://www.sinpeem.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=10412&friurl=-Portaria-no-2639-DOC-de-11032017-paginas-13-e-14-](https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=10412&friurl=-Portaria-no-2639-DOC-de-11032017-paginas-13-e-14-) acesso em 20/12/2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 2, n. 20, p. 71-100, jul/dez. 1995.

SILVA JUNIOR. Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In **Política e gestão da educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 173-197, 2002

SKELTON, CHRISTINE. The 'feminisation of schooling' or 'remasculinising' primary education? **International Studies in Sociology of Education**, Volume 12, Number 1, 2002

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** (tese de doutorado) São Paulo: PUC, 2006.

\_\_\_\_\_, A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

\_\_\_\_\_. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBP AE** - v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016

SOUSA, M. ; SORDI, M. R. L. A avaliação externa: a experiência da rede municipal de São Paulo (2005-2015). **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 6, p. 416 – 436, set - dez., 2017

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.** SMC, 1991.

STRACHAN, Jane. **Resistance, Agreement and Appropriation: Practising Feminist Educational Leadership in a 'New Right' Context.** 1997. Paper presented at the Annual General Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28, 1997)

VAN ZANTEN, Agnès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, v. 22, n. 1, p. 25-45, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

VIANNA, Cláudia P.; CARVALHO, Marília P.; SCHILLING, Flávia Inês; MOREIRA, Maria de Fátima S.. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: Uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educ. Soc.** Campinas, vol 32, n. 115, p. 525-545, abr-jun 2011

WEBB, Rosemary. Leading teaching and learning in the primary school: from 'educative leadership' to 'pedagogical leadership'. **Educational management administration & leadership**, v. 33, n. 1, p. 69-91, 2005.

WERLE, Flávia Obino Correa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RBP** v. 17 n. 2 jul/dez. 2001

WILLIAMS, Christine L. The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions. **Social Problems**, Vol. 39, No. 3 pp. 253-267. Aug., 1992

WILLIAMS, Christine L. The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer. **Gender & Society**, v. 27, n. 5, p. 609-629, 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina. INTRODUÇÃO – Sobre o que nós, mulheres, fazemos. In. YANNOULAS, Silva Cristina (org). **Trabalhadoras – Análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In CARVALHO, Maria Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs) **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 183-206.

## APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_,  
nascido/a em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**Diretores e Diretoras escolares: análise dos sentidos do trabalho de gestão**” que tem como pesquisadora responsável: Ivana Gonçalves de Oliveira, estudante de mestrado do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da professora Dra. Marília Pinto de Carvalho -USP). A pesquisadora pode ser contatada pelo e-mail \_\_\_\_\_ ou pelos telefones \_\_\_\_\_.

Fui informado/a de que a pesquisa tem como objetivo conhecer os sentidos atribuídos ao trabalho na gestão por diretores(as) na rede municipal de educação de SP, para fins de estudo e análise. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista sobre esses temas aos membros da equipe, cujo conteúdo será gravado em áudio e, posteriormente, transcrito e utilizado pela pesquisadora.

Tenho ciência de que todas as informações obtidas terão tratamento confidencial e sigiloso e não será fornecido o nome verdadeiro do/a entrevistado/a, bem como nenhuma informação que possa levar à identificação direta do/a mesmo/a, seja no relatório de pesquisa ou em artigos, publicações e apresentações que possam advir da pesquisa. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.

Por fim, estou ciente de que, até a data da publicação da pesquisa, posso retirar meu consentimento quando quiser, e que não receberei nenhuma remuneração em decorrência de minha participação.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do/a entrevistado/a:

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B: Roteiro para entrevista diretoras(es)**

### **Perfil**

- Nome
- Idade
- Sexo
- Cor/raça
- Estado Civil
- Filhos (quantidade e idade)
- Local de Nascimento
- Pais (profissão e escolaridade)
- Tempo de profissão (como diretora e como professora)
- Tempo de trabalho na rede e na escola
- Vínculo
- Possui outro trabalho remunerado
- Importância da renda para a família
- Tempo de trabalho doméstico (quem mais participa?)
- Participação em grupo, igrejas, partidos, sindicatos

### **Trajetória pessoal e profissional**

- Escolha da profissão e formação profissional
- Formação complementar/cursos específicos para o trabalho de direção
- Como acessou o cargo de direção (concurso, indicação etc.)
- Porque decidiu ser diretora?
- Houve alguma mudança na sua vida desde que passou a ser diretora?
- Tem algum plano para o futuro?

### **Trabalho na direção**

- Para você o que é ser diretor(a) de escola?]
- Quais suas principais atividades como diretor(a)? Quem mais participa da gestão da escola? Como é a divisão do trabalho/responsabilidades?
- O que você acha do trabalho? Do que gosta, do que não gosta?
- Que dificuldades você enfrentou como diretor(a)? Pode dar alguns exemplos?
- Como resolveu?
- O que mais influência no trabalho de diretor(a)?

- Faz diferença se o diretor(a) é homem ou mulher? Por quê?
- Com são as relações na escola? Quais os principais conflitos que o diretor(a) tem que lidar? Pode dar alguns exemplos?

### **Política Educacional**

- O que você acha da política de avaliações externas e estabelecimento de metas para as escolas?
- Você acha que as avaliações externas e os índices influenciam no trabalho de diretores(as)? E o trabalho dos professores(as) da escola? De que maneira?
- Como têm sido o desempenho da escola nestas avaliações? Como é a reação de professores(as), alunos(as) famílias? Há alguma cobrança por parte da Secretaria aos diretores(as)?
- A escola adotou alguma medida para ter melhor desempenho nas provas? Quais?