

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de
formação continuada da SEESP: Melhor Gestão, Melhor Ensino**

ALINE GABRIELA ANACLETO DO NASCIMENTO

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da USP, como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestre em Ciências.
Área: Educação

RIBEIRÃO PRETO-SP

2018

Aline Gabriela Anacleto do Nascimento

Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de formação continuada da SEESP: Melhor Gestão, Melhor Ensino

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.
Área: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Teise de Oliveira
Guaranha Garcia

RIBEIRÃO PRETO-SP

2018

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.

Nascimento, A. G. A. do.

Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de formação continuada da SEESP: Melhor Gestão, Melhor Ensino. Ribeirão Preto - SP, 2018.

135 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP. Área de concentração: Educação.
Orientador: Garcia, Teise de Oliveira Guaranha.

1. Diretor escolar. 2. Gestão escolar. 3. Formação continuada de diretores.

NASCIMENTO, A. G. A. do. **Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de formação continuada da SEESP: Melhor Gestão, Melhor Ensino.** 2018. 135 p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: __ / __ / __

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha professora orientadora Teise de Oliveira Guaranha Garcia, pelo acolhimento, orientações, correções, seguidos de paciência e respeito. Foi enriquecedor poder compartilhar experiências acadêmicas durante a graduação em Pedagogia, enquanto aluna, assim como no decorrer do mestrado enquanto aluna e orientanda.

Aos membros que compõem a banca examinadora da qualificação e da defesa, professora doutora Bianca Cristina Correa (FFCLRP/USP) e professora doutora Graziela Abdian Maia (FFCLRP/USP), pelas críticas e sugestões de melhora, que constituíram importante contribuição ao trabalho de pesquisa.

A cada um dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GREPPE), onde pude aprender, compartilhar experiências da pesquisa, e estabelecer laços de amizade.

Aos meus pais, José Pedro e Divina, pelos ensinamentos e por na simplicidade e dificuldade de condições materiais se esforçarem durante toda a vida para deixarem herança das mais valiosas, a possibilidade de estudar.

Aos meus irmãos, Ângela e Arnaldo (*in memoriam*) pelo incentivo nos estudos e parceria na vida.

Aos professores que tive desde a educação infantil, em especial aos professores dos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação, da FFCLRP, pelas reflexões, experiências e aprendizagens proporcionadas.

A Maria Yalodê, minha amada filha, que mesmo tão pequena me transforma todos os dias e impulsiona a buscar o melhor de mim.

Ao Plínio, companheiro de vida e de luta, pelo amor e apoio incondicional.

Aos amigos que foram ombro, ouvido e incentivadores contribuindo direta ou indiretamente para que essa etapa fosse concluída.

A Força Maior a qual recorro e que têm me permitido prosseguir firme, sempre.

Gosto de ser homem [mulher], de ser gente, por que sei que a minha passagem pelo mundo não é predestinada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia)

Resumo

A presente dissertação teve por objetivo analisar as orientações e por conseguinte, a concepção de gestão escolar trazida aos diretores pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Para tanto almejou conhecer a última formação de diretores promovida pelo governo do estado de São Paulo, tendo como hipótese que o programa auxilia a compreensão das orientações e, por conseguinte, da concepção de gestão escolar. O estado de São Paulo foi escolhido por ter histórico de investimento no campo da gestão escolar em uma perspectiva gerencial, como forma de qualificar a educação básica. Nesse histórico, estão as reformas educacionais ocorridas a partir de 1995 (ADRIÃO, 2006; PRADO, 2012; RUSSO, 2012) sob o governo Mário Covas (1995-1998/1999-2001), também em 2007 no governo José Serra, (2007-2010), com ações que tiveram continuidade no governo de Geraldo Alckmin (2011-2015/ 2015-2018). Estudos (FREITAS, 2012; KLEBIS, 2010; PRADO, 2012;) sinalizam que na última década, tais reformas acabaram por conferir à administração escolar, bem como aos programas de formação de diretores, características semelhantes a da administração gerencial. Cabe dizer que o estudo dialoga com pesquisa coletiva, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional-GREPPE, intitulada “Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)” - financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq- que se propôs a mapear e discutir estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil no período supracitado. Foi utilizado como método a investigação bibliográfica documental, tendo como fonte primária os documentos oficiais e de circulação publicados no endereço eletrônico da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, referentes a formação de diretores e como fonte secundária artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que dialogam- em perspectiva de concordância ou não- com tais documentos. Também foi empregada como recurso metodológico a análise de conteúdo, no que se refere aos documentos do curso “Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”.

Palavras-chave: diretor escolar; gestão escolar; formação continuada de diretores.

Abstract

The purpose of this dissertation was to analyze the orientations and, consequently, the concept of school management brought to the directors by the Education Department of the State of São Paulo. In order to do so, it was hoped to know the last formation of directors promoted by the government of the state of São Paulo, with the hypothesis that the program helps the understanding of the guidelines and, consequently, the concept of school management. The state of São Paulo was chosen for having an investment history in the field of school management from a managerial perspective, as a way of qualifying basic education. In this history, there are the educational reforms that took place since 1995 (ADRIÃO, 2006, PRADO, 2012, RUSSO, 2012) under the government of Mario Covas (1995-1998 / 1999-2001) -2010), with actions that had continuity in the government of Geraldo Alckmin (2011-2015 / 2015-2018). Studies show that in the last decade, such reforms have given the school administration, as well as the training programs of directors, similar characteristics to that of managerial management. It is worth mentioning that the study is a dialogue with a collective research, developed by the Group of Studies and Research in Educational Policy (GREPPE) entitled "Mapping Strategies for Privatization of Basic Education in Brazil (2005-2015)" - funded by the National Council for Scientific Development and Technological - CNPq - that proposed to map and discuss strategies of privatization of Basic Education in Brazil in the aforementioned period. Documentary bibliographic research was used as a method, having as its primary source the official and circulation documents published in the electronic address of the Education Department of the state of São Paulo, regarding the training of directors and as a secondary source articles, master dissertations and theses of doctorate that dialogues - in perspective of agreement or not - with such documents. The content analysis was also used as a methodological resource for the documents of the "Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2".

Keywords: school director; school management; training of directors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Curso 2)

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Hipótese e Objetivos da Pesquisa..... | 29 |
| Quadro 2. Resolução 70/2010, Lei 1256/2015 e princípios da Nova Gestão Pública: aproximações | 90 |
| Quadro 3. Atribuições do Diretor de Escola nas respectivas Áreas da Gestão | 99 |
| Quadro 4. Conteúdo do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2 . | 103 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem

APG-Administração Pública Gerencial

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGEB- Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CLADE- Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Efap- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato da Costa”

FFCLRP- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP

Fundeb- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GREPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGP-Nova Gestão Pública

PDRAE- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

SEESP- Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| Política educacional no Estado de São Paulo no contexto da reforma gerencial..... | 24 |
| Metodologia da Pesquisa e Procedimentos Metodológicos | 25 |
| Objetivos: Geral e Específicos | 28 |
| Capítulo 1- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CONCEPÇÕES | 39 |
| 1.1 Mudanças no Modelo de Gestão para Educação Paulista: Reestruturação Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo | 58 |
| CAPÍTULO 2- O DIRETOR ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO | 64 |
| 2.1 A Resolução SE Nº 70/2010 e o Perfil do Diretor Escolar | 72 |
| 2.2 O Decreto 57141/2011e o Diretor como Gestor Escolar..... | 79 |
| 2.3 A Lei 1256/2015 e a Avaliação do Diretor Escolar | 81 |
| CAPÍTULO 3- PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: PROGRAMA MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO- CURSO 2 | 95 |
| 3.1 O Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino no contexto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo | 95 |
| 3.1.1 Administração do Tempo | 104 |
| 3.1.2 A Gestão na Dimensão Pedagógica..... | 108 |
| 3.1.3 Observação da Sala de Aula | 113 |
| 3.1.4 Feedback..... | 114 |
| 3.1.5 Plano de ação para o desenvolvimento profissional..... | 116 |
| Discussão dos Resultados | 118 |
| Considerações finais | 125 |
| Referências Bibliográficas | 126 |
| ANEXOS | 135 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “*Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de formação continuada da SEESP: Melhor Gestão, Melhor Ensino*”, resultou de inquietação profissional e acadêmica-respectivamente por estar relacionada a minha prática enquanto professora da educação básica e a curiosidade enquanto estudante de pedagogia- no que se refere a função, formação continuada do diretor e conseqüente influência desses aspectos na organização do trabalho na escola. Tal inquietação me conduziu ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE, anteriormente a minha entrada no Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão.

O GREPPE é um coletivo interinstitucional, composto por pesquisadores entre graduandos, pós-graduandos e docentes das instituições: Universidade de São Paulo-USP (campus de Ribeirão Preto), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP e Universidade Estadual Paulista-UNESP (campus de Rio Claro). A professora, orientadora deste trabalho de pesquisa, é a coordenadora regional do GREPPE pela USP de Ribeirão Preto.

A participação nas sessões de estudo do GREPPE-RP proporcionou o contato com diferentes referenciais teóricos (BALL, 2004; BRUNO, 1997; HYPOLITO, 2011; LIMA, 2011; PARO¹, 2012; RUSSO², 2004, BRAVERMAN³, 1977) que foram de grande importância no delineamento e continuidade da presente pesquisa.

Ademais, as atividades desenvolvidas no GREPPE-RP também contaram com o envolvimento em pesquisa coletiva intitulada “*Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación em América Latina y El Caribe*” realizada pela Campanha Latino Americana pelo Direito a Educação-CLADE, com apoio da Open Society Foundations. A pesquisa, como o título sugere, debruçou-se sobre estratégias de privatização da educação presentes em quinze países da América Latina e no Caribe, com vistas à compreensão das formas contemporâneas de privatização, atentando para as conseqüências que

¹ Autor lido durante o curso de graduação em Pedagogia.

² Idem.

³ Idem.

a privatização traz à plena realização da educação, enquanto direito humano. O estudo resultou no relatório homônimo, datado de 2014.

Cabe dizer que minha colaboração consistiu no levantamento de dados acerca das legislações constitucionais, além das educacionais, dos seguintes países: Brasil, Chile, Paraguai e Peru, além de pesquisas nos endereços eletrônicos oficiais dos respectivos governos. O levantamento teve como foco a busca de aspectos legais que por ventura apontassem a presença ou possibilidade de abertura a tendências de privatização da educação nesses países.

Enquanto constatações decorrentes da discussão sobre os dados da pesquisa, compreendeu-se as estratégias de privatização como ameaça a educação enquanto direito humano universal, uma vez que em última instância, a privatização acaba por favorecer modificações na educação pública que atendem a interesses particulares, do capital.

A respeito da interferência privada no setor público educacional temos que,

“Lo que está en juego no es solo el rol de la escuela privada o particular vis-à-vis el sistema público de educación, sino más bien la deconstrucción de la lógica pública de los sistemas educativos, como resultado de la introducción de múltiples y diversas prácticas, valores, y agentes provenientes del mundo empresarial y la naturalización del lucro en la educación. Tales prácticas y valores se orientan a transformar la educación en un mercado desde el corazón mismo del proceso pedagógico, cuando se promueven valores individualistas, de lucro y competencia entre los actores de la educación (estudiantes, docentes, directivos/as, padres/madres de familia), lo que a su vez, viabiliza a un nivel más global, la entrada de organizaciones privadas con miras a extraer lucro de los distintos segmentos de política educacional.”

(CLADE, 2014, p. 11)

É possível citar ainda no que tange aos resultados da pesquisa e a minha aprendizagem por meio desta que, de maneira geral, as legislações dos países preveem formas de subvenção pública ao setor privado educacional (com ou sem fins lucrativos). O que varia, por vezes constando em legislações específicas de cada país, é a configuração assumida por tais subvenções. (CLADE, 2014)

Ademais, constatou-se a existência de mecanismos próprios do mercado, tais como gestão com foco em resultados; responsabilização de diretores, professores e demais funcionários da educação pelos resultados e por meio disto, sistemas de punição e recompensa; introdução de avaliações externas de forma generalizada e, através dos resultados, ranqueamento de instituições de ensino públicas⁴, entre outros. Isso, tendo como ótica os diferentes países da América Latina e do Caribe abordados no estudo. Também se faz necessário pontuar a presença do setor do empresariado na educação pública, desde o fornecimento de materiais didáticos, serviços de consultoria⁵ até mesmo no que diz respeito a formulação das políticas públicas⁶ educacionais nos países observados.

Em última instância, importa mencionar que os países observados foram divididos em três diferentes grupos, de acordo com as regulações presentes em lei, sobre a atuação da iniciativa privada. Os grupos são: 1. Países que de alguma forma estabelecem critérios para a atuação da iniciativa privada por meio de subvenção pública (o Brasil se enquadra entre estes); 2. Países que legalmente não apresentam critérios de regulação para a subvenção; 3. Países que estimulam o aumento da atuação do setor privado, por meio de subsídio público, além de permitir que as instituições privadas cobrem recursos das famílias.

No percurso entre a colaboração no levantamento de dados para a pesquisa do *Mapeo* e a definição do projeto de pesquisa do mestrado, foi fundamental observar os dados de privatização da educação no Brasil, considerados em conjunto com estudos realizados pelo GREPPE.

A presente dissertação de mestrado resulta do estudo que dialogou com pesquisa coletiva desenvolvida pelo GREPPE, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, intitulada “Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil

⁴ Práticas e dinâmicas da chamada “privatização endógena”, conforme categorização de Ball e Yodell (2007), adotada na pesquisa.

⁵ Dentre outras, práticas e dinâmicas características da “privatização exógena”, conforme categorização de Ball e Yodell (2007), adotada na pesquisa.

⁶ Prática denominada “Gobernanza Corporativa” (CLADE, 2014).

(2005-2015)”, que mapeia e discute estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil no período supracitado.

A pesquisa coletiva trabalhou com a caracterização e análise das possíveis tendências de privatização da educação básica, tendo sido consideradas três dimensões dos processos de privatização, quais sejam, subsídios públicos ao setor privado para a oferta educacional, privatização do currículo e privatização da gestão. (ADRIÃO et al, 2014)

Nela foram levados em conta, a adoção de mecanismos privados na gestão pública, como por exemplo, estímulos, competitividade, ranqueamentos, sistemas de avaliação em larga escala, orientações para a atuação do gestor público nos moldes do setor privado. (ADRIÃO et al, 2014)

As referidas orientações, tendo como base os padrões da Nova Gestão Pública-NGP, no Brasil mais comumente designada como Administração Pública Gerencial- APG, apresentam-se como pilares nas reformas dos Estados Nacionais desde há três décadas pelo menos, o que inclui a Reforma no Aparelho de Estado Brasileira, iniciada formalmente nos anos 1990 (Garcia, et al, 2009)

Esta dissertação tem como ponto de partida estudos que, ao considerar as reformas no estado de São Paulo (ADRIÃO, 2006; KLEBIS, 2010; NUNES, 2014, PRADO, 2012) identificam orientações de cunho gerencial. Tem-se, portanto, como hipótese inicial que a formação dos gestores carrega elementos dessas orientações e, por conseguinte, da concepção gerencial.

A nível nacional, é relevante mencionar o motivo pelo qual na pesquisa que originou a presente dissertação, ocorreu a escolha da rede pública estadual de ensino de São Paulo: como mencionado, a rede apresenta histórico de investimento no campo da administração escolar em uma perspectiva gerencial, como forma de qualificar a educação básica.

Além disso, São Paulo destacou-se em função das reformas educacionais pelas quais passou, ressaltando a de 1995 (em conformidade com o novo modelo de administração pública gerencial, apresentado em contexto amplo pelo governo federal, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado-PDRAE), a reforma curricular realizada em 2007, bem

como por seu “Programa Educação-Compromisso de São Paulo”, iniciado em 2011, que lançou as bases e orientações para mudanças na rede, almejando que a rede paulista esteja entre os “25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado [até 2030].” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014).

É válido apresentar os cinco pilares que compõem o programa mencionado: 1º-Valorização do Capital Humano (política salarial inédita; contratação de novos professores); 2º-Gestão Pedagógica (novos programas com foco na qualidade do ensino; criação da Escola Virtual de Programas Educacionais-EVESP); 3º-Educação Integral (novo modelo de escola de tempo integral; professor atuando com dedicação exclusiva; programas como o Vence e o Centro de Línguas); 4º- Gestão Organizacional e Financeira (foco no fomento e desenvolvimento da educação; investimento em transporte, merenda e infraestrutura;); 5º-Mobilização da Sociedade (engajamento da sociedade para promoção de uma educação de qualidade; Escola da Família reúne a comunidade) (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014).

A definição do período selecionado, que compreende 2005 a 2015, deu-se por estar dentro do recorte temporal utilizado na pesquisa coletiva supracitada.

Delimitação do Problema

Em meados de 1990, a administração pública brasileira passou por mudanças na estrutura administrativa tendo como modelo de organização, a administração pública gerencial, com características semelhantes às da empresa. (CARVALHO; RUSSO, 2014; HYPÓLITO, 2011; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009; PERONI, 2008; SANFELICE, 2010).

Temos à época do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, o documento intitulado “*Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*”, criado em 1995, pelo então Ministério da Administração e da Reforma do Estado

(MARE), sob a gestão de Bresser Pereira, plano este que teria como função a orientação e instrumentalização da reforma estatal. (BRASIL, 1995).

Conforme o plano, devido a suposta crise de governabilidade, a reforma do Estado fazia-se necessária para controlar sua estabilização e, “assegurar o crescimento sustentado na economia [visando ainda buscar a criação de condições para a] “reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 6). Em suma, pode-se dizer que a proposta de reforma trazida, envolvia a adoção de “formas modernas de administração pública”, fazendo com que houvesse a mudança de uma “administração pública burocrática” - exercida por governos anteriores- para uma “administração pública gerencial”, com base em conceitos de administração e de eficiência voltados para a busca de resultados, a exemplo da lógica de mercado. (BRASIL, 1995).

Vale ressaltar que o documento apresenta retrospectiva histórica envolvendo três diferentes formas de administração, a saber, patrimonialista, burocrática e gerencial. (BRASIL, 1995).

Na administração patrimonialista, o Estado é apresentado como “uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem status de nobreza real.” A *res publica* não se diferenciava da *res principis*, e como consequência, havia corrupção e nepotismo. O PDRAE pontua que com o capitalismo e a democracia tornando-se dominantes, sociedade civil e mercado distinguindo-se do Estado, a administração patrimonialista torna-se inaceitável. (BRASIL, 1995).

Nesse movimento histórico, surge a administração burocrática- datada da segunda metade do século XIX- como forma de defesa da “coisa pública contra o patrimonialismo”. Tem como princípios “a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo, em síntese, o poder racional-legal.” (BRASIL, 1995). Como um dos intuitos desta forma de administração é combater a corrupção e o nepotismo característicos da forma de administração anterior, há desconfiança tanto em relação aos administradores, quanto aos cidadãos que se utilizam dela.

Assim, ocorre um rígido controle nos processos, controle este que “transforma-se na própria razão de ser do funcionário”, fazendo com que o

Estado perca a noção de sua missão, qual seja, servir a sociedade. A administração burocrática é efetiva no “controle de abusos”, entretanto, ineficiente em sua missão, o serviço à sociedade.

Em última instância, o documento traz como modo de indicar um salto de qualidade em relação às formas anteriores, a administração pública gerencial. Ela nasce em meados da segunda metade do século XX, como resposta “à expansão das funções econômicas e sociais do Estado [...e] ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial”. (BRASIL, 1995)

O documento PDRAE traz uma ponderação sobre a administração pública gerencial significar um avanço e rompimento com a administração burocrática guardando entretanto, de maneira flexível, alguns princípios da forma anterior, quais sejam, “admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático.” (p. 16)

A diferença entre administração burocrática e gerencial, segundo o PDRAE, está na forma de controle, que deixa de focar nos processos e concentra-se nos resultados. Isto posto, na administração gerencial,

a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de **autonomia** do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o **controle** ou cobrança *a posteriori* **dos resultados**.

Adicionalmente, pratica-se a **competição administrada no interior do próprio Estado**, quando há a possibilidade de estabelecer concorrência entre unidades internas. No plano da estrutura organizacional, a **descentralização** e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais. Em suma, afirmasse que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e **deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins)**.

(BRASIL, 1995, p. 16, grifos meus)

Há no PDRAE uma sinalização quanto a administração pública gerencial ter como referência a administração de empresas, mas não deve ser

confundida com esta última. Segundo o documento as diferenças conservadas entre elas consistem

Enquanto a receita das empresas depende dos pagamentos que os clientes fazem livremente na compra de seus produtos e serviços, a receita do Estado deriva de impostos, ou seja, de contribuições obrigatórias, sem contrapartida direta. Enquanto o mercado controla a administração das empresas, a sociedade - por meio de políticos eleitos - controla a administração pública. Enquanto a administração de empresas está voltada para o lucro privado, para a maximização dos interesses dos acionistas, esperando-se que, através do mercado, o interesse coletivo seja atendido, a administração pública gerencial está explícita e diretamente voltada para o interesse público.

(BRASIL, 1995, p. 15, 16)

Em que pesem as diferenças citadas o que se pode presenciar nas instituições públicas, após o período de adoção desse modelo de administração, é um esforço constante de assimilação de práticas de administração concernentes à empresa.

Importa citar outra diferença entre administração burocrática e administração gerencial: ambas estão voltadas ao atendimento do interesse público, diferindo na compreensão do significado desse interesse. A administração burocrática compreende interesse público como o interesse do Estado, em contrapartida, a administração gerencial enxerga tal interesse como sendo da coletividade e não do Estado. O cidadão é visto como “contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços.” (BRASIL, 1995)

Para além da “avaliação sistemática, a recompensa pelo desempenho, e a capacitação permanente”, características da administração burocrática, somam-se “princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada.” (BRASIL, 1995, p. 17)

Em suma, o documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, credita o aumento da qualidade e da eficiência no oferecimento do serviço público. Nesse contexto, a administração gerencial, tornou-se a forma adotada pelo Estado para conduzir a administração pública, até os dias atuais.

Em consonância com esse cenário, em 1999, iniciou-se delimitação no campo legal que tinha como função orientar sobre as parcerias público-

privado: a Lei Federal no. 9.790- de 23/03/99, e o Decreto no.3.100, de 30/06/99 que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Privado-OSCIP. Dessa forma, ao invés de investir na oferta de serviços, o Estado passa a incentivar parcerias com a sociedade civil, empresas, entre outros que se responsabilizam de forma total por essa oferta ou por parte dela (ADRIÃO, 2006).

A esse respeito, segundo Souza e Oliveira (2003), a crítica à “ineficiência” do Estado, culminou no aparecimento de diferentes maneiras de privatização do bem público, destacando: uma que “transferiu” a propriedade do setor público para o setor privado e, outra que introduziu características de gestão privada no setor público sem que este último, no entanto, perdesse sua propriedade. Esta última maneira de privatização do bem público caracteriza o chamado “quase-mercado”, cuja existência pressupõe que haja *“regulamentação governamental”*.

Não obstante, na esfera educacional, ao mesmo tempo em que o país avançou em relação à gestão democrática e ao direito à educação, ainda estávamos em contexto de crise - como visto anteriormente - e, as medidas supracitadas que visavam à superação da crise, redefiniram o papel do estado no tocante à sua atuação, sobretudo no que diz respeito às políticas públicas sociais (PERONI, 2008).

Ainda sobre esse tema, com ênfase no contexto de ressignificação do papel do estado no tocante à educação, há escritos de Montañó (2008); Noma e Lara (2007).

Em relação aos acontecimentos mencionados, e suas respectivas consequências para a educação temos,

a relação público/privado ganha novos contornos, repassando para o público não-estatal ou o privado a execução das políticas, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação. (PERONI, 2008, p. 111)

Importa mencionar que no início dos anos 2000 com as eleições presidenciais, houve mudança no governo. Especificamente em janeiro de

2003, tem início o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (que esteve à frente do país de 2003-2006/ 2007-2011, pertencendo Lula ao Partido dos Trabalhadores-PT).

OLIVEIRA (2009) defende que, embora com algumas rupturas, o governo de Lula, esteve enraizado no contexto da reforma do Estado iniciada no governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (de 1995-1998 e 1999-2002, pertencendo este último ao Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB).

Segundo a autora, o estabelecimento de algumas políticas sociais no governo Lula, demandaram que fossem estabelecidas parcerias com os “demais níveis de administração [...] em uma relação direta com os cidadãos assistidos”. (OLIVEIRA, 2009, p. 198)

Tais parcerias estabelecidas em contato direto com os municípios e escolas- no caso da educação- por vezes prescindiam da mediação dos estados. Embora tal prática tenha consolidado um novo modelo de gestão das políticas públicas sociais, a nível local solicitou a participação e envolvimento de instituições que não são do poder público na implementação das políticas, a título de exemplo Organizações Não-governamentais-ONGs, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público-OSCIPs, sindicatos, entre outros.

É possível identificar, neste sentido, uma continuidade entre os governos, posto que parcerias entre poder público e instituições da sociedade civil, tiveram seu início no governo FHC, sendo inclusive incentivadas por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado-PDRAE, conforme mencionado anteriormente.

No tocante aos aspectos característicos da reforma do Estado, vale dizer que para além da privatização, o PDRAE menciona a “publicização”, consistindo na “[... transferência] para o setor público não-estatal da produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.” (BRASIL, 1995, p. 13)

O novo modelo de políticas públicas sociais, na continuidade do projeto de reforma do Estado, foi sendo incorporado às políticas educacionais. No que

tange ao governo Lula, Oliveira (2009) situa que enquanto herdeiro das iniciativas de reforma do Estado do governo FHC, restava áquele primeiro “re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores”, tendo sido adotada a segunda opção, inclusive, não havendo nos quatro primeiros anos de mandato, ações que fizessem frente ao movimento iniciado no governo FHC.

Embora o primeiro mandato de Lula seja caracterizado por permanências no campo educacional em relação ao mandato anterior, houve rupturas, OLIVEIRA (2009) cita como avanço a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁷, por meio da Lei n. 11.494, de 20/06/2007.

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica aparece como grande marca das reformas, implicando na transferência de responsabilidades para nível local em termos de ações e processos de implementação, conferindo relevância à gestão da escola. Nesse aspecto, a participação dos atores sociais na gestão da escola é associada ao êxito ou não da implementação de ações.

Nesse contexto, “A gestão escolar passa a ocupar o foco das reformas educativas [...] naturalizando determinada forma de organizar e gerir a educação pública, forma esta em que o Estado passa a ocupar cada vez menos o papel de principal responsável” (OLIVEIRA, 2009, p. 201) Assim, a

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –FUNDEF. Em relação a esse último, o FUNDEB avança pelo fato de considerar toda a educação básica, atendendo dessa forma as etapas da educação infantil, do ensino médio, bem como as modalidades de ensino regular, a saber educação inclusiva, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado, que não eram abarcadas pelo FUNDEF. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: jan, 2018.

A esse respeito consultar: PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, Oct. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Jan 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300012>.

escola aparece como núcleo dos sistemas e o diretor como representante, aquele que personifica os novos modelos de gestão (AFONSO, 2003).

Há o “desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir.” (OLIVEIRA, 2009, p. 202)

O novo modelo de gerir, estabelece também nova regulação: descentraliza a nível de implementação e cria novas formas de controle, com base nos objetivos estabelecidos, em tese, pela própria escola.

O que Oliveira (2009) destaca em relação as reformas, é que elas alteram a orientação da gestão das políticas públicas sociais, que antes voltadas ao atendimento universal, passam a ocupar-se de “públicos alvos específicos”. A autora traz que seguindo o contexto vindo do governo anterior, os programas propostos e implementados no governo Lula, tinham como público alvo os mais pobres.

No que se refere a educação, esta é considerada como setor importante de distribuição das políticas do governo Lula. Oliveira (2009) cita o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, como uma das iniciativas do governo Lula.

Política educacional no Estado de São Paulo no contexto da reforma gerencial

Retomando o nível estadual, São Paulo nos anos 1990 (a época governado por Mário Covas- político do Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB, que teve dois mandatos consecutivos, de 1995 a 1999 e de 1999 a 2001), bem como outros do país, também passou por mudanças em sua estrutura administrativa, adotando modelo de administração pública gerencial. Vale dizer que à frente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estava Tereza Roserley Neubauer da Silva (que permaneceu na função até o início dos anos 2000)⁸. As reformas educacionais no estado em questão,

⁸ Teresa Roserley Neubauer da Silva, além de Secretária de Educação do Estado de São Paulo, também foi conselheira do Conselho Nacional de Educação (1995-2002). Aposentou-se como docente na Universidade de São Paulo; sócia e diretora presidente do Instituto

ganharam força, foram formalizadas por meio do “Comunicado 22”, datado de 22 de março de 1995.

No novo modelo de administração, inserido por meio da reforma do estado, o setor privado ganha cada vez mais espaço no que diz respeito a criação, gerência e controle de atividades antes estatais. Conforme sinalizam Adrião e Garcia (2008), sobre a reforma no que tange aos sujeitos,

[esta permite] introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os “prestadores” de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade. Os exemplos variam da criação de ouvidorias, já existentes em diversas esferas da administração pública, à adoção de mecanismo de premiação ou “punição” às instituições-fim, gestores públicos ou funcionários que tenham atingido o padrão estabelecido- nesse caso com o intuito de constituir um quase-mercado.

(ADRIÃO E GARCIA, 2008, p. 781- 782)

Para compreensão do objeto de estudo, foi necessário voltar o olhar para o contexto social, político e econômico do Brasil à década de 90 e início dos anos 2000, como exposto até aqui. É preciso mencionar que mais adiante encontra-se a caracterização da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando as reformas, reestruturações pelas quais passou, que tiveram significativa influência tanto nas políticas apresentadas, quanto na configuração atual da instituição. A caracterização realizada, deu-se de forma a explicitar e corroborar a afirmação anteriormente feita, no que tange ao histórico de investimento da Secretaria no campo da gestão escolar em uma perspectiva gerencial, como forma de qualificar a educação básica.

Metodologia da Pesquisa e Procedimentos Metodológicos

Protagonistés; Presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1995-2003) e membro do mesmo conselho 2018; pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Banco Mundial, Unicef, Pnud; consultora do Preal; sócia na empresa HMR Participações LTDA, juntamente como ex- conselheira estadual de educação Hubert Alquéres. Disponível em: <https://deolhonosconselhos.files.wordpress.com/2010/11/composic3a7c3a3o-de-2011.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2018.

A presente dissertação tem metodologia qualitativa na modalidade estudo sobre caso (ROCKWELL, 1986). Trazendo como referência Yin (1984), Mazzotti (2012) reitera a afirmação de que “uma investigação se caracteriza como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”. (p. 645)”

Sobre esta modalidade, segundo Ludke e André (2005, p. 18):

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance (...) Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

Foi utilizada a análise bibliográfica-documental tendo como fonte primária os documentos oficiais e de circulação publicados no endereço eletrônico da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, referentes a formação de diretores e como fonte secundária artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que dialogam- em perspectiva de concordância ou não- com tais documentos.

A respeito da modalidade bibliográfica e documental, embora possam soar como sinônimos, Sá-Silva; Almeida; Guindane (2009) observam que o que as torna diferentes é a natureza das fontes consultadas. Em suma, a pesquisa bibliográfica recorre a fontes secundárias- e já consolidadas cientificamente- sobre o tema em questão, enquanto a pesquisa documental recorre a fontes primárias, que podem ainda não ter sido analisadas com o rigor científico.

Em última instância, foi empregada como recurso metodológico a análise de conteúdo. A obra de Bardin (1977) que trata da análise de conteúdo, foi estudada enquanto recurso metodológico em função da pesquisa ter como “corpus” os documentos legais da SEESP que dizem respeito ao cargo e

atuação do diretor de escola; bem como o material do curso Melhor Gestão, Melhor Ensino; documentos estes analisados com vistas a compreensão das orientações e concepção de gestão escolar trazida pelo programa de formação de gestores- objeto de análise da pesquisa- “Melhor Gestão, Melhor Ensino”.

As fases da análise de conteúdo são organizadas por Bardin em três pólos cronológicos, quais sejam: 1. Pré-análise; 2. Exploração do Material; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O primeiro dos pólos, a pré-análise é compreendida pela autora como a organização e, a fase contém três missões “a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Importa dizer que as missões não se sucedem de forma cronológica, obrigatoriamente, entretanto estão ligadas entre si. (BARDIN, 1977)

Na pesquisa, a fase de pré-análise consistiu na busca e escolha dos documentos de circulação, reportagens veiculadas via *internet* e documentos legais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo-SEESP e do governo do estado, que tratassem do diretor de escola na rede pública estadual de ensino, especificamente da função e da formação continuada do diretor.

A fase que tem como objetivo a organização do que será analisado, é composta por “atividades não estruturadas”, tais como “Leitura flutuante”:

[...] a primeira atividade, a leitura inicial dos documentos, que permitindo um primeiro contato com o material, leva a construção das primeiras impressões. Conforme ocorre “a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 1977, p. 96)

Posteriormente, ocorreu a “Escolha dos documentos”. Na pesquisa que deu origem à dissertação, o universo de documentos foi pré-determinado⁹, tendo em conta a necessidade de compreensão da função e da formação do diretor escolar.

⁹ Foi pré-determinado que seriam levantados: documentos de circulação, reportagens veiculadas via endereço eletrônico da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, documentos legais da própria secretaria e do governo do estado, que abordassem aspectos relacionados ao provimento, forma de ingresso, “habilidades e competências” requeridas para exercício do cargo de diretor de escola, bem como formação continuada oferecida aos diretores pela SEESP, entre outros.

Estando pré-determinado o que se desejava analisar, procedeu-se a construção do que a autora compreende por *corpus*, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (p. 96)

Procedendo às atividades não estruturadas cunhadas por Bardin, na sequência foi feita a “formulação das hipóteses e dos objetivos”. A hipótese é considerada uma afirmação provisória, verificada futuramente por meio dos procedimentos de análise. Na definição da autora, “Trata-se de uma suposição, cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (BARDIN, 1977, p. 98)

O objetivo é definido como “finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados objetivos serão utilizados” (BARDIN, 1977, p. 98).

Na fase de exploração com vistas à construção da dissertação de mestrado, foi levado em conta o contexto no qual se deu a construção da administração escolar na rede pública estadual paulista.

Considerando-se que a administração escolar passou por mudanças de paradigmas, tomando como referência inicial a década de 90 (enquanto o discurso acadêmico seguia defendendo a gestão democrática, o governo estadual adotava e implementava programas que se utilizavam da lógica empresarial gerencial) foi levantada como hipótese a possibilidade dessas mudanças, perpassarem e mesmo determinarem as orientações legais para a ação do gestor, revelando assim a concepção de gestão escolar adotada.

Diante dessa hipótese, traçou-se como objetivo a análise da concepção de gestão escolar da rede pública estadual paulista, por meio das orientações feitas ao gestor no programa de formação continuada de gestores “Melhor Gestão, Melhor Ensino”.

Objetivos: Geral e Específicos

Abaixo segue quadro contendo hipótese, objetivo geral, específicos e procedimentos adotados com vistas à consecução do objetivo da pesquisa:

Quadro 1. Hipótese e Objetivos da Pesquisa

| | |
|---|--|
| Hipótese | As mudanças no modelo de administração pública escolar, perpassam e influenciam as orientações legais voltadas para a ação do gestor, revelando assim a concepção de gestão escolar adotada. |
| Objetivos | Procedimentos |
| <i>Geral</i> | _____ |
| ❖ Análise da concepção de gestão escolar da rede pública estadual paulista, por meio das orientações feitas ao gestor no programa de formação continuada de gestores “Melhor Gestão, Melhor Ensino” | ❖ Consecução dos objetivos específicos |
| <i>Específicos</i> | _____ |
| ❖ Compreender as orientações feitas ao diretor de escola no programa; | ❖ Leitura e análise dos materiais referentes ao programa Melhor Gestão, Melhor Ensino; |
| ❖ Verificar o perfil de diretor de escola construído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo | ❖ Levantamento da legislação educacional do estado de São Paulo no que se refere a formação de gestores; |
| ❖ Verificar a legislação do estado de São Paulo que diz respeito à gestão e a formação de gestores; | ❖ Levantamento bibliográfico de teses, dissertações, livros e artigos sobre os temas <i>modelos de gestão educacional/concepção de gestão educacional/formação de diretores</i> ; |

FONTE: a autora.

Uma vez determinados hipótese e objetivo, procedeu-se à mais uma das atividades da pré-análise: delimitação de índices e construção de indicadores. Ponto importante frisado por Bardin (1977), e relevante para fins de compreensão do percurso metodológico traçado, refere-se ao fato de a Análise de Conteúdo, enquanto instrumento diagnóstico, não ter como obrigatoriedade ser quantitativa.

A respeito da abordagem não-quantitativa, temos que esta “[...] recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências, por exemplo, a

presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição.” (BARDIN, 1977).

Uma vez que a presente pesquisa tem abordagem qualitativa, em função da natureza do material selecionado e da hipótese levantada inicialmente, os índices utilizados são de natureza não frequencial. A autora chama atenção para a escolha dos “índices” e construção dos “indicadores”, a partir da análise textual: “se se considerarem os textos como uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes- em função das hipóteses[...]” (p. 100)

Diante disso, os índices elencados são termos da Nova Gestão Pública ou Administração Pública Gerencial, referentes a práticas próprias/comumente utilizadas nesse modelo de organização da administração. A título de exemplo, “gestão por resultados”, “eficácia”, “eficiência”, “produtividade”, “responsabilização por resultados”. Portanto, a presença dos mesmos nos documentos oficiais da Secretaria sinalizou a concepção de gestão adotada pela SEESP no programa Melhor Gestão, Melhor Ensino.

Cabe dizer que foi realizado o levantamento de trabalhos entre teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos acadêmicos que versassem sobre temas concernentes a função e formação do diretor de escola, com a finalidade de conhecer e dialogar com tais produções durante o movimento de produzir a presente dissertação.

Em busca realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes (para os anos de 2009 a 2012 e de 2012 a 2015) foram utilizados os descritores “**diretor**¹⁰”, “**gestor**¹¹”, “**administração gerencial**¹²”, “**diretor escolar**”, “**gestão escolar**” e “**formação continuada de diretores**”. A intenção foi, através de uma primeira

¹⁰ O levantamento de trabalhos sob o descritor, foi realizado em conjunto com Simone Franco (que desempenha trabalho com temática afim a desta pesquisa), também membro do GREPPE e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP. Ressalta-se ainda que o trabalho resultante do levantamento foi apresentado no evento ANPAE Sudeste 2016, sob o título “Administração da educação no Brasil: publicações no Banco de teses da CAPES de 2009 a 2012”.

¹¹ Idem

¹² Idem

leitura de título e resumo dos trabalhos, priorizar os que dialogassem sobre a formação e função de diretores, que apresentassem afinidade com a pesquisa.

Foram encontrados 345 registros de pesquisa entre dissertações e teses. Com o descritor “diretor”, na área de concentração “educação” constaram 72 registros, e após a análise de título e leitura dois estavam em afinidade com esta pesquisa. No descritor “gestor” localizou-se 78 registros e cinco relacionados a esse trabalho.

Finalmente com “administração gerencial”, dos registros encontrados, 10 estavam em consonância com o escopo dessa pesquisa. Vale dizer que doze trabalhos estavam repetidos nos descritores “diretor” e “gestor”, então no total geral foram contabilizados uma só vez.

Sobre o descritor “diretor escolar” na área de concentração “educação”, foram encontrados 61 trabalhos. Após análise, apenas três apresentaram relação direta com o escopo da pesquisa. No segundo descritor, “gestão escolar” na área de concentração “educação”, foi possível encontrar 60 trabalhos, sendo que cinco se relacionavam a pesquisa. Finalmente no descritor “formação continuada de diretores”, dos 62 trabalhos localizados, sete têm relação com o objeto da pesquisa.

Ressalta-se que o sistema do banco de teses e dissertações da Capes ao realizar a pesquisa, leva em consideração todos os trabalhos encontrados que apresentem- quer seja no título, no resumo, na linha de pesquisa- ao menos um dos termos utilizados, disso decorre grande volume de registros encontrados. Por este motivo para refinamento da busca utilizou-se em todos os termos o filtro da área de concentração “Educação”, procedeu-se a leitura dos títulos encontrados e dos resumos, sendo selecionados apenas os que trouxessem explicitamente no título ou resumo o termo “formação” ou “formação continuada” referindo-se de forma específica à formação do diretor da educação básica.

Dentre as dissertações de mestrado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “diretor”: **O Público e o Privado na Educação Básica: o Programa Escola que Vale em Barcarena (BRYTO,**

KENER KLENI COSTA, 2011), **Como os Modelos de Escolha de Dirigentes Incidem na Gestão Escolar?** (MENDES, CAROLINA SOARES, 2012).

Dentre as teses de doutorado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “gestor”: **Gestão e Inovação: novas Tendências em Gestão Escolar a partir das Teorias de Gestão da Inovação** (COELHO, ADRIANO DE SALES, 2011).

Dentre as dissertações de mestrado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “gestor”: **A Escola Pública frente às Reformas Educacionais: desafios da Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de São Luis do Maranhão** (COSTA, WALDIRENE APARECIDA OLIVEIRA DA, 2012), **Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: implicações da Parceria Público-Privada (2005- 2008)** (DANTAS, LUCIANA CRISTINA LOPES , 2011), **Gestão Estratégica e Participativa: uma Alternativa para a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora – MG** (MIRANDA, JOSÉLIA BARBOSA, 2012), **A Gestão das Políticas Educacionais Municipais: a Experiência da Rede Pública Municipal de Alto Alegre do Pindaré- MA** (SANTOS, JOSÉ PAULINO SOUSA, 2011).

Dentre as teses de doutorado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “administração gerencial”: **As Parcerias Público/privadas e as Feições da Gestão Gerencial na Educação** (ALVES, ANTONIO SOUSA, 2015), **O Gerencialismo no Novo Modelo de Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): Origens, implantação, resultados e percepções** (SANTOS, JAIRO CAMPOS DOS, 2014), **A Instituição da Agenda Contratual na Educação Mineira: arquitetura de uma Reforma** (TRIPODI, MARIA DO ROSÁRIO FIGUEIREDO, 2014).

Dentre as dissertações de mestrado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “administração gerencial”: **O Gerencialismo na Educação Pública: a Implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na Rede Municipal de Campina Grande/PB** (MEDEIROS, SONAYRA DA SILVA, 2013), **O Público e o Privado na Gestão da Escola Pública Brasileira um Estudo sobre o Programa Excelência em**

Gestão Educacional da Fundação Itaú Social (BRAGA, SIMONE BITENCOURT, 2013), **Educação Corporativa: a Educação Percebida na Administração de Empresas** (BRAGA, JOSÉ CARLOS, 2013), **Administração Escolar no Brasil (1930 - 1960): um campo em construção** (MARINHO, IASMIN DA COSTA, 2014), **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como Expressão do Gerencialismo em Educação** (SPECK, RAQUEL ANGELA, 2012), **O PDE nas Escolas da Rede Estadual do Paraná: entre o Gerencialismo e as Possibilidades Democráticas** (TAQUES, MARIANA FONSECA, 2011), **Implicações do Choque de Gestão e Reformas em Minas Gerais: a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos Docentes da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia no período 2003/2010** (GOUVEIA, CÍNTIA D'ANGELO DA SILVA, 2012).

Dentre as teses de doutorado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “**diretor escolar**”: **Diretores de Escola: o que Fazem e Como Aprendem** (MELLO, MARCIA MARIA DE, 2014)

Sob o descritor “gestão escolar”: **Formação Lato Sensu a Distância em Gestão Escolar** (SILVA, MARIA ALDEIZA DA, 2015), **A Complexidade da Administração/gestão Escolar: Limites e Possibilidades** (MILITAO, ANDREIA NUNES, 2015); sob o descritor “formação continuada de diretores”: **Redefor e a formação de gestores: novas subjetividades na educação a distância** (PEREIRA, MARIA ALICE CARRATURI, 2015), **Programas de Formação Continuada para a rede pública do Estado de São Paulo: Contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado da Educação** (ARANTES, FERNANDO ANTÔNIO, 2014), **Concepção de Gestão Escolar: a Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009** (KLEBIS, AUGUSTA OLIVEIRA BOA SORTE, 2010); **Impacto de programas de formação continuada da secretaria estadual de educação de São Paulo na gestão escolar** (SALOMÃO, MARIA SILVIA AZARITE, 2011).

Dentre as dissertações de mestrado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “**diretor escolar**”: **Formação**

Continuada de Diretores de Escolas Públicas: potencialidades e Limites (SILVA, CRISTINA DE CÁSSIA MABELINI DA, 2014), **Formação Continuada de Professores no Espaço Escolar e o Exercício do Saber Formacional de Diretores e Coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma Profissionalidade Emergente** (SILVA, MARILENE NEGRINI DA, 2015); sob o descritor “gestão escolar”: **Gestão Escolar na Escola Pública: Interfaces entre Gerencialismo e Gestão Democrática** (CLEMENTE, JOSAFÁ DA CONCEIÇÃO, 2015), **Políticas Educacionais de Formação Continuada: estudo a partir dos projetos de intervenção desenvolvidos no curso de Especialização em Gestão Escolar/UFOPA** (LIMA, GLAUCILENE SEBASTIANA NOGUEIRA, 2014), **O Público e o Privado na Condução da Gestão Educacional Pública Brasileira** (CABRAL, IVONE ROSA, 2015);

Dentre as dissertações de mestrado selecionadas estavam os trabalhos e respectivos(as) autores(as), sob o descritor “**formação continuada de diretores**”: **Percepção de diretores de escola sobre formação continuada no contexto da política educacional do estado de São Paulo** (BARROS, SILVIA MARIA DE, 2015), **A Formação de Diretores e Gestão da Escola de Educação Básica: contribuições das Percepções de Diretores em Exercício** (VOGEL, PAULINHO, 2013), **Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares: implicações na Gestão das Escolas Públicas Municipais de São Luís – MA** (GOMES, PATRICIA ALESSANDRA BARROS, 2015), **A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas** (GUARALDO, SÔNIA REGINA, 2015), **Impacto de programas de formação continuada da secretaria estadual de educação de São Paulo na gestão escolar** (SALOMÃO, MARIA SILVIA AZARITE, 2011). Importa dizer que para o recorte temporal selecionado, sob o filtro educação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES não foram localizadas teses de doutorado para o descritor “formação continuada de diretores”.

No descritor “diretor”, a dissertação de Bryto (2011), através do Programa Escola que Vale- parceria entre a prefeitura municipal de Barcarena e a Fundação Vale- há a análise de como a relação público privado interferiu

na dita eficiência educacional, bem como da submissão da atividade do diretor em relação à esfera privada.

No descritor “gestor” foi possível encontrar trabalhos que dialogam com uma perspectiva da administração empresarial e também os que fazem crítica a ela. Entre os primeiros podem ser citados Coelho (2011) e Miranda (2012). No primeiro, o autor analisa de que forma organização escolar e diretor podem se beneficiar da Teoria Geral da Administração-TGA, desde que respeitadas “as especificidades da organização educacional”. No segundo, por meio de análise bibliográfica e documental, a autora mostra o Programa de Capacitação em Gestão como sendo uma alternativa de intervenção que auxilia os diretores a deixarem questões “meramente burocráticas e administrativas” para pautarem as suas ações no “paradigma dinâmico”.

Sobre administração gerencial, há pesquisas que fazem análise da relação público privado na educação, a exemplo, Bitencourt Braga (2013) e Alves (2015). A primeira, por meio da análise do Programa Excelência em Gestão Educacional da Fundação Itaú Social (feita utilizando documentos relacionados ao programa), demonstra que a parceria estabelece uma visão gerencialista, conforme a autora, estipulando metas a serem cumpridas e resultados a serem alcançados, colocando como responsável maior por tais feitos o diretor escolar.

Speck (2012) realiza trabalho no qual tem como objetivo compreender o modelo gerencial aplicado a gestão educacional e quais implicações esta última acarreta à prática pedagógica, para tanto utiliza como objeto de discussão o plano de desenvolvimento da escola (PDE).

Com o mesmo objeto, Taques (2011) faz análise no estado do Paraná, de forma a concluir que ali há dois modelos de gestão em disputa: um gerencial, conservador, cujas bases foram lançadas pela lógica da Reforma do Estado, e outro de cunho mais democrático, advindo dos movimentos pela redemocratização.

Vale atentar para a pesquisa de José Carlos Braga (2013), que inversamente ao movimento de investigação de autores que analisam a escola com a hipótese de que nela há interferências do setor privado, analisa a empresa (Natura Cosméticos) que utiliza práticas consolidadas da educação

escolar; esse tipo de educação, dada na empresa utilizando referências da escola, é feita pela “Educação Corporativa”. Este trabalho visa encontrar as práticas da educação que são utilizadas na administração de empresas.

Importa destacar a pesquisa de Gouveia (2012), que por meio de análise bibliográfica e documental, bem como utilização de questionários, analisa a reforma implantada no estado de Minas Gerais por meio do programa Choque de Gestão (2003-2010), que altera a lógica da administração escolar com uma visão gerencial. A autora verifica que a visão trazida por esta lógica modifica as relações no interior da escola e as ações da equipe gestora.

Dentre os trabalhos elencados sob o descritor “formação continuada de diretores”, a dissertação de Salomão (2011) se propôs a investigar o impacto dos programas de formação continuada propostos pela SEESP na gestão escolar, entre os anos de 2000 e 2006, por meio das vozes de diretores escolares que participaram de tais formações.

A tese de Klebis (2010), “concepção de gestão escolar: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009”, que faz uma análise da concepção de gestão escolar trazida nos documentos oficiais e nos programas de formação continuada no estado de São Paulo entre os anos de 1990 e 2009. A autora sinaliza que as estruturas de poder hierarquizadas nas escolas, consistem em entrave à participação dos principais interessados na educação. Diante do contexto histórico da SEESP e da análise feita, encontrou uma concepção de gestão escolar alinhada ao novo modelo gerencial.

Também foi possível encontrar a tese de doutorado em administração pública e governo, na linha de pesquisa “transformação do estado e políticas públicas” elaborada por Prado (2012) intitulada **“O Processo de Implementação de Reformas Gerenciais na Educação Básica: São Paulo (2007-2010) e Minas Gerais (2004-2010) em Perspectiva Comparada”**, trazendo como proposta a análise da implementação de reformas gerenciais em educação nos estados supracitados.

O autor afirma que tais reformas “englobam componentes cujo eixo principal é a introdução de políticas de padronização curricular, a avaliação externa e a estruturação de sistemas de metas na educação básica.” (p. 104). Apresenta ainda componentes que chama “complementares”, “de cunho reforçador” das reformas, a saber, bonificação por resultados, adoção de sistemas de progressão por mérito na carreira docente, descentralização administrativa da gestão escolar¹³, mudanças no papel e na forma de atuação da gerência escolar (o que se relaciona de forma mais direta ao objeto da presente pesquisa), estruturação de um sistema de apoio à *performance* escolar¹⁴.

No contexto de políticas educacionais que como sinalizado anteriormente atribuem cada vez mais ao diretor o protagonismo e a responsabilização pelos resultados obtidos na escola- retrocedendo em relação a princípios constitucionais como o da gestão democrática, privilegiando uma gestão hierárquica- faz-se necessário conhecer as novas políticas, investigar quais orientações são feitas aos diretores de escola, compreender o que se entende por gestão diante de tais orientações e refletir sobre os desdobramentos da política educacional na prática.

O movimento de reflexão com base na análise teórica pode constituir-se como contribuição para que a estrutura de relações estabelecidas seja mais condizente com o princípio da gestão democrática, recuperando a radicalidade política que deu início aos movimentos em prol da democratização da escola pública como democratização do próprio Estado brasileiro, visando à concretização de uma sociedade mais justa e menos desigual (ARROYO, 2008)

A presente dissertação está organizada em quatro seções compreendendo: Capítulo 1- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CONCEPÇÕES; Capítulo 2- O DIRETOR ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO; Capítulo 3- PROPOSTA

¹³, ² Estes são componentes específicos da reforma gerencial da educação de Minas Gerais (Prado, 2012, p. 104)

DE FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: PROGRAMA MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO; e DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

A introdução trouxe um breve histórico de meu percurso desde o curso de Pedagogia até a chegada ao tema e estudos que aqui serão apresentados. O Capítulo 1- ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CONCEPÇÕES, apresenta parte do percurso da administração escolar brasileira- tendo como ponto de partida a Teoria Geral da Administração, na perspectiva de que, resguardadas as especificidades da escola e da educação, a administração escolar atual se desenvolveu tendo como referência a TGA. Também devido a esta característica, no capítulo é a apresentada a Administração Pública Gerencial, Nova Gestão Pública ou gerencialismo, bem como suas características e presença destas últimas na organização do trabalho na escola.

No capítulo 2. O DIRETOR ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO, com vistas a apresentar o que concebe a legislação estadual a respeito do diretor de escola, é contemplada em âmbito maior a legislação nacional- Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96- no que tange à Gestão Democrática, bem como é pautada a alteração de significados nos conceitos/categorias comumente relacionadas a Gestão Democrática, quais sejam, “Descentralização”, “Autonomia” e “Participação”. É indicado como as mudanças no modelo de administração pública conforme mostram os estudos (ADRIÃO, 2006; FREITAS, 2012; KLEBIS, 2010; PRADO, 2012; RUSSO, 2012), incidem sobre a gestão em órgãos e unidades do setor público, entre eles a escola. Dessa influência resulta a forma como se concebe a administração, gestão da escola em termos de legislação e, por conseguinte, no que tange ao papel e as atribuições do diretor de escola. É precisamente visando o diretor que por fim são analisadas a Resolução 70/2010 que “Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas”, o Decreto 57141/2011 (no que se refere ao diretor de escola) que “Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas” e a Lei

1256/2015, que “Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas”.

O Capítulo 3, consiste da análise do programa de formação continuada de diretores, “Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, apresentando o diálogo entre o mesmo e a legislação educacional relacionada ao diretor de escola no estado de São Paulo (Capítulo 2), caracterizando o perfil, as funções e a concepção de administração, gestão escolar apresentadas pelo programa.

Em última instância e como síntese, são apresentadas considerações decorrentes da relação entre bibliografia levantada, análise da legislação e à luz destas últimas, a apreciação do programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”. Em suma, compreendeu-se que embora com oscilações no tom do discurso- ora utilizando o princípio da gestão democrática e com maior frequência utilizando princípios da gestão voltada para resultados (externos)- desde seus objetivos até a forma como legalmente são trazidas as orientações do Programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, permitem caracterizá-lo como tendo concepção de gestão alinhada à Nova Gestão Pública, Administração Pública Gerencial ou gerencialismo.

CAPÍTULO 1

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Entende-se como necessária a compreensão da dinâmica da administração empresarial capitalista, tendo em conta que as orientações e práticas da administração no campo empresarial, apresentam elementos e aspectos que permitem o entendimento da forma de organização do trabalho escolar atualmente. Tal forma que foi adotada pós reforma do Aparelho do Estado, na década de 90, é a chamada Nova Gestão Pública, no Brasil mais

comumente conhecida como Administração Pública Gerencial, podendo ser encontrada também sob a terminologia gerencialismo.

O diálogo sobre as diferentes formas de administração das organizações (entre elas a administração da escola), tem sido suscitado por diversos teóricos, dentre eles, Adrião; Garcia (2015), Braverman (1977), Bruno (1993; 1997), Freitas (2012), Hypolito (2011), Lima (2011), Mello (1994), Peroni (2008), Russo (2004).

De antemão, é válido atentar para os termos “Administração em Geral” e “Administração Geral”, que têm significados diferentes. “Administração em Geral”, é a atividade administrativa “abstraída de seus determinantes sociais” (relações econômicas, políticas, que são concernentes ao modo de produção da sociedade na qual a administração está inserida), consonante ao que traz Paro (2012). Já a “Administração Geral”, é comumente atribuída ao conjunto de princípios e técnicas relacionados ao contexto administrativo empresarial.

A administração da educação tem história e conseqüente construção teórica recentes, tendo como referência diferentes escolas de administração de empresas (MAIA, 2008). A esse respeito, encontra-se convergência também em Russo (2004), quando o autor diz que a teoria da administração escolar vem sendo realizada sob influência, ou melhor, enquanto “extensão da administração geral”.

Sobre as teorias administrativas e conseqüente relação com o trabalho, Bruno (1993), auxilia na compreensão das mesmas- surgidas no século XX- seu desenvolvimento e respectivos desdobramentos nas relações de trabalho vigentes no modo de produção capitalista. Atenta ainda para o caráter político apresentado por essas teorias e a ação deste último no modo de produção vigente.

Segundo a autora elas têm caráter político no que diz respeito a serem “sistematizações [de] duas vertentes de ação do nível político.” A ação incide “[Na] repressão e o controle sobre os explorados e o desenvolvimento dos mecanismos sociais da exploração tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho” e “[na] coordenação das atividades das unidades econômicas [sendo

que essa vertente] implica igualmente práticas de controle e, eventualmente, repressão...”. (BRUNO, 1993, p. 125)

Sobre a atuação dessas vertentes, a primeira ocorre no campo da “relação entre as classes”, sendo que a segunda se dá nas “relações intraclasses capitalistas”. (BRUNO, 1997)

Bruno (1993) exemplifica o processo pelo qual a organização do trabalho capitalista tornou-se hegemônica, citando “três inversões básicas”: a divisão do trabalho ocorrendo por meio das características dos produtos e não mais através da hierarquia entre os produtores; o trabalhador não mais se servindo da máquina, mas a servindo; cisão entre o pensar e o executar o trabalho.

A esse respeito, encontra-se na obra de Zung, (1984), que precisamente nesse momento de cisão entre pensar e executar o trabalho, há a desumanização do trabalho, subtraindo do trabalhador a capacidade de planejamento do que se idealiza e posterior realização, característica que diferencia o trabalho humano do trabalho animal. (ZUNG, 1984, p. 40)

Diante dessas “três inversões básicas” sobretudo a última, a administração/organização do trabalho se dará por meio da formação de quadros gestoriais, de forma que este advém de escolas voltadas a administração de empresas.

A passagem do controle sobre o processo de trabalho das mãos do trabalhador, para as mãos do capitalista (retomando a terceira inversão supramencionada, qual seja, a cisão entre o pensar e o executar o trabalho), segundo Braverman (1977), historicamente aparece como “*alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador*”, enquanto para o capitalista é considerado como “o problema da *gerência*”.

No que tange às escolas de administração Bruno (1993) afirma que “A primeira escola de administração de empresas surge em 1820 em Paris, fundada por PERIE, LAFFITTE, PERNAUX e outros” (Claude FOHLEN *apud* BRUNO, 1993, p. 127) O mesmo ocorreu em países como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, nos quais a industrialização encontrava-se avançada.

No início do século XX, esses administradores aliados a especialistas da área militar dão origem às primeiras teorias administrativas, de base gestorial. Importa dizer que Taylor e Fayol vieram desse movimento, tendo se formado nesse ambiente. Conforme Bruno (1993), a obra de Taylor “implicou a institucionalização da prática tecnogestorial no interior das unidades produtivas”. Acrescenta-se que o modelo desenvolvido por Taylor, ficou conhecido como Administração Científica.

Com a reorganização do campo da administração do processo de produção- tendo em conta a entrada das bases gestoriais- das mudanças decorrentes a que cabe lembrar é a transferência do controle das atividades, do proletariado para os “gestores”. A esse respeito Bruno (1993) sinaliza,

[...] o processo de produção deixa de apoiar-se no conhecimento técnico dessa classe operária e passa a incorporar um novo tipo de conhecimento decorrente das ciências experimentais, produzido e veiculado numa esfera social que escapa inteiramente à prática direta dos trabalhadores, isto é, nas universidades, centros de pesquisas e, posteriormente, nos departamentos de pesquisa e desenvolvimento que foram criados no interior das próprias empresas. (BRUNO, 1993, p. 128)

Segundo Ribeiro (2015), “Para Taylor a garantia da eficiência era papel fundamental da gerência. Assim, criava-se métodos padronizados de execução que deveriam otimizar a relação entre tempo e movimento.” (p. 66) A teoria elaborada por Taylor consistiu na Administração Científica do Trabalho comumente denominada Taylorismo.

Sobre a implantação da Administração Científica do Trabalho nos países com processo de industrialização mais avançado, é possível elencar como desdobramento na administração das empresas, dois níveis fundamentais, quais sejam: o técnico-operacional e o político-administrativo. Do técnico-operacional, ocupa-se a engenharia de produção, no político-administrativo são normatizados os “padrões de relacionamento.”

Como aspecto do último nível, está a Administração de Recursos Humanos, que tem como função administrar os conflitos inerentes ao processo

de trabalho, de forma a garantir a reprodução da exploração, evitando rupturas entre as classes envolvidas nesse processo de trabalho.

Segundo Russo (2004), não se encontram na TGA estudos que considerem os interesses dos trabalhadores, “que adotem a perspectiva da democratização do poder e da autoridade nas organizações”. Ao abordar tais questões, a teoria o faz com

uma visão funcionalista e pragmática, ao modo das idéias aparentemente democráticas do movimento das relações humanas que condenam o uso explícito da autoridade, como defendido por Taylor, para substituí-la pela manipulação subliminar, implícita, ao sugerir a exploração das relações informais e estimular a participação dos trabalhadores nas decisões que se restringem exclusivamente à organização do trabalho. (RUSSO, 2004, p. 29)

Somente após o desenvolvimento da TGA, é que a participação por parte dos trabalhadores começou a fazer parte das preocupações da administração empresarial.

Enquanto a Administração Científica do Trabalho incidindo sobre a ação do nível político-administrativo da empresa, ocupou-se do campo das relações entre as classes, Bruno (1993), sinaliza que a teoria de Fayol incide sobre a relação intraclasse.

Fayol apresenta a administração enquanto atividade principal, de caráter político, a qual as demais atividades no interior da empresa estão subordinadas. De acordo com Zung (1984), Fayol

sistematizou as ideias de divisão do trabalho, estabelecendo as funções de planejamento, supervisão funcional e execução; as ideias de hierarquia, realização do trabalho por tarefa, identidade de objetivos entre capitalista e operário (o lucro), motivações econômicas subjacentes ao trabalho e o conceito de homem racional.

(ZUNG, 1984, p. 40)

Tal como Taylor, Fayol olhando para a organização do trabalho do administrador, coloca dentre os princípios de administração que enunciou “o da

existência de um homem certo para cada lugar, legitimando a ideia de que uns nascem para administrar, outros para executar” (p. 40). Dessa forma, administração era controle do tempo de trabalho alheio e coordenação da distribuição de poder, dentro da classe capitalista.

O modelo de organização do trabalho vindo da Escola Clássica, de Taylor e Fayol, continuou enquanto referência a partir da qual se desenvolveram inovações. É preciso citar a mudança de rumo no que diz respeito a evolução das teorias modernas, que deixaram de ser caracterizadas pela coerção e manipulação, que deram lugar ao “dirigismo calcado nas práticas de motivação, cooperação e integração” (BRUNO, 1993, p. 131)

No Brasil, até a década de 80, os autores que se debruçavam sobre a administração escolar, o faziam tendo como referência o “arcabouço teórico” trazido pela administração empresarial, que tem na Teoria Geral da Administração, sua fonte de princípios e práticas. Dessa forma, o que tais teóricos apresentavam como pressuposto é que administrar uma escola e uma empresa são tarefas semelhantes, sendo assim, a escola não necessitaria de considerações especiais para que se realize sua administração, a não ser considerar o aluno. (RUSSO, 2004)

Entretanto, o movimento no Brasil não se deu de forma isolada. Importa mencionar que a nível mundial à década de 70, o capitalismo passou por uma crise do modelo de acumulação taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de Bem-Estar Social (CARVALHO, 2009; LIMA; GANDIN, 2012).

Como formas de enfrentamento à crise, desenvolveu-se um novo estágio do capitalismo, com características como

[...] mundialização ou transnacionalização do capital, a financeirização da economia, a reorganização produtiva de bases flexíveis, a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de organização e gestão[...]

(CARVALHO, 2009, p. 1140)

Com vistas a reestruturar e reorganizar a produção, as empresas criam o padrão de *acumulação flexível*. A autora apresenta três aspectos relacionados a flexibilidade dos processos de trabalho, quais sejam: a)“especialização flexível da produção”, b)“reinvenção descontínua das instituições”, c)“concentração do poder sem centralização”¹⁵. (SENNETT, 2000, *apud* CARVALHO, 2009).

Gerenciamento e liderança são fundamentais para a “vantagem competitiva” na nova lógica das empresas. (CARVALHO, 2009). Assim como, “O trabalho em grupo, a cooperação, a participação, a autonomia e a gestão descentralizada do trabalho[...]” são importantes características dessa nova administração, trazendo também a ideia de que tais características conferem democratização às relações de trabalho. Há um reajuste na forma de controle no interior da empresa.

As mudanças, avanços tecnológicos, flexibilização nos processos de trabalho, a reestruturação produtiva em si, “definem não apenas novas formas de organização e gestão do trabalho, novos padrões de vida e de relacionamento, mas também novos papéis para as instituições” (CARVALHO, 2009, p. 1144)

Acerca dos novos papéis para as instituições, em termos de atuação do Estado Brasileiro, é possível verificar mudanças a partir da década de 90, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado-PDRAE. Á época do governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente no ano de 1995, sendo Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado o extinto MARE, houve a publicação do documento.

¹⁵ a) Especialização flexível: “tentativa de colocar produtos mais variados no mercado, respondendo com maior rapidez às instáveis demandas de consumo”. (CARVALHO, 2009, p. 1141)

b) Reinvenção descontínua das instituições: prática administrativa mais aberta, que substitui as hierarquias verticais por redes mais frouxas. Há o gerenciamento descentralizado, no qual os trabalhadores tem maior controle e ao mesmo tempo, maior responsabilidade por seu próprio trabalho.

c) Concentração do poder sem centralização: “[...] implica o desaparecimento da figura do supervisor, permite que os trabalhadores tenham mais controle sobre suas próprias atividades[...] A autoridade burocrática é substituída pela autonomia democrática, cujo gestor não mais centraliza o poder, mas coordena e agiliza a tomada de decisões por meio das equipes de trabalho” (CARVALHO, 2009, p. 1142)

Como visto na introdução da presente dissertação- designadamente no item “Delimitação do problema-”, o PDRAE trouxe orientações de modo a elevar a Administração Pública Gerencial como superior às formas de administração anteriormente praticadas pelo Estado (quais sejam patrimonialista e burocrática), adotando-a como modelo de organização do trabalho no aparato público estatal.

Sobre a reforma do Estado, em Bresser Pereira (1997), é possível encontrar quatro “componentes ou processos básicos”, que na opinião do autor a tornariam viável:

(a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de *privatização, terceirização e "publicização"* (este último processo implicando a transferência para o setor público não-estatal das serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);

(b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

(c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma *administração pública gerencial* (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,

(d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

(BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 60, grifos meus)

Vale lembrar que a Reforma do Aparelho do Estado, esteve fortemente embasada pela Administração Pública Gerencial ou Nova Gestão Pública,

chamada também por alguns teóricos de Gerencialismo (BALL, 2005; LIMA; GANDIN, 2012; PAULA, 2005).

No que tange a Nova Gestão Pública, é possível encontrar a definição em Verger; Normand (2015),

La nueva gestión pública (NGP) es un programa de reforma del sector público que aplica conocimientos e instrumentos de la gestión empresarial y de disciplinas afines, y que tiene como finalidad “[...] mejorar la eficiencia, la eficacia y el rendimiento general de los servicios públicos en las burocracias modernas [...]”.

(VIGODA, 2003, p. 813 *apud* VERGER; NORMAND, 2015, p. 199)

Os autores justificam como motivo para a educação ser propensa a aplicação de reformas orientadas pela Nova Gestão Pública, o fato de ser um dos setores com maior rendimento orçamentário e de pessoal.

Já em Lima; Gandin (2012), podemos encontrar a seguinte definição para gerencialismo, referenciada em Clarke e Newman (1997):

[...] a ideologia que dá sentido à prática da organização do poder como dispersivo. O gerencialismo procura ativamente distribuir responsabilidades, aumentando a sua abrangência através de corporações e indivíduos. Estabelece-se como uma promessa de transparência dentro de um campo complexo de tomada de decisão. Ele está comprometido com a *produção de eficácia na realização de seus objetivos*, de forma superordenada. Gerencialismo representa o cimento que pode unir essa forma de dispersão de organização do Estado e, na sua orientação para o cliente, afirma ser capaz de representar um anúncio de serviço público individualizado. O gerencialismo promete fornecer a disciplina necessária para que as *organizações sejam eficientes*, particularmente em relação às políticas de bem-estar, sendo que cada indivíduo tem a capacidade de escolher de forma livre. Essas promessas articulam uma nova base para a apreciação de um novo gerencialismo: a liberdade de fazer a coisa certa.

(CLARKE; NEWMAN, 1997, p. 30 *apud* LIMA; GANDIN, 2012 p. 73)

Ressalta-se que Verger; Normand (2015) realizaram análise empírica averiguando a difusão e recontextualização da Nova Gestão Pública, envolvendo os casos do Brasil, a cidade de Buenos Aires, Cataluña, do Chile, França, Inglaterra, Itália, Noruega e Quebec, escolhidos em função da centralidade que a NGP vem assumindo nesses locais.

Lima; Gandin (2012) debruçaram-se sobre a construção de ferramentas teóricas para a análise do estado e das políticas públicas, atentando para o caráter gerencialista apresentado pelo Estado.

Retomando as definições sobre Nova Gestão Pública e Gerencialismo-considera-se que mesmo com terminologias diferentes e modos de investigação diversos, referem-se ao mesmo fenômeno.

Embora a primeira definição seja bastante sucinta e a segunda, apesar de extensa não conclame as origens empresariais do modelo de Administração Pública Gerencial, Nova Gestão Pública ou Gerencialismo, de comum entre as duas definições, percebe-se: a ênfase na melhora da “eficiência” e “eficácia dos serviços públicos” (primeira definição), bem como o comprometimento com a “produção da eficácia” na realização dos objetivos, além do fornecimento de disciplina para que as “organizações sejam eficientes”.

Verger; Normand (2015) atentam para a Nova Gestão Pública ser adotada de formas diferentes e desenhos de políticas educativas diferenciadas, de acordo com o contexto no qual é utilizada. Ainda lembram que nesse modelo de administração o Estado não sai de cena no que diz respeito aos serviços públicos, mas assume uma nova configuração no que tange à gestão desses serviços.

Verger; Normand (2015), ainda inspirados em Gunter e Fitzgerald (2013), apresentam como princípios da Nova Gestão Pública e suas respectivas relações às políticas educativas: “Gestão profissional dos serviços públicos” correspondendo a “Profissionalização e empoderamento dos diretores de escola”; “Normas e medidas de desempenho mais objetivas” em correspondência a “definição de indicadores de qualidade e de *benchmarks*” sobre “êxito” educativo, padronização curricular”; “Ênfase no controle de

resultados” em correspondência a “Avaliação externa de resultados e do desempenho escolar”; “desagregar o setor público em unidades de gestão menores” em correspondência a “Autonomia escolar, “*school-based management*¹⁶”; “Maior competição no setor público” correspondendo a “Subsídios públicos a escola privada”, “Publicação dos resultados obtidos pelas escolas em testes padronizados”; “Imitar o estilo gerencial do setor privado” em correspondência com “Flexibilidade da escola na contratação e demissão de pessoal” e Estilos gerenciais de direção da escola”; “Maior disciplina e parcimônia no uso de recursos” em consonância a “Destinação de subsídios financeiros a escola com base nos resultados” e “Remuneração docente baseada em critérios de mérito e produtividade”. (Verger; Normand, 2015, tradução da autora).

Lima; Gandin (2012) apresentam como características do gerencialismo:

1. Dispersão do poder: indivíduos e corporações assumem atribuições antes estatais;
2. Crítica ao modelo burocrático, comprometendo-se com a transparência na governabilidade;
3. Metas e objetivos claros, relacionando-se à eficácia, uma vez que governo e sociedade podem verificar o cumprimento dos mesmos;
4. O indivíduo é central, devendo ter seus direitos atendidos.

Para além dessas características estão: “a redução e controle dos gastos públicos”; “modelo de avaliação por desempenho”; “discurso da eficiência”.

Dentre as críticas realizadas às instituições públicas, está a colocação destas como falhas e ineficientes, tanto no que diz respeito a gestão, quanto ao oferecimento de serviços e produtos. Tal crítica defende a noção de que “é preciso inserir a lógica do mercado nas instituições públicas para que se obtenha um serviço de qualidade e de sucesso” (LIMA; GANDIN, 2012).

Segundo os autores, as políticas sociais nesta reconfiguração estão associadas ao econômico, à ideia de mercado, passam a servir aos interesses do capital no que se refere a eficiência, qualidade na prestação de serviços, pressupondo a necessidade que o Estado diminua os gastos com essas políticas. Dessa forma as políticas sociais

¹⁶ *School-based management*, em tradução literal é Gestão escolar.

[...] antes oferecidas para o cidadão no Estado de bem-estar social, passam a ser oferecidas ao consumidor e/ou cliente no Estado gerencialista. O cidadão passa a ser entendido como um cliente que pode comprar determinado produto, podendo esse produto ser, inclusive, uma política social.

(LIMA; GANDIN, 2012, p. 75)

Em contrapartida, a investigação realizada por VERGER; NORMAND (2015), demonstrou que alguns dos postulados da Nova Gestão Pública são ambíguos e nem sempre tem conotação pró-mercado ou neoliberal.

Como exemplo de ambiguidade, o conceito “autonomia escolar” pode representar perspectivas distintas: uma gerencial que consiste na descentralização da gestão, concebendo o diretor como um gestor de empresa privada, tendo este que administrar recursos econômicos, de pessoal, buscar financiamento externo, conferindo ao diretor maior poder em detrimento do corpo docente (GUNTER; FORRESTER, 2009 *apud* VERGER; NORMAND, 2015).

Há ainda a perspectiva de “autonomia escolar” que dá as escolas maior poder de decisão em relação ao projeto educativo, conteúdos curriculares, proporcionando que a escola trabalhe de acordo com as particularidades do contexto no qual está inserida. Neste último caso, de acordo com os autores, a autonomia escolar apresenta princípios mais progressistas, chegando mesmo a contrastar com o modelo gerencial. (VERGER; NORMAND, 2015)

Tendo em conta o *accountability*, ou “prestação de contas” - outra característica da Nova Gestão Pública baseada na responsabilização de instituições e/ou indivíduos por meio do desempenho obtido em testes estandardizantes-, Verger; Normand (2015) consideram que tal medida representa um desafio para o professor. Pontuando ainda que as condições de trabalho, bem como os salários dos professores em diversos lugares do mundo, estão cada vez mais sujeitos às prestações de contas.

Pensando conjuntamente as políticas de “autonomia escolar” e a “prestação de contas”, os autores sinalizam que tais conceitos podem

relacionar-se de formas diferentes. Exemplificam a afirmação citando a OCDE como instituição que propõe arranjo diferente, uma “*accountability* horizontal”, na qual os professores tem papel importante na definição e implementação da política. Assim, para além de dados do desempenho em testes, há que existir outros, que incluam as famílias, representantes das comunidades educativas.

Embora não esteja no escopo desse trabalho, é válido refletir de que forma se daria a “*accountability*”, considerando que a possível prestação de contas citada pelos autores, ainda que horizontal, continuaria a se basear em orientações externas à escola, haja vista ser a OCDE o órgão propositor da nova “*accountability*”.

Ressalta-se como princípios nos quais as reformas educativas se embasaram: “Descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento (BRASLAVSKY; GVIRTZ, 2000; MARTÍNEZ BOOM, 2000, *apud* BEECH, 2009, p. 34).”

Conforme estudos de CLARKE; NEWMAN (1997), BALL(1998), LIMA; GANDIN (2012) no gerencialismo houve descentralização e centralização do Estado, ao mesmo tempo. Houve descentralização no que diz respeito a execução das políticas públicas, transferidas para a sociedade civil e outras instituições; houve centralização no que tange ao controle e execução dos serviços, por meio da avaliação dos resultados. Aqui é retomada a característica da mudança de papel do estado, estando este não mais como provedor dos serviços, mas como avaliador. (CARVALHO, 2009)

A privatização é considerada como uma das formas de descentralização, no que concerne ao repasse de responsabilidades pela execução das políticas públicas. Há três diferentes tipos de privatização: 1. Venda de bens públicos; 2. Implementação de noções das empresas privadas em órgãos públicos (parcerias público-privadas); 3. Mudança de responsabilidade do estado para o setor informal (com indivíduos e organizações atuando como provedores dos serviços sociais). (CLARKE; NEWMAN, 1997 *apud* LIMA; GANDIN, 2012).

Considerando o que foi exposto sobre o gerencialismo, os autores dizem ser possível analisar o caso brasileiro sob essa perspectiva, entretanto, alertam

para as peculiaridades que não permitem afirmar que “[...] o Estado brasileiro é puramente gerencialista”. (LIMA; GANDIN, 2012)

Como peculiaridades brasileiras são citadas: a) O fato de as parcerias público-privadas não acontecerem necessariamente entre uma instituição pública e uma privada, mas por meio da inserção da lógica do privado no público, caracterizando o “quase-mercado”; b) Ainda há a intervenção estatal no provimento de políticas sociais, o que não permite caracterizar o Estado apenas como avaliador, gestor das políticas, mas ainda como forte provedor. (LIMA; GANDIN, 2012)

Importante contribuição trazida por LIMA; GANDIN (2012) diz respeito a mais do que a transferência da execução de políticas sociais a outras instituições, representa mudanças nas políticas sociais, com base em “pressupostos de gestão, de qualidade e de eficiência” (p. 79)

Assim como a “má gestão do estado” foi atribuída à “crise capitalista”, em termos de educação, a “falta de qualidade”, “pouca eficiência” foi relacionado a uma suposta “má administração das escolas”.

Embora segundo LIMA; GADIN (2012) não seja possível afirmar que o “Estado brasileiro é puramente gerencialista”, corroborando a afirmação que de longa data as políticas educacionais brasileiras têm utilizado como referência a adoção de parâmetros empresariais, como forma de “qualificar” a educação, encontramos em Russo (2004),

Os estudos e pesquisas (FELIX, 1984; PARO, 1986, 1991; RUSSO, 1995) vêm revelando que, no Brasil, a administração educacional tem-se pautado, teórica e praticamente, no paradigma da administração empresarial que encontra na Teoria Geral da Administração (TGA) a expressão do seu pensamento e a formulação das suas práticas.”
(RUSSO, 2004, p. 27)

A Teoria Geral da Administração, apresenta-se como campo de conhecimento que se ocupa de um conjunto de teorias, princípios e técnicas a respeito de (todas as) organizações e de como administrá-las. Em suma, nos movimentos da TGA, encontra-se como objetivo “transformar a administração

em instrumento para conseguir um crescente aumento da eficácia e da eficiência do trabalho, ou de sua produtividade.” (RUSSO, 2004, p. 28)

Conforme Zung (1984), a TGA foi construída para atender às necessidades próprias do desenvolvimento capitalista, quais sejam: “o controle externo à ação, determinado pela divisão do trabalho, tendo em vista a reprodução ampliada do capital.”

Com ares de uma técnica universal e neutra, em tese, os princípios da mencionada teoria podem ser utilizados em toda e qualquer organização, independentemente dos fins que se deseje alcançar. É justamente a esta pretensão de universalidade e neutralidade que são direcionadas as críticas de alguns autores (PARO, 2012; ZUNG, 1984), quando se leva em consideração a especificidade da escola, o caráter do processo de produção pedagógico escolar. A esse respeito Paro (2012) preconiza que os objetivos da escola e da empresa capitalista são não só diferentes, mas também antagônicos, quais sejam respectivamente a formação do ser humano-histórico/atualização cultural da humanidade e obtenção de lucro por meio da exploração do trabalho alheio.

Em síntese, a administração escolar passou por mudanças de paradigmas em seu percurso histórico: á década de 80, como fruto do movimento de redemocratização do país, temos o apelo à gestão democrática, autonomia da escola (também no que se refere às relações interpessoais no interior da mesma), maior participação da comunidade escolar no que diz respeito a tomada de decisões; á década de 90, enquanto o discurso acadêmico seguia defendendo a gestão democrática, governos estaduais realizavam reformas e reestruturações, adotando e implementando programas e projetos que se utilizavam da lógica empresarial, gerencial, a título de exemplo, vale citar os estados de Minas Gerais (FLORESTA, MARIA DAS GRAÇAS SOARES, 2002) e São Paulo (SANFELICE, JOSÉ LUIS, 2010).

Infere-se que as citadas mudanças perpassam ou mesmo determinam as orientações aos gestores no estado de São Paulo, revelando a concepção de gestão adotada pelo programa que consiste objeto de estudo da presente

dissertação. Importa ressaltar que, decorrente dessa mudança de paradigmas, é possível a coexistência de diferentes concepções de gestão no programa.

Para refletir sobre a concepção de administração, gestão escolar adotada na presente dissertação, bem como o proposto pela Secretaria e as implicações desse na educação, será utilizado como aporte teórico Paro (2012).

Considerando a administração como a “utilização racional de recursos para a consecução de fins determinados”, Paro (2012, p. 25) apresenta o conceito de administração em seu sentido geral, “abstráida de seus determinantes sociais” (relações econômicas, políticas, que são concernentes ao modo de produção da sociedade na qual a administração está inserida).

Sobre a “utilização racional de recursos”, o autor coloca que esta tem duas dimensões: adequação dos recursos aos fins e que isto seja feito de forma econômica. A primeira dimensão implica selecionar os recursos que mais se adequem às atividades para a consecução dos fins; a segunda implica “que o alcance dos objetivos se concretize no menor tempo possível e com o dispêndio mínimo de recursos” (PARO, 2012, p. 27)

Cabe dizer que os recursos citados contemplam “elementos materiais e conceptuais” (relação homem-natureza) e “esforços despendidos pelos homens” (relações entre os homens); portanto os recursos envolvem meios de trabalho, meios de produção e recursos conceptuais¹⁷

Na utilização racional dos recursos materiais e conceptuais por parte do homem, há o campo chamado pelo autor de “racionalização do trabalho”. Para que haja a utilização, é necessária a atividade de coordenação do esforço humano coletivo, nomeada pelo autor de “coordenação”. Em suma, a administração é constituída por: racionalização do trabalho- que corresponde a relação entre homem e natureza- e coordenação- que corresponde a relação dos homens entre si. Assim sendo, é preciso frisar que “racionalização do trabalho” e “coordenação do esforço humano coletivo”, são interdependentes.

¹⁷ Meios de trabalho: condições objetivas necessárias á realização do trabalho; Meios de produção: “todos os elementos materiais que, direta ou indiretamente, participam do processo de produção” (2010, p. 29); Recursos conceptuais: conhecimentos e técnicas acumulados historicamente pelo homem;

Em seguida, referenciando-se em Sánchez Vázquez (1977), o autor discorre sobre a práxis, conceituada como “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Continua dizendo que toda práxis envolve consciência dos que dela participam e elenca inicialmente dois diferentes tipos de práxis: Criadora e Reiterativa.

Na Práxis Criadora, há “uma indeterminação e imprevisibilidade tanto do processo quanto do produto dele resultante” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 247-251 apud Paro, 2012, p. 39). É utilizada para adaptação a novas situações ou satisfação de novas necessidades. Nesse caso a consciência está altamente presente.

Na Práxis Reiterativa ou Imitativa, há a “repetição de um processo e de um resultado de umas práxis criadora anterior” (Paro, 2012, p. 39). Ela pode ampliar os resultados da Criadora, porém, impõe limites a transformação de novos processos. Aqui a consciência é presente de forma reduzida.

Estas duas práxis estão inter-relacionadas, uma pressupõe a outra, uma vez que, todas práxis criadora necessita de elementos de uma práxis reiterativa a priori, assim como, toda práxis reiterativa para constituir-se como tal, há que ser cópia de algo pré-existente.

Ainda sobre práxis e consciência, Paro frisa que para que os processos ocorram, faz-se necessário pensar não só a presença de consciência na práxis, mas também os graus de consciência do sujeito sobre sua práxis, a consciência da práxis.

Dessa reflexão surgem dois novos níveis da práxis: reflexiva e espontânea. No primeiro há alta consciência da atividade, por parte do sujeito; já na segunda, a consciência é reduzida.

Pensada como “atividade material”, “ajustada a objetivos”, a práxis pode ser compreendida como uma atividade administrativa. Cabendo ressaltar que, as supracitadas se dão no sentido geral da administração, independentemente do modo de produção no qual a atividade administrativa estiver inserida. (Paro, 2012)

Retomando o propósito de refletir sobre a diferenciação entre a administração em geral, a administração empresarial e a escolar, a seguir com base em Paro (2012) são apresentadas as semelhanças e fundamentais diferenças entre elas.

O trabalho¹⁸ na escola pública em uma sociedade capitalista está dentro do modo de produção capitalista¹⁹, mas é diferente do trabalho considerado produtivo da perspectiva do capital, ou seja, o trabalho no mercado.

Uma vez que “a administração não possui objetivos próprios, mas somente aqueles que são os do objeto administrado” (RUSSO, 2004, p. 30), há que se considerar que o trabalho desempenhado no interior da escola e o desempenhado no interior da empresa são diferentes. Devendo então, aquele concebido no interior da escola, estar alinhado às especificidades da instituição e mais que isso, aos objetivos ali almejados.

Para fins de compreensão das especificidades e diferenciações entre a escola pública e uma empresa, por conseguinte da necessidade de diferentes tipos de administração em cada uma delas, é necessário ponderar os elementos que compõem todo e qualquer trabalho. Então, num esforço de apropriação da teoria marxiana, aqui serão utilizados termos cunhados por Marx (2011) e que compõem o processo de trabalho: *objeto de trabalho*, que é utilizado no processo de produção, não se desgasta ao longo do processo e é incorporado ao produto; *instrumento de trabalho*: aquilo que se utiliza no processo de produção, se desgasta ao longo do processo e não se incorpora ao produto; *força de trabalho*: a energia física/mental dispendida durante o processo de produção; *trabalhador*: o ser humano que dispende energia, desempenha, executa o trabalho.

Na escola os componentes do processo de trabalho podem ser definidos como: *instrumentos de trabalho*, os recursos didáticos dos quais o educador se

¹⁸ Trabalho em seu sentido geral é toda e qualquer “[...] atividade orientada a um fim” (MARX, 2011), sendo o que nos diferencia dos demais animais, uma vez que, diante do real nós criamos valor, sintetizamos objetivos e realizamos trabalho, tornando-nos humanos.

¹⁹ Modo de produção aqui é compreendido como a maneira pela qual a sociedade se organiza para produzir sua existência material, mediada pelas relações sociais. Especificamente no caso do modo de produção capitalista, as relações sociais se efetivam por meio de mercadorias, frutos da produção que envolve a compra e venda da força de trabalho. (MARX, 2011)

utiliza para proporcionar ao educando condições de apropriação da cultura²⁰; *objeto de trabalho* é também o educando e a própria cultura- enquanto matéria prima- da qual ele se apropria; *trabalhador* é o educador e também o educando; e a *força de trabalho* dispendida também é do educador e do educando, uma vez que ambos se constituem como sujeitos no processo. O produto final, é o educando crítico, autônomo, em função da apropriação cultural feita (cujas condições lhes foram proporcionadas pelo educador). (PARO, 2010)

Paro (2012), nos fala sobre a administração escolar para a transformação social. Afirma que “o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa *capitalista* e da escola *revolucionária* não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si [...] Diante desse antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora, não resta outra alternativa a uma Administração Escolar que se pretenda articulada com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista.” (PARO, 2012, p. p. 227, 228)

Na empresa o objetivo primeiro é a obtenção de lucro, objetivo alcançado por meio da compra e venda da força de trabalho e por consequência, da produção e venda de mercadorias. Diferentemente da empresa, o objetivo primeiro e último da escola pública, para o qual estão ou deveriam estar voltadas todas as atividades desenvolvidas, é a formação do ser humano histórico, do educando crítico. Dessa forma evidencia-se a impossibilidade de se conceber uma administração de cunho gerencial para a escola pública.

Procedendo à compreensão da legislação educacional estadual paulista no que diz respeito à administração escolar, e consequente visão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a respeito do diretor, por meio de provimento do cargo, funções atribuídas, formação continuada e demais

²⁰Cultura: entendida como toda e qualquer produção do homem, que se dá quando o mesmo faz história. (Paro, 2012)

aspectos que permeiam a carreira, foram levantados documentos legais que direta ou indiretamente se relacionassem a esse profissional, além de realizada uma caracterização da Secretaria, conforme se discorre a seguir.

1.1 Mudanças no Modelo de Gestão para a Educação Paulista: Reestruturação Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo será caracterizada por meio de informações obtidas no endereço eletrônico oficial do órgão, bem como por meio da obra “A Nova Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: Por uma Gestão de Resultado com Foco no Aluno”, uma “compilação de informações”, nas palavras de Herman Voorwald (ex-secretário da educação do estado de São Paulo). O livro que relata o percurso da reestruturação foi lançado pela Secretaria no ano de 2013, com o objetivo de “documentar a elaboração e implementação da reestruturação administrativa da Secretaria da Educação [á época em curso]” (SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2013).

Criada pelo Decreto nº 4.917, em 3 de março de 1931, com o nome de Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública e, passando a se chamar Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1947, o órgão tem a maior rede de ensino do Brasil, abrangendo segundo informações do portal eletrônico da Secretaria, “(...) 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos”. A instituição que até 2011 contava com sete órgãos centrais e dois vinculados, em 2012 iniciou uma reestruturação em sua formação, passando a contar com seis coordenadorias²¹. (SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2013).

²¹ Coordenadorias da Secretaria da Educação: “Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI)” e dois órgãos vinculados: Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Com vistas à melhora dos índices de “qualidade da educação” - conforme o portal eletrônico da instituição, muito embora o significado atribuído ao termo qualidade não seja definido- foram criados alguns programas e projetos por meio de parcerias entre a Secretaria e outros órgãos e instituições²².

Entre os muitos programas e projetos criados, está o “Educação Compromisso de São Paulo”, datado de outubro de 2011, que como visto anteriormente, “*norteia as ações da Secretaria voltadas à melhoria da Educação do Estado de São Paulo*” e tem como objetivo, “*lançar bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo da carreira do magistério, bem como definir modelos de gestão escolar voltados para a melhoria dos resultados educacionais*”. (SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2013)

Vale retomar os pilares que compõem o programa, tendo em vista que algumas ações da Secretaria que serão apresentadas mais adiante, relacionam-se a alguns dos cinco pilares, a saber, **1º**-Valorização do Capital Humano (*política salarial inédita*; contratação de novos professores); **2º**-Gestão Pedagógica (*novos programas com foco na qualidade do ensino*; criação da Escola Virtual de Programas Educacionais-EVESP); **3º**-Educação Integral (*novo modelo de escola de tempo integral*; professor atuando com dedicação exclusiva; programas como o Vence e o Centro de Línguas); **4º**- Gestão Organizacional e Financeira (foco no fomento e desenvolvimento da educação; investimento em transporte, merenda e infraestrutura.); **5º**-Mobilização da Sociedade (*engajamento da sociedade para promoção de uma educação de qualidade*; Escola da Família reúne a comunidade) (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014, grifos meus).

²²Parceiros da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no programa “Educação Compromisso de São Paulo”: Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação), Instituto Península, Fundação Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company.

De antemão, pontua-se que o programa objeto de análise da presente dissertação, Melhor Gestão, Melhor Ensino, aparentemente insere-se no 2º pilar-Gestão Pedagógica. Conforme a página eletrônica da Secretaria, o programa é oferecido por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP-Paulo Renato da Costa) e da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB),

A iniciativa tem foco na gestão escolar e no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e de matemática.

O objetivo é melhorar o desempenho dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental nessas duas áreas do conhecimento, que são a base para a aprendizagem das demais disciplinas. As ações de formação tiveram início no primeiro semestre de 2013, com cursos relacionados à preparação das aulas, formação de gestores e aprofundamento de capacitações e metodologias.

(SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2017).

O mencionado desempenho dos alunos, é verificado por meio do Idesp, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Conforme página eletrônica oficial, o índice constitui

indicador de qualidade dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e do ensino médio, sinalizado ano a ano. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Saesp o fluxo escolar (http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp)

(SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2017)

A Secretaria da Educação vem passando por uma reestruturação administrativa, constante da obra “A Nova Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”, que nas palavras do ex-secretário da educação Herman Voorwald, teve como objetivo documentar a elaboração e implementação dessa reestruturação.

A reestruturação iniciou em 2008- quando Maria Helena Guimarães Castro esteve secretária- teve continuidade com Paulo Renato Souza até 2010, continuando posteriormente com Voorwald.

De início a Fundação de Desenvolvimento Administrativo-FUNDAP, é mencionada como “estando mais diretamente à frente de todo o processo de reforma estrutural da Secretaria” (São Paulo[Estado]Secretaria da Educação, p. 5).

São ressaltadas mudanças e avanços na educação brasileira, especificando que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, vem dando continuidade ao longo de sucessivas gestões, a atividades e programas direcionados a melhoria da qualidade da educação pública. Fator importante para a continuidade das ações da Secretaria ao longo de várias gestões, resulta de há 28 anos, o Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB, estar à frente do governo do estado de São Paulo.

A título de exemplo de exemplo são citados,

Consolidação dos currículos para todos os níveis de ensino, a estruturação do atendimento a estudantes em tempo integral, a oferta de educação profissional a alunos do ensino médio pela articulação das dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, a reestruturação administrativa a Pasta, a remodelação do plano de carreira e da política salarial do magistério e a adoção de um programa de valorização do professor baseado em avaliações do seu desempenho, entre muitos outros.

(São Paulo[Estado]Secretaria da Educação, p. 5).

Tal como o nome da obra sobre a reestruturação administrativa da Secretaria sugere, de forma recorrente é relatada como premissa básica do novo modelo de administração, a gestão para resultados com foco no aluno.

A seguir são trazidos alguns dos programas e projetos constantes na página oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que integram o Educação Compromisso de São Paulo, quais sejam: Programa Melhor Gestão Melhor Ensino, Programa de Valorização por Mérito, Programa Gestão em Foco, Programa Ensino em Tempo Integral/Escola Integral.

O Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino, que será brevemente descrito nesse momento e analisado no Capítulo 3, consiste em iniciativa que tem como foco a gestão escolar e a melhora dos processos de ensino nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. No endereço eletrônico da Secretaria é possível encontrar como objetivo “[...] melhorar o desempenho dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental nessas duas áreas do conhecimento, que são a base para a aprendizagem das demais disciplinas.” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, <http://www.educacao.sp.gov.br/melhor-gestao>, Acesso em: 2018)

O Programa de Valorização por Mérito,

permite que os educadores paulistas evoluam na carreira a partir de oito níveis de progressão salarial com intervalos de três anos e aumentos de 10,5% sobre o salário, o que também amplia os valores das vantagens financeiras adquiridas durante a vida funcional.

(SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, <http://www.educacao.sp.gov.br/valorizacao>, Acesso em: 2018)

Para alcançarem a evolução, os profissionais da educação (“professores, diretores de escola, assistentes de diretor, supervisores de ensino e coordenadores pedagógicos efetivos ou estáveis”), necessitam ter tempo de quatro anos de atuação no mesmo cargo, além de assiduidade e realizar um aprova anual, cujo objetivo é atingirem determinadas metas de avaliação, a serem determinadas pela própria Secretaria. Sendo que, para participar de um novo processo, deve-se aguardar um período mínimo de três anos. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018)

Semelhante ao Melhor Gestão, Melhor Ensino, o Programa Gestão em Foco também visa a melhora da qualidade de ensino, entretanto, tem seu desenvolvimento estendido à atuação da comunidade escolar. A iniciativa utiliza-se do “Método de Melhoria de Resultados para que as escolas conquistem avanços educacionais, pedagógicos e de gestão”²³ (SECRETARIA

²³ Para mais informações consultar: <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco/>. Acesso em: mai, 2018.

DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO,
<http://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco/>, Acesso em: 2018)

O Ensino Integral²⁴ consiste na oferta de educação em tempo integral aos educandos, apresentando algumas especificidades, como por exemplo, “jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, mais exigente e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar.” (SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO, 2016)

Em que pese a Secretaria da Educação de São Paulo ser um órgão público com estrutura administrativa própria e grande abrangência no atendimento ao ensino, no tocante às muitas parcerias com instituições privadas e à atuação das mesmas, o que se pode depreender é que a função de planejar/gerir algumas das políticas públicas educacionais da Secretaria em certa medida é “transferida” às instituições privadas, ficando a cargo da Secretaria o papel de “executar”/regulamentar tais políticas conforme modelo(s) proposto(s) pelas instituições privadas. Quando não há transferência do gerir políticas públicas, aparentemente há a tomada do modelo de gestão do privado- ainda que em alguns aspectos- como parâmetro que qualifica o oferecimento do serviço público, como é possível verificar na análise do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino.

²⁴ Tendo em vista a concretização de tal ação, a Secretaria firmou parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ ICE, para o desenvolvimento e implementação do “Programa Ensino Integral” e, com o programa pretende tornar-se referência no ensino e posicionar a rede estadual de São Paulo entre as 25 primeiras do mundo (DIRETRIZES ESCOLA INTEGRAL, 2016).

CAPÍTULO 2- O DIRETOR ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Com a finalidade de realizar a análise da legislação sobre o diretor escolar, é brevemente retomado o contexto de desenvolvimento da administração escolar entre o final da década de 1980 até meados da década de 1990.

No estado de São Paulo, em meados dos anos 1990 o governo adotava e implementava programas que se utilizavam da lógica empresarial gerencial (SANFELICE, 2010), em consonância com a reforma do Estado brasileiro encaminhada no âmbito do extinto Ministério da Reforma do Estado, MARE. Em contraposição, havia (há) por parte de entidades científicas, sindicais e nos meios acadêmicos a defesa da gestão democrática da educação. Iniciativas locais de governo também pautavam suas proposições pelo princípio constitucional, a exemplo do município de Porto Alegre, dentre outros²⁵.

Vale lembrar que ao final da década de 1980 o país passava por um momento de redemocratização, o que se refletiu nas determinações trazidas legalmente na Constituição Federal de 1988. A Carta Magna, em seu artigo 206, inciso VI, traz como um dos princípios sob o qual a educação será ministrada, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988).

Em relação a Gestão Democrática da educação, Mendonça (2000) a reconhece como relacionada a uma determinada abordagem da administração da educação. Vale lembrar, conforme sinaliza o autor, que a luta pela gestão democrática da educação no Brasil, está ligada a movimentos sociais maiores de redemocratização do país e “reivindicatórios de participação”, acrescente-se que os citados movimentos tiveram forte atuação entre meados do final da década de 1980 e início de 1990.

²⁵ A esse respeito consultar: MEDEIROS, I. L. A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 - a tensão entre reforma e mudança. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

No resgate da evolução da administração escolar no país, Mendonça (2000) apresenta a gestão democrática como marco do

“[...] combate às teorias, e aos procedimentos administrativos que, no campo escolar, propugnam pela aplicação dos princípios da gerência científica- advinda da divisão pormenorizada do trabalho- para os quais a escola e os sistemas educacionais não ficam de fora da lógica gerencial da fábrica capitalista” (MENDONÇA, 2000, p. 66-67)

Oito anos após promulgação da Constituição Federal foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que em seu artigo 3º, inciso VIII, reproduz o texto constitucional reiterando a gestão democrática enquanto um dos princípios sob o qual o ensino será ministrado. Trazendo o princípio também nos artigos 12- no que tange à elaboração da proposta pedagógica, promoção de “processos de integração da sociedade com a escola”, 14- em relação a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico, bem como a participação da comunidade em conselhos escolares e afins, 15- sobre a concessão pelos sistemas de ensino às escolas, de progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Embora não seja o escopo dessa pesquisa, vale trazer importante percepção de Klebis (2010). Sobre a legislação educacional no que diz respeito a quem assume o papel da responsabilidade pela educação, a autora pontua uma não ocasional e por este motivo, significativa inversão entre o texto da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, comparando os princípios e fins de ambos

A Carta Magna de 1988 em seu artigo 205 declara que “a educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Por outro lado, a LDBEN assinala em seu Artigo 2º que “a educação, **dever da família e do Estado** inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”(KLEBIS, 2010, p. 78)

Segundo a estudiosa, não tendo sido ocasional, a inversão entre Estado e família na responsabilidade pela educação- sendo que na LDB esta última assume o primeiro lugar- evidenciando o “estado mínimo”, uma das características do neoliberalismo, presente nas políticas da década de 90.

Auxiliando a compreensão do que leva a inversão não ocasional, expressa acima, vale refletir sobre o contexto de aprovação da LDB. A construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou por debates que envolveram movimentos sociais, sindicais, acadêmicos, profissionais, entretanto, a versão aprovada trazia interesses convergentes com os dos ideais neoliberais, resultante do que nos mostra Klebis,

Numa atitude altamente arbitrária e personalista o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), passou por cima das negociações na Câmara dos Deputados e apresentou um texto de sua autoria. Com a eleição de FHC em 1994 os setores conservadores se fortalecem, dando abertura para que Darcy Ribeiro, em 1995, apresentasse um novo substitutivo do projeto da LDBEN que, claramente, comungava com tais setores. É compreensível, portanto, o fato do presidente ter sancionado o projeto de Darcy Ribeiro, relatado pelo Deputado José Jorge (PFLPE), sem qualquer veto. Assim, o projeto de LDBEN oriundo das organizações dos educadores, por não ser compatível com a ideologia neoliberal, foi considerado “arcaico” e rejeitado pelo governo, mesmo depois de todas as emendas (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000). (KLEBIS, 2010, p. 83)

O âmbito no qual se deu a aprovação, bem como a versão da LDB aprovada, justificam a existência de pontos contraditórios no interior da lei. Ressalta-se que a LDB foi promulgada aproximadamente um ano após o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, uma determinação nacional que como visto, trazia indicação de que fosse alterado o modelo de administração pública de burocrático para gerencial.

As mudanças no modelo de administração pública, conforme sinalizam estudiosos já mencionados (ADRIÃO, 2006; FREITAS, 2012; KLEBIS, 2010; PRADO, 2012; RUSSO, 2012), afetam a gestão em órgãos e unidades do setor público, incluindo a escola. Um dos aspectos em destaque nessas alterações é

a forma como a administração ou gestão aparece concebida legalmente, ou seja, nos documentos oficiais, alcança as atribuições e papel do diretor escolar.

Portanto, nas políticas públicas voltadas a educação, a Gestão Democrática e os aspectos evocados em função da mesma, como “Descentralização”, “Participação” e “Autonomia”, assumem significados diferentes dos trazidos e reivindicados à década de 1980, pelos movimentos de redemocratização. Significados que podem ser depreendidos quando da análise e interpretação da legislação e de programas de formação de gestores. Vale lembrar que conforme Carvalho (2009), “gestão descentralizada”, “participação” e “autonomia”, aparecem como aspectos importantes da nova forma de administração pública, esta última como já mencionado, trazendo princípios próprios da administração de empresas.

A esse respeito também concordam Lima e Viriato (2000), quando afirmam que “descentralização”, “autonomia” e “participação”, são utilizadas enquanto estratégia política para desresponsabilização da educação por parte do Estado e conseqüente transferência desta para instituições não estatais.

É possível encontrar concordância também nos dizeres de Klebis (2010), ao falar sobre as estratégias de modernização da gestão escolar que mesmo

[utilizando-se] da participação, da co-responsabilidade e da descentralização, subjacente a essas idéias está a intenção de dissimular os conflitos e as contradições e buscar uma maior eficácia **nos objetivos das propostas que se deseja implantar.**

(KLEBIS, 2010, p. 195)

Uma possível leitura dos dizeres da autora, permite inferir que em última instância, a descentralização proporciona participação e autonomia para a escola e sua comunidade, dentro do que já foi previamente estabelecido por instâncias hierarquicamente superiores, ou seja, de acordo com os “objetivos das propostas que se deseja implantar”.

Em estudo a respeito da gestão democrática e organização de algumas redes de ensino para atender a esse princípio, em termos de participação, Mendonça (2001), pontua

Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha [...] Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docente e administrativo, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis.(MENDONÇA, 2001, p. 87)

Também sobre o conceito de participação é possível encontrar em Freire (2001) na obra “Política e Educação”, em trecho que relata sua experiência à frente da Secretaria Municipal da Educação da cidade de São Paulo, o que é a participação, a “inibição da participação” e a “falsa participação”, abordando não só como se dá nas instâncias superiores, mas também no interior da própria escola,

A primeira observação a ser feita é que **a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania**, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que o realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa, uma prática educativa a que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professoras e professores que devam estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito de resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, dos cozinheiros, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o preparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação.

(FREIRE, 2001, p. 38)

Relativo ao mencionado conceito de descentralização, o mesmo é adotado pelos sistemas de ensino nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, com prevalência da descentralização financeira. A esse respeito,

a precariedade de recursos faz com que a descentralização financeira transforme-se em administração da escassez, funcionando como fator agravante o fato de que a escola, tida pelo sistema como autônoma, vê-se obrigada a decidir sobre a sua própria privação, isentando o Estado desse desconfortável ônus. (MENDONÇA, 2001, p. 93)

Assim, a descentralização que em tese tem como objetivo trazer autonomia para a escola, acaba por criar um entrave à autonomia escolar. Conforme análise realizada por Mendonça (2001), os documentos jurídicos educacionais trazem a autonomia como um valor, não necessariamente promulgando ações que possam viabilizar uma “conquista efetiva” dessa autonomia. Afirma ainda que os documentos não estabelecem mecanismos viabilizadores dessa autonomia, mas estabelecem sim, limites a autonomia da escola.

A respeito da autonomia da escola, encontramos em Mello, (1994), algumas características que na visão da autora parecem

[...] determinar maior eficácia das escolas na utilização de seus insumos e que estariam associadas a uma maior autonomia de gestão. [A saber]

-existência de um projeto pedagógico abrangendo formas próprias de organizar as condições de ensino-aprendizagem, o uso e distribuição do tempo e do espaço físico e a alocação de recursos humanos;

-formas de gestão que incluam diferentes níveis de participação dos agente internos da escola e da comunidade;

-tempo para consolidação de experiências de trabalho;

-presença de direção com liderança, autoridade, legitimidade;

-profissionalismo dos docentes e a existência efetiva de trabalho de equipe. (MELLO, 1994, p. 136)

Na relação entre descentralização e autonomia, a autora faz a defesa da descentralização com base na moderna configuração da sociedade. A descentralização é vista como estratégia para o fortalecimento e consequente autonomia da escola,

[...] reduzindo ao mínimo indispensável os ordenamentos e controles centrais e homogêneos e abrindo espaço para que diferentes identidades escolares construam seu próprio projeto pedagógico e de desenvolvimento institucional, com o objetivo comum de promover a melhoria qualitativa do ensino. (MELLO, 1994, p. 136)

A descentralização enquanto estratégia, ganha ares de um passo necessário para a chegada a autonomia, cujas condições trazidas por Mello (1994) são

[...]um sistema externo de avaliação de resultados, aferidos pela aprendizagem dos alunos de conteúdos básicos e comuns, como estratégia para evitar a fragmentação; mecanismos de responsabilidade e prestação de contas pelos resultados alcançados; ações de compensação das desigualdades que impeçam possíveis efeitos regressivos da descentralização (MELLO, 1994, p. 138)

Dentre essas condições, é possível encontrar elementos advindos da Administração Pública Gerencial, Nova Gestão Pública ou Gerencialismo, tais como “sistema externo de avaliação de resultados” da aprendizagem dos alunos e “mecanismos de responsabilidade e prestação de contas pelos resultados alcançados”, deixando transparecer a forma como a autora concebe a autonomia escolar.

Luck (2000) cita os termos descentralização e autonomia da escola como sendo dos mais mencionados em programas de gestão ofertados por sistemas estaduais de ensino, como condição para a realização do princípio constitucional da gestão democrática da escola. Afirmando ainda que

“autonomia de gestão”, “existência de recursos sob controle local”, “**liderança pelo diretor**” e “participação da comunidade”, são os “[...] pilares sobre os quais se assentam a **eficácia escolar**” (LUCK, 2000, p. 19, grifos meus).

É possível encontrar como a definição de autonomia feita por Luck (2000)

Autonomia no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa[...] Trata-se de um conceito que se realiza dinamicamente, num *continuum* fluido, conforme as manifestações de participação local, no entretanto com a determinação externa. (LUCK, 2000, p. 21)

Embora mencione descentralização, autonomia e participação em função da gestão democrática, semelhante a Mello (1994), Luck (2000) numa perspectiva que se aproxima da Nova Gestão Pública, traz “monitoramento” e “avaliação” como responsabilidade pública da gestão democrática. A título de exemplo, cita o “Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar”, promovido pelo Consed²⁶. No contexto do projeto o que ganha importância é “[...] uma prática democrática orientada pela eficácia e eficiência, continuamente monitoradas e avaliadas” (LUCK, 2000, p. 28). O que se coloca enquanto questionamento é como pode ocorrer uma prática que se reivindica democrática, no entanto, é continuamente monitorada e avaliada de forma a corresponder objetivos externamente estipulados?

Diante do contexto exposto, no qual as alterações no modelo de administração pública modificam também o significado dos aspectos relacionados a Gestão Democrática- “Descentralização”, “Participação” e “Autonomia” -, alterando a forma como a administração ou gestão aparece

²⁶ O Prêmio “objetiva oferecer às escolas um estímulo e uma orientação para a realização de sua autoavaliação, como um processo participativo e portanto, por si só, pedagógico[...]” (LUCK, 2000, p. 27)

concebida legalmente e alcançando as atribuições e papel do diretor escolar, foi realizada a análise da legislação do estado de São Paulo, com vistas a conhecer o que é apresentado em relação ao diretor.

2.1 A Resolução 70/2010 e o Perfil do Diretor Escolar

Na Resolução SE Nº 70/2010, que “Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas”, o diretor de escola aparece como o profissional que “[...] se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola”, tendo como principal função “gerenciar todo processo educativo da escola” (SÃO PAULO, 2010, p. 41)

Antecedendo a análise da Resolução propriamente dita, importa atentar para a forma de provimento do cargo de diretor no estado de São Paulo, qual seja, o concurso público de provas e títulos. O estado é um dos poucos entes federativos a utilizar essa forma de provimento, que privilegia o mérito.

Embora a gestão democrática da educação não se restrinja ao mecanismo de escolha, forma de provimento do cargo de diretor de escola, esta é importante elemento, quando se considera a democratização da educação.

As formas de provimento do cargo ou função de diretor escolar, segundo Mendonça (2001), revelam as concepções de gestão democrática adotadas pelo sistemas de ensino.

Entre as formas de provimento estão

O **provimento por indicação**, em que é livre a nomeação por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias; O **concurso** engloba os procedimentos que aplicam o concurso público de provas e títulos para escolha e nomeação dos primeiros colocados. **Provimento por eleição** é aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado de

processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto. **Seleção e eleição** são os processos que adotam eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas.

(MENDONÇA, 2001, p. 88)

Há prós e contras em cada um dos mecanismos de provimento apresentados por Mendonça (2001). A indicação, geralmente realizada por meio de livre nomeação por autoridade do estado, segundo o autor, favorece a prática do clientelismo, por basear-se na “na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática”. (p. 89)

O concurso público, embora leve em conta critérios impessoais e de mérito, eventualmente, limita a possibilidade de escolha da comunidade escolar, em relação a quem considere mais adequado a ocupar o cargo, além deste mecanismo “não conseguir medir a capacidade prática dos candidatos ou a sua liderança para conduzir os processos político-pedagógicos que se passam no interior da escola” (MENDONÇA, 2001, p. 89)

A eleição, embora seja um mecanismo que permite a participação da comunidade escolar e aparente ser mais democrática, apresenta como problemas

[...] excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros.

(MENDONÇA, 2001, p. 90)

O provimento por seleção e eleição acontece da seguinte forma, os candidatos realizam uma prova escrita e os considerados aptos, passam por eleição através da comunidades escolar. As questões levantadas em torno desse mecanismo residem

[no] privilegiamento da competência técnica em detrimento da avaliação da liderança política, inclusive porque o professor já

teria sua competência profissional aferida no momento em que ingressou na carreira por meio de um concurso público.(MENDONÇA, 2001, p. 90)

Sobre a forma de provimento adotada pelo estado de São Paulo, o concurso público de provas e títulos, segundo o autor, é apontada como “[...] alternativa para superação do clientelismo das indicações políticas, uma vez que, em função de critérios impessoais que devem presidir essa forma de seleção, os escolhidos o são pelos seus próprios méritos. A Argumentação em defesa desta modalidade de escolha acontece, por isso, em nome da moralidade pública e da obediência a critérios técnicos”.

À época da publicação do trabalho de Mendonça (2000), é citado que apenas as redes de ensino pública estadual de São Paulo²⁷, além da pública municipal de São Paulo²⁸ optavam por esta modalidade de escolha. Atualmente, acrescente-se também as redes públicas municipais de ensino de Jundiaí²⁹, de Campinas³⁰ e de Rio Claro³¹, que utilizam como forma de

²⁷ O último concurso para diretor da rede pública estadual de São Paulo, data de setembro de 2017, exigindo como requisitos mínimos: “1. Ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério, desde que exercido em escola devidamente autorizada e reconhecida pelo órgão do respectivo sistema. 2. Ser portador de pelo menos um dos títulos abaixo: 2.1. Diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia; 2.2. Diploma de Pós-graduação na área de Educação.” Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/07/IE-SE-01-2017-Edital-de-abertura-Concurso-P%C3%BAblico-Diretor-de-Escola-OK-retificado.pdf>. Acesso em: dez, 2017.

²⁸ O último concurso para diretor realizado na rede pública municipal de São Paulo, data de novembro de 2015, trazendo como requisitos: “- Licenciatura Plena em Pedagogia; ou - Pós-graduação stricto sensu em Educação; ou - Pós-graduação lato sensu em Educação, de no mínimo 800 horas, nos termos da deliberação CEE nº 26/02 e deliberação CEE nº 53/05; e - Experiência mínima de 3 (três) anos no Magistério.”. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NzM5OA%3d%3d>. Acesso em: dez, 2017.

²⁹ O último concurso para diretor realizado na rede pública municipal de Jundiaí, data do ano de 2014, que apresentou como requisitos: “Licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e experiência mínima de 05 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério como docente.” Disponível em: <http://docs.static.ibamsp-concursos.org.br/402/Edital%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%2013%20out.pdf>. Acesso em: dez, 2017.

³⁰ O último concurso para diretor realizado na cidade de Campinas, data do ano de 2016, apresentou como requisitos: “Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica ou Mestrado em Educação ou Doutorado em Educação + 08 (oito) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério ou 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério + 02 (dois) anos de efetivo exercício em funções ou cargos próprios de Especialista de Educação”. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/recursos-humanos/e003-2016/edital_educacao_03_2016.pdf. Acesso em: dez, 2017.

³¹ O último concurso para diretor realizado na cidade de Rio Claro, data do ano de 2016, teve como requisitos: “Formação em curso superior de licenciatura plena em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação “stricto sensu” na área de Educação ou com Lato Sensu em

provimento do cargo de diretor o concurso público de provas de títulos. Vale citar que há um diferencial na rede pública municipal de São Paulo em relação às demais redes, o concurso realizado para o cargo de diretor não é de ingresso, mas sim de acesso, ou seja, é necessário que o candidato à vaga já seja professor efetivo da rede municipal, ou em vias de efetivar-se, uma vez que um dos pré-requisitos é a experiência mínima de três anos de magistério (tempo de duração do estágio probatório).

Em que pese o provimento do cargo de diretor de escola ocorrer por meio de concurso público de provas e títulos no estado de São Paulo, mesmo após o ingresso, tanto no período probatório, quanto após a aquisição de estabilidade, o servidor titular de cargo, continua a ser submetido a avaliações de desempenho, envolvendo os resultados apresentados pela escola- como será visto adiante- o que sob a ótica da aquisição de estabilidade no serviço público parece incoerente.

Retomando a perspectiva da análise da Resolução 70/2010, vale mencionar que tanto este último documento, quanto o Decreto nº 57141/2011, são criados em um contexto de preocupação da secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o “alcance de resultados da aprendizagem” (ABDIAN ET ALL, 2013).

Na Resolução SE Nº 70/2010 consta o que é requerido em termos de competências e habilidades do diretor para exercício da função. As competências pontuadas são dez, a saber:

1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.
2. Dominar e utilizar metodologias de planejamento e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.
3. Compreender o papel do Diretor Escolar na organização da SEE-SP.

4. Analisar e identificar os principais componentes da Proposta Pedagógica da Escola.
 5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais da SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.
 6. **Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.**
 7. **Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.**
 8. Demonstrar conhecimentos sobre princípios e métodos para exercer a direção da escola como elemento de apoio e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.
 9. Promover e definir ações para formação continuada dos agentes educacionais da escola.
 10. **Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.**
- (SÃO PAULO, 2010, p. 42, grifos meus)

Salta aos olhos a competência de número seis, na qual a fala referente a “visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados”, apresenta uma das características da administração pública gerencial, nova gestão pública ou gerencialismo- conforme visto no capítulo 1 deste trabalho- fazendo menção à necessidade de que o diretor de escola compreenda esse paradigma de administração, sob o qual deverá atuar.

Em consonância com o que é proposto pela nova gestão pública, a competência de número sete, sinaliza que o diretor tenha a compreensão dos sistemas e processos de avaliação externa, que uma vez estipulados, tem como propósito “mensurar” a aprendizagem dos alunos por meio dos resultados aferidos.

A competência de número dez, destaca-se por estar relacionada a “autoavaliação” e “gerenciamento do autodesenvolvimento” por parte do diretor. Como será visto mais adiante na apreciação da Lei 1256/2015, que institui Avaliação de Desempenho Individual-APDI para o cargo de diretor, não só a autoavaliação, mas também a avaliação do diretor por parte dos superiores imediato e mediato, respectivamente.

As habilidades requeridas são vinte, dispostas a seguir:

1. Relacionar o perfil de competências a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento.
2. Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) âmbito nacional e

- governo federal; (ii) governos estaduais e municipais; (iii) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.
3. Identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a LDB e as DCNs.
 4. Identificar, analisar, explicar e **justificar**³² **as políticas educacionais da SEE-SP**, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos.
 5. Reconhecer as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.
 6. Identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos.
 7. Dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.
 8. Compreender e explicar as relações entre as políticas educacionais e a proposta pedagógica da escola.
 9. Reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP.
 10. Identificar e definir ações variadas para enfrentar a indisciplina no processo educativo.
 11. Identificar e definir ações variadas para fomentar a participação dos alunos e das famílias no processo educativo.
 12. Compreender os fatores que determinam a violência entre jovens e adolescentes e identificar ações apropriadas para enfrentar a violência na escola.
 13. Identificar métodos e técnicas de **avaliação dos trabalhos das equipes da escola** (professores, funcionários e pessoal administrativo).
 14. Compreender e aplicar a legislação escolar e as normas administrativas em contextos adequados.
 15. Demonstrar conhecimento das metodologias de **gestão de conflitos**.
 16. Demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas da escola.
 17. **Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.**
 18. **Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.**

³² Conste a exigência de uma habilidade relacionada a justificativa de políticas, tendo em conta que há questionamento da política por parte do próprio governo. A esse respeito ver declaração de José Renato Nalini, secretário de Alckmin sobre a possibilidade da política de bônus aos professores poder perpetuar a desigualdade. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/03/bonus-a-professor-pode-perpetuar-desigualdade-diz-secretario-de-alckmin.shtml>. Acesso em: 23, jun.

19. Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da Educação Básica, e compreender os conceitos básicos que fundamentam estas avaliações.

20. **Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007.** (SÃO PAULO, 2010, p. 42-43)

Na análise das habilidades requeridas do diretor, ressaltam-se as de número quatro, treze, quinze, dezessete e vinte. Na habilidade de número quatro, na qual o diretor deve além de “Identificar, analisar, explicar”, também “justificar” as políticas educacionais da Secretaria, transparece um possível entendimento de que o ocupante do cargo está como funcionário do governo e não do estado.

O diretor é concursado, de forma que a autoridade do cargo lhe é atribuída mediante prova de competência, como requer a burocracia. Todavia o detentor do cargo, autorizado a exercê-lo ao longo de toda uma carreira deve ser capaz de justificar políticas com temporalidade determinada- quais sejam, as políticas de governo. Em suma, o diretor deve justificar a política de um governo “passageiro” - tendo em conta a eleição e possibilidade de reeleição do governador, permanecendo no poder pelo período máximo de oito anos- mesmo sendo o funcionário que estará no serviço público para além do tempo de permanência do governo, em tese servindo às necessidades da população.

A décima terceira habilidade, remete ao conceito de gerência enquanto controle do trabalho alheio (BRAVERMAN,1977). Embora não esteja explícito na Resolução, no contexto de uma rede que utiliza avaliação de desempenho para verificar a capacidade dos servidores- como será visto adiante- a identificação de métodos e técnicas de avaliação do que realiza a equipe escolar ficando sob a responsabilidade do diretor- envolve os aspectos da subjetividade- infere-se que este possa atuar no controle do trabalho desenvolvido pela equipe escolar, uma vez que em nível hierárquico de funções é superior imediato dos demais membros da equipe escolar.

A décima quinta habilidade, relacionada a gestão de conflitos, lembra a fala de Klebis (2010), na qual a autora apresenta a obtenção do “consenso” como uma das técnicas importantes de uma “gestão competente e eficiente”, dentro do novo modelo de gestão pública. Tal técnica é empregada com vistas a mascarar conflitos e contradições sociais existentes na escola. Ela conclui

que “Assim ao se desconsiderar os conflitos e as divergências, elimina-se o debate e a possibilidade de mudança efetiva” (KLEBIS, 2010, p. 195)

As habilidades de número dezessete, dezoito e vinte, estão relacionadas a identificação respectivamente, do papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP; semelhanças e diferenças entre IDEB e IDESP; fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP. A relação entre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP, o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo-IDESP e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, demonstra a preocupação da Secretaria da Educação com o domínio por parte do diretor daquilo que diz respeito às avaliações externas, cujos resultados estão associados aos índices de qualidade da educação, a nível estadual e nacional. Diante disso, identifica-se a aproximação com características da Nova Gestão Pública, relacionadas à definição de normas e medidas mais definidas, com vistas à ênfase no controle de resultados verificados por meio de avaliações externas (VERGER; NORMAND, 2015)

Na Resolução também são apresentadas as atribuições específicas da área de atuação do diretor escolar, divididas em cinco áreas. Em que pese tais atribuições constarem da Resolução, por motivos de organização do trabalho serão apresentadas no Capítulo 3, uma vez que tais atribuições são componentes fundamentais do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2.

O exame da referida Resolução, permite compreender que o perfil traçado para diretor de escola, está em consonância com o que é concebido na perspectiva gerencial de educação.

Cabe dizer que posterior a Resolução Nº 70/2010, houve a promulgação do Decreto Nº 57141/2011 que, trouxe os princípios sob os quais se assentou a Reorganização Administrativa da Secretaria da Educação.

2.2 O Decreto 57141/2011 e o Diretor como Gestor Escolar

Precedendo a breve análise do Decreto no que tange a competência do diretor, é válido trazer a ótica de Luck (2000), autora cujos dizeres acerca de administração escolar e gestão escolar, parecem próximos do que conceitualmente é trazido na legislação referente ao diretor de escola na rede pública estadual paulista.

Segundo a autora, a gestão escolar visa responder a demanda da escola por um novo enfoque de organização frente às constantes mudanças da sociedade. Portanto, administração escolar e gestão escolar são coisas distintas. Para a autora a mudança entre uma e outra é de paradigma e de consciência, na qual se substitui o enfoque de administração pelo de gestão, ressaltando que “[...] não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e alteração conceitual” (LUCK, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar por, em tese, abranger concepções que não são abarcadas pelo conceito de administração escolar.

No Decreto N° 57141, de 18 de julho de 2011, que “Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas”, chama a atenção dentre as atribuições propostas aos cargos, funções das diferentes instâncias componentes da SEESP (secretário da educação, secretário adjunto, chefe de gabinete, dirigentes regionais, entre outros) o Capítulo X “Das Competências”, que na Seção X intitulada “Dos Diretores de Escola”, traz no artigo 94,

Aos diretores de escola, além de suas competências definidas por lei ou decreto, cabe, nas respectivas áreas de atuação, o desempenho das atribuições que lhes são próprias como gestor escolar (SÃO PAULO, 2011 in SÃO PAULO, 2013, p. 177)

Embora chamados inicialmente de diretores de escola, ao final da definição das competências atribuídas ao cargo, fica evidente a predileção pela nomenclatura “gestor escolar”, a qual infere-se, pelo teor do documento e

contexto da publicação pela SEESP, ter relação com determinada concepção de diretor, qual seja a trazida pela Nova Gestão Pública.

2.3 A Lei 1256/2015 e a Avaliação do Diretor Escolar

A Lei Complementar nº 1256³³, de 06 de janeiro de 2015- que dispõe sobre estágio probatório, curso de formação específico para os ingressantes no cargo de diretor escolar da rede pública estadual paulista, institui “Avaliação Periódica de Desempenho Individual” para os titulares do cargo de diretor escolar, bem como “[...]Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério[...]” (SÃO PAULO, 2015). Vale dizer que, da forma como trazido na letra da lei, a mesma vincula a aprovação do ingressante no cargo de diretor escolar ao desempenho da escola.

Perante o exposto e tendo em conta o contexto das reformas educacionais na rede pública estadual de ensino de São Paulo- que conforme sinalizam os estudos (KLEBIS, 2010; PRADO, 2012; FREITAS, 2012,), colaborou para a inserção de características do setor privado na educação pública, surgiram os questionamentos: o que traz em termos de orientação para o diretor de escola, a Lei Nº 1256 de 06 de janeiro de 2015, ao instituir “*Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola*”, “*Avaliação Especial de Desempenho*” aos ingressantes no cargo, vinculando a primeira das avaliações ao desempenho da escola? Qual a concepção de gestão aí subjacente?

De forma complementar ao alcance do objetivo central da presente dissertação, procedeu-se ao levantamento das orientações trazidas aos ocupantes do cargo de diretor de escola pela referida lei e por conseguinte, da concepção de gestão subjacente às orientações.

³³ Posterior a Lei 1256, a Resolução nº 51 de 16 de outubro de 2015, teve por finalidade “propor minuta de regulamentação da Avaliação Especial de Desempenho e do Curso Específico de Formação dos ocupantes do cargo de Diretor de Escola”, também mencionava a instituição de comissão especial composta por membros servidores da Pasta da Educação, com vistas a regulamentar avaliação e curso.

Diante disso, os índices elencados segundo se compreendeu a partir da produção de Laurence Bardin (1977), são termos referentes a práticas próprias da Nova Gestão Pública ou Administração Pública Gerencial, quais sejam, A título de exemplo, “gestão por resultados”, “eficácia”, “eficiência”, “produtividade”, “responsabilização por resultados”.

Em termos de orientação, a lei traz em seu artigo 1º

Durante os 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício, período caracterizado como estágio probatório, que equivale a 1.095 (um mil e noventa e cinco) dias de exercício efetivamente prestado, o servidor ingressante no cargo de Diretor de Escola, pertencente ao Quadro do Magistério, será submetido à Avaliação Especial de Desempenho e a Curso Específico de Formação, instituído pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013.

(BRASIL, 2015, p. 1)

O Curso mencionado pela legislação:

[...] visa à capacitação profissional do Diretor de Escola, com foco no desenvolvimento de competências técnicas, de liderança e gestão, e sua aplicação no exercício do cargo, por meio da elaboração e implementação do Plano de Gestão da Escola.” (BRASIL, 2015, p.1)

Vale dizer que o curso de formação para diretores em estágio probatório foi instituído originalmente pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, com proposta de duração mínima de 360 horas.

Com a proposta de um “Curso Específico de Formação” visando a capacitação do diretor ingressante no cargo, a Secretaria da Educação deixa transparecer o crédito dado a uma formação inicial do gestor escolar, ou seja, mesmo preenchendo aos pré-requisitos e tendo sido aprovado em concurso público de provas e títulos para o exercício da função que lhe cabe, o conhecimento trazido pelo diretor parece não ser suficiente, sendo necessária uma formação continuada.

A referida Avaliação Especial de Desempenho, por sua vez, tem a função de verificar se o ingressante possui as competências e habilidades necessárias ao exercício do cargo.

Segundo a legislação, a avaliação tem como foco os seguintes aspectos: “1 - comprometimento com o trabalho e com a comunidade escolar; 2 - responsabilidade; 3 - capacidade de iniciativa e liderança; 4 - eficiência na gestão educacional; 5 - produtividade; 6 - assiduidade; 7 - disciplina.” (BRASIL, 2015, p. 1, grifos meus).

Importante pontuação trazida pelo documento, diz respeito a aprovação no período probatório e consequente aquisição de estabilidade no cargo, lembrando que esta última está condicionada à aprovação na Avaliação Especial de Desempenho e no “Curso Específico de Formação”, a ser realizado durante o estágio probatório, conforme consta no artigo 1º § 6 da Lei 1256/2015,

A aquisição de estabilidade, nos termos do disposto no artigo 41 da Constituição Federal e artigo 127 da Constituição Estadual, fica condicionada ao desempenho satisfatório na Avaliação Especial de Desempenho e no Curso Específico de Formação durante o período de estágio probatório (SÃO PAULO, 2015)

Os aspectos tidos como foco da Avaliação Especial de Desempenho, conforme a letra da Lei seriam regulamentados por decreto e assim foi feito. O Decreto nº 62.216, de 14 de outubro de 2016, que “Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho para fins de estágio probatório dos ingressantes nos cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, prevista na Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, e dá providências correlatas”, reitera a Avaliação de Desempenho e a frequência ao Curso Específico de Formação como condição necessária a aquisição de estabilidade na carreira.

Os aspectos tidos como foco na Avaliação de Desempenho, aparecem no Decreto como indicadores da Avaliação, contendo também como serão aferidos, conforme excerto abaixo

I - comprometimento com o trabalho e com a comunidade escolar: aferido com base no conhecimento e comprometimento com as políticas públicas educacionais, com a proposta pedagógica da unidade escolar, incluindo sua formulação, implementação e atualização, observando, outrossim, o Plano de Gestão da Escola;

II - responsabilidade: relacionada ao cumprimento das atribuições do cargo, ao atendimento dos prazos e dos **resultados dos trabalhos desenvolvidos**, em especial, em equipe;

III - **capacidade de iniciativa e liderança: relacionada à proatividade** e à habilidade de propor ações visando à melhoria de processos e atividades;

IV - **eficiência na gestão educacional: capacidade de contribuir para melhoria de resultados no ambiente escolar**, executando as atribuições inerentes ao cargo com presteza, qualidade e economicidade na utilização de recursos e tempo e na organização dos espaços físicos;

V - produtividade: relacionada à capacidade de administrar os processos e priorizá-los, conforme grau de relevância, e à **dedicação quanto ao cumprimento de metas** e qualidade do processo ensino e aprendizagem;

VI - assiduidade: relacionada à frequência, à pontualidade e ao cumprimento da carga horária;

VII - disciplina: relacionada ao cumprimento de obrigações e normas vigentes na organização e respeito à hierarquia funcional.

Parágrafo único - O Plano de Gestão da Escola é o instrumento dinâmico, elaborado coletivamente pelos membros da equipe escolar, com vigência de quatro anos e atualização anual, que veicula conteúdo pedagógico e administrativo, consolidando medidas para o desenvolvimento dos integrantes da comunidade escolar e as metas de melhoria dos resultados educacionais, entre outras medidas consideradas necessárias à boa qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 2016, p. 1, grifos meus)

Ainda que o Decreto se proponha a explicitar de que forma os indicadores da avaliação serão aferidos, o método de avaliação a ser utilizado aparentemente é indefinido. Serão feitas observações do trabalho do diretor? Este realizará uma prova escrita envolvendo conhecimentos teóricos e práticos da área? Será observado o Plano de Gestão? Haverá a utilização de diferentes métodos para aferição dos indicadores? Quais são esses métodos?

Dada a importância atribuída ao Plano de Gestão, tanto na Lei 1256/2015, quanto no Decreto nº 62216/2016, é possível inferir que os

indicadores da Avaliação Especial de Desempenho possam ser aferidos por meio dele, uma vez que o documento é considerado

[...]instrumento dinâmico, elaborado coletivamente pelos membros da equipe escolar [...]que **veicula conteúdo pedagógico e administrativo**, consolidando medidas para o desenvolvimento dos integrantes da comunidade escolar e as **metas de melhoria dos resultados educacionais**, entre outras medidas consideradas necessárias à boa qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Embora a legislação não mencione, não parece descabido supor que, tendo em vista as competências e habilidades esperadas do diretor escolar, indicadores como “eficiência na gestão educacional” e “produtividade”, estando relacionados a melhoria de resultados e cumprimento de metas conforme traz o próprio decreto, sejam aferidos através dos resultados apresentados pela escola na qual o diretor trabalha, por meio do desempenho nas avaliações externas.

Conforme mencionado na Lei 1256, a Avaliação Especial de Desempenho e o Curso Específico de Formação serão definidas por comissões, por ato do Secretário da Educação. As comissões deverão agir com objetividade e imparcialidade, “obedecendo aos princípios da legalidade, publicidade, impessoalidade, moralidade, eficiência, do contraditório e da ampla defesa” (SÃO PAULO, 2015, p.1- 2)

As comissões serão compostas por servidores da rede pública estadual paulista em exercício, desde que não estejam em período probatório, bem como não respondam a processo administrativo disciplinar. (SÃO PAULO, 2015, p. 2)

Conforme o Decreto nº 62.216/2016, em seu artigo 5º, o procedimento de avaliação do servidor ingressante deve ser acompanhado

- I - das chefias mediata e imediata do Diretor de Escola;
- II - da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos da Secretaria da Educação;
- III - da Coordenadoria de Gestão de Educação Básica da Secretaria da Educação;
- IV - da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP. (SÃO PAULO, 2016, p. 2)

Os órgãos deverão proporcionar condições para que o servidor se adapte ao ambiente de trabalho, bem como devem orientá-lo no cumprimento das atribuições do cargo, ressaltando as trazidas no inciso 3º do artigo 1º da Lei 1256/2015 (SÃO PAULO, 2016, p. 2), que são exatamente as atribuições, “aspectos foco” ou “indicadores” sobre os quais a Avaliação Especial de Desempenho incidirá.

A responsabilidade por acompanhar o servidor na função de diretor durante o estágio probatório, bem como pela Avaliação Especial de Desempenho é o superior imediato, com ciência do superior mediato. (SÃO PAULO, 2016, p. 2)

Para além da avaliação aos ingressantes no cargo de diretor, que estão em estágio probatório, a Lei 1256/15 também institui uma avaliação aos diretores de escola que já são titulares de cargo, a Avaliação Periódica de Desempenho Individual-APDI.³⁴ Apresentada legalmente como

[...] processo de verificação:

1 - do desempenho do servidor nas **atribuições e nas competências gestoras e de liderança** requeridas para o exercício do cargo e necessárias à elaboração e implementação do Plano de Gestão da Escola;

2 - dos **resultados das respectivas unidades escolares**.

§ 2º - Aos servidores ingressantes no cargo de Diretor de Escola, a Avaliação Periódica de Desempenho Individual - APDI será aplicada a partir do cumprimento do estágio probatório.

(SÃO PAULO, 2015, p. 2, grifos meus)

³⁴ Também praticada na área da saúde no Estado de São Paulo. A esse respeito acessar: <http://www.saude.sp.gov.br/coordenadoria-de-recursos-humanos/areas-da-crh/grupo-de-gestao-de-pessoas/ggp/cp/avaliacao-de-desempenho-individual-2018>.

Segundo a lei, a APDI³⁵ será realizada anualmente entre 1º de janeiro e 31 de dezembro, sendo consolidada a cada triênio no parecer intitulado “Resultado do Ciclo Avaliativo”, este último integrante do prontuário funcional do diretor.

É necessário dizer que a avaliação periódica de desempenho, surgiu em contexto maior e externo ao estado de São Paulo, como forma de representação do princípio da eficiência no serviço público, entrando na Constituição Federal de 1988 por meio da Emenda Constitucional nº 19/98 (Caldas, s/d).

É prevista uma medida para o diretor que apresentar desempenho insatisfatório no “Resultado do Ciclo Avaliativo” da Avaliação Periódica de Desempenho Individual, devendo o servidor participar do “Programa de Desenvolvimento Profissional” promovido pela Secretaria da Educação. O Programa abordará “especialmente, as dimensões da atuação do servidor que apresentaram vulnerabilidade no “Resultado do Ciclo Avaliativo”. (SÃO PAULO, 2015, p. 2)

Cabe sinalizar, segundo Caldas (s/d), que dentre as críticas a avaliação periódica de desempenho, está a possibilidade de mesmo os critérios de avaliação sendo objetivos, correr-se o risco da aplicação desses critérios ganharem caráter subjetivo por parte do avaliador, podendo causar danos ao avaliado.

O autor diz que a Emenda Constitucional afasta o instituto da estabilidade, tendo em vista que, mesmo após adquirir estabilidade no serviço público tendo passado pelo estágio probatório, o funcionário deve passar por avaliação que lhe permita continuar a exercer sua função. Dessa forma, a avaliação é tida como um contrassenso, uma vez que flexibiliza a estabilidade, tornando o serviço público instável.

Com base nos resultados da avaliação obtidos pela escola, a responsabilização de um único indivíduo- no caso o diretor-, é uma das

³⁵ No período de finalização da escrita desta dissertação, foi publicado o Decreto nº 63471/2018, datado de 11 de junho, que “Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual e estabelece os critérios relativos à Progressão para os servidores integrantes do QAE”. O quadro de apoio Escolar é composto por profissionais da educação que atuam como agentes de serviço, agentes de organização e secretários da escola. A esse respeito consultar: <https://publicadoeducacao.wordpress.com/tag/avaliacao-de-desempenho-individual/>.

características³⁶ da “nova gestão pública”. A esse respeito, AFONSO (2003) aponta uma “nova centralidade” atribuída ao diretor

o gestor ou director escolar (preferencialmente como órgão unipessoal de cariz tecnocrático) assume uma nova centralidade organizacional, porque é ele (e não os órgãos colegiais) que deve *prestar contas* pelos *resultados* educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efectiva concretização de metas e objectivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos. Neste sentido, esta concepção de gestão introduz uma nova *nuance* na configuração das relações de poder e autoridade nos sistemas educativos. Trata-se de uma autoridade cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal do “direito a gerir”. Direito este, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia neoconservadora que vê a gestão como uma espécie de “tecnologia moral” ao serviço de uma nova ordem social, política e económica. (AFONSO, 2003)

Considerando a administração escolar como a utilização racional de recursos para o alcance de um fim determinado, que nesse caso especificamente é a formação da personalidade humano-histórica (PARO, 2012), a responsabilização de um único sujeito- o diretor- pela escola, acaba por contrariar a ideia de que toda a escola deve ser responsável pela humanização e apropriação da cultura pelos alunos, bem como tal responsabilização desconsidera o fato de que a forma como a escola está organizada em uma sociedade democrática, tem de estar em consonância com relações também democráticas no interior da instituição.

A gestão democrática das escolas está prevista em nossa legislação na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se reconhece um grande avanço. No caso da educação pública paulista, quando da observância da Lei 1256/15 (SÃO PAULO, 2015), devido às orientações que se referem às avaliações para

³⁶ Accountability ou prestação de contas é a prática por meio da qual os indivíduos são responsabilizados pelo desempenho das instituições, nesse caso a escola, desempenho verificado através dos resultados apresentados em avaliação (externa). É possível encontrar na perspectiva, a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. A esse respeito ver AFONSO, 2012.

verificação de habilidades e competências do sujeito diretor, há a vinculação da Avaliação Periódica de Desempenho Individual-APDI ao desempenho da escola, o que em último caso incorre na responsabilização do diretor pela escola.

Isto posto, é possível inferir que as orientações presentes na 1256/15 (BRASIL, 2015) não colaboram no sentido de propor que as relações no interior da escola se estruturem segundo uma perspectiva democrática, pautadas em relações horizontais (TRAGTENBERG, 2001). Uma vez que o servidor público, titular do cargo de diretor escolar, acaba por responder individualmente pelo desempenho da escola, o que se pode compreender é um estímulo às relações verticais de poder.

A respeito dos resultados apresentados pelas escolas e conseguinte responsabilização do diretor, concorda-se com Almerindo Afonso (2003) que, abordando a questão em um contexto mais amplo, alerta para as possíveis consequências às formas de organização da gestão,

sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, directa ou indirectamente, na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou os designados clientes da educação escolar), quer as entidades mantenedoras quando se tratar de estabelecimentos privados, quer o Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre os gestores ou directores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. Assim, os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais. [...] (AFONSO, 2003)

A análise realizada torna possível compreender que o modelo de gestão escolar subjacente à 1256/15 aproxima-se dos princípios da “nova gestão pública”. Afonso (2003), define a “nova gestão pública” como sendo

a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de "tipo empresarial", isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro.(AFONSO, 2003, p. 1)

Com vistas a explicitar a aproximação entre a Resolução 70/2010, a Lei 1256/2015 e os princípios da Nova Gestão Pública, a seguir é apresentado um quadro síntese do que foi exposto até aqui.

Quadro 2. Resolução 70/2010, Lei 1256/2015 e princípios da Nova Gestão Pública: aproximações

| Nova Gestão Pública | Explicitação dos conceitos e/ou práticas | Resolução 70/2010 | Lei 1256/2015 |
|--|---|---|--|
| <p>Descentralização (Verger; Normand, 2015)</p> <p>ou</p> <p>Dispersão do Poder (Lima; Gandin, 2012)</p> | <p>Descentralização das atividades, de forma que os indivíduos e instituições assumem funções que antes eram de responsabilidade estatal.</p> | <p>Atribuições específicas do diretor de escola, na <u>Área de Planejamento e Gestão Democrática</u>:</p> <p>- Estimular o estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade;</p> <p>Atribuições específicas do diretor escolar, na <u>Área de Gestão de Serviços e Recursos</u>:</p> <p>- Buscar alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da Proposta Pedagógica e ao aprendizado dos alunos;</p> | <p>-----</p> |
| <p>Metas e objetivos claros relacionando-se à eficácia (Lima; Gandin, 2012)</p> <p>Ou</p> | <p>Ocorre por meio da definição de indicadores de qualidade, objetivos a serem alcançados ligados à eficácia, de</p> | <p>Atribuições Específicas do Diretor de Escolar, em todas as cinco dimensões/áreas de</p> | <p>Aprovação no Curso Específico de Formação (servidores</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Normas e medidas de desempenho mais objetivas (Verger; Normand, 2015)</p> | <p>forma que governo e sociedade possam verificar o cumprimento dos mesmos</p> | <p>gestão propostas</p> | <p>em período de estágio probatório)</p> |
| <p><i>Accountability</i>/ Prestação de contas/ Ênfase no controle de resultados (Verger; Normand, 2015)</p> <p>Ou</p> <p>Modelo de avaliação por desempenho (Lima; Gandin, 2012)</p> | <p>Ocorre baseada na responsabilização das instituições e dos indivíduos por meio do desempenho destes em testes padronizados.</p> | <p><u>Competência de número dez:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional. (cobrados via Avaliações de Desempenho) <p><u>Atribuições específicas do diretor escolar, na área de resultados educacionais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho das avaliações interna e externa dos alunos; - Divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação; | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de Desempenho Individual-APDI (servidores titulares de cargo); - Avaliação Especial de Desempenho (servidores em período de estágio probatório); |
| <p>Gestão profissional dos serviços públicos</p> | <p>Pode ocorrer por meio da profissionalização, empoderamento dos diretores de escola</p> | <p><u>Atribuições específicas do diretor de escola na Área de Planejamento e Gestão Democrática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - garantir a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados – Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil –, induzindo a atuação de seus componentes, e incentivando a criação e a participação de | <p>Curso Específico de Formação</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | outros;” | |
| Adoção do estilo gerencial do setor privado | Por meio da inspiração na gestão das empresas privadas, como forma de qualificar a direção da escola pública | <p>Atribuições específicas do gestor escolar na <u>Área de Planejamento e Gestão Democrática</u>:</p> <p>- Desenvolver processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos;</p> <p>Utilização de vocabulário próprio a empresa.</p> <p><u>Competência de número seis:</u></p> <p>-Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.</p> | <p>Plano de Gestão Escolar</p> <p>(documento cuja elaboração e implementação proporciona o desenvolvimento das competências técnicas de liderança e gestão)</p> |
| Discurso da eficiência | Idem | Embora não haja um trecho específico a ser destacado, o discurso ao longo de toda a Resolução visa a eficiência da escola. | <p>Competências e habilidades necessárias para o exercício do cargo</p> <p>(Artigo 1º, inciso 3, item 4 “eficiência na gestão educacional”)</p> |

FONTE: A autora com base na análise das legislações acima mencionadas, sob a ótica das contribuições de Verger; Normand (2015), Lima; Gandin (2012).

Em relação aos índices elencados com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977) utilizados para a análise da legislação na Lei 1256/2015, foi possível encontrar dois, constando cada um uma única vez, quais sejam “eficiência” na gestão educacional e “produtividade”, ambos surgindo como aspectos foco a serem analisados na Avaliação Especial de Desempenho. Em que pese a frequência dos índices, como demonstrado ao longo da análise, os demais aspectos relacionados à Lei deixam transparecer sua proximidade com os princípios da Nova Gestão Pública.

Como resposta às indagações iniciais a respeito da Lei 1256, ao propor uma “Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola” e uma “Avaliação Especial de Desempenho” aos

ingressantes no cargo, vinculando a primeira das avaliações ao desempenho da escola, a Secretaria Estadual da Educação evidencia, no primeiro caso que mesmo sendo estável, titular de cargo, o servidor será literalmente posto à prova anualmente. No segundo caso, transparece que independente da formação básica que o sujeito ingressante na carreira de diretor possua, esta não é suficiente, sendo necessário a formação em um Curso Específico, que lhe capacite para exercício da função, além de passar por avaliação semestral (conforme determina o Decreto nº 62.216/2016)

A respeito da formação inicial e continuado do diretor de escola, é possível encontrar em Luck (2000), a posição de que os cursos de formação básica dos que assumem a função de “dirigente escolar” não se assentam sobre a especificidade da área, ficando a cargo dos sistemas de ensino a oferta de formação específica, que deve ser contínua.

Em resposta a questão inicialmente formulada sobre a concepção de gestão subjacente à Lei 1256/2015, interessa retomar o que foi anteriormente exposto (Capítulo 1) sobre as características da Nova Gestão Pública. Esse modelo de administração tem foco na gestão por resultados devido a suposta eficiência e eficácia do serviço prestado, bem como se pauta pela responsabilização do diretor escolar pelos resultados apresentados pela escola (Lima; Gandin, 2012). Na análise da Lei, foi possível encontrar os aspectos trazidos no Quadro 2. Resolução 70/2010, Lei 1256/2015 e princípios da Nova Gestão Pública: aproximações, que como visto, apresentam semelhanças esse modelo de administração. Diante do exposto, a concepção de gestão apresentada pela Lei 1256/2015, aproximasse da Nova Gestão Pública.

Na análise da legislação a respeito do diretor de escola na rede pública estadual de São Paulo, foi possível visualizar que: na Resolução 70/2010 através das Responsabilidades da Equipe Gestora (em verdade direcionadas especificamente ao diretor de escola), no Decreto 57141/2011 na consideração do diretor como gestor e na Lei 1256/2015, ao instituir Avaliação Especial de Desempenho (realizada semestralmente conforme o Decreto nº 62.216/2016) e Curso Específico de Formação- aos ingressantes- vinculados à aquisição de estabilidade no cargo, bem como instituição de Avaliação Periódica de

Desempenho Individual ao titular de cargo (realizada anualmente), é construído um perfil do diretor escolar como gestor. Ao ocupante do cargo é imposto o papel de gestor, com atribuições e exigências específicas bastante semelhantes às práticas gerenciais, que como pode ser visto anteriormente no Capítulo 1 desta dissertação, são características da Administração Pública Gerencial, Nova Gestão Pública ou Gerencialismo.

Importa ressaltar que a análise teve como escopo os documentos, de forma que para apreciação crítica da realidade em vista da aplicação da lei, faz-se necessária investigação a nível de campo na escola pública estadual paulista.

Beech referenciando-se em Ball (Ball, apud Beech 2009) diz que a lei se constitui enquanto texto e discurso; enquanto texto, apresenta várias possibilidades de interpretação e de aplicação, enquanto discurso, permite certas atribuições de sentido e silencia outras; devido a esta condição, implicam numa pluralidade de leitores e leituras: uma vez que, a letra da lei é um dos aspectos que a compõem, ao ser interpretada por diferentes atores, esta, conseqüentemente, receberá diversas significações e será aplicada de diferentes maneiras de acordo com o contexto em que estiver imersa.

A esse respeito, em consonância com Cândido (1964), há a compreensão de que toda escola possui uma dimensão normativa, que pode ser comum entre as unidades de ensino de um mesmo estado, cidade ou sistema, porém, a dimensão social de cada escola a torna única, singular, o que justificaria possíveis investigações no interior da escola, de forma a estudar os posteriores desdobramentos da aplicação da lei, do decreto e da resolução.

CAPÍTULO 3

PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: PROGRAMA MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO-CURSO 2

De início cabe dizer que na presente dissertação, a adoção do termo “paradigma” ocorreu tendo em conta que o mesmo assume significado de modelo, algo que pretende embasar a prática, portanto, ao ler “paradigma da administração escolar”, entenda-se modelo da administração escolar.

Reitera-se nesse momento a justificativa de voltar o olhar para o Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino³⁷. As orientações aos diretores de escola trazidas por meio do Programa, deixam transparecer o perfil de diretor esperado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (perfil delineado anteriormente na Resolução SE Nº 70/2010 e resgatado pelo Programa em questão), o que possibilita o conhecimento da concepção de gestão do executivo paulista quando da implementação do Programa.

Inicialmente tendo em conta o histórico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com investimento no campo da gestão escolar em uma perspectiva gerencial, como forma de qualificar a educação básica (ADRIÃO, 2006; PRADO, 2012; RUSSO, 2012), a hipótese aventada foi de que o Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino, por meio de suas orientações ao diretor de escola, pudesse revelar a concepção de gestão adotada pelo executivo estadual. Concepção esta possivelmente alinhada ao paradigma da administração gerencial, vide o mencionado histórico da rede pública estadual paulista, delineado no capítulo 1 desta dissertação.

3.1- O Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino no contexto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

³⁷ Importa ressaltar que o material analisado esteve direcionado aos supervisores de ensino, entretanto, foi o mesmo material utilizado para a formação com os diretores de escola. Embora o curso seja público, uma vez voltado aos servidores da rede pública estadual de ensino, esteve disponível apenas intranet, somente para os servidores.

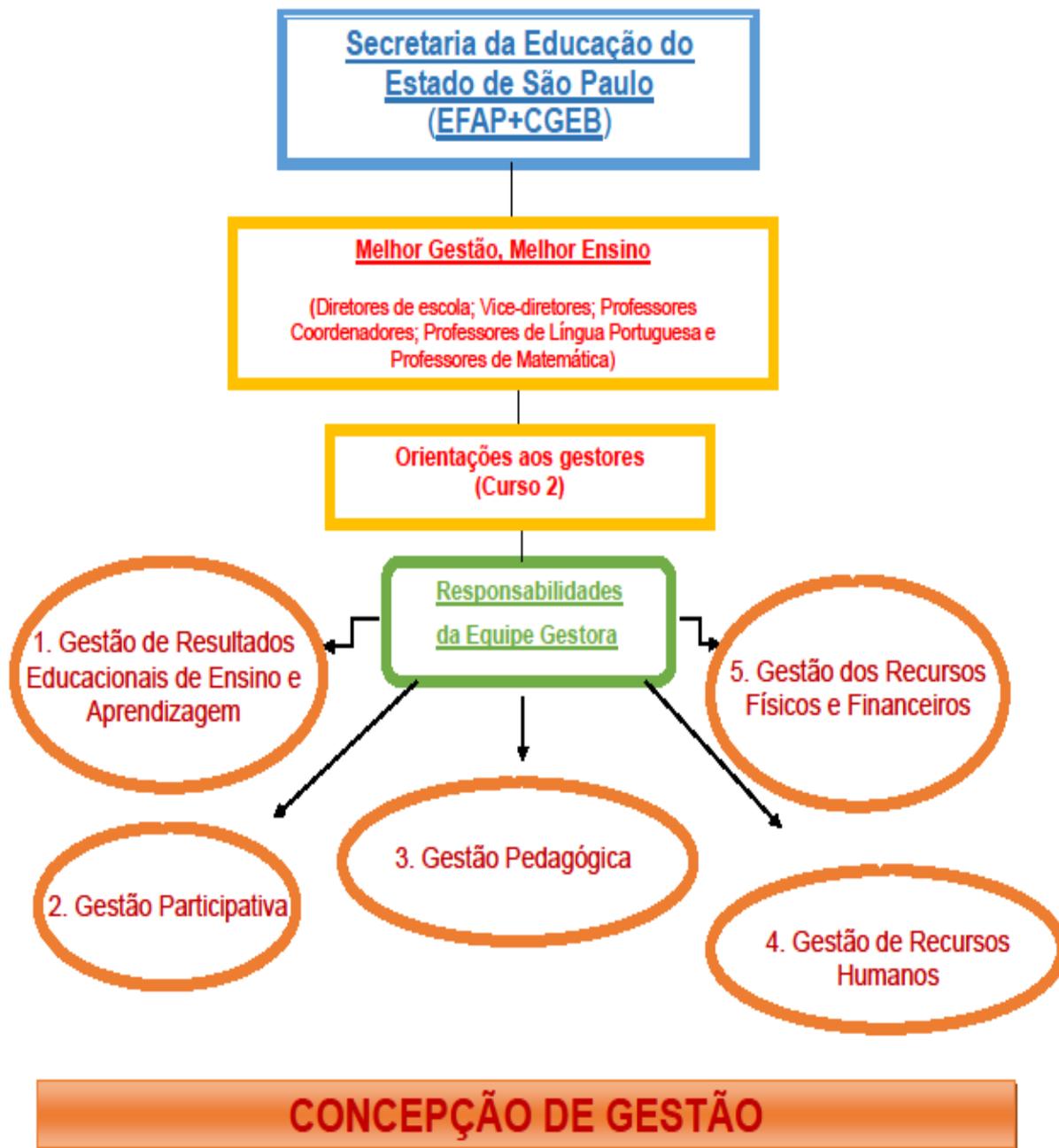
O Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino, instituído pela Resolução SE 22 (datada de 18 de abril de 2013), foi elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP), em parceria com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Conforme endereço eletrônico da EFAP, o Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino,

[...] é parte integrante do Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá continuidade às atividades de formação desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a finalidade de aperfeiçoar a prática dos gestores e dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais das unidades escolares, como mais uma das vertentes voltadas à melhoria da educação do Estado de São Paulo.

(SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014)

Com vistas a sintetizar a hierarquia organizativa do Programa dentro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, bem como as dimensões da gestão, que constituem parte importante da formação do Curso 2 do Programa, abaixo é apresentada uma figura cuja elaboração ocorreu a partir das informações constantes no endereço eletrônico da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo e no material do curso.

Figura 1. Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Curso 2)



FONTE: A autora com base nas informações do endereço eletrônico da SEE-SP e materiais do curso online “Melhor Gestão, Melhor Ensino”.

A iniciativa da Secretaria traz como público alvo supervisores de ensino, professores coordenadores dos núcleos pedagógicos das diretorias de ensino, professores coordenadores, diretores e vice-diretores de escola, professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tem entre seus objetivos

fortalecer as competências requeridas para o desempenho das funções de gestor escolar e docentes das disciplinas específicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (com ações priorizando inicialmente Língua Portuguesa e Matemática, posteriormente as demais disciplinas); Promover o domínio e o aperfeiçoamento das competências leitora e escritora aos alunos; Contribuir para o aperfeiçoamento do Plano de Formação Continuada de gestores e professores das diretorias de ensino e escolas; [e] subsidiar os Professores, em especial das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, na condução do processo de fortalecimento das competências leitora e escritora de seus alunos. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2014)

O Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino, tem como objetivo geral

oferecer formação continuada aos gestores de todas as unidades escolares, promovendo o fortalecimento da gestão escolar e da prática docente, articulando os conteúdos das diferentes áreas e o aprimoramento das competências leitora e escritora dos alunos. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

Vale dizer que o mesmo foi dividido em cursos, de acordo com o público-alvo para o qual se destina. O curso analisado na presente dissertação foi o de número 2, intitulado “*Formação de Gestores Escolares-2ª Edição*”, datado de março de 2014. A seleção do curso 2 ocorreu em função dele estar especificamente voltado aos gestores, apresentando como objetivos,

- a. Oferecer formação continuada aos gestores de todas as unidades escolares que atendam o último ano do Ciclo Intermediário (6º ano) e o Ciclo Final (7º ao 9º ano);
- b. Promover o fortalecimento da gestão escolar e da prática docente, articulando os conteúdos das diferentes áreas e o aprimoramento das competências leitora e escritora dos alunos do último ano do Ciclo Intermediário (6º ano) e o Ciclo Final (do 7º ao 9º ano);
- c. Propiciar a reflexão e a socialização de práticas que possam fortalecer a gestão pedagógica, de modo a promover a melhoria da qualidade da educação. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014.b)

No material online³⁸ do “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino”, as orientações aos gestores são apresentadas por meio das cinco dimensões da gestão materializadas, segundo o programa, em “Responsabilidades da Equipe Gestora” como mostrado na figura 1.

Tais responsabilidades serão cumpridas observando as cinco dimensões da gestão, conforme sugestão da SEESP no documento intitulado “Melhor Gestão, Melhor Ensino Curso 2 – Formação de Gestores Escolares 2ª edição-2014” e, em consonância com a resolução 70/2010³⁹. Importa dizer que as atribuições de fato abrangem a equipe gestora, muito embora em análise é possível perceber que o sujeito no cargo de diretor escolar ainda é tido como o responsável maior pelo cumprimento das atribuições.

Pelo que é apresentado no curso sobre o alinhamento das responsabilidades da equipe gestora às cinco dimensões da gestão, entende-se que estas têm potencial de expressar a concepção de gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assim como o material do curso tem possibilidade de revelar como se delineia o perfil de gestor escolar, por meio desse Programa.

As “Dimensões da gestão” promulgadas pelo Programa, como sintetizado acima têm referência na Resolução SE Nº 70/2010, constando deste último documento como “áreas de gestão”, dentro das quais se desenvolvem as atribuições do diretor.

Abaixo segue um quadro expositivo das Atribuições do Diretor de Escola, dispostas conforme as respectivas áreas de gestão:

Quadro 3. Atribuições do Diretor de Escola nas respectivas Áreas da Gestão

³⁸ Aqui é necessário destacar que, embora trate-se de programa público ofertado aos diretores, o material online estava disponível intranet apenas para funcionários da rede pública estadual de ensino paulista. Dessa forma, o acesso ao material foi possível através da cessão do mesmo por parte de um funcionário da rede que realizou o curso.

³⁹ A resolução foi revogada, entretanto para fins de análise do programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2, dentro do período considerado nesta pesquisa e tendo em conta o regulamento do programa, a resolução foi a referência que respaldou as orientações da edição de 2014 do Programa.

| ÁREA DA GESTÃO | ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR |
|--|--|
| <i>Resultados Educacionais</i> | <ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos; * acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho das avaliações interna e externa dos alunos; * analisar os indicadores e utilizá-los para tomada de decisões que levem à melhoria contínua da Proposta Pedagógica, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional da SEE-SP; * apresentar e analisar os indicadores junto à equipe docente e gestora da escola, buscando construir visão coletiva sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias; * propor alternativas metodológicas de atendimento à diversidade de necessidades e de interesses dos alunos; * divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação. |
| <i>Planejamento e Gestão Democrática</i> | <ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos; * desenvolver ações de planejamento, construção e avaliação da Proposta Pedagógica e ações da escola, de forma participativa, com o envolvimento dos diferentes segmentos intra e extraescolares; * garantir a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados – Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil –, induzindo a atuação de seus componentes, e incentivando a criação e a participação de outros; * estimular o estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade; * exercer práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos. |
| <i>Pedagógica</i> | <ul style="list-style-type: none"> * Liderar e assegurar a implementação do Currículo, acompanhando o efetivo desenvolvimento do mesmo nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas de ensino; * promover o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos; * realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas; * monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas; * mobilizar os Conselhos de Classe/Série como corresponsáveis pelo desempenho escolar dos alunos; * otimizar os espaços de trabalho coletivo – HTPCs – para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada; * organizar, selecionar e disponibilizar recursos e materiais de apoio didático e tecnológico; * acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho de Professores e Professores Coordenadores. |
| <i>Gestão de Pessoas</i> | <ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando o envolvimento e o compromisso das pessoas com o trabalho educacional; * desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel; * reconhecer, valorizar e apoiar ações de projetos bem sucedidos que promovam o desenvolvimento profissional; * otimizar o tempo e os espaços coletivos disponíveis na escola; * promover um clima organizacional que favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável sem perder de vista a função social da escola; * construir coletivamente e na observância de diretrizes legais vigentes as normas de gestão e de convivência para todos os segmentos da comunidade escolar. |
| <i>Gestão de Serviços e Recursos</i> | <ul style="list-style-type: none"> * Promover a organização da documentação e dos registros escolares; * garantir o uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola; * promover ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola; * disponibilizar espaços da escola enquanto equipamento social para realização de ações da comunidade local; * buscar alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da Proposta Pedagógica e ao aprendizado dos alunos; |

| | |
|--|---|
| | * realizar ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola, considerados suas prioridades, os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade. |
|--|---|

FONTE: a autora com base no material do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino- Curso 2 e na Resolução SE N° 70/2010.

As cinco dimensões sob as quais a Secretaria da Educação “recomenda” que deva ser organizado o trabalho da escola, estão vinculadas às “Responsabilidades da Equipe Gestora” e são trazidas pelo documento do Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2. Tais dimensões são as mesmas abordadas pela Resolução SE N° 70/2010, entretanto no último documento aparecem não como responsabilidades de toda uma equipe, mas sim como **“Atribuições Gerais” de competência apenas do diretor de escola** (SÃO PAULO, 2010, p. 41, grifos nossos), no que se observa uma contradição. Isto posto cabe o questionamento: as atribuições são do diretor de escola, unicamente, ou de toda a equipe gestora? A resposta à pergunta permitiria inferir sobre a prevalência da histórica centralidade do diretor de escola, como parte da concepção adotada pela Secretaria da Educação.

Na análise das muitas atribuições que aqui são consideradas como do diretor escolar- uma vez que em termos de hierarquia na legislação a Resolução está acima do Programa do curso de formação- destaca-se na “Área de Resultados Educacionais” que no material do curso consta como “Gestão de Resultados Educacionais de Ensino e Aprendizagem”,

* acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho das avaliações interna e externa dos alunos;

* analisar os indicadores e utilizá-los para tomada de decisões que levem à melhoria contínua da Proposta Pedagógica, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional da SEE-SP;
(SÃO PAULO, 2010, p. 41)

As duas atribuições fazem menção a indicadores de resultados aferidos por meio de avaliação interna e externa, remetendo ao princípio da “*accountability*” ou “prestação de contas”, prática por meio da qual os indivíduos são responsabilizados pelo desempenho das instituições, nesse

caso a escola, desempenho verificado através dos resultados apresentados em avaliação externa. (AFONSO, 2009).

Ainda na “Área de Resultados Educacionais” na atribuição “divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.”, há novamente a presença do “*accountability*”, trazendo com proposta ser efetivado perante os membros da própria escola e também para a comunidade externa os resultados apresentados pela escola e ações com base nesses resultados. O compartilhamento dos resultados obtidos em avaliações externas, bem como as demandas disso advindas, pode ocasionar competição entre as unidades escolares.

Em “Área de Planejamento e Gestão Democrática”, a atribuição de “Desenvolver processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos;”, parece contraditória, evoca o princípio da gestão democrática, mas tem como foco a aplicação dos princípios de “liderança”, “mediação” e “gestão de conflitos”. Esse trecho remete a Luck (2000) e Mello (1994), em movimento que mencionam gestão democrática, participação e autonomia, mas o fazem na defesa de princípios da administração gerencial.

Nessa mesma área de gestão, a atribuição de “estimular o estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade;”, entende-se que a otimização de recursos, grosso modo consiste do estabelecimento de parcerias com a comunidade, com vistas a suprir eventuais demandas de recursos que a escola apresente. Isto posto, nessa atribuição transparece uma “participação” diferente da comunidade, na forma de auxílio, o que traz às claras outro princípio da Nova Gestão Pública, qual seja “Descentralização”, conforme apontam Verger; Normand (2015) ou “Dispersão do Poder”, segundo Lima; Gandin (2012), que se dá quando os indivíduos (no caso a comunidade) ou instituições (a escola) assumem a responsabilidade por funções que antes eram estatais.

Para além das atribuições do diretor de escola, há habilidades e competências a serem desenvolvidas através do curso, que consistem em:

- Construção de estratégias pedagógicas que contribuam para a condução do processo de fortalecimento das competências leitora e escritora;
 - Compreensão da importância do Plano de Formação Regional para gestores e professores;
 - Elaboração de propostas de acompanhamento das ações planejadas nos Planos de Ação das Escolas por meio da socialização de atividades desenvolvidas – práticas gestoras e docentes;
- (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014)**

O regulamento do curso apresenta a duração das atividades e discriminação entre presenciais e a distância, a saber: as atividades presenciais contam com quarenta horas das quais, vinte e quatro realizadas nas Diretorias de Ensino, oito em videoconferências e oito em seminários. As atividades à distância também têm duração de quarenta horas (disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento-EFAP) compostas por módulos, referentes aos conteúdos do curso.

O conteúdo de cada módulo, foi estruturado tendo como base o Currículo do Estado de São Paulo. Abaixo segue um quadro contendo os cinco módulos, seus respectivos conteúdos e duração, que serão melhor explorados mais adiante.

QUADRO 4. CONTEÚDO DO PROGRAMA MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO-CURSO 2

| MÓDULO | CONTEÚDO |
|--|--|
| 1. Administração do tempo (3 horas) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Autorreflexão; ❖ Conhecer as dimensões do trabalho da equipe gestora; ❖ Papéis e responsabilidades da equipe gestora nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem. ❖ Planejar o tempo da equipe gestora; |
| 2. Gestão na dimensão pedagógica (8 horas) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Educação contemporânea; ❖ Indicadores estaduais e nacionais de avaliação externa; ❖ Diretrizes pedagógicas da Secretaria/Currículo; ❖ Avaliação de aprendizagem; |
| 3. Observação em sala de aula (18 horas) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Foco da observação da prática docente; ❖ Procedimentos para observação; ❖ Indicadores de observação; ❖ Construção do instrumento de observação; ❖ Fazendo a observação; ❖ Vivências – atividades nas escolas; |

| | |
|--|--|
| 4. <i>Feedback</i> (8 horas) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>O feedback</i>; ❖ Habilidades de comunicação; ❖ Devolutiva para o professor (<i>feedback</i>); ❖ Histórico de colaboração; ❖ Vivências – atividades nas escolas; |
| 5. Plano de ação para desenvolvimento profissional (3 horas) | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Plano de ação; ❖ Compartilhar as principais estratégias; ❖ Avaliação do processo; |

FONTE: a autora com base nas informações constantes do Regulamento do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino, 2014-Curso 2.

O curso 2 do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino, parece estar orientado e afinado a Resolução SE 70/2010, que “Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas”.

Na análise do conteúdo oferecido pelo Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2, mereceram destaque aspectos específicos- os grifados no quadro acima- devido a afinidade tanto com as responsabilidades da equipe gestora, quanto com os princípios da Nova Gestão Pública.

A seguir são explicitados os módulos que compõem o programa e respectivas orientações feitas a equipe gestora, ainda que o diretor seja público-alvo do programa.

3.1.1 Administração do Tempo

No Módulo 1. Administração do tempo, no conteúdo “Autorreflexão”, apresentado com uma prévia do módulo, há a sinalização da importância da organização da rotina e do tempo, a fim de que seja possível cumprir as demandas profissionais.

Para que o cursista possa planejar melhor o próprio tempo e o da equipe gestora, o programa sugere:

1. Avaliar a organização do seu trabalho e da equipe gestora;
2. Conhecer todas as dimensões que envolvem o trabalho da equipe gestora na visão da SEESP;
3. Conhecer os diferentes papéis e responsabilidades que envolvem o seu trabalho e da equipe gestora;
4. Planejar as ações do cotidiano escolar inerentes ao seu trabalho e ter ciência do planejamento da equipe gestora. (SÃO PAULO, 2014. b, p. 3)

É posto como aspecto importante na influência de boas práticas de gestão, a “[...] compreensão global das dimensões da equipe gestora” (SÃO PAULO, 2014, p. 3) O documento diz que Secretaria da Educação recomenda a organização do trabalho na escola levando em consideração as cinco dimensões da gestão. Entretanto, sendo estas dimensões postas por meio de Resolução enquanto atribuições requeridas da equipe gestora, em tese, o funcionamento da escola se dá com base exatamente nessas dimensões, o que leva a compreensão de que as considerá-las na organização do trabalho da escola não é meramente uma recomendação, mas uma imposição.

Os “Papéis e responsabilidades da equipe gestora nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem”, estão embasados nas cinco dimensões da gestão mencionadas anteriormente neste trabalho.

Na continuidade do curso *online*, ao qual que a autora conseguiu ter acesso, há uma atividade na qual os cursistas devem relacionar determinadas tarefas a cada uma das dimensões da equipe gestora. (verificar Anexo 1. , p. 6-Telas do curso online)

No item “Gestão Escolar e Qualidade da Educação”, que embora não constasse do Regimento do Programa (referência utilizada para elaboração do Quadro 4. Conteúdo do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2), há a pontuação de alguns aspectos trazidos por pesquisa homônima realizada pela SEE. Segundo o item, a pesquisa apresentou “[...] impacto significativo do papel dos principais gestores na aprendizagem e no ambiente educacional, e identificou quatro segredos de uma boa gestão”, quais sejam “A formação dos gestores; A **capacidade do diretor de integrar todas as áreas de atuação no dia a dia**; A **atenção dedicada às metas de aprendizagem, medidas nas avaliações externas**; A habilidade para criar um ambiente positivo de trabalho

na escola.” (SÃO PAULO, 2014, p. 7, grifos meus) Novamente o curso sinaliza a atenção às metas relacionadas a avaliações externas como aspecto importante, ou melhor, segredo de uma boa gestão.

Em continuidade ao Módulo 1, o programa traz a função do diretor que, dessa vez em parceria com o supervisor de ensino, deve “[liderar] **o processo de construção de identidade de sua instituição**, por meio de uma **gestão eficiente**” (SÃO PAULO, 2014, p. 7), com base nas cinco dimensões da gestão, já mencionadas neste capítulo.

É dito no material que na ausência do diretor, o responsável pelas atribuições do mesmo é o vice, sendo que, na ocasião de estarem os dois na escola “o” diretor é quem deve partilhar as tarefas a serem realizadas pelo(s) vice(s).

No subitem “A importância do professor coordenador”, o mesmo deve

ter competência para assumir o papel de gestor pedagógico, sendo **capaz de planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender**, bem como o desempenho de gestores, professores e alunos. Deve também ter **dinamismo, espírito de liderança e saber trabalhar em equipe**. É fundamental que conheça as concepções que subsidiam práticas de gestão e curriculares, tais como de gestão democrática e participativa, bem como concepções pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino. (SÃO PAULO, 2014, p. 8)

No discurso exposto, aparentemente há uma cisão entre o que é tido como pedagógico e o que é tido como administrativo. O Professor Coordenador é sim gestor, mas pedagógico. Aparentemente está mais próximo ao que Paro (2012) entende por atividades-fim, aquelas mais diretamente ligadas a aprendizagem dos alunos.

Esta cisão contraria a perspectiva de uma gestão democrática na educação escolar, em que pese a especificidade da tarefa educativa, na qual o modo como são realizadas as atividades dentro da escola também educam para o exercício da democracia (PARO, 2012)

De outra parte, não há porque negar a importância de o coordenador pedagógico, ou no caso o professor coordenador, na condição de mediador ser capaz de planejar, avaliar processos e trabalhar em equipe. Todavia, reitera-se, a análise neste trabalho recai sobre o conjunto das proposições em sua articulação com o projeto político mais global.

Finalizando o Módulo 1, há um Plano de Atividades I, no qual os cursistas devem relacionar as dimensões da gestão e os papéis e responsabilidade da equipe gestora (verificar Anexo 2. Plano de Atividades I) Importa dizer que há também um “Plano de Atividades II”, que na realidade seria uma revisão do primeiro plano.

Na síntese do primeiro módulo do curso, é feita uma exposição do intuito inicial, a saber

a trajetória que seguimos com os gestores, foi no sentido de repensar a prática, partindo da autorreflexão sobre suas ações, da compreensão das dimensões que envolvem o seu trabalho, dos papéis e responsabilidades dos diferentes membros da equipe e do planejamento das ações que precisam desenvolver diariamente. (SÃO PAULO, 2014, p. 11)

Como sugestão é solicitada a revisão periódica do quadro elaborado no plano de atividades, além do incentivo para que o quadro seja compartilhado com a comunidade, a fim de que esta saiba a quem recorrer quando necessário. A prestação de contas à comunidade é razoável. Em tese integra o projeto democrático e possibilita o controle social. No mais das vezes as comunidades disputam junto aos órgãos públicos o acesso a informações e maior transparência. Não é estranho que o servidor público torne público o resultado de suas ações. A questão é “a que de fato serve a prestação de contas: se ao controle social visando a melhoria da qualidade do serviço público ou muito mais ao controle do executivo sobre o servidor público visando a consecução de projetos e metas não pactuadas democraticamente” (Garcia, 2018, s. p, impresso)

3.1.2 A Gestão na Dimensão Pedagógica

Nesse módulo o programa se propõe a pensar o papel dos gestores ante os desafios da educação, tendo como foco as competências leitora e escritora dos alunos. Para esse fim, há uma “breve incursão” nos indicadores estaduais e nacionais de avaliação, nas diretrizes pedagógicas do Estado de São Paulo, bem como no currículo, com vistas a “avaliação da aprendizagem”. ()

Antes de iniciar a discussão, o material apresenta uma citação acompanhada da imagem de Paulo Freire, “*Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós, homens (mulheres), aprendemos através do mundo.*” (SÃO PAULO, 2014, p. 12).

Embora não seja literalmente conforme trazido pelo autor, os dizeres do programa se aproximam do que ele apresenta em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2011, p. 96). No livro, o contexto da fala ocorre de modo a trazer a educação problematizadora, enquanto promotora de prática de liberdade, em oposição a educação bancária, que concebe o educando como receptáculo dos conhecimentos do educador.

O material discorre brevemente sobre as mudanças tecnológicas, que conferem alterações nas relações interpessoais e de poder, da forma como tais mudanças compõem educação contemporânea. Nesse interim, pontua que o professor pode apropria-se das novas tecnologias, pondo-as a serviço da prática tendo

[...] oportunidade de romper com o paradigma de ser o possuidor de conhecimentos para uma situação que preze pela relação de compartilhar - com os demais professores e com os alunos - e é nesse processo que a equipe gestora deve ajudá-lo a romper com paradigmas há tanto estabelecidos” (SÃO PAULO, 2014, p.)

A visão mostrada pelo Programa a respeito do professor que rompe com o paradigma de “possuidor de conhecimentos”, prezando pelo compartilhamento desses conhecimentos com os envolvidos no processo de educação, de fato está alinhada a perspectiva da educação problematizadora, conforme FREIRE(2011). Contudo, diante das demandas no contexto do cotidiano escolar, é que se poderia verificar uma prática consonante (ou não) à educação problematizadora.

Prosseguindo no item da “Gestão Pedagógica”, o Programa chega até os Indicadores Nacionais e Estaduais de Avaliação Externa. Por avaliação externa ou avaliação em larga escala, o material define “um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e para o redirecionamento de metas das unidades escolares.” (SÃO PAULO, 2014, p. 17)

Numa relação entre desempenho nas avaliações externas e qualidade do ensino, o material diz que os gestores devem ter atualizadas informações referentes a “taxas de aprovação, de retenção e abandono, número de matrículas por período, de alunos em recuperação etc.”, sendo “essencial para definir estratégias de intervenção que colaborem com a melhoria da qualidade da Educação”. (SÃO PAULO, 2014, p. 17)

Sobre os indicadores, é trazido o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, que segundo o programa “faz uma radiografia precisa de onde o ensino funciona e onde é preciso melhorar, município por município, escola por escola, em todo o Brasil” (SÃO PAULO, 2014, p. 17)

Posteriormente é explicitado de que forma o índice é constituído, qual seja, por meio da combinação dos fatores “fluxo escolar- verifica-se o tempo médio que o aluno leva para concluir uma série utilizando os resultados de aprovação, reprovação e evasão apresentados no Educacenso” e “desempenho escolar-através dos resultados da Prova Brasil”. (SÃO PAULO, 2014, p. 18)

Na explanação dos indicadores é apresentado também o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo- IDESP, como indicador de qualidade dos anos iniciais e finais, que considera a combinação dos critérios de “Desempenho dos alunos nos exames do SARESP” e “Fluxo escolar”. O programa apresenta a forma como é constituído o IDESP⁴⁰.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo-SARESP também é apresentado como instrumento que permite “identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola nos anos/séries e habilidades avaliadas, bem como acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos.” (SÃO PAULO, 2014, p. 20)

A esse respeito encontramos em Abdian et all (2013) quando as autoras analisam mudanças e permanências referentes a função do diretor na rede pública estadual paulista, a menção sobre a criação do SARESP ser justificada por meio de um dos documentos do Estado como forma de resposta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), com vistas a busca de “equidade sistêmica” entre as escolas, por meio da criação de um currículo mínimo que indica conhecimentos, competência e habilidades que devem ser desenvolvidas e avaliadas⁴¹.

Por último, é informado que os resultados do SARESP nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, “são passíveis de comparação com os da avaliação nacional (SAEB/Prova Brasil) e com os resultados do próprio

⁴⁰ O IDESP “É calculado pela multiplicação de dois indicadores: Indicador de desempenho (ID): avalia o quanto os alunos aprenderam; e Indicador de fluxo (IF): avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, coletada pelo Censo Escolar. O IF é uma medida sintética da promoção dos alunos. O nível de desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT) do SARESP, do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. A partir dos resultados, os estudantes são agrupados em quatro níveis de desempenho, definidos a partir das expectativas de aprendizagem do Currículo do Estado de São Paulo.

⁴¹ A esse respeito ver: **Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: 1996. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/27_1996.htm> Acesso em: 25 jun 2018.

SARESP ano após ano.”, além de servirem para “[...]monitoramento das políticas públicas em educação e do plano de metas das escolas” (SÃO PAULO, 2014, p. 20)

O programa traz nos subitens “Diretrizes Pedagógicas da Secretaria e o Currículo I”, “Diretrizes Pedagógicas da Secretaria e o Currículo II”, respectivamente a proposta de que os cursistas assistam ao vídeo sobre o programa “Educação — Compromisso de São Paulo”, a fala sobre a necessidade da mobilização da sociedade em prol da educação, como um dos focos do Programa Educação Compromisso de São Paulo (abordado sucintamente no Capítulo 1 desta dissertação). Dizendo ainda, que a equipe gestora tem o protagonismo a nesta ação.

O documento traz a pontuação sobre a relação “trabalho administrativo” “trabalho pedagógico”, frisando que é importante cuidar de questões nos dois âmbitos, entretanto, afirma que o primeiro existe para servir ao segundo, diante disso, “trabalho administrativo” está submetido ao “trabalho pedagógico”.

Abarcando “trabalho pedagógico” e “trabalho administrativo”, aparece o subitem “Cadernos do Gestor”, direcionado aos Professores Coordenadores, envolvendo situações sobre currículo, planejamento e avaliação. O caderno tem como objetivo servir como suporte ao Professor Coordenador na implementação do currículo estadual. (SÃO PAULO, 2014, p. 22).

Também no subitem “Caderno do Gestor”, é apresentado que a função do gestor, o diretor de escola, propriamente dito “deve estar centrada na gestão da qualidade do ensino da escola e na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2014, p. 23)

O Caderno do Gestor-Volume 3, direcionado ao diretor, contempla orientações referentes ao preparo da escola para a avaliação final de ano, considerando: conselho de classes e séries, processos de avaliação da escola e do aluno, “processos de replanejamento de construção da proposta pedagógica da escola”. (SÃO PAULO, 2014, p. 23). Segundo o Programa, mais uma vez se estará diante de indicadores de desempenho.

No subitem “Currículo I” há a justificativa para a criação de um currículo “mínimo” padronizado a partir de 2007, no qual constam “as bases dos conhecimentos, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas com transparência e eficácia ao final de cada um deles.” (SÃO PAULO, 2014, p. 23-24) Em continuidade, o “Currículo II” apresenta os princípios⁴² com base nos quais o currículo foi reestruturado.

No subitem “Avaliação da aprendizagem”, o programa apresenta a avaliação como integrante do currículo, “intimamente relacionada com a gestão da aprendizagem.”, exigindo formação específica “em relação à observação dos processos de aprendizagem [...] de seus avanços e retrocessos, da produção de seus instrumentos e análise de resultados”. (SÃO PAULO, 2014, p. 27)”

Nos subitens “O professor, o gestor e a avaliação” e “Instrumentos de avaliação”, o programa aborda a necessidade de que o gestor promova, lidere e estimule um processo de discussão que envolva os atores da comunidade escolar, com vistas a

definir a concepção de avaliação que se quer adotar. De acordo com as diretrizes do Estado de São Paulo o foco deve ser mantido na avaliação em processo. Definida a concepção, é importante identificar e analisar práticas de avaliação coerentes com a concepção adotada. Isso levará o grupo a escolher formas, instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem que integrarão o planejamento das atividades pedagógicas da escola. Não existe uma avaliação específica capaz de detectar a totalidade do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Por isso, deve-se pensar em diferentes instrumentos para analisar, de forma específica, diversos objetivos que se pretende atingir. (SÃO PAULO, 2014, p. 29, 30)

⁴² Quais sejam: currículo é cultura; Currículo referido a competências; Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora; Currículo que articula as competências para aprender; Currículo contextualizado no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2014, p. 25-26)

A esse respeito, é questionado o motivo de um processo visando a definição de avaliação que a escola quer adotar, uma vez que a concepção de avaliação a ser adotada já está estabelecida. Ainda que haja a avaliação “processual” e “contínua” citada pelo programa, a avaliação maior, para a qual os olhares e procedimentos educacionais se voltam configura-se externamente à escola.

Em que pese a constatação acima, conforme o programa não existe uma avaliação única capaz de detectar a totalidade das aprendizagens dos alunos, daí a importância de se discutir no âmbito da escola as formas de avaliação que se deseja adotar. (SÃO PAULO, 2014) São apresentadas algumas formas de avaliação, a título de exemplo, Observação, Registros e fichas, Debates, Autoavaliação, Trabalho em Grupo e Seminários.

O subitem trata da avaliação dos alunos, mas como exemplo da forma de avaliação por observação, é citada a “Observação em sala de aula” (proposta trazida dentro do próprio curso), procedimento no qual o diretor entra em sala, com vistas a colaborar para que o professor elabore novas estratégias para as metas propostas. Segundo os dizeres do documento “É fundamental escolher o objeto de investigação, elaborar objetivos claros, identificar contextos e momentos específicos e estabelecer formas de registros apropriados.” (SÃO PAULO, 2014, p. 30)

3.1.3 Observação da Sala de Aula

No Módulo 3, a proposta trazida é o diálogo sobre a observação em sala de aula, pensando essa prática enquanto estratégia para a formação dos professores; a reflexão em torno de práticas inseridas na rotina de forma ao planejamento antes, durante e depois da observação, bem como a contribuição da observação no diagnóstico das necessidades dos professores frente “ao ensino da competência leitora e escritora”.

Cabe ressaltar o fato de que dentre todos os módulos o que apresenta maior duração é o que se relaciona a observação em sala de aula, apresentando dezoito horas.

A observação é apresentada não como “fiscalização do trabalho” docente, mas como estratégia para formação, atualização, desenvolvimento do professor. A equipe gestora é posta como principal responsável na promoção das condições para que o professor se desenvolva.

Propondo uma observação eficaz, com base no planejamento, o programa apresenta a metodologia de observação indicando que antes, durante e depois da observação, o exercício que deve se dar de forma colaborativa entre professor e gestor. (SÃO PAULO, 2014)

Percebeu-se a preocupação nas orientações sobre a maneira como a avaliação será realizada, a fim de não configurar fiscalização do trabalho do professor, mas uma forma de colaboração no desenvolvimento do mesmo.

É apresentada a necessidade do diálogo do gestor com a equipe escolar, de forma a esclarecer como objetivo da observação a montagem de uma “pauta de apoio aos professores”, visando as necessidades de ensino e a socialização de boas práticas. O foco da observação deve partir de trabalho que já venha sendo desenvolvido pelos professores a serem observados.

A fim de que os docentes se sintam mais “confortáveis” com o procedimento de observação, é sugerido que o protocolo de observação seja elaborado conjuntamente entre docente e gestor.

Por fim, o procedimento de observação, conforme o programa, para ser efetivo deve oferecer um retorno ao professor, de modo que este saiba de que forma modificar sua prática.

3.1.4 Feedback

No Módulo 4 do curso, o objetivo trazido é o diálogo sobre a definição de feedback e quais estratégias são utilizadas para a construção e implementação desse retorno.

Segundo o programa, *Feedback* “significa “realimentação” ou “retroalimentação”, e é um importante momento para o acompanhamento e a

reflexão sobre a prática, influenciando no planejamento ou replanejamento das ações na escola” (SÃO PAULO, 2014, p. 41) A prática consiste num diálogo que tem como foco a “qualidade da relação ensino-aprendizagem”.

Uma das orientações feitas é que o *feedback* seja realizado presencialmente, além de do registro do procedimento dever constar do “Histórico de Colaboração” (verificar anexo 3. Histórico de Colaboração), documento que contém informações referentes à observação em sala de aula, tais como “indicadores da observação”, “Descrição do que foi observado”, bem como “Encaminhamento inicial” e “Encaminhamento Acordado”.

O feedback deve ser realizado mediante reunião, para tanto o programa propõe um “antes”, “durante” e “depois” da reunião de feedback. O “antes” é precedido pela reflexão do observador e da equipe gestora a respeito daquilo que foi observado, anotando as “possibilidades de encaminhamentos” no “Histórico de colaboração”.

Durante a reunião, a função do observador- no caso o diretor- é proporcionar que o docente se sinta seguro, compreendendo o *feedback* enquanto estratégia que auxilia na melhora de seu trabalho, com vistas a melhora do desempenho dos alunos. Na reunião, não é recomendado que o diretor exponha as necessidades de melhora, nem os possíveis encaminhamentos, antes desse momento, “o observado deve entender melhor o cenário e refletir ele próprio sobre o seu processo, reconhecendo os desafios e possibilidades de encaminhamento.” (SÃO PAULO, 2014, p. 44) Depois disso é que o diretor explicita o que observou, de forma a auxiliar o docente.

Tendo em vista o uso das “habilidades de comunicação” no *feedback* dado aos professores, devem ser feitas “perguntas esclarecedoras”, “paráfrases” e “perguntas de sondagens”, em suma: as perguntas esclarecedoras se prestam ao entendimento por parte do observador do contexto em que ocorreu a observação; as paráfrases consistem em que o observador repita, com suas palavras o que foi dito pelo observado, de forma a esclarecer possíveis desentendimentos; por fim as perguntas de sondagem levam o docente a refletir sobre sua prática, propondo-se a encaminhamentos para melhora da prática. O Programa traz três formas de comunicação adicionais, quais sejam: apoio/encorajamento, recomendações, esclarecimento

conceitual. Estas últimas são formas de o diretor oferecer “apoio” a prática do docente.

É recomendado que diretor e vice-diretor realizem o *feedback* não só com os docentes, mas com os demais funcionários da escola, com os membros do conselho de escola, entre outros, a fim de estabelecer a prática como ação formativa.

De todos os pontos expostos em relação ao *feedback* o que chama a atenção é a maneira como ele é constituído. No estabelecimento de indicadores do que será observado, possibilidades de encaminhamentos de melhora das quais o observado somente tomará ciência depois de toda a equipe gestora já o saber, a prática do *feedback*, mesmo pontuada como estratégia de desenvolvimento da formação docente, caracteriza-se como uma espécie de *accountability* (VERGER; NORMAND, 2015) do docente para com o diretor.

Em última instância, é pontuado que o Professor Coordenador pode também realizar devolutivas, entretanto, em outros momentos, como no planejamento das aulas, no projeto ou na sequência didática realizada pelos docentes. (SÃO PAULO, 2014)

Sobre este ponto é levantado o questionamento: se o que é promulgado como “trabalho administrativo” pelo programa está de fato a serviço do “trabalho pedagógico”, por isso a ele submetido (conforme pontuado no Módulo 2. “Gestão Pedagógica”), o diretor é a melhor pessoa para adentrar a sala de aula e realizar a observação do trabalho do professor? Essa função poderia estar a cargo do Professor Coordenador, uma vez que este último é quem lida mais diretamente com questões relacionadas ao currículo (conforme visto no item “Gestão Pedagógica”, subitem “Caderno do Gestor”).

Como módulo que encerra o curso no que tange às atividades online, o Melhor Gestão, Melhor Ensino apresenta o “Plano de ação para desenvolvimento profissional”, que será visto a seguir.

3.1.5 Plano de ação para desenvolvimento profissional

Conforme definição, o Plano de Ação é “importante ferramenta de gestão, constituindo-se em guia das ações que devem ser desenvolvidas na escola. [...] é construído com um objetivo claro, o alvo que deverá se atingir com as ações propostas [...] envolve, necessariamente, o planejamento e a avaliação.” (SÃO PAULO, 2014, p. 50)

A elaboração do plano deve ser feita de forma coletiva entre equipe gestora e os docentes envolvidos. Utilizando os “Históricos de Colaboração” dos docentes, serão considerados pontos importantes para a discussão no tocante ao ensino: “intervenção dos professores”, “interação professor aluno”, “domínio dos conteúdos”; no tocante a aprendizagem: “interação entre alunos”, “materiais acessíveis”, “resultados das avaliações”, entre outros. (SÃO PAULO, 2014, p. 50)

A ideia do Plano de Ação é que mediante a delimitação das fragilidades, pontos de melhora encontrados nos “Históricos de Colaboração”, seja possível elaborar, acompanhar estratégias de ação e, em última instância avaliar tais estratégias.

Há a recomendação de que como forma de auxiliar a construção do Plano de Ação do Desenvolvimento Profissional, seja utilizado o Plano de Ação Participativo-PAP, que segundo a formação, é instrumento já utilizado pela rede.

Na adoção do PAP, é necessário que a equipe envolvida no Plano: 1. Preencha a “Ficha para formulação de ações”; 2. Anotem as ações formuladas no “Plano de Gestão Consolidado”; 3. Elabore estratégia para acompanhamento do plano, além de planejar de que forma o plano será comunicado a comunidade escolar.

Por fim, o Melhor Gestão, Melhor Ensino, reconhecendo que as diferentes dimensões da gestão estão interligadas, frisa que continuará sendo dada ênfase à dimensão da “Gestão Pedagógica”, tendo como desafio, propor ações que colaborem no desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Discussão dos Resultados

As mudanças no paradigma de administração pública (ADRIÃO, 2006; KLEBIS, 2010; RUSSO, 2012), afetam a gestão em diferentes órgãos e unidades do setor público, incluindo a escola. Aspecto fundamental de tais mudanças diz respeito a abrangência que apresentam, incidindo sobre a forma como a administração ou gestão aparecem concebidas nos documentos oficiais, alcançando também o perfil, função, atribuições e formação continuada do diretor escolar, uma vez que tradicionalmente ele é o responsável último pela administração da escola.

Portanto, foi feita a inferência de que a análise de determinado programa de formação ofertado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pudesse ser reveladora da concepção de gestão adotada pela rede. Devido ao histórico do estado de São Paulo de adoção de parâmetros advindos do setor privado como forma de qualificar a educação pública, a hipótese levantada foi que a concepção de gestão encontrada na análise do programa poderia se assemelhar a Nova Gestão Pública, Administração Pública Gerencial ou gerencialismo.

Optou-se pela escolha do “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, edição 2014, devido à na época este ser o último e mais recente programa de formação de gestores oferecido pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo. Vale dizer que o Programa continua em voga, tendo dado início a uma nova turma no primeiro semestre do presente ano, conforme informações constantes do endereço eletrônico da Secretaria da Educação.

Como forma de auxiliar na consecução do objetivo da análise do programa, foram examinados também: Resolução SE Nº 70/2010, Lei Complementar Nº 1256/2015 e Decreto Nº 57141/2011. Desta forma, foi possível depreender o perfil de diretor, atribuições do cargo, formação e demais aspectos relacionados ao diretor que auxiliaram a definir a concepção de gestão apresentada pela Secretaria.

Semelhante a Klebis (2010) -quando da análise dos documentos oficiais e das propostas de formação continuada de diretores ofertadas pela SEE-SP-, na

apreciação do “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, foi possível perceber a proposta apresentando-se como democrática, entretanto, trazendo um padrão “prescritivo e normativo” (KLEBIS, 2010) em termos de discurso. Haja vista o programa estar voltado a melhoria da qualidade da educação- aferida por meio de avaliações externas como SARESP-, apresentando minuciosamente de que forma o diretor deve atuar, concedendo a este o papel principal na a responsabilidade última pelo desempenho da escola.

Foi possível encontrar concordância em Hypolito (2011), quando diz que o neoliberalismo e movimentos a ele semelhantes atualmente apresentam modelos e propostas democráticos na aparência, mas que

se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em **tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida**. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública.
(HYPOLITO, 2011, p. 7, grifos meus)

A tese de Hypolito (2011), é confirmada na análise do Programa em questão, ao retomar o objetivo do mesmo, qual seja, melhoria da qualidade do ensino (com foco nas competências de leitura e escrita) “mensurada” por meio do Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo-Idesp, que considera como critérios complementares de avaliação, o desempenho dos alunos no SARESP e o fluxo escolar.

A formação promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2, conforme mencionado algumas vezes neste trabalho, encontra-se alinhada à Resolução SE Nº 70/2010, que “Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2010)

Conforme exame realizado no Capítulo 2, intitulado “Diretor Escolar na Rede Pública Estadual Paulista: O que diz a legislação”, com o intuito de expor

o que é apresentado em termos de discurso na referida Resolução foi possível presenciar competências exigidas do diretor, tais como

Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados; [...] Compreender os sistemas e processos de avaliações externas; [...] Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.

(SÃO PAULO, 2014, p. 42)

Essas competências, remetem a princípios de “gestão por resultados”, preocupação com o “modelo de avaliação por desempenho”, ambos ligados ao alcance de metas e objetivos definidos externamente a escola, envolvendo a responsabilização dos indivíduos por meio do desempenho em testes padronizados. (VERGER; NORMAND, 2015)

De forma análoga, nas vinte habilidades requeridas do diretor escolar na mesma Resolução, foram encontradas

Identificar métodos e técnicas de avaliação dos trabalhos das equipes da escola (professores, funcionários e pessoal administrativo); [...] Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP; [...] Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB; [...] Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007. (SÃO PAULO, 2010, p. 42, 43)

As habilidades sinalizam respectivamente a possibilidade da presença da “gerência como controle do trabalho alheio” (BRAVERMAN, 1977), e do “Modelo de avaliação por desempenho” (LIMA; GANDIN, 2012), novamente expresso na preocupação de que o diretor se aproprie daquilo que se relaciona a medição de resultados via avaliações externas.

Também encontrou-se atenção para com a avaliação externa numa perspectiva voltada ao trabalho do próprio diretor, na análise realizada da Lei Nº 1256, de 06 de janeiro de 2015, que “Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2015, p. 1)

Na Lei há a proposição de “Avaliação Especial de Desempenho” para os ingressantes no cargo, combinada ao “Curso Específico de Formação” como condições para aprovação no período probatório e consequente aquisição de estabilidade no cargo. Os aspectos considerados como foco da Avaliação são indicadores de desempenho, tais como

[...] capacidade de iniciativa e liderança: relacionada à proatividade” [...] “eficiência na gestão educacional: capacidade de contribuir para melhoria de resultados no ambiente escolar, executando as atribuições inerentes ao cargo com presteza, qualidade e economicidade na utilização de recursos e tempo e na organização dos espaços físicos; [...] produtividade: relacionada à capacidade de administrar os processos e priorizá-los, conforme grau de relevância, e à **dedicação quanto ao cumprimento de metas** e qualidade do processo ensino e aprendizagem; [...]

Os indicadores de avaliação são aspectos relacionados a compreensão da “[...] visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados” (SÃO PAULO, 2010, p. 42, grifos meus), competência de número seis, dentre as dez exigidas do diretor de escola.

Como forma de regulamentar a Avaliação, o Decreto Nº 57141/2011 também não se mostra objetivo quanto à maneira como os indicadores seriam aferidos, o que leva a inferir, dado o contexto da importância atribuída às competências e habilidades esperadas do diretor escolar- vinculados a melhoria de resultados e cumprimento de metas conforme traz o próprio

decreto- possam ser aferidos através dos resultados apresentados pela, por meio do desempenho nas avaliações externas.

Imposição semelhante se dá em relação a “Avaliação Periódica de Desempenho Individual”, proposta aos titulares de cargo. A APDI tem como objetivo verificar o desempenho do diretor “[nas] **atribuições e nas competências gestoras e de liderança**”, além “**dos resultados das respectivas unidades escolares**” (SÃO PAULO, 2015, p. 2, grifos meus). Momento em que novamente se verifica a responsabilização do diretor pelo desempenho de toda a escola, em consonância com o princípio de *accountability* (AFONSO, 2012)

As atribuições do diretor de escola, que tiveram apresentação realizada no capítulo 3- PROPOSTA DE FORMAÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA: PROGRAMA MELHOR GESTÃO, MELHOR ENSINO, pelo fato do “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2” atribuir relativa importância às atribuições, inclusive guiando-se pelas mesmas, trouxeram especificamente na “Área de Resultados Educacionais” orientações direcionadas a preocupação com os resultados de aprendizagem, verificados por meio de avaliações interna e externa.

Na Nova Gestão Pública o diretor de escola, visto como gestor, tem o papel de gerente. Na análise da proposta de formação do “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, evidenciou-se o embasamento do curso em uma perspectiva que valoriza a organização do trabalho na escola centrado no diretor, evocando ora princípios da gestão democrática, ora princípios da Nova Gestão Pública, como forma de qualificar a educação pública estadual paulista.

Não obstante, na Resolução SE Nº 70/2010 no item 1.5 “Diretor de Escola”, como o profissional responsável por dirigir, administrar, supervisionar e coordenar, a principal função do diretor corresponde a “gerenciar todo processo educativo da escola”. (SÃO PAULO, 2010, p. 41). Visando a concretização da função social da escola, o diretor deve também liderar a construção da identidade de sua instituição, “por meio de uma eficiente gestão”. Reitera-se que essa busca por princípios advindos da empresa, ocorre

porque “A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade[...]” (PERONI, 2008, p. 115)

A respeito da lógica empresarial estar presente no setor público, Peroni (2008) referencia Dale pontuando um engendramento ardiloso nessa presença,

[...] o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos **quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais**” (DALE, 1994 *apud* PERONI, 2008, p. 122, grifos meus)

No caso da gestão escolar da escola pública estadual paulista, esta não deixa de acontecer no âmbito do setor público, tampouco é exercida em parceria público-privada- como é o caso da rede estadual de Imperatriz do Maranhão na implementação do Programa Gestão Nota 10 por meio de parceria com o Instituto Ayrton Senna, estudado realizado por ALVES (2015) - mas nas orientações ao diretor por meio do programa de formação de gestores, fica evidente a adoção dos princípios advindos da empresa entendidos como auxiliares na qualificação da educação.

A Nova Gestão Pública enquanto forma de organização do trabalho na escola, está presente em diferentes territórios. No diálogo entre a análise do programa de formação de gestores apresentado na dissertação e a produção levantada na área de estudo, o programa está em consonância com o que é apresentado quando considerada a concepção de administração, gestão escolar no estado de São Paulo e de forma semelhante quando comparado a outros estados brasileiros como é o caso de Minas Gerais (PRADO, 2012), Maranhão (ALVES, 2015), Mato Grosso do Sul (DANTAS, 2011), Pará (BRYTO, 2011), Paraíba (MEDEIROS, 2013), Paraná (TAQUES, 2011) e Rio de Janeiro (SANTOS, 2014).

Foi observado no contexto da política da Secretaria da Educação, bem como no programa de formação de gestores analisado, uma aparente miscelânea de perspectivas que por vezes são contrastantes. Sobre isso encontramos em Klebis (2010) a constatação aparentemente óbvia, mas pouco explicitada nas produções sobre o tema da gestão democrática, qual seja: o princípio constitucional da gestão democrática faz frente à gestão hierárquica. A esse respeito na análise do Programa, existem termos, orientações e proposição de ações que transitam ora pela perspectiva de gestão democrática, ora pela perspectiva de uma gestão hierárquica que em tese também não se coaduna com a flexibilidade declarada no cânones da administração gerencial. A título de exemplo, o que no âmbito da Resolução SE Nº 70/2010 é apresentado como “atribuições gerais do diretor de escola”, no Programa é apresentado como “Responsabilidades da Equipe Gestora”, demonstrando respectivamente, uma perspectiva da gestão escolar focada na figura do diretor priorizando a hierarquia, e outra, aparentemente próxima da gestão democrática, conclamando a participação da equipe na assunção das responsabilidades.

A gestão da escola na rede pública estadual paulista do ponto de vista da análise em conjunto dos seguintes documentos: Resolução SE Nº 70/2010, Decreto Nº 57141/2011, Lei Complementar 1256/2015, “Programa Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, aparenta estar marcada por relações de poder verticais a exemplo da empresa (TRAGTENBERG, 2001). Cabe mencionar que embora inicialmente o Programa de formação de gestores, principal objeto de análise da presente dissertação, realize um esforço de evocar nas orientações para o diretor o princípio da gestão democrática, isto é feito tendo como pano de fundo princípios e concepções da Nova Gestão Pública, visando ao alcance da melhoria do desempenho dos alunos nas competências leitora e escritora, que como sinalizado anteriormente são aferidas através da consideração de indicadores de desempenho e avaliação externa.

Considerações finais

Com vistas a explicitar a consecução da busca pelo objetivo da análise do “Programa de Formação Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, importa resgatar os indicadores elencados previamente, segundo contribuição da obra de Laurence Bardin (1977), que visavam auxiliar na identificação da concepção apresentada pelo programa. Os indicadores foram “gestão por resultados”, “eficácia”, “eficiência”, “produtividade”, “responsabilização por resultados”, por serem termos da Nova Gestão Pública, referentes a práticas comuns desse modelo de organização do trabalho. Entretanto, dos termos elencados apenas dois foram constatados, ainda assim o significado assumido pelos termos não estabeleceu relação com a Nova Gestão Pública.

Vale dizer que, na ausência dos indicadores, poder-se-ia considerar que o programa não apresenta proximidade com a Nova Gestão Pública. Contudo, devido ao exposto no início deste capítulo sobre o Programa embasar-se nas “Dimensões da Gestão” e “Atribuições do Gestor” presentes na Resolução SE Nº 70/2010, determinação que conforme analisada no capítulo 2, confere ao diretor de escola, bem como à Administração Escolar relativa proximidade com a **“visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados”**, uma das competências exigidas do diretor (SÃO PAULO, 2010), a conclusão a que se chegou é que o programa de fato tem como concepção a Nova Gestão Pública.

Compreendendo a educação como atualização humano-histórica que se dá por meio da apropriação da cultura, Paro (2012) indica a especificidade do trabalho pedagógico, em que meios e fins necessariamente devem estar vinculados à concepção de homem. Isto posto, nesta perspectiva de educação como formadora da personalidade humano histórica, há também a busca pelo atendimento das necessidades da classe trabalhadora com vistas a contribuição para a transformação da sociedade de forma mais justa e democrática (PARO, 2012). Desta feita, depreende-se que, diferente das orientações nos documentos legais feitas ao diretor pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as relações de poder dentro da escola necessitam ser horizontais (TRAGTEMBERG, 2001), caso o objetivo almejado

seja de fato a formação de personalidades humano-históricas que contribuam no alcance da sociedade mais justa e democrática.

Este trabalho, com o objetivo de analisar a concepção de administração ou gestão escolar presente no programa de formação continuada de gestores “Melhor Gestão, Melhor Ensino-Curso 2”, chega a seu termo destacando a tendência à manutenção da histórica centralidade do diretor de escola, paradoxalmente em uma proposta que se pretende mais flexível, capaz de superar as limitações da administração burocrática: a administração gerencial. Todavia, muitas questões ainda devem ser exploradas em estudos futuros. Conclui-se o trabalho com o reconhecimento de que se há na rede estadual paulista uma concepção que valoriza a liderança do diretor escolar para o alcance de metas pré-estabelecidas para as escolas, há que se considerar a partir da materialidade das práticas escolares a capacidade de as medidas tomadas pelo executivo, incluindo-se o programa em foco, alterarem de fato as atividades docentes e os resultados do processo educativo escolar.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. Educação e Produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do estado. 1.ed. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000300012. Acesso em: 20 jan 2018.

ADRIÃO, T. (coord.); GARCIA, T.O.G.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; BARBOSA, L.; MOELENCKE, S. Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015). Processo CNPq n. 459098/2014-4. 2014.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 13, n.1, p. 13-29, 2009.

AFONSO, A. J. Escola pública, gerencialismo e accountability. A Página da Educação. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=126&doc=9598&mid=2>. Acesso em: 10 mar 2018.

ALVES, ANTONIO SOUSA. As Parcerias Público/privadas e as Feições da Gestão Gerencial na Educação. 2015 undefined f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém 2015.

ARANTES, FERNANDO ANTONIO. Programas de Formação Continuada para a rede pública do Estado de São Paulo: Contribuições da Unicamp para a Secretaria de Estado da Educação”. 2014. undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas. 2014.

ARELARO, L.R. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educ. Soc.**, Campinas v.28, no.100-Especial, 2007, p.899-920.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, SILVIA MARIA DE. Percepção de diretores de escola sobre formação continuada no contexto da política educacional do estado de São Paulo. 2015. 145 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA, Ribeirão Preto. 2015.

BEECH, J. **A internacionalização das políticas educacionais na América Latina**. Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, pp. 32-50, jul/dez 2009, p.32-49.

BRAGA, SIMONE BITENCOURT. O Público e o Privado na Gestão da Escola Pública Brasileira – um Estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão

Educacional” da Fundação Itaú Social. 2013. 199 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém. 2013.

BRAGA, JOSE CARLOS. Educação Corporativa: a Educação Percebida na Administração de Empresas. 2013. 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, Casa Civil da Presidência da República: Subchefia para assuntos jurídicos, 1988. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, no dia 12 de abril de 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9294 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 09 mai. 2015.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: MARE, 1995.

BRYTO, KENER. O Público e o Privado na Educação Básica: o Programa Escola que Vale em Barcarena. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no séc XX 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1977, Parte I, p. 61-111.

CABRAL, IVONE ROSA. O Público e o Privado na Condução da Gestão Educacional Pública Brasileira. 2015 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém. 2015.

CALDAS, Igor Lúcio Dantas Araújo. A avaliação periódica de desempenho do servidor público estável. Efeitos do princípio da eficiência sobre o desempenho do servidor público. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9259. Acesso em: 22 jun de 2018.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. Disponível em: <http://educacao.synapsis.org.br/tiki-index.php?page=CANDIDO%2C+Antonio.++A+estrutura+da+escola>. Acesso em: 8 mar 2014.

CLEMENTE, JOSAFÁ DA CONCEIÇÃO. Gestão Escolar na Escola Pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática. 2015 178 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís. 2015. UFMA

COELHO, ADRIANO. Gestão e Inovação: novas Tendências em Gestão Escolar a partir das Teorias de Gestão da Inovação. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COSTA, WALDIRENE. Escola Pública Frente às Reformas Educacionais: desafios da Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de São Luis do Maranhão. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2012.

GOMES, PATRÍCIA ALESSANDRA BARROS. Política de Formação Continuada dos Gestores Escolares: implicações na Gestão das Escolas Públicas Municipais de São Luís – MA. 2015 170 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís. 2015.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUARALDO, SONIA REGINA. A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas. 2015. 217 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo. 2015.

DANTAS, LUCIANA. Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA (2005- 2008). 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

GOUVEIA, CÍNTIA D'ANGELO DA SILVA. Implicações do Choque de Gestão e Reformas em Minas Gerais: a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos Docentes da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia no Período 2003/2010. 2012. 148f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. 2012.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. Educação Teoria e Prática. Vol. 21 n.38, Rio Claro, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267987206_Reorganizacao_Gerencialista_da_Escola_e_Trabalho_Docente. Acesso em: 15 dez 2014.

KLEBIS, AUGUSTA BOA SORTE OLIVEIRA. CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009. 2010. 232 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília-SP. 2010.

LIMA, A. B.; VIRIATO, E. O. As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23.; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2000, Caxambu. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_15.pdf. Acesso em: 20 jan 2018.

LIMA, GLAUCILENE SEBASTIANA NOGUEIRA. Políticas Educacionais de Formação Continuada: estudo a partir dos Projetos de Intervenção Desenvolvidos no Curso de Especialização em Gestão Escolar/UFOPA. 2014 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho. 2014.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Graziela Z. As publicações da Anpae e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008.

MAZZOTTI, A.J.A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MARINHO, IASMIN DA COSTA. *Administração Escolar no Brasil (1930 - 1960): um campo em construção*. 2014 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo. 2014.

MARX, KARL. *O capital: crítica da economia política*. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Livro I, 2 v.

MEDEIROS, SONAYRA DA SILVA. *O Gerencialismo na Educação Pública: a Implementação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na Rede Municipal de Campina Grande/PB*. 2013. Dissertação de mestrado.153 f. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, João Pessoa. 2013.

MELLO, MARCIA MARIA DE. *Diretores de escola: o que fazem e como aprendem*. 2014 214 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos. 2014.

MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDES, CAROLINA SOARES. *Como os Modelos de Escolha de Dirigentes Incidem na Gestão Escolar?* 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

MILITAO, ANDREIA NUNES. *A Complexidade da Administração/Gestão escolar: limites e possibilidades*. 2015. 320 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE, Presidente Prudente. 2015.

MIRANDA, JOSÉLIA BARBOSA, *Gestão Estratégica e Participativa: uma Alternativa para a Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora – MG*. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora.

MONTANÕ, C. *Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político ideológico do “Terceiro Setor”*. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (org.). **Público e Privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo, SP: Xamã, 2008. p. 27-49.

PARO, VITOR HENRIQUE. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, VITOR HENRIQUE. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. Relatório de pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, 180 p. (a)

PEREIRA, MARIA ALICE CARRATURI. Redefor e a Formação de Gestores: novas Subjetividades na Educação a Distância. 2015. 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo. 2015.

PRADO, Maurício Almeida.

ROCKWELL, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In EZPELETA, J & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986, p. 31-54.

RUSSO, MIGUEL HENRIQUE. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 70, de 26/10/2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. SÃO PAULO: SEE, 2010.

_____. Decreto SE 57141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. SÃO PAULO: SEE, 2011.

_____. Lei Complementar 1256 de 06 de janeiro de 2015. São Paulo, SP, 06 de janeiro. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/173895>. Acesso em: 20 jan 2016.

SALOMÃO, MARIA SILVIA AZARITE. Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na gestão escolar . 2011. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2011.

SANTOS, JOSÉ PAULINO SOUSA., A Gestão das Políticas Educacionais Municipais: a Experiência da Rede Pública Municipal de Alto Alegre do Pindaré- MA. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. 2011.

SANTOS, JAIRO CAMPOS DOS. "O gerencialismo no novo modelo de educação pública da cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): Origens, implantação, resultados e percepções". 2014 undefined f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: undefined

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc., v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SILVA, MARILENE NEGRINI DA. Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente. /2015 279 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

SILVA, CRISTINA DE CASSIA MABELINI DA. Formação Continuada de Diretores de Escolas Públicas: potencialidades e limites. 2014. 123 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo. 2014.

SILVA, MARIA ALDEIZA DA. Formação Lato Sensu a Distância em Gestão Escolar. 2015 203 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined SPECK, RAQUEL ANGELA. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como Expressão do Gerencialismo na Educação. 2012. 127 f. . Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. 2012.

TAQUES, MARIANA FONSECA, O PDE Escola nas Escolas da Rede Estadual do Paraná: entre o Gerencialismo e as Possibilidades Democráticas. 2011. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2011.

TRAGTENBERG, MAURÍCIO. **Relações de poder na escola**. Revista Espaço Acadêmico, ano 1, nº 7. Dez/2001. Disponível em http://espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm. Acesso em: 11 abr. 2015.

TRIPODI, MARIA DO ROSARIO FIGUEIREDO. A Instituição da Agenda Contratual na Educação Mineira: arquitetura de uma reforma. 2014. 300 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2014.

VERGER, A; NORMAND, D. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de Reforma Educativa Global. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul./set., 2015.

VOGEL, PAULINHO. A Formação de Diretores e Gestão da Escola de Educação Básica: contribuições das Percepções de Diretores em Exercício. 2013. 176 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. 2013.