



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EVELINE ANDRADE FERREIRA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA: O PAPEL MEDIADOR DOS
DIRETORES

FORTALEZA – CEARÁ
2017

EVELINE ANDRADE FERREIRA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA: O PAPEL MEDIADOR DOS
DIRETORES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de Concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sofia Lerche Vieira.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Ferreira, Eveline Andrade.

Políticas educacionais na escola: o papel mediador dos diretores [recurso eletrônico] / Eveline Andrade Ferreira. ? 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ? pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 219 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Tese (doutorado) área de concentração: Formação de professores..

Orientação: Prof.^a Dra. Sofia Lerche Vieira.

1. Diretores escolares. 2. Gestão escolar. 3. Política educacional. 4. Direito à educação. I. Título.

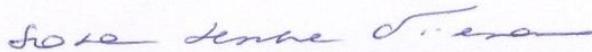
EVELINE ANDRADE FERREIRA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA: O PAPEL MEDIADOR DO DIRETOR

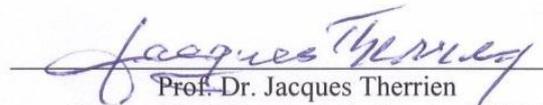
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 26 de maio de 2017.

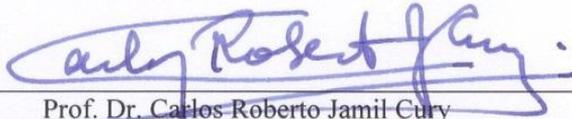
BANCA EXAMINADORA



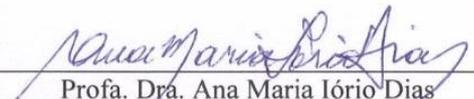
Prof. Dra. Sofia Lerche Vieira (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



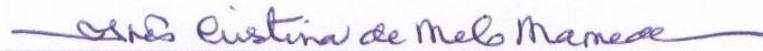
Prof. Dr. Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG



Prof. Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Inês Cristina de Melo Mamede
Universidade Federal do Ceará – UFC

A Deus. Dedico o melhor da minha produção intelectual em resposta aos dons que tão gratuitamente me concede.
A Isaque, meu filho, meu sorriso. Crer que você era possível foi minha melhor tese.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao meu Senhor Deus porque - para honra e glória do Seu Nome - me concedeu a capacidade para conquistar vitória no Curso de Doutorado. Sei que Ele fez isso através do ministério dos anjos e de pessoas muito especiais que Ele colocou na minha vida. Aqui, agradeço a algumas delas.

À profa. Dra. Sofia Lerche Vieira, minha orientadora e referência profissional. Agradeço por confirmar, dentre tantas lições, que dedicação e competência podem ser aliadas com ternura e companheirismo. Minha gratidão e meu carinho.

Ao Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury, agradeço pelas generosas contribuições nos exames dos meus trabalhos de mestrado e doutorado, e por todos os textos publicados que o fazem tão perto, mesmo estando longe.

Ao Prof. Dr. Jacques Therrien, agradeço pela postura acolhedora e pelas valiosas lições nestes anos de doutorado. Obrigada também por me conceder a honra de comemorar seu aniversário na Banca da minha defesa de Tese! Minha gratidão.

À Profa. Dra. Ana Maria Lório Dias, professora-educadora, que na constelação em que brilha excede as outras estrelas em simplicidade e carisma. Minha admiração.

Às professoras Dra. Inês Cristina de Melo Mamede (UFC) e Ivna de Pereira Holanda, pela participação na Banca de Defesa da minha Tese de doutorado.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará - UECE, nas pessoas dos professores: Dr. João Batista Carvalho Nunes e Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, pela atenção e empenho com que sempre atenderam minhas solicitações. Agradeço porque suas palavras, proferidas em momentos diferentes, de alguma forma, trouxeram-me aqui. Aos professores do PPGE - UECE agradeço pela convivência agradável e aprendizado nesta etapa do meu percurso profissional.

À Jonelma Marinho e à Rosângela Evangelista, que compõem a secretaria do PPGE, pela disponibilidade e competência. Meu sincero agradecimento.

Agradeço, de forma muito carinhosa, às onze mulheres da minha turma de doutorado (que apelidamos “casa das 12 mulheres”): Profa. Dra. Sineide Rodrigues, Profa. Dra. Conceição Barros, Profa. Dra. Danielle Alves, Profa. Dra. Eunice Menezes, Profa. Dra. Helena Holanda, Profa. Dra. Giovana Falcão, Profa. Dra. Jeanne Barros, Profa. Dra. Manuela Fonseca, Profa. Dra. Tânia França, Profa. Dra.

Vânia Mondego e Profa. Dra. Viviani Sales. Com elas, tive o prazer de partilhar o aprendizado de tornar-me uma mulher melhor a cada dia.

À Universidade Federal do Ceará – UFC, universidade da qual sou professora, pela liberação concedida neste último ano para finalizar a tese.

Aos professores do Curso Música da Universidade Federal do Ceará/Campus Sobral, pela convivência amistosa e o apoio ao longo destes últimos quatro anos.

Aos diretores das escolas de Sobral, Massapê e Viçosa do Ceará que aceitaram prontamente participar da pesquisa, garantindo-nos lições importantes.

À parceira de produção, Profa. Me. Karla Karine N. Fahel Evangelista agradeço pela abençoada companhia na coleta de dados, pelos trabalhos produzidos e apresentados em alegre coautoria. Minha gratidão à família Fahel pelas orações.

Ao meu irmão, Emanuel Renato Andrade Ferreira, parceiro incondicional nesta vida. Agradeço pelas reflexões sobre trabalho, lar, família e sobre Deus. Agradeço, ainda, pelo tratamento na imagem das categorias. Você é meu irmão e filho.

A minha irmã, Elaine Cristiane Andrade Ferreira, melhor irmã que alguém poderia ter. Obrigada por receber meu Isaque como seu caçula para que eu pudesse estudar. Estendo esses agradecimentos ao seu marido, José Eduardo, e meus sobrinhos amados, José Eduardo Filho e Maria Sofia.

A meu pai, José Honório Ferreira, que iniciou sua carreira como funcionário da UECE, nos serviços gerais, muito antes que eu nascesse. Agradeço por seus muitos esforços sem os quais não seria possível tornar-me doutora nesta mesma Universidade. Minha eterna gratidão.

A minha mãe, Alzenira de Andrade Ferreira, que como funcionária desta universidade, carregou-me no ventre por esses jardins e me trouxe desde criança para respirar o ar da academia. Obrigada pelas lições de compromisso e superação que me tornaram o que sou hoje. Não tenho palavras para expressar minha gratidão. À senhora, mãe, a minha gratidão e o meu eterno amor.

Ao meu marido, Doriberto, agradeço por ter feito nosso o sonho que era meu; agradeço pela compreensão, a paciência, a dedicação e o carinho - sobretudo na reta final deste trabalho. Só um amor abençoado por Deus pode ser assim.

Ao meu filhote, Isaque, agradeço por ser a inspiração para superar os desafios deste percurso. Espero que se orgulhe da sua mamãe e perdoe as muitas ausências.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada.

“Somente a Cristo compete ser mediador
simples e perfeito”

(Tomás de Aquino)

RESUMO

Este trabalho busca somar-se a estudos sobre a gestão escolar, tendo como foco o papel do diretor escolar no atual contexto das políticas educacionais brasileiras. Os pressupostos e questões levantados instigam a definir como objetivo geral deste estudo: Analisar o papel do diretor escolar no processo de mediação de políticas educacionais associadas à melhoria do desempenho acadêmico de estudantes; e objetivos específicos: contextualizar o trabalho dos diretores no semiárido cearense a partir da análise de indicadores socioeconômicos dos municípios que compõem na pesquisa; situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desdobram no seu dia a dia na escola; investigar mecanismos que influenciam os saberes e fazeres mobilizados pelo diretor para efetivar as políticas educacionais na escola; e, apresentar elementos do processo de constituição da identidade do dirigente escolar capazes de influenciar no processo de mediação das políticas educativas. Propõe-se a confirmação da seguinte tese: *O diretor é sujeito mediador do processo de interpretação e “recriação” das políticas educacionais no território da escola; neste sentido, seus saberes, fazeres e autonomia trazem implicações decisivas para a escola e seus alunos.* A metodologia qualitativa envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com doze diretores de escolas (estaduais e municipais) de altos e baixos IDEB, em três municípios (de alto, médio e baixo IDH, respectivamente). Os resultados obtidos foram trabalhados a partir da análise de conteúdo. Lançou-se um olhar, a partir de sete lentes (ou categorias de análise), sobre os contextos da prática, da produção do discurso e de influência a que se referem ao trabalho e à vida dos dirigentes escolares: mediação, autonomia, território, identidade, direito à educação, saberes/fazeres do diretor e autoconstituição profissional. A primeira conclusão nasce da demonstração de que o diretor, de fato, reinterpreta e “recria” as políticas educacionais, mediando de forma decisiva sua chegada à escola. Para isso, ele mobiliza saberes e fazeres, a partir do grau de autonomia conquistado, o que remete à forte influência que a participação da comunidade e do Poder Executivo – representado por instâncias como as CREDE e Secretarias de Educação - podem exercer neste processo. Portanto, a tese pôde ser confirmada. A segunda conclusão parte de reflexão sobre a centralidade assumida pela figura do diretor na gestão escolar. O atual momento

histórico reforça a personificação dessa centralidade. Na prática, essa centralidade atribuída ao diretor no processo de mediação das políticas educacionais na escola é partilhada por outros atores. Apesar de as políticas locais focalizarem o diretor, a reinterpretção e “recriação” conjunta das políticas que devem chegar à escola contribuem para garantir ao processo educativo um caráter mais participativo e democrático, próprio da educação ensejada pelo povo brasileiro e traduzida na educação cidadã preconizada pela Constituição do país.

Palavras-chave: Diretores escolares. Gestão escolar. Política educacional. Direito à educação.

ABSTRACT

This work seeks to add to studies on school management, focusing on the role of the school director in the current context of Brazilian educational policies. The assumptions and questions raised instigate to define as general objective of this study: To analyze the role of the school director in the process of mediation of educational policies associated to the improvement of the academic performance of students; and specific objectives: to contextualize the work of directors in the semi-arid region of Ceará based on the analysis of socioeconomic indicators of the municipalities that make up the research; situate the school leader in the context of the changes that have taken place in the process of promoting education as a subjective public right, which unfold in his daily life at school; investigate mechanisms that influence the knowledge and actions mobilized by the director to effect the educational policies in the school; and, present elements of the process of constitution of the identity of the school leader capable of influencing the process of mediation of educational policies. It is proposed to confirm the following thesis: The director is subject mediator of the process of interpretation and "re-creation" of educational policies in the territory of the school; in this sense, their knowledges, actions and autonomy bring decisive implications to the school and its students. The qualitative methodology involved semi-structured interviews with twelve school directors (state and municipal) of high and low IDEB, in three municipalities (high, medium and low HDI, respectively). The obtained results were worked out from the content analysis. A look was taken, based on seven lenses (or categories of analysis), on the contexts of practice, the production of discourse and influence that refer to the work and life of school leaders: mediation, autonomy, territory, identity, the right to education, the director's know-how, and professional self-constitution. The first conclusion comes from the demonstration that the principal does indeed reinterpret and "recreate" educational policies, decisively mediating his arrival at school. In order to do this, it mobilizes knowledge and skills, based on the degree of autonomy gained, which refers to the strong influence that the participation of the community and the Executive Power - represented by instances such as CREDE and Education Departments - can exercise in this process. Therefore, the thesis could be confirmed. The second conclusion is based on the centrality assumed by the director in school management. The current historical moment reinforces the embodiment of

this centrality. In practice, this centrality attributed to the principal in the process of mediation of educational policies in the school is shared by other actors. Although local policies focus on the director, the reinterpretation and joint "re-creation" of the policies that must reach the school contribute to guaranteeing the educational process a more participatory and democratic character, proper to the education provided by the Brazilian people and translated into citizen education advocated by Constitution of the country.

Keywords: School directors. School management. Educational politics. Right to education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Políticas.....	28
Figura 2 - Distribuição dos Sujeitos da Pesquisa	38
Figura 3 - Lentes Divergentes	58
Figura 4 - Lentes Convergentes.....	59
Figura 5 - Categorias de Análise.....	60
Figura 6 - Mapa do Ceará, distribuição por mesorregiões, com identificação dos municípios que compõem a amostra pesquisa.....	73
Figura 7 - Praça Principal de Massapê	74
Figura 8 - Mapa do Município de Massapê.....	75
Figura 9 - Mapa de localização de Massapê no Ceará	75
Figura 10 - Sobral – Ponte sobre o Rio Acaraú, margem esquerda.....	85
Figura 11 - Mapa do Município de Sobral.....	86
Figura 12 - Mapa de Localização de Sobral no estado.....	86
Figura 13 - Viçosa do Ceará	96
Figura 14 - Mapa do Município de Viçosa do Ceará	97
Figura 15 - Mapa de localização de Viçosa do Ceará no estado	97
Figura 16 - Efetivação das políticas educativas para o Diretor de escola estadual de alto IDEB em município de alto IDH	156

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas do processo de análise	41
Quadro 2 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares e políticas educacionais”	45
Quadro 3 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”	46
Quadro 4 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”, Trabalhos selecionados	47
Quadro 5 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”, Dissertações e Teses selecionadas para análise	47
Quadro 6 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”, Dissertações e Teses selecionadas para análise	48
Quadro 7 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares” - Distribuição de Dissertações e Teses selecionadas para análise.....	48
Quadro 8 - Critérios para escolha dos municípios da pesquisa.....	72
Quadro 9 - Indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, Massapê, 2015.].....	77
Quadro 10 - Indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, Sobral, 2015.....	87
Quadro 11 - Indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, Viçosa do Ceará, 2015	99
Quadro 12 - Municípios da amostra, segundo IDH (2010)	108
Quadro 13 - Critérios para escolha das escolas por município	113
Quadro 14 - Características das escolas da pesquisa.....	113
Quadro 15 - Descrição dos níveis de complexidade da gestão escolar.....	114
Quadro 16 - Distribuição das escolas da pesquisa por nível de complexidade de gestão escolar.....	114
Quadro 17 - Reconhecimento de repercussão da forma de escolha sobre o trabalho do diretor – visão dos diretores por município.....	149
Quadro 18 - Reconhecimento de repercussão da forma de escolha sobre o trabalho do diretor – visão dos diretores por dependência administrativa.....	149

Quadro 19 - Quem define as políticas que chegam à escola, segundo os diretores entrevistados	155
Quadro 20 - Principais políticas educativas que tem chegado à escola, segundo os diretores	161
Quadro 21 - Descrição das políticas educativas de maior representatividade entre os diretores de escolas estaduais	162
Quadro 22 - Descrição da política educativa de maior representatividade entre os diretores de escolas municipais.....	165
Quadro 23 - Avaliações em Larga Escala citadas pelos diretores.....	166
Quadro 24 - No que os diretores mais investem tempo – distribuição por municípios e dependência administrativa	172
Quadro 25 - O que os diretores fazem para que as políticas se efetivem - distribuição por municípios e dependência administrativa	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos Sujeitos da pesquisa em Escolas Municipais.....	39
Gráfico 2 - Distribuição dos Sujeitos da pesquisa em Escolas Estaduais.....	40
Gráfico 3 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares” - Distribuição de Dissertações e Teses selecionadas para análise.	49
Gráfico 4 - Percentual de matrículas por dependência administrativa, Massapê, 2015.....	76
Gráfico 5 - Percentual de matrículas por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015.....	76
Gráfico 6 - Estabelecimentos de Ensino por dependência administrativa, Massapê, 2015.....	78
Gráfico 7 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015.....	78
Gráfico 8 - Percentual de Funções Docentes por dependência administrativa, Massapê, 2015.....	79
Gráfico 9 - Percentual de Funções Docentes por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e município de Massapê, 2015.....	79
Gráfico 10 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Escolaridade, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015.....	80
Gráfico 11 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Formação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015.....	81
Gráfico 12 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Titulação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015.....	81
Gráfico 13 - Percentual de Docentes da Educação Básica na rede pública, por situação funcional, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015.....	82

Gráfico 14 - IDEB, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Massapê, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.....	83
Gráfico 15 - IDEB, Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Massapê, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.....	83
Gráfico 16 - Percentual de Matrículas por dependência administrativa, Sobral, 2015.....	88
Gráfico 17 - Percentual de Matrículas por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015.....	88
Gráfico 18 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015.....	89
Gráfico 19 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015.....	89
Gráfico 20 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica por dependência administrativa, Sobral, 2015.....	90
Gráfico 21 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral.....	91
Gráfico 22 - Funções Docentes na Educação Básica – Escolaridade, segundo o país, o estado e o município de Sobral.....	91
Gráfico 23 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Formação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015.....	92
Gráfico 24 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Titulação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015.....	92
Gráfico 25 - Percentual de Docentes da Educação Básica na rede pública, por situação funcional, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015.....	93

Gráfico 26 - IDEB, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Sobral, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015.....	94
Gráfico 27 - IDEB, Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Sobral, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015.....	94
Gráfico 28 - Percentual de matrículas por dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015	98
Gráfico 29 - Percentual de matrículas por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará, 2015	99
Gráfico 30 - Estabelecimentos de Ensino por dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015	100
Gráfico 31 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino, por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará	101
Gráfico 32 - Percentual de Funções Docentes por dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015.....	102
Gráfico 33 - Percentual de Funções Docentes por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará	102
Gráfico 34 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Escolaridade segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará, 2015.....	103
Gráfico 35 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Formação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará.....	104
Gráfico 36 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Titulação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará.....	104
Gráfico 37 - Percentual de Docentes da Educação Básica na rede pública, por situação funcional, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará, 2015	105

Gráfico 38 - Percentual de funções docentes na rede pública, por situação funcional e dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015	106
Gráfico 39 - IDEB, Anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Viçosa do Ceará, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015	106
Gráfico 40 - IDEB, Anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Viçosa do Ceará, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015	107
Gráfico 41 - Distribuição dos diretores da pesquisa por gênero	124
Gráfico 42 - Distribuição dos diretores da pesquisa por situação funcional	125
Gráfico 43 - Distribuição dos diretores da pesquisa pela forma de escolha para o cargo	125
Gráfico 44 - Distribuição dos diretores da pesquisa pelo tempo de experiência no magistério, em direção escolar e na direção da escola da amostra	126
Gráfico 45 - Formação dos diretores da pesquisa	127
Gráfico 46 - Definição dos diretores de uma boa política educativa	130
Gráfico 47 - Maiores dificuldades dos diretores na condução das políticas educativas na escola	138
Gráfico 48 - Maiores dificuldades dos diretores na condução das políticas educativas na escola, por dependência administrativa	142
Gráfico 49 - Como o papel dos diretores influencia o desempenho dos alunos	143
Gráfico 50 - Reconhecimento de repercussão da forma de escolha sobre o trabalho do diretor – visão geral	149
Gráfico 51 - Quem define as políticas que chegam à escola, segundo os diretores entrevistados	155
Gráfico 52 - Quem define as políticas que chegam à escola, segundo os diretores entrevistados, nova versão	159
Gráfico 53 - No que os diretores mais investem tempo – distribuição por municípios	172
Gráfico 54 - O que os diretores fazem para que as políticas se efetivem	177
Gráfico 55 - Visão do papel das secretarias de educação e CREDE's	182

Gráfico 56 - Visão dos diretores sobre a participação da comunidade na escola.....	184
Gráfico 57 - Aspectos destacados na trajetória profissional dos diretores.....	190
Gráfico 58 - Aspectos destacados na trajetória profissional dos diretores, por dependência administrativa	191
Gráfico 59 - Características que o diretor precisa ter para ser considerado “excelente”	196
Gráfico 60 - Maiores compensações/alegrias como diretor	198

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
1.1	OBJETIVOS	31
1.1.1	Geral	31
1.1.2	Específicos	31
1.1.3	Diretores escolares e mediação: a tese	31
1.1.4	Metodologia	33
2	DIRETORES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA QUESTÃO	43
2.1	DIRETORES ESCOLARES E A GESTÃO DA ESCOLA: CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO	44
2.2	DIRETORES ESCOLARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA INCURSÃO NA BDTD	45
2.2.1	Diretores escolares: das políticas à subjetividade	49
2.2.2	Diretores e avaliações externas: “escolas eficazes”, diretores eficazes?	50
2.2.3	Diretores e políticas específicas (PDE, PPP, PAIC): no centro da questão	53
2.2.4	Diretores no palco da gestão democrática: fora do “papel principal”?	54
2.2.5	Diretores e seu desempenho: regulação ou fortalecimento da gestão?	54
3	CATEGORIAS DE ANÁLISE: SETE LENTES SOBRE A TESE	57
3.1	MEDIAÇÃO: CATEGORIA TEÓRICO-EMPÍRICA OU LENTE PARA VER DE PERTO E LONGE	61
3.2	CATEGORIAS TEÓRICAS, OU LENTES DIVERGENTES: ENXERGANDO LONGE	62
3.2.1	Território	63
3.2.2	Autonomia	64
3.2.3	Identidade	66
3.3	CATEGORIAS EMPÍRICAS OU LENTES CONVERGENTES: ENXERGANDO PERTO	68
3.3.1	Direito à educação	68

3.3.2	Saberes e fazeres dos diretores escolares	69
3.3.3	Autoconstituição profissional	70
4	DIRETORES NO SEMIÁRIDO CEARENSE: UMA VIAGEM PELOS TERRITÓRIOS DA PESQUISA	71
4.1	EXPLORANDO OS MUNICÍPIOS DA PESQUISA	71
4.1.1	Massapê	73
4.1.2	Sobral	84
4.1.3	Viçosa do Ceará.....	95
4.2	COMPARANDO ALGUNS NÚMEROS DOS MUNICÍPIOS	107
4.3	DEFININDO AS ESCOLAS DA AMOSTRA	112
4.4	ENCONTRANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	115
4.4.1	Diretor de escola estadual de alto IDEB, em município de alto IDH: “só trabalha com gente quem gosta de gente”	116
4.4.2	Diretora de escola estadual de baixo IDEB, em município de alto IDH: “Você não sabe do que é capaz até ter que provar que é”	116
4.4.3	Diretora de escola municipal de baixo IDEB, em município de alto IDH: “Não penso que o mundo tá perdido. Não tá, não. Tem muita gente boa ainda”	117
4.4.4	Diretor de escola municipal de alto IDEB, em município de alto IDH: “O diretor é o sujeito que precisa da ação de todos para que aconteça alguma coisa de bom”	118
4.4.5	Diretora de escola estadual de alto IDEB, em município de médio IDH: “o amor que a gente tem pela educação, basta tudo”	119
4.4.6	Diretora de escola estadual de baixo IDEB, em município de médio IDH: “Sinto-me cada vez melhor. (...) E aqui, nesta casa, grandes professores já foram até meus alunos”	119
4.4.7	Diretora de escola municipal de alto IDEB, em município de médio IDH: “Eu pensava que ser diretor era sentar no birô e dizer faça isso, faça aquilo... e não é assim. A gente tem que botar a mão na massa”	120
4.4.8	Diretora de escola municipal de baixo IDEB, em município de médio IDH: “Eu vou aceitar já que eu estou sem trabalhar...”	120

4.4.9	Diretor de escola estadual de baixo IDEB, em município de baixo IDH: “Talvez bons resultados sejam tornar as pessoas mais honestas...”	121
4.4.10	Diretora de escola estadual de alto IDEB, em município de baixo IDH: “Precisa a gente estar no meio e dar coragem”	122
4.4.11	Diretor de escola municipal de baixo IDEB, em município de baixo IDH: “Todos nós aqui somos filhos de agricultores, filhos de pessoas simples, que batalhamos muito para chegar onde estamos”	122
4.4.12	Diretora de escola municipal de alto IDEB, em município de baixo IDH: “Eu dizia: ‘Um dia eu ainda vou ser diretora dessa escola’”	123
4.5	CONDENSANDO ALGUNS DADOS DO PERFIL DOS DIRETORES	124
5	DIRETORES ESCOLARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO DISCURSO NA ESCOLA	128
5.1	UMA “BOA” POLÍTICA EDUCATIVA.....	130
5.2	DIFICULDADES NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS	138
5.3	INFLUÊNCIA DO DIRETOR NO DESEMPENHO DOS ALUNOS	143
6	SABERES E FAZERES DOS DIRETORES ESCOLARES: A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA	148
6.1	ASSUNÇÃO AO CARGO	148
6.2	QUEM DEFINE AS POLÍTICAS QUE CHEGAM À ESCOLA	155
6.3	PRINCIPAIS POLÍTICAS QUE CHEGAM À ESCOLA	161
6.4	COTIDIANO DE TRABALHO	171
6.5	OS FAZERES DOS DIRETORES PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS	176
6.6	O PAPEL DA CREDE/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	182
6.7	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	184
7	DIRETORES ESCOLARES E AUTOCONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: SABERES CONSTRUÍDOS A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS	189
7.1	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS DIRETORES	190
7.2	CARACTERÍSTICAS DO DIRETOR “EXCELENTE”	195
7.3	MAIORES COMPENSAÇÕES/ALEGRIAS COMO DIRETOR	197
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
9	REFERÊNCIAS	207

APÊNDICES	216
APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES	217
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	219

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar os *diretores escolares e políticas educacionais para a melhoria do desempenho escolar* é resultado de reflexões construídas à luz de meu percurso profissional e acadêmico. O ingresso na graduação (1998) e os primeiros passos na Iniciação Científica (2000-2003) aconteceram numa época em que a preocupação com a qualidade da educação constituía-se em tema recorrente no Brasil e em todo o mundo. Não por acaso justifica-se o vínculo às atividades do *Grupo de Pesquisa em Formação de Professores* (2000-2002) e do *Grupo de Pesquisa em Política e Planejamento Educacional* (2002-2003) da Universidade Estadual do Ceará – instituição onde cursei graduação em Pedagogia (1998-2001) e especialização em Gestão Escolar (2001-2002).

As discussões sobre gestão escolar, nessa época, apontavam um processo de mudança paradigmática sobre o sentido da gestão e, conseqüentemente, do papel do dirigente escolar. O uso do termo administração escolar começava a ser superado pelo termo *gestão* apresentado pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e ampliado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996). Esse processo deveria implicar em mudanças não apenas terminológicas, mas também conceituais, assim como na constituição de práticas democráticas na gestão do ensino público, conforme prescrevia a legislação.

Tomando por base as *pistas de investigação* lançadas pelas experiências obtidas durante a graduação e a especialização, prossegui o curso de mestrado acadêmico na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG (2003-2004). Nesta ocasião, realizei estudo sobre as políticas de formação de professores definidas após a promulgação da LDB; tendo por objeto de estudo os processos de elaboração e implementação do Programa MAGISTER-CEARÁ (FERREIRA, 2004). O estudo vinculado a uma linha de pesquisa intitulada “*Direito à Educação e Políticas Educacionais*” tratou da abordagem de aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos do Programa, a partir de entrevistas com os seus gestores nas diferentes regiões do Estado. Olhar a política pelos olhos dos gestores garantiu a aproximação com questões relativas à análise do Programa – que era o foco do estudo na época, mas, além disso, implantou o gérmen de uma investigação acerca do papel do gestor local na efetivação de políticas educacionais.

O retorno ao Estado do Ceará proporcionou uma experiência bastante significativa para o contexto deste estudo. Após um processo de seleção técnica, assumi a função de diretora em uma escola no município de Sobral (2007-2008), localizado a 222 quilômetros de Fortaleza. A escola pública municipal contava com 1.012 alunos (atendendo do infantil IV ao 6º ano do ensino fundamental e EJA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 4.3 – algo muito positivo na época. Políticas como o PDDE¹, IDEB², Avaliações externas à escola (Prova Brasil, SPAECE³ etc.) eram cada vez mais integradas ao cotidiano da escola e imprimiam novas exigências à prática da gestão.

Esse novo quadro delineado desde meados da década de 1990 incide, de maneira intensa, sobre o papel, a formação e a prática do diretor escolar - considerando-se o pressuposto de que este se constitui sujeito estrategicamente situado para a definição e efetivação das políticas educacionais em contextos locais.

A aproximação com o tema - proporcionada, tanto pela experiência acadêmica, quanto pela própria experiência na direção escolar – alentou, então, o desejo de inserções mais aprofundadas sobre o papel do *diretor escolar* na realidade desenhada pelas atuais políticas educacionais.

Este anseio foi contemplado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), quando o estudo doutoral foi acolhido pelo núcleo de pesquisa em *Políticas Educacionais* e, de início, inserido no contexto do *Observatório da Educação no Maciço de Baturité* (OBEM) – projeto de iniciativa do grupo de pesquisa “*Política Educacional, Gestão e Aprendizagem*”, da UECE, em parceria com o grupo de pesquisa “*Educação, Sociedade e Desenvolvimento Regional*”, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O projeto procedeu ao levantamento de indicadores educacionais dos quinze municípios que compõem a

¹ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 e tem por objetivo prestar assistência financeira às escolas públicas municipais, estaduais e federais, assim como privadas de atendimento direto e gratuito ao público.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é composto por três indicadores: (i) taxa de aprovação média nas séries/anos que compõem a etapa de ensino; (ii) resultados de desempenho de aprendizagem em Língua Portuguesa; (iii) resultados de desempenho de aprendizagem em Matemática (os dois últimos obtidos mediante a aplicação da Prova Brasil).

³ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi criado em 1992 e abrange as escolas públicas das redes estadual e municipais de ensino, avaliando os alunos da Educação Básica, desde a Alfabetização até o Ensino Médio.

Região do Maciço⁴, assim como elaboração de materiais formativos e a execução de um curso de extensão, oferecido a distância, visando à formação continuada de gestores escolares na região pesquisada (OBEM, 2013).

Este trabalho, portanto, buscou somar-se a estudos sobre a gestão escolar, tendo como foco o papel do diretor escolar no atual contexto das políticas educacionais brasileiras. Para tanto, parte-se da compreensão de que a política educacional é fruto de uma complexa trama de relações onde, além do Estado, participam outros atores. De um lado, as forças organizadas da sociedade que pressionam o Executivo no sentido de fazer valer seus interesses. De outro, aqueles que são responsáveis pela tradução da política educacional no dia a dia da vida na escola (VIEIRA, 1990).

Se as raízes mais aparentes da política educacional devem ser buscadas na ação estatal, não se pode compreender esse processo em sua totalidade sem examinar sua face mais oculta, que se traduz no papel de outros atores envolvidos na condução desta política (VIEIRA, 1990, p.73).

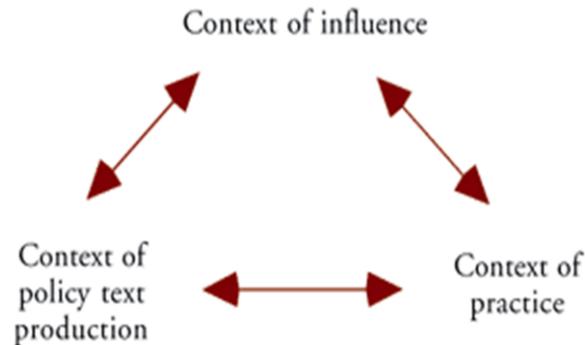
As discussões sobre o diretor escolar situam-se, portanto, num contexto mais amplo de análise de políticas educacionais.

A abordagem do *ciclo de políticas* (Bowe et al., 1992, citado por MAINARDES, 2006) menciona que as políticas devem ser analisadas a partir de três contextos: *contexto de influência*, *contexto de produção do discurso* e *contexto da prática*. A ideia de ciclo remete ao movimento dialético e não linear que cada contexto ocupa, articulando-se mutuamente. Para isso, Ball e Bowe (autores dessa abordagem) “rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política” (p.49). Neste sentido, os autores defendem que

o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (Ball e Bowe citados por MAINARDES, 2006, p.50, grifo nosso).

⁴ Essa Região ocupa uma área de 4.820 Km² e, do ponto de vista do planejamento macrorregional, abrange treze municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guaramiranga, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, e Redenção. Para efeito dos trabalhos realizados no âmbito do OBEM, foram incluídos outros dois: Guaiuba e Caridade, ambos filiados à Associação dos Municípios do Maciço de Baturité (AMAB) (OBEM, 2013).

Figura 1 - Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et al. Citado por MAINARDES, 2006

O *contexto de influência* refere-se ao âmbito em que os diversos grupos disputam para imprimir seu sentido do que seja o papel da educação e do significado de ser educado. Nas arenas - que podem ser formais ou informais – emergem os interesses (ou ideologias) de redes sociais e políticas de grupos locais, nacionais ou internacionais.

O *contexto de produção do texto*, por sua vez, trata das várias formas em que a linguagem dos textos políticos se apresenta ao público mais geral: podem ser documentos oficiais, pronunciamentos, textos políticos etc. Neste contexto, as forças disputam o controle das representações da política.

As consequências decorrentes dos embates dos dois primeiros contextos supramencionados têm implicações reais, vivenciadas no *contexto da prática*. Aqui se apresenta um elemento fundamental para este estudo: as políticas não são transpostas de um contexto macro para um contexto micro; são “recriadas”, a partir da interpretação dos sujeitos, produzindo efeitos que podem representar mudanças consideráveis na prática original:

(...) Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006, p.53 citando Bowe et al.1992)

A “reinterpretação” dos profissionais que atuam no *contexto da prática*, ao relacionar os discursos ao cotidiano escolar, dá início a uma nova fase de “reelaboração” das políticas educacionais que chegam ao chão da escola, o que caracteriza o *ciclo de políticas*. Uma política, priorizada num dado contexto, muitas vezes, em outros contextos específicos retorna a um “estado de coisas”, isto é, traduz-se em “*algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão*” (RUA, 2009, p.71).

O papel do dirigente escolar assume posição estratégica na articulação dos processos de acomodação ou resistência aos discursos apresentados nessa arena.

(...) Em circunstâncias normais, o diretor é o centro principal da atividade micropolítica na escola, mas as possibilidades da direção se realizam dentro de limitações específicas de um marco, uma história e um contexto particulares. Os compromissos, as negociações e as transações, assim como as ameaças, as pressões e os tratos secretos desempenham seu papel na conquista e na manutenção do poder do diretor. A tomada de decisões não é um processo racional abstrato que pode ser exposto em um gráfico organizativo; é um processo político, é a substância da atividade política (Ball citado por LIMA, 2011, p.62).

O cenário brasileiro, ao apresentar a “gestão democrática” como um dos princípios da educação (Constituição Federal de 1988, Art. 206, IV), imprime novas características ao perfil do dirigente que, embora sendo *o centro da atividade micropolítica na escola*, precisa se articular a outras formas de organização colegiada no interior desta instituição. Se por um lado, o dirigente escolar precisa reconhecer os efeitos subsequentes às normas do processo de “redemocratização” do Brasil, por outro, necessita também dar respostas às normas advindas do sistema de ensino que traduzem as orientações de políticas educativas situadas em contextos globais - como as voltadas para os procedimentos de avaliação em larga escala, por exemplo.

Na América Latina, a preocupação com a temática concernente à qualidade da educação manifesta-se de forma marcante nos estudos sobre “escolas eficazes”, e, em âmbito nacional muito especialmente, debruça-se sobre análises que – por diversas formas – associam-se aos dados relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste sentido, seguem-se os estudos sobre os “diretores eficazes” revelando como o modelo de gestão e, sobretudo, o papel dos principais gestores tem um impacto significativo na aprendizagem e

mesmo no ambiente educacional (ABRUCIO, 2010, p.241). Apesar desse reconhecimento, são poucos os estudos no Brasil voltados para a compreensão do perfil, da prática ou formação do diretor escolar⁵. Segundo Abrúcio (2010), ao justificar pesquisa realizada para a fundação Victor Civita:

A primeira e mais importante [dimensão] é a necessidade de entender melhor a figura do diretor escolar e dos gestores que trabalham com ele, tema também pouco estudado no país. (...) Pode-se perceber que o papel dos diretores e seus principais auxiliares nem sempre é o que eles desejariam que fossem, e que suas funções ainda precisam ser mais bem definidas (p.243-24).

Com base nas informações apresentadas, tornou-se relevante desenvolver um estudo que oferecesse subsídios para refletir acerca de alguns questionamentos levantados sobre o papel dos dirigentes escolares face às políticas educacionais que irrompem no cotidiano escolar:

- a) Como é possível situar o papel mediador do dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo?
- b) Como atua o dirigente escolar no desafio cotidiano de promover a educação enquanto direito público subjetivo?
- c) Que elementos (saberes/fazer) são mobilizados pelo diretor, em sua função mediadora, para efetivar as políticas educacionais na escola?
- d) Quais fatores da constituição da trajetória profissional do diretor são capazes de influenciar o processo de mediação das políticas educativas na escola?

Este estudo soma-se às investigações que buscam compreender como acontece a produção dos mecanismos de gestão que melhoram os resultados do desempenho de estudantes. Portanto, os saberes mobilizados pelos dirigentes para compreender e “reinterpretar” as políticas educacionais estão associados à sua função e sua prática a serem investigadas nas escolas. O tempo dedicado a cada atividade, o modo de lidar com professores, alunos e a comunidade em geral, assim como sua visão acerca das políticas educacionais e de sua função específica são

⁵ Entre estes, destacam-se: PARO, 2010; RUSSO E BOCCIA, 2009; SCHNECKENBERG, 2009; SILVA, 2009; SOARES E TEIXEIRA, 2006; SOUZA, 2009; SOUZA E GOUVEIA, 2010; TORRES E GARSKE, 2000; VIEIRA E VIDAL, 2014; WERLE, 2001; WERLE *et al.*, 2009; LUCK, 2011.

elementos reveladores dos mecanismos que conformam a lógica de atuação dos gestores.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral

Os pressupostos e questões levantados levam a definir como objetivo geral deste estudo:

Analisar o papel do diretor escolar no processo de mediação de políticas educacionais associadas à melhoria do desempenho acadêmico de estudantes.

1.1.2 Específicos

Neste sentido, apresentando-se como um convite à reflexão mais detalhada quanto à implementação de políticas que atinjam diretamente a melhoria da qualidade da educação, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar o trabalho dos diretores no semiárido cearense a partir da análise de indicadores socioeconômicos dos municípios que compõem na pesquisa;
- b) Situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desdobram no seu dia a dia na escola;
- c) Investigar mecanismos que influenciam os saberes e fazeres mobilizados pelo diretor para efetivar as políticas educacionais na escola;
- d) Apresentar elementos do processo de constituição da identidade do dirigente escolar capazes de influenciar no processo de mediação das políticas educativas.

1.1.3 Diretores escolares e mediação: a tese

Os estudos sobre a gestão escolar no Brasil surgem com mais intensidade a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A Carta Magna traz como um dos princípios da educação brasileira a “gestão democrática da

escola pública” (Art. 206, inciso VI), o que anos mais tarde seria confirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996, art.14).

Neste contexto, eclodem várias compreensões do que constituiria a almejada “gestão democrática”, e diversas experiências começam a ser construídas, no âmbito dos Estados, municípios e escolas. A produção na área de gestão escolar é impulsionada, apresentando os avanços e desafios, sobretudo no tocante a temas como: construção do Projeto Político Pedagógico, estabelecimento dos órgãos colegiados nas escolas (conselhos escolares, associação de pais e mestres etc.), escolha de dirigentes, entre outros.

Na década de 90, com o advento das políticas de avaliação em larga escala inauguradas com o SAEB⁶ (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o país começa a apresentar uma radiografia da situação das redes escolares - através do conhecimento do nível socioeconômico e do desempenho dos alunos em testes padronizados em larga escala (BROOKE E SOARES, 2008, citados por LIMA, 2011). Com a evolução do sistema de avaliação (através da Prova Brasil, em 2005), pode-se ter um resultado mensurável do efeito da chegada das políticas educacionais nas escolas brasileiras.

Na América Latina e em especial, no Brasil, sente-se a efervescência das investigações sobre as “escolas eficazes”, que na verdade foram uma novidade da década de 70, como aponta Guiomar Namó de Mello (1994):

(...) iniciaram em meados de 70 e tomaram bastante impulso na década de 80, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra. (...) Começando pelo escrutínio de escolas bem-sucedidas, os estudos sobre eficácia da escola inauguraram toda uma linha de investigações não apenas sobre os fatores associados ao melhor desempenho de algumas escolas, como também das condições peculiares em que mudanças e inovações destinadas a promover a eficácia da escola produzem os efeitos esperados. (Mello, 1994, p.9-10)

A análise das condições de produção das “escolas eficazes” associa-se aos estudos sobre os fatores que garantem uma educação de qualidade, dialogando, dessa forma, com os estudos sobre a gestão democrática na escola.

⁶ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; a Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações” (disponível em <http://portal.inep.gov.br/saeb>, consulta em 01/04/2015).

O cenário de atuação do diretor escolar se esboça, portanto, por um lado, pela necessidade de se construir nas escolas os espaços de autonomia, cidadania e democracia inspirados pela legislação – que expressa anseios de uma educação de qualidade para todos. Por outro lado, delinea-se pela tradução destes princípios em resultados de desempenho escolar que respondam satisfatoriamente aos objetivos das políticas educacionais.

Um estudo sobre diretores escolares exige necessariamente a compreensão da política educacional em curso, pois se considera que a função do dirigente escolar busca responder às demandas educacionais expressas na política de um determinado contexto. A análise da nomenclatura utilizada para designar o dirigente escolar em diversos momentos históricos (Administrador/Diretor/Gestor) mostra como os termos usados variam com as experiências vigentes em cada época (WERLE, 2001, 2009).

À nossa discussão inicial (WERLE, 2001), que caracterizava o *diretor* como designação vinculada à hierarquia, o *administrador* como função generalizável perspectivada pela neutralidade técnica, associada à administração geral de empresas e por isto, apolítica e exigindo formação de especialista e o *gestor* como função relativa à dinâmica compreensiva das competências onde indivíduos e suas instituições se inter-relacionam, acrescentamos a dimensão *gerencialista* (WERLE, 2009, p.141-142).

O dirigente escolar, de acordo com os momentos histórico-políticos, é referido por diversas formas terminológicas (administrador/gestor/diretor, como mostra Werle, 2001), mas, independentemente das roupagens empregadas em cada momento, seu papel é incontestavelmente relevante para o estabelecimento das políticas nas escolas.

Considerando esse pressuposto, na tentativa de compreender o alcance de sua função, assim como os elementos que a potencializam na produção da gestão escolar, propõe-se a confirmação da seguinte tese:

- a) O diretor é sujeito mediador do processo de interpretação e “recriação” das políticas educacionais no território da escola; neste sentido, seus saberes, fazeres e autonomia trazem implicações decisivas para a escola e seus alunos.

1.1.4 Metodologia

Na construção do caminho metodológico trilhado na busca das respostas a estes objetivos, são apresentados, a seguir, o paradigma de pesquisa, a caracterização da abordagem e do tipo de pesquisa, assim como o método para análise dos resultados.

O delineamento de uma proposta metodológica, que possibilite alcançar os objetivos mencionados, precisou considerar o desafio de captar as dimensões de um objeto dinâmico, em constante movimento. Vale fazer, em princípio, portanto, duas ressalvas. A primeira delas refere-se ao fato de que, qualquer que seja a metodologia adotada, ela permite retratar o fenômeno pesquisado em um determinado momento, sob condições e contextos específicos. A segunda enfatiza que o objeto é retratado por uma “lente” também constituída a partir de elementos específicos – essa “lente” é o olhar do(a) pesquisador(a) que se constrói, sobretudo, a partir de suas experiências peculiares. Ou seja,

Como habitantes do mundo, os pesquisadores são voltados a ele de maneira que os impede de fundamentar suas conclusões fora dele. Dessa forma, gostemos ou não, todos estão destinados a ser **intérpretes que analisam o cosmos de dentro de suas fronteiras e com seus tapalhos**. Para pesquisar, temos que interpretar; na verdade, para viver, temos que interpretar (KINCHELOE, 2007, p.44, grifo nosso).

Posto isso, este estudo fez uso do paradigma pós-estruturalista. Este paradigma de pesquisa estabelece alguns parâmetros através dos quais o fenômeno pesquisado foi analisado, entre eles, a reflexão sobre o que é a realidade, quem são os sujeitos e como estes se relacionam para promover a educação.

Esta perspectiva teórica considera que a realidade e as verdades de cada tempo são construções sociais produzidas na tensão entre os discursos dominantes e os discursos emergentes, que procuram manter ou modificar certos entendimentos e práticas sociais estabelecidas” (CARVALHO E GASTALDO, 2008, p.2033).

O paradigma pós-estruturalista apresenta a lente pela qual se analisou a realidade, tendo em vista seu caráter de *construção social*, além da ênfase nos *discursos que mantêm ou modificam práticas sociais* – o que pode apresentar semelhanças à atividade mediadora do dirigente escolar.

Além disso, o pós-estruturalismo traduziu a perspectiva de análise dos dados neste estudo, especialmente por três motivos: *a) questiona o sujeito humanista, b) supera o sujeito estruturalista e, c) questiona o cientificismo* (PEREIRA, 2010). O exame do sujeito humanista aponta que:

Tanto estruturalistas quanto pós-estruturalistas rejeitam os pressupostos universais da racionalidade e da autonomia que sustentam a concepção de sujeito humanista. Ambos questionam concepções que desconsideram a importância das estruturas sócio-culturais nos processos de formação dos sujeitos. Afirmam a “constituição discursiva do eu (...) e a localização histórica e cultural do sujeito” (Peters citado por PEREIRA, 2010, p.421-422).

A compreensão do sujeito situado em estruturas sociohistóricas foi elemento fundamental para a análise do papel do dirigente escolar. É preciso considerar que este não é totalmente autônomo, mas sua autonomia relativa é construída a partir das relações estabelecidas com os diversos atores do sistema escolar, e de suas condições sociais, históricas e políticas.

O paradigma pós-estrutural nega o “sujeito universal” proposto pelo paradigma estrutural quando busca “identificar estruturas universais comuns a todas as culturas”, entretanto,

o pós-estruturalismo reafirma a importância da estrutura, não na constituição do Sujeito, mas sim na determinação das diferentes posições de sujeito, que emergem nos momentos de tomada de decisão (LACLAU, 1996, citado por PEREIRA, 2010 p.422).

Portanto, a compreensão do sujeito histórico no pós-estruturalismo exige o exame das relações estabelecidas, a partir das “diferentes posições de sujeito”. No contexto deste estudo, isso representa o “sujeito em ação” em diferentes situações, na atividade de gestão - que é, acima de tudo, uma atividade de tomada de decisões.

Outra contribuição do paradigma pós-estruturalista para este estudo foi seu *questionamento ao cientificismo*. Iluminar a realidade investigada com este elemento do pós-estruturalismo é questionar o caráter definitivo dado aos conhecimentos científicos e, dessa forma, examinar muito do que se estabelece na escola a partir da hegemonia de discursos dominantes. A gestão democrática em seu provimento atua em contato com esses diversos discursos e saberes estabelecidos e pode - em sua função mediadora - reforçá-los, desconstruí-los e/ou reconstruí-los.

O levantamento de informações e a interação com a realidade necessários para a consecução dos objetivos dessa pesquisa apontaram para a abordagem do tipo **qualitativa**.

A expectativa de captar a realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo em sua realização histórica que caracteriza os estudos de cunho qualitativo

(LUDKE e ANDRÉ, 1986) foi um esforço inerente a este estudo. As mudanças no papel do diretor escolar emergem em um momento histórico influenciado pelas relações oriundas da prática desse próprio sujeito, num movimento dialético. Esta afirmação fundamentou o intuito de situar o diretor escolar no contexto das políticas educacionais, considerando a potencial e recíproca influência provocada por elas.

Outras características da abordagem qualitativa também foram apropriadas a este estudo:

- tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, de modo que o pesquisador deve perceber as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere;
- a preocupação com o processo é muito maior do que com os resultados, pois o pesquisador procura ver como o problema se manifesta nas atividades;
- o significado que as pessoas apresentam das situações é vital nesta abordagem, de forma que o pesquisador tenta capturar a perspectiva dos participantes (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47-51).

As características definidas por BOGDAN e BIKLEN (1994) e as particularidades desta investigação tiveram sua correlação expressa quando considerada a necessidade de estabelecer um maior contato com a dinâmica do objeto, assim como de coletar dados junto a atores que pudessem prover informações capazes de auxiliar na consolidação dos pressupostos construídos acerca do papel mediador do diretor escolar na efetivação de políticas.

Além desses elementos, é possível inferir que a abordagem qualitativa *“fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais e reconhece a relevância dos aspectos subjetivos da ação social face à configuração das estruturas sociais”* (HAGUETE, 1987, p.55).

Reconhecida a importância dos *aspectos subjetivos* fornecidos pelos atores do processo, tornou-se imperativo lançar-se à **pesquisa de campo**, munindo-se de técnicas da pesquisa qualitativa, escolhendo-se, então, a **entrevista** como técnica de coleta de dados.

O interesse em utilizar tal procedimento fundamentou-se no seu potencial em captar imediata e correntemente a informação desejada. Além disso, *“permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na detenção de informações desejadas. (...) A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”* (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Nesta investigação, o referido diálogo foi realizado com diretores escolares, sujeitos cujo trabalho representa o foco desta análise. Os diretores foram

selecionados a partir do cruzamento dos dados de perfil e dos índices de rendimento das escolas. Segundo estudo recente sobre o perfil dos diretores escolares no Brasil (VIEIRA e VIDAL, 2014), pode-se dizer, em síntese, que são mulheres (79,5%), com idade acima de 40 anos (61,6%) que já cursaram especialização (66,7%) e se dedicam com exclusividade à função (70,3%), entre outros predicados. Para este estudo, chamou especial atenção, o fato de a maioria ter mais de 10 anos de experiência em educação (86,5%) – apesar de pouca experiência no exercício da função de direção (52,1% possuem menos de 5 anos).

Foi relevante selecionar sujeitos que tivessem participado dos processos mais recentes de chegada das políticas educacionais na escola, preferencialmente na condição de diretores, partindo-se do pressuposto de que há influência (direta/indireta) desse sujeito nos resultados dessas políticas.

Além disso, para estabelecer parâmetros de comparação buscaram-se diretores de escolas em contextos semelhantes. Estudo realizado no âmbito do OBEM (DANTAS, 2013) constata diferenças no processo de efetivação de determinada política de avaliação em larga escala em escolas de alto e baixo IDEB participantes do estudo:

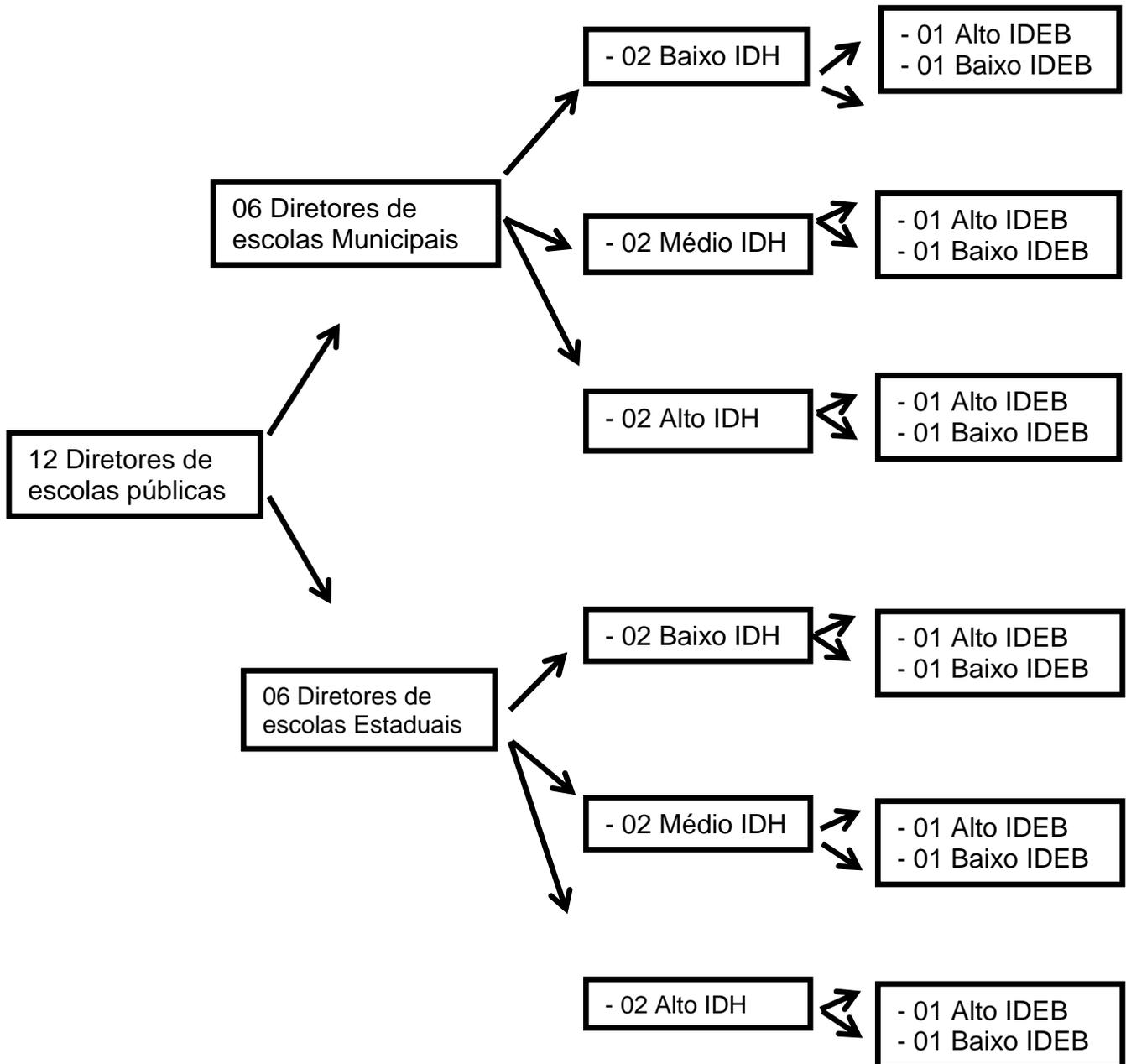
Notamos que a política gestada ainda não conseguiu penetrar de forma concreta e em seu sentido planejado no interior das escolas de baixo Ideb. Ao que parece, estas não identificam o sentido pelo qual o programa foi pensado quilômetros de distância, assim, quando chegam adquirem uma nova configuração para seu uso. Já as de alto Ideb sentem a importância dos indicadores de resultados na rotina escolar, bem como sua influência positiva no trabalho pedagógico (DANTAS, 2013, p.77)

A comparação entre as ações em realidades de extremos - como escolas com alto IDEB e baixo IDEB - sugere a existência de práticas diferenciadas de gestão. Contextos sociais e econômicos diversos também acrescentaram outros elementos para análise. Já o estudo de escolas em contextos semelhantes garantiu um parâmetro comparativo que permite descobrir o que produz os sucessos e fracassos relativos àquela realidade de gestão.

O perfil do sujeito estrategicamente situado para fornecer os elementos de análise desta pesquisa orientou-se para a escolha de *diretores experientes em escolas com resultados diferentes e em contextos semelhantes*. Neste sentido, as entrevistas foram realizadas com doze diretores de escolas públicas com diferentes resultados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em

municípios de baixo, médio e alto IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), assim distribuídos:

Figura 2 - Distribuição dos Sujeitos da Pesquisa



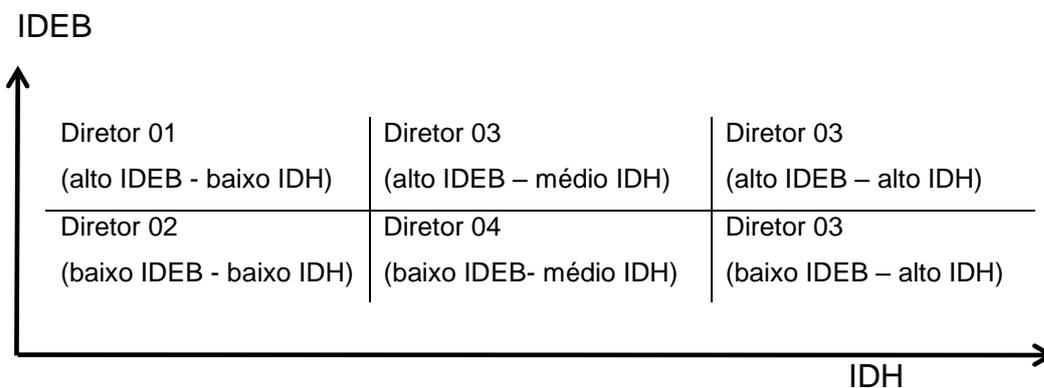
Fonte: Elaborado pela autora.

Os doze entrevistados correspondem aos seguintes diretores:

- 1) 01 Diretor de Escola Municipal com alto IDEB em contexto de baixo IDH;

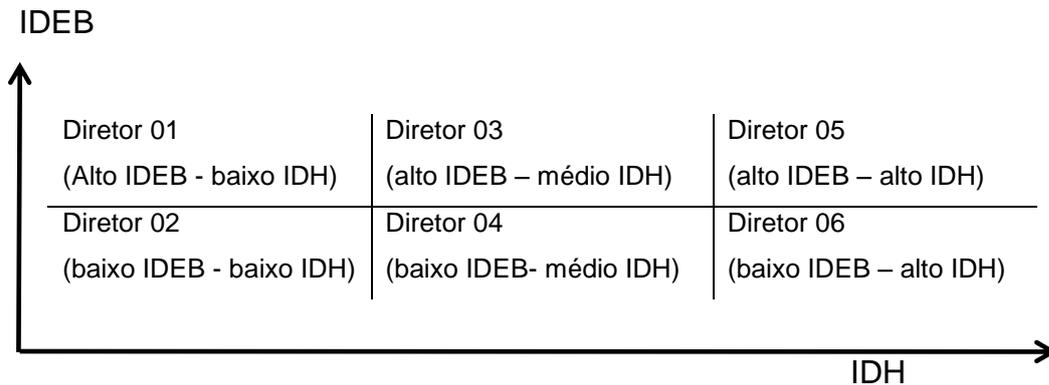
- 2) 01 Diretor de Escola Municipal com baixo IDEB em contexto de baixo IDH;
- 3) 01 Diretor de Escola Estadual com baixo IDEB em contexto de baixo IDH;
- 4) 01 Diretor de Escola Estadual com alto IDEB em contexto de baixo IDH;
- 5) 01 Diretor de Escola Municipal com alto IDEB em contexto de médio IDH;
- 6) 01 Diretor de Escola Municipal com baixo IDEB em contexto de médio IDH;
- 7) 01 Diretor de Escola Estadual com alto IDEB em contexto de médio IDH;
- 8) 01 Diretor de Escola Estadual com baixo IDEB em contexto de médio IDH
- 9) 01 Diretor de Escola Municipal com alto IDEB em contexto de alto IDH;
- 10) 01 Diretor de Escola Municipal com baixo IDEB em contexto de alto IDH;
- 11) 01 Diretor de Escola Estadual com alto IDEB em contexto de alto IDH;
- 12) 01 Diretor de Escola Estadual com baixo IDEB em contexto de alto IDH

Gráfico 1 - Distribuição dos Sujeitos da pesquisa em Escolas Municipais



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Distribuição dos Sujeitos da pesquisa em Escolas Estaduais



Fonte: Elaborado pela autora.

A natureza do objeto (papéis do diretor escolar na efetivação de políticas educacionais) exigiu que ele fosse analisado à luz da abordagem qualitativa, mas não prescindiu da utilização dos dados estatísticos para o desenho dos contextos em que o dirigente escolar está imerso. Dessa forma, os dados estatísticos de resultados de avaliação em larga escala, matrículas, entre outros, também foram de muita relevância para o estudo. Além disso, os indicadores educacionais oferecidos pelo SPAECE auxiliaram na escolha de escolas em municípios em que os dados do IDEB não forem suficientes – em especial para escolas estaduais.

O instrumento para coleta de dados contemplou uma entrevista semiestruturada, definida como a opção ideal para este estudo, haja vista que “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34). Dessa forma, foi possível referir-se à forma com que os próprios sujeitos estruturam a visão de seu trabalho, ao mesmo tempo em que permitiu estabelecer comparações/aproximações das informações obtidas junto aos dirigentes escolares.

É relevante ressaltar, ainda, o reconhecimento de que “as afirmações do informante representam meramente sua percepção, filtrada e modificada por suas reações cognitivas e emocionais e relatadas através de sua capacidade pessoal de verbalização” (Dean e Whyte apud HAGUETTE, 1987, p.76-77), o que exigiu minúcia e vigilância epistemológica na leitura do real. Merriam (1998, citado por TEIXEIRA, 2003) menciona determinadas qualidades de personalidade e habilidades indispensáveis a um investigador de pesquisa qualitativa: “ter tolerância

por ambiguidade, ter sensibilidade ou ser altamente intuitivo e ser um bom comunicador” (p.188).

Os dados originados da em campo foram analisados recorrendo-se à **análise de conteúdo**.

A **análise de conteúdo** deve ser compreendida como “*um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (Bardin, 1977 citado por FRANCO, 2003, p.20). Esse método de análise das informações norteia-se pelas seguintes perguntas: “*o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?... e assim por diante.* (FRANCO, 2003, p.22). Sua intenção é a *inferência* de conhecimentos relativos à produção e recepção das mensagens.

Quadro 1 - Etapas do processo de análise

Etapas	Atividades
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura Flutuante - Escolha do material - Formulação de afirmações provisórias - Elaboração de indicadores
Análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de categorias - Codificação - Tabulação - Análise estatística - Avaliação de generalizações - Inferência de relações causais - Interpretação dos dados

Fonte: Elaboração da autora. Baseado em: FRANCO, 2003. Baseado em: Gil citado por TEIXEIRA, 2004, p 196.

Vale destacar que o processo de análise e interpretação dos dados iniciou-se, de fato, em concomitância ao momento da coleta dos dados.

Todos os esforços despendidos desde a fase de elaboração do projeto de tese até os processos de coleta e análise dos dados foram norteados por uma perspectiva **dialética** que procurou examinar as contradições internas inerentes ao trabalho do dirigente escolar no processo de mediação de políticas educacionais voltadas para a melhoria do desempenho escolar.

Neste sentido, o primeiro capítulo do trabalho apresenta os resultados dos esforços na construção do Estado da Questão, ou seja, uma incursão em uma base

bibliográfica capaz de fornecer informações sobre a produção científica relativa à temática em teses, dissertações e artigos.

No segundo capítulo, são apresentadas as categorias de análise utilizadas para compreender o fenômeno analisado. Para tanto, foram utilizadas categorias teóricas (autonomia, território e identidade) e categorias empíricas (direito à educação, saberes e fazeres dos diretores e autoconstituição profissional). As categorias são apresentadas como lentes que possibilitam enxergar melhor de perto e de longe. A mediação é categoria teórico-empírica de caráter central neste estudo.

O terceiro capítulo começa apresentando os municípios da amostra. São expressos dados socioeconômicos e educacionais de Massapê, Sobral e Viçosa do Ceará (municípios de médio, alto e baixo IDH, respectivamente, escolhidos para este estudo). Em seguida, são apresentados os atores com quem foram produzidas as entrevistas: doze diretores de escolas públicas (municipais e estaduais) de altos e baixos IDEB.

O quarto capítulo dá início à apresentação dos resultados das entrevistas, trazendo as discussões despertadas a partir da categoria “direito à educação”. As concepções de educação e políticas educacionais são analisadas a partir dos conceitos dos diretores acerca da promoção da educação enquanto direito público subjetivo.

O quinto capítulo se debruça sobre os saberes e fazeres dos diretores escolares. O capítulo se estende por conta da quantidade de informações sobre o cotidiano escolar reveladoras da autonomia e papel dos dirigentes escolares.

A necessidade de produzir o sexto capítulo, surge, exclusivamente, após a realização das entrevistas. Os diretores apontaram que os elementos de sua trajetória pessoal e suas perspectivas quanto ao seu trabalho exercem forte influência sobre sua autoconstituição profissional, o que demandou a produção acerca da identidade.

Os dados do material empírico foram analisados sempre na busca de estabelecer as possíveis comparações entre municípios (alto/médio/baixo IDH), escolas (alto/baixo IDEB) e redes (estadual/municipais). A abordagem, as técnicas de coleta de dados e o tipo de análise apresentaram elevado potencial para a construção do conhecimento científico e para o desígnio de alcançar os objetivos definidos para este trabalho.

2 DIRETORES ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA QUESTÃO

O exercício de construir o estado da questão constituiu um desafio em dois aspectos: um objetivo e um subjetivo. O primeiro consiste no mergulho na vasta produção acadêmica que envolve teses, dissertações, artigos, trabalhos em eventos etc., que às vezes pode chegar a um oceano de conhecimentos e informações a serem catalogados e, em alguns casos, examinados minuciosamente. O segundo aspecto do desafio refere-se aos elementos subjetivos inerentes ao processo que tange à seleção, classificação e, sobretudo, diálogo com o material descoberto. Esta interlocução com os vários autores é responsável por delinear novas dimensões não somente para o objeto pesquisado e para o processo de pesquisa, mas também para o próprio pesquisador.

Nesta seção, são apresentados os achados do processo de elaboração do estado da questão que dá suporte à pesquisa que tem por objetivo geral: **analisar o papel do diretor escolar no processo de mediação de políticas educacionais associadas à melhoria do desempenho acadêmico de estudantes.** A tese inerente a este objetivo defende que ***o diretor é sujeito mediador do processo de interpretação e “recriação” das políticas educacionais no território da escola; neste sentido, seus saberes, fazeres e autonomia trazem implicações decisivas para a escola e seus alunos.***

Para proceder às análises ora apresentadas, foi utilizada a bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD⁷), A BDTD disponibiliza teses e dissertações dos diversos programas de pós-graduação do Brasil, a partir da conexão com a base digital dessas entidades.

O esforço no sentido de elaborar esse estado da questão (doravante EQ) intenta situar o objeto da análise no contexto da produção acadêmica acerca do assunto. Assim como os outros trabalhos que envolvem o EQ, este capítulo insere-se no campo da produção acadêmica, localizando a “*abertura para o que vem a ser*

⁷ A BDTD foi desenvolvida no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep). Tem um comitê técnico-consultivo (CTC) constituído por representantes do Ibict, CNPq, MEC (Capes e Sesu), Finep e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (USP, Puc-Rio e UFSC). A BDTD utiliza as tecnologias do Open Archives Initiative (OAI) e adota o modelo baseado em padrões de interoperabilidade consolidado em uma rede distribuída de bibliotecas digitais de teses e dissertações (<http://bdttd.ibict.br/>).

novo”, ou seja, a contribuição da tese em desenvolvimento sobre o tema investigado (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2010, p.40).

A seguir, são organizados e apresentados os achados deste exercício de elaboração do EQ.

2.1 DIRETORES ESCOLARES E A GESTÃO DA ESCOLA: CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO

Os estudos sobre o papel dos diretores escolares têm conquistado repercussão na literatura da área da educação, especialmente, depois da Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) determinarem a **gestão democrática do ensino público** como um dos princípios da educação brasileira.

Associado ao instrumento legal estão todos os esforços em conceber a gestão democrática no cotidiano escolar, afinal, a escola passa a ser o “foco da política educacional”, a partir da década de 1990 (VIEIRA E ALBUQUERQUE, 2001). Daí, os inúmeros trabalhos abordando as temáticas sobre o estabelecimento de Conselhos Escolares e elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos, por exemplo. É relevante destacar que os estudos de *administração escolar* – que incorporavam elementos dos modelos taylorista de administração de empresas – foram aos poucos sendo substituídos por pesquisas sobre *gestão escolar*, o que denota agora uma produção própria voltada para a natureza da instituição educativa (FERREIRA-SIQUEIRA *et al*, 2014).

Nesse contexto, os estudos sobre gestão escolar reservam um espaço para as discussões sobre os diretores escolares. A literatura internacional avança nas análises sobre liderança e diretores escolares. Já no Brasil, a preocupação com a escolha dos dirigentes escolares, apesar de não ser nova, abrange parte significativa da produção na área. A título de ilustração, chama atenção essa passagem de uma inscrição de João Lourenço Rodrigues (1869-1954), inspetor geral de ensino de São Paulo sobre a relevância atribuída ao processo de escolha do dirigente escolar, em relatório de 1908: "*A escolha do diretor é uma questão de vida ou morte. Pode-se dizer, em geral, que tanto vale o diretor, tanto vale o grupo*" (HEIDRICH, 2009). É possível considerar na citação, a alta responsabilidade conferida ao diretor desde a época.

A consulta ao Banco de Dados da BDTD confirma elementos da literatura, ao mesmo tempo em que aponta outras informações.

2.2 DIRETORES ESCOLARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA INCURSÃO NA BDTD

Na primeira incursão na BDTD, foi utilizado o descritor: “diretores escolares e políticas educacionais”. Buscou-se, assim, circunscrever o tema da gestão ao papel do diretor escolar, e, ao mesmo tempo, selecionar os estudos associados às políticas educacionais.

No total, foram registrados vinte e cinco (25) estudos entre teses e dissertações.

Quadro 2 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares e políticas educacionais”

Objetos do estudo	Freq.	seleção
Cultura escolar (micropolíticas)	2	-
Planejamento escolar	1	-
Políticas e gestão	3	3
Autonomia do Educador	1	-
Progestão (formação dos diretores)	1	1
Políticas de EJA	1	-
Educação profissional – estudo histórico	1	-
Eleições de diretores	3	-
Divulgação de políticas	1	-
Sindicato	1	-
Ensino de filosofia	1	-
Percepções sobre democracia	2	1
Desempenho escolar	2	2
Análise de políticas de governo	1	-
Descentralização	1	-
Inclusão	1	-
Formação de formadores	1	-
Discurso oficial e gestão	1	-
Total	25	7

Fonte: Consulta BDTD; Elaborado pela autora.

Apesar do recorte, os resumos revelaram que o resultado apresentou estudos que não estavam diretamente associados aos descritores – de modo que apenas sete (7) trabalhos foram selecionados. Como a resposta encontrada não foi considerada satisfatória, nova consulta foi realizada, desta vez, alterou-se a pesquisa utilizando-se um descritor menos específico, capaz de englobar um contingente maior de trabalhos concernentes ao tema. Utilizou-se, então, como

descritor somente a expressão: “diretores escolares”. O resultado obtido compreendeu os resultados da primeira consulta somados a outros, aumentando os achados para um total de cento e cinquenta e cinco trabalhos, assim classificados:

Quadro 3 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”

Objeto do Estudo	Freq.	Seleção
Eleição/escolha de diretores	17	-
Desempenho escolar/diretores (políticas e gestão)	8	8
Avaliação/certificação de diretores	2	2
Projeto Político Pedagógico	3	1
Saúde na escola	4	-
Funções do diretor	2	-
Cultura escolar (micropolíticas, NTI, Bullying, brinquedo, festas, ciclos)	18	1
Estudos históricos (grupos escolares, cadeiras)	13	-
Gestão participativa/democrática	7	1
Identidade	2	-
Políticas de EJA	1	-
Lutas sindicais	2	-
Supervisores	3	-
Professores (formação, qualidade, mediação)	7	-
Avaliação institucional	1	-
Análises de políticas de governos (específicos)	2	-
Trabalho do diretor (reuniões escolares)	6	-
Patrimonialismo	2	-
Implantação do PDE	1	1
Conselho de Educação/escolar	4	-
Inclusão (gênero, deficiência, classe hospitalar)	11	-
Progestão/escola de gestores	4	-
Satisfação no trabalho	1	1
Rede de conhecimento digital de diretores	1	-
Psicologia Escolar	2	-
Estágio supervisionado	1	-
Juventude (políticas)	4	-
Educação de japoneses	1	-
Escolas de tempo integral	1	-
Ensino disciplina específicas	11	-
Afetividade	1	-
Punições de agentes escolares	1	-
Educação confessional (Batista, adventista)	2	-
Violência	2	-
Descentralização	1	-
Políticas educacionais e diretores	1	1
PAIC	1	1
Educação profissional	2	-
Alfabetização	1	-
Assistência social	1	-
Total	155	17

Fonte: Consulta BDTD; Elaborado pela autora.

Dos 155 estudos encontrados, foram selecionados 17 (dezesete) que abordam os diretores escolares em relação a diversos contextos. Para isso,

considerou-se o título da obra, palavras-chave, os resumos e, em alguns casos, introdução, metodologia e resultados (que garantiram uma percepção melhor dos trabalhos). Do total selecionado (17), oito (8) trabalhos relacionam os diretores às avaliações externas à escola; dois (2) concentram-se na avaliação e certificação dos gestores, 4 (quatro) na sua relação com políticas em geral ou específicas (PAIC, PPP, PDE); 1 (um) no nível de satisfação do diretor no trabalho; 1 (um) na cultura organizacional no contexto de políticas; e, por fim, 1 (um) na atuação democrática do diretor na escola. O quadro, a seguir, apresenta o recorte:

Quadro 4 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”, Trabalhos selecionados

Objeto de estudo	Freq.	Seleção
Avaliação de desempenho e diretores	8	8
Avaliação e certificação de gestores	2	2
Projeto político pedagógico	3	1
Cultura escolar	18	1
Gestão de democrática	7	1
Implantação do PDE	1	1
Satisfação no trabalho	1	1
Políticas educacionais e diretores	1	1
PAIC	1	1
Total	46	17

Fonte: Consulta BDTD; Elaborado pela autora.

Os trabalhos selecionados estavam disponibilizados na *web*. Foram, então, organizados e passaram por uma análise que abrangeu a leitura dos resumos, introdução e, em alguns casos, metodologia, revisão de literatura e resultados. O total reuniu 14 (quatorze) dissertações e mestrado e 3 (três) teses de doutorado.

Quadro 5 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”, Dissertações e Teses selecionadas para análise

(continua)

Título	IES	Ano	Autor(a)	Tipo
Gestão educacional: possibilidades e limites da atuação democrática e participativa do diretor	Univ. Tuiuti PR	2008	Sandra Nara Neves	D
Certificação e avaliação de desempenho de diretores escolares na Bahia: implementação política e a visão dos sujeitos avaliados	Univ. Metodista de SP	2009	Edilene Pinheiro Damasceno	D
Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana	UFBA	2006	Janssen Edelweiss N. Fernandes Teixeira	D

Quadro 6 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares”, Dissertações e Teses selecionadas para análise (conclusão)

Título	IES	Ano	Autor(a)	Tipo
Gestão democrática e cultura organizacional na escola pública das MG: uma análise no contexto das políticas educacionais nos anos de 1990	UFU	2006	Fernanda Motta de Paula Resende	D
Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?	UFMG	2005	Maria Augusta M. de Resende	D
Os determinantes da qualidade da educação no Brasil	USP	2008	Ana Maria de Paiva Franco	T
Determinantes do desempenho escolar no Rio Grande do Sul: uma análise a partir de modelos hierárquicos	PUC-RS	2013	Kayline da Silva Gomes Moreira	D
Determinantes do desempenho escolar no estado do Rio Grande do Sul no ano de 2007: uma análise com regressões quantílicas.	PUC-RS	2013	Laura Desirée Silva Vernier	D
Em busca de escolas eficazes: a experiência em duas escolas em um município da Grande São Paulo e as relações escola-família	USP	2010	Márcia Maria Brandão Santos	D
Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?	PUC-Rio	2009	Silvana S. de Araujo Mesquita	D
O papel do diretor na implementação do PDE escola: experiências em Juiz de Fora	UFJF	2010	Liane Miranda	D
Programa de alfabetização na idade certa - PAIC: Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar	UFC	2013	Andreia Serra Azul da Fonseca	T
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO ESCOLAR: OS REQUISITOS QUE COMPÕEM O PERFIL DO DIRETOR DA ESCOLA PÚBLICA	PUC-PR	2006	Edilene Moro Szabelski	D
O diretor de escola, o PPP e a formação dos professores em uma escola municipal de ensino fundamental do interior paulista	UFSCar	2007	Márcia Maria de Oliveira Tessarin	D
Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais	UFMG	2011	Maria Juliana de Almeida e Silva	T
Um olhar para os gestores escolares da educação básica da rede pública municipal de Minas Gerais – fatores de satisfação no trabalho	UFV	2009	Luiza Lúcia e Silva Santana	D
As exigências de performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares: município de Contagem/MG	UFMG	2011	Marcos Welington de Lima	D

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares” - Distribuição de Dissertações e Teses selecionadas para análise

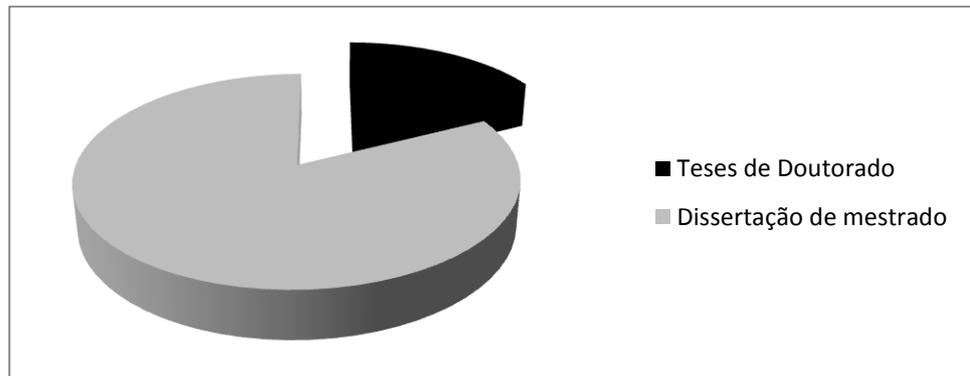
Tipo de trabalho	Qdade
Tese de doutorado	03
Dissertação de Mestrado	14
Total	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Observar o elevado número de estudos realizados em nível de mestrado (14) em relação à quantidade de teses (03) permite inferir a existência da necessidade de aprofundamentos dos estudos sobre os diretores escolares em nível de doutorado. Além disso, é possível observar também que as teses de doutorado

associam-se à análise dos diretores frente a processos de avaliações em larga escala.

Gráfico 3 - Consulta a BDTD - Descritor: “diretores escolares” - Distribuição de Dissertações e Teses selecionadas para análise



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, são apresentados os principais elementos emergentes da análise dos trabalhos, assim como sua relação com a tese inerente a este EQ.

2.2.1 Diretores escolares: das políticas à subjetividade

O trabalho que, inicialmente, mais chamou a atenção neste estudo trata, exatamente, da relação entre “Políticas educacionais e gestores escolares: os requisitos que compõem o perfil do diretor da escola pública” (SZABELSKI, 2006). Apesar de priorizar a expressão “políticas educacionais” no título, refere-se a uma dissertação de mestrado com foco no perfil do diretor escolar. Utiliza a discussão em torno da política educacional para situar o contexto da “gestão democrática” na escola pública. Os sujeitos investigados foram funcionários de oito escolas. Vale ressaltar, que o segundo capítulo teórico trata da abordagem de “competências” numa perspectiva definida como materialista-dialética.

A dissertação de Lima (2011) também aborda a questão do perfil do diretor, a partir da categoria de “identidade” – e acrescenta o conceito de “performatividade”. Sua mais relevante contribuição, para este EQ, refere-se à exploração exaustiva de obras de Stephen Ball (1989, 2002, 2004) para compreender o papel do diretor escolar. “(...) *O trabalho do administrador propicia o alargamento da justificativa de uma ordem social mais ampla, posto que trabalha*

para vincular a atividade cotidiana das organizações com essa ordem social” (BALL citado por LIMA, 2011, p.57). O autor, contudo, não utiliza a teoria de *ciclo de políticas* no estudo, nem discute o trabalho do diretor a partir da categoria de mediação. É ainda relevante destacar que o estudo da identidade do diretor a que o autor se dedica é movido pelas exigências resultantes do processo de avaliações externas à escola, como revelado nas suas questões fundamentais de pesquisa: “Como está a subjetividade dos diretores diante das avaliações externas” (p.9).

2.2.2 Diretores e avaliações externas: “escolas eficazes”, diretores eficazes?

No âmbito das discussões que envolvem as avaliações externas (na tabela, chamadas *avaliação de desempenho*) e diretores, além do trabalho mencionado de Lima (2011), concentram-se 7 (sete) outros estudos (2 teses de doutorado e 5 dissertações de mestrado). Três trabalhos que tratam de “determinantes” (de desempenho ou qualidade) são oriundos de estudos de pós-graduação realizados em faculdades de economia (2 dissertações na PUC-RS e 1 tese na USP). A tese de Franco (2008) se utiliza da leitura dos dados do SAEB (1997-2005) para calcular o efeito do FUNDEF sobre a educação. Conclui, após meticulosa análise estatística, que o Fundo promoveu um aumento da maior parte dos insumos escolares considerados e há indícios que tenha melhorado a qualidade do ensino. Os diretores são abordados no estudo através dos dados dos questionários do SAEB (1997, 1999, 2001, 2003 e 2005), disponíveis na plataforma do INEP. O estudo enfatiza o efeito determinante de condições socioeconômicas sobre o rendimento dos alunos, em detrimento das variáveis advindas de professores e diretores. No mesmo sentido, a dissertação de Moreira (2013) constata que:

O estudo encontrou como principal resultado que as características socioeconômicas dos alunos (representada pelos itens que os alunos possuem e não possuem em suas casas) são grandes determinantes do desempenho escolar, enquanto as características das escolas (representadas pelas características dos professores, diretores e pela infraestrutura da escola) pouco contribuem na explicação do rendimento escolar dos estudantes gaúchos (MOREIRA, 2013, p.8)

Vernier (2013) apresenta outros resultados, recorrendo a métodos estatísticos diferentes dos estudos supramencionados. Seu estudo envolve duas

análises: uma considerando as *médias escolares* e outra considerando a *proficiência individual dos estudantes*. Conclui:

Na primeira análise, demonstrou-se que as características dos professores, diretores e alunos são os principais determinantes do desempenho médio escolar. Com relação ao resultado individual, somente as questões socioeconômicas dos estudantes apresentaram efeito (VERNIER, 2013, p.6, sic).

Encontrar o lugar do diretor na efetivação de políticas educacionais voltadas para o aumento do desempenho escolar é acreditar, fundamentalmente, que sua função exerce potencial efeito para a melhoria da qualidade da educação.

A dissertação de Mesquita (2009) aborda o conceito “escolas eficazes” para discutir a influência de fatores intraescolares no desempenho escolar. Parte dos dados quantitativos do IDEB e insere-se em um estudo de abordagem etnográfica na escola. Em oposição às considerações resultantes dos estudos de Franco (2008) e Moreira (2013) – que afirmam que as características dos professores e diretores pouco contribuem na explicação do rendimento escolar - a autora afirma que *“há forte influência da gestão e dos aspectos organizacionais na definição do clima escolar e, conseqüentemente, no bom desempenho dos alunos”* (p.6). Não há referência a análises estatísticas dos resultados.

Na esteira da discussão sobre “escolas eficazes”, Santos (2010) parte dos dados da Prova Brasil para identificar duas escolas, em São Paulo, onde foi possível observar como as dinâmicas construídas pelas equipes escolares determinam a aprendizagem dos seus alunos. O foco no estudo são as relações escola-família. Os resultados das entrevistas mostram que a escola atribui às famílias, às suas limitadas condição socioeconômicas e a não-participação dos pais na vida escolar dos filhos, a responsabilidade pelo “não sucesso” escolar dos alunos.

Os estudos sobre “escolas eficazes” fazem uso de dados resultantes das avaliações em larga escala como indicadores de desempenho de escolas. Outros indicadores de desempenho são registrados na literatura, como mostra estudo de Resende (2005).

A autora analisa as especificidades de três escolas que apresentaram o seguinte indicador de bom desempenho: número de concluintes do Ensino Médio que se candidataram ao vestibular da UFMG. A dissertação ressalta que *“pesquisas sobre os fatores internos das escolas que interferem no desempenho dos alunos reforçam a crença que a escola faz diferença, principalmente para os grupos sociais*

menos favorecidos” (Resende, 2005, p.6). O diretor é abordado, nesse estudo, entre os entrevistados nas três escolas. Chama atenção a conclusão de que “*as escolas são ‘boas’ para alguns alunos, aqueles de nível de padrão de vida mais elevado*” (p.6), consideração que converge para os achados dos estudos na área da Economia (FRANCO, 2008; MOREIRA, 2013).

O trabalho sobre *Regulação da Educação* (SILVA, 2011) analisa a apropriação dos resultados feita pelos diretores de escola no Estado de Minas Gerais. Constrói uma crítica quando define as avaliações externas à escola como um modelo de regulação através da tese de que

estamos frente a uma nova regulação educativa em que a incidência de avaliações nos Sistemas de Ensino concorre para o controle abrangente sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e, de forma específica, sobre o trabalho do diretor escolar (p.15).

O estudo utiliza dos dados do PROEB⁸ (avaliação em larga escala de abrangência estadual) e entrevistas em oito escolas públicas. O estudo revela que, não obstante, a apropriação feita pelos diretores dos resultados das avaliações externas - de forma a orientar e referenciar a prática das escolas - “*os ‘resultados’ das avaliações geram transtornos, pressões e constrangimentos visíveis nos diretores e causam interferências no aspecto administrativo, pedagógico, político e financeiro da escola*” (SILVA, 2011, p.15). O estudo em questão assume sua pertinência quando evidencia os desafios do diretor ao se apropriar de políticas educacionais, em geral, e das políticas de avaliação externa, de modo específico.

No sentido de conhecer o sentimento do diretor em relação a suas condições de trabalho, vale destacar o estudo sobre os *fatores de satisfação no contexto de trabalho dos gestores* (SANTANA, 2009). Após a análise de 124 questionários eletrônicos aplicados junto a diretores/gestores de escolas públicas, a pesquisa assinalou a existência de “*um sentimento de ‘ausência de satisfação’ com relação aos fatores associados à remuneração; e um sentimento de indiferença com relação aos fatores associados às condições de trabalho e ao equilíbrio trabalho e*

⁸ É uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a educação pública do estado de Minas Gerais. Tem como objetivo fornecer subsídios ao governo estadual e prefeitura municipais para a tomada de decisões relativas às políticas públicas educacionais e, às escolas para a reflexão quanto ao direcionamento de suas práticas pedagógicas.

<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/297-proeb>

vida” (SANTANA, 2009, p.19). Não há, nesse estudo, referências específicas ao trabalho com implementação de políticas escolares.

2.2.3 Diretores e políticas específicas (PDE, PPP, PAIC): no centro da questão

Além dos estudos sobre diretores e desempenho escolar, no âmbito das políticas educacionais em larga escala, foram registrados 3 (três) trabalhos que abordam a implantação de políticas educacionais específicas: PDE (MIRANDA, 2010), PAIC (FONSECA, 2013) e PPP (TESSARIN, 2007). A dissertação de Miranda (2010) objetivou estudar o planejamento estratégico na educação aplicado à gestão educacional como instrumento de inovação gerencial, tendo como ponto de partida a análise do PDE. O estudo situou a análise a partir da ótica do diretor escolar, em seis escolas públicas com baixo IDEB, em Juiz de Fora. Considera que o gestor precisa ser o articulador central de uma cultura de planejamento. O estudo, portanto, localiza o gestor/diretor no centro do processo de implantação da política. A dissertação de Tessarin (2007), apesar de apresentar três grandes temas no título da obra (“**O diretor de escola, o projeto político pedagógico e a formação dos professores** em uma escola municipal de ensino fundamental do interior paulista” – grifo nosso) define o diretor escolar – em seu papel articulador de conhecimento - como objeto de estudo do trabalho. Ao longo do trabalho, a metodologia é apresentada como *estudo de caso*, sendo possível inferir que o caso é o papel do diretor no processo de implantação do PPP da escola em questão. O trabalho soma-se ao conjunto de estudos que reconhece a centralidade do papel do diretor nas ações da escola. Fonseca (2013) dedica-se à análise dos efeitos do PAIC⁹ no planejamento e prática educacional com uma amostra composta por 161 professores de 2º ano, da rede municipal de Fortaleza. Os diretores são mencionados no estudo no tocante às respostas aos instrumentos de avaliação utilizados pelo SPAECE-Alfa (avaliação que gera os resultados utilizados pelo PAIC). Como síntese, pode-se afirmar que os estudos sobre diretores e políticas educacionais específicas convergem no sentido de apontar a centralidade do papel do gestor para o estabelecimento dessas políticas.

⁹ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>

2.2.4 Diretores no palco da gestão democrática: fora do “papel principal”?

No âmbito dos estudos acerca de “gestão democrática”, destacam-se as dissertações de Neves (2008) e Resende (2006). O primeiro estudo analisou as relações entre *a formação acadêmica dos diretores e o processo gestor*, a partir de entrevistas com 12 diretores. Considera que o processo de construção democrática na escola precisa contar com a integração da comunidade e retirar “*da figura do diretor o ‘papel’ principal*” (NEVES, 2008, p.8). A dissertação de Resende (2006) também investiga a temática da gestão democrática. Para tanto, analisa os mecanismos implementados na década de 1990: eleição de diretores, projeto político pedagógico e colegiado escolar e seus efeitos sobre a cultura organizacional. O diretor mais uma vez aparece como sujeito estrategicamente situado para fornecer informações a serem analisadas a partir de entrevistas. Nestes estudos de gestão democrática, não é considerada a centralidade do papel do diretor no funcionamento das escolas.

2.2.5 Diretores e seu desempenho: regulação ou fortalecimento da gestão?

Para completar a análise das teses de dissertações identificadas no BDTD, 2 (dois) estudos compuseram a seleção realizada neste EQ por abordar a questão da avaliação e certificação de diretores. Damasceno (2009) analisa o processo de implementação dessa política no estado da Bahia. Após estudo empírico com 10 diretores, conclui que as políticas de avaliação de dirigentes no estado assumem um caráter regulatório do trabalho desses profissionais com base no mérito individual. Teixeira (2006) detém-se no mesmo tema de estudo, focalizando, contudo, o planejamento estratégico. Seu estudo realizado no campo da Administração constata “*evidências de que possivelmente a certificação ocupacional de diretores está fortalecendo a gestão da unidade de ensino, na medida em que se considera o conjunto de competências necessário para a implementação do planejamento estratégico na escola e o papel do dirigente na coordenação dessa tarefa*” (TEIXEIRA, 2006, p.8). Os referenciais teóricos de cada área do conhecimento, sem dúvida, mais uma vez, expressam diferenças significativas na análise do mesmo tema de estudo. Políticas de avaliação de gestores que para um

autor (DAMASCENO, 2009) são vistas como *regulação do trabalho* do diretor, para outro autor (TEIXEIRA, 2006) são compreendidas como políticas de fortalecimento da gestão. Uma constatação pode não excluir a outra, mas surpreende a divergência dos resultados. Para este EQ, tais diferenças revelam a complexidade da teia de relações que se estabelecem no âmbito da escola, e nela, alcançam o diretor escolar.

A seleção realizada na construção deste EQ sobre diretores escolares reuniu trabalhos de diversas temáticas. Alguns vieram a fazer parte da análise pela ligação íntima com o objeto de tese; outros, indubitavelmente, adentraram pela curiosidade que moveu o interesse da pesquisadora. Procurou-se, contudo, manter um olhar especial para a relação dos diretores com as políticas educacionais. A maioria dos trabalhos abordou este último tema, ora como contexto, ora como um rol de práticas a ser investigado. Todos, sem dúvida, contribuíram para situar o estado da questão desta tese.

Se por um lado, alguns trabalhos geraram uma expectativa frustrada de diálogo (pois anunciavam algo diferente do que se imaginava neles encontrar), outros surpreenderam positivamente.

Outra constatação relevante deste EQ refere-se aos estudos sobre fatores associados à melhoria do desempenho escolar. Observaram-se divergentes percepções sobre o efeito do papel dos diretores neste sentido: alguns estudos reduziram, de maneira considerável, a relevância atribuída ao diretor escolar na consecução do objetivo de melhorar o desempenho escolar (VERNIER, 2013; MOREIRA, 2013; RESENDE, 2005). Outros reafirmam a centralidade do papel do diretor, não apenas na gestão democrática, como também nos índices de rendimento da escola (MIRANDA, 2010; TESSARIN, 2007, MESQUITA, 2009). Não foram identificadas referências ao papel do diretor com base na categoria de *mediação*.

O EQ ora apresentado não esgota as fontes de dados para consulta, nem os descritores passíveis de análise, mas apresenta o que foi encontrado para embasar o desenvolvimento desta tese. Aqui, foram apresentados os resultados da consulta à Base de Dados da BDTD, mas no decorrer do estudo, se expõem os resultados dos esforços que se articularam no sentido de consultas a revistas científicas, em especial, à Revista Brasileira de Política e Administração da

Educação (RBPAE), editada pela ANPAE¹⁰. A escolha pela RBPAE deve-se pela relevância que o periódico representa na produção da área, foco de análise desse estudo; além disso, é uma revista cuja qualidade dos artigos tem o reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Ao findar esta etapa do processo de construção do estado da questão, vem à mente um aforisma: o objeto da tese é um desenho cujos limites foram sendo construídos meticulosamente. Neste momento, é como se os limites deste desenho - outrora refeitos, borrados, rasurados – agora ganhassem contornos definitivos.

¹⁰ A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. (www.anpae.org.br)

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: SETE LENTES SOBRE A TESE

Para realizar o exame da tese - ***o diretor é sujeito mediador do processo de interpretação e “recriação” das políticas educacionais no território da escola; neste sentido, seus saberes, fazeres e autonomia trazem implicações decisivas para a escola e seus alunos*** – um esforço apurado foi despendido para definir categorias que pudessem dar abrangência e profundidade às análises.

A palavra categoria, em geral, se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (...) As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas (GOMES, 1994, p.70).

Dessa forma, neste estudo, foram construídas categorias teóricas e empíricas. As categorias teóricas começaram a ser tecidas na medida em que a bibliografia emergia ao redor da tese a ser comprovada. Elas se vincularam estreitamente à tese, manifestando-se direta e/ou indiretamente em seu próprio texto, e, em seguida, foram sancionadas a partir das pistas lançadas pela pesquisa em campo. Isto é, as categorias teóricas foram construídas *a priori* e confirmadas *a posteriori*. Essas categorias teóricas se apresentam como grandes lentes através das quais o fenômeno em questão pode ser investigado em seus detalhes, em suas nuances. As categorias teóricas são categorias amplas (macrocategorias), capazes de agrupar outras categorias mais específicas. Neste sentido, as categorias teóricas definidas foram: *autonomia, território e identidade*.

As informações obtidas na pesquisa em campo deram continuidade ao processo de categorização. A dinâmica desse processo não apenas confirmou as categorias teóricas que já se delineavam, mas também gerou novas categorias, a partir do agrupamento dos dados.

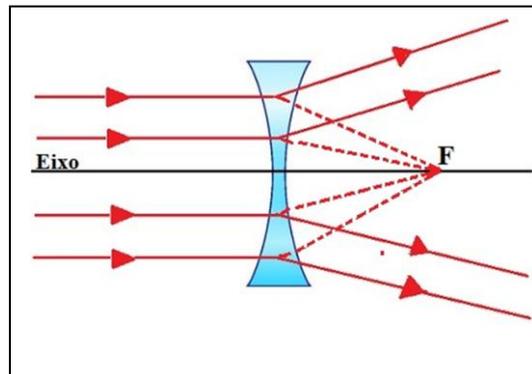
Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez

melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999, s/p).

As novas categorias que emergiram da análise das entrevistas com diretores escolares são chamadas de categorias empíricas. Contemplaram características como *pertinência* (adequação às questões que se pretende responder), *objetividade* (na classificação do conteúdo, ainda que com subjetividade na produção das categorias) e *inclusividade* (no sentido de reunir todas as informações sobre assunto específico) (MORAES, 1999). As categorias empíricas consistem em: *Direito à Educação; Saberes e Fazeres dos Diretores Escolares; e Autoconstituição Profissional*. A classificação do conteúdo e o *refinamento progressivo das categorias* geraram, no interior da discussão de cada capítulo do estudo, subcategorias ou itens específicos para descrição dos achados.

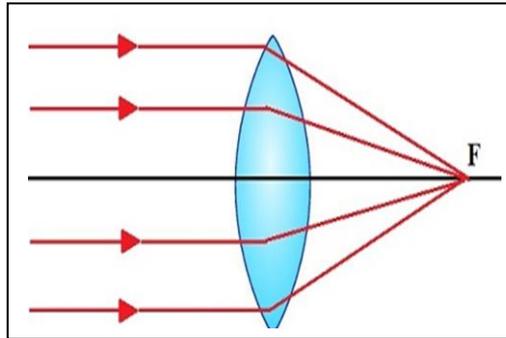
As macrocategorias dão uma visão ampla do fenômeno estudado, funcionando como lentes divergentes (pois abrangem vários pontos). Já as categorias empíricas funcionam como lentes convergentes, pois se concentram em um único ponto – tem um foco *real*¹¹.

Figura 3 - Lentes Divergentes



Fonte: Teixeira, 2017.

¹¹ O foco das lentes convergentes é classificado como foco *real*, pois é fruto do encontro dos raios de luz refratados (TEIXEIRA, 2017)

Figura 4 - Lentes Convergentes

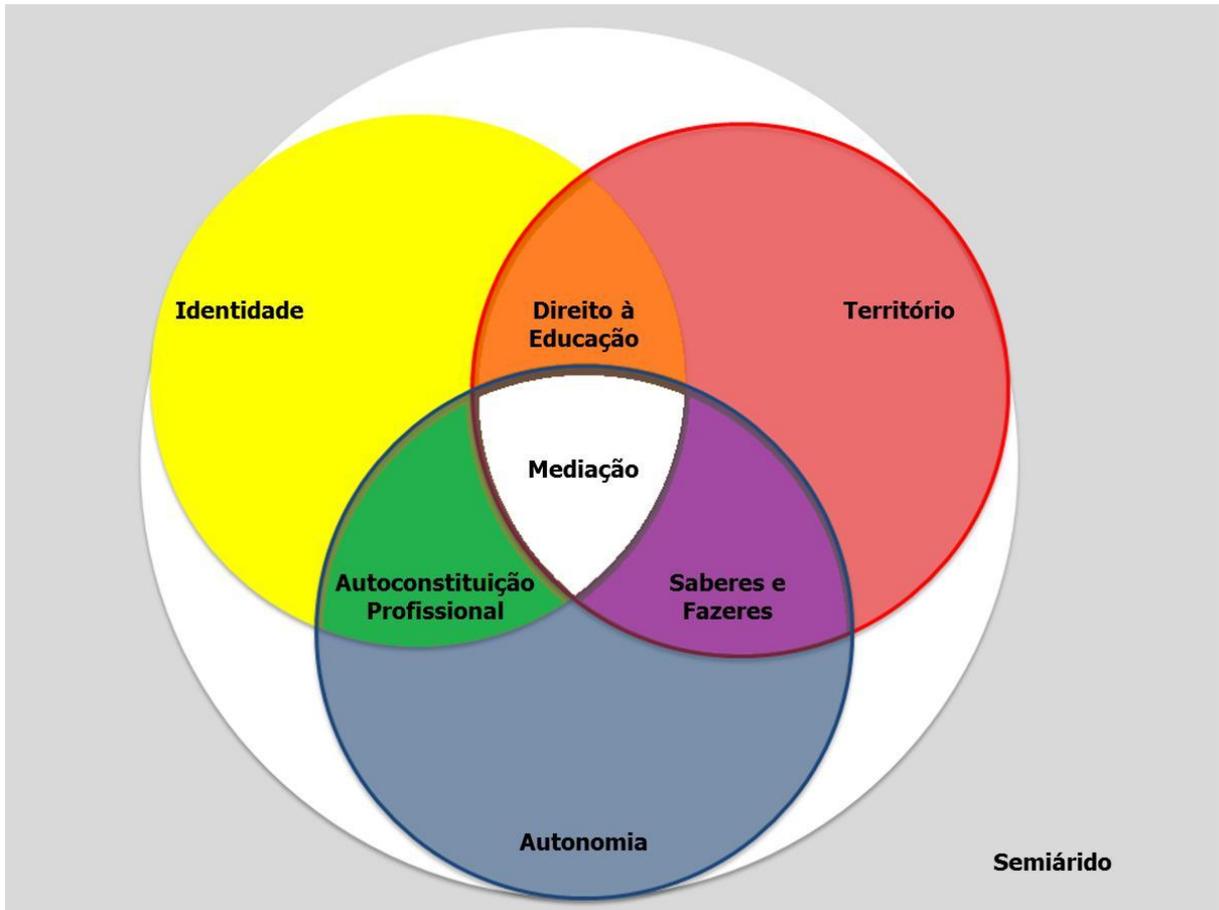
Fonte: Teixeira, 2017.

Além das três categorias teóricas e das três categorias empíricas, torna-se imprescindível destacar a centralidade da *mediação* – como categoria teórico-empírica. A categoria **mediação** foi definida concomitante ao processo de gênese do objeto desta tese. O aprofundamento dos estudos em torno da relação entre o sujeito diretor e as políticas educacionais que chegam à escola acabou por estabelecê-la aprioristicamente, a partir de incursões de caráter teórico. Por estar enraizada ao objetivo geral do estudo, foi desde o princípio categoria central, em função da qual todas das outras categorias são estabelecidas. A pesquisa em campo confirmou sua centralidade.

A mediação funciona como uma lente multifocal que permite ver os achados de forma mais ampla, ou de forma mais específica, hora com foco divergente, hora com foco convergente.

No intuito de melhor traduzir, não somente as sete categorias, mas também as relações que elas estabelecem especificamente neste estudo, foi elaborada a Figura 2.3 a seguir.

Figura 5 - Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Observam-se, inicialmente, na figura, três grandes círculos assinalados com as cores primárias (amarelo, vermelho e azul) – referentes às categorias teóricas (identidade, território e autonomia, respectivamente). São simbolizadas como as grandes lentes utilizadas para tornar mais visíveis os fenômenos revelados pelas/nas categorias empíricas. Na intersecção dessas macrocategorias, e representadas pelas cores secundárias (verde, laranja e violeta), encontram-se as categorias empíricas (Autoconstituição profissional, Direito à educação, Saberes e fazeres dos diretores escolares). Todas as seis categorias estão inscritas num círculo branco (cor resultante da mistura de todas as luzes de todas as cores), cuja função neste estudo é representar a sétima categoria *mediação* (de caráter teórico-empírico), que ocupa o espaço da base e do centro da figura, assim como do estudo.

No universo de possibilidades, essas foram empreendidas como as categorias que mais se aproximaram do esforço de abranger o fenômeno

investigado. As categorias são distintas, mas se entrelaçam de maneira que, por vezes, torna-se difícil separá-las, ainda que apenas para fins de análise. A seguir as categorias são apresentadas segundo a perspectiva que será utilizada neste estudo.

3.1 MEDIAÇÃO: CATEGORIA TEÓRICO-EMPÍRICA OU LENTE PARA VER DE PERTO E LONGE

Toda a lógica se reduz a uma regra muito simples: para confrontar dois ou mais objetos distantes uns dos outros utilizamos objetos intermediários. O mesmo acontece quando queremos confrontar duas ou mais ideias; a arte do raciocínio nada mais é que o desenvolvimento desse princípio e as consequências dele resultantes (*D'Alembert apud ABBAGNANO, 2007*).

A citação acima se refere a uma definição de *mediação* apresentada por D'Alembert em um Dicionário de Filosofia e em muito se associa ao sentido que nesta tese se lhe atribui. Na concepção acima, todavia, são tratados objetos e ideias. Nesta tese, a natureza dos elementos mediados é bem diferente, trata-se de políticas educacionais e escola, tendo como "*objeto intermediário*" não um ser inanimado, mas um sujeito em movimento de interação. O elemento de *mediação*, aludido pela já mencionada tese, assenta-se no fato de que o caráter essencialmente antropológico da educação impede a tentativa de explicar o processo de efetivação de políticas sem o sujeito.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, *esquece* que as circunstâncias são *modificadas* precisamente *pelos homens* e que o próprio educador precisa ser educado (Marx, 1977, citado por CURY, 1995, p.65).

A analogia à teoria materialista remete ao papel central que o sujeito diretor assume junto aos diferentes grupos sociais e culturais que se relacionam no chão da escola. Gestores, professores, alunos são todos intérpretes das políticas educacionais que chegam à escola, entretanto, o diretor escolar - em primeira instância - pode alterar a conotação das políticas expressas. Assim como a educação, o papel mediador do diretor pode agir em pelo menos dois sentidos:

Sob o ponto de vista da sociedade, **as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações**. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social. Assim a educação pode servir de **mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira**. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma

mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação. Finda esta última, novas ideias surgem como possibilidades de iluminar a prática pedagógica seguinte. Esse duplo movimento permite entender como, sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Esta categoria permite superar o aparente fosso existente entre ideias e ação. (CURY, 1995, p.28, grifos nossos)

A citação longa traz a ideia-base para a essência desta tese: “as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo em que iluminam e significam as ações”, ou seja, no contexto da tese, o papel mediador do diretor é elemento central na concretização das ideias e na significação das ações produzidas pela escola, como resposta às políticas educativas.

Dessa forma, o *papel mediador* assumido pelo dirigente escolar pode funcionar tanto para aflorar e difundir políticas educativas, como para impedi-las ou desarticulá-las em contexto local. Tudo depende da forma com que essas mediações são feitas (se superando ideias antigas e/ou gerando ideias novas) e das relações estabelecidas (com as Secretarias de Educação, com a comunidade e/ou outros parceiros) em seu processo dialético. É possível discernir, portanto, que as concepções deste sujeito influenciam de modo particular o que se efetiva na escola.

Compreender que o “próprio educador precisa ser educado” implica no reconhecimento da existência de concepções, conceitos e práticas que são modificadas dinamicamente no mesmo processo de mediação entre a política educacional e a gestão escolar.

3.2 CATEGORIAS TEÓRICAS, OU LENTES DIVERGENTES: ENXERGANDO LONGE

Como mencionado, as categorias teóricas foram definidas a priori, na medida em que os estudos sobre a tese de desenvolviam. Quando o processo de mediação das políticas educacionais na escola foi desenhado como o objeto da pesquisa, a discussão em torno da autonomia dos diretores despontou subjacente aos saberes e fazeres.

Quando foi reconhecida a elevada influência que o contexto pode exercer sobre o trabalho dos dirigentes escolares, a categoria território surge no estudo. Tanto território quanto autonomia foram definidas a priori e confirmadas após a produção do material empírico da pesquisa.

A terceira categoria teórica, *identidade*, na verdade, consistiu numa discussão adiada inicialmente, considerando a impossibilidade de discutir, neste trabalho, a formação dos diretores. Entretanto, uma vez realizadas as entrevistas, tornou-se imprescindível diante do peso atribuído às histórias de vida para o trabalho dos gestores.

Essas macrocategorias, extremamente imbricadas, são apresentadas a partir das concepções assumidas neste estudo.

3.2.1 Território

A categoria território foi se esboçando desde a definição dos sujeitos da pesquisa. Quando o semiárido do noroeste cearense foi definido como o campo do estudo, a discussão sobre a representação dos espaços¹² surgiu. Depois de realizadas as entrevistas, o debate acerca do território se impôs não apenas como uma contextualização dos sujeitos (como no capítulo que trata da amostra), mas como categoria teórica capaz de situar e analisar de maneira significativa muito do que foi exposto pelos dirigentes escolares.

Apropriando-se das contribuições do campo da Geografia, o termo *território* remete aos estudos das décadas de 1980 e 1990. A partir de uma visão estruturalista, faz-se uso da Geografia humana e política, sem, contudo, abandonar a Geografia física. O conceito de território está inserido na noção de espaço (assim como o espaço no território) e mantém com ela uma relação dialética, num movimento de práxis (Santos apud SAQUET e SILVA, 2008) – por isso a relevância, neste estudo, do capítulo que apresenta os municípios da amostra (territórios e espaços da pesquisa). Nesta compreensão, há um destaque especial para as relações entre as pessoas e o meio: “o *território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo*” (Santos apud SAQUET e SILVA, 2008, p.31). Ou seja, muito dos saberes e fazeres construídos pelos atores passa pela relação com o território.

¹² O conceito de espaço é aqui compreendido como “resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais, por suas características e por seu funcionamento, pelo que oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens” (SANTOS, 1978, p.171).

Para análise do material empírico produzido nas entrevistas, a categoria *território* faz referência à *arena* onde (e pela) qual se manifestam os conflitos - inerentes à sociedade capitalista - que irrompem dos diversos espaços da pesquisa.

O território é a arena da oposição entre o mercado - que singulariza - com as técnicas da produção, a organização da produção, a "geografia da produção" e a sociedade civil - que generaliza - e desse modo envolve, sem distinção, todas as pessoas. Com a presente democracia de Mercado, o território é suporte de redes que transportam as verticalidades, isto é, regras e normas egoísticas e utilitárias (do ponto de vista dos atores hegemônicos), enquanto as horizontalidades levam em conta a totalidade dos atores e das ações. (SANTOS, 2006, p.175)

Ao analisar especificamente o fenômeno educacional neste estudo, o próprio Estado representa a "geografia de produção" do mercado, com suas *técnicas de produção e organização de produção* do processo educativo, cada vez mais racionalizado. É o Estado que no interior do sistema capitalista, representa a democracia de Mercado, e, no setor público, transporta as regras e normas (verticalidades), enquanto que as horizontalidades referem-se a atores e ações - nesta pesquisa peculiarmente representados pelos diretores escolares.

O território, dessa forma, é o palco da convivência - por vezes conflituosas - entre verticalidades e horizontalidades que, apesar de simularem elementos diferentes (normas e formas), não podem ser dissociadas. Longe de aparentarem inércia, os territórios (nacional ou locais) ditam comportamentos em interação com os sujeitos.

E ainda que não se formulem outras normas escritas ou consuetudinárias de seu uso, o território nacional, ou local, é, em si mesmo, uma norma, em função de sua estrutura e de seu funcionamento. (SANTOS, 2006, p.229)

Reconhecida a dinâmica da categoria *território* no decorrer deste estudo que brota do semiárido cearense, vale ressaltar a contribuição de sua transversalidade no diálogo com as categorias empíricas do trabalho, em especial, as que consistem no Direito à educação e nos Saberes e fazeres dos diretores escolares. A categoria *território*, ao revelar normas e formas na ação dos sujeitos, explica elementos do processo de mediação das políticas educacionais.

3.2.2 Autonomia

A categoria autonomia (assim como a categoria território) ganha espaço à medida que a tese vai se desenvolvendo. Ela surge no texto da tese após os termos

saberes e fazeres, porque não somente o que os diretores sabem e fazem interferem nas ações recriadoras e reinterpretativas do processo de mediação, mas também o que eles *podem fazer*, isto está relacionado ao que se chama aqui de autonomia.

Segundo o Dicionário de Filosofia, autonomia pode ser compreendida como um

Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão (...). Em virtude de tal autonomia “todo ser racional deve considerar-se fundador de uma legislação universal”¹³. Esse ficou sendo o conceito clássico de autonomia. (ABBAGNANO, 2007, p.111)

Nesse sentido, autonomia é um conceito que surge em íntima associação com a razão humana. Está anexado à independência, mas referindo-se à capacidade de colocá-la em função da razão e não de desejos e vontades individuais.

Situando a macrocategoria neste estudo, *autonomia* ganha correspondência paradoxal à dependência, no sentido de que reconhece a relação com o(s) outro(s), partícipes da mesma realidade, mas diversos nas individualidades. Reconhece, ainda, a influência resultante da interação com outros sujeitos, que pode lhe garantir ou cercear as possibilidades de movimento.

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos “É a autoridade do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2002, p.46).

Assim, autonomia é um “*processo de decisão e de humanização construído historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões tomadas ao longo da existência*” (MACHADO, 2010, p.53). “*Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser. Por isso a autonomia é experiência da liberdade*” (FREIRE, 2002, p.120).

Neste sentido, as relações que o sujeito diretor estabelece com os outros atores do processo educativo - alunos, pais de alunos, colegas profissionais - assim como as diversas instâncias com quem convive no dia a dia do seu trabalho –

¹³ Segundo o autor, citação da obra *Grundlegung zur Met. der Sitten*, II, B A 77.

comunidade local, CREDE's, Secretarias de Educação etc. – são reveladoras desse processo.

Vale ressaltar que essa construção perpassa não somente a relação com os outros sujeitos, mas abrange a relação com sua própria história de vida e percurso profissional.

A autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói. (MACHADO, 2010, p.53).

Portanto, o conceito de autonomia trata de uma construção do sujeito, por um lado, a partir de suas relações políticas com outras instâncias promotoras de democracia e/ou de cidadania, por outro com sua própria constituição de sujeito singular.

3.2.3 Identidade

A *identidade* surge como uma categoria teórica, neste estudo, a partir do momento em que se reconhece que o sujeito do processo de *mediação* - central nesta tese - trata-se de um sujeito humano, essencialmente interativo. O conceito de identidade é complexo, sobretudo num momento histórico em que se fala de “crise de identidades” (Touraine apud CASTELLS, 2000), quando emergem identidades coletivas contraditórias, próprias do “sujeito pós-moderno” (HALL, 2005).

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais, “lá fora”, e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente (HALL, 2005, p.12).

É preciso reconhecer a influência das múltiplas identidades nos processos educativos que acontecem no cotidiano da escola. Elementos como etnia, gênero, sexismo, idade, além de classe social colaboram para a compreensão de porquês nos diversos processos que se desenrolam no chão da escola, inclusive nos de implementação de políticas educacionais.

Valer-se do conceito de *identidade* como categoria exige considerar o tempo (momento histórico) em que se revela o material empírico da pesquisa. Por isso, foi necessário estabelecer uma categoria que abrange elementos de uma leitura pós-estruturalista de mundo. Não é possível desconsiderar o *ser informacional* em uma *sociedade em rede*, nem a compreensão de que identidade pode ser vista como:

o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais (CASTELLS, 2000, p.39)

Quando se trata de analisar os processos no ambiente escolar, esses atributos culturais se manifestam de forma mais evidente, mas não desconsideram a referência a outras estruturas sociais.

Portanto, a categoria identidade utilizada neste estudo apresenta um conceito eminentemente relacional, pois não compreende o sujeito como autossuficiente, mas formado na relação com “outros sujeitos importantes para ele” que mediam “os valores sentidos e símbolos – cultura - dos mundos” que ele habita, aproximando-se de forma definitiva da concepção de “sujeito sociológico” (HALL, 2005, p.10-12). Consideram-se os aspectos individuais, que abrangem os elementos da “várias identidades” no processo de auto-reconhecimento, assim como os aspectos sociais - que dizem respeito ao reconhecimento pelo outro, ou *alter-reconhecimento*.

Penna (1992), também apoiada na idéia de reconhecimento como fundamental para se tratar a questão da identidade, postula que esta é constituída no jogo do reconhecimento, formado por dois pólos – o do auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros). Considerar a identidade inserida nesse jogo pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive (GALINDO, 2004, p.15).

Desse modo, a análise do processo de mediação das políticas educacionais na escola – no qual os sujeitos *simbolizam, representam, criam e compartilham* - não pode ocorrer à margem de uma discussão sobre a(s) identidade(s) dos sujeitos que promovem tal processo.

3.3 CATEGORIAS EMPÍRICAS OU LENTES CONVERGENTES: ENXERGANDO PERTO

As categorias empíricas foram definidas a partir da pesquisa em campo. A primeira ida a campo aconteceu no início de outubro de 2015, consistindo em entrevistas com os diretores das escolas definidas em Sobral (município de alto IDH) e em Massapê (município de médio IDH). A segunda ida a campo ocorreu no final do mês de outubro de 2015 e envolveu entrevista com diretores de Viçosa do Ceará (município de baixo IDH)¹⁴.

Após a pesquisa em campo, as categorias empíricas (*Direito à educação, Saberes e fazeres dos diretores escolares e Autoconstituição profissional*) foram classificadas a partir da recorrência e relevância apresentadas nas entrevistas com os diretores escolares.

Estas categorias também apresentam elevado grau de interligação, sendo necessário abordá-las em grupos distintos para fins de organização do material empírico produzido junto aos gestores - mas sempre considerando a impossibilidade de dissociá-las na prática.

3.3.1 Direito à educação

Esta categoria empírica nasce das diversas referências dos gestores ao esforço de promover a educação das crianças, jovens e adultos com quem trabalham diariamente. Busca promover a compreensão da dimensão social do trabalho mediador dos atores a partir de suas falas.

A preocupação com o direito dos alunos é apresentada com intensidade quando os diretores são convidados a tratar dos desafios delineados nos territórios das escolas. Algumas questões específicas do instrumento utilizado para a entrevista semiestruturada geraram as discussões em torno desse tema, entre elas:

- 1) O que você considera uma “boa” política educativa?
- 2) Quais suas maiores dificuldades na condução das políticas educativas na escola?

¹⁴ Esses municípios, assim como os diretores pesquisados, serão melhor apresentados no próximo capítulo.

As respostas a essas questões convergiram para discussões sobre as avaliações na escola, sobre a aprendizagem dos alunos, sobre os efeitos provocados pela condição socioeconômica, entre outros temas.

Apresenta também traços de uma construção individual de cada gestor, imprimindo características peculiares ao tratamento com as políticas que consubstanciam no chão da escola. A categoria teórica autonomia também contribui na construção desse processo de promoção do direito á educação, ainda que não mencionada diretamente nas entrevistas.

3.3.2 Saberes e fazeres dos diretores escolares

Esta categoria procura envolver de maneira mais direta os elementos voltados para a dimensão técnico-política do trabalho dos diretores escolares.

Aborda as discussões sobre os fazeres cotidianos dos gestores que, associadas às questões do instrumento que abordam as relações com as diversas instâncias de gestão da educação, formam um retrato do exercício de mediação no dia-a-dia dos gestores.

A maior parte do material empírico produzido nas entrevistas se concentra nessa categoria. Algumas das questões analisadas são apresentadas a seguir:

- 1) Você acha que o fato de ter sido indicado pelo Poder Executivo ou eleito pela comunidade provoca alguma repercussão no seu trabalho como diretor?
- 2) Quem você acha que define as políticas que devem chegar à escola?
- 3) Como é o seu cotidiano de trabalho?
- 4) O que você precisa fazer para que as políticas se efetivem?

Vale ressaltar que foi realizada uma entrevista semiestruturada. Por vezes, foram feitas novas perguntas, algumas respostas foram retomadas em momentos posteriores, alguns diretores se estenderam nas respostas enquanto outros foram mais concisos, enfim, algumas temáticas foram captadas em momentos diversos das entrevistas.

As macrocategorias *território* e *autonomia* ganham muito espaço na compreensão desse cotidiano. A categoria identidade tem participação inegável, apesar de menos intensidade neste momento.

3.3.3 Autoconstituição profissional

Esta categoria surge exclusivamente após a pesquisa em campo. Neste estudo sobre a mediação das políticas educacionais, em princípio, não se considerava a possibilidade de abordagem de aspectos subjetivos na análise do processo – não por desconsiderar sua relevância, mas pela tentativa de lançar um olhar mais objetivo para o material empírico, admitindo os limites de prazo para a apresentação dos resultados deste estudo.

A trajetória profissional (e pessoal), entretanto, apresentou-se de maneira extremamente relevante para se compreender a visão do dirigente escolar sobre seu papel mediador, tornando imprescindível registrar os elementos lançados pelos diretores acerca da temática. Algumas das questões que trouxeram à tona a categoria:

1. Como você se tornou diretor(a)?
2. Que características um diretor precisa ter para ser considerado excelente?
3. O que mais lhe causa compensações (alegria) como diretor?

Na falta de um termo mais preciso para definir essa categoria, optou-se pela expressão “autoconstituição”. Não é objetivo desta tese aprofundar uma discussão sobre a formação dos dirigentes escolares¹⁵, mas a descrição da forma como se tornaram diretores precisou ser considerada. Mais do que se imaginava deste processo de autoconstituição interfere na forma de gerir a escola.

O uso da categoria *identidade* associada à categoria *autonomia* contribuirá com elementos capazes de traduzir parte dos discursos dos entrevistados.

A apresentação das categorias de análise mostra o olhar a ser lançado sobre o material empírico produzido. Elas são apresentadas como lentes que auxiliam a ver de perto e ver de longe, na medida em que se faz necessário ao estudo. Vale ressaltar mais uma vez, que as categorias foram separadas apenas para fins de descrição. No decorrer das análises, elas se aproximam e se afastam, como vistas em caleidoscópio, mas sempre resultam em intrigantes imagens, como se mostra nos capítulos que se seguem.

¹⁵ A dissertação de mestrado de Evangelista (2016) aborda precisamente a formação (inicial e continuada) dos diretores dessa amostra, como riqueza de detalhes e análise.

4 DIRETORES NO SEMIÁRIDO CEARENSE: UMA VIAGEM PELOS TERRITÓRIOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é contextualizar o trabalho dos diretores no semiárido cearense a partir de: (1) análise de indicadores dos municípios, (2) características das escolas que compõem a amostra e (3) o perfil dos sujeitos da pesquisa. Estas três partes correspondem às subseções que compõem este tópico do estudo.

Desde o projeto submetido à seleção do doutorado, estava prevista a incursão no semiárido. À medida que disciplinas foram cursadas e outros debates foram criando projeção, a questão do semiárido - ao contrário do esperado - foi adquirindo menores proporções. A ida a campo, todavia, mostrou que a descrição dos “semiáridos” era imprescindível para este estudo – o que resultou na elaboração deste capítulo.

A análise apresenta algumas das condições objetivas em que ocorre a oferta da educação nos municípios selecionados, situando, dessa forma, o *lócus* do trabalho dos diretores. A estrutura e o diálogo com figuras, tabelas e gráficos baseiam-se em obra publicada pelo CENPEC (VIDAL E VIEIRA, 2016).

As informações trabalhadas foram obtidas junto a bases de dados públicas disponibilizadas pelo INEP, IPECE e pelo IBGE e tratadas por meio de estatística descritiva. Os indicadores educacionais apresentados tratam de acesso, aprovação, abandono, rendimento (IDEB), docentes, entre outros.

A subseção que trata do perfil dos diretores foi elaborada a partir da tabulação, organização e análise de dados obtidos das entrevistas realizadas com os gestores em campo.

O convite seria para uma imersão nesse semiárido cearense, mas numa realidade de escassez de chuva e falta d’água, uma imersão (ou mergulho) torna-se improvável. Convida-se, então, para uma viagem, cujo intuito é fazer conhecidos os territórios da pesquisa nos municípios e, sobretudo, os sujeitos desta tese, de modo a situar os discursos que serão apresentados nos capítulos seguintes deste estudo.

4.1 EXPLORANDO OS MUNICÍPIOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa em campo, foi necessária a definição de critérios para a escolha dos diretores entrevistados. No intuito de visualizar diferentes realidades, optou-se por utilizar o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH¹⁶ como critério para a escolha da amostra. Dessa forma, foram selecionados três municípios: um de baixo IDH, um de médio IDH e outro de alto IDH – capazes de permitir uma comparação entre distintas realidades de um mesmo território.

Outro critério utilizado referiu-se à existência de pelo menos duas escolas de ensino médio – aspecto relevante, sobretudo, para definir os municípios de médio e baixo IDH. Por fim, o critério de localização reuniu os municípios na mesma mesorregião geográfica do estado, no caso, a intitulada Noroeste Cearense, o que garantiu viabilidade para a realização da pesquisa em campo durante os meses de setembro e outubro de 2015.

Quadro 8 - Critérios para escolha dos municípios da pesquisa

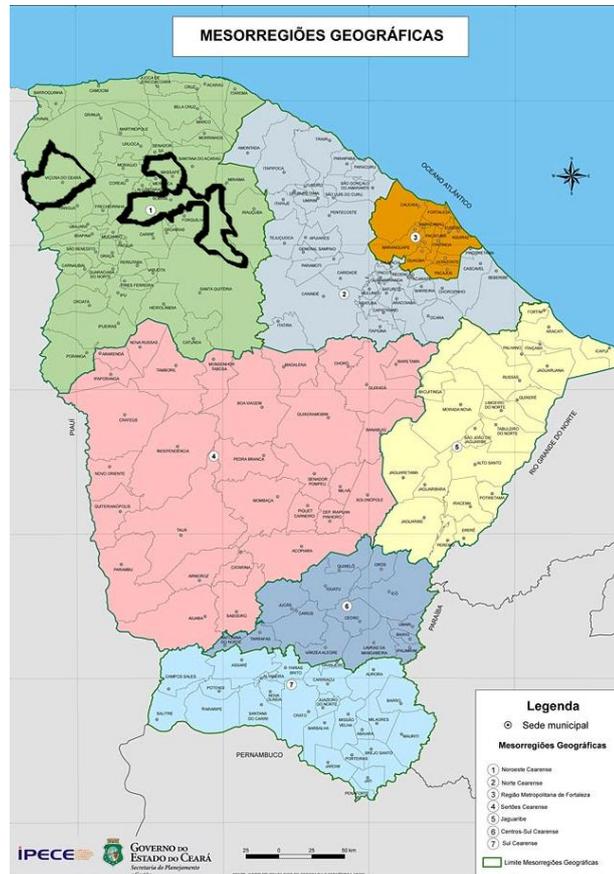
<ul style="list-style-type: none"> • Índice de Desenvolvimento Humano;
<ul style="list-style-type: none"> • Existência de pelos menos duas escolas municipais e duas escolas estaduais;
<ul style="list-style-type: none"> • Localização/Viabilidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, os municípios cearenses escolhidos para este estudo foram: *Massapê* (médio IDH), *Sobral* (alto IDH) e *Viçosa do Ceará* (baixo IDH). A localização destes três municípios no estado do Ceará está em destaque na figura 6, abaixo:

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html, acesso em 26/01/2017).

Figura 6 - Mapa do Ceará, distribuição por mesorregiões, com identificação dos municípios que compõem a amostra pesquisa



Fonte: IPECE, 2017.

O detalhamento das informações referentes a cada um desses municípios será apresentado no decorrer deste capítulo.

4.1.1 Massapê

Segundo o IBGE, o surgimento do povoado de Massapê se deu pela passagem da estrada de ferro responsável por fazer, há mais de cem anos, a conexão entre os municípios de Sobral e Camocim (este último, localizado no litoral onde carregavam e descarregavam várias embarcações).

Moradores das terras vizinhas e dezenas de cearenses que voltaram ricos da Amazônia (onde tinham ido explorar a borracha) estabeleceram-se aqui e foram construindo casas residências e comerciais. Em poucos anos, o povoado foi transformado em município com o nome de Vila da Serra

Verde, sendo que dois anos depois voltou a se chamar Massapê por força da vontade da população (IBGE¹⁷, 2017).

Figura 7 - Praça Principal de Massapê



Fonte: cidade-brasil.com.br¹⁸

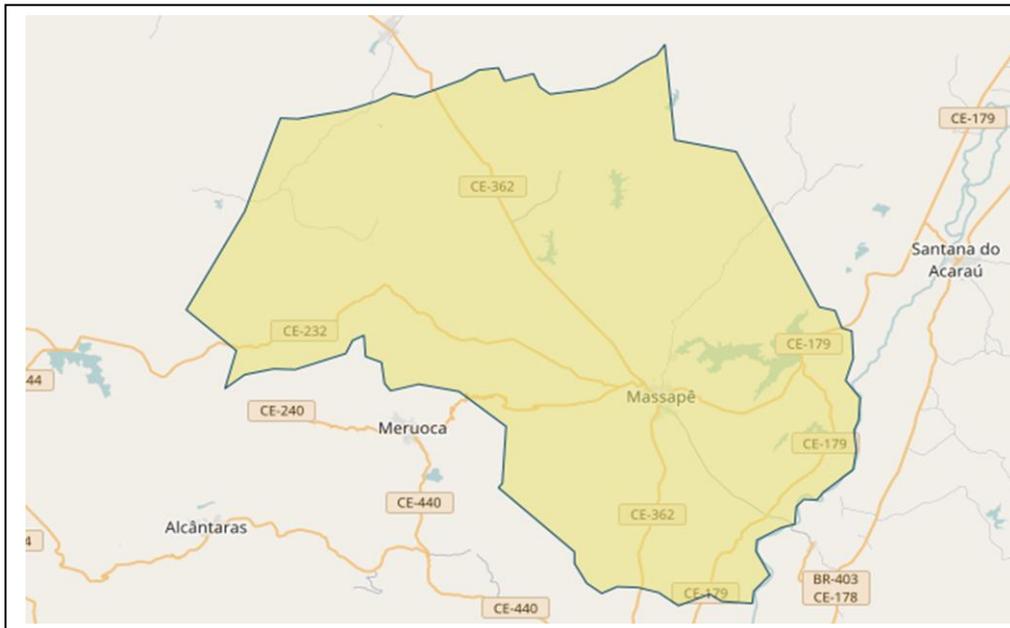
Massapê situa-se a 244 km de distância da capital do estado do Ceará, Fortaleza, ocupando uma área de 566 km²(conforme informações no sítio do IBGE, 2017). Teve origem do município de Sobral e foi criado em 1897. Seu nome provém do seu tipo de solo argiloso, de coloração escura. Com um clima tropical quente semiárido, apresenta pluviosidade média de 749,5 mm e temperatura média de 26° a 28°, com período chuvoso compreendido entre janeiro e maio (IPECE, 2016).

Está localizado na região de planejamento do estado denominada de Sertão de Sobral. Possui população estimada em 2016 de 37.892 habitantes, densidade demográfica 62,11 hab/km² (IBGE, 2017) e taxa de urbanização de 68,15% em 2010. Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, 2010) de 0,616, encontra-se na faixa de IDH Médio, ocupando 84° posição no ranking dos 184 municípios do Ceará e 3.771° posição no ranking nacional. Seu PIB per capita (2013) de R\$ 4.489,00 corresponde a 36% do PIB per capita cearense (2013) de R\$ 12.393,00 (IPECE, 2016). Dados de 2013 mostram que, no município, o setor de serviços representa 85,67% da economia, com a indústria respondendo a 6,44% e a agropecuária a 7,90%, segundo dados de IPECE de 2013.

¹⁷ Consulta ao sítio <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=230800>, em 26 de janeiro de 2017.

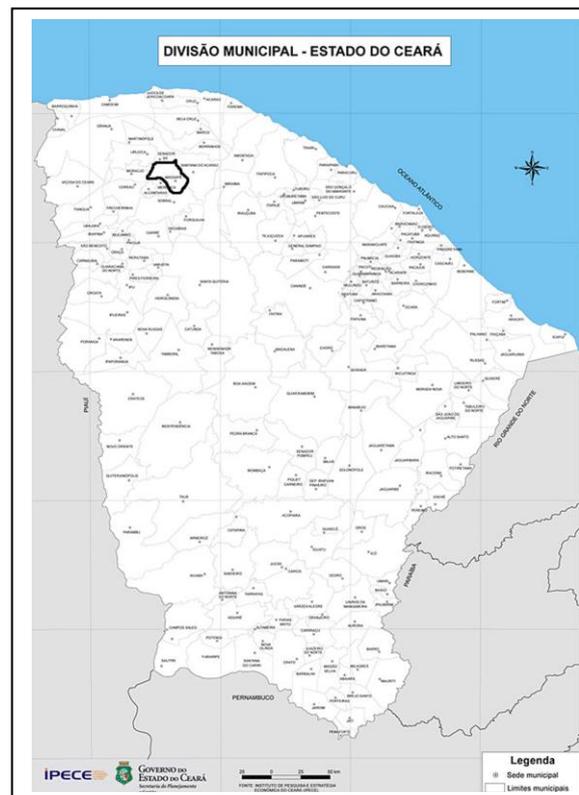
¹⁸ Consulta ao sítio <http://www.cidade-brasil.com.br/foto-massape.html>, em 01 de fevereiro de 2017.

Figura 8 - Mapa do Município de Massapê



Fonte: IBGE, 2017.

Figura 9 - Mapa de localização de Massapê no Ceará

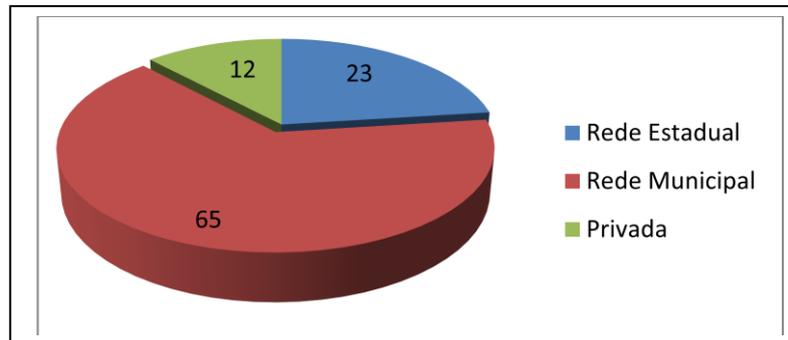


Fonte: IPECE, 2017.

Os indicadores educacionais apresentados a seguir, mostram a situação do município em relação ao estado, em 2015, no tocante a matrículas, aprovação, reprovação, abandono, estabelecimentos de ensino, docentes e IDEB.

O município de Massapê totaliza 10.421 matrículas. Destas, 2.270 pertencem à rede estadual, 6.350 à rede municipal e 1.104 à rede privada. Desse modo, observa-se que o setor público atende a grande maioria de alunos (88%), tendo sua matrícula mais significativa na rede municipal de ensino (65%) que concentra a oferta da educação infantil e ensino fundamental.

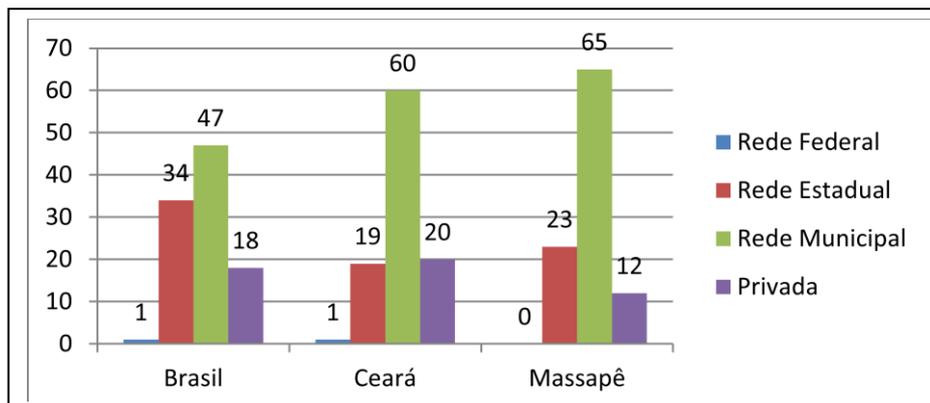
Gráfico 4 - Percentual de matrículas por dependência administrativa, Massapê, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

Quando comparadas às taxas do Brasil e Ceará, observa-se que a taxa de matrículas da rede municipal de Massapê é bem maior, em termos percentuais. Há uma redução significativa da rede estadual em relação ao país, mantendo, entretanto, percentual maior que o apresentado pelo estado. Vale ressaltar que a taxa de matrícula da rede privada tem uma redução de oito pontos percentuais quando comparada à taxa do estado.

Gráfico 5 - Percentual de matrículas por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015

**Quadro 9 - Indicadores educacionais no ensino fundamental e médio,
Massapê, 2015.]**

Taxa(%)	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Massapê	Ceará	Massapê	Ceará
Escolarização líquida	86,8	89,6	63,5	54,2
Aprovação	98,4	93,4	89,5	85,6
Reprovação	0,7	5,1	4,8	7,2
Abandono	0,9	1,5	5,7	7,3
Alunos por sala de aula	26,2	25,2	42,8	25,2

Fonte: SEDUC, IPECE, 2016.

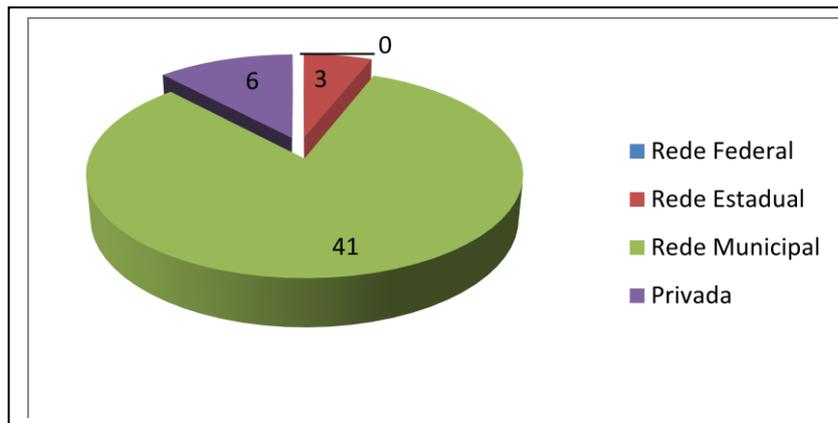
No que se refere ao ensino fundamental, Massapê apresenta indicador inferior ao estado na taxa de escolarização líquida, o que denota significativa distorção idade-série nessa etapa de escolaridade. Em relação aos indicadores de rendimento, enquanto a reprovação e o abandono são menores, a taxa de aprovação é maior que a média do estado. Vale ressaltar a elevada taxa de aprovação, 98,4%, que, sem dúvida, deve traduzir os esforços da gestão educacional local para melhorar o IDEB do município (como, de fato, será observado mais adiante).

Quando se trata de ensino médio, a taxa de escolarização líquida é maior que a do estado, mas ainda representa um desafio com a distorção idade-série acima de 30%. A taxa de aprovação é maior, enquanto que as taxas de reprovação e abandono são menores que as médias do estado. Vale ressaltar que isto ocorre em um contexto em que a média de alunos por sala de aula chega a ser quase o dobro da média do estado.

Esse aspecto que aborda o número de “alunos em sala de aula” merece ser ressaltado, considerando que o município apresenta uma média de 26,2 alunos por sala no ensino fundamental, média superior à média do estado (25,2). No ensino médio, esse taxa se eleva de forma acentuada para 42,8 alunos por sala de aula, atingindo um percentual de 68,9% a mais que a média do estado (25,2).

A elevada concentração de alunos por sala de aula no ensino médio se confirma quando observados os dados relativos aos estabelecimentos de ensino no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Estabelecimentos de Ensino por dependência administrativa, Massapê, 2015

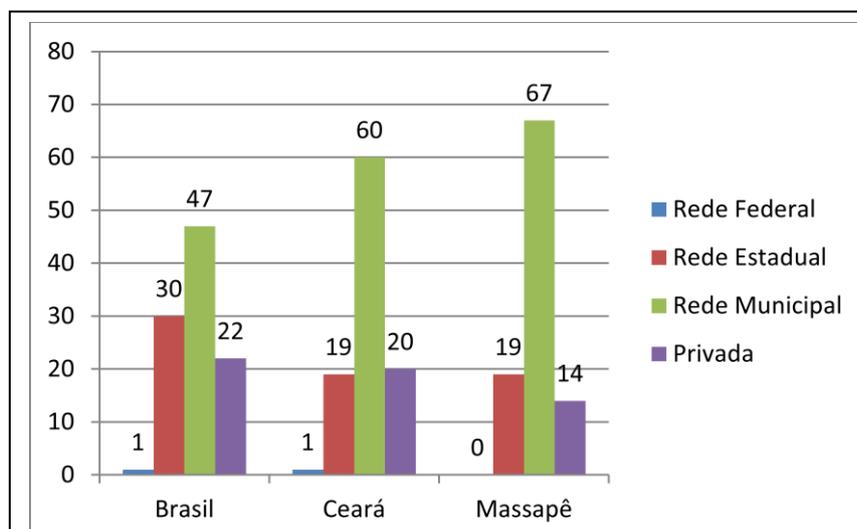


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

A população de 2.271 jovens matriculados no ensino médio (IBGE, 2015) em apenas 03 escolas estaduais denota elevado índice de alunos por sala de aula nesta etapa de ensino.

Quando observamos os estabelecimentos de ensino em comparação com o estado e o país, chama a atenção que enquanto no Brasil 30% das unidades pertencem à rede estadual, em Massapê esse percentual se reduz a 19%, ainda que o município tenha 23% de suas matrículas pertencentes ao ensino médio (conforme mostrado no gráfico 6, acima).

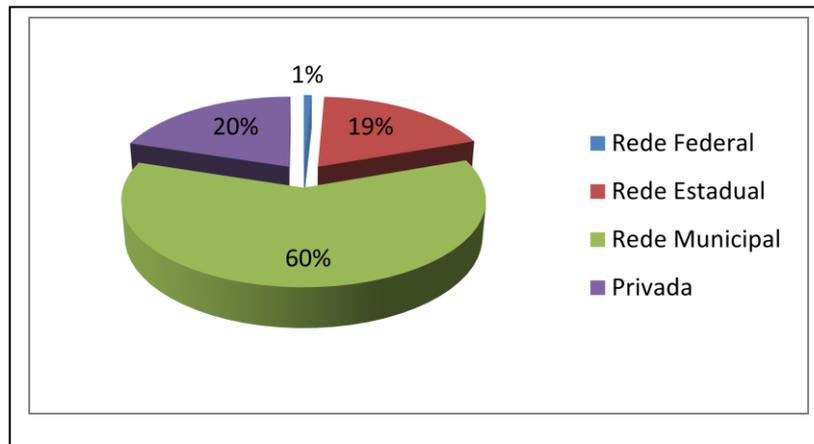
Gráfico 7 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015

Os dados dos gráficos a seguir apresentam um panorama da situação dos 436 docentes no município de Massapê (INEP, 2015).

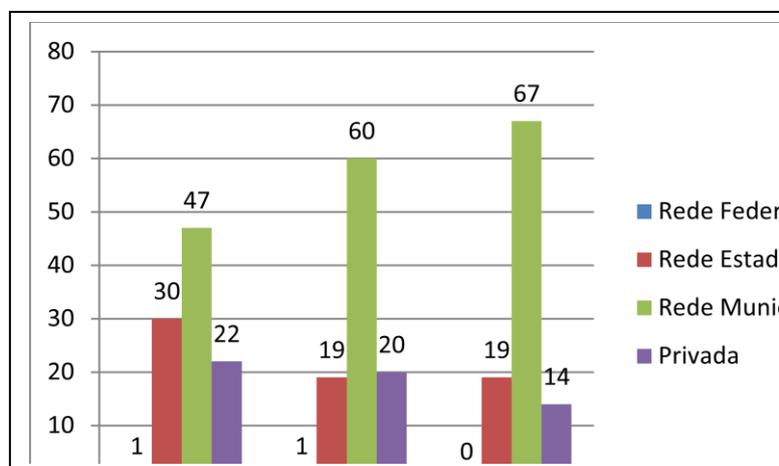
Gráfico 8 - Percentual de Funções Docentes por dependência administrativa, Massapê, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

Observa-se que a grande concentração de professores ocorre na rede municipal, totalizando 316 funções docentes (67%), apresentando percentual muito aproximado do total de matrículas (65%). Na rede estadual são registradas 87 funções docentes que correspondem a 19% do total de professores do município, enquanto constata-se a matrícula de 23% nesta rede.

Gráfico 9 - Percentual de Funções Docentes por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e município de Massapê, 2015

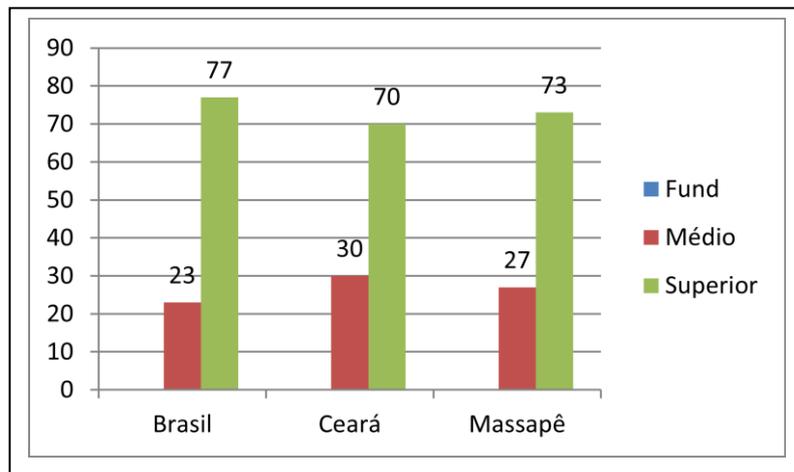


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

Quando comparamos os dados de funções docentes de Massapê com os do Brasil e Ceará, observamos que, correspondente ao que acontece na matrícula, há um percentual maior de funções docentes na rede municipal. Em relação aos docentes da rede estadual, o percentual se reduz em relação ao país, mas coincide com o percentual do estado que consiste em 19% - apesar de o Ceará apresentar 23% de matrículas na rede estadual.

Os gráficos a seguir, apresentam as funções docentes pelo nível de escolaridade e formação acadêmica.

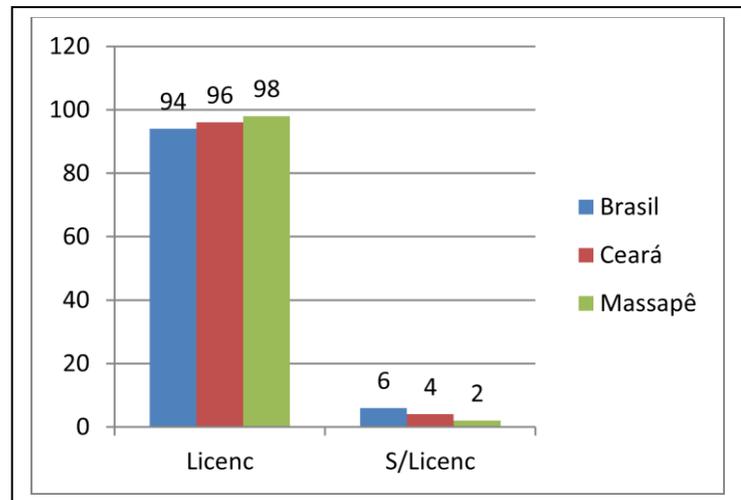
Gráfico 10 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Escolaridade, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015

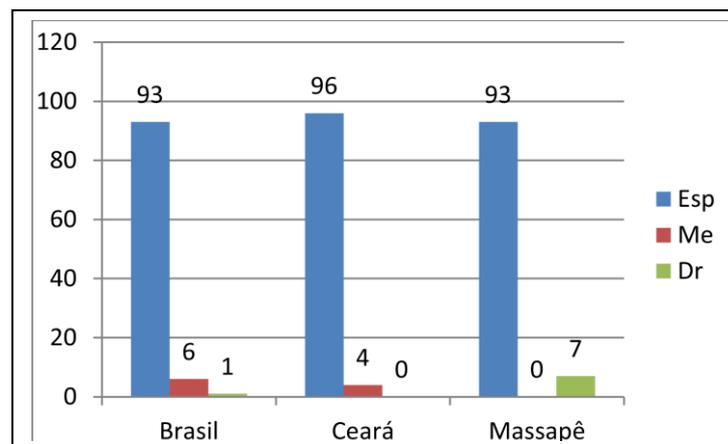
Os dados sobre formação acadêmica revelam que o município de Massapê apresenta um percentual de professores licenciados mais elevado que os do país e do estado. São cinco professores que não possuem licenciatura – que correspondem a 2% dos docentes do município.

Gráfico 11 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Formação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015

Gráfico 12 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Titulação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015



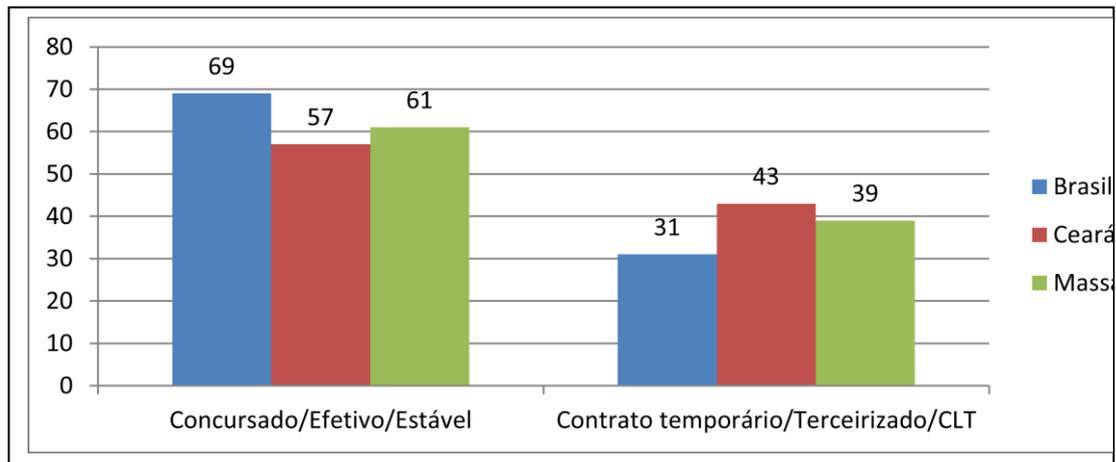
Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

Chama especial atenção que o percentual de professores com formação em nível de especialização se iguale à taxa do país em 93%, menor que a do estado do Ceará, que possui 96% de seus professores com o título de especialista. Entretanto, o percentual de professores doutores vinculados à educação básica em Massapê alcança o percentual de 7% (em números absolutos são 8 doutores), enquanto que no Brasil e no Ceará esses números são de apenas 1% e 0%, respectivamente.

A quantidade de professores com o título de doutorado no município de Massapê pode denotar atratividade para os professores ou algum tipo de incentivo

para a ascensão funcional. As informações sobre situação funcional ajudam a construir esse cenário.

Gráfico 13 - Percentual de Docentes da Educação Básica na rede pública, por situação funcional, segundo o país, o estado e o município de Massapê, 2015

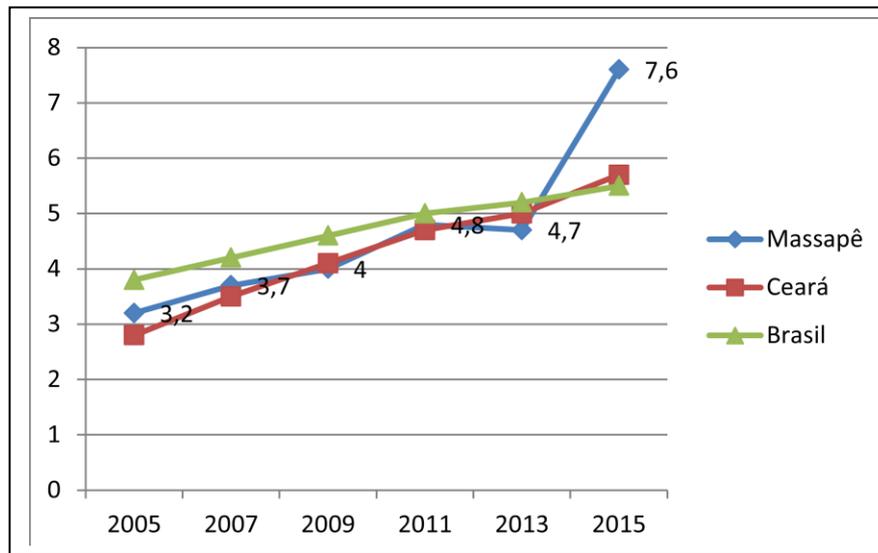


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

O gráfico acima mostra que, em termos de situação funcional, o percentual de docentes efetivos (concursados ou em situação estável) no município de Massapê (61%) é menor que o percentual do Brasil (69%), mas maior que o do Ceará (57%). Isso nos levar a deduzir que em outros municípios do estado, a situação de estabilidade dos professores é ainda mais precária que em Massapê, onde 39% dos profissionais são contratados em regime temporário de trabalho. No Brasil, esse percentual é de 39%, enquanto que no Ceará a situação instável de contratação atinge quase metade dos professores (43%).

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do Município apresentam o crescimento no rendimento nas séries iniciais e séries finais do ensino fundamental entre os anos de 2005 e 2015.

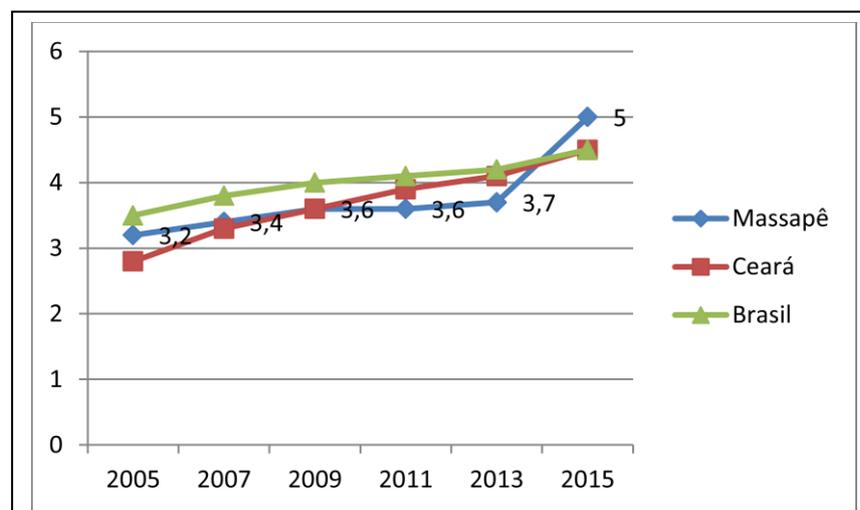
Gráfico 14 - IDEB, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Massapê, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015



Fonte: MEC/INEP, 2015.

É possível observar que, enquanto o Brasil e o Ceará apresentam aumento gradual e compassado em seus índices, o resultado de Massapê mostra oscilação, com uma redução no resultado de 2013, seguido de um salto significativo de crescimento em 2015 (de 4,7 para 7,6). Esse aumento no IDEB pode estar associado aos esforços da gestão do município nos últimos anos para melhorar a educação (o que será objeto de análise nos capítulos seguintes deste estudo).

Gráfico 15 - IDEB, Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Massapê, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015



Fonte: MEC/INEP, 2015.

Quanto aos resultados nas séries finais do ensino fundamental, observa-se fenômeno semelhante. Os índices de Brasil e Ceará mais uma vez, apresentam crescimento gradual. Já o município de Massapê, após um período de estagnação, ou reduzido crescimento, que o manteve em 2011 e 2013 com resultados abaixo do estado e do país, apresenta outro salto que o coloca acima das médias estadual e nacional.

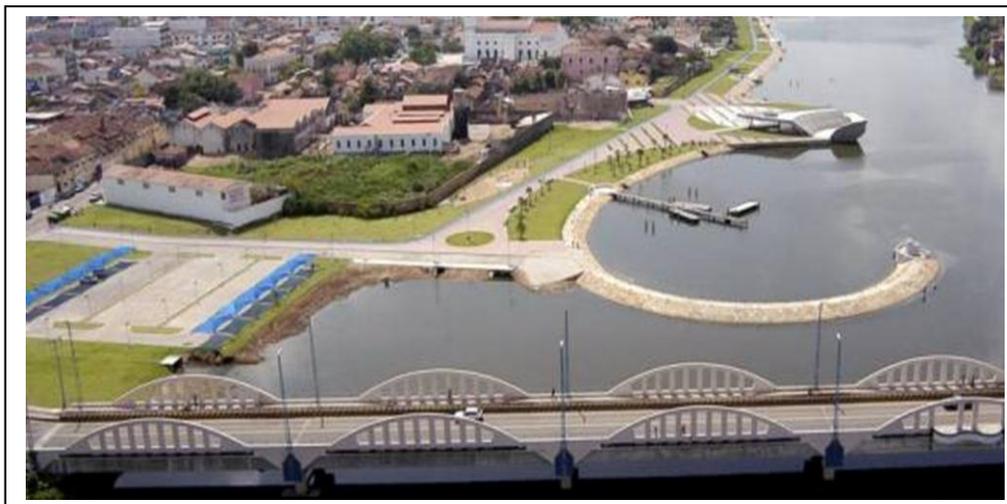
Esse desenho de Massapê mostra um município com o índice da educação básica em crescimento. Em um contexto de médio IDH, constata-se taxa de aprovação mais elevada que a do estado e um número considerável de professores doutores. Por outro lado, há muitos profissionais em situação de contratação instável, elevado número de alunos por sala de aula e descompasso entre matrículas e estabelecimentos, sobretudo no ensino médio.

São muitos os desafios para a gestão educacional do município e, especialmente, para os gestores escolares distribuídos pelos quarenta e quatro estabelecimentos de ensino da rede pública.

4.1.2 Sobral

Sobral tem mais de 200.000 habitantes (segundo estimativa do IBGE, 2016, 203.682), sendo o quinto município do Ceará em população (perdendo apenas para a capital Fortaleza, Caucaia, Juazeiro do Norte e Maracanaú). Localizando-se a 206 km de distância de Fortaleza, possui 2.122,897 km² de área e densidade demográfica de 88,67 hab/km²(segundo IBGE, 2015). Com um IDH de 0,714 (2010) situa-se entre as cidades de alto IDH. No ranking cearense fica em segundo lugar, perdendo apenas para Fortaleza.

Figura 10 - Sobral – Ponte sobre o Rio Acaraú, margem esquerda



Fonte: Sítio da Câmara Municipal de Sobral¹⁹.

Banhada pelas águas do Rio Acaraú, a cidade é um pólo de desenvolvimento da Região Norte do estado, por isso é também conhecida como a “Princesinha do Norte”. Dos povoados que se ergueram ao longo das margens do rio, a cidade surgiu.

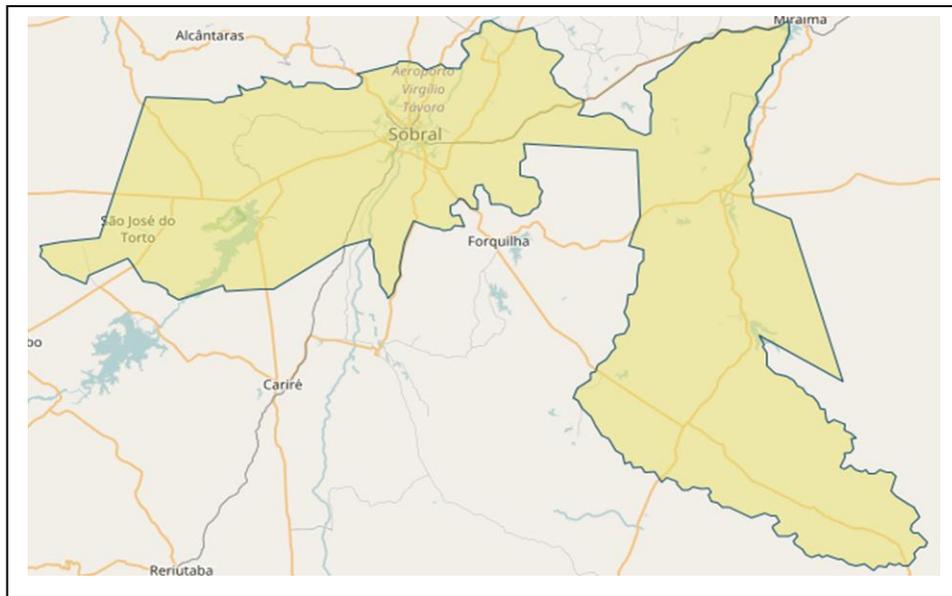
A cidade de Sobral localiza-se às margens do rio Acaraú, onde se ergueram, com o correr dos anos, na quadra da conquista do Ceará Grande, arraiais, povoados e vilas, mais tarde transformados em cidades. Rezam as crônicas que a região foi povoada pelas famílias que vieram ao Ceará acossadas pelos atropelos da guerra contra os holandeses. Um dos primeiros núcleos, então formados, foi localizado nas proximidades do riacho Guimarães, que, em 1712, já possuía capela. Outro arraial, o de São José, se formou nas proximidades do local onde iria surgir a cidade de Sobral.

Destes dois núcleos partiu, firme, o povoado de todo o vale do Acaraú, através do labor agrícola, do estabelecimento de fazendas de criar e da indústria da carne-de-sol, muito comum nas redondezas. De uma das grandes propriedades que se ergueu com cerca de pau-a-pique nasceu a cidade de Sobral (IBGE, 2017).

Criado em 1772 (segundo IPECE, 2016), seu nome é proveniente de um distrito de Portugal. A origem etimológica é latina e significa “abundância de sobreiros” (uma espécie de árvore). Seu clima é Tropical Quente Semiárido, com pluviosidade média de 821,6 mm por ano e temperatura média de 26° a 28°, no período chuvoso entre janeiro e maio.

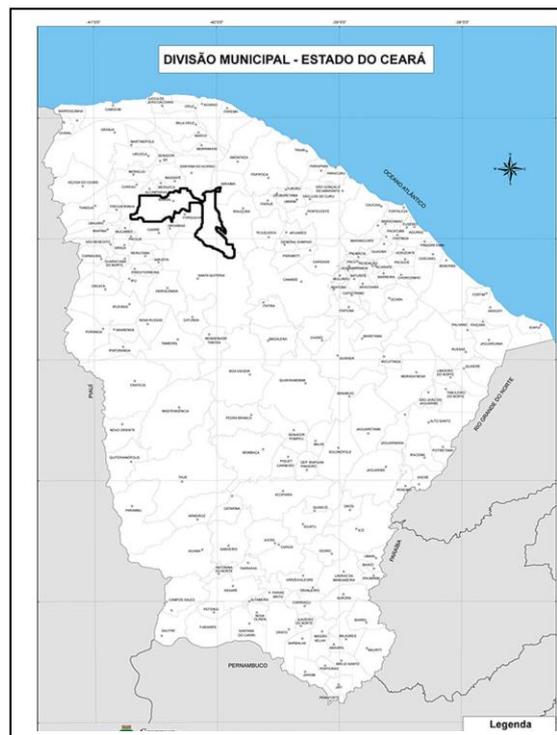
¹⁹ Sítio da Câmara Municipal de Sobral <http://www.camarasobral.ce.gov.br/Imagens/fotos/camara/12-Pontes-sobre-o-Rio-Acarau-e-Margem-Esquerda.jpg> , acesso em 05/02/2017.

Figura 11 - Mapa do Município de Sobral



Fonte: IBGE, 2017.

Figura 12 - Mapa de Localização de Sobral no estado



Fonte: IPECE, 2016.

Seu PIB per capita, de R\$ 17.138,00, está 38,28% acima do PIB do estado (R\$ 12.393,00) (IPECE, 2013). Este resultado o coloca em 7º lugar no ranking cearense e em 1.974º no ranking nacional. Sua produção industrial está

basicamente centrada no ramo calçadista. O setor de serviços representa 66,36% da economia, a indústria 32,84% e a agropecuária 0,80%. Sua taxa de urbanização chega a 88,35% (IPECE, 2016).

Seus indicadores educacionais são apresentados na tabela a seguir e mostram que o município tem uma situação de resultados expressivos não apenas em relação aos indicadores econômicos.

Quadro 10 - Indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, Sobral, 2015

Taxa(%)	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Sobral	Ceará	Sobral	Ceará
Escolarização líquida	91,8	89,6	83,8	54,2
Aprovação	98,8	93,4	89,4	85,6
Reprovação	1,0	5,1	6,1	7,2
Abandono	0,2	1,5	4,5	7,3
Alunos por sala de aula	28,4	25,2	7,9	25,2

Fonte: SEDUC, IPECE, 2016.

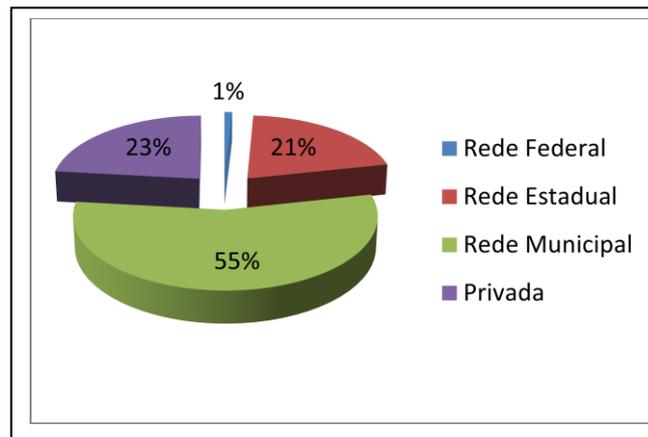
No ensino fundamental, Sobral apresenta a melhor taxa de escolarização líquida entre os municípios desta pesquisa (91,8%) e superior à média estadual (89,6%). A taxa de aprovação é expressiva, chegando a 98,8%, assim como são bastante reduzidas as taxas de reprovação e abandono (1,0% e 0,2%, respectivamente). Esses resultados são responsáveis por colocar a rede municipal de Sobral entre as maiores médias de IDEB do Brasil. No ensino médio, a taxa de escolarização líquida (83,8%) é significativamente maior que a média do estado (54,2%), e as taxas de reprovação e abandono são menores.

O município apresenta uma média de 28,4 alunos por sala de aula no ensino médio, valor superior à média estadual. No ensino médio, o número de alunos por sala de aula cai, de maneira sensível, para 7,9 – o que pode se mostrar um dado interessante se não houver concentração dos alunos em escolas específicas.

Estes resultados, sem dúvida, traduzem os esforços da gestão municipal que, desde 2001 mais especificamente, promoveu reformas na educação tendo como foco a alfabetização das crianças, a partir de, entre outras estratégias, a avaliação em larga escala e seleção por mérito de diretores escolares (INEP, 2005). Estas medidas tomadas pela rede municipal há mais de quinze anos já demonstram, decerto, suas repercussões também sobre os resultados do ensino médio.

Sobral reúne 60.261 estudantes em suas redes de ensino. No setor público, a maior concentração de alunos está na rede municipal com 33.220 crianças. A rede estadual totaliza 12.475 jovens e a rede federal, 558. O setor privado conta com 14.008 matrículas. Essa distribuição pode ser visualizada no gráfico a seguir:

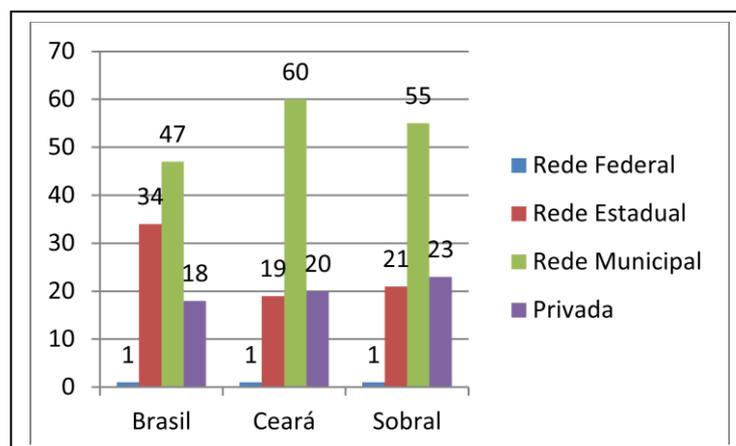
Gráfico 16 - Percentual de Matrículas por dependência administrativa, Sobral, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

A rede municipal responde por mais da metade da matrícula do município. É significativa a matrícula da rede privada que chega a 23%, o que se enquadra com a condição socioeconômica do município de alto IDH. Quando comparados os resultados com Brasil e Ceará, tem-se o seguinte gráfico:

Gráfico 17 - Percentual de Matrículas por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015

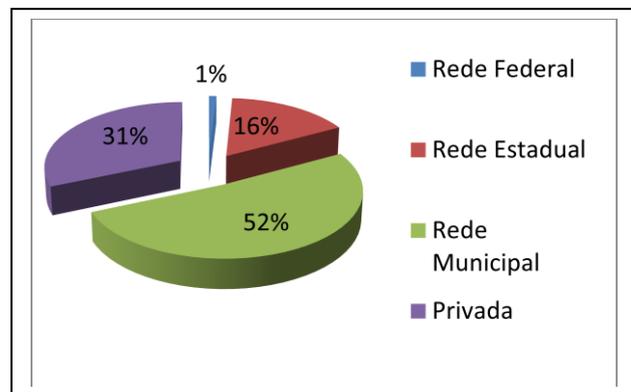


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Diferente do município de Massapê, anteriormente apresentado, a rede municipal de Sobral (55%) não é percentualmente maior que no estado do Ceará (60%). Sobral apresenta uma taxa de matrícula na rede privada (23%) maior que no Brasil (18%) e no Ceará (20%). A matrícula na rede estadual (21%) é maior que a média estadual (19%) e menor que a média nacional (34%).

Em Sobral, os estabelecimentos de ensino totalizam 98. Destes, 65 são pertencentes ao setor público (1 da rede federal, 17 da rede estadual e 54 da rede municipal); e 33 à rede particular.

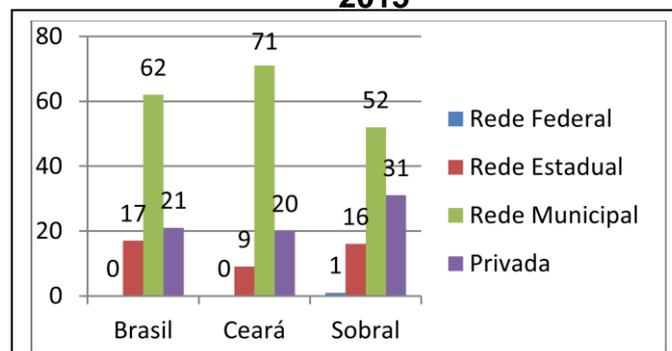
Gráfico 18 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Observa-se, que apesar de responder a 21% do total de matrículas, a rede estadual reúne apenas 16% dos estabelecimentos de ensino. Mesmo assim, como observado na tabela 3.3, o ensino médio opera com um número de 7,9 alunos por sala de aula em Sobral.

Gráfico 19 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015

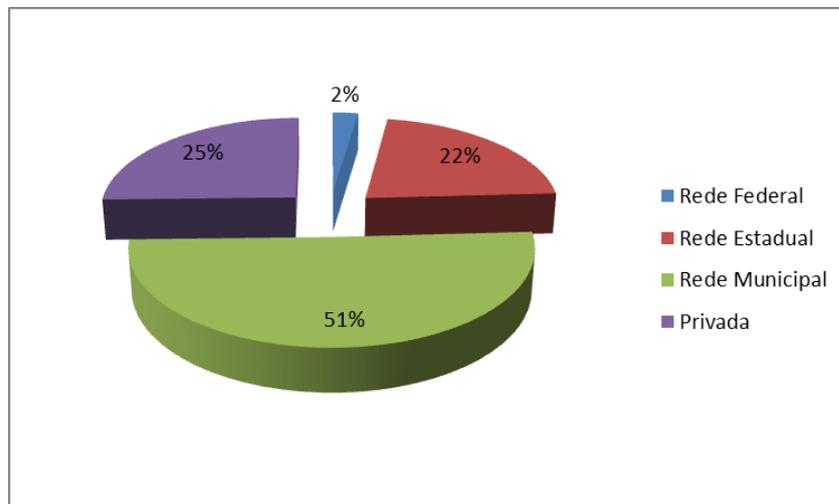


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Quando comparados aos percentuais de Brasil e Ceará, observa-se que o percentual de estabelecimentos pertencentes ao setor privado eleva-se de forma significativa em Sobral. Já o percentual de estabelecimentos pertencentes à rede municipal tem redução considerável (52%), em relação ao país (62%) e ao estado (71%).

Em Sobral, é contabilizado um total de 2.237 funções docentes. Na rede privada, totaliza-se 599 e 1638 na rede pública, distribuídas de acordo com o gráfico:

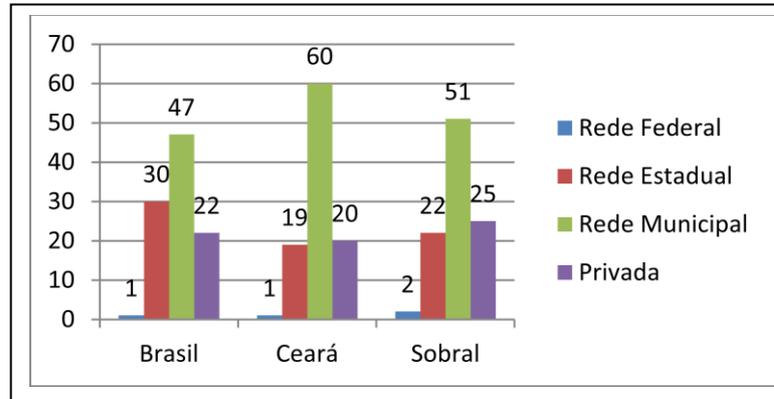
Gráfico 20 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica por dependência administrativa, Sobral, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Observa-se que mais da metade das funções docentes pertencem à rede municipal (51%), o que corresponde ao percentual de matrículas (55%). Em seguida, a rede privada reúne 599 professores (25%). A rede estadual conta com 514 funções docentes (22%); e a rede federal, apesar de responder por 1% da matrícula, tem 2% das funções docentes.

Gráfico 21 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Sobral

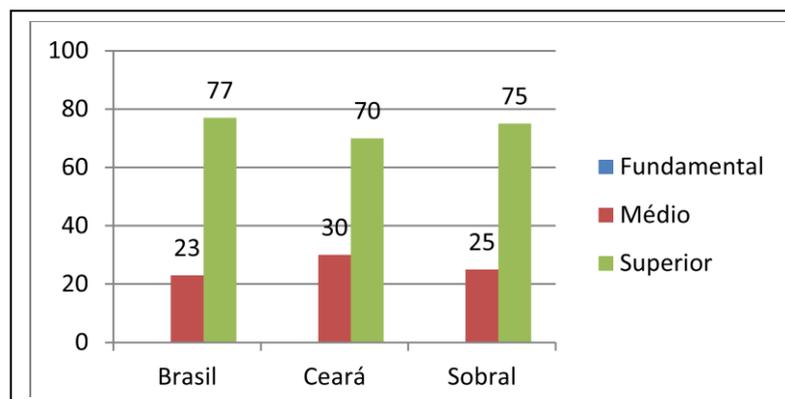


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

O percentual de funções docentes na rede privada de Sobral (25%) é mais elevado que no Brasil (22%) e no Ceará (20%). A rede municipal reúne mais professores que no país (47%) e menos que no estado (60%). Esse dado se inverte quando se trata do número de funções docentes da rede estadual (22%) que é maior que do estado (19%) e menor que a do país (30%).

Quanto à formação desses professores, os gráficos a seguir apresentam os dados de escolaridade e formação acadêmica.

Gráfico 22 - Funções Docentes na Educação Básica – Escolaridade, segundo o país, o estado e o município de Sobral

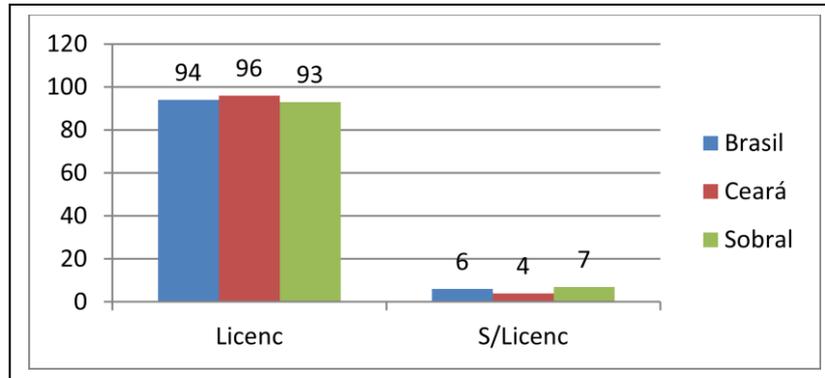


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015

Ao se tratar de escolaridade, observa-se que Sobral, assim como o Ceará e o Brasil, apresenta percentual zero de professores com formação apenas em ensino fundamental (em números absolutos, são 3 professores). O percentual de

funções docentes formando em nível superior supera a média do estado (70%) em cinco pontos percentuais (75%), aproximando-se da média nacional (77%).

Gráfico 23 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Formação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015

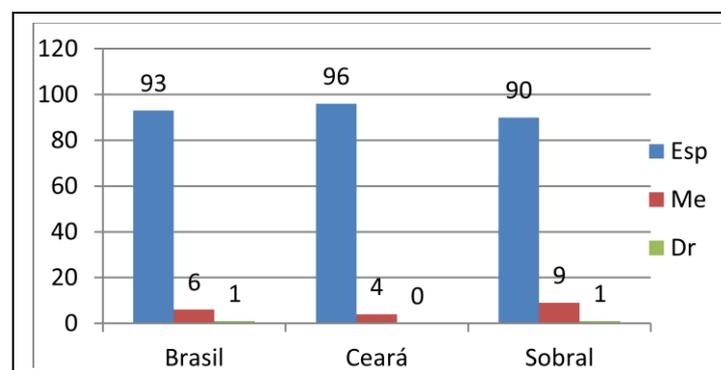


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

No tocante aos portadores do título de licenciatura, observa-se que em Sobral 7% das funções docentes não são licenciadas, média que está acima da média estadual de 4% e a do Brasil (6%). Este resultado pode estar associado à oferta da educação profissional que, em alguns ramos de profissionalização, tem prescindido da licenciatura.

Quando se trata de formação em nível de pós-graduação, constata-se que das 1.682 funções docentes com nível superior, um total de 29,4% possui pós-graduação. Os títulos são assim distribuídos:

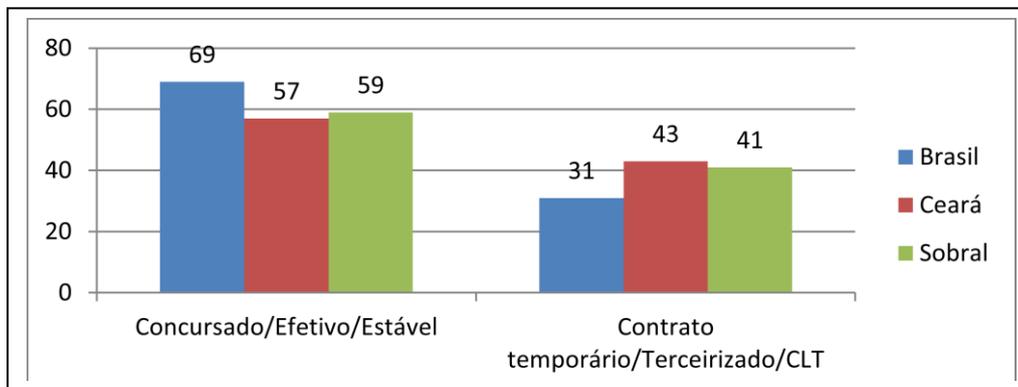
Gráfico 24 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Titulação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

O percentual de funções docentes que porta o título de especialista em Sobral (90%) é menor que o do país (93%) e o do estado (96%). É relevante ressaltar, todavia, que o percentual de professores que fizeram curso de mestrado (9%) é mais elevado que no Brasil (6%) e no Ceará (4%). Quando somado ao percentual de professores com doutorado (1%) obtêm-se 10% de funções docentes com formação *stricto sensu* – percentual mais elevado que o do país (7%) e do estado (4%).

Gráfico 25 - Percentual de Docentes da Educação Básica na rede pública, por situação funcional, segundo o país, o estado e o município de Sobral, 2015

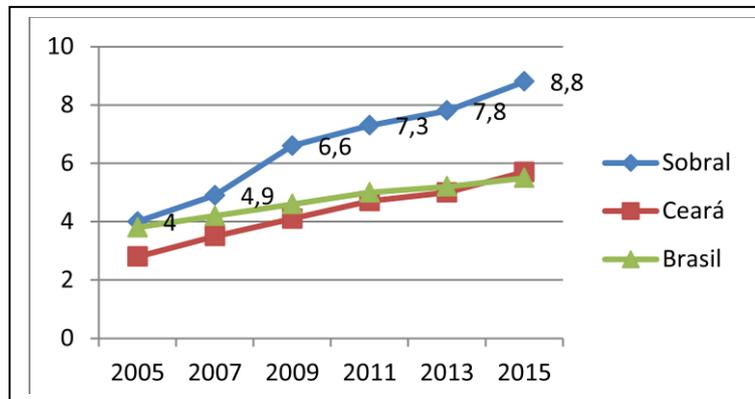


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Quando se trata de situação funcional, o percentual dos professores em situação de estabilidade (59%) é maior que o de professores contratados temporariamente (ou em situação não estável) que é de 41%. Esses dados mostram que a situação de estabilidade em Sobral é apenas 2% acima da taxa cearense e significativamente abaixo da taxa brasileira (69%). Ressalta-se, em Sobral, que 73% dos professores em situação funcional não estável pertencem à rede municipal de ensino.

Não obstante a situação funcional instável de grande parte dos professores, o município apresenta resultados de IDEB que tem lhe garantido projeção nacional. A evolução desses resultados pode ser constatada nos gráficos que se seguem.

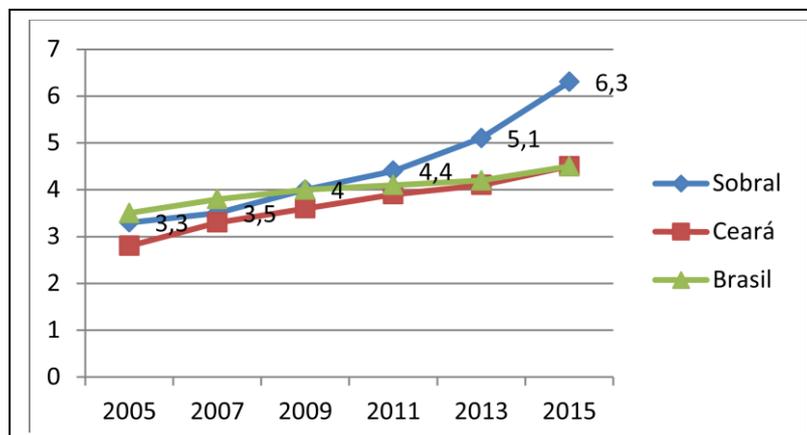
Gráfico 26 - IDEB, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Sobral, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015



Fonte: MEC/INEP, 2015

Os resultados do IDEB de Sobral são significativamente superiores aos resultados de Brasil e Ceará. A evolução do índice segue sem oscilação de 2005 até 2015, chegando à média de 8,8 nos anos iniciais do ensino fundamental, ficando assim 3,3 pontos acima da média nacional e 3,1 acima da média estadual.

Gráfico 27 - IDEB, Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Sobral, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015.



Fonte: MEC/INEP, 2015.

Nos anos finais do ensino fundamental, observa-se também um resultado crescente e acima das médias de Brasil e Ceará. Diferente do IDEB dos anos iniciais, o resultado de Sobral se sobressai apenas a partir de 2011, dando um salto bastante representativo em 2015 que o elevou 1,2 acima da sua própria média de 2013. O desafio quanto ao IDEB das séries finais do ensino fundamental ainda é grande, mas é um desafio partilhado com a rede estadual, considerando que em

Sobral, as escolas estaduais respondem pelas matrículas do 9º ano, quando é realizada a Prova Brasil.

Esses resultados não podem existir sem uma gestão escolar capaz de mediar de forma competente a chegada de políticas como a Prova Brasil ao chão da escola. Sobral, sem dúvida, compõe a amostra dessa pesquisa oferecendo um contexto de muito interesse para os estudos em gestão.

4.1.3 Viçosa do Ceará

O município de Viçosa do Ceará possui uma área de 1.311,59 km², localizando-se a 348 quilômetros de distância da capital Fortaleza. Tem sua origem em um grande aldeamento de índios camocins, anacés e arariús.

Segundo o valioso depoimento de Pedro Ferreira, estudioso da história cearense, "aquele aldeamento, que era conhecido por 'abainha, foi desbravado, provavelmente, no ocaso do século XVI pelos franceses vindos do Maranhão, os quais, chefiados por Bombille, contavam, por certo, firmar ali para todo o sempre - o seu domínio". Judiciosamente pondera Raimundo Girão: "somente em 1603 pôde vir aos climas cearenses uma bandeira ou entrada expedicionária, chefiada pelo açoriano Pero Coelho de Sousa, residente na Paraíba, antigo comandante de uma galé real e homem afeito às aventuras guerreiras". Pero Coelho de Sousa, no propósito de ressarcir prejuízos que anteriormente havia sofrido, propôs, seduzido pela notícia de riquezas nas regiões além do Rio Grande, ao Governador Geral do Brasil, Diogo Botelho, organizar uma "bandeira, manifestando o desejo de expulsar os franceses e tomar posse das terras conquistadas" (IBGE, 2017)

O aldeamento foi elevado á categoria de vila denominado Viçosa Real da América em 1759. Após muitas mudanças na formação administrativa e na nomenclatura, o município passou a ser chamado de Viçosa do Ceará, por Decreto Estadual de 1943. Com clima tropical quente semiárido brando, apresenta pluviosidade média de 1.349,0 mm por ano, temperatura média de 22°C a 24°C e período chuvoso de janeiro a abril. (IBGE, 2017; IPECE, 2016).

Figura 13 - Viçosa do Ceará

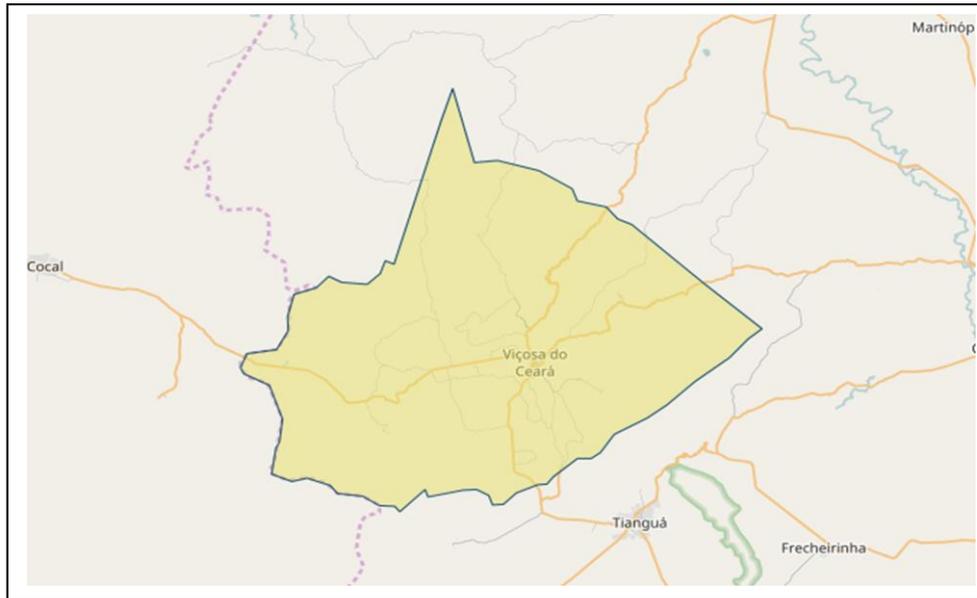
Fonte: Sítio da Guarda Municipal de Viçosa do Ceará²⁰

Situado, segundo região de planejamento do estado, na Serra da Ibiapaba, o município possui população estimada, em 2016, de 59.487 habitantes (IBGE), e densidade demográfica de 41,90 hab/km² e taxa de urbanização de 32,44% em 2010. Com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH 2010) de 0,571 (situado na faixa de IDH Baixo), é o 173º colocado entre os 184 municípios cearenses e o 4.827º no ranking nacional (PNUD²¹). Apresenta um PIB per capita de R\$ 5.048,00, que corresponde a 40,7% do PIB per capita cearense de R\$ 12.393,00 (IPECE, 2013). No município, dados de 2013 mostram que o setor de serviços consiste em 74,78% da economia, com a agropecuária respondendo a 21,41% (bem acima da taxa do estado de 5,16%) e a indústria 3,81%, segundo dado do Ipece.

²⁰ Disponível em <http://guardamunicipalvicosace.blogspot.com.br/2011/08/vicosa-do-ceara-completa-129-anos-de.html>. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

²¹ <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>, acesso em 02 de fevereiro de 2017.

Figura 14 - Mapa do Município de Viçosa do Ceará



Fonte: IBGE, 2017.

Figura 15 - Mapa de localização de Viçosa do Ceará no estado



Fonte: IPECE, 2017.

O município possui alto potencial turístico, preservando muitos monumentos do início do século XVIII, quando com grande contribuição dos

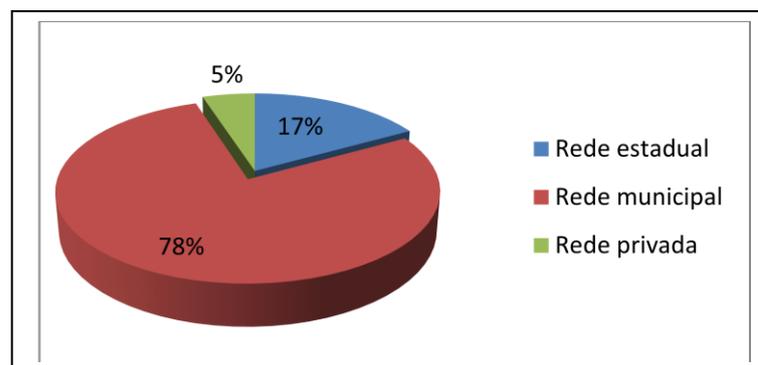
jesuítas, foi fundada a “Aldeia da Ibiapaba”. São muitas igrejas e praças históricas, entre elas, a Igreja do Céu que possui um mirante de onde é possível se ter uma visão panorâmica da cidade (Figura 3.5). A praça e o Memorial Clóvis Beviláqua homenageiam o jurista nascido na cidade. O clima serrano das partes de maior altitude torna-se palco para eventos culturais populares como o festival “Mel, Chorinho e Cachaça” e o “Festival de Música da Ibiapaba”, ambos ocorrendo, geralmente, no mês de julho. Entre as atrações naturais, há cachoeiras, bicas e formações rochosas típicas da chapada que faz divisão com o estado do Piauí.

O belo cenário atrai turistas durante todo o ano contribuindo significativamente para a elevada participação do setor de serviços na economia. O cenário da educação, todavia, é diferente.

Os indicadores educacionais delineiam a situação do município de Viçosa em relação ao estado e ao país, em 2015. Os dados apresentados tratam de matrícula, estabelecimentos de ensino, docentes, abandono, aprovação e reprovação, entre outros.

O Município de Viçosa do Ceará reúne 17.245 matrículas. Deste total, 2.929 pertencem à rede estadual, 13.443 são da rede municipal e 873 estão na rede privada. Observa-se, de imediato, elevada concentração de alunos na rede municipal de ensino, o que pode ser melhor visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 28 - Percentual de matrículas por dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015

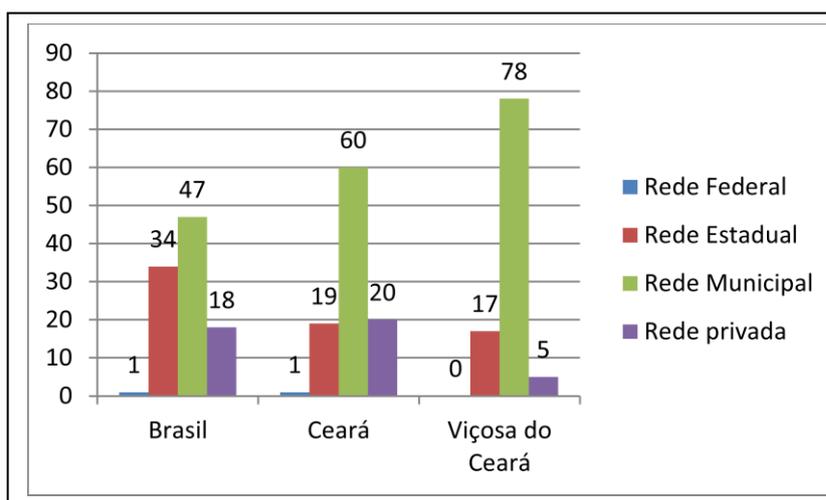


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

É de muita relevância para esta descrição ressaltar que quase metade das matrículas está localizada na zona rural, todas na rede municipal de ensino

(7.890, ou seja 45,75% do total de matrículas). O que converge com a reduzida taxa de urbanização (32,44%) que consta nas informações apresentadas acima.

Gráfico 29 - Percentual de matrículas por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará, 2015



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica 2015.

A comparação com as taxas de matrículas do Brasil e do Ceará mostra a rede municipal de Viçosa bem mais expressiva (78%). Este fenômeno pode significar que o município ainda tem um grande desafio a enfrentar em relação à correção de fluxo escolar. É interessante observar que a rede privada responde a apenas 5% das matrículas – o que é coerente com um contexto de baixo IDH e baixa renda per capita. A responsabilidade do setor público é com a quase totalidade (95%) das matrículas.

No quadro 11, a seguir, apresenta indicadores de Viçosa do Ceará em comparação com os do estado.

Quadro 11 - Indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, Viçosa do Ceará, 2015

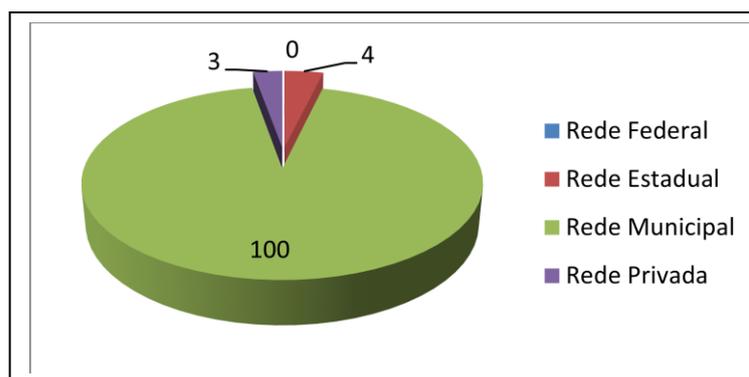
Taxa(%)	Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Viçosa	Ceará	Viçosa	Ceará
Escolarização líquida	88,3	89,6	49,9	54,2
Aprovação	94,7	93,4	87,1	85,6
Reprovação	4,8	5,1	7,1	7,2
Abandono	0,5	1,5	5,8	7,3
Alunos por sala de aula	35,2	25,2	35,6	25,2

Fonte: SEDUC, IPECE, 2016.

Em relação ao ensino fundamental, observa-se que Viçosa do Ceará tem uma taxa de escolarização líquida menor (88,3%) que a taxa apresentada pelo estado (89,6%). Vale ressaltar que, apesar de ser um município com baixo IDH, apresenta taxa de escolarização mais elevada que o município de médio IDH selecionado para esta pesquisa (Massapê – 86,8%). A reprovação e o abandono são menores do que no estado. Coerentemente, a aprovação é maior 1,3% que no estado. Um elemento preocupante refere-se à quantidade de alunos por sala de aula. Conforme os dados, a média do município chega a ser de 35,2, enquanto que no estado a média não ultrapassa 25, 2% no ensino fundamental.

No ensino médio, a taxa de escolarização líquida de 49,9%, consegue ser ainda menor que a do estado (54,2%). Já a taxa de aprovação nesta etapa é maior (87,1%), enquanto são menores as médias de reprovação (7,1%) e abandono (5,8%). O número de alunos por sala de aula, entretanto, é mais elevado que a média estadual, alcançando 35,6. A baixa demanda no ensino médio certamente é responsável por essa média não ser tão alta como em Massapê (42,8), pois o número de estabelecimentos de ensino médio também é baixo, como se constata a seguir.

Gráfico 30 - Estabelecimentos de Ensino por dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015

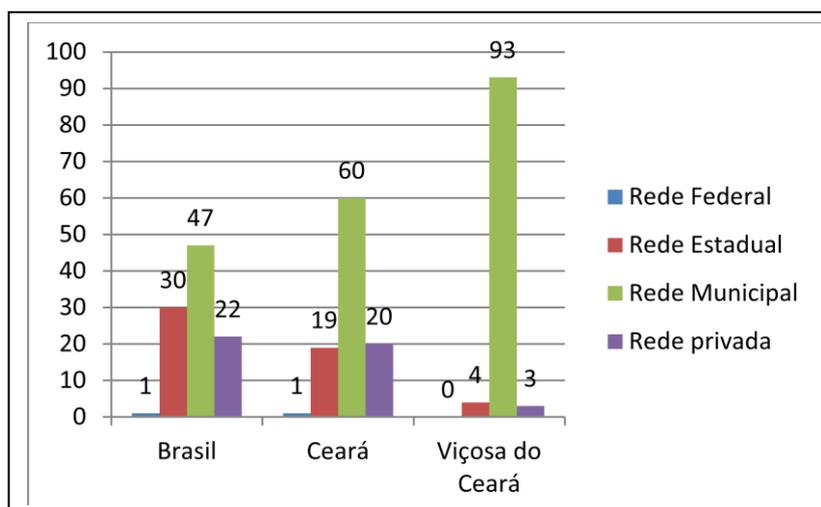


Fonte: Inep/Sinopse Estatística de Educação.

Assim, como acontece em Massapê, observa-se uma concentração de alunos do ensino médio por escola, pois em Viçosa do Ceará, a matrícula nesta etapa de ensino consta de 2.952 alunos, distribuídos em 4 estabelecimentos de ensino.

No ensino fundamental, observa-se uma elevada quantidade de estabelecimentos do ensino (100), em termos percentuais, chega a ser quase o dobro do percentual nacional, como é possível constatar no gráfico que se segue:

Gráfico 31 - Percentual de Estabelecimentos de Ensino, por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará

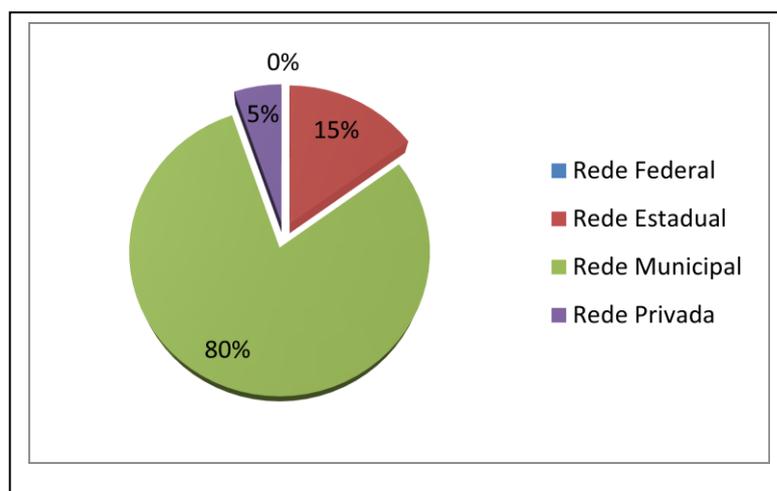


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica

O total de 93% de estabelecimentos de ensino corresponde ao alto índice de matrículas na rede municipal. A redução do número de estabelecimentos da rede privada (3%) também é considerável, em comparação com o país (22%) e com o estado (20%). Chama a atenção que, no município de Viçosa do Ceará, 17% das matrículas referentes ao ensino médio seja atendida em 4% dos estabelecimentos de ensino.

As funções docentes do município de Viçosa do Ceará totalizam 800 e obedecem à seguinte distribuição:

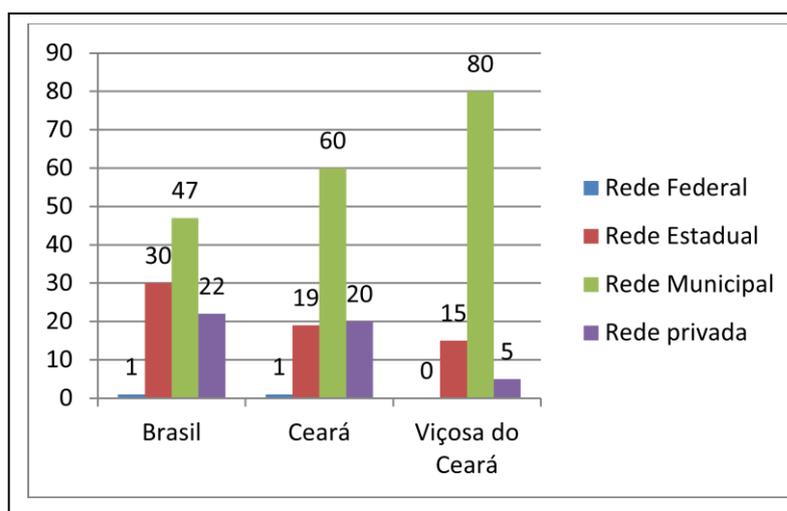
Gráfico 32 - Percentual de Funções Docentes por dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015



Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

A grande maioria das funções docentes (80%) pertence à rede municipal – como o esperado, considerando o contingente elevado de matrículas nesta etapa de ensino. A rede municipal e a rede privada respondem por 15% e 5% das funções docentes do município, respectivamente.

Gráfico 33 - Percentual de Funções Docentes por localização e dependência administrativa, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará

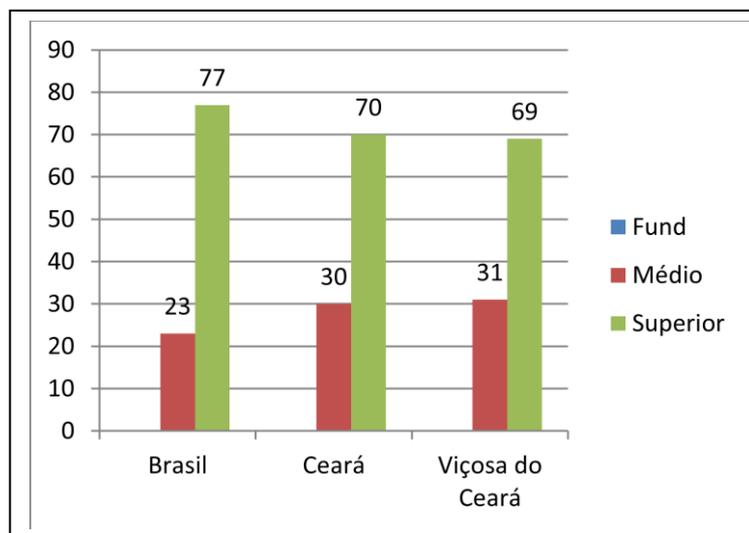


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Os dados relativos a funções docentes em Viçosa do Ceará mostram uma rede municipal significativamente maior que no estado e no país. Há a redução na

quantidade de professores na rede estadual (15%) em relação ao Brasil (30%) e ao Ceará (19%), assim como também da rede privada (5%).

Gráfico 34 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Escolaridade segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará, 2015

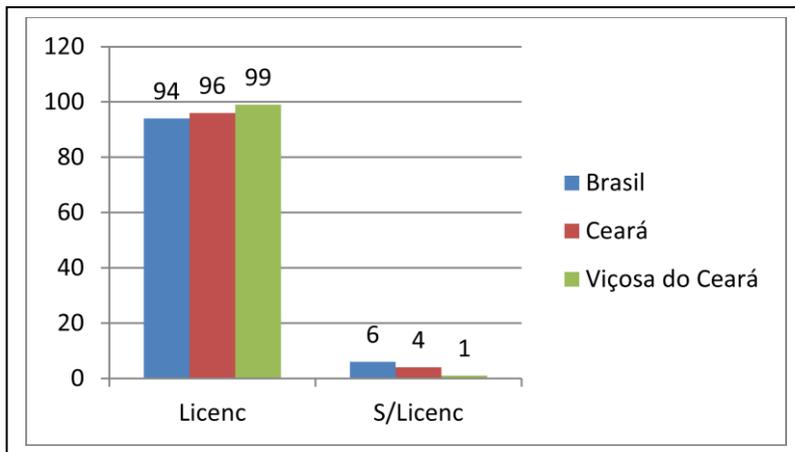


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Em relação ao nível de escolaridade, constata-se que em Viçosa do Ceará o percentual de professores portadores de diploma de nível superior (69%) é menor que no estado (70%) e no país (77%) – ainda que aproximado da média estadual. Inversamente proporcional é o número de professores com nível médio, enquanto no estado é de 30%, no município alcança 31%, ambos acima da média brasileira (23%).

Contudo, quando se trata do tipo de formação acadêmica observa-se que há uma inversão nesse quadro, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 35 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Formação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará

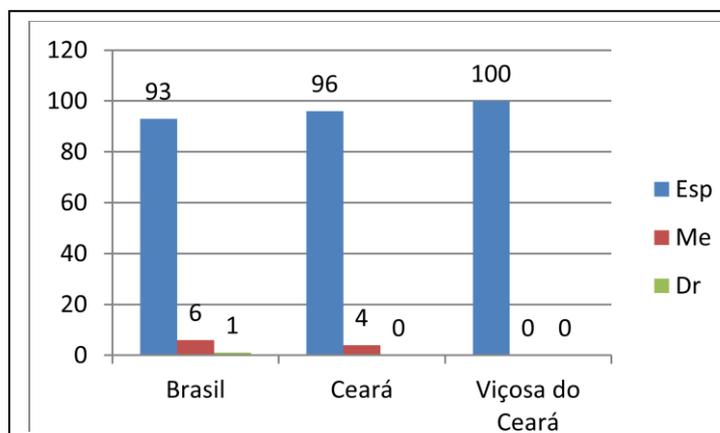


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

O percentual de professores com título de licenciatura no município de Viçosa do Ceará (99%) é maior que os percentuais do estado (96%) e do país (94%), o que denota o investimento por parte desse município em cumprir o que a prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, no que trata ao almejado para a formação de professores da educação básica.

Em Viçosa, do total de professores formados em nível superior (69%), registra-se que 100% possui o título de especialista. Há o registro de 1 professor com grau de mestre (que não alcança um valor percentual do total de 555 com nível superior), e nenhum registro de professores doutores.

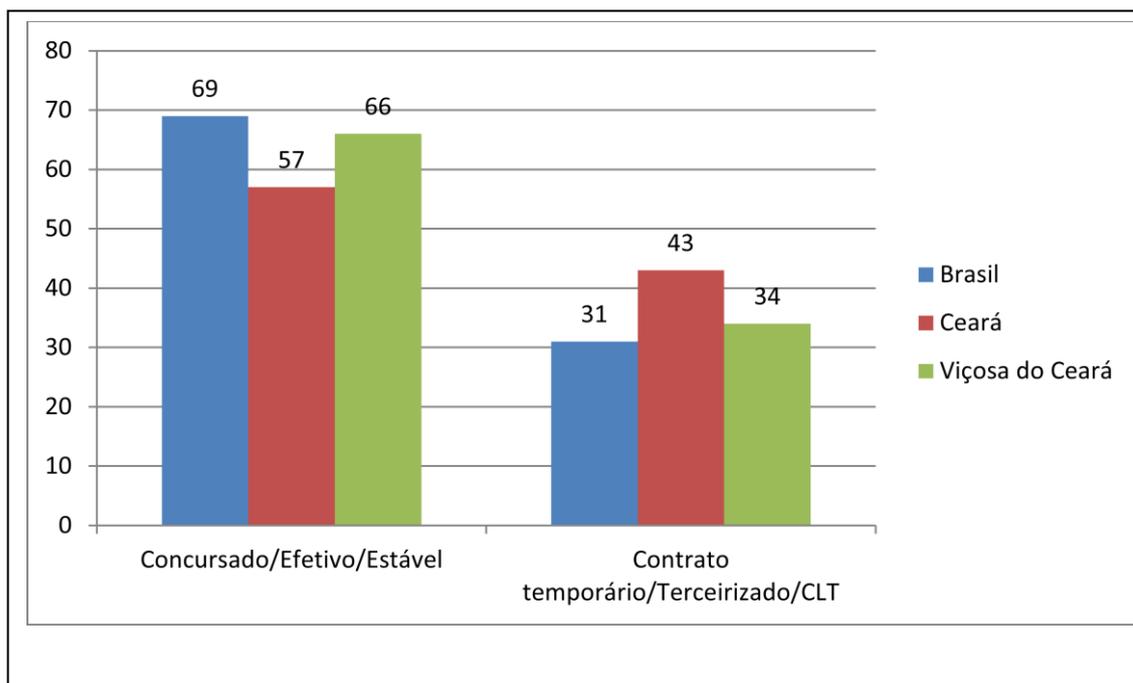
Gráfico 36 - Percentual de Funções Docentes na Educação Básica – Titulação acadêmica, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará



Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Quando comparados aos números de Brasil e Ceará, observa-se no município de Viçosa uma escassez de professores mestres e doutores. Uma realidade bem diferente do município anteriormente apresentado (Massapê), onde se registra 7% de professores com doutorado.

Gráfico 37 - Percentual de Docentes da Educação Básica na rede pública, por situação funcional, segundo o país, o estado e o município de Viçosa do Ceará, 2015

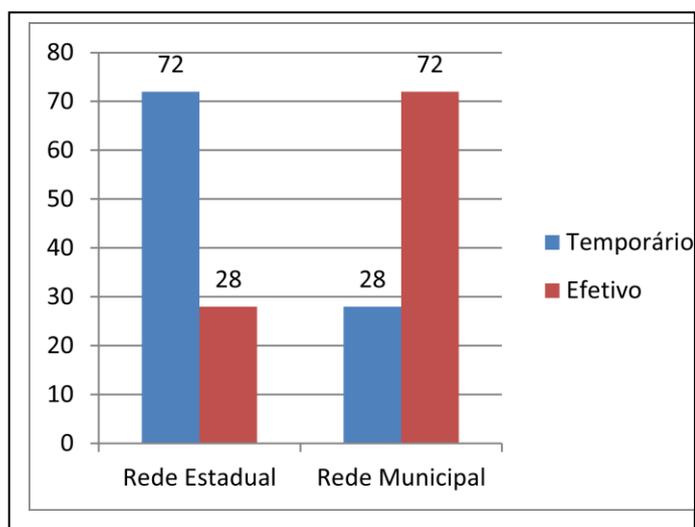


Fonte: Inep/Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Quando se trata da situação funcional dos professores, podemos observar que o município de Viçosa do Ceará, tem mais professores em situação estável (concursado/efetivo) do que o estado (Viçosa com 66%, e o Ceará com 57%), aproximando-se da média brasileira de 69%. Os professores com contrato temporário, terceirizados ou celetistas somam 34%. Vale ressaltar, que o total de professores em situação estável é maior que a do município de médio IDH anteriormente apresentado (Massapê, 61%).

É importante salientar que a maioria dos professores em situação instável (contrato temporário/celetistas), no município de Viçosa, pertence à rede estadual:

Gráfico 38 - Percentual de funções docentes na rede pública, por situação funcional e dependência administrativa, Viçosa do Ceará, 2015

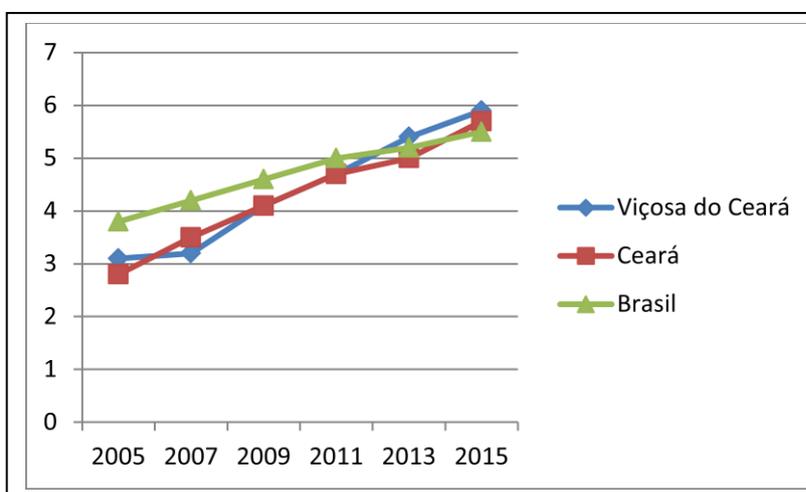


Fonte: Inep/ Sinopse Estatística da Educação Básica, 2015.

Conforme o gráfico acima, a rede municipal possui 72% de professores pertencentes ao quadro efetivo. Na rede estadual o percentual se inverte, e apenas 28% das funções docentes é estável (efetivo/concursado). Sem dúvida, torna-se relevante cogitar o efeito dessa situação sobre os resultados dos indicadores educacionais do ensino médio.

Os resultados do IDEB mostram o crescimento do município nas séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Gráfico 39 - IDEB, Anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Viçosa do Ceará, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015

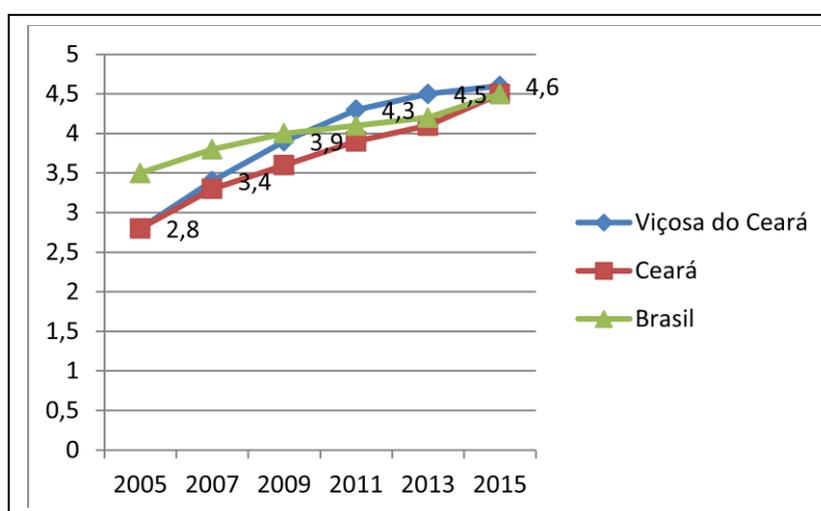


Fonte: Mec/Inep, 2015.

Quando comparado aos índices de Brasil e Ceará, o IDEB de Viçosa nos anos iniciais no ensino fundamental permanece a maior parte do tempo acima da média do estado e, a partir de 2013, consegue se manter também acima da média nacional, chegando em 2015 a 5,9.

No IDEB dos anos finais do ensino fundamental de Viçosa, observa-se um crescimento linear, como ocorrido nos anos iniciais.

Gráfico 40 - IDEB, Anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o país, estado e município de Viçosa do Ceará, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015



Fonte: Mec/Inep, 2015.

O município que em 2005 estava 0,7 pontos abaixo da média do Brasil (assim como o Ceará), consegue mostrar evolução no índice e chegar a 4,6 em 2015. Mantém-se acima da média cearense a partir de 2009, e acima da média nacional desde 2011.

A viagem pela Serra da Ibiapaba apresentou Viçosa do Ceará como um município que, apesar do baixo IDH, tem unido forças para elevar os resultados de aprendizagem das crianças e jovens. Isso se traduz nos indicadores educacionais de aprovação e também de IDEB. Tem reais desafios a enfrentar com a situação funcional dos professores, sobretudo os de ensino médio, assim como as taxas de escolaridade líquida. Sem dúvida, os números traduzem esforços da gestão local para melhoria da educação.

4.2 COMPARANDO ALGUNS NÚMEROS DOS MUNICÍPIOS

Na seção acima, foram apresentados os municípios escolhidos para compor a pesquisa em campo deste trabalho. Conforme já mencionado, foram três municípios, classificados da seguinte maneira:

Quadro 12 - Municípios da amostra, segundo IDH (2010)

Município	IDH	Classificação
Massapê	0,616	Médio IDH
Sobral	0,714	Alto IDH
Viçosa do Ceará	0,571	Baixo IDH

Fonte: IPECE, 2016.

Na viagem feita, a partir das informações sobre cada município, foi possível comparar os indicadores educacionais e socioeconômicos de cada um deles com os indicadores de Brasil e Ceará. Algumas comparações entre eles também são pertinentes e oferecem um panorama dos três selecionados.

Os municípios têm características bem diferentes, tanto em relação a dados socioeconômicos como a dados educacionais. Massapê, apesar de situar-se geograficamente muito próximo a Sobral (inclusive, se originando de lá), exibe uma realidade bem diversa, a começar pelo IDH, PIB per capita e taxa de urbanização. Viçosa do Ceará, na Serra da Ibiapaba, possui a menor taxa de urbanização (32,44%) e, mesmo contando com uma população maior que a de Massapê, tem uma densidade demográfica menor. Viçosa, dentre os três municípios, é o que apresenta a maior participação da agropecuária na economia (21,41%). O setor de serviços é o mais representativo nos três municípios.

Enquanto em Viçosa do Ceará, a rede municipal é responsável por 78% da matrícula, em Massapê e Sobral esses números são de 65% e 55%, respectivamente. Considerando que, na medida em que a distorção idade-série vai sendo corrigida, a demanda para o ensino médio (rede estadual) deve aumentar, constata-se que Massapê e, sobretudo, Viçosa ainda têm muito que trabalhar para melhorar o funcionamento de suas redes.

Quanto à formação dos professores, os três municípios ainda têm um desafio a enfrentar. Os percentuais de professores sem nível superior ainda são bastante elevados: 27%, 25% e 31%, em Massapê, Sobral e Viçosa do Ceará, respectivamente. Ainda que permitida por lei a formação no antigo curso Normal, a formação almejada para professores da educação básica é a licenciatura. O

município de menor IDH é o que apresenta menor percentual de professores sem licenciatura (Viçosa, 1%), enquanto Massapê tem 2% e Sobral, 7%. Dos professores com formação em pós-graduação, a grande maioria tem título de especialista. Em Viçosa, os especialistas correspondem à totalidade de professores pós-graduados (100%), em Sobral chegando a 90% e, em Massapê, 93%. Sobral tem o maior número de professores com formação em pós-graduação *stricto sensu* (9% de mestre e 1% de doutores), seguido de Massapê que tem 7% (todos com título de doutor).

Os dados sobre situação funcional mostram um elevado número de professores em situação não estável de trabalho. Sobral chega a ter 41% de professores de contrato temporário/terceirizados ou celetistas, seguido bem próximo por Massapê, com 39%. O município de baixo IDH (Viçosa do Ceará) foi o que apresentou melhor quadro de situação funcional: 66% dos professores em situação estável de trabalho.

A abordagem das questões que tratam dos diretores escolares na legislação específica de cada município também apresenta variações bastante significativas

A Lei Estadual nº 106.025 (de 30 de maio de 2016), que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação, aprovado para o período de 2016 a 2024, contempla questões referentes aos diretores escolares.

O Plano Estadual, em sintonia com o que dita a Constituição Federal de 1988 em seus princípios (artigo 206), define o “fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam”, como uma de suas diretrizes. Estabelece, para tanto, como meta: “Assegurar condições, no prazo de 1 (um) ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar” (meta 19). Entre as estratégias inclui a priorização de repasse de transferências voluntárias e cooperação técnica para os municípios que considerem – em conjunto com a legislação da área – “para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, através de seleção pública, de provas de títulos, bem como a participação da comunidade escolar” (estratégia 19.1). Outras estratégias da meta 19 envolvem implementação de programas específicos de formação continuada para diretores, gestores e equipe técnica (estratégia 19.11), assim como

“apoio técnico aos municípios, na elaboração e aprovação de legislação específica, respeitando-se a legislação nacional, para fins de regulamentação da seleção e nomeação de diretores e diretoras de escola, a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho e da participação da comunidade escolar” (estratégia 19.19).

O Plano Municipal de Educação de Massapê foi estabelecido pela Lei nº732/2015, com vigência de dez anos.

Em seu artigo 3º, inciso VI, apresenta a “promoção do princípio da gestão democrática no ensino público” como uma de suas diretrizes. O Plano Municipal define como sua meta 18: “assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”. As estratégias subsequentes, entretanto, não são suficientemente explicativas, considerando que não abordam a questão da seleção de diretores, assim como sua formação ou avaliação de seu desempenho.

O Plano Municipal de Educação de Sobral, com vigência prevista para dez anos, antecede o Plano Estadual, pois foi aprovado através da Lei municipal nº1477 de 24 de junho de 2015. Seu texto aborda, de forma específica, as questões relativas a diretores na meta 14:

Meta 14 - Assegurar, até o segundo ano da vigência do PME, condições para a efetivação da gestão democrática da educação municipal, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União (Plano Municipal de Educação de Sobral).

As quatro estratégias subsequentes tratam dos diretores escolares, ressaltando: o aperfeiçoamento da seleção por mérito (estratégia 14.1); a formação em serviço (estratégia 14.2); criação de lei para manutenção de diretores amparados em critérios de desempenho, ética e compromisso (estratégia 14.3) e; a instituição de um “Programa de Mentoria²²” (estratégia 14.4).

A centralidade do papel do diretor na gestão da escola em Sobral já se configurava em leis anteriores. A Lei nº 489 de 06 de janeiro de 2004, por exemplo, mostra a relevância atribuída ao dirigente escolar, ao dispor sobre o regime de autonomia pedagógica e administrativa da gestão das escolas. As competências do diretor estão distribuídas ao longo de 11 artigos ao longo do texto, acrescentando-se

²² A lei não apresenta uma definição do que seja tal Programa.

um artigo que trata da avaliação do desempenho do diretor, como é possível observar nos artigos citados a seguir:

Artigo 4º - Compete ao Diretor conhecer as principais normas e leis que regem a educação no âmbito nacional, estadual e municipal.

Artigo 6º, Parágrafo Único – Compete ao Diretor definir as normas regimentais sobre pessoal, incluindo controle de frequência, abono de faltas, licenças, sanções pelo seu não cumprimento, assim como a avaliação de desempenho de servidores.

Artigo 7º - Compete ao Diretor operar o cotidiano da Escola, não permitindo interrupções ou mudanças que alterem o Calendário, e outras interferências em questões gerenciais que comprometam o desenvolvimento de atividades escolares.

Artigo 16 – É competência do Diretor da Escola responsabilizar-se pelo desenvolvimento profissional dos servidores, dentro da demanda apresentada pela Escola, garantindo e promovendo, quando necessário, a capacitação dos profissionais. (INEP, 2005, p.15-152).

Além destes, outros artigos como responsabilidades dos diretores: a gestão dos servidores (artigo 8º), a escolha dos livros didáticos (artigo 14), análise dos resultados de avaliação externa (artigo 17), definições de metas e correções do PDE, assim como a condução de sua aprovação junto ao Conselho Escolar (artigos 9º, 15 e 18).

O artigo 20 reza que “o desempenho do diretor da Escola será avaliado em função dos resultados da Escola e da consecução das metas estabelecidas no PDE” (INEP, 2005, p.152).

O Plano Municipal de Educação de Viçosa do Ceará foi promulgado pela Lei nº662/2015, com vigência por dez anos (2014-2024). Apresenta em seu artigo 2º a “promoção do princípio da gestão democrática do ensino público” (inciso VI). Na letra da Lei, define-se que o município deverá “assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, buscando, para tanto, apoio técnico da União” (Meta 16). Em uma de suas estratégias, o Plano Municipal cita o Plano Estadual de Educação quando trata de priorizar o repasse de recursos para os entes federados que observarem na nomeação dos diretores e diretoras de escola, “critérios técnicos de mérito e desempenho, através de seleção pública, de provas de títulos, bem como a participação da comunidade escolar”. O texto da lei municipal fica confuso, considerando que o referido município não faz repasses para outros municípios. Mas é possível depreender o destaque para os critérios técnicos para a seleção de diretores. Assim como no Plano de Educação

Massapê, não há maiores detalhamentos da seleção de diretores, assim como de projetos para sua formação continuada ou avaliação de desempenho.

Todos têm envidado esforços para melhorar o quadro da educação dos municípios – o que pode ser traduzido pelos crescentes resultados do IDEB. Sobral, município de alto IDH, consegue também apresentar expressivos resultados educacionais. Chama a atenção que o IDEB de Viçosa do Ceará, nos anos iniciais do ensino fundamental, esteja significativamente acima do IDEB de Massapê até 2013, quando este último apresenta um salto nos resultados (de 4,8 para 7,6) e fica a 1,2 pontos do IDEB de Sobral (8,8). Fenômeno semelhante ocorre nos anos finais do ensino fundamental. A melhoria dos índices nas séries finais do ensino fundamental, assim como o aumento da taxa de escolarização líquida do ensino médio destacam-se entre os maiores desafios para os três municípios dessa amostra.

4.3 DEFININDO AS ESCOLAS DA AMOSTRA

Delineado o contexto de cada município, é relevante, a partir de agora, conhecer as escolas. Apesar de não constituírem o foco deste estudo, as escolas são territórios em que acontece a mediação das políticas educacionais pelos diretores. Sem dúvida, as características das escolas contribuem para se compreender de onde falam os sujeitos desta pesquisa.

Em cada município, foram escolhidas quatro escolas: duas estaduais e duas municipais. Como critério para suas escolhas, foi utilizado o IDEB. No intuito de abranger diferentes realidades também no interior dos municípios, a amostra deveria envolver escolas de alto IDEB e baixo IDEB. Optou-se pela escolha de escolas que apresentassem um histórico de IDEB junto ao INEP, ou seja, escolas não tão novas. As escolas municipais foram selecionadas pelo maior e menor IDEB (2013). Essa regra serviu também para as escolas estaduais que apresentavam resultados de IDEB por atenderem ao 9º ano do ensino fundamental. Quando a escola tinha um dirigente com menos de um ano de experiência como diretor, a escola era substituída pela escola de IDEB mais aproximado²³. Desse modo, o tempo de experiência do diretor passou a ser um critério para a escolha da escola.

²³ Esse fato aconteceu com uma escola municipal de Sobral.

Quadro 13 - Critérios para escolha das escolas por município

- 01 escola municipal com baixo IDEB
- 01 escola municipal com alto IDEB
- 01 escola estadual com baixo IDEB
- 01 escola estadual com alto IDEB
- Escolas com histórico de IDEB junto ao INEP
- Escolas com diretores com mais de 1 ano de experiência

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o almejado para este estudo, as escolas representam realidades bem distintas. Mesmo quando pertencentes à mesma dependência administrativa e localizadas no mesmo bairro (como aconteceu no município de médio IDH), as escolas apresentaram características peculiares, assim como seus diretores discursos bastante diversos.

No quadro a seguir mostra algumas características das escolas selecionadas:

Quadro 14 - Características das escolas da pesquisa

Município	Dependência administrativa	IDEB	Localização	Quantidade de alunos
Sobral	Estadual	Alto	Urbana/distrito	425
Sobral	Estadual	Baixo	Urbana/sede	1530
Sobral	Municipal	Baixo	Urbana/sede	879
Sobral	Municipal	Alto	Urbana/sede	1553
Massapê	Estadual	Alto	Urbana/sede	1022
Massapê	Estadual	Baixo	Urbana/sede	927
Massapê	Municipal	Alto	Urbana/sede	365
Massapê	Municipal	Baixo	Urbana/sede	212
Viçosa do Ceará	Estadual	Baixo	Urbana/sede	690
Viçosa do Ceará	Estadual	Alto	Urbana/sede	853
Viçosa do Ceará	Municipal	Baixo	Urbana/distrito	412
Viçosa do Ceará	Municipal	Alto	Rural	205

Fonte: Elaborado pela autora.

Um indicador de bastante significativo para este estudo trata do nível de *complexidade da gestão das escolas*. Segundo nota técnica do MEC que introduz o indicador para mensurar essa complexidade:

Assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas (MEC/INEP, 2015b).

O quadro abaixo mostra os diversos níveis em que a complexidade da gestão escolar pode ser classificada:

Quadro 15 - Descrição dos níveis de complexidade da gestão escolar

Nível	Descrição
1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada*.
3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada*.
4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada*.
5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.
6	Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada*.

Nota: 1 Característica apresentadas por pelo menos dois terços das escolas

* Considerando a idade dos alunos atendidos.

Fonte: Mec/Inep, 2015b.

Com base nesses critérios, as doze escolas selecionadas para esta pesquisa foram classificadas quanto ao nível de complexidade da gestão. Foram identificadas quatro escolas com nível 4 de complexidade, quatro escolas com nível 5, duas escolas com nível 3, uma escola com nível 6 e uma escola com nível 2. As escolas foram qualificadas segundo o quadro abaixo:

Quadro 16 - Distribuição das escolas da pesquisa por nível de complexidade de gestão escolar

Município	Dependência administrativa	IDEB	Nível de complexidade da gestão escolar
Sobral	Estadual	Alto	4
Sobral	Estadual	Baixo	5
Sobral	Municipal	Baixo	5
Sobral	Municipal	Alto	6
Massapê	Estadual	Alto	5
Massapê	Estadual	Baixo	4
Massapê	Municipal	Alto	3
Massapê	Municipal	Baixo	2
Viçosa do Ceará	Estadual	Baixo	5
Viçosa do Ceará	Estadual	Alto	4
Viçosa do Ceará	Municipal	Baixo	4
Viçosa do Ceará	Municipal	Alto	3

Fonte: Elaborado pela autora.

O fato de a maioria das escolas da amostra está classificada como nível 4 ou 5 de gestão (são oito nessa situação), converge com a situação no estado do Ceará, onde mais de 70% das escolas também se situa nos níveis 4 e 5 (38,6% e 31,7%, respectivamente) (VIDAL e VIEIRA, 2016, p.118).

A pesquisa em campo se desenvolveu a partir da realização de entrevistas com os doze diretores das escolas selecionadas. Estas entrevistas foram gravadas e transcritas, obedecendo às regras de ética de pesquisa, com assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido²⁴ por parte de todos os depoentes.

4.4 ENCONTRANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta seção será apresentado o perfil de cada um dos doze diretores entrevistados nesta pesquisa. Os diretores escolares são os sujeitos estrategicamente situados capazes de fornecer informações que contribuem sobremaneira para se compreender o processo de mediação das políticas educacionais no cotidiano da escola.

A viagem pelo semiárido do Noroeste cearense aconteceu no segundo semestre de 2015 – período de elevadas temperaturas e escassa chuva na região. Apesar disso, havia belas paisagens nos municípios, algumas fruto de uma vaidosa arquitetura (como no caso de Sobral), outras produzidas pela própria natureza (como no caso de Viçosa do Ceará).

Sem dúvida, foi bastante enriquecedor o contato direto com os diversos sujeitos da pesquisa. A maioria recebeu a equipe de pesquisa²⁵ na escola (apenas uma diretora preferiu realizar a entrevista em casa). Em geral, foram solícitos e falaram da experiência em gestão com bastante entusiasmo.

Apesar de possuírem muitas características em comum – como relativa experiência no magistério, situação funcional estável, cada um dos diretores tem uma trajetória diferente, está em contexto diverso (como mostrado ao longo deste capítulo) e, certamente por isso, apresentaram concepções variadas acerca das questões apresentadas.

A seguir, apresenta-se um breve perfil de cada diretor. No início de cada subseção, destacamos uma frase, ou fala marcante, que traduz parte significativa do perfil de cada um dos diretores entrevistados.

²⁴ O termo de consentimento livre e esclarecido utilizado está disponível nos apêndices desta tese.

²⁵ As entrevistas foram realizadas pela autora desta tese e por uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

4.4.1 Diretor de escola estadual de alto IDEB, em município de alto IDH: “só trabalha com gente quem gosta de gente”

Este é um diretor de uma escola urbana localizada em um distrito que dista 67 km da sede do município. Sua fala incorpora elementos de sua trajetória como ex-aluno da escola (durante treze anos), morador da comunidade.

Graduado em Geografia (licenciatura e bacharelado) por uma universidade pública (UVA), prosseguiu os estudos de pós-graduação em duas especializações: a primeira em Ensino de Geografia (Faculdade Farias Brito) e a segunda em Gestão e Avaliação da Escola Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora).

Seus doze anos de experiência no magistério reúnem seis anos como professor e seis como diretor, todos nessa mesma escola. Professor efetivo da rede estadual, foi submetido e aprovado em seleção técnica e, em seguida, escolhido por eleição direta pela comunidade escolar.

Por sua facilidade de comunicação e bom relacionamento com a comunidade, foi incentivado pelos alunos e colegas professores a se candidatar a diretor da escola. Sua fala revela um forte sentimento altruísta, assim como uma relação afetiva com a comunidade, que o leva a dizer: “Olha, nós trabalhamos com gente. Só trabalha com gente, quem gosta de gente”.

4.4.2 Diretora de escola estadual de baixo IDEB, em município de alto IDH: “Você não sabe do que é capaz até ter que provar que é”

A entrevista com esta diretora foi profundamente marcada pela conjugação dos fatos de sua vida pessoal com os fatos de sua vida profissional. Enfrentar a experiência na direção da escola tinha sido um grande desafio, constituído, entre outras coisas, por diligências na prestação de contas e contendas no processo eleitoral.

A diretora possui duas graduações: a primeira em enfermagem e a segunda em pedagogia. A licenciatura em enfermagem garantiu-lhe a função de professora de biologia e área (química e ciências). Selecionada para o banco de gestores do estado - após aprovação em seleção técnica, assumiu como coordenadora escolar. No trabalho de coordenação, apropriou-se também das

práticas de direção escolar, ainda que não pensasse em ser diretora. Suas duas especializações são em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio; e Gestão Escolar (ambas pela UVA).

Efetiva da rede estadual e no magistério há dezesseis anos, candidatou-se a diretora escolar. Por contestações nas eleições na escola, a diretora acabou sendo eleita pela CREDE para assumir a função, em exercício há dois anos.

Sua leitura de mundo, enfatiza sempre o elemento humano e suas relações nos processos. A superação – ainda que esta palavra não apareça no seu discurso verbal – é o elemento destacado nas situações descritas para explicar sua visão nas diversas questões exploradas durante a entrevista.

4.4.3 Diretora de escola municipal de baixo IDEB, em município de alto IDH:

“Não penso que o mundo tá perdido. Não tá, não. Tem muita gente boa ainda”

A fala acima parte de uma entrevista com uma pessoa que tem quinze anos de experiência como diretora escolar, a mais experiente desta pesquisa. Dezessete anos de trabalho no magistério em uma comunidade que ajudou a fundar. A periferia do município de alto IDH mostra que este também apresenta elevada concentração de renda. Esta foi uma das entrevistas mais longas, pois muitas das ações, das opções, dos fazeres da diretora só podiam ser explicados quando conjugados com uma trajetória de vida que partia de um convento no Pará para mergulhar nos movimentos sociais no interior no nordeste cearense.

Sua formação foi em Estudos Sociais (licenciatura), que habilitava a lecionar geografia, história e sociologia. Sua especialização é em Gestão Escolar. Mas quando indagada sobre “como se tornou diretora”, a fala sobre esses cursos se resume a mencioná-los. O diálogo se prolonga partindo de leituras que tratam da “Teologia da Libertação”. Autores como Leonardo Boff, Paulo Freire, Frei Beto são citados em aventuras de leitura, pois eram considerados “subversivos” na época. O ser diretor envolve a “opção pelos pobres”, a instalação na comunidade em casa de alvenaria, a elaboração (e execução) de projetos contra os altos índices de mortalidade infantil, a produção de um livro que denunciava políticas municipais que só atendiam o centro da cidade, até, finalmente, fixar-se na luta para se ter todas as crianças na escola.

Professora temporária da rede municipal, foi indicada após aprovação em processo de seleção técnica. Conhecedora de sua trajetória de vida, a gestão municipal alocou, primeiramente, a diretora em uma escola da comunidade (onde esteve por 9 anos). Nos últimos seis anos, a diretora está à frente de outra escola na mesma comunidade.

Olhar a educação com os olhos de quem viu “crianças enterrando crianças ontem” e “quatro pessoas brigando por uma pedra de crack hoje”, mas crê que no mundo “tem muita gente boa ainda”, é olhar com esperança para tantos desafios que acometem a educação. Olhar sem *perder a ternura*.

4.4.4 Diretor de escola municipal de alto IDEB, em município de alto IDH: “O diretor é o sujeito que precisa da ação de todos para que aconteça alguma coisa de bom”

Mobilizar a “ação de todos” em uma escola com nível 6 de complexidade da gestão²⁶ é o desafio diário deste diretor. Este gestor responde por uma escola que está conjugada à indústria calçadista que emprega mais de 25 mil pessoas no município. A escola apresenta um dos maiores IDEB’s do município, e a entrevista revela um diretor com um elevado preparo técnico.

Sua formação é em pedagogia, mas seus vinte e um anos de caminhada no magistério envolvem muito tempo de docência em matemática. Oriundo da Serra da Ibiapaba, o entrevistado percorreu uma longa trajetória em municípios menores, distritos, em funções de coordenação e vice direção até chegar à função de dirigente escolar, onde atua há oito anos.

Concursado pela rede municipal, foi indicado após seleção técnica. Seu discurso evidencia bastante entusiasmo pelas políticas municipais de educação. Quando analisado à luz de sua trajetória profissional, seu entusiasmo se explica pelo fato de parte significativa das oportunidades de sua carreira ter sido gerada pelas políticas meritocráticas do município, que, em vários aspectos, bonificam pessoas e instituições que alçam bons resultados.

²⁶ Conforme explicado na tabela 3.5, neste mesmo capítulo.

4.4.5 Diretora de escola estadual de alto IDEB, em município de médio IDH: “o amor que a gente tem pela educação, basta tudo”

Esta diretora contabiliza trinta e três anos de magistério e seis como diretora. Apesar de ser graduada em História (pela UVA), sua experiência docente se concentra na educação infantil, onde atuou habilitada pelo antigo curso Normal. Sua longa trajetória como professora e sua disponibilidade em sempre ajudar os gestores anteriores construíram o perfil que a comunidade elegeu, mesmo sem ela nunca ter desejado ser diretora.

Atuando como dirigente da mesma escola há seis anos, na segunda gestão, por problemas na prestação de contas da escola, não teve autorização para se candidatar, mas assumiu o cargo por indicação da CREDE.

Seu discurso revela uma forte aproximação com a realidade dos jovens do ensino médio. Desafios como a motivação dos alunos, a drogadição, a gravidez das alunas fazem parte do seu cotidiano de maneira bastante significativa. Vale ressaltar que, apesar de localizada no município de médio IDH, a escola atende alunos de nível econômico considerado *muito baixo*. A maneira com que ela trata as relações humanas na escola faz com que seja chamada de “mãe” pelos estudantes. E a tônica do discurso na entrevista revela essa concepção pela recorrência das estratégias utilizadas para motivar os alunos e tratar de seus problemas pessoais.

4.4.6 Diretora de escola estadual de baixo IDEB, em município de médio IDH: “Sinto-me cada vez melhor. (...) E aqui, nesta casa, grandes professores já foram até meus alunos”

Mais uma vez a tônica da entrevista remete a um forte laço afetivo com a escola e a comunidade. Diretora há nove anos na mesma escola, a entrevistada acumula uma experiência de trinta e cinco anos no magistério e uma “paixão” pela educação. Pela escola, a relação de afeto se dá por vários motivos: é ex-aluna da escola, sua mãe e tios foram professores, sua tia ex-diretora. Acrescente-se a tudo isso que uma tragédia pessoal (a morte do filho) a faz assumir a direção da escola com um “sentimento de mãe”. Há sucessivas referências à escola como “esta casa”.

A formação inicial em Letras, assim como duas especializações, se perdem na entrevista diante da trajetória de vida e experiência profissional.

Indicada e incentivada por professores e alunos a se candidatar à dirigente escolar, foi eleita três vezes (a vigente consistia na terceira gestão), após seleção técnica – da qual participara por insistência dos colegas.

O respaldo da comunidade e a segurança oriunda dos certames conquistados, garante à entrevista uma conversa detalhada acerca dos processos de autonomia escolar e dos problemas enfrentados em um território dominado pelas drogas.

4.4.7 Diretora de escola municipal de alto IDEB, em município de médio IDH:

“Eu pensava que ser diretor era sentar no birô e dizer faça isso, faça aquilo... e não é assim. A gente tem que botar a mão na massa”

Esta é uma diretora que se surpreendeu com o trabalho de gestão escolar. Comerciante por profissão, ingressou na educação há dez anos como professora. Durante esse período, fez graduação em Pedagogia e especialização em Gestão escolar - ambas por uma faculdade privada de pequeno porte que se instalou temporariamente na cidade. No cotidiano da escola, ela se constituiu uma diretora preocupada em cuidar dos alunos, concentrando-se nas questões pedagógicas e nos desafios próprios de uma comunidade que convive com a violência.

Indicada pelo poder Executivo local, pontua diversas dificuldades associadas a um processo de escolha (de gestores e professores) que considera opções partidárias acima de qualquer outro elemento.

O discurso não é tecnicamente elevado, nem enfatiza uma forte relação afetiva com a comunidade. Diferente disso, é o discurso de alguém que foi posto diante de um cenário estranho, e que, pela estranheza, consegue ver coisas com o olhar de quem observa a distância. Há três anos como diretora da mesma escola, destaca-se pelos bons resultados alcançados no IDEB – apesar de não ter foco nas políticas educativas inerentes ao referido índice.

4.4.8 Diretora de escola municipal de baixo IDEB, em município de médio IDH:

“Eu vou aceitar já que eu estou sem trabalhar...”

Professora formada em História (pela UVA), a entrevistada teve seis meses de experiência na docência e já assumiu a função de dirigente escolar. Ao contrário de apresentar um desempenho extraordinário em sala de aula, foi exatamente a pouca (ou nenhuma) identificação com o trabalho de professora que a levou ao cargo de diretora. Diferente do que aconteceu com a docência, na gestão já reúne sete anos de experiência.

Em situação funcional instável, foi indicada politicamente pelo poder Executivo local, reassumindo a experiência como diretora nessa escola há um mês – depois de três anos desempregada.

Impulsionada pelas exigências para o cargo, a diretora fez especialização em Gestão Escolar, mas seu discurso se concentra nas relações estabelecidas com os professores, alunos e pais de alunos, assim como nas estratégias desenvolvidas para melhorar as ações da escola.

4.4.9 Diretor de escola estadual de baixo IDEB, em município de baixo IDH:

“Talvez bons resultados sejam tornar as pessoas mais honestas...”

Essa foi uma longa entrevista com um profissional que gosta de tecer, sobre coisas simples, reflexões, às vezes, bastante profundas. A formação em Ciências Sociais (pela UVA) e o mestrado em Gestão da Avaliação da Educação Básica (pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF) estão presentes de forma significativa no discurso do diretor.

O fato de seus pais terem sido professores e diretores de escola contribuiu para que o entrevistado desenvolvesse resistência quanto à carreira no magistério no início de sua trajetória profissional. As circunstâncias o levaram a iniciar sua carreira como professor com contrato temporário.

Seus treze anos de magistério acumulam sete anos como professor, dois como coordenador e quatro de direção escolar. Efetivo da rede estadual, foi aprovado em seleção técnica para o Banco de Gestores e, em seguida, eleito duas vezes pela comunidade escolar.

Seu discurso apresenta elevado nível técnico e fundamentação teórica. Utilizando-se de analogias e bom humor, procura esclarecer suas ideias sobre políticas educacionais, autonomia escolar, gestão pedagógica etc., sem se distanciar dos fatos cotidianos.

**4.4.10 Diretora de escola estadual de alto IDEB, em município de baixo IDH:
“Precisa a gente estar no meio e dar coragem”**

Esta entrevista enfatiza um forte laço afetivo com a comunidade. Dos vinte e um anos de experiência no magistério da diretora, vinte anos aconteceram nessa escola. Sua formação em Pedagogia, aparentemente, lhe renderia poucas possibilidades na rede estadual – em que ingressou como professora de contrato temporário. Mas não foi assim. Foi professora no sistema de Telensino²⁷ (Orientadora de Aprendizagem), coordenadora e articuladora de gestão até chegar à direção, há seis anos.

Concursada em 1997, foi aprovada em seleção técnica, candidata e eleita duas vezes pela comunidade, estando, no momento da entrevista, na sua segunda gestão.

Seu discurso enfatiza o trabalho com a gestão de pessoas, seus desafios no trabalho com jovens, com estudantes da zona rural e com a parte burocrática da gestão escolar. Há menção a elementos familiares de forte influência para o seu trabalho, assim como um destaque para atributos de sua própria personalidade que tornaram possível sua carreira na gestão.

**4.4.11 Diretor de escola municipal de baixo IDEB, em município de baixo IDH:
“Todos nós aqui somos filhos de agricultores, filhos de pessoas
simples, que batalhamos muito para chegar onde estamos”**

A entrevista com o filho de agricultores aconteceu numa escola num distrito do município de baixo IDH. Há vinte anos no magistério, o professor de matemática acumula um ano e meio de experiência como coordenador pedagógico e mais de cinco como diretor.

Apesar de escolhido por indicação política do poder Executivo local, o diretor relata um conhecimento da comunidade e uma parceria cheia de desafios com pais de alunos. Os relatos sobre a abrangência da comunidade denotam que seu trabalho ultrapassa os muros da escola.

²⁷ O Telensino foi uma das inovações educacionais que fazia parte da política educativa adotada pelo estado do Ceará na década de 1970. O ensino acontecia por meio de teleaulas, e os professores - que não tinham necessariamente formação específica nas áreas das teleaulas - eram chamados de Orientadores de Aprendizagem (O.A.) (FARIAS et al, 2001).

O discurso se centraliza nas estratégias para a gestão de funcionários e professores, para as quais a especialização em Gestão e Supervisão Escolar tem contribuído.

4.4.12 Diretora de escola municipal de alto IDEB, em município de baixo IDH:

“Eu dizia: ‘Um dia eu ainda vou ser diretora dessa escola’”

Em nenhuma das outras entrevistas, a influência dos atributos da personalidade do gestor foi tão marcante como nessa pequena escola rural. A diretora fala com muito entusiasmo do trabalho feito durante nove anos. Na escola, a equipe de pesquisa foi recebida pela própria Secretária Municipal de Educação. Antes do início da entrevista, foi atendida a solicitação - feita pela gestão da escola - para visitar todas as salas de aula. Em cada uma delas as crianças recebiam os convidados entoando uma canção, diferente em todas elas. Tudo isso, traduzindo o orgulho que a gestão municipal, a gestão escolar e a comunidade sentiam pela escola. Todos esses detalhes estariam em perfeita harmonia com o discurso da diretora.

Esta foi a única a mencionar que verbalizara o sonho de ser diretora (precisamente daquela escola!) anos antes de chegar lá. Há quinze anos no magistério como professora concursada no município, sua experiência na docência começara há muito, desde os doze anos, quando substituía sua irmã em sala de aula. Sua primeira graduação em Matemática é ofuscada ao longo de sua trajetória pelas várias menções ao curso de Pedagogia. Suas especializações em Ensino de Matemática e em Gestão Escolar também estão incorporadas ao seu discurso, ainda que o maior destaque na sua trajetória para a direção da escola seja o seu “desejo de fazer de fazer diferente e ser sempre elogiada”.

Indicada para o cargo pelo poder Executivo (indicação política), chegou à escola para assumir a função de direção. Durante muito tempo da entrevista, destacaram-se os desafios para conquistar a comunidade escolar no início da gestão, no sentido de fazê-la se apropriar da escola até chegar à estrutura bem conservada, ao bom clima escolar e aos elevados resultados de IDEB apresentados.

Com o respaldo de quem tem um trabalho reconhecido, a diretora respondeu a tudo de maneira autônoma, sobrepondo à forma de escolha, à experiência docente, à formação etc., a característica da *força de vontade do diretor*.

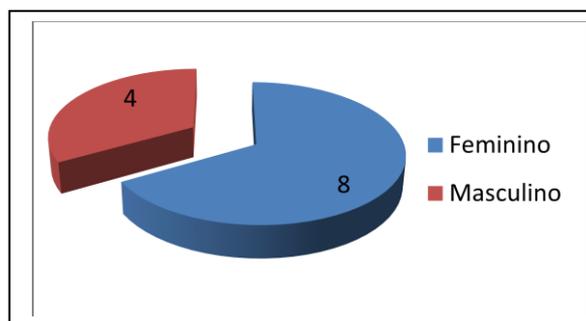
Com muito entusiasmo e forte sentimento religioso, ela enfatiza a luta para tirar os alunos do alcoolismo, prostituição, drogas e trabalhos forçados – problemas próprios do território da escola.

4.5 CONDENSANDO ALGUNS DADOS DO PERFIL DOS DIRETORES

Os dados proporcionam uma visão geral do perfil dos entrevistados. As informações objetivas - reunidas no instrumento para realização da entrevista semiestruturada em uma seção intitulada *Dados de Identificação*, foram tabuladas e organizadas nos gráficos a seguir.

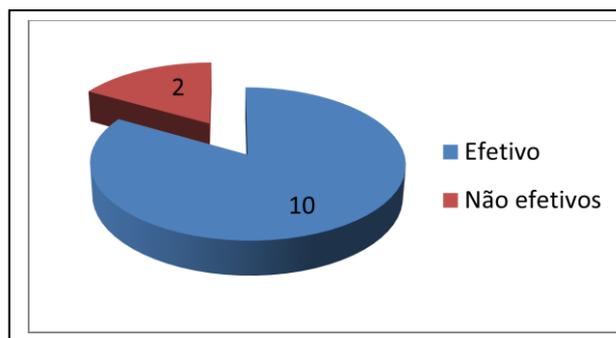
A primeira informação trata do gênero. A amostra reuniu uma maioria de mulheres diretoras de escola, o que converge para toda uma literatura que trata da *feminização do magistério*.

Gráfico 41 - Distribuição dos diretores da pesquisa por gênero



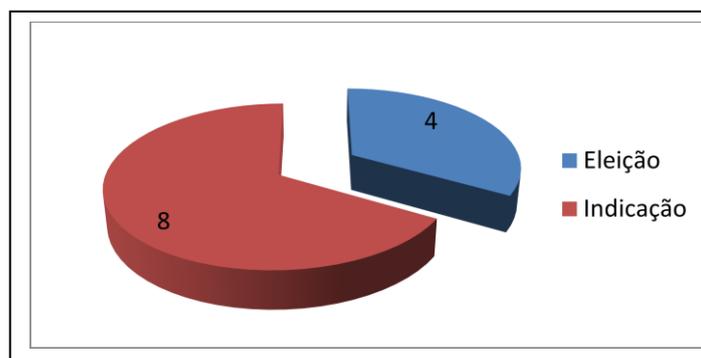
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a situação funcional, registram-se 10 diretores em situação efetiva junto às suas dependências administrativas. Vale ressaltar que a diretora com maior tempo de experiência em direção escolar (quinze anos), compõe o conjunto de duas diretoras em situação não estável – ambas, precisamente, de contrato temporário com os municípios.

Gráfico 42 - Distribuição dos diretores da pesquisa por situação funcional

Fonte: Elaborado pela autora.

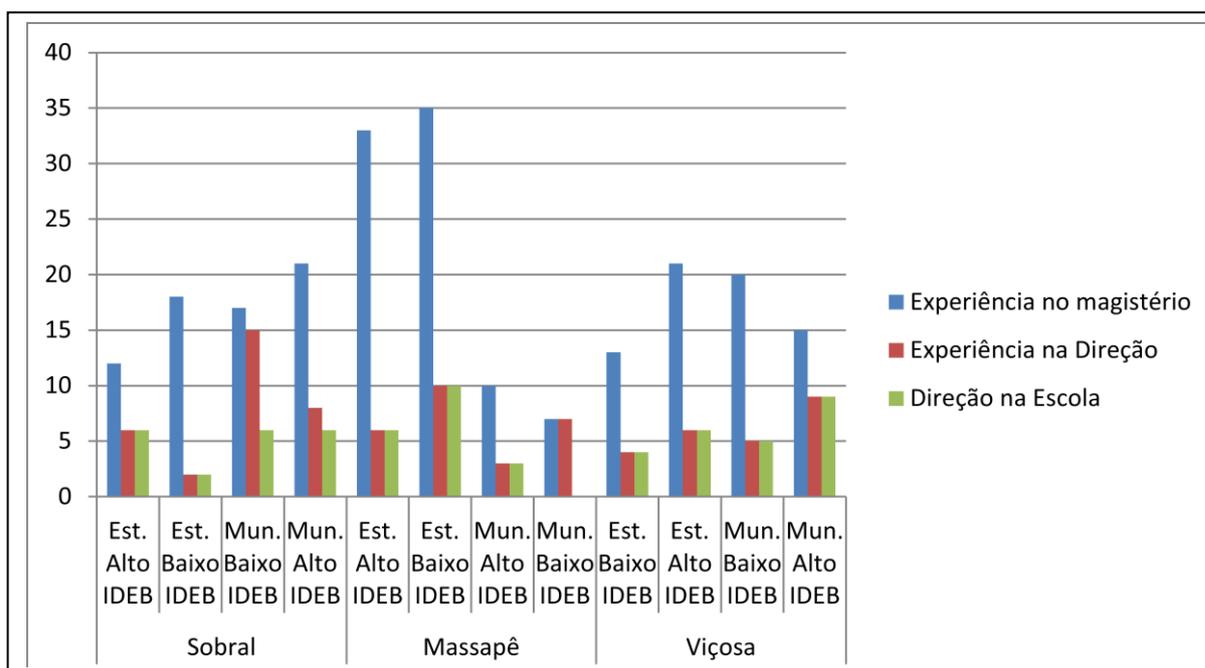
No tocante a forma de escolha para cargo, observa-se que a maioria assumiu o cargo por indicação. Nesta categoria de indicação reuniram-se tanto os indicados politicamente (os quatro diretores das redes municipais de Massapê e Viçosa do Ceará), assim como os indicados após seleção técnica (os dois diretores da rede municipal Sobral), além de duas diretoras da rede estadual (uma em Massapê e outra em Sobral) que, por percalços no processo de eleição/prestação de contas foram impedidas de assumir, sendo finalmente indicadas.

Gráfico 43 - Distribuição dos diretores da pesquisa pela forma de escolha para o cargo

Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo de exercício do magistério revela um conjunto de diretores relativamente experientes. No gráfico abaixo é possível comparar o tempo de experiência no magistério, com o tempo na função de direção, além do tempo de direção na escola da amostra.

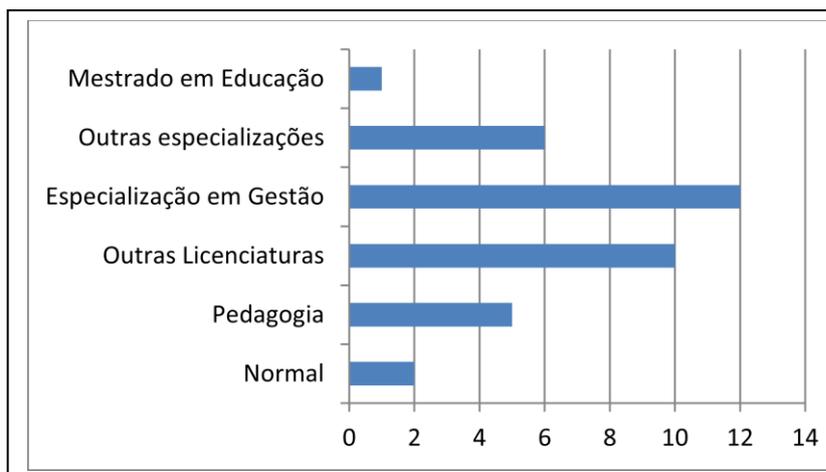
Gráfico 44 - Distribuição dos diretores da pesquisa pelo tempo de experiência no magistério, em direção escolar e na direção da escola da amostra



Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante ressaltar que não se constata diferença significativa quando comparadas escolas de altos e baixos resultados de IDEB. Contudo é possível observar que a média de anos de experiência no magistério de diretores da rede estadual (22 anos) é maior que a média dos diretores municipais (15 anos). O resultado se inverte quando comparado o tempo de experiência em direção de escola: a média da rede estadual é de 5,6 anos, enquanto a médias do tempo dos diretores das redes municipais é de 7,8 anos.

Quanto à formação dos diretores, registra-se que todos os entrevistados são portados de certificado de especialização em Gestão (os nomes do cursos variam entre Gestão Escolar, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Gestão e Supervisão do Ensino). Metade deles possui duas especializações, e apenas um diretor possui mestrado.

Gráfico 45 - Formação dos diretores da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mencionado nas descrições dos sujeitos, muitas vezes esses cursos realizados no andamento da formação acabaram ofuscados pelas experiências das trajetórias profissional e pessoal dos sujeitos.

Esta subseção fez-se necessária, pois as respostas objetivas, esperadas nas entrevistas, não vieram desconectadas da subjetividade dos entrevistados. Não somente os retratos dos municípios e territórios das escolas seriam suficientes para contextualizar as falas que dão vida aos capítulos seguintes; pela ênfase que ganharam nos discursos, tornou-se necessário apresentar um pouco da *identidade* dos sujeitos.

A viagem pelo semiárido (findada em um pequeno e agradável distrito na Serra da Ibiapaba) garantiu dados para muitos anos de pesquisa sobre a vida dos diretores escolares. Nos limites desta tese, parte dos dados foram agrupados por temáticas nos capítulos que se seguem. A proposta para os próximos momentos deste estudo é apresentar o trabalho de mediação dos diretores escolares através de seu movimento para garantir o *Direito à Educação*, nos seus *Saberes e Práticas da Gestão* e na sua *Autoconstituição Profissional*.

5 DIRETORES ESCOLARES E O DIREITO À EDUCAÇÃO: O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO DISCURSO NA ESCOLA

Este capítulo busca situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desdobram no dia a dia na escola.

A Constituição do Brasil de 1988 trouxe uma intensa mudança para educação quando definiu o ensino fundamental como direito público subjetivo. Essa mudança provocou repercussões não somente no ordenamento jurídico, mas sendo fruto de uma mudança na visão da educação decorrente do processo de redemocratização do país, também impôs que a educação adquirisse um patamar de maior relevância.

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal do Brasil, 1988, artigo 205).

Ao ressaltar a educação como um direito de todos, a Carta Magna reafirma o princípio da igualdade, *sem distinção de qualquer natureza* (conforme prescrito no artigo 5º²⁸), deixando claro para todos os que fazem a educação a perspectiva inclusiva que deve prevalecer, de modo alcançar as pessoas em condições mais adversas de escolaridade.

A Lei Maior, além de confirmar o estado como o promotor do direito social, procura ressaltar o papel da *família* e a *colaboração da sociedade*, traduzindo o anseio dos educadores por uma mobilização geral em prol da educação. “A responsabilidade da família e do Estado com a educação é um entendimento universal, transformado em norma legal, tamanha a importância que o mundo civilizado a ela atribui” (CARNEIRO, 2010, p.42).

Neste sentido, a legislação determina a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens dos quatro aos dezessete anos, tornando-o direito público subjetivo. Enquanto direito, está pautada nos valores e nas normas da sociedade (REALE, 2002). A dimensão do público remete ao Estado enquanto soberano

²⁸ O artigo 5º determina: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”, segundo os incisos apresentados no decorrer do artigo.

responsável por atuar na tutela do bem coletivo. Quando é elevado ao patamar de direito subjetivo – novidade da Constituição Federal de 1988, integra o grupo dos direitos que conferem permissão jurídica para o uso das faculdades humanas (TELES JÚNIOR, 1977), ou seja, o direito à educação é inerente à condição humana. O direito subjetivo autoriza exigir do Poder Público o cumprimento imediato de uma norma ou a reparação do mal sofrido por seu descumprimento.

Apesar desse *entendimento universal* em torno da educação, as garantias do direito não se operam sem conflitos no campo da prática. Especificamente, nos municípios deste estudo – de acordo com o descrito no capítulo terceiro, observam-se desafios de ordem operacional sinalizados pelos significativos índices de distorção idade-série, elevados números de alunos por sala de aula, além das taxas de evasão e repetência (em especial nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio).

As discussões oriundas dos desdobramentos do artigo 205 da Constituição Federal produzem diversos efeitos (entre eles, uma gama de dispositivos infraconstitucionais) cujas manifestações se entrecruzam no cotidiano escolar, exigindo uma gestão capaz de lidar com as decorrências nas dimensões financeiras, administrativas e pedagógicas da escola.

Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isto, a primeira garantia é que ele esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições. Nesse sentido, o papel do gestor é o de assumir e liderar a efetivação desse direito no âmbito de suas atribuições (CURY, 2006, p.3).

Neste capítulo, são discutidos os elementos trazidos pelos diretores escolares na busca de *liderar a efetivação desse direito*. Para tanto, além da produção do discurso que ocorre no âmbito da legislação educacional, há de se considerar os discursos produzidos por esses sujeitos no micro espaço da escola e apresentados nas entrevistas realizadas para os fins desta tese.

Este capítulo está dividido em subseções de acordo com as perguntas feitas aos diretores a partir do instrumento elaborado para a realização da entrevista semiestruturada. As questões aqui reunidas, de alguma forma, revelam as concepções dos diretores sobre educação.

A perspectiva norteadora da análise, neste capítulo, considera que, no processo de mediação das políticas educacionais, apresentam-se as concepções construídas por estes sujeitos acerca do direito à educação e do dever de educar.

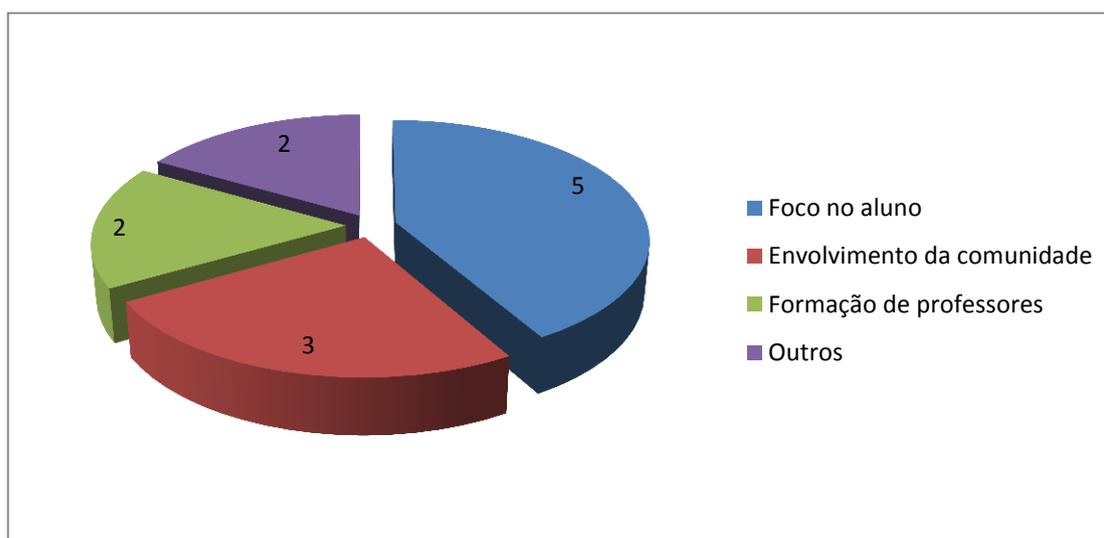
Estas concepções, além de perpassarem pelo prescrito por políticas de formação ou orientações das redes de ensino, não deixam de apresentar as marcas das construções individuais e dos condicionantes dos territórios em que se inserem.

5.1 UMA “BOA” POLÍTICA EDUCATIVA

Nesta subsecção, apresentam-se as respostas dos diretores para a pergunta: “O que você considera uma boa política educativa?”. As concepções descritas pelos diretores podem sinalizar como as políticas são recepcionadas pela escola, assim como as pistas para se compreender o princípio que rege as convergências e divergências com as políticas definidas em nível macro.

As respostas às entrevistas foram organizadas em subtemas, descritos após a apresentação do gráfico 46 abaixo:

Gráfico 46 - Definição dos diretores de uma boa política educativa



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte dos diretores definiu uma *boa política educativa* como aquela que visa, de algum forma, atender prioritariamente aos alunos. Neste grupo de respostas, foram reunidas as referências a algum aspecto da aprendizagem do aluno.

Uma política que se preocupe verdadeiramente com os alunos. Em primeiro lugar, ela tem que ter esse objetivo. Não seja simplesmente aí mostrar resultados que possam favorecer a A ou B governos, né? (Diretor alto IDEB, alto IDH, estadual).

O depoimento do diretor supracitado revela que sua concepção de educação comunga com a definida no artigo 205 da Constituição Federal, quando reza que a educação “*visa ao pleno desenvolvimento do aluno*”. É explícito que os “bons resultados” devem envolver aspectos que estão para além dos índices de rendimento dos alunos – inclusive, em parte alcançados pela escola do diretor em questão. Infere-se da fala do diretor que mais do que “políticas de governo”, as políticas educativas precisam ser consideradas “políticas de Estado”, no sentido de que, além de contínuas, sejam políticas capazes de abranger os anseios das diversas instâncias da sociedade, e essencialmente associadas à construção de cidadania.

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p.329).

Neste sentido, e em síntese, as “boas” políticas educacionais deveriam ser, essencialmente, políticas de Estado. Entretanto, no Brasil, as condições históricas e culturais corroboram no sentido de que

A coisa (re) pública com frequência é um instrumento para o alcance de objetivos específicos de grupos e classes. Com isso, as visões de governos – e, portanto, dos grupos que nele se alternam -- sobrepõem-se ao plano de Estado. A Educação apresenta longos prazos entre sementeira e colheita, por isso ressentindo-se das sinuosidades e das incoerências da atuação governamental (GOMES, 2011, p.03).

Esses *longos prazos entre sementeira e colheita* exigem que o compromisso com a educação se sobreponha aos interesses de classes/grupos, garantindo a continuidade da política educacional. No âmbito da produção dos discursos na escola, faz-se mister, além da continuidade, a participação da comunidade na produção dessas políticas. Essa discussão perpassa a compreensão de como essas mesmas políticas são definidas – o que será abordado no próximo capítulo desta tese.

Outros depoimentos de diretores que defendem que as “boas políticas educativas” devem ter o foco no aluno, ressaltam, em específico, a questão da aprendizagem:

Há uma boa política, quando as crianças aprendem realmente. (...) Quando você tiver o Isaque, e ele estiver grandinho, e você botar numa escola e perceber que ele não tá aprendendo, você vai arrancar imediatamente de lá (risos). Isso que eu fiz com os meus. Não tavam aprendendo, tirei da escola particular e botei na minha. Os meninos aprenderam a ler a escrever, as letras são uma beleza, na escrita e na compreensão os meninos são ótimos (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

(...) Pra mim, é quando traz bons resultados e que dá oportunidade a todos. É ver nossos alunos entrando nas universidades, é ver nossos alunos no mercado de trabalho, é ver isso acontecendo. É ver a escola lotada de alunos porque a comunidade acredita, confia (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual)

As falas acima partem de realidades bastante distintas: uma escola municipal, outra estadual; uma escola com elevados resultados de rendimento, outra com baixos resultados; uma em município de alto IDH e outra em município de médio IDH. Apesar dessas diferenças, apontam a aprendizagem dos alunos como tradução de “boa política educativa”. A primeira trata da aquisição das habilidades básicas pelas crianças (público atendido pela escola municipal). Saindo, inclusive, da perspectiva de diretora e lendo a realidade a partir da perspectiva dos pais e usando uma própria situação como exemplo, aproveita para atestar a credibilidade no trabalho da escola. A diretora de escola estadual já vislumbra os ensejos que essa aprendizagem pode representar ao final da educação básica, como a entrada na universidade ou o ingresso no mercado de trabalho - ambos aspectos contemplados pela Constituição Federal (no artigo 205). A diretora ressalta ainda que estes resultados mencionados garantem a credibilidade da comunidade, traduzida pela elevada matrícula dos alunos. Quando a entrevistada remete à “oportunidade a todos” traz à tona a cidadania como termo latente nos discursos das diretoras.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (Marshall citado por CURY, 2002, p.249)

Se no contexto de produção do discurso, em nível macro, são imprescindíveis as considerações da lei, assim como as contribuições dos grandes pensadores, no chão da escola essas reflexões renascem com as nuances próprias

dos territórios em que se originam, mas carregam no cerne a mesma inscrição de luta por igualdade de condições.

Para além da aprendizagem dos alunos - ou como um pré-requisito para ela - uma diretora descreve que a “boa política educativa” deve observar a saúde dos alunos, em especial no seu aspecto psicológico:

Era se dentro das escolas tivesse... é porque agora é a escola que está fazendo tudo, sabe? Até o cartório eleitoral vem aqui e ‘quem são os alunos de 16 anos que ainda não tem título?’... só um exemplo. Mas se tivesse na escola psicólogos, (...) pois tá precisando demais. É só alunos? Não. tem professores. Tem muito professor tirando licença. Aqui já tem dois professores que tiraram licença porque não tão aguentando o ritmo – essas tecnologias tão muito alvoçadas, muito corridas mesmo... (Diretora alto IDEB, médio IDH, estadual)

A rápida referência à incursão do cartório eleitoral na escola, assim como às tecnologias, denota as muitas demandas que escola tem de responder. Não surpreende, portanto, que esse volume de demanda possa, em maior ou menor grau, estar associado às causas dos problemas psicológicos enfrentados por alunos e professores. O que a diretora aponta como “uma boa política educativa” encontra respaldo na Constituição Federal, em seu artigo 208, quando afirma que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de, entre outras coisas, “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de (...) assistência à saúde” (artigo 208, inciso VII).

A preocupação com o bem-estar das pessoas na escola remete aos registros feitos por dois diretores ao afirmarem que “boas políticas educativas” devem estar voltadas à *formação dos professores*:

Nós temos que começar tudo pela formação dos nossos professores. Formação. Pra que eles possam saber o que estão fazendo em sala de aula. Porque muitas vezes são graduados, pós-graduados, mas falta algo específico pra eles. Eu acredito que uma formação pra eles seria ideal. Acredito que um incentivo maior em questão de salário também seria muito interessante (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, municipal).

Vale observar que as duas referências à necessidade de políticas de formação de professores partam dos dois diretores de escolas municipais de baixo IDH. Isso pode sugerir que a questão é mais acentuada no contexto dessa rede municipal, o que se confirma no depoimento da diretora de escola municipal de alto IDEB que reclama “professores capacitados para ensinar a sua área”. Além disso, o

diretor acima aponta para uma questão que tem alcançado expressão na literatura educacional nos últimos anos: a formação pedagógica dos professores. São muitos os estudos na área da Didática e da Prática de Ensino voltados para essa temática (PIMENTA, 1997; LIBANEO, 2013, ZABALA, 1998, entre outros), assim como há iniciativas das universidades para melhorar o ensino da docência - através de programas como o PIBID, por exemplo. Mas a formação, assim como as condições de trabalho e salário, dos professores permanece como questão a ser resolvida no campo da educação (como indicado nos dados do capítulo terceiro desta tese.

Ainda no grupo das respostas que apresentam o “foco no aluno”, chama a atenção a reflexão proposta pelo diretor:

Uma boa política educativa seria aquela que tem como princípio a equanimidade e não aumente a desigualdade, porque ninguém é igual a ninguém, não tem como. Nós temos aqui quase 700 alunos, todos são diferentes, em vários sentidos: psiquicamente, fisicamente, em proficiência, realidade social... E se eu trago uma coisa padronizada como é a bonificação, eu acabo não provendo uma distribuição de igualdade (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

A fala do diretor evidencia uma reflexão sobre a prática da gestão das políticas na escola. O entrevistado estabelece uma crítica a uma característica inerente às políticas de avaliação em larga escala que predominam no estado: a bonificação²⁹; ressaltando os prejuízos de sua lógica para a garantia da igualdade dos alunos. Ao desconsiderar as influências dos fatores socioeconômicos no rendimento dos alunos, as avaliações em larga escala acabam caminhando no sentido contrário aos anseios democráticos.

Ora ela [educação] é o caminho para que as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos (CURY, 2002, p.248).

Uma educação que seja “*caminho para que as Luzes se acendam*” precisa considerar as diferenças, das mais diversas naturezas. Os diretores entrevistados compreendem e imprimem em sua experiência diária a luta que representa levar em conta esses elementos. Desse modo, as “boas políticas

²⁹ A bonificação, no sentido aqui exposto, refere-se à prática de premiar escolas, professores e/ou alunos com base em seus resultados nas avaliações em larga escala. A premiação pode variar de aportes financeiros para as escolas e professores (neste caso, através de 14º salário, entre outras formas) a distribuição de notebooks para os estudantes com melhores notas.

educativas” se aliam à gestão escolar no sentido de garantir a igualdade de oportunidades, num contexto de diferenças.

Entre as definições dos diretores acerca de uma boa política educativa, destacam-se as falas referentes ao *envolvimento da comunidade*. As respostas que compõem este grupo apresentam diferentes concepções sobre a participação da comunidade.

Eu posso até tá errada, mas a política boa é aquela em que o estado responsabiliza o pai e mãe pela educação do seu filho, que cobre do pai e da mãe o acompanhamento do aluno em casa e na escola. (...) Quando a escola pública tiver o acompanhamento do pai dentro dela, ela vai ser uma educação valorizada. O pai joga o menino aqui dentro da escola e subentende-se “a educação é por conta da escola, te viral!”. Sabe o que uma mãe disse pra mim? “Os professores dessa escola têm é medo dos alunos?”, “não, por quê?”, “Porque não obriga os alunos a trazerem os livros, não obriga os alunos a virem pra escola...”, “Meu amor, quem tem que obrigar o aluno a trazer o livro e vir pra escola é você que é mãe do menino” (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

O envolvimento das famílias na escola. Porque o trabalho só da escola, ele não funciona. Embora diga que a família é problemática, mas é a família, então vem com a bagagem de casa (Diretora alto IDEB, médio IDH, estadual).

As diretoras evidenciam a necessidade de políticas que garantam a participação das famílias na educação dos alunos. Na legislação, o dever da família para com a educação está determinado na própria Constituição Federal (artigo 205), juntamente com o Estado. Este dever responde por dois tipos de fatores associados ao desenvolvimento do indivíduo: fatores de hereditariedade e adaptação biológica; e fatores de transmissão ou de interações sociais (CARNEIRO, 2010, p.42). Além disso, o artigo 229 determina que os pais “têm obrigação de assistir, educar e criar os filhos menores (...)”. Quando não há o cumprimento desse artigo, configura-se o crime de abandono intelectual³⁰. Apesar dessas medidas no âmbito da legislação, as políticas decorrentes ainda têm apresentado resultados muito aquém dos desejados. A lei, sem dúvida, contribuiu, sobremaneira, para garantir as elevadas

³⁰ Previstos no Código Penal, no capítulo III, intitulado “Dos crimes contra a assistência familiar”. O artigo 244 descreve os crimes de abandono material, afetivo e intelectual. Este último ocorre quando “o pai, a mãe ou o responsável deixa de garantir a educação primária de seu filho sem justa causa. O objetivo da norma é garantir que toda criança tenha direito à educação, evitando a evasão escolar. Dessa forma, os pais têm a obrigação de assegurar a permanência dos filhos na escola dos 4 aos 17 anos. A pena fixada para esta situação é de quinze dias a um mês de reclusão, além de multa. Outra forma de abandono intelectual por parte dos pais estabelecida pelo Código Penal é permitir que um menor frequente casas de jogo ou conviva com pessoa viciosa ou de má-vida, frequente espetáculo capaz de pervertê-lo, resida ou trabalhe em casa de prostituição, mendigue ou sirva de mendigo para excitar a comisseração pública” (CNJ, 2017)

taxas de matrícula e de frequência dos estudantes, mas as diretoras apresentam as carências noutra dimensão da participação da família, que é o acompanhamento. Sem dúvida, a gestão pedagógica da escola pode tornar-se difícil sem a participação dos pais, daí a relevância do estabelecimento de políticas que possam atrair a família a partilhar a gestão pedagógica da escola. Por outro lado, o depoimento a seguir contraria esse argumento.

Porque tem pai e mãe que só faz jogar aqui dentro e vai embora. Eu até já conversei com meus professores e disse: “é o seguinte, esqueça esse negócio de pai e de mãe, cuide dele aí, porque não vai resolver”. Ah! “o menino não aprendeu porque o pai ou mãe não veio”, mas ele lá entende de pedagogia? Ela entende de matemática? Ela não entende, não. Ela nem ler e escrever sabe. Então, você é responsável pela criança... Mas às vezes a gente tem que enfrentar isso daí, sabe? E só enfrenta com reuniões, com reuniões específicas sobre o tema (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

A diretora registra que há a tentativa de resolver a questão da aprendizagem do aluno, fazendo a escola assumir, inclusive, o papel que deve ser dos pais. Mas a própria diretora admite a existência de uma parte do processo educativo que somente a família pode executar, fazendo surgir a necessidade de “enfrentar isso daí”.

Outro elemento que dificulta essa aproximação trata-se da própria realidade de vulnerabilidade social³¹ que caracteriza as comunidades das escolas deste estudo.

Agora, os eventos da escola que a gente faz são muito chiques, pra cair o queixo. Pra eles se sentirem importantes e virem bonitos pra participar. Tem que criar coisa bonita pra que o marginal também venha bonito, né? E vem. Vêm de calça comprida tudinho e ficam ali no cantinho olhando. Olha, nossa mobilização aqui é grande nesse sentido, mas tem melhorado a comunidade. De primeiro, eles tomavam caderno do menino no caminho, tomavam lápis, tomavam borracha, tiravam as calças dos meninos pra fazer sexo com os meninos... quando chegavam esses meninos aqui tudo rasgado, chorando, gritando... o que é que eu ia fazer, meu povo? Chamar o Conselho Tutelar. Mulher, era um desespero isso aqui. Hoje tá a maior tranquilidade do mundo, porque eles deixaram de fazer essas besteiras com os meninos. Às vezes, era só mesmo pra meter medo nos meninos, pros meninos não virem pra escola. Mas a gente conquistou (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

³¹ Aqui compreendida como “desajuste entre ativos e a estrutura de oportunidades, provenientes da capacidade dos atores sociais de aproveitar oportunidades em outros âmbitos socioeconômicos e melhorar sua situação, impedindo a deterioração em três principais campos: os recursos pessoais, os recursos de direitos e os recursos em relações sociais” (Katzman citado por MONTEIRO, 2011, p.33).

A fala da diretora denuncia a realidade violenta que é impelida a enfrentar. O depoimento que começa tratando dos eventos para a comunidade como estratégia de gestão, acaba por descrever uma estratégia de sobrevivência da escola. Uma estratégia de construção pela comunidade de um novo sentido para a própria escola. As estratégias para enfrentar essa realidade partem muito mais das ações criativas equipe escolar no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política. Considerando que o fim último das políticas educacionais é a promoção da cidadania, a mediação das políticas educacionais somente poderá acontecer em contextos em que sejam garantidos os direitos básicos e o respeito à integridade humana.

Os depoimentos indicam que, para se tornarem efetivas, as políticas públicas devem considerar a realidade de vulnerabilidade social das escolas como requisito para a efetivação de direitos.

Entre as respostas dos diretores, é válido registrar um depoimento que define uma “boa política educativa” como aquela que conta com o compromisso da secretaria de educação do município.

Na minha cabeça, a política que o município faz é uma excelente política. Vou dizer por que. Olhe, a nossa escola é bem premiada, a gente tem que fazer visitas em outras cidades. Meu Deus! Parece que a gente tá num outro mundo! Parece que você foi abduzido e você caiu na Terra agora! Que pena! Como é diferente! O compromisso da secretaria de educação do município com as escolas, com as comunidades, em relação ao que eu já visitei, é incrível! (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal).

O diretor sinaliza que uma “boa política educativa” consiste na parceria entre a escola e outras instâncias da organização do sistema de ensino. Esse pensamento tipifica um momento histórico de redemocratização do país em que se preconiza um regime de colaboração em prol da educação. A matriz conceitual da proposta prevê não uma relação hierarquizada entre os entes federativos, mas um sistema cooperativo. Isso demanda clareza das funções, assim como autonomia de cada instância. Quando a secretaria de educação/CREDE realizam seu papel de acompanhamento e apoio, a gestão tem seus esforços potencializados.

Para encerrar essa discussão, ressalta-se o depoimento de uma diretora que menciona que uma “boa política educativa” está voltada para a gestão de pessoas na escola:

A união, né? A união de todos os funcionários num só objetivo. A escola que é desunida, ela não vai pra frente. O companheirismo é um dos principais elementos (Diretora baixo IDEB, médio IDH, municipal).

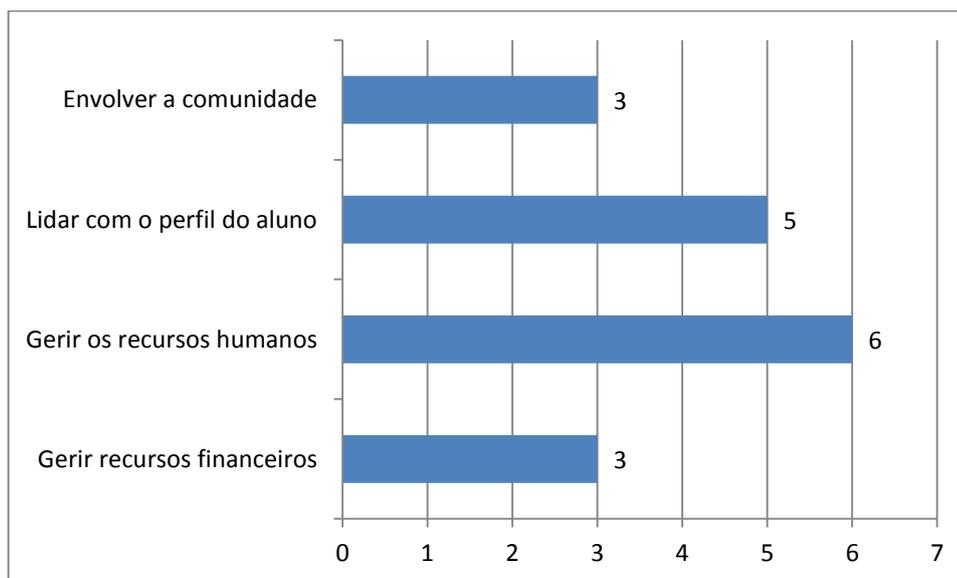
O depoimento destoa dos demais no sentido de que tira o foco das políticas de longo alcance e o situa em um aspecto da prática do diretor que, apesar de pouco discutido, pode ser decisivo para sua atuação, que consiste na gestão do elemento humano – tema que será melhor discutido no capítulo que trata dos saberes e fazeres do diretor.

É possível observar que os diretores entrevistados apresentam dificuldades de compreensão acerca do que sejam políticas educacionais.

5.2 DIFICULDADES NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS

Ao tentarem definir o que seria uma “boa política educativa”, os diretores acabaram por apontar algumas das dificuldades que obstruem o trabalho no cotidiano da escola – inclusive o de mediação das políticas educacionais. A pergunta “*Quais suas maiores dificuldades na condução das políticas educativas na escola?*”, acrescentou novos elementos à discussão.

Gráfico 47 - Maiores dificuldades dos diretores na condução das políticas educativas na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar no gráfico 47 que a dificuldade com maior recorrência na fala dos diretores refere-se à *gestão dos recursos humanos*. Estão agrupadas desde as respostas que dizem respeito ao tratamento com as pessoas até as dificuldades na lotação.

São aqueles do contra. Nada satisfaz. Coloca no facebook, esculhamba a escola, esculhamba o professor... ele quer derrubar a escola, não sei por que, mas ele quer derrubar a gestão da escola, ele quer fazer alguma coisa de mal... eu não entendo o porquê. Você tem que gerir isso daí (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

A maior dificuldade é a falta de apego... assim, não são muitos, são pouquíssimos, dois professores, no máximo, que já chegaram dessas últimas lotações, que ainda não se apegaram à escola, que ainda não defendem os resultados que a gente foi conseguindo aos poucos (Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual).

A dificuldade mesmo são as pessoas acreditarem na sua fala. (...) Quando, em 2009, eu cheguei aqui, o IDEB dessa escola era 5.3. Nós saltamos para 7.2. Fomos campeões na avaliação externa, ganhamos o SPAECE do segundo e quinto anos. Você me entende? Então tudo aquilo que eu implementei, houve um ação, houve um resultado, as pessoas se renderam àquilo que você queria. As pessoas em que acreditar na sua fala. Você tem que falar de uma forma que elas sintam em você uma verdade, confiança (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal).

As três falas mostram que esta é uma questão que acomete escolas de diferentes municípios, dependências administrativas e IDEB. A fala do diretor evidencia que as maiores dificuldades para a condução das políticas na escola reside em convencer as pessoas das oportunidades que essas mesmas políticas podem representar. Assim como o *direito à educação* precisa ser “*inscrito no coração das pessoas*”, parece que as políticas educativas também precisam. O diretor escolar, ao assumir a função de “convencer” as pessoas a aceitarem essas iniciativas, remete à sua própria “forma de falar” como a estratégia para fazer acontecer as políticas educacionais. Mais que um mecanismo burocrático, os atributos pessoais do dirigente escolar auxiliam a enfrentar essa dificuldade – apontada com a maior recorrência pelos diretores.

A diretora de escola em alto IDH revela os pormenores das práticas de resistência dos professores, enquanto a diretora da escola em baixo IDH nomeia essas práticas de “falta de apego”. Na verdade, os diretores revelam as dificuldades em operar a democracia na escola, conciliar, em prol do direito à educação, as diferentes visões e interesses dos diversos atores sociais que convivem na escola. As mudanças subjacentes ao processo de redemocratização brasileira demandam,

mais que uma mudança de postura, uma mudança paradigmática em relação à gestão escolar - que superando um modelo estático, reconhece a emergência de um modelo dinâmico de gestão que preconiza, entre outros elementos, que o comportamento humano pode ser orientado e coordenado, mas não controlado (LUCK, 2000).

Quando os diretores mencionaram a lotação, em princípio, isso poderia caracterizar uma dificuldade na operacionalização administrativa da gestão, entretanto, os depoimentos revelaram uma outra dimensão:

A gente teve cuidado na elaboração do horário, a gente tem toda uma organização por conta disso. Por isso que eu disse que a lotação é o que foge do controle. É o pontapé inicial para o ano letivo, pra poder dar certo tudo e, muitas vezes, no meio do ano, muda toda uma lotação e atrapalha todo um serviço já iniciado, já bem assim em andamento... (Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual).

Eu acho bem complicado quando o professor atrasa, a coordenadora conversa, faz advertência, mas aí, eles não estão nem aí, não. E não dá em nada mesmo, porque no ano passado, nós fizemos advertência com o professor várias vezes e o primeiro a ser lotado foi ele, nesse ano. Quer dizer que não tem critérios. Quem manda é a lei da política mesmo no interior. E pronto! (Diretor/a).

As dificuldades com a lotação, na verdade, se revelaram dificuldades em gerir a educação em um território que consiste em arena para atores internos e atores externos, mas que indiretamente exercem uma influência poderosa (e maléfica) sobre o dia a dia da escola. Inscrições democráticas, sejam de legislação e/ou de políticas, se operam eficazmente em culturas democráticas - aprendizagem que vem ocorrendo lentamente do Brasil, de maneira não linear, com passos dados para frente e para trás.

Como é possível perceber, as práticas clientelistas ainda estão arraigadas ao cotidiano escolar. No contexto das políticas educacionais, não impedem a mediação delas pelo diretor escolar, mas cerceia sua autonomia nesse processo, ditando arbitrariamente condições que não priorizam, necessariamente, o sujeito de direito (o aluno). A dificuldade dos diretores, portanto, não consiste apenas em gerir os recursos humanos, com seus anseios e diferenças, mas geri-los sob a forte influência de práticas antidemocráticas.

Para além da gestão dos recursos humanos, mas muito relacionada a ela, os diretores mencionam de forma significativa sua *dificuldade em lidar com o perfil dos alunos*.

É trabalhar com esses jovens que, em algumas situações não tem muita perspectiva de vida. Tem toda uma situação extraescola que compromete seu rendimento. (...) Se você me perguntar, eu sei lhe dizer quem são os alunos que são usuários de drogas. Eu sempre digo a eles, "nós sabemos da vida de vocês lá fora, mas a escola não fecha as portas pra ninguém" (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

A condição financeira dos alunos é uma grande dificuldade que a gente enfrenta. (...) "Porque esse aluno faltou?", a gente vai lá, "Ah! É porque eu não recebi dinheiro e não tinha condição de comprar um caderno... (...) Algumas famílias, ainda, que a mãe e o pai bebem, família totalmente desestruturada, o alcoolismo em algumas famílias, é uma grande minoria, mas influencia muito, muito, muito (Diretora alto IDEB, baixo IDH, municipal)

Os dois depoimentos acima ilustram situações que revelam a dificuldade dos diretores em lidar com as situações de vida adversas enfrentadas pelos estudantes. Nas escolas estaduais percebe-se uma preocupação com a falta de perspectiva de vida dos estudantes. Nos municípios de alto de médio IDH, soma-se à já registrada preocupação da violência a questão das drogas. No município de baixo IDH, a fala dos diretores converge para situação socioeconômica dos alunos.

Na verdade, todas as respostas chamam a atenção para o perfil do estudante atendido pela escola pública. A sociedade atual colhe os frutos da desigualdade social; e a escola, enquanto subsistema, sente intensamente os efeitos dos descaminhos da política econômica e social do país. Por outro lado, desde as políticas de formação até grande parte dos projetos desenvolvidos pela escola, tudo se volta para o atendimento de um público ideal, não real; o que, sem dúvida dificulta o trabalho da escola.

Como não existe um trabalho conjunto das diversas instâncias do Poder Público voltado para garantir o direito à educação, a escola acaba por trabalhar sozinha, nem sempre obtendo êxito em responder por tarefas que seriam apropriadas para a assistência social, justiça e/ou a saúde. Os diretores revelam esse sentimento de solidão em suas falas:

Às vezes a gente se sente só. (...) Porque a gente vai pedir ajuda ao Conselho Tutelar, não vê respostas. A gente vai pedir ajuda à própria promotoria, não vê ajuda. Não se tem um psicólogo, não se tem... até mesmo pra você enfrentar... a segurança. Nada! Às vezes eu me sinto impotente (...). (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

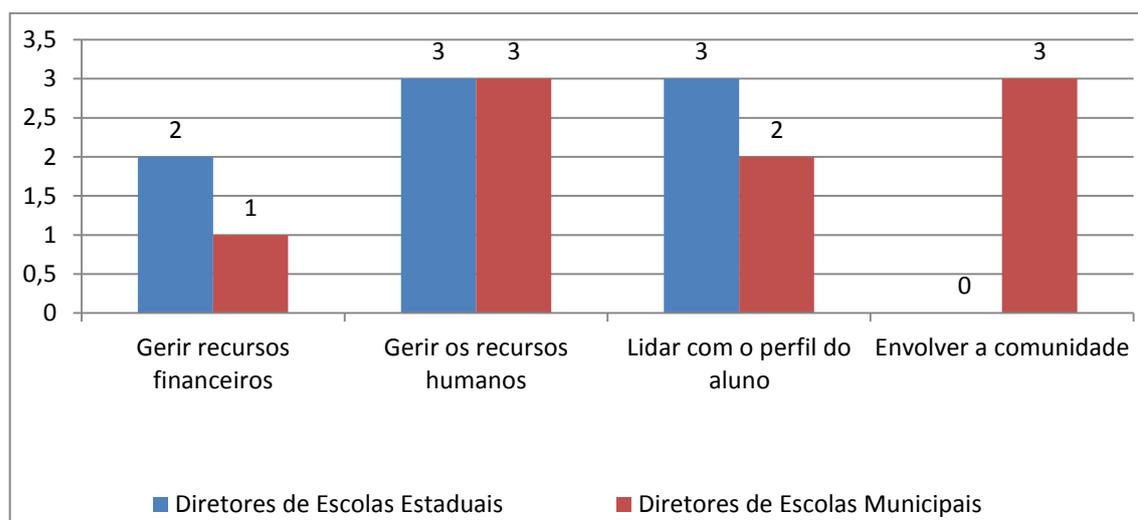
Esse sentimento de solidão relatado é partilhado por outros diretores. Holmesland et al. (citado por PARO) consideram que "o diretor de escola pública, mesmo eleito, é um indivíduo que tende a sentir-se desacompanhado, desprotegido, solitário" (p.382). A *impotência* descrita pela diretora, na verdade, retrata a

impotência da própria escola para responder sozinha às diversas demandas, das mais variadas naturezas, apresentadas pelos alunos.

A gestão dos recursos financeiros configura-se como mais uma dificuldade dos diretores na condução das políticas educativas. Os diretores declaram que houve significativa melhora neste aspecto, pois a SEDUC autorizou a contratação de pessoal especializado para tratar da prestação de contas da escola – tarefa que sobrecarregava o diretor. Mesmo assim, estes apontam a gestão de recursos financeiros (ou a falta deles) como uma grande dificuldade.

O último grupo de respostas reúne as falas voltadas para o desafio de envolver a comunidade no dia a dia da escola e concentra respostas de diretores de escolas municipais somente, como ilustra o gráfico 4.3:

Gráfico 48 - Maiores dificuldades dos diretores na condução das políticas educativas na escola, por dependência administrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

(...) Como diretor, a gente não trabalha só aqui, especificamente, a parte didática, a parte pedagógica, essa parte burocrática dentro da escola. Trabalha também a comunidade, e isso também é muito difícil (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, municipal).

As falas mais uma vez remetem à necessidade de uma maior participação dos pais. Talvez por se tratarem de escolas municipais, que, em sua maioria, trabalham com crianças pequenas, essa cobrança do acompanhamento dos pais tenha emergido tão intensamente como uma das maiores dificuldades. É interessante ressaltar que esse tema foi apontado por três diretores de escolas municipais em municípios diferentes. É possível inferir, mais uma vez, que as

maiores convergências no discurso dos diretores ocorre por rede de ensino e não por municípios.

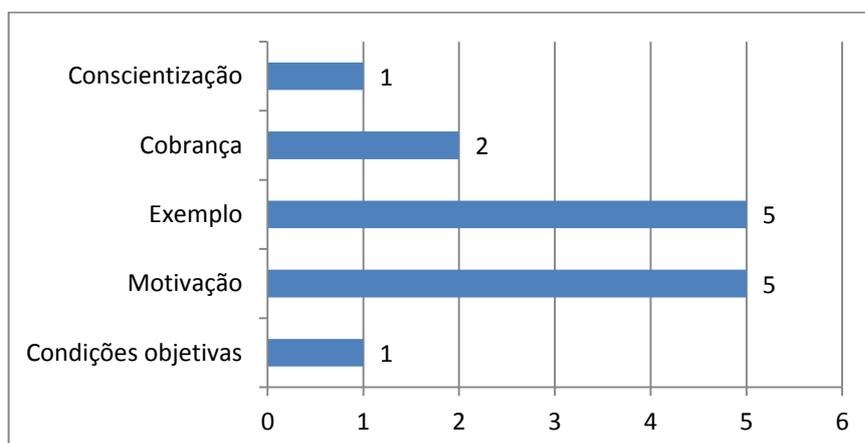
5.3 INFLUÊNCIA DO DIRETOR NO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Muitas são as interpretações acerca da relação entre os diretores escolares e o desempenho dos alunos (MOREIRA, 2013; VERNIER, 2013; MESQUITA, 2009), mas as constatações baseiam-se mais no pressuposto de que o trabalho do diretor é relevante para a aprendizagem dos alunos, do que em dados precisos sobre de que forma, exatamente, essa influência acontece.

O estudo de Vernier (2013) confirma, após cuidadosa análise estatística, que os diretores exercem forte influência sobre as médias dos resultados das escolas. Já os fatores socioeconômicos são os que exercem maior influência sobre o desempenho individual dos alunos. Esse estudo lança pistas a partir dos resultados dos estudantes gaúchos, mas ainda ficam muitas lacunas, sobretudo em relação às causas e métodos dessa questão no cotidiano escolar.

Neste sentido, nas entrevistas produzidas nesta tese, os diretores foram indagados “Você acha que seu papel influencia no desempenho dos alunos? Como?”. Todos os diretores responderam positivamente à pergunta. Na hora de descrever como isso acontece, é perceptível o ineditismo do convite à tal reflexão. As diversas respostas foram agrupadas no gráfico 49, a seguir. Vale ressaltar, que não houve resultado significativo na comparação por dependência administrativa, nem por município, nem por resultados de IDEB.

Gráfico 49 - Como o papel dos diretores influencia o desempenho dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

Somente uma diretora mencionou que seu papel influencia o desempenho dos alunos por meio do provimento de condições objetivas (materiais e pedagógicas) para o seu aprendizado.

Influencia porque sou eu que dou todas as condições do professor trabalhar com material (...). Eu acho que o meu papel como gestora, acho não, tem contribuição e muita! Porque eu entendo do pedagógico, aí você não me enrola (risos). Eles tiram muitas dúvidas comigo (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

Apesar de destacar sua responsabilidade em prover as condições objetivas para que o processo pedagógico aconteça, a diretora foi uma das poucas que ressaltou mais de um aspecto/atividade inerente a sua influência no desempenho dos alunos. O segundo aspecto ressaltado une-se à voz de mais quatro diretores e refere-se ao *exemplo* que o diretor precisa dar/ser:

Olha, eu chego às seis e meia na escola pra dar a contribuição de ninguém chegar atrasado, entendeu? (risos). Você não pode falar do que não faz. Se eu brigo pra eles chegarem cedo, eu sou a primeira a chegar (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

Eu acredito que no próprio exemplo de vida, né? Que todos nós aqui somos filhos de agricultores, filhos de pessoas simples, que batalhamos muito pra chegar onde estamos. Então, é como eu sempre digo, não só eu, mas muitos professores aqui. Tem muitos professores aqui dentro da comunidade que são exemplos para os próprios alunos que aqui estão (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, municipal)

Como é possível apreender dos discursos, o *exemplo*, que segundo os diretores é capaz de influenciar o desempenho dos alunos, refere-se não apenas às ações do dia a dia, mas também ao modelo de vida que o diretor pode representar. Essa é uma reflexão que lhe impõe um nível de responsabilidade para além da preparação técnica, pois não se trata somente do exemplo no *fazer*, mas no próprio *ser*.

Num contexto em que o diretor é o mediador das políticas educacionais que chegam à escola, a sua construção identitária está relacionada não só ao sistema de disposições utilizado para “reinterpretar” essas políticas, mas na influência exercida sobre as pessoas que participam desse processo no âmbito da gestão escolar.

Outra forma de influência do diretor sobre as pessoas, bastante associada ao *exemplo*, é a *motivação*, também apontada pelos entrevistados com significativa recorrência.

Influencia. Porque ontem mesmo eles disseram isso. “Diretora, se você fosse mais pra sala de aula, eu acho que meu rendimento era melhor”, “mas eu não posso me dividir em dez, pessoal”, “mas você motiva demais a gente”. Eu fico sempre motivando (Diretora alto IDEB, médio IDH, estadual).

É claro que sim, porque tudo passa, ou boa parte das coisas passa pela tua mão. (...) Então, há de fato uma preocupação com as coisas, parece a água da praia que vai chegando e invadindo, mas aí ela encontra a grande areia e ela volta. A grande areia seria a condição socioeconômica deles [alunos] que barra muito a gente. (...) Então, ele vem com isso. Aquilo faz parte dele, o que pode ser acrescentado a ele é a motivação (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual)

Mais uma vez, vem à tona a dificuldade em lidar com os alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis. A comparação com a água do mar e da grande areia alimenta a imaginação no sentido de ilustrar a grandeza dos benefícios que a escola pode trazer para o aluno – representada pela água do mar, assim como são grande os desafios delineados pelas adversas condições de vulnerabilidade social dos alunos. Do quadro desenhado pelo depoimento, depreende-se que a *motivação* não é o único aspecto de influência do diretor, contudo é o único aspecto que consegue ser utilizado diante das realidades descritas nos territórios em questão. Talvez outras iniciativas pudessem surgir, não fosse a grande areia impedindo. Vale considerar, entretanto, que, muitas vezes, a água da praia consegue contornar e até tragar toda a areia.

Outro fator utilizado para justificar a influência do diretor sobre o desempenho dos alunos refere-se à “cobrança” sobre os resultados:

Com a cobrança que é feita em cima deles. Quando tem caso de aluno que precisa ser chamado atenção, eu chamo todos aqui, coloco tudo aí na parede, faço um paredão. “Meu amigo, você precisa melhorar nisso e nisso”. Chamo cada um deles e coloco, literalmente, na parede (risos). (...) Eles ficam ali só olhando pra mim. Depois, a gente vai ver se ainda tá faltando, se tem notas... Nós cobramos mesmo, Eveline. Até porque se nós não cobrarmos agora, a vida vai cobrar. Aí é duro (Diretor alto IDEB, Alto IDH, municipal).

Não surpreende que, em um contexto onde a qualidade do diretor escolar é, em maior parte, mensurada pelos resultados atingidos nas avaliações em larga escala, a prática da “cobrança”, de alguma forma, seja reproduzida sobre os estudantes. Não é possível desconsiderar que, em outros momentos da entrevista, o diretor fez referências a estratégias de ensino e de muitos esforços, na dimensão pedagógica, despendidos em busca da aprendizagem dos alunos. Mas chama atenção que, ao tratar de sua influência sobre o desempenho dos alunos, o aspecto mencionado pelo diretor (da escola com maior o IDEB de toda a amostra) ressalte

exatamente o aspecto da “cobrança”. O depoimento é bastante pertinente para uma discussão sobre a mediação das políticas educacionais, pois, de alguma forma, a resposta do diretor é reveladora, no sentido de exemplificar como a “cobrança” que o sistema faz sobre a escola (especialmente, sobre os diretores), consegue chegar de forma tão intensa no aluno.

Por fim, um último aspecto que surgiu na fala de uma diretora quando indagada sobre a influência de seu papel sobre o desempenho dos alunos trata da *conscientização*.

Primeiro na parte da conscientização. Você conscientiza do valor do aluno, a preparação para a cidadania, o respeito, o carinho. Na dedicação que você tem, na alegria de ver o aluno, a nossa escola sendo nota 10, tá lá a foto do aluno no ônibus. (...) Nós tiramos alunos das drogas, nós tiramos alunos da prostituição... a gente pode fazer mais? A gente pode, mas a gente já fez muito pra ter uma grande evolução. Esse aluno, a gente tirou ele do foco das drogas, ele virou professor voluntário da escola (Diretora alto IDEB, baixo IDH, municipal).

No depoimento da diretora, é possível identificar pelo menos três elementos diferentes: a presença das políticas de avaliação, a condição de vulnerabilidade do aluno e a conscientização. Assim como outros diretores que trabalham em escola de alto IDEB, a diretora não deixa de evidenciar a influência que essa política causa no dia a dia da escola, na fala dela especificamente através do empoderamento da comunidade a partir dos resultados positivos da escola. Também é significativo para a gestora a sua influência para o “resgate” dos alunos em situação de vulnerabilidade social, assim como os resultados positivos também nesse aspecto. O terceiro aspecto, que na verdade – e não à toa - é o primeiro a aparecer no depoimento, é a *conscientização*. Se tomado o sentido freireano da palavra, a conscientização é reconhecimento, decisão e compromisso (FREIRE, 1994) . E, ao que o texto indica, é justamente esse o sentido atribuído pela entrevistada ao explicar, logo em seguida, que “*conscientiza do valor do aluno, a preparação para a cidadania, o respeito, o carinho*”.

Conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização (FREIRE, 1994, p.65).

No plano da ação, é possível observar pelo depoimento da diretora, que a escola começa colher frutos do processo de conscientização citado, com resultados não apenas na aprendizagem dos alunos, mas também no enfrentamento de suas

condições socioeconômicas. Parece que, neste caso, o mar está conseguindo tragar a areia da praia – para usar a comparação feita pelo diretor do mesmo município.

A diretora faz a mediação das políticas educacionais na escola a partir da perspectiva (entre outras) de que seus esforços em prover condições para a conscientização da comunidade renderão resultados sobre o desempenho dos alunos. Mais uma lição proveniente da única escola rural da amostra.

O discurso produzido pelos diretores acerca de sua influência sobre o desempenho dos alunos remete a uma vasta literatura sobre liderança – que envolve especialmente os aspectos *exemplo* e *motivação*. Em vários momentos das entrevistas os diretores fazem menção a essas discussões. A produção do discurso deixa de envolver categorias como cidadania e democracia e passam a prevalecer falas que apontam para o poder de ação de aspectos individuais dos diretores escolares. Apenas uma diretora traz a dimensão da conscientização para a arena de debate. Sem dúvida a emergência do paradigma pós-estruturalista chega às escolas não somente através das políticas curriculares e políticas de formação dos professores, mas também na formação e no perfil exigido dos dirigentes escolares.

Este capítulo procurou situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo, que se desenvolvem no dia a dia na escola. Sem dúvida, o maior desdobramento da legislação foi a democratização do acesso ao ensino, o que garantiu a grupos que historicamente estiveram excluídos do gozo dos direitos sociais o acesso ao ensino obrigatório e gratuito – agora direito público subjetivo.

6 SABERES E FAZERES DOS DIRETORES ESCOLARES: A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O objetivo deste capítulo é investigar os saberes/fazerem mobilizados pelo diretor no cotidiano da gestão para mediar a implementação de políticas educacionais no contexto da prática.

Assim como existem saberes e fazerem específicos dos profissionais que se dedicam à docência, há também aqueles específicos do diretor escolar que garantem êxito ao processo de mediação das políticas educativas na escola. Em que pese o fato de que “o papel dos diretores nem sempre é o que eles desejariam que fosse, e que suas funções ainda precisam ser mais bem definidas” (ABRUCIO, 2010, p.244), as análises sobre dia-a-dia do dirigente escolar devem contribuir para se compreender como seu trabalho pode influenciar na melhoria da qualidade da educação.

Para tanto, neste capítulo, foram especialmente escolhidas, no âmbito da dimensão técnico-política da gestão, as discussões sobre elementos apontados como capazes de produzir efeitos sobre o exercício dos dirigentes em seu cotidiano. Essas discussões foram divididas em subseções onde são apresentados os resultados da análise do material empírico produzido nas entrevistas junto aos dirigentes escolares. As temáticas das sete subseções são: *5.1 assunção ao cargo; 5.2 quem define as políticas que chegam à escola; 5.3 principais políticas que chegam à escola; 5.4 Cotidiano de trabalho; 5.5 Os fazerem dos diretores para que as políticas se efetivem; 5.6 O papel das CREDE/Secretaria de Educação; 5.7 A participação da comunidade.*

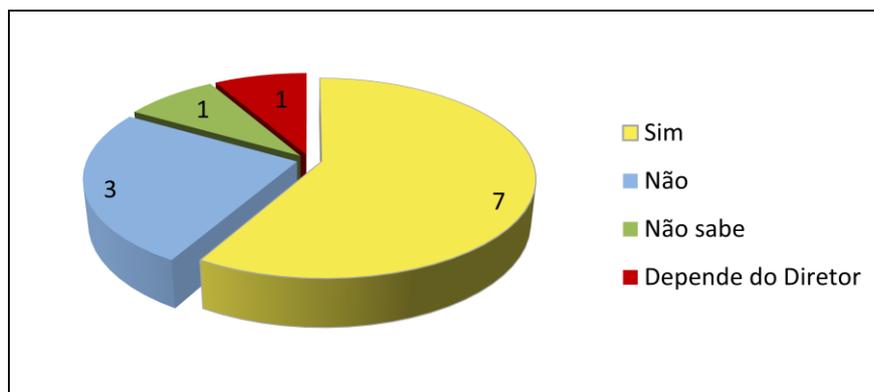
A construção do processo de gestão ocorre inerente à conquista de autonomias, em maior ou menor grau, e com as características próprias do que é possível arquitetar nos territórios delineados, como mostram os resultados a seguir.

6.1 ASSUNÇÃO AO CARGO

Os entrevistados foram questionados quanto à influência da forma de sua escolha para o cargo. A pergunta foi formulada exatamente da seguinte maneira: “*Você acha que o fato de ter sido indicado pelo poder Executivo*

(Governador/Prefeito) ou eleito pela comunidade provoca alguma repercussão no seu trabalho como diretor?”. As respostas divergiram e são apresentadas a seguir.

Gráfico 50 - Reconhecimento de repercussão da forma de escolha sobre o trabalho do diretor – visão geral



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 17 - Reconhecimento de repercussão da forma de escolha sobre o trabalho do diretor – visão dos diretores por município

	Total	Município alto IDH		Município médio IDH		Município baixo IDH	
		Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Sim	7	2	1	2	-	2	-
Não	3				2		1
Não sabe	1		1				
Depende do Diretor	1						1

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 18 - Reconhecimento de repercussão da forma de escolha sobre o trabalho do diretor – visão dos diretores por dependência administrativa

	Rede Estadual	Redes Municipais
Sim	6	1
Não	0	3
Não sabe	0	1
Depende do Diretor	0	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A discussão se polarizou tendo como extremos, por um lado, a escolha através do processo de eleição, por outro a indicação (técnica ou política). Pelas tabelas, observa-se, quando a comparação das respostas é feita por municípios, os resultados são semelhantes. Quando a comparação é feita por dependência

administrativa, percebe-se o contraste entre o posicionamento dos diretores de rede estadual e municipais.

Os diretores de escolas da rede estadual são unânimes em reconhecer a influência do processo de escolha sobre seu trabalho. Atribuem à legitimidade proporcionada pela participação da comunidade no certame, através do processo de eleição, a repercussão mais representativa.

Não desmerecendo, às vezes, uma indicação que foi de alguém competente, ótimo, não vai fazer com que ele não faça um bom trabalho, não. Agora, o diferencial na eleição é que essa entrada do diretor foi legitimada pela própria comunidade escolar. Eu poderia dizer que ela dá duas coisas: ela dá uma certa confiança para o diretor e, ao mesmo tempo, ela dá uma responsabilidade maior ainda. Mesmo que seja indicado, pode conseguir conquistar uma comunidade a partir da forma de trabalhar e tudo, mas eu acho que ele tem um pouquinho menos de força, em relação à autonomia dele. (Diretor Alto IDH, Alto IDEB, escola estadual)

Além disso, ressalta-se a possibilidade da escolha por indicação resultar em alguém que não conhece a realidade da escola – fator considerado muito negativo para a gestão.

(...) O poder executivo vai escolher aquela pessoa que não conhece a escola, que não ama a escola, vai cair de paraquedas aqui dentro. (Diretora Alto IDH, Baixo IDEB, escola estadual).

Vale salientar que todos os diretores das escolas estaduais passaram pelo processo de eleição. As respostas destes convergiram no sentido de defender a participação da comunidade como algo positivo para a gestão, assim como a predominância de uma visão negativa quanto à escolha pela indicação.

Entretanto, entre os diretores das escolas municipais temos visões diferentes. No caso dos três municípios da amostra, todos os diretores foram escolhidos por indicação do poder executivo - o que converge com os quase 61% dos diretores de escolas municipais do Nordeste, segundo INEP (2010). O único diretor de rede municipal que reconheceu de imediato a influência da forma de escolha sobre seu trabalho ressaltou, assim como os diretores das escolas estaduais, a importância de ser legitimado, mas ao invés de fazer referência à comunidade, apontou um sujeito diferente:

(...) Sendo posto aqui pelo nosso prefeito, acho que ele tem que legitimar, tem que legitimar mesmo o seu cargo ali, então tem que ser através do poder, realmente. E quem tem é o prefeito. (Diretor Alto IDH, Alto IDEB, escola municipal).

Como é possível observar, o diretor acima também atribui a influência do processo de escolha à questão de legitimidade. Contudo, apesar de reconhecer o poder da comunidade, atribui ao líder do Executivo poder maior para legitimar.

A diretora que respondeu “não sabe”, preenche seu discurso ressaltando pontos positivos e negativos, tanto do processo de eleição quanto da escolha por indicação. Em certa altura da resposta, acrescenta:

Claro, se eu fosse eleita pela comunidade, pra mim, era muito melhor do que ser indicada, porque eu tinha mais força, né? Eu sabia que eu estou aqui por causa da comunidade que me elegeu. Isso é positivo (Diretora Alto IDH, Baixo IDEB, municipal).

Logo em seguida, a mesma entrevistada, contém a euforia³² de seu discurso acerca da eleição e reconstrói o pensamento, acrescentando:

[A indicação], ela é positiva e negativa também. Positiva porque você foi indicado, tem toda a força... Negativa porque qualquer escorrego, você pode ir embora (Diretora Alto IDH, Baixo IDEB, municipal).

Outro elemento passível de destaque a partir da fala dos entrevistados – já manifesto no depoimento acima - é que os diretores se sentem mais seguros, em termos de estabilidade no cargo, quando escolhidos a partir do processo de eleição.

Quando você é indicado, existe ali uma situação de que se você não seguir a cartilha, você pode ser retirado do cargo. Então, o cara vai atrás de jogar conforme do jogo, as regras do jogo. Do ponto de vista da eleição, não. Você está um pouco mais protegido em relação a isso, porque na verdade a sua resposta é mais para com a comunidade. (Diretor baixo IDH, baixo IDEB, estadual).

Eu jamais queria ser indicada! (risos). Eu penso, né? Eu nunca fui, eu só passei por eleição. Mas eu acho que você se acomoda, você não tem autonomia, você não tem respaldo (Diretora médio IDH, baixo IDEB, estadual).

As ressalvas quanto ao processo de eleição aparecem de maneira recorrente nas respostas e tratam quase que de forma absoluta das possíveis contrafações do processo. As falas são, muitas vezes, descrições em tons de denúncia.

A eleição é, assim, uma tortura, mas eu gosto de participar, me candidatei as duas vezes (...). Comunidade que nem era pai, nem era mãe, não era professor, não era ninguém da escola, buscava voto pra candidato tal

³² Aqui, no sentido aproximado de “estado caracterizado por alegria, despreocupação, otimismo e bem-estar físico, mas que não corresponde nem às condições de vida, nem ao estado físico objetivo”, <https://www.google.com.br/#q=euforia>, consulta em 25 de janeiro de 2017.

porque era eleitor de fulano de tal... essa parte não é legal. (Diretor baixo IDH, alto IDEB, estadual).

(...) em toda e qualquer eleição, até do conselho tutelar, o pessoal dá dinheiro... pagam a luz, pagam uma água, pagam o transporte, vai buscar, vai deixar... nunca vai mudar. Com uma ideia dessa de pagamento, como é que nós vamos mudar? (Diretora Alto IDH, Baixo IDEB, municipal).

PARO (1996) já havia apontado essas possibilidades quando analisou a repercussão das eleições para o trabalho do diretor escolar no início do processo de redemocratização, na década de 1980. Ele afirma que “*continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor*”; assim como as práticas clientelistas no interior da própria escola: “*quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato*” (p.378). As irregularidades denunciadas no processo não comprometem o desejo dos diretores pela escolha a partir de consulta direta à comunidade.

Os diretores que reconhecem a influência do processo de eleição sobre o seu trabalho, tratam sempre da *autonomia* conquistada. Destacam a relevância de uma escolha participativa para os processos democráticos na escola, sem, contudo, fazer relação direta com os resultados de rendimento.

Eu acho que em relação ao nível de proficiência, o maior peso é o nível socioeconômico. Eu penso assim, um dos grandes pesos da balança seria o nível socioeconômico. Então, eu não sei se o peso de ter sido indicado ou de ter sido escolhido democraticamente teria um grande efeito quanto à proficiência. Eu não sei... (Diretor baixo IDH, baixo IDEB, estadual).

A reflexão acima é pertinente a este estudo. Nesta fala, o diretor parece entrar em sintonia com o ensejo de refletir acerca da autonomia dos diretores e sua relação com os resultados de proficiência. De fato, não é possível afirmar se há uma relação direta entre os indicadores de desempenho e o processo de escolha de gestores - pelo menos, nessa amostra. Isso leva a compreender que não se trata de variável diretamente proporcional, ou seja, não permite afirmar que ‘quanto maior a participação da comunidade no processo de escolha, maior o resultado de proficiência da escola’, pois, outros fatores, como o nível socioeconômico (bem apontado pelo entrevistado), as características territoriais das escolas, parecem ter maior peso sobre os resultados - o que confirma a literatura. Por outro lado, ainda que sejam apresentados resultados discrepantes entre o município de alto IDH e os outros dois da amostra, não há uma regra aplicável aos municípios de médio e baixo IDH de proporcionalidade em relação ao IDEB. Ou seja, não é possível afirmar que

quanto menor o IDH, menores os resultados de proficiência (o que é possível constatar, por exemplo, no fato de o IDEB-2013 do município de baixo IDH ser maior que o do município de médio IDH).

Também não parece pertinente estabelecer uma comparação entre os resultados de escolas cujos diretores foram escolhidos por processo de eleição e escolas com diretores escolhidos por indicação neste estudo, pois as escolas que vivem o processo eleitoral, nesta amostra, são escolas estaduais de ensino médio, enquanto as escolas municipais têm diretores escolhidos por indicação. A diferença da natureza das escolas e do público atendido não permitiria uma comparação segura. Não obstante, é possível constatar que o município de alto IDH - que apresenta os mais elevados resultados de IDEB - escolhe os dirigentes de suas escolas por indicação técnica (após sistemático processo seletivo), enquanto que, nos outros dois municípios, utiliza-se exclusivamente indicação política.

Se, por um lado, não é possível afirmar, com base nessa amostra, a garantia de melhores resultados de proficiência em processos de maior abertura à comunidade, por outro lado, vale ressaltar que já existem estudos que constataam que a rotatividade de diretores de escolas públicas, causada pela descontinuidade política nos municípios, tem impacto negativo sobre o desempenho delas, principalmente sobre seu IDEB (MIRANDA, 2015; MIRANDA e PAZELLO, 2015).

É possível cogitar que uma maior participação respalda e assegura o diretor, no sentido de tomar decisões que façam da escola um lugar público, além de estatal. Vale ressaltar que, neste estudo, “o conceito de autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’” (BARROSO, 1998, p. 67). Sendo, portanto, a autonomia um conceito relacional sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. No caso do diretor escolar, o contexto envolve todas as relações inscritas ao processo de escolha de gestores.

Sem dúvida, a maioria dos diretores entrevistados (7) reconheceu que há repercussões do processo de escolha sobre seu trabalho. Contudo, três diretores da amostra discordam dessa maioria e acreditam que não existe influência para o seu dia a dia na escola.

No caso dos diretores escolhidos por indicação política, contraditoriamente às respostas objetivas que afirmam não haver influência do

processo de escolha sobre seu trabalho, quando se estendem na explicação, há diretores que fazem referência à eleição:

Eu acho que a seleção técnica seria melhor porque não vai ver partido, vai ver só o conteúdo da pessoa e pronto! (...) Eu acho que seleção técnica é melhor. E sei que a eleição também é boa, mas o concurso é melhor. (Diretora médio IDH, alto IDEB, municipal).

Outro depoimento marcante refere-se ao de uma diretora que também afirmou não haver influência da forma de escolha sobre seu trabalho. Depois de algumas divagações sobre o preparo dos candidatos a gestores, conclui:

- Não tem repercussão.
- A indicação dá conta do preparo? (entrevistadora)
- Não sei responder essa parte (Diretora médio IDH, baixo IDEB, municipal).

A limitação da fala, a resposta evasiva, foi reveladora da insegurança de tratar do assunto, de produzir uma reflexão conjunta sobre o tema. Não houve argumentação coerente, somente um silêncio taxativo na resposta. Uma fala notoriamente silenciada.

Os diretores que afirmaram não haver influência apresentam dois elementos em comum: pertencem a redes municipais e foram escolhidos por indicação política.

Para finalizar, interessa, ainda, ressaltar que segundo dois entrevistados, a experiência docente do diretor é o critério de maior relevância para a escolha do gestor. Quanto à existência de repercussão da forma de escolha:

Eu acredito que não. Eu acredito que teria algo contra se nunca tivesse tido experiência em sala de aula (Diretor baixo IDH, baixo IDEB, municipal).

Na escola de alto IDEB (rural) do mesmo município, a fala também confluía para o peso da experiência docente e para o esforço, inclusive junto à comunidade, para melhorar os resultados de rendimento da escola. Não é possível desconsiderar esse elemento. É justamente desse território que se manifesta que a influência do processo de escolha sobre o trabalho “depende do diretor”. Ou seja, atribui-se às características e estratégias individuais do gestor – sobretudo às adquiridas na experiência como professor – repercussões bem maiores que as provocadas pelos processos de escolha de gestores.

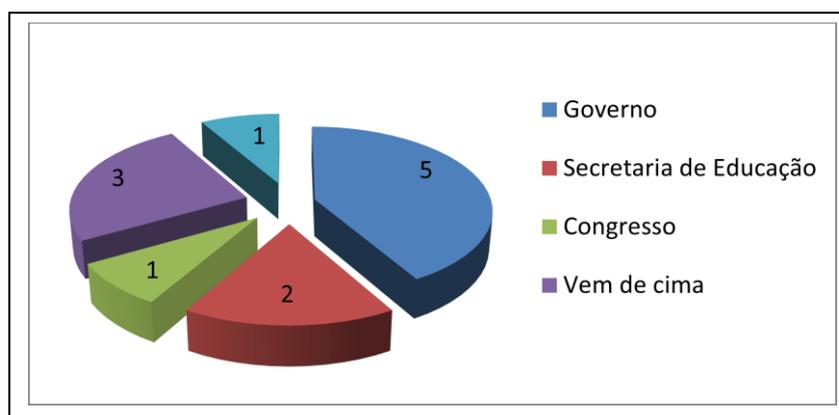
Ressalta-se, mais uma vez, na análise deste subitem, que as respostas diferem não por município ou por resultados de rendimento das escolas, mas por

rede de ensino. Observa-se uma homogeneidade no discurso dos diretores de escolas estaduais, enquanto que entre os gestores de escolas municipais a tônica dos depoimentos variou inclusive dentro do mesmo município.

6.2 QUEM DEFINE AS POLÍTICAS QUE CHEGAM À ESCOLA

Na tentativa de captar elementos que influenciam o trabalho cotidiano do dirigente escolar, foi indagado aos sujeitos “*Quem define as políticas que chegam à escola?*”. As respostas foram reveladoras da perspectiva dos diretores acerca da produção das políticas educativas.

Gráfico 51 - Quem define as políticas que chegam à escola, segundo os diretores entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 19 - Quem define as políticas que chegam à escola, segundo os diretores entrevistados

	Total	Município alto IDH		Município médio IDH		Município baixo IDH	
		Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Governo	5	2			1	1	1
Secretaria de Educação	2		1				1
Congresso	1			1			
Vem de cima	3			1	1	1	
É uma grande engrenagem	1		1				

Fonte: Elaborado pela autora.

À primeira vista parece que são diversos os atores responsabilizados pela definição das políticas educativas que chegam à escola. Para fins de agrupamento, no item governo federal (5) foram incorporados ainda as menções ao MEC e à

União. A secretaria de educação também foi citada por diretores de redes municipais. O Congresso Nacional foi citado por um diretor. Três dos entrevistados foram diretos nas respostas apontando que as políticas são definidas “de cima para baixo”. Apenas uma diretora de escola municipal fez referência a “uma grande engrenagem”.

A tabela 5.3 demonstra que - diferente do acontecido com os dados que abordavam a repercussão da forma de escolha sobre o trabalho - neste item, não houve diferença significativa entre as respostas de diretores de escolas estaduais e municipais, assim como entre os municípios.

Mesmo atribuindo aos “governos” a produção das políticas educativas, os diretores não deixam de ressaltar que a escola tem autonomia, no sentido de que tem participação na efetivação dessas políticas:

Hoje a gente não pode negar que existe uma abertura, uma participação maior nessas decisões. Mas elas são assim, no meu entender, em sua maioria definida pelos governos, realmente. Eles pensam e mandam ainda pras escolas. Só que, sinceramente, eu acho que a escola tem muita autonomia, quando ela trabalha direito. Ela tem muita autonomia pra receber e adequar ao que ela acredita e ao que ela espera (Diretor alto IDH, alto IDEB, estadual).

O diretor indica que reconhece a existência de um processo de mediação – ainda que não utilize o termo. Ele insere o elemento competência, ao se referir ao “trabalhar direito” para a construção da autonomia escolar. Uma vez competente (e autônoma), a escola pode “receber e adequar” as políticas educativas ao seu cotidiano. A mediação ocorre através da aquisição de autonomia. Então, a fala do entrevistado sugere a organização da figura 5.1:

Figura 16 - Efetivação das políticas educativas para o Diretor de escola estadual de alto IDEB em município de alto IDH



Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, a autonomia é uma condição para que a mediação ocorra. Assim como a competência uma condição para a autonomia.

Outro agente mencionado como definidor das políticas educativas foi a secretaria de educação, constante nas falas de três diretores de escolas municipais.

Mais uma vez, no discurso sobre a resposta, novos elementos relevantes para a análise surgem.

(...) É da secretaria que partem todas as políticas das escolas. Não somos nós que acarretamos mudanças. É a secretaria. A mudança tem que partir de lá, aí passa pra gente aqui. Nós somos a sementinha. Nós vamos incubar aqui dentro, mas nós somos germinados lá na secretaria (Diretor Alto IDH, Alto IDEB, municipal).

Essa fala é intensa no sentido de mostrar o poder atribuído à secretaria de educação não somente na definição, mas também na implementação das políticas educacionais junto à escola. O depoimento demonstra pela analogia da “sementinha” que, de fato, há processos que ocorrem alheios à escola. A analogia evolui:

Na minha cabeça, parte de lá. Mas depois, quando você consegue essa germinação, acontece outro sistema que parte daqui pra lá. É isso! Inicialmente, parte de lá pra cá e, depois, parte daqui pra lá (Diretor Alto IDH, Alto IDEB, municipal).

Não é propósito deste estudo realizar análise de discurso como técnica de exame do material empírico, mas vale ressaltar que em muitas das falas, é perceptível o trabalho de elaboração de um raciocínio aparentemente inédito para os diretores, como no depoimento supracitado. A empolgação na linguagem revela a satisfação do entrevistado com o reconhecimento do movimento de ida e volta das políticas entre a secretaria e a escola. A partir da analogia da “sementinha”, o diretor identifica os ensaios de um movimento de práxis.

Outro agente mencionado foi o Congresso Nacional. Este foi mencionado por apenas uma única diretora, que dá uma resposta objetiva e sem explicações.

Eu acho que é o Congresso. Com os senadores... (risos) (Diretora alto IDEB, médio IDEH, estadual).

Os risos no final podem traduzir, por um lado, o quanto a diretora não estava segura da resposta. Por outro, podem servir para, assim como outros diretores, dizer com outra linguagem o quão distante dela ocorre a gênese dessas políticas. Denota a distância do sentido que muitas vezes tem a representação delas na escola; em outras palavras parece que a diretora diz “é tão longe de mim e do que faço...”. A falta de qualquer explicação à resposta também afirma essa possibilidade.

Os diretores que afirmam que as políticas educativas chegam à escola por meio de uma “hierarquia” – ou que dizem que as políticas “vem de cima para baixo” - formam um grupo significativo. Alguns têm uma visão bastante negativa desse processo:

Eu acho que são eles lá em cima mesmo. E enquanto vier de cima para baixo, goela abaixo, não vai funcionar. A política pública tem que sair de dentro da escola. (...) Então, só vai dar certo quando a escola for convidada a dizer o que é que dá certo, o que é que funciona, o que é que ela precisa. Enquanto for de cima para baixo, não vai dar certo (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

É assim... às vezes, as coisas vêm muito lá de cima. Vem muito lá de cima sem ter uma noção do que é o dia a dia, o chão da escola. Vem muito lá de cima. Às vezes, a gente fica pensando “meu Deus, como é que esse projeto vem e a escola é uma realidade totalmente diferente?” (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

Ambas as diretoras registram, de uma maneira muito explícita, que as políticas que chegam à escola são definidas muito longe delas, no sentido de que não atendem sua realidade. Isso, sem dúvida, limita as condições do trabalho de mediação dos diretores. É possível concordar com a diretora e reconhecer que o diálogo é necessário. A voz da escola precisa ser ouvida – ainda que ela não seja *convidada a dizer o que é que dá certo*.

Inserido no subitem dos diretores que acreditam que as políticas “vem de cima para baixo”, chama a atenção a colocação da seguinte diretora:

Hierarquicamente construídas. (...) Todo mundo procura que dê certo. Eu acho que o governo gostaria que desse certo, aí vem descendo: o prefeito também gostaria, e a secretaria, e os professores e os diretores (Diretora alto IDH, médio IDEB, municipal)

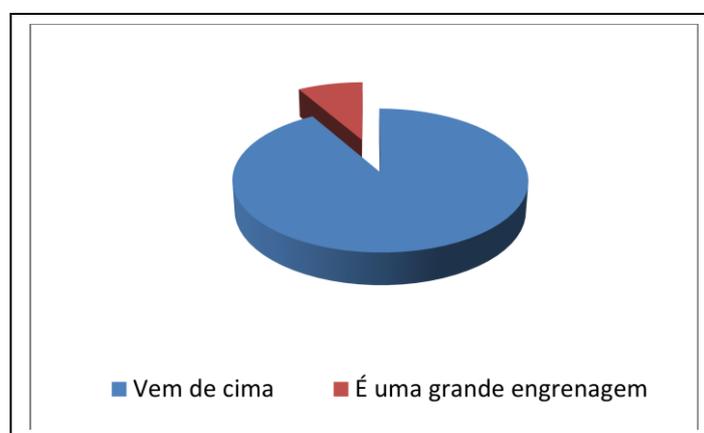
Quando a diretora afirma que “todo mundo procura que dê certo”, aponta a participação das diversas instâncias, ainda que de forma linear e numa direção que “vem de cima para baixo”.

Essa constatação remete à discussão acerca do três estados de consciência, propostos por FREIRE (1967): *consciência mágica*, *consciência ingênua* e *consciência crítica*. No estado de *consciência mágica*, há uma captação dos fatos e uma submissão dócil a estes a quem se atribui um poder superior. Na *consciência ingênua*, os atores se superpõem aos fatos, julgando-se dessa forma, “*livres para entendê-los conforme melhor lhe agrada*” (p.112). A *consciência crítica*, por sua vez, considera os elementos empíricos da realidade, suas relações de causalidade e circunstanciais. Os depoimentos sobre a definição das políticas

educativas que chegam à escola, pelos diretores deste estudo, indicam distância do conceito de *consciência crítica*, aproximando-se do conceito de *consciência ingênua* e, em muitos momentos, do conceito de *consciência mágica*.

Há diretores que reconhecem espaço para a atuação da escola quando da chegada dessas políticas, como representado nas falas acima expostas. Quando analisadas as explicações para as respostas, percebe-se, contudo, a revelação de que as políticas educativas são necessariamente definidas/produzidas fora da escola e, na maioria das vezes, alheias a ela – o que pode ser explicado quando se entende a produção da política como uma ação de Governo. O fato de atribuir essa responsabilidade a outros agentes, na fala dos diretores, deixa latente que as políticas chegam à escola a partir uma relação hierárquica, que “vem de cima para baixo” – esse “de cima” podendo ser compreendido como Governo, Congresso, Secretaria etc., qualquer agente externo (e distante). Essa constatação remete à construção de outro gráfico:

Gráfico 52 - Quem define as políticas que chegam à escola, segundo os diretores entrevistados, nova versão



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar das referências feitas por alguns diretores à possibilidade de a escola “adequar as políticas à sua realidade” ou de a escola ser uma “sementinha germinada”, apenas uma diretora não atribuiu diretamente a definição das políticas educativas a agentes externos (e distantes) da escola. Diferente disso, a entrevistada tratou do que ela chamou de “uma grande engrenagem”:

Mulher, isso aí é uma grande engrenagem... (...) Porque tem coisas na escola que são políticas nacionais, outras que são políticas municipais, mas também tem aquelas de dentro da escola, né? Dentro da escola é que faz a

diferença. Acho que em Sobral é assim devido à capacidade do grupo existente. (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

Numa longa explicação, a diretora se concentra no que ela chama das “políticas de dentro da escola”. Há o destaque para a “capacidade do grupo existente” na condução dessas políticas (o que inclui os gestores escolares) - o que remete mais uma vez à discussão sobre competência como condição para a mediação. No decorrer da fala, procura deixar claro que mesmo o que é definido por agentes externos, toma nova forma quando chega à escola:

Ou eu segui o que veio de lá nu e cru, ou eu botei tempero para que os meninos pudessem compreender mais, né? (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

Esse “tempero” a própria diretora explica que é a atuação da gestão da escola. É o que a diretora vai chamar de “o jeito de fazer”:

Porque os meninos de Sobral aprendem e os meninos de um município bem aqui próximo não aprendem? Se é o mesmo investimento, é o mesmo currículo, tem secretário, tem diretor... por que não aprendem? Eu acho que é o jeito de fazer. O jeito de fazer é assim, nós temos autonomia. Tem algumas coisas em que nós temos autonomia, por exemplo, se eu perceber que alguma coisa na escola não está dando certo, eu posso modificar. Os conteúdos são os mesmos, mas a dinâmica, a metodologia, eu posso modificar (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

Mais uma vez, é retomado o termo autonomia. Dessa vez, para tratar do poder para fazer algo de modo diferente, alterar o andamento de algum processo no interior da escola; “modificar” o *como fazer* (“metodologia”), supostamente sem interferir no *o quê fazer* (“currículo”) que, decerto, fora definido aquém da escola.

A análise sobre o que os diretores pensam a respeito de quem define as políticas que chegam à escola ofereceu subsídios para captar elementos de sua visão sobre a relação das mesmas com a escola. Observa-se que a maioria acredita que as políticas são definidas longe da escola. Reconhecem que existem normatizações oriundas de instâncias superiores, mas para a maioria, essas normas surgem nessas instâncias de modo alheio ao que ocorre na escola.

É imprescindível ressaltar que há dirigentes que, mesmo reconhecendo a distância em que essas políticas são definidas, percebem a escola como um espaço de sujeitos que constroem sua autonomia – a partir de um trabalho competente - para “adequar” essas políticas segundo a sua realidade. Isso nos remete aos resultados de pesquisa sobre as políticas públicas na região do Maciço de Baturité (Ceará), em que os pesquisadores chegam a uma conclusão que também pode se

aplicar aos dados apresentados na amostra deste estudo, quando constatam “a pouca participação dos atores locais na concepção de modelos implantados, sendo estes provenientes das instâncias federal ou estadual, cabendo aos gestores locais à mera execução das ações” (VEIRA et al, 2014, p.80). Além disso, observa-se, tanto nas entrevistas da mencionada pesquisa, quanto nas entrevistas desta tese, uma associação ao estado de “consciência ingênua”, traduzido em: “fragilidade de argumentação; forte teor de emocionalidade e explicações mágicas; tendência ao conformismo” (Freire apud VIEIRA et al, 2014, p.80). Isto continuará a ser constatado nos depoimentos que se seguem acerca da visão do papel das CREDE’s/Secretaria de Educação.

6.3 PRINCIPAIS POLÍTICAS QUE CHEGAM À ESCOLA

Os diretores foram indagados quanto às principais políticas que chegam à escola. Dessa forma, foi possível analisar quais as iniciativas consideradas mais relevantes pelos diretores escolares. As respostas variaram segundo a dependência administrativa, pois alguns dos elementos destacados pelos entrevistados são próprios da rede a qual estão vinculados. As respostas foram organizadas na tabela a seguir:

Quadro 20 - Principais políticas educativas que tem chegado à escola, segundo os diretores

Iniciativa/Projeto/Política	Diretores de escolas estaduais	Diretores de escola municipais
Projeto Professor Diretor de turma	3	
Projeto Jovem de Futuro	3	
Enem	4	
SPAECE	3	1
Prova Brasil		1
Avaliações Externas/Avaliações em Larga Escala	1	5
Mais Educação		4
Escola Aberta		1
Tecnologia na escola		1
Nas ondas da leitura		1
Dez na escola		1
Bom de bola		1
Projeto Professor Coordenador de Área (PCA's)	1	
Bolsa família	1	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os projetos *Professor Diretor de Turma* e o *Jovem de Futuro* foram apontados como políticas educativas bastante representativas entre alguns diretores de escolas estaduais. Dentre os seis dirigentes de escolas estaduais da amostra, três mencionaram esses projetos. Além destes, os diretores de escolas estaduais também deram destaque, enquanto política educativa, para os projetos/programas: *Professor Coordenador de Área* e o *Bolsa Família*.

Quadro 21 - Descrição das políticas educativas de maior representatividade entre os diretores de escolas estaduais

Iniciativa/Política/Projeto	Descrição
Professor Diretor de Turma	Consiste em “ <i>um docente da escola que dedica 4 horas de sua carga horária semanal ao projeto, sendo responsável por atribuições diversas, dentre as quais: mediar o relacionamento entre os alunos de sua turma e os demais professores, disponibilizar-se a atender aos alunos, pais e responsáveis, professores e núcleo gestor da escola e promover um ambiente facilitados do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos</i> ” (VIDAL e VIEIRA, 2016). Sua implantação teve início nas escolas cearenses em 2007, inspirada em experiências de escolas portuguesas (CEARÁ, 2017).
Projeto Jovem de Futuro	É um projeto de Gestão Escolar para Resultados da SEDUC, em parceria com o Instituto Unibanco, que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho (CEARÁ, 2017).
Professor Coordenador de Área	A função de Professor Coordenador de Área (PCA) foi criada na rede estadual do Ceará para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua dos professores, tendo em vista potencializar o tempo de hora-atividade dos seus pares que acontece na própria escola. O PCA deve contribuir para o processo de formação em serviço de seus pares e assessorar os coordenadores escolares no acompanhamento do trabalho docente, procurando colaborar no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos (CEARÁ, 2014).
Bolsa Família	É um programa federal destinado às famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 154 mensais, que associa à transferência do benefício financeiro do acesso aos direitos sociais básicos - saúde, alimentação, educação e assistência social. Através do Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas (BRASIL, 2017).

Fonte: VIDAL e VIEIRA, 2016; CEARÁ, 2017; CEARÁ, 2014; BRASIL, 2017.

O Projeto *Professor Diretor de Turma* está entre os mais citados e é descrito com bastante entusiasmo pelos entrevistados:

O projeto Professor Diretor de Turma, eu acho fantástico esse projeto! (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

Ele é uma resposta a uma demanda que sempre existiu quando eu estava em sala de aula. Existia naquele tempo o mestre de sala. Os alunos elegiam aquele professor que eles queriam, que os conduziria por vários momentos durante o ano. E a gente fazia isso com todo o carinho e tal... Mas se dizia “nós não temos tempo suficiente pra isso!”, aí se criou o diretor de turma. (...) E o projeto consiste em que você tem cinco horas/aula pra ser o mestre de sala, pra acompanhar, pra preencher um conjunto de instrumentais, e tem um tempo pra um diálogo com os alunos e com os pais dos alunos. Um projeto super legal, porque é como se existisse um professor só pra acompanhar aquela turma com afinco e depois ter um tempo com os demais professores (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

É um projeto que realmente faz um diferencial desde que a escola leve a sério. (...) Ele vem muito nessa questão da sensibilidade, de ver cada aluno como indivíduo que precisa de ajuda, que precisa ser ouvido, que precisa de apoio, não simplesmente como mais um (Diretor alto IDEB, alto IDH, estadual).

Os três depoimentos acima destacam a relevância de um projeto que se propõe a fazer um acompanhamento mais específico com os alunos - algo que geralmente não é possível para o professor, sobretudo para o professor de ensino médio, que trabalha com disciplinas específicas em várias turmas, em geral numerosas. Observa-se que são diretores dos três municípios da amostra, em escolas com diferentes IDEB's.

Na fala do diretor do município de alto IDH, constata-se um elemento relevante para esta tese, que trata da mediação feita pelo diretor na implementação dessas políticas na escola.

E os próprios trabalhadores da CREDE sempre nos pediam muito que o diretor desse importância. A partir do momento em que o diretor dá importância, os professores conseguem vê-lo de uma maneira mais legal, mais bonito (Diretor alto IDEB, alto IDH, estadual, grifo nosso).

O entrevistado reconhece que a maneira como o diretor recebe a iniciativa, proposta pela CREDE, influencia a visão que os professores constroem do projeto – o que é fundamental para o sucesso ou fracasso da iniciativa. Além disso, o diretor evidencia que a própria CREDE reconhece o papel estratégico do diretor para efetivação dessas políticas, ao “pedir muito que o diretor dê importância”.

É possível inferir, ainda, que essa importância é atribuída, sim, de formas diferentes por cada diretor. Um indicativo para isso, é que os outros três diretores de escolas estaduais da amostra não fizeram menção ao Projeto *Professor Diretor de Turma* – o que pode traduzir o baixo impacto do projeto nessas escolas. Nesse aspecto, as respostas são tão divergentes entre escolas do mesmo município que parecem tratar de realidades distintas. Isso poderia se explicar por uma escola ser

no distrito e outra na sede (como no caso do município de alto IDH), mas, no caso do município de médio IDH, ambas as escolas localizam-se na mesma rua (a menos de 300 metros de distância) e as concepções são extremamente distintas, a ponto de uma diretora definir o *Projeto Professor Diretor de Turma* como “fantástico”, enquanto a outra nem sequer cita o projeto. Isso pode ocorrer por algum aspecto implícito de seleção do público-alvo que, apesar da proximidade geográfica, territorializa o espaço, identificando com características distintas cada escola. Outro elemento que pode contribuir para compreender a diferença na abordagem feita pelos projetos por diretores de mesmo município pode estar associada aos elementos de autoconstituição profissional de cada diretor - que será alvo de análise do último capítulo deste trabalho.

Em relação ao *Projeto Jovem de Futuro*, as menções são bem mais reduzidas. A maioria das falas trata do aporte financeiro que o projeto representou para escola e da repentina falta de recursos para a sua continuação. Os depoimentos, a seguir, chamam a atenção para os aspectos negativos dos projetos:

O Jovem de Futuro chegou com uma propagando muito boa. (...) O projeto traz um cardápio de metodologias, você elabora um plano de ação com base no diagnóstico que você faz da escola. (...) Você ainda incrementa com aparelhagem, seja técnica de formação, ou seja, de material, de bens de capital e de custeio, consumo, né? Porque vem financiamento. Só que o financiamento só veio no primeiro ano. Então foi muito massa quando veio. A gente aparelhou bastante a escola. A crítica ao Jovem de Futuro é que supostamente deveria ter o financiamento e não tem (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

Enquanto com o *Jovem de Futuro* os diretores enfrentaram o problema de descontinuidade por conta da falta de financiamento, no *Projeto Professor Diretor de Turma* os gestores encaram desafios de outra natureza, conforme relato de um diretor:

[Para o *Projeto Professor Diretor de Turma*] tem que se encaixar no perfil, tudo tem a ver com o perfil, né? E aí você ter o professor que, ao mesmo tempo, tenha um bom relacionamento com os alunos e que possa gerar alguma tranquilidade pro aluno, pra que o aluno possa falar o que está acontecendo, se passando com ele, você tem que ter isso. Ter ao mesmo tempo consciência de que precisa preencher toda a sequência de planilhas, o que eles chamam de parte burocrática, né? (...) Então uma pessoa que some esses dois perfis aí, já é delicado. Às vezes, parece que as pessoas que são muito humanas têm mais dificuldades com as coisas que são mais técnicas (risos). E tem outra coisa ainda, devido a essas cinco horas/aula disponíveis para o professor, acaba elas sendo usadas meio como... um termo meio forte agora - como moeda de troca durante o processo de lotação. Às vezes, o cara não tem perfil pra aquilo, mas ele fica grato

porque não está em sala de aula. Sala de aula, às vezes, é um grande... reticências (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

A partir do depoimento acima, registra-se que cabe ao dirigente responder algumas demandas de formação que nem sempre estão presentes nos documentos que definem o que se espera do gestor³³. Por exemplo, o diretor precisa ser capaz de analisar o perfil de cada professor para selecionar – com base nos elementos exigidos por cada projeto – aquele que melhor se enquadra na descrição do projeto. O projeto Professor Diretor de Turma, de acordo com os entrevistados, exige um profissional com “sensibilidade” e destreza com a “parte burocrática”. Além da expectativa da capacidade de análise do perfil dos professores, espera-se que o diretor saiba lidar com as práticas clientelistas (e as diversas formas de “moedas de troca” negociáveis) que durante muito tempo caracterizaram as relações no interior da máquina estatal e que ainda imprimem marcas no dia-a-dia de algumas instituições públicas.

Entre as escolas municipais, a iniciativa apontada como política educativa que alcançou maior representatividade entre os diretores foi o *Mais Educação*. Os demais projetos tratam de iniciativas desenvolvidas pelos municípios³⁴ ou à própria escola (como é o caso do projeto *Escola Aberta*, na escola de baixo IDEB, no município de alto IDH).

Quadro 22 - Descrição da política educativa de maior representatividade entre os diretores de escolas municipais

Iniciativa/Projeto/Política	Descrição
Mais Educação	Criado em 2007, consiste numa estratégia do MEC para induzir a construção da educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Amplia a jornada nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias. As atividades optativas são: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Fonte: MEC, 2017a.

Dentre as diversas iniciativas mencionadas, nenhum projeto ou programa se compara à projeção alcançada pelas avaliações em larga escala (ou avaliações

³³ Sobre o tema conferir a Dissertação de Mestrado de EVANGELISTA (2016) que aborda a formação dos diretores e as exigências dos documentos de processos seletivos.

³⁴ Os projetos mencionados, por municípios, são: alto IDH – *Escola Aberta, Tecnologia na Escola*; médio IDH: *Bom de Bola, Dez na Escola*; baixo IDH – *Nas Ondas da Leitura*.

externas) nos depoimentos dos diretores entrevistados. Foram citadas por todos os diretores. Os entrevistados que não fizeram referência a uma avaliação específica (como SPAECE ou ENEM, por exemplo), usaram os termos “avaliações externas” ou “avaliação em larga escala”, como uma forma de abranger todas as iniciativas dessa natureza que tem chegado à escola.

Essa prevalência da preocupação com as avaliações em larga escala, apresentada pelos diretores, tem raízes estruturais. Segundo Afonso (2010), “apesar de haver diferentes e contraditórios modelos de prestação de contas e de responsabilização em educação (*accountability*), o modelo administrativo-burocrático e o modelo baseado na lógica de mercado” são os mais equivalentes à concepção neoliberal de gestão e de gestor (p. 21). Segundo o autor:

Em qualquer dos casos, sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, direta ou indiretamente, na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou, neste caso, os designados clientes da educação escolar), quer as entidades mantenedoras ou proprietárias quando se tratar de estabelecimentos privados, quer o Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre os gestores ou diretores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. (AFONSO, 2010, p.21)

Considerando esse conceito de *accountability*, passa a ser compreensível o impacto que as políticas de avaliação em larga escala tem produzido na escola, segundo os entrevistados. É possível inferir que os diretores convivem, e operam o cotidiano da escola, a partir da constatação de que justificação e a responsabilização pelos resultados educacionais da escola recaem com exclusividade sobre eles.

As avaliações mencionadas de forma específica foram: o ENEM, o SPAECE e a Prova Brasil. O quadro a seguir trata de uma descrição extraída das fontes citadas.

Quadro 23 - Avaliações em Larga Escala citadas pelos diretores (continua)

ENEM	Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. O Enem é composto por quatro provas de múltipla escolha, com 45 questões cada, e uma redação. Seu resultado é utilizado como critério de seleção por Instituições de Ensino Superior, substituindo ou complementando o vestibular.
SPAECE	Criado em 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará fornece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais. A cada edição, são aplicados testes de

Quadro 23 - Avaliações em Larga Escala citadas pelos diretores

(conclusão)

	desempenho e questionários contextuais que possibilitam extrair dados, visando traçar um panorama da qualidade da educação dos alunos.
PROVA BRASIL	A Prova Brasil é avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. As médias de desempenho nessa avaliação também subsidia o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação.

Fonte: MEC, 2017b; SPAECE, 2017.

É relevante a maneira positiva com que a maioria (11) dos diretores se refere às avaliações externas. Os doze entrevistados relatam que as avaliações trazem repercussão para o currículo da escola e para a forma de trabalhar.

Com certeza, o ENEM transformou a nossa forma de trabalhar. Antes do ENEM, a gente trabalhava de um jeito e, depois do ENEM, de outro. A nossa base curricular mudou, teve que mudar. A gente tinha como avaliação externa somente do SPAECE, né? (Diretor alto IDEB, alto IDH, estadual).

Essas provas, essas avaliações externas, vieram com força total, que às vezes a gente muda até algumas ações aqui por essas avaliações externas (Diretora Alto IDEB, médio IDH, estadual).

A Prova Brasil, o SPAECE, essas provas, elas ajudam muito a você ter mais ânimo de estudar: "Vamos!", porque a gente precisa melhorar o IDEB, a gente precisa ser nota 10!". Que são as provas de longa escala, né? Elas influenciam muito o trabalho da gente. Faz você correr, sair do birô e correr atrás (Diretora alto IDEB, baixo IDH, municipal).

Os diretores reconhecem que a busca pelos bons resultados nas avaliações externas contribuem para elevar a qualidade do ensino na escola. Uma diretora, inclusive, evidencia que há um trabalho concentrado nas séries que passarão por esses processos de avaliação (especificamente, o SPAECE):

Eu queria que não fosse só no segundo ano e no quinto ano. Porque a cobrança é só no segundo ano e no quinto. Eu queria que fosse em todas as séries. Tem que ser cobrado desde o princípio, pra quando ele [aluno] estiver no segundo ano, ele já está lendo. E aqui é uma corrida contra o tempo. Todos os anos é a mesma coisa. A gente fazendo projeto, fazendo reforço... eu mesma estou fazendo reforço com os meninos porque eles não tão ainda lendo, no segundo ano. Eu não sei o que foi feito antes... (Diretora baixo IDEB, médio IDH, municipal).

As avaliações são utilizadas como um importante indicador da qualidade da educação da escola. Produzem impacto não somente na organização curricular, mas na própria maneira de conceber o processo educativo:

Porque a gente vai ensinando com aquela avaliação que ela [criança] aprender é mais importante pra ela. Porque hoje o conhecimento é aquilo que a gente tem de mais valioso na vida. Quem tem conhecimento tem poder. Quem tem conhecimento vai ter os melhores salários, vai ter as melhores condições, vai conseguir os melhores empregos e vai conseguir as melhores namoradas e namorados (risos). A gente trabalha aqui com criança menor, até 10, 11 anos, mas a gente vai ensinando isso a elas, vai tentando impregnar isso nelas, de valores, bons sentimentos (Diretor alto IDEB, Alto IDH, municipal)

Como mencionado, observa-se que a maioria tem uma visão positiva sobre essas avaliações. Sendo assim, mesmo reconhecendo a contribuição das avaliações em larga escala para a melhoria do ensino, os diretores não deixam de destacar limitações. Estas se referem, em sua maior parte, à forma de condução dos processos.

O SPAECE, na raiz dele, ele aliava português e matemática. Então, a escola, entre aspas, era medida pelos resultados em português e matemática. Pra quê as demais [disciplinas]? Aí você vai ter meio que o encolhimento do currículo. Então vamos fortalecer tudo que é português e matemática e as outras vão perder alguma coisa (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

O SPAECE foi muito bom, mas nós estamos com uma dívida de 2013 e 2014, porque há uma premiação. Os alunos recebem um notebook. Ele começou a ficar desacreditado porque essa dívida não foi quitada. (...) Só de ouvir falar em SPAECE, eu já fico toda arrepiada (risos). Antes de ontem chegaram duas ex-alunas, “tia, me dê uma previsão de quando vamos receber os nossos computadores”. Aí, não fica difícil se trabalhar com o SPAECE? Se o aluno sabe que o coleguinha dele não recebeu? E o pior é que nós temos que mostrar resultados (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

Mas uma consideração acerca do ENEM na verdade é a forma como o estado direciona esses trabalhos, porque torna a coisa quase que obrigatória. Então as escolas são levadas à, primeiro, fazer a inscrição do aluno – a escola puxa a documentação do aluno, ela faz a inscrição do aluno, ela baixa o cartão de identificação do aluno, ela bonifica o aluno pra fazer a prova. (...) E aí, você acaba fazendo uma coisa que deveria ser deles mesmos, tira até um direito de escolha, “ah! Não quero...” (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

Registra-se a dificuldade em mediar a chegada das políticas de avaliação externa, quando há descontinuidade repentina de alguma dessas políticas. Isto é mencionado diretamente por uma diretora:

Fica difícil para os nossos professores, porque a gente traz a voz da SEDUC, da proposta de lá. Fica difícil de eles entenderem. (...) Porque o

ENEM é uma cultura a partir do primeiro ano, que nós já estamos trabalhando. Aí, de repente, veem que mudou, que não é mais na matriz do ENEM, é na matriz do SPAECE. Aí, volta-se atrás de todo um trabalho... (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

Nem todos os diretores apresentam uma visão positiva dos processos de avaliação em larga escala. Os registros que descrevem de forma negativa as políticas de avaliação que tem chegado à escola ressaltam a cobrança inerente ao trabalho do diretor pelos resultados de proficiência dos alunos, diante de condições muito adversas para o aprendizado. Os depoimentos, a seguir, são extensos, mas são tradutores de pormenores de uma realidade comum aos territórios das escolas.

As avaliações externas são um problema. Vou dizer por quê. (...) Como é que esse aluno chega lá, se ele chega da prefeitura no 9º ano sem saber contar, nem ler, nem interpretar? Aí, chega aqui. Quando é em novembro tem o SPAECE. Não dá pra ensinar esse aluno a ler, interpretar e as quatro operações. Porque além do problema de déficit de aprendizagem do aluno, tem o problema de indisciplina, da autoestima que é lá embaixo, do pai que não liga, o aluno também não tá nem aí. (...) Eu acho mais uma cobrança muito grande. Como é que eu vou dar prosseguimento a uma educação de qualidade na escola do estado se eu tô recebendo meu aluno com déficit de aprendizagem da prefeitura? Aí o estado diz, “tá aí, o aluno agora é seu, dê conta”. (...) Canadá teve aqui pra saber o sucesso de Sobral na educação. Eu, particularmente, não vejo quase nenhum sucesso, porque o que a gente tá recebendo aqui é o aluno do fundamental II³⁵, né? E eu não posso dizer aqui que Sobral tá 10 em educação. (...) Tem algo errado, eu não sei onde, mas tem (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

É muito exigido pela Secretaria de Educação. Nós somos muito cobradas. Nós cobramos muito dos professores. Os professores trabalham com muito empenho. Mas os meninos não querem. Hoje, eles não querem. A avaliação, a gente torce pra que seja ótima, né? Mas a Secretaria fez uma reunião, e o IDEB da escola caiu. Aí, não tem justificativa. Não tem como justificar o injustificável. Mas quem tá lá dentro... Quem tá lá na Secretaria fica só dizendo o que deve fazer, é diferente de quem tá lá dentro, entende? É diferente de quem tá lá e o rapazinho entra querendo agredir a professora. Aí, eu peço pra chamar a mãe dele, aí a mãe dele começou a me contar a realidade dela, que o marido dela escorou ela com uma faca, e ele pegou um pau pra tacar no pai... Quer dizer que é uma realidade tão grotesca, tão cruel, que a gente tem que olhar aquele aluno com outros olhos. Ele não faz uma boa prova. Ele não faz! A vivência dele é outra. Eles levam droga pra vender, eles levam droga pra usar... quer dizer, que é complicado. Se eu for falar, é complicado. O traficante, sabe? É a mãe, é o tio... Eu não falo mais em droga em sala de aula, porque eu já fui ameaçada uma vez. É complicado abordar esse tema. Então, como é que vai ter uma boa aprendizagem, se eles vêm de casa já com a bagagem carregada, cheia de coisas difíceis? (Diretora alto IDEB, médio IDH, municipal).

Na fala das diretoras, demonstra-se a ansiedade de quem precisa apresentar resultados, mas se depara com desafios como: a condição

³⁵ A referência feita pela diretora ao “fundamental II” diz respeito a como ficaram conhecidas popularmente as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos).

socioeconômica dos alunos, a violência a que são constantemente submetidos, a realidade das drogas etc. Apesar de falarem de municípios de diferentes IDH's e IDEB's, observa-se que essas são questões comuns a todas as escolas da amostra; em algumas se manifestam de forma mais acentuada, em outras menos, mas presentes em todas.

Chamam a atenção os depoimentos sobre o nível de cobrança que as instâncias impõem às escolas, especialmente, aos diretores. Ao que tudo indica, nem sempre é o diálogo que orienta esses processos de implantação das políticas educativas – o que está associado à raiz de parte das críticas feitas ao processo de avaliação.

Por trás dos resultados das avaliações externas há muita vida que pulsa em condições as mais diversas. Apesar das diferenças nos índices (IDEB e IDH) e nas dependências administrativas, as escolas públicas dessa amostra atendem a um público que, em grande parte, está à margem dos direitos sociais que um elevado PIB, por exemplo, deveria proporcionar.

Elevar os índices de rendimento das escolas, em muitas situações significa melhorar o convívio com a comunidade, enfrentando os problemas que representam empecilhos para a aprendizagem dos alunos – o que exige uma parceria das diversas instâncias do poder público.

A constante exigência por melhores resultados de rendimento pode, entretanto, produzir resultados de conduta moralmente inaceitáveis no decorrer da aplicação e correção das provas.

As pessoas ensinam aos alunos. Vão, ensinam, e dão o toque, e fazem, e camuflam o cartão resposta, o resultado é diferente. Não todos, mas a gente sabe que existe. Existe, sim. Quem trabalha dentro de uma escola sabe que existe, sim. Sabe que até as salas tem que ser manejadas para locais determinados que não estejam tão à vista de uma fiscalização (...). Quando eu vejo na televisão “escola nota 10” e tal, “nota 10” duas vezes... aí eu realmente me questiono. Porque eu trabalhei numa escola e eu via, na hora da prova, e o fiscal ficava ali só olhando... ele não era comprado, ele era conquistado pelos diretores, pelos professores... e iam ensinando. Literalmente ensina. O fiscal não tem critério. Obviamente, o diretor... o interesse dele é mostrar resultado, embora não tenha. Não em todos os casos, mas na maioria (Diretor/Diretora)

A construção desordenada das frases, a repetição das conjunções e a angústia na fala revelam que o (a) depoente está ciente de que aborda um assunto extremamente delicado. As políticas são descritas, neste estudo, por diferentes

olhares. São olhares que percebem sensibilidade, cuidado, motivação... mas também há olhares de quem pede socorro ao denunciar as incongruências de políticas educacionais que deveriam, em última instância, “formar o cidadão”. De fato, com um olhar ou outro, os diretores precisam fazer valer as políticas, especialmente, as de avaliações em larga escala. Entretanto, ao que algumas falas indicam, em determinadas situações, as pessoas se valem de tudo para obter “bons resultados” (elevados indicadores de rendimento), “embora não tenham”. É claro que essa questão demandaria um estudo aprofundado (mais que isso: sindicância na escolas!) e, uma vez confirmada a denúncia, talvez isso pudesse ser associado, em partes, à explicação para o descompasso entre alunos que saem de uma escola/rede de ensino apresentando bons resultados e ingressam em outras, carentes de competências triviais (como leitura). Mas como mencionado, está longe do propósito deste estudo desenvolver hipóteses sobre essa questão específica. Contudo, uma vez que pareceu relevante ao (à) entrevistado (a) que se relatasse no material empírico, torna-se honesto que esteja registrado na versão final desta tese.

Todos esses elementos tornam-se relevantes neste estudo para se dimensionar os desafios do processo de mediação realizado pelos diretores na implementação das políticas educativas na escola. A administração do cotidiano escolar é repleta de aspectos – que estão sendo descritos neste capítulo - que podem ser decisivos nesse processo de mediação.

6.4 COTIDIANO DE TRABALHO

Os processos de “reinterpretação” e “recriação” das políticas educacionais se traduzem nos pormenores do dia-a-dia do gestor escolar. Segundo Paro (1997), o rol das preocupações da gestão escolar incorpora “*tudo que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos*” (p.58), isto envolve tanto a “*coordenação do esforço humano envolvido quanto à organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados*”.

Neste sentido, outra pergunta feita aos entrevistados que lança pistas para se compreender como ocorre o processo de mediação no trabalho do diretor, consistiu em: *Como é o seu cotidiano de trabalho?* Em suas respostas os diretores procuraram dizer em quais atividades eles investem mais tempo dos gestores. Os resultados foram organizados a seguir:

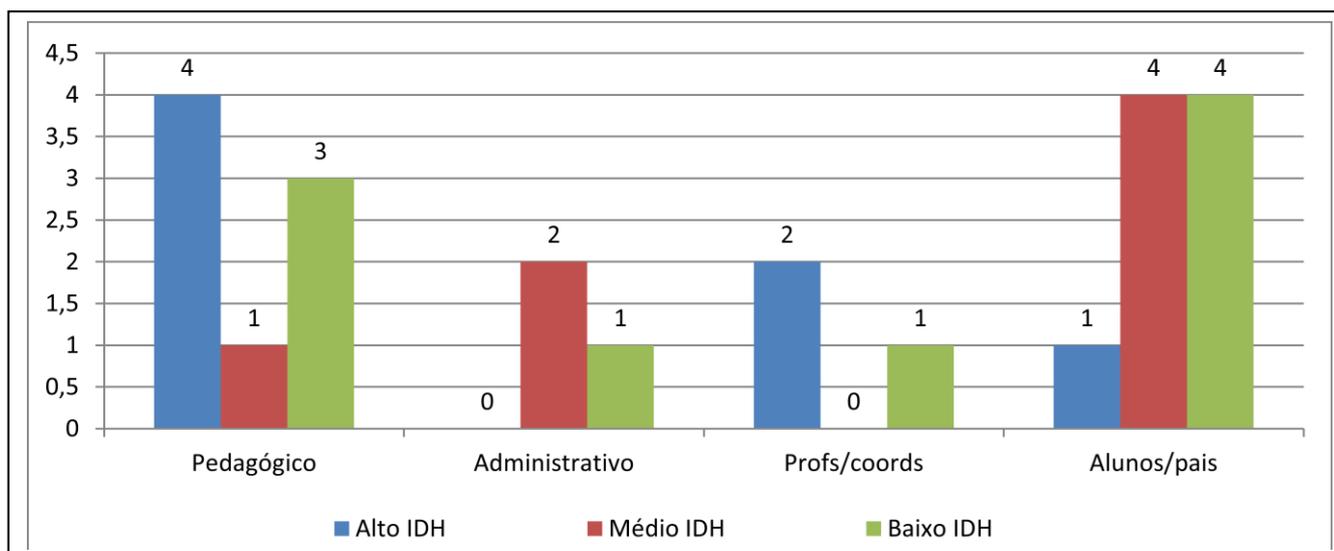
Quadro 24 - No que os diretores mais investem tempo – distribuição por municípios e dependência administrativa

	Total	Município alto IDH		Município médio IDH		Município baixo IDH	
		Estadua l	Municip al	Estadua l	Municip al	Estadua l	Municipal
Pedagógico	8	2	2	1		2	1
Administrativo/ Burocrático	3			1	1	1	
Reunião com professores/ Coordenadores	3	1	1				1
Reunião com alunos	8	1		1	2	2	2
Reunião com pais	1				1		

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos diretores (8) ressaltou que dedica maior parte de seu tempo à administração pedagógica da escola - o que alguns, especialmente na rede estadual, chamam de “foco no pedagógico”. Isto é, há um investimento maior de tempo na análise de resultados das avaliações em larga escala, assim como na busca das condições para garantir o melhor possível de rendimento dos alunos. Esse discurso é bem alinhado na rede estadual, mas percebem-se diferenças maiores por município, conforme é possível visualizar no gráfico a seguir:

Gráfico 53 - No que os diretores mais investem tempo – distribuição por municípios



Fonte: Elaborado pela autora.

Os diretores, em suas falas, destacaram quatro aspectos em que mais investem tempo na escola. Além do pedagógico, foram citados ainda: o serviço *administrativo, reuniões com professores e coordenadores, e reuniões com alunos e pais*. Observa-se que no município de alto IDH todos os diretores mencionaram sua preocupação com a dimensão pedagógica da gestão. As falas em torno dessa questão são bem alinhadas, inclusive entre as redes (estadual e municipal), o que sugere proximidade do trabalho da Secretaria Municipal de Educação e da CREDE nesse município (até porque o PAIC é totalmente financiado pelo Governo Estadual).

É com o aluno e o professor mesmo. (...) Eu fico é o observando o andamento pedagógico da escola. (...) Porque o crescimento da escola é visto nisso. Ela pode estar linda, as paredes podem estar bem pintadas, limpas, mas se o aluno não aprendeu, ali não é uma escola. Escola é onde tem ensino e aprendizagem. Se não tem os dois, não é escola (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

É mais com sala de aula. De verdade. Porque consertar as coisas, a gente conserta (risos), mas o maior gasto é pedagogicamente, né? Nessa parte, aqui todo dia tem movimento, né? De sala de aula, de aplicação de prova, de leitura, de sala de aula (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

A diretora tem que ter o olhar geral da escola: junto ao professor, ao pedagógico, ao financeiro... é cuidar do seu negócio, como eu lhe digo, se não for não dá. (...) Como eu lhe dizia, antigamente a gente era mais voltada para o administrativo. Hoje não dá mais. Tem que ser mais pedagógica mesmo (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

As diretoras acima reconhecem que existe um cuidado com o patrimônio da escola, mas admitem que a maior parte do tempo é investida com a sala de aula. Entre as atividades, há inclusive a visita às salas com conversas com alunos ou com observação da aula. *“É preciso ter presente que o processo educativo se realiza na sala de aula, não nos gabinetes burocráticos. É na escola que se realiza a proposta pedagógica. É lá que se concretizam as políticas educacionais”* (BORDIGNON, 1993, p.94). Os diretores revelam que o diretor precisa responder por várias atividades no cotidiano da escola, mas que a sala de aula tem se constituído como o epicentro das políticas educativas.

Essa constatação é muito importante porque acena para uma nova orientação na prática diretiva escolar, que deixa de identificar-se com uma praxis "burocratizada" (...), de prática reiterativa, como um fim em si mesma, passando a constituir-se prática mediadora que, em seu caráter administrativo de utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, instrumentaliza a consecução dos objetivos educativos da instituição escolar (PARO, 1996, p. 387)

Essa perspectiva estava sinalizada desde meados da década de 1980, com a instituição das eleições de diretores, mas agora pode ser confirmada pelo relato dos próprios diretores.

No município de alto IDH, também se registra a preocupação em prover reuniões com os alunos e pais. Mas isso fica significativamente mais evidente nos municípios de médio e baixo IDH. Em ambos os municípios, nenhum outro aspecto se compara a esse; todos os diretores mencionam que investem muito tempo em conversas (formais e informais) com alunos e pais de alunos.

Eu gasto a maior parte do meu tempo é com eles [alunos] mesmo! Porque eles é que precisam do meu tempo. A parte burocrática em faço, lógico, ela é toda bem organizada, mas o aluno é a prioridade, o aluno é o principal. (...) Então, eu tenho que ver a realidade do aluno, eu tenho que ver a vivência dele. E pra eu entrar na parte pedagógica, primeiro eu tenho que entrar no ritmo da criança, do jovem, porque, aí, eu ganho ele (Diretora alto IDEB, médio IDH, municipal).

Tem a questão... assim... tem muitos alunos que não conseguem ter em casa a abertura que eles tem na escola, com o professor, com a gente. Eles não têm coragem de conversar muita coisa com os pais. Assim, por exemplo, algum aluno que experimentou usar alguma coisa que não devia e ele sente a necessidade de contar para alguém e, aí, não chega pro pai, não tem coragem, chega na direção. De namoro, tem alguns alunos que tem chegado pra mim e dito que tá com a namorada grávida: “e agora, diretora?, o que é que eu faço? Me ajuda!”... Eu gasto assim muito tempo ouvindo (Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual)

Os diretores informam, ainda, que o teor da conversa com os alunos é mais disciplinar do que sobre desempenho – e definem isso como pedagógico. Como exposto nos depoimentos acima, compreende-se que os aspectos considerados disciplinares estão mais associados à questão emocional dos estudantes e pais. Um diretor vai dar para isso o nome de “relacional” e outra diretora de “problema psicológico”:

Mas a gente gasta muito tempo, tanto com os alunos, conversando baixinho com alunos, na conversa com alunos, com pais que procuram a gente. O teor é mais problema particular que eles dizem. Às vezes, é gravidez, tem muitas jovens hoje que estão grávidas e procuram a gente. Eles procuram e dizem logo “nem meu pai, nem minha mãe não sabem”, aí vem pedir ajuda à gente. Porque problema de droga já teve aqui? Teve. “Seus pais sabem?”, “não”, “você querem que a gente diga?”, “não, agora não, dê uma pausazinha que a gente quer, mas agora não”. Mas é mais é gravidez. E problema psicológico (Diretora alto IDEB, médio IDH, estadual).

Pedagógico, juntamente com o administrativo. E eu colocaria outro aí, que é o relacional. O que é que o relacional tem a ver com isso tudo? Esteja implícito aí o relacional. (...) Chega pai, chega mãe, e você tá lá. Trato com funcionário e tal, a gente pensa que isso aí é administrativo, mas não. Isso

aí acaba sendo relacional, é uma grande negociação... (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

Chama atenção que os diretores invistam parte significativa de seu tempo em nessas reuniões com alunos. Uma hipótese para essas recorrências nesses municípios pode ser associada ao fato de que, por serem municípios menores, as famílias estão mais próximas à escola, e a escola pode ter uma representação maior para a comunidade. Isso faz com que os diretores precisem assumir essas funções no âmbito “*relacional*” como estratégia para operar o cotidiano da escola. Parece necessário “negociar” o bem estar daquele aluno/pai/funcionário para manter o clima escolar propício ao andamento das atividades pedagógicas. A corresponsabilização dos gestores e demais colaboradores, de modo que se sintam partícipes na construção de um projeto coletivo, precisa, entre outros elementos, “assegurar espaços e tempos de escuta desses profissionais, identificando suas concepções, perspectivas, dificuldades e ponderações”, pois o “*empoderamento dos gestores pressupõe a construção de uma relação de confiança, de abertura e diálogo para que se sintam autoconfiantes e capazes de atuar na resolução de problemas cotidianos*”. (SARMENTO et al, 2016, p.62).

Além do tempo investido na dimensão *pedagógica* e nas *reuniões com alunos/pais*, alguns (3) entrevistados mencionaram que o trabalho na área administrativa demanda espaço representativo na agenda do diretor. Esse trabalho, na verdade é compreendido, em alguns casos, como o trabalho considerado “burocrático”.

A gente chega aqui e vai logo atender pais, alunos... pra depois vir para o burocrático, que é muita coisa o burocrático. Se eu for me sentar aqui, eu não saio nem ali. Tem dias que eu me sento aqui, “em vim pra assinar, botar as coisas em dia”, porque tem muita coisa burocrática (Diretora Alto IDEB, médio IDH, estadual).

Na escola tem várias burocracias, mas o que a gente gasta mais tempo é com os pais e aluno, atendimento. A gente tem que priorizar eles. Mas o que também toma muito tempo é a questão da burocracia, documentação, que você tem que estar o tempo todo tendo aquele cuidado (Diretora baixo IDEB, médio IDH, municipal).

Outra atividade mencionada pelos diretores de forma significativa foi a reunião com os professores ou coordenadores. Essa questão, de início, poderia ser inserida na dimensão pedagógica, mas os diretores revelaram que não são tratados apenas assuntos pedagógicos nas reuniões com os demais profissionais.

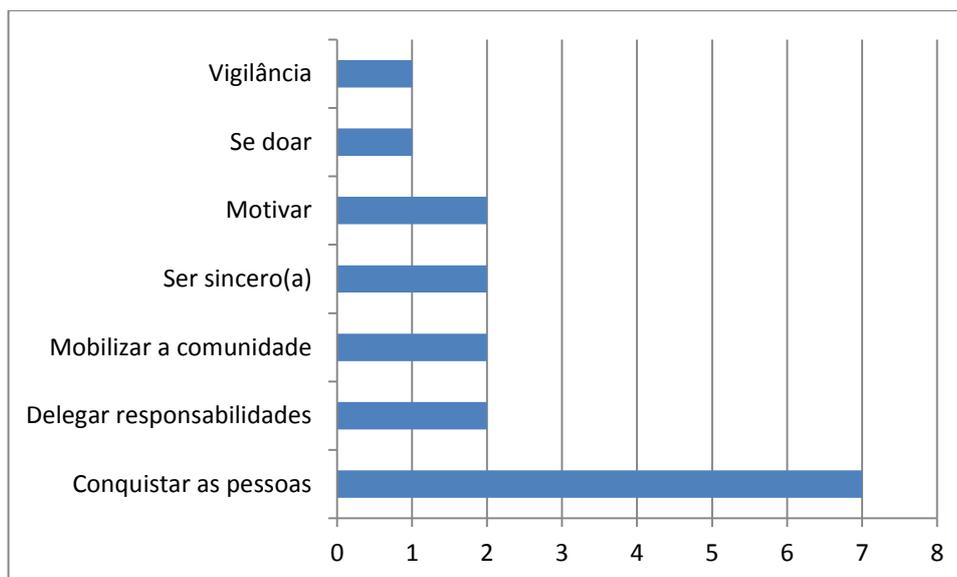
Aqui nessa escola, eu gasto mais energia trocando experiência com os coordenadores. Não é nem reunião. É trocando informação. (...) Aí, cada dia eu escolho um pra ficar conversando, dialogando, batendo um papo, falando até da questão familiar também. Aí eu vou pra lá [pra coordenação], fico lá. Aí, quando tem algo mais sério, eu tô precisando de um conselho também, aí eu chamo pra cá (risos) (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal).

O depoimento do diretor chama a atenção mais uma vez para a questão da capacidade de ouvir (ou “relacional”) - demanda apresentada ao diretor também por alunos e pais. Na fala do diretor acima, há a indicação de que essas conversas com os coordenadores proporcionam um teor formativo, inclusive para o próprio diretor (quando está “precisando de um conselho também”).

Constata-se, portanto, que os diretores dedicam muito de sua agenda para o acompanhamento dos resultados de proficiência dos alunos, buscando prover, não apenas no campo pedagógico, mas também no administrativo e financeiro, os recursos necessários para a aprendizagem. Contudo, vale ressaltar que prover os meios para a aprendizagem dos alunos, ao que parece, não se limita a garantir condições objetivas, mas também cuidar dos elementos subjetivos inerentes ao cotidiano da escola, que consiste, sobretudo, no bem-estar das pessoas.

6.5 OS FAZERES DOS DIRETORES PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS

Para que as políticas educacionais se efetivem no cotidiano escolar diferentes atividades são desenvolvidas pelos diversos atores que podem agir no sentido de promovê-las ou dificultá-las. Neste estudo, é defendida a tese de que o dirigente escolar é sujeito mediador desse processo de mediação, e que, entre outros elementos, seus fazeres são determinantes para a efetivação das políticas. Neste sentido, foi perguntado aos diretores nas entrevistas, o que eles faziam para que as políticas educativas se efetivassem nas escolas. As respostas foram organizadas a seguir:

Gráfico 54 - O que os diretores fazem para que as políticas se efetivem

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram sete as atividades apontadas pelos diretores como necessárias para garantir a efetivação das políticas educativas na escola. Observa-se que não houve uma diferença significativa dos elementos destacados pelos diretores por município, nem por dependência administrativa ou por IDEB, como mostra a tabela 5.5:

Quadro 25 - O que os diretores fazem para que as políticas se efetivem - distribuição por municípios e dependência administrativa

	Total	Município alto IDH		Município médio IDH		Município baixo IDH	
		Estadua l	Municip al	Estadua l	Municipal	Estadua l	Municipal
Conquistar as pessoas	7	2	1	1	1	1	1
Delegar responsabilidades	2		2				
Mobilizar a comunidade	2		1				1
Ser sincero(a)	2		1	1			
Motivar	2			1		1	
Se doar	1			1			
Vigilância	1				1		

Fonte: Elaborado pela autora.

Como indicam os dados, convencer as pessoas acerca da política educativa a ser implementada pela escola é uma tarefa comum aos diretores, o que implica num perfil de gestor com habilidade para lidar com as diferentes perspectivas dos atores educacionais que convivem no chão da escola.

A atividade mencionada com maior recorrência refere-se a “conquistar as pessoas”, também citada como “negociação”, “ser um vendedor”, “ter tato” ou “fazer querer”, como vão mostrar os depoimentos a seguir:

Eu tenho que estar bem presente em todos os ambientes, não só com os professores, mas também com os alunos, (...) e sempre enfatizando o que nós queremos, o que nós esperamos deles, porque não basta só a gente querer, né? Eles têm que querer também (Diretor alto IDEB, alto IDH, estadual).

Eu tenho o todo papel importante nisso daí (risos). Eu sou o pivô. Porque os diretores vão para a CREDE, aí, eles falam sobre a política pública, e o diretor tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Aí, o diretor chega e joga nos coordenadores, “como é que nós vamos fazer isso?”. Aí, o coordenador se junta como os professores, “como é que nós vamos organizar, aí começa... Querida, é uma dança tão grande (risos)! É uma saia justa. É uma negociação com o professor (...). É muita conversa, é trabalho de formiguinha, é um por um, é conquistando o professor” (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

O depoimento acima descreve com precisão o local estratégico do diretor para a implementação das políticas na escola: ele recebe as instruções das instâncias superiores e as faz chegar à escola de uma forma bastante personalizada – que pode ser, por exemplo, com o esforço e o jogo de cintura de uma “dança” - para convencer coordenadores e professores.

Em algumas situações, os mecanismos utilizados são práticas oriundas das experiências domésticas.

Tem um jeitinho. (...) O jeitinho é o tato, é o jeito que a gente conversa, é o pegar, na minha concepção. Eu me coloco no lugar do outro. Então, você consegue tudo o que você quiser. Meu marido pensa que quem manda aqui [na casa dela] é ele... e ele manda aqui, mas eu mando nele! (risos) E é com filho, é com marido é com tudo (...) (Diretora alto IDEB, médio IDH, municipal).

Eu sou muito democrática, mas ao mesmo tempo é engano, eu sou muito é mandona (risos). Eu descobri que eu não tenho nada de democracia, não. Eu sou muito é mandona. Porque no meu jeitinho de ir conversando, a negrada vai fazendo, sabe? (risos) (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

É intrigante observar que, na compreensão da maioria dos gestores entrevistados, a implementação de políticas educativas na escola está subordinada à capacidade de convencimento do diretor, ao “jeitinho” de persuadir os profissionais da escola com artifícios retóricos. Ressalta-se, nos dois depoimentos acima, o registro da ação de comandar.

Se, para algumas diretoras, a ação de convencer traz elementos da convivência familiar, para outro pode ser comparada à ação de um “vendedor”:

Ah! Minha filha! Não sei se você vai transcrever isso, mas o cabra tem que ser um vendedor, viu? (...) Antes da reunião, eu já converso com a coordenação, preparo os coordenadores... “pessoal, tá tendo isso, vai ser assim e tal”. Convenço eles, pra que na hora da reunião com o geral, quase 50, quando for surgir a crítica, que também tenha reforço do outro lado. Então, isso é um tanto... não sei se enquadra aí, mas eu vou chamar isso de político (risos). Então eu não vou chegar na tora, tem uma preparação, dou uma estudada, meio entre aspas, formo a galera, puxo o apoio e, na hora, vou vender a coisa (diretor baixo IDEB, alto IDH, estadual).

O diretor - apesar da comparação com o exercício de venda - reconhece a sua ação como política ao revelar que precisa reunir forças como forma de ter poder para fazer valer uma ideia. A analogia com o “vendedor” é legítima no sentido de tentar persuadir a comunidade escolar a adquirir algo do qual ele está convencido dos benefícios. Por outro lado, remete à oferta de um produto que está pronto (o que não é o caso das políticas educativas) e que pode envolver um preço a ser pago pela comunidade ao receber essas políticas. A autêntica explicação do diretor converge para as análises que apontam o dirigente escolar como um *mediador de conflitos*, de modo que

os conflitos não sejam negados, mas mediados dialeticamente, pois são inerentes à condição humana emancipada e resultam da pluralidade dos saberes e visões de mundo, que constituem a riqueza da instituição. Precisam ser mediados, não pela busca do consenso que anula a diversidade, mas pela negociação que afirma o caminhar na mesma direção da finalidade, com a contribuição da diversidade (BORDIGNON e GRACINDO, 2000).

Com o sentido supracitado, a “negociação” é atividade inegável no cotidiano da escola, e o diretor, mais uma vez, é o sujeito situado estrategicamente para mediá-la, garantindo, assim, a riqueza resultante dos processos interativos.

Outra atividade mencionada refere-se a *delegar as responsabilidades*, citada pelos dois diretores da rede municipal do município de alto IDH, o que sugere uma estratégia de gestão orientada pela rede.

Eu delego tudinho (Diretora baixo IDEB, Alto IDH, municipal).

Então, se escola foi bem, foi todos. Se ela não foi bem, sou eu, amigo, sou eu. Porque eu não soube, eu não tive habilidade de alocar as pessoas nos locais que elas mereciam estar, precisariam estar. Gestor tem que ter esse olhar, de pegar cada pessoa, cada colaborador e alocá-lo de acordo com suas habilidades e competências, pra facilitar a sua vida, a vida dele e de todos os processos (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal).

A mobilização da comunidade foi registrada por duas diretoras cujos perfis denotam liderança— conforme o perfil descrito no capítulo terceiro deste estudo, que trata da amostra. Ambas, em seus discursos, enfatizam a convivência com a comunidade e a relevância que esta assume nos assuntos da escola. Visitas às famílias, assim como a participação no dia-a-dia da comunidade - com a promoção de atividades/cursos para profissionalização dos pais, agendamentos de consultas médicas/odontológicas para os alunos etc. - fazem parte da agenda dessas gestoras de escolas municipais. Logo, é pertinente que a sua compreensão de condições para a implementação de políticas educativas envolva a comunidade.

No início a gente fez muita preparação. A gente fez curso para os pais, a gente trazia muitos filmes, a gente trazia palestras, pra mostrar para o pai a importância da família na escola. (...) A gente foi na parte de conscientização, a gente conscientizou a família da importância do desenvolvimento do aluno, aí houve esse parceria, por isso que tem esse sucesso. A gente fez esse trabalho com a família (Diretora alto IDEB, baixo IDH, municipal).

Todo mundo mobilizado, minha filha, da cozinheira ao porteiro. (...) Amanhã é a avaliação e nós vamos precisar da ajuda de todo mundo, certo? Alguém pode ajudar? Quem tem moto pra ir buscar os meninos? Botam à disposição (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

As diretoras mencionam um elemento que pode estar presente no trabalho dos demais diretores, mas que não repercutiu em seus discursos – trata-se da mobilização da comunidade. A diretora da escola de baixo IDEB destaca a participação da comunidade interna e a “disposição” das pessoas em ajudar e revela que há participação dos diversos atores. A diretora da escola de alto IDEB destaca o empenho no trabalho de “conscientização” com as famílias, provocando efeitos significativos nos resultados de proficiência da escola.

Dois diretores mencionam que para que as políticas educativas se efetivem é preciso ser sincero(a). Essa “sinceridade”, enquanto estratégia de gestão, refere-se à habilidade de reorientar as atitudes de profissionais, no sentido de corrigir ou obter um melhor desempenho.

Você precisa ter coragem de dizer: “amigo, você precisa melhorar nisso, nisso e nisso, por isso, isso e isso”. Mas sem ameaçar, entende? Falar a verdade, ser transparente nas suas ideias (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal)

Eu gosto muito de trabalhar de mãos dadas. Eu sempre digo assim. Eu sempre digo assim: quando é preciso correr pra o abraço, pode correr que eu tô de braços abertos, mas também quando é preciso dar o puxão de

orelha, tenha cuidado porque eu vou puxar e vai doer (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

O “puxão de orelha” ou a “coragem” de reorientar os processos são destacados como estratégias para que as políticas se efetivem na escola. Mais uma vez, o diretor assume uma função formativa dos diversos profissionais do magistério.

As atividades de “motivar” e “se doar” também são mencionadas pelos entrevistados – mesmo com menor recorrência, não são menos importantes.

Vixi Maria! A gente faz tanta coisa... (risos). Nesses meses a gente intensificou as ações de motivação. (...) Mas a gente se doa muito. Se doa para todos (Diretora alto IDEB, médio IDH, estadual).

Precisa, assim, a gente tá no meio e dá coragem. Quando a gente começa aqui a equipe fica motivada e continua o serviço. (Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual).

A expressão “se doar” utilizada pela diretora traduz uma dimensão de alteridade do trabalho do diretor, ou seja, enquanto educador, ele precisa reconhecer que existe em função do outro. Neste sentido, muitos dos esforços empreendidos não darão retorno como benefício próprio, como aconteceria em uma troca. Tanto a alteridade quanto a capacidade de motivação são características exigidas para as lideranças escolares.

Por fim, vale ressaltar, o depoimento de uma diretora que acredita que, na distribuição de papéis que ocorre para que efetivar a políticas educativas na escola, ao diretor cabe a “vigilância” do trabalho dos demais:

Tem que ficar, não só o diretor, porque o diretor só não vai dar conta. Tem que ter o compromisso do professor, do coordenador, do supervisor e a vigilância do diretor. Diariamente. Se não tiver isso, não vai acontecer a mudança (Diretora baixo IDEB, médio IDH, municipal).

A vigilância mencionada pode estar associada ao acompanhamento que o diretor precisa prestar aos demais profissionais quando delega as tarefas no decorrer do cotidiano de trabalho. Por outro lado, pode também revelar práticas relativas às funções de controle esperadas dos dirigentes em uma cultura de *desconcentração* disfarçada em um discurso de *descentralização democrática*.

Parece que as demandas apresentadas ao diretor escolar acabam por ditar um perfil de dirigente que está muito além do contemplado pelas instâncias formativas. As atividades são variadas, e variados os saberes e habilidades a serem mobilizados no sentido de *operar o cotidiano da escola*. Bordignon e Gracindo (2000) resumem em duas dimensões:

O perfil desses profissionais deve conciliar as duas dimensões essenciais: a técnica e a política. A qualificação técnica requer o domínio dos fundamentos da filosofia da educação e da pedagogia e o conhecimento dos processos de gestão de uma organização, tanto em nível macro (o município) quanto em nível micro (a escola). Os requisitos políticos requerem sensibilidade para perceber e se antecipar aos movimentos da realidade, capacidade dialética de negociação de conflitos nas relações interpessoais, sem negar as diferenças, coordenando as forças institucionais na direção de sua finalidade (p. 139).

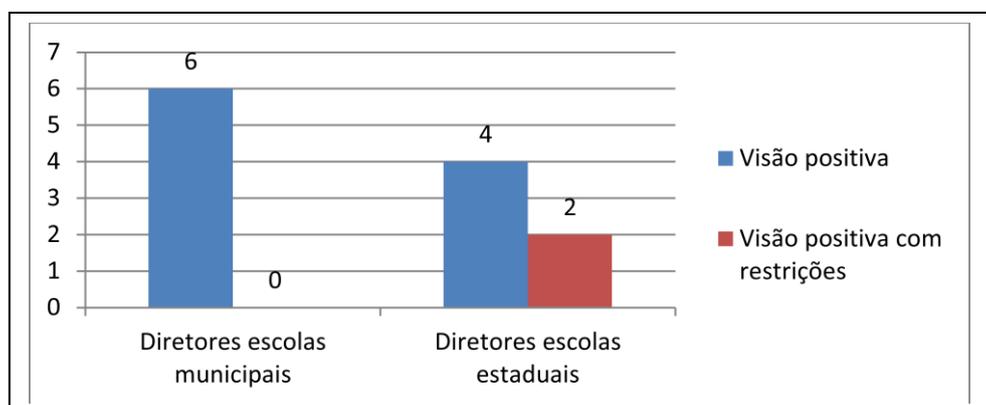
Os diretores desta amostra confirmam a síntese dos autores supracitados quando apontam, com bastante intensidade, as exigências, sobretudo do campo político, através dos desafios que envolvem a necessidade de “convencer as pessoas” como estratégia para efetivação das políticas educativas.

6.6 O PAPEL DA CREDE/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

O dia-a-dia na escola não deve acontecer à revelia de instâncias maiores, no caso, as secretarias municipais de educação (no âmbito das redes municipais) e as coordenadorias regionais de desenvolvimento de ensino - CREDE's (no âmbito da rede estadual). Apesar de ter sua autonomia, a escola não está desvinculada; segue as orientações dessas instâncias, garantindo unidade às redes de ensino.

Quando indagados sobre o papel das secretarias de educação/CREDES na efetivação dessas políticas educativas, prevalece uma visão positiva. Mesmo as falas que registraram alguma restrição em relação ao trabalho dessas instâncias, o fizeram depois de uma palavra positiva. Mais uma vez não são observadas diferenças significativas nas respostas entre municípios, nem entre escolas com diferentes resultados no IDEB.

Gráfico 55 - Visão do papel das secretarias de educação e CREDE's



Fonte: Elaborado pela autora.

A avaliação que os diretores de escolas municipais fazem do papel das secretarias de educação de seus municípios pode ser traduzida de forma uníssona na palavra “apoio”.

A secretaria, ela só precisa lhe apoiar, só precisa disso. Apoio logístico, apoio financeiro, apoio de amizade, de companheirismo... Só o fato de alguém da secretaria ligar, “Oi, você está bem aí?”, “estou”. Pronto! Só precisa disso. Com pouco dá pra você fazer muito. A secretaria só precisa mesmo estar aperfeiçoando, buscando novas metodologias, novas técnicas, novos saberes pra repassar pra gente. É isso (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal).

É a mãe, né? É importantíssimo. Ela é que nos dá todo o subsídio, todo o suporte e elas trabalham muito bem (Diretora alto IDEB, médio IDH, municipal).

Os diretores de escolas municipais evidenciam uma ligação muito próxima de suas secretarias de educação. Eles avaliam não somente seu papel como positivo, como também a forma com que este está sendo desenvolvido. O apoio descrito envolve um acompanhamento minucioso – é o que se infere da fala que descreve a secretaria de educação como a “mãe”.

Entre os diretores da rede estadual, também prevalece, em geral, uma visão bastante positiva – ainda que pertencentes a CREDE’s diferentes³⁶.

Eu acho que a CREDE apoia muito. O objetivo dela é sempre apoiar. Eu sempre tentei ver nesse sentido. Eu nunca vi a CREDE como uma fiscalizadora que pode vir perturbar, mas eu sempre tentei ver a CREDE como alguém que está ali para me apoiar (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

A CREDE é bem presente. Ela fortalece. Nós não temos a CREDE aqui como uma fiscalizadora (...). Eu acho a CREDE bem presente, atuante e não fiscaliza, orienta (Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual).

Nos depoimentos de diretores de escolas estaduais, contudo, registram-se, algumas restrições quanto ao trabalho que a CREDE tem feito (mais uma vez, em diferentes CREDE’s).

A CREDE orienta, acompanha e avalia. Não é positivo quando ela ranqueia as coisas. O ranqueamento causa alguns transtornos. Por exemplo, eu tenho um colega - só vou dar um exemplo pra tu ver o tamanho da coisa -, ele tem 80% de alunos no noturno. Sabe o que é isso? Imagine aí... e a maior parte deles, da zona rural. A escola dele teve o pior desempenho. A escola dele está entre as trezentas piores em resultados de proficiência no Brasil. A culpa é do cara? Aí vai o ranqueamento e bota a escola do cara lá embaixo... (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

³⁶ Os municípios de alto e médio IDH (Sobral e Massapê) pertencem a CREDE 06. O município de baixo IDH pertence à CREDE 5.

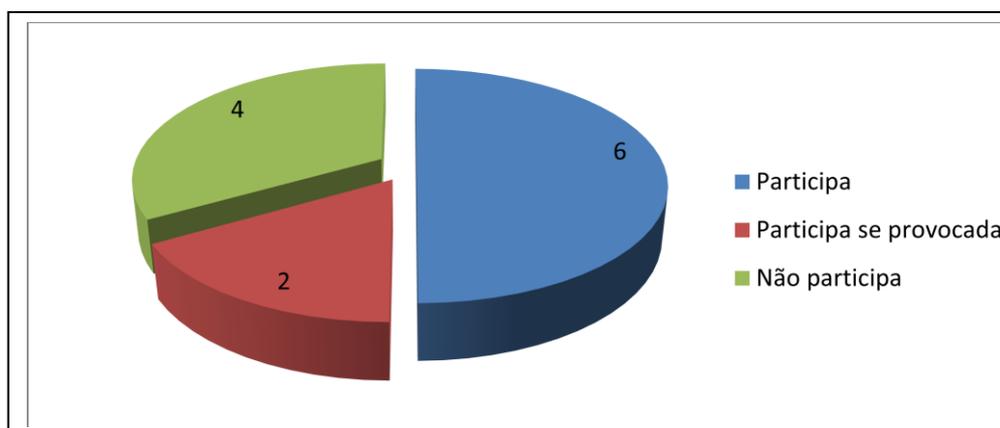
Dentro do possível, eles fazem o acompanhamento. Mas eu vou lhe dizer, ainda deixa muito a desejar. Eu vou lhe dizer por quê. Porque, do mesmo jeito, se sente de mãos atadas (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

É possível perceber na fala dos diretores de escolas estaduais, elementos mais críticos, não somente ao avaliar o trabalho da CREDE, mas também em outros momentos da entrevista. Isso pode acontecer porque, respaldados pela comunidade, sentem-se mais à vontade para destacar os limites de atuação da rede em que estão inseridos. Já os diretores de escolas municipais, até fazem menção à limitação do trabalho das secretarias quando respondem a outras perguntas da entrevista, mas, no momento de responder à pergunta que trata do assunto diretamente, optam por registrar uma visão positiva e sem restrições. Isso pode remeter, como diz Bordignon (2005), ao fato de estarem lealmente vinculados às instâncias que os escolheram para a função.

6.7 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

Outra questão pertinente para se compreender o trabalho do diretor na implementação das políticas educativas refere-se à participação da comunidade. Não foram observadas divergências significativas entre as respostas dos diretores por município, dependência administrativa, nem IDEB. As respostas foram organizadas no gráfico a seguir:

Gráfico 56 - Visão dos diretores sobre a participação da comunidade na escola



Fonte: Elaborado pela autora.

Metade dos diretores mencionou que a comunidade (tanto interna quanto externa da escola) participa do processo de implementação de políticas educativas.

Aqui, tudo o que é feito na escola, participa não só a comunidade escolar, mas toda a comunidade. O foco daqui é o barro, é o artesanato, então, assim, até a venda, exportação para outras cidades, eles comunicam a gente. A gente faz parte, a gente faz as ligações, arranja feirinha pra vender... Então a gente não trabalha só com o pai do aluno, é toda a comunidade. O convite é expandido. (...) Muitas vezes adoce, manda chamar a gente, ou tem uma queda de moto, a gente tem que tá lá... (...) Aqui a escola já é encarregada de fazer o social, trabalha com a saúde, é tudo, principalmente com a saúde. É a gente quem marca exame, leva os filhos que não querem para fazer exame... por isso que eu lhe digo que toda a comunidade é envolvida com a escola. O médico ajuda também a proximidade da família com a gente (Diretora alto IDEB, baixo IDH, municipal).

A diretora acima trabalha em uma escola rural e evidencia que, mais que a inserção da comunidade na escola, existe uma forte participação da escola na comunidade. Observa-se que a população reconhece a escola como uma instituição a serviço da população. Isso, certamente, exige do diretor escolar uma habilidade de liderança que extrapole os muros da escola. Outros diretores também revelaram a participação da comunidade nesses termos (Diretora alto IDEB, alto IDH, municipal; Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual; Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

A visão de como seja a participação da comunidade revela que os diretores encontram-se em diferentes etapas do processo de conquista da comunidade. Há diretores para quem a participação se concretiza através de “cobranças”, outro revela que participação precisa ser “simplória”:

A comunidade é a cobrança, né? Eles cobram muito. (...) O que eles tão cobrando muito agora é a quadra ali que não tem a rede pra não deixar a bola passar, sabe? Pra cima das casas... (...) Os outros pais da redondeza vem pedir a escola pra algum evento, algum curso, dá catecismo, pra joguinho... A gente abre a escola pra comunidade nos finais de semana, sabe? (Diretora alto IDEB, médio IDH, estadual).

A participação da comunidade, pra mim, é uma coisa simplória. Se uma família traz a criança pra escola todo dia, ela já está contribuindo em 80% dos saberes. (...) Mas é claro que os pais falam, né? Alguma coisa que eu esteja precisando melhorar, ou que a escola precise, o que o professor precisa melhorar, ou o que está faltando para o filho dele. Só aí já deu 100% do que a comunidade precisa ajudar (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal).

Observa-se que a avaliação diária feita pela comunidade é de muita relevância para os diretores. Percebe-se a coexistência de perspectivas diferentes acerca de qual deve ser a participação da comunidade. Para uma diretora, a apropriação da infraestrutura da escola é uma manifestação de participação. Para outro, a frequência do aluno na escola já responde pela maior parte do que deve ser a participação. Além desses, a “cobrança” é registrada como uma forma de

participação da comunidade. A perspectiva almejada - pautada no ideal de gestão democrática - é a de participação nas decisões e, inclusive, que assuma uma função formativa do dirigente escolar:

Uma gestão democrática abre para a comunidade da escola o compromisso de reeducar o seu dirigente, e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com as representações de todos (...). Os profissionais da educação, os alunos, pais e comunidade conscientes da necessidade de um projeto democrático de educação podem constituir “núcleos de pressão” e exigir do diretor eleito o compromisso com a participação de todos na construção de uma escola democrática (BASTOS, 1999, p. 29).

Seja como for, as manifestações, expressas nas falas dos diretores, indicam que, por mais distante que ainda estejam do conceito de participação almejado, as comunidades, em seus diversos territórios, caminham de formas diferentes no sentido dessa participação. Essa diferentes visões, decerto, perpassam pelas histórias de vida e formação dos diretores (tema que será esboçado no próximo capítulo desta tese).

A outra metade dos diretores (somados os que dizem que “*não participa*” aos que dizem que apenas “*participa se provocada*”) revela que a comunidade precisa participar mais do dia-a-dia da escola.

A comunidade é muito indiferente. A comunidade mesmo, os pais do bairro, ela é muito indiferente. Às vezes a gente chama o pai aqui e ele diz, “você tá pensando que eu não tenho o que fazer?” (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

A comunidade, em termos gerais, ela tende a ficar neutra, desde que ela não seja provocada. Então, no nosso caso, desde que a gente começou, um dos nossos focos também era provocar a comunidade, chamar a atenção dela na responsabilidade também do processo ensino-aprendizagem. Inclusive a gente tem fortes parcerias com o Conselho Tutelar, não no sentido de trazer o Conselho pra punir, até porque o papel dele não é esse, mas no sentido de orientar de deixar claro que eles e a família têm responsabilidades. Foi muito difícil conseguir trazê-los nos primeiros momentos (Diretor escola alto IDEB, alto IDH, estadual).

Os depoimentos acima exemplificam os desafios dos diretores em gerir a relação da escola com a comunidade. Em muitos lugares, a população ainda não se apropriou da escola, não se apoderou dela como instituição social que existe para servir ao povo. Neste sentido, o apoio de outras instituições é imprescindível, como os mencionados: Conselho Tutelar, as instituições da área da saúde, Promotoria etc. Outros colaboradores citados também são bem-vindos: instituições religiosas, Cagece e até Ibama.

Participação requer o sentido da construção de algo que pertence a todos e que tem diretamente a ver com a qualidade de vida de cada um, seja no sentido da realização pessoal e vantagens profissionais dos atores internos, seja pelos benefícios que dela advêm, para os agentes externos. O compromisso, que gera a participação, requer a repartição coletiva do sucesso, não apenas da responsabilidade. A participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas deve buscar alianças com a comunidade externa, a quem a escola serve e pertence efetivamente, promovendo a cooperação interinstitucional (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p.27).

Dessa forma, constata-se o esforço dos diretores no sentido de provocar a participação da comunidade, assim como o estabelecimento de parcerias/*alianças* com instituições externas à escola que, de alguma forma, possam contribuir para operar o seu cotidiano. Observa-se, então, que o poder de “negociação” esperado do dirigente escolar, deve contribuir também para a interação com agentes que estão para além dos muros da escola - o que eleva consideravelmente o nível de exigência para com sua desenvoltura na dimensão política de seu trabalho.

Este capítulo registrou os saberes e fazeres que os diretores mobilizam no cotidiano da escola no esforço de implementar as políticas educacionais. O processo de mediação dessas políticas se consubstancia desde os pormenores da prática diária até às decisões de longo alcance a serem tomadas pela gestão da escola.

São vários os elementos que influenciam esse processo na escola e a análise de alguns deles, permitem registrar algumas constatações:

- a) a forma de escolha dos dirigentes escolares (neste estudo, centralizadas em indicação e/ou eleição) influencia a construção de sua autonomia; quando eleitos pela comunidade os diretores se sentem respaldados, seguros e autônomos. A seleção técnica é defendida como uma etapa do processo de escolha;
- b) Os diretores escolares atribuem a agentes externos (e distantes) da escola o papel de definir as políticas que devem chegar à escola, o que denuncia a alienação dos sujeitos locais na produção dessas políticas;
- c) o processo de mediação das políticas educativas somente ocorre se os sujeitos partícipes do processo foram autônomos – e a competência é um pré-requisito para esse estado de autonomia;
- d) as políticas educativas se efetivam a partir do momento em que o diretor escolar lhes atribui importância; em tempos de *accountability*, as políticas de avaliação em larga escola dão um feedback do trabalho do

diretor da escola (e da gestão, em geral), o que explica, em partes a total prioridade dessas políticas na escola;

- e) o foco do trabalho dos diretores tem mudado da dimensão administrativo-burocrática para a dimensão pedagógica (a sala de aula) e para o aspecto “relacional” - este último com maior evidência nos municípios de médio IDH e baixo IDH;
- f) a estratégia para efetivação das políticas educacionais que prevalece entre os diretores escolares refere-se a “conquistar as pessoas”, o que indica um trabalho individualizado, pautado de forma mais intensa na sua capacidade de articulação política, mais que de preparação técnica. Não há menção positiva alguma ao trabalho dos conselhos escolares ou alguma forma de administração colegiada;
- g) os diretores preservam uma visão extremamente positiva do trabalho feito pelas CREDE e secretarias de educação, indicando, por um lado, a existência do apoio previsto no regime de colaboração, contudo, também evidenciando que os diretores não têm clareza do que deve ser o papel dessas instâncias;
- h) coexistem diferentes compreensões do que se espera da participação da comunidade, que ocorre, principalmente, através da cobrança, do uso do patrimônio da escola, ou simplesmente na garantia da frequência do aluno. O diretor assume o papel de provocar a essa participação. As relações com a comunidade externa através de parcerias com outras instituições (públicas ou privadas) ainda são mencionadas de forma limitada.

Todos esses saberes e fazeres não somente influenciam a ação do diretor, como constituem o próprio processo de mediação das políticas educacionais na escola. A “reinterpretação” e a “recriação” dessas políticas se traduzem no que fazer diário dos diretores escolares, a partir de práticas e concepções como as apresentadas no decorrer deste capítulo. O sucesso das políticas educacionais depende, em partes, de se considerar os pormenores da realidade da escola e, especificamente, as concepções que orientam os saberes e fazeres do dirigente escolar.

7 DIRETORES ESCOLARES E AUTOCONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: SABERES CONSTRUÍDOS A PARTIR DE SUAS EXPERIÊNCIAS

O objetivo deste capítulo é apresentar elementos do processo de constituição da trajetória profissional do diretor capazes de influenciar na prática da mediação das políticas educativas na escola.

Este capítulo incide numa discussão não previsto no projeto inicial da tese. O material empírico produzido junto aos dirigentes escolares, entretanto, apontou para a relevância de apresentar esses elementos, pois, associados ao que se chama aqui de processo de autoconstituição profissional, consistem em fatores de forte influência sobre a prática desses diretores.

A categoria *Identidade* tornou-se fundamental para análise dos dados, na medida em que postula as dimensões do auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros) (GALINDO, 2004).

Em estudo recente sobre a formação desses diretores (EVANGELISTA, 2016; EVANGELISTA, FERREIRA-SIQUEIRA, 2016), constatou-se, entre outros elementos, que a prática e as experiências pessoais são elementos formativos de maior efeito para esses gestores, sobrepondo-se, inclusive, aos cursos de formação inicial e continuada. Acredita-se que esses fatores podem ser determinantes de muitas práticas dos diretores, inclusive na mediação das políticas educacionais.

No campo dos estudos sobre professores, autores como Tardif (2002), Shön (1997) e Zeichner(1997) contribuem sobremaneira para encontrar o lugar da prática na formação profissionais dos professores. Enquanto Schön (1997) e Zeichner (1997) sugerem o pensamento e a reflexão sistemática e intencional sobre a prática, Tardif (2002) ressalta a relevância dos *saberes da experiência* na formação. Sendo o diretor, no Brasil, em princípio, um professor de profissão, muito da literatura sobre a formação docente pode iluminar a compreensão do universo dos diretores. Os dados empíricos desta tese, por um lado, confirmam isso, mas, sem dúvida, considerando as peculiaridades da função, também apontam para a necessidade de uma literatura específica sobre a formação e o trabalho dos diretores escolares.

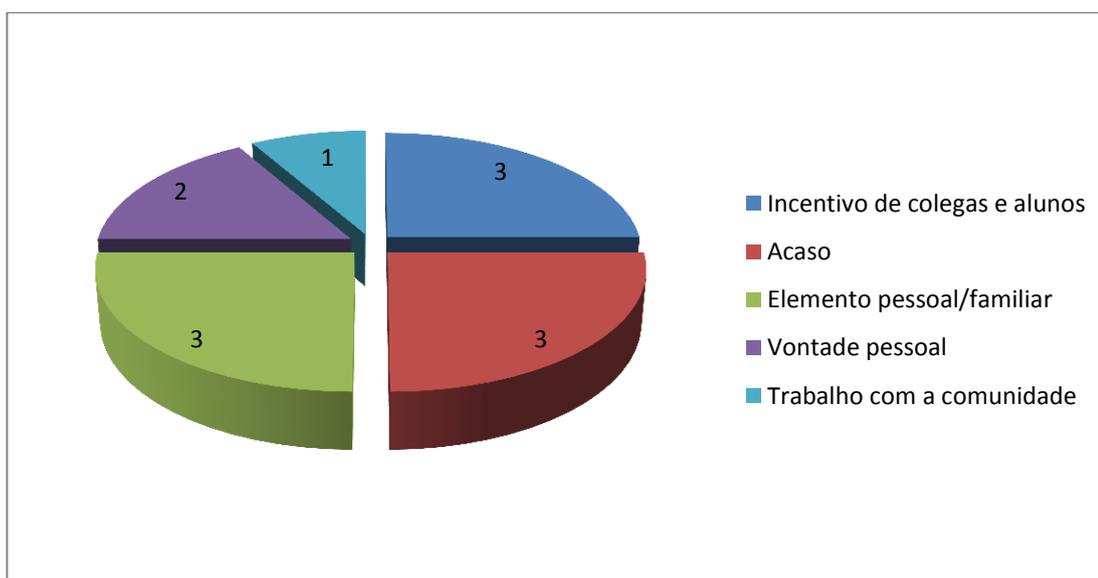
Torna-se relevante investigar, além de elementos da trajetória de autoconstituição dos diretores, suas perspectivas acerca do que seria um gestor “excelente” e das maiores compensações para quem atua na direção escolar.

As três questões analisadas neste capítulo tentam delinear como se constrói o diretor (“Como você se tornou diretor/a?”), o que ele almeja ser (“Que características você acha que um diretor precisa ter para ser considerado ‘excelente’?”), e o que o motiva nessa caminhada (“O que mais lhe causa compensações/alegrias como diretor?”). Os resultados foram organizados a seguir.

7.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS DIRETORES

Os diretores foram indagados sobre como se tornaram diretores. As respostas envolveram elementos de diversas naturezas. Os aspectos destacados como os mais significativos estão apresentados no gráfico 6.1, a seguir.

Gráfico 57 - Aspectos destacados na trajetória profissional dos diretores



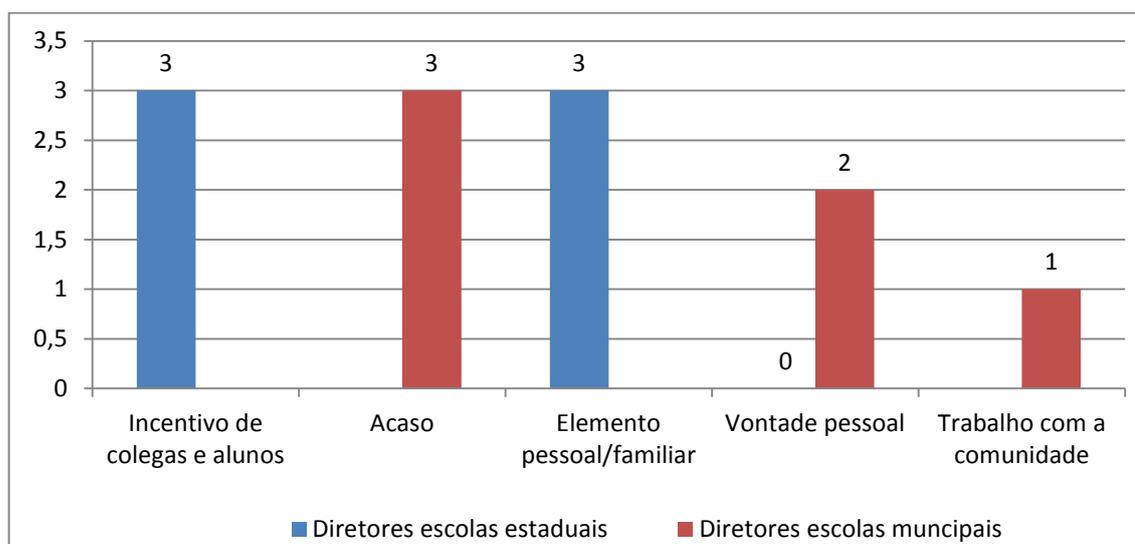
Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível visualizar no gráfico, foram diversas as razões apontadas pelos diretores ao tratar de suas trajetórias profissionais. Vale ressaltar que a maioria dos diretores (à exceção de três diretores de redes municipais) apresenta um percurso caracterizado pelo crescimento hierárquico que ascende de professor para coordenador e, em seguida, de coordenador para diretor. No gráfico,

foram inseridos os elementos que os próprios diretores definiram verbalmente como mais relevantes ou aqueles para os quais dedicaram mais tempo de explanação.

É relevante, contudo, observar que em poucas questões da entrevista foi identificada tão representativa divergência entre os resultados por rede, como revela o gráfico 6.2, abaixo:

Gráfico 58 - Aspectos destacados na trajetória profissional dos diretores, por dependência administrativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Enquanto os diretores vinculados à rede estadual destacam, em sua trajetória profissional, que se tornaram diretores a partir do *incentivo dos colegas/alunos*, ou sob a influência de *elementos familiares*, os diretores das redes municipais ressaltam o elemento do *acaso*, a sua *vontade pessoal* e o *trabalho com a comunidade*.

Os diretores que mencionaram o incentivo de colegas/alunos como elemento fundamental na sua trajetória profissional, realçam que, inicialmente, não apresentavam interesse em se tornar diretores. Durante experiência na gestão como coordenadores, ganharam projeção na escola e receberam incentivos da parte de professores e alunos para assumir o cargo. No caso desses diretores de escolas estaduais, a influência recebida pelo incentivo serviu de motivação para que se candidatassem ao processo eleitoral próprio dessas escolas no Ceará.

Era muito legal ser coordenadora. (...) O diretor, meu diretor, ele já estava prestes a se aposentar, e eu fui entrando nessa gestão, de cara, de cabeça,

de corpo e alma, e aí me envolvi bastante. Eu nunca tinha pensado em ser diretora (...), mas aí a comunidade pediu, os professores daqui, aí tinha pai que vinha e não tinha candidato aqui na escola (...), aí eu fui. E estou até hoje (Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual).

Esse percurso identificado na trajetória dos diretores de escolas estaduais remete ao um desejo alimentado pela pessoa, ainda que não inicialmente, para se candidatar. É exatamente inverso ao percurso descrito por diretores que se remeteram a situações de *acaso* para responder como se tornaram diretores. São diretores de redes municipais (dos municípios de médio e baixo IDH), que ocupam o cargo por indicação política.

Sou comerciante. É da família, todo mundo é comerciante. Mas aí eu resolvi e comecei a fazer a faculdade e gostei. (...) Surgiu a vaga na direção, eu não queria porque direção assusta (Diretora alto IDEB, médio IDH, municipal).

Bom, eu iniciei como professor, era aquilo que eu queria. Fiz o concurso, fui aprovado e passei praticamente quinze anos como professor. Depois, recebi um convite para estar como diretor, como gestor, e aceitei o convite. Não é que eu quisesse, sonhasse em ser diretor, mas me convidaram e eu aceitei esse desafio (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, municipal).

Ao contrário dos diretores de escolas estaduais que evidenciam uma trajetória que envolve docência, coordenação e, em seguida, direção, os diretores de escolas municipais dessa amostra (nos três municípios) revelam que na maior parte dos casos (5), a direção da escola foi a primeira experiência de gestão. Em um caso, a insatisfação com a experiência de docência conduziu a diretora ao cargo:

Eu tava na escola, só que eu não me identificava como “tia”. Aí eu disse assim, “eu não me identifico com sala de aula”, aí ia entregar o trabalho, só que a diretora que estava na época, ela ia sair (...), aí fez a proposta pra mim, se eu gostaria de assumir a escola como diretora. Aí, eu, “mulher, eu não tenho experiência nem como professora, nem como diretora, mas a vida é um desafio, eu vou assumir esse desafio, se der certo, eu continuo, se não der, peço demissão” (Diretora baixo IDEB, médio IDH, municipal).

Como não é o objetivo deste capítulo discutir os critérios utilizados para a seleção dos diretores, vale apreender da fala da diretora a possibilidade de profissionais que não se identificam com a docência, realizarem um trabalho satisfatório na gestão. Isto incide nas discussões acerca do papel da docência na formação dos diretores (debate que extrapola os limites deste estudo).

O destaque para a influência de elementos pessoais para o processo de autoconstituição dos diretores foi um elemento que chamou especial atenção.

Quem me fez ter esse perfil de administrador foi meu divórcio. (...) Eu passei a administrar minhas finanças e isso me facilitou a administrar a escola. Eu não sabia que eu tinha essa capacidade de administrar. Eu era totalmente dependente das decisões do meu marido. Eu fui saber que eu era capaz e gostava de fazer isso quando ele foi embora. Aí, eu fiquei desesperada, “como é que eu vou cuidar de dois meninos, finanças, trabalho e tudo?”. (...) Você não sabe do que é capaz até ter que provar que é (Diretora baixo IDEB, alto IDH, estadual).

(...) A minha dor [de perder o filho] me ajudou, na dor a gente aprende, né? Me ajudou a ser mais humana. E quando eu assumi essa casa, eu passava em todas as salas e dizia isso, que eu voltava a esta casa também com esse sentimento de mãe. Não que eles iam substituir, mas eles iam me fortalecer e isso tem me ajudado muito também (Diretora baixo IDEB, médio IDH, estadual).

As entrevistadas, nos depoimentos acima, descrevem como os elementos de suas vidas pessoais influenciaram de maneira tão intensa nas suas constituições como diretoras. A primeira ressalta que a superação do divórcio a fez ter *perfil de administrador*; quando esse fato ocorre em sua vida, ela é impelida a assumir tarefas antes atribuídas ao marido, em especial a gestão de recursos financeiros que, de certa forma, confere ao responsável alguma ascendência sobre os que se colocam sob tutela. Então, como frutos do processo de divórcio, ela ressalta como importante pra torná-la diretora, além da superação afetiva, a aquisição de habilidades administrativas, antes não exigidas (ou permitidas) em seu lar.

A segunda diretora faz referência a perda de seu filho em um acidente. Menciona que essa tragédia pessoal impôs-lhe um perfil de dirigente com características mais *humanas*, uma dirigente com *sentimento de mãe*.

Não somente diretoras mulheres mencionam a influência de elementos de suas trajetórias pessoais em sua construção profissional:

Não queria ser professor, não queria. Mas meus pais tanto foram professores, quanto foram diretores também de escola. (...) Fiquei coordenador, foi uma experiência boa e tal, mas não pensava em ser diretor até então, por conta do que eu vi meus pais... vi o sacrifício que eles faziam, que eles fizeram, no caso, quando gestores (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

O diretor aponta elementos da “herança cultural” recebida pelos pais como forte influência para sua trajetória profissional, não como incentivo, mas como elemento de justificação para a resistência. Contrariando ou confirmando os anseios familiares, a trajetória acadêmica do diretor revela os processos de “transmissão da herança familiar” (BOURDIEU, 1998).

Mais uma vez recorrendo à literatura acerca da formação de professores (considerando a ausência de estudos específicos que tratem da formação dos dirigentes escolares), é possível inferir, que semelhante ao que acontece com os professores (até porque o diretor é, em essência, um professor), seus saberes podem ser caracterizados como: a) *temporais*: são adquiridos ao longo da história de vida e formação; b) *plurais e heterogêneos*: provêm de diversas fontes; c) *personalizados e situados*: são indissociáveis da subjetividade das pessoas; e, d) *carregam as marcas do ser humano*: são ações pautadas em valores e emoções (TARDIF, 2002).

As falas dos diretores confirmam a presença dessas características nos saberes construídos a partir de suas experiências pessoais. Diante da intensidade desses argumentos, questionam-se os efeitos dos cursos de formação (inicial e continuada) para esses diretores.

Dois diretores de escolas municipais destacaram como elemento fundamental para que se tornassem diretores a sua *vontade pessoal*.

Pra mim, entre a formação e a experiência, o que mais pesou foi a vontade pessoal de ser gestor e gestor dessa escola (Diretor alto IDEB, alto IDH, municipal).

Eu sempre passava por essa escola (...), via os alunos correndo, entrando todos correndo e tudo, aí eu dizia pra minha colega de trabalho, "Um dia, eu ainda vou ser diretora dessa escola", mas eu achava que era utopia, um sonho bem distante (Diretora alto IDEB, baixo IDH, municipal).

Mais uma vez os atributos pessoais dos diretores surgem como uma forte influência, dessa vez na matriz constitutiva do seu fazer profissional, ou seja, na sua trajetória formativa. Não surpreende que a maioria das decisões e ações realizadas no contexto da prática (conforme demonstrado no capítulo quinto desta tese) remetam aos atributos pessoais dos diretores mais que a orientações de políticas educativas ou das iniciativas de formação de diretores.

Somente uma diretora de escola municipal mencionou como elemento forte de seu discurso para se tornar diretora, prioritariamente o trabalho com a comunidade. Outros diretores também citam o seu trabalho junto à comunidade, mas, em geral, esse trabalho tem início após a assunção ao cargo de diretor. No caso desta diretora em questão, a experiência com a fundação da comunidade se confunde com sua trajetória profissional e é fator primordial para sua escolha (como diretora de escola municipal, é indicada) como dirigente da escola do bairro.

Eu trabalhava com movimentos sociais. Eu fundei a associação de moradores do bairro (...), e era, assim, muito complicado, era muito pobre. (...) A secretária gostou muito de uma palestra que eu fui fazer, aí ela disse assim, “Queria tanto que tu fosse diretora”, e eu, “eu?! Nâhm! Que escola?”, “uma nova lá no teu bairro, a bichinha é tão pobrezinha, tão carente... tu pode fazer um belo trabalho”. Eu já fui pra casa com isso na cabeça. Ora, uma oportunidade de eu pegar... Aí foi o primeiro momento de ser diretora (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

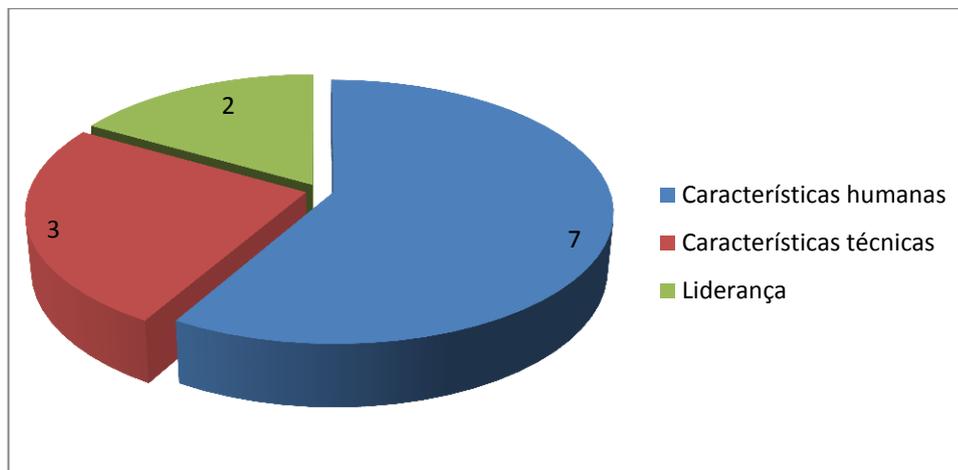
O que falta de referências a termos como democracia, cidadania e participação na descrição das trajetórias dos outros diretores escolares, sobra na história de vida desta diretora. Sua origem nos movimentos sociais, assim como seu ingresso na profissão na década de 1980, contribui, sobremaneira, para sua visão acerca da função da escola e do papel do diretor como mediador de políticas educacionais na escola. A diretora cita autores como Paulo Freire e Leonardo Boff, assim como faz referências à Teologia da Libertação, explicando a sua “opção pelos pobres” no início de sua carreira. Não admira os esforços que ela descreve na tentativa de fazer um trabalho de inclusão na comunidade, assim como equilibrar-se entre os objetivos educacionais e as respostas a serem dadas às atuais políticas de avaliação em larga escala.

7.2 CARACTERÍSTICAS DO DIRETOR “EXCELENTE”

Na indagação aos diretores acerca de sua visão sobre o que seja um diretor “excelente”, buscou-se captar o perfil que ele próprio almeja alcançar. As características apontadas servem de parâmetro para tecer reflexões em torno do que se espera de um diretor num contexto de efetivação de políticas educacionais.

As três questões analisadas neste capítulo exploram aspectos bastante peculiares dos diretores, por isso as respostas apresentaram uma significativa variação. Quando indagados sobre as características que o diretor precisa ter para ser considerado “excelente”, surgiram respostas muito diversas que foram condensadas nas três categorias de maior expressão quantitativa, conforme o gráfico 59, a seguir:

Gráfico 59 - Características que o diretor precisa ter para ser considerado “excelente”



Fonte: Elaborado pela autora.

A maior parte das respostas refere-se a características inerentes à dimensão humana, entre elas destacam-se: *humildade, amor, paciência, se colocar no lugar do outro e compreensão*. São características de natureza subjetiva, em geral, não abordadas de forma intencional e/ou sistemática pelos programas de formação.

Acima de tudo, ele tem que ser bem humano. Tem que ser um humano que muda a realidade para melhor, que quer ajudar a criar e realizar sonhos (...) (Diretor alto IDEB, alto IDH, estadual).

As características técnicas foram citadas em menor número, mas referem-se à competência pedagógica do diretor associada ao alcance de resultados.

Eu acho o seguinte, é uma coisa muito delicada. Porque o cara pode ter tudo isso que eu supostamente vou falar, mas se não tiver resultado, o bicho pega. Ou seja, o cara vai paquerar a menina, o cara pode ser queixudo, tá perfumado, tá bem vestido, o cara pode ser tudo, mas se não for bonito, a menina não vai ficar com ele (risos), que seriam os resultados, né? (Diretor baixo IDEB, baixo IDH, estadual).

A analogia do diretor é relevante quando explica que o diretor pode se dedicar a muitas atividades ao operar o cotidiano escolar, e pode até fazê-las de maneira satisfatória, mas se a escola não apresentar elevados resultados de proficiência nas avaliações em larga escala, o diretor também não obterá uma avaliação positiva. Desse modo, é possível inferir que, se a excelência do diretor está associada aos resultados de rendimento da escola, são as políticas voltadas

para esse fim que conquistaram maior espaço na agenda da gestão escolar – o que interfere diretamente no processo de mediação dessas políticas.

Vale ressaltar, contudo, que a capacidade técnica, por mais enfatizada que tenha sido nos discursos, sempre está associada a aspectos da dimensão humana.

A gestão democrática da escola cidadã requer o domínio dos fundamentos pedagógicos da educação e dos processos de gestão, a sensibilidade política para perceber a realidade do contexto, a capacidade de negociação, liderança e visão de futuro (Bordignon, 2005, p.37)

Outra característica mencionada pelos diretores diz respeito à *liderança*.

Ele precisa ser um líder. Ele precisa ser alguém que vai criar ponte entre as pessoas. Ligação (Diretor alto IDEB, Alto IDH, municipal).

A fala do diretor reporta a uma definição específica de liderança que, embora não seja precisa, denota algum conhecimento da produção teórica sobre o assunto. Apesar da ampla produção sobre liderança no Brasil, ainda são poucos os estudos que se debruçam sobre a liderança de dirigentes escolares (SALOM, 2015). Eles buscam contemplar como a liderança apresenta uma clara relação com a aprendizagem dos alunos.

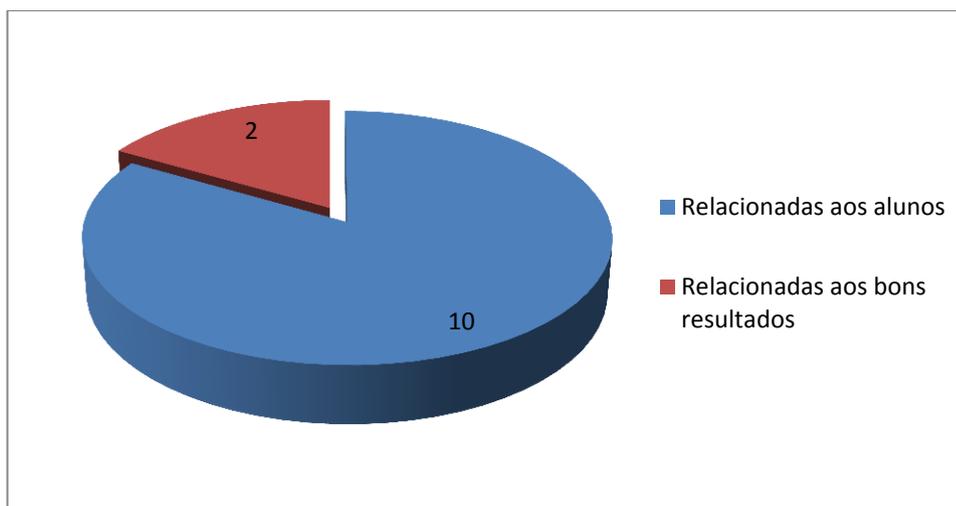
Los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, de manera indirecta, los resultados de los alumnos; y con mayor fuerza a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y las capacidades del profesorado para el liderazgo (Hopkins et al. Citado por SALOM, 2015, p.208)

Em consonância com o apresentado pela literatura, os argumentos dos diretores reforçam a afirmação de que os diretores melhoram o ensino e aprendizagem dos alunos. Aspectos como capacidade de motivação e compromisso também são fatores comuns na produção sobre o tema.

7.3 MAIORES COMPENSAÇÕES/ALEGRIAS COMO DIRETOR

Em capítulos anteriores, os diretores revelaram que parte significativa do seu trabalho consiste em motivar os alunos. Quando questionado acerca das maiores compensações/alegrias no seu trabalho, buscou-se apreender os fatores que motivam seu trabalho de dirigente escolar. Os resultados foram apresentados nas falas de uma forma variada mas com um ponto em comum muito específico, conforme o gráfico, as seguir.

Gráfico 60 - Maiores compensações/alegrias como diretor



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas dos doze diretores se voltam para aspectos relativos aos *alunos* – de fato, razão de ser do processo educativo. Em geral, as falas apontam para o crescimento pessoal dos estudantes, ou a superação de situações impeditivas de seu processo educativo.

É quando o aluno vem e diz: “tia, eu mudei!” (risos). “Eu mudei e eu tô fazendo todas as minhas atividades. Num tô mais brigando com ninguém, eu tô mudando de vida...”. (Diretora baixo IDEB, alto IDH, municipal).

É eu ver que, assim, em meio a tantos problemas, em meio à crise, em meio a tantas questões que podem atrapalhar os jovens de hoje, eles procuram a escola, eles não desistem (Diretora alto IDEB, baixo IDH, estadual).

É ver um aluno que você via que ele não queria nada, não gostava de estudar, você tinha que pegar todo dia na moto o aluno... e você vê hoje o aluno se tornar o melhor aluno, ganhar o prêmio, ser um aluno transformado. (...) Essa gratificação é no dia a dia. O adolescente que você vai buscar ele lá na agricultura porque ele tem a visão que na roça é melhor do que tá na escola; você consegue tirar, e ele chega pra você agradecendo e diz, “meu Deus do Céu, como é que eu faço pra tirar o meu pai também da roça? Pra ele voltar a estudar?” (Diretora alto IDEB, baixo IDH, municipal)

As respostas são ditas com rapidez e entusiasmo. Até mesmo as duas que tiveram como foco questões *relacionadas aos resultados*, não deixam de mencionar o sucesso do aluno, como centro dessas compensações. O que confere ao conjunto dos diretores dessa amostra uma característica comum: a *alteridade*. Segundo BARROS (2017), a alteridade é uma característica inerente aos professores que se propõem *educadores*.

A educação como constitutiva do ser humano se realiza nas relações interpessoais do Eu (educador) com o Outro (educando) por meio da valorização, do interesse pelo Outro (educando). O educador ético e “átero”, nessa linha de pensamento, pode ser compreendido como aquele que possui uma relação mediada pela ética e que se preocupa com o educando (BARROS, 2017, p.164)

Mais uma vez, uma reflexão que parte da análise da prática docente tem poder para iluminar a prática dos dirigentes escolares, ou seja, os diretores dessa amostra, por mais envolvidos que estejam com a os aspectos administrativos, financeiros e/ou pedagógicos, encontram a maior recompensa para o seu trabalho na contribuição que ele pode dar para transformar a vida de outrem (no caso, os alunos).

A análise dos aspectos da trajetória profissional dos diretores, assim como suas perspectivas quanto à excelência no trabalho da gestão e suas alegrias na função produziu algumas pistas quanto à interferência de elementos identitários na prática cotidiana na escola. Como mencionado na introdução deste capítulo, essa foi uma discussão que surgiu eminentemente das entrevistas produzidas, mas cuja importância exigiu espaço no corpo desta tese.

Longe de esgotar a temática, os resultados, aqui descritos, apontam para a necessidade maiores reflexões sobre o tema, pois as pistas lançadas contribuem não apenas para se compreender fatores que influenciam a mediação das políticas educacionais, mas as próprias políticas a partir das perspectivas do gestor.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção desta tese doutoral, foram diversos os elementos que se incorporaram ao trabalho, ao mesmo tempo em que outros - projetados nos momentos iniciais do estudo - acabaram por perder espaço na análise. Conceitos, promissores no início, deram lugar a concepções oriundas das reflexões nascidas do contato com os sujeitos da pesquisa e a novas compreensões surgidas da síntese desse movimento.

A produção do conhecimento próprio das ciências humanas e sociais (ou qualquer outra que se proponha a trabalhar com gente) demanda um *que fazer* artesanal, que por mais que envolva uma gama de produção de dados estatísticos ou de material empírico, exige um amadurecimento do saber que acontece no diálogo com os achados dos parceiros de produção intelectual, com as obras dos grandes mestres e, sobretudo, com a realidade política e social em que se insere. Esse processo de amadurecimento - decorrente não apenas dos quatro anos de desenvolvimento da tese, mas fruto de toda uma vivência profissional - propicia novas percepções sobre o tema e objeto pesquisados, gerando uma forte sensação de que este é um estudo inacabado.

Mesmo inacabado, apresenta potencial, que neste caso, incide na contribuição proporcionada ao debate acerca da qualidade da educação e, em especial, da gestão e do dirigente escolar.

Nas palavras conclusivas deste estudo é oportuno retomar a tese defendida: ***o diretor é sujeito mediador do processo de interpretação e “recriação” das políticas educacionais no território da escola; neste sentido, seus saberes, fazeres e autonomia trazem implicações decisivas para a escola e seus alunos.***

A primeira conclusão nasce da demonstração de que o diretor, de fato, reinterpreta e “recria” as políticas educacionais, mediando de forma decisiva sua chegada à escola. Para isso, ele mobiliza saberes e fazeres, a partir do grau de autonomia conquistado, o que remete à forte influência que a participação da comunidade e do Poder Executivo – representado por instâncias como as CREDE e Secretarias de Educação - podem exercer neste processo. Além das influências advindas dos territórios das escolas, também são elementos que influenciam no desenvolvimento de sua autonomia: os resultados dos alunos nas avaliações em

larga escala e os elementos de sua trajetória pessoal constitutivos de sua identidade profissional. Portanto, a tese pôde ser confirmada.

A segunda conclusão parte de reflexão sobre a centralidade assumida pela figura do diretor na gestão escolar. Recai sobre ele a responsabilidade por todos os aspectos referentes à escola, inclusive aqueles sobre os quais não exerce influência direta, como é o caso do nível de proficiência dos alunos (sobre o qual as condições socioeconômicas exercem muito mais poder). O atual momento histórico reforça a personificação dessa centralidade na escola. Na prática, essa centralidade atribuída ao diretor no processo de mediação das políticas educacionais na escola é partilhada por outros atores, o que pode acontecer de forma individual – como no caso dos professores que administram com relativa autonomia as salas de aulas - ou através de organismos colegiados - como o Conselho Escolar, por exemplo. Apesar de as políticas locais focalizarem o diretor, a reinterpretção e “recriação” conjunta das políticas que devem chegar à escola contribuem para garantir ao processo educativo um caráter mais participativo e democrático, próprio da educação ensejada pelo povo brasileiro e traduzida na educação cidadã preconizada pela Constituição do país.

Ao se tentar responder ao objetivo geral deste estudo – definido como **analisar o papel do diretor escolar no processo de mediação de políticas educacionais associadas à melhoria do desempenho acadêmico de estudantes** - lançou-se um olhar, a partir de sete lentes (ou categorias de análise), sobre os contextos da prática, da produção do discurso e de influência que se referem ao trabalho e à vida dos dirigentes escolares. A primeira e mais básica dessas categorias, a mediação, funcionou como uma lente multifocal, capaz de ajudar a enxergar os fenômenos de “perto e de longe”, ou seja, desde os pormenores revelados na prática cotidiana dos diretores até sua representação no contexto das políticas educacionais mais amplas. A mediação do diretor na implementação das políticas educacionais comporta a concretização das ideias assim como a significação das ações no dia a dia da escola. Na prática da gestão, esse movimento mediador do diretor permite superar o fosso entre as ideias inerentes às políticas e a ação da escola.

O terceiro capítulo deste estudo descreveu a amostra da pesquisa e respondeu ao objetivo específico que se propunha a contextualizar o trabalho dos diretores no semiárido cearense a partir da análise de indicadores socioeconômicos

dos municípios que compõem na pesquisa. É possível constatar que, conforme as normas e regras nacionais que configuram as verticalidades dos territórios, os três municípios pesquisados (Massapê, Sobral e Viçosa do Ceará) têm envidado esforços para melhorar o quadro da educação, o que se traduz pelos crescentes resultados do IDEB. Apesar de regidos pelas mesmas verticalidades (e da reduzida distância, no caso de Sobral e Massapê) as diferenças nos indicadores são consideráveis, o que demonstra que, a partir das ações e dos atores (ou seja, das *horizontalidades*), os territórios se caracterizam de modo bastante divergente. Em Sobral, o setor público consegue reunir mais de 45 mil estudantes em 65 estabelecimentos de ensino e apresentar expressivos resultados educacionais. A continuidade política no poder Executivo local contribui para mais de quinze anos de foco na racionalização das técnicas de produção e de organização do processo educativo que puseram Sobral no foco das políticas educacionais em âmbito nacional. Em Massapê e Viçosa do Ceará, os indicadores educacionais também registram avanços significativos. Nesses municípios menores (de médio e baixo IDH, respectivamente), os conflitos nas relações de poder no Executivo local permeiam com maior intensidade as ações nas escolas (de forma especial, nas escolas municipais, através da escolha por indicação política de diretores e professores, por exemplo). Em Massapê, isso pode estar associado, inclusive, com a oscilação da evolução do IDEB. Apesar das diversas características territoriais adquiridas a partir das ações dos atores locais, os municípios apresentam alguns desafios em comum, entre eles: a melhoria dos índices de desempenho nas séries finais do ensino fundamental, o aumento da taxa de escolarização líquida do ensino médio e a condição de estabilidade funcional dos professores.

No quarto capítulo, as entrevistas com os diretores passam a ser analisadas a partir da categoria empírica “direito à educação”, na intersecção de duas macrocategorias: *território* e *identidade*. Sob essas lentes, os esforços se concentraram no sentido de responder ao objetivo específico de situar o dirigente escolar no contexto das mudanças ocorridas no processo de promoção da educação enquanto direito público subjetivo que se desdobram no dia a dia na escola. As condições concretas dos espaços investigados influenciam de modo evidente a compreensão de políticas educativas apresentada pelos dirigentes escolares. Nesses espaços e sob a influência dessa compreensão, a territorialização das ações dos sujeitos acontece, delimitando novas normas e formas. Nesse movimento de

influências recíprocas, os objetivos proclamados e a atuação dos diretores podem entrar em contradição diante das verticalidades do território – como mencionado, por exemplo, na lotação dos professores. Em casos como este, fica explícito que as práticas clientelistas, ainda arraigadas ao cotidiano escolar, no contexto das políticas educacionais, não impedem sua mediação pelo diretor escolar, mas cerceiam sua autonomia nesse processo; uma das maiores dificuldades dos diretores, portanto, não consiste apenas em gerir os recursos humanos, com seus anseios e diferenças, mas geri-los sob a forte influência de práticas antidemocráticas que caracterizam os territórios da pesquisa.

No exercício cotidiano de promoção do direito à educação, através da mediação das políticas educativas, os diretores recorrem de maneira decisiva a sua capacidade de simbolizar e representar significados – capacidade essa adquirida em seu percurso de construção identitária que envolve elementos individuais e coletivos. Um exemplo reside no fato de que as estratégias para enfrentar a violência - que caracteriza a condição de vulnerabilidade social das escolas da amostra - partem muito mais das ações criativas do diretor no intuito de gerar diálogo com os grupos da comunidade do que da ingerência de qualquer tipo de política. Num contexto em que o diretor é o mediador das políticas educacionais que chegam à escola, a sua construção identitária está relacionada não somente aos mecanismos utilizados para “reinterpretar” essas políticas, mas também à liderança exercida (através do exemplo e/ou motivação - como mencionado nas entrevistas) sobre as pessoas que participam desse processo no âmbito da gestão escolar.

Os diretores mencionam que uma das dificuldades para a condução das políticas na escola reside em convencer as pessoas das oportunidades que essas mesmas políticas podem representar. Assim como o *direito à educação* precisa ser “*inscrito no coração das pessoas*”, os resultados deste estudo indicam que as políticas educativas também precisam. O empenho do diretor escolar para promover a mediação dessas políticas contribui sobremaneira neste sentido.

No quinto capítulo, buscou-se investigar os saberes/fazeres mobilizados pelo diretor no cotidiano da gestão para mediar a implementação de políticas educacionais no contexto da prática. As macrocategorias (autonomia, território e identidade), mais uma vez funcionando como lentes para enxergar melhor de longe, permitiram uma análise do exercício de mediação nesse contexto. A autonomia, construção histórica do sujeito, influencia as decisões, ao mesmo tempo em que é

reafirmada e/ou redimensionada por elas. No cotidiano da gestão são vários os fatores que contribuem para influenciar esse processo. Nas entrevistas com os diretores, foi possível constatar que a forma de escolha dos dirigentes escolares (neste estudo, centralizadas em indicação e/ou eleição) influencia a autoafirmação dos diretores: quando eleitos pela comunidade estes se sentem respaldados, seguros e autônomos. No processo de *vir a ser*, que constitui o sujeito autônomo, existem, entretanto, desafios que limitam a *experiência de liberdade* dos diretores. Em suas falas, observa-se que os dirigentes escolares falam da definição das políticas educacionais como um processo que não considera as realidades das escolas. O processo de mediação das políticas educativas somente ocorre se os sujeitos partícipes do processo forem autônomos – e a competência é um pré-requisito para esse estado de autonomia. Se por um lado, pode-se tomar a competência como um pré-requisito, por outro é preciso considerar que a construção da autonomia perpassa necessariamente as relações políticas, por vezes contraditórias, estabelecidas com outras instâncias cujas funções, para alguns diretores desta pesquisa, permanecem obscuras (como as CREDE, as Secretarias de Educação e a própria comunidade escolar).

No movimento de recíproca influência entre as normas e as formas que configuram os territórios escolares pesquisados, há um redesenho do uso do espaço que parece estar associado à atuação dos diretores na mediação das políticas educacionais. Nesse redesenho, o foco do trabalho dos diretores tem mudado da dimensão administrativo-burocrática para a dimensão pedagógica (a sala de aula, em específico), a partir de uma dimensão chamada por alguns entrevistados de “relacional”. Essa dimensão “relacional” consiste na estratégia para efetivação das políticas educacionais que prevalece entre os diretores escolares investigados e refere-se a “conquistar as pessoas” - o que indica um trabalho individualizado, pautado de forma intensa em sua capacidade de articulação política, mais que de preparação técnica.

As políticas educativas se efetivam em proporção direta à importância que o diretor escolar lhes atribui e à capacidade de envolvimento dos demais atores da escola nessa efetivação. O que será priorizado varia de acordo com as normas de cada território, definidas a partir de fatores como condições financeiras e, sobretudo, políticas. Nos municípios pesquisados, as políticas de avaliação em larga escala - em tempos de *accountability* - dão à comunidade e ao sistema um *feedback* do

trabalho do diretor (e da gestão, em geral), o que explica, em parte, a prioridade dessas políticas nas escolas. Com base na dimensão “relacional”, o diretor procura conduzir a dinâmica da convivência nos territórios, reorientando os conflitos resultantes entre as formas de ação dos atores da escola (horizontalidades) e as normas e regras (verticalidades) da democracia de mercado, representada no âmbito do Estado por tais políticas.

No capítulo sexto, os esforços se voltaram para apresentar elementos do processo de constituição da trajetória profissional do diretor, capazes de influenciar a prática da mediação das políticas educativas na escola. As categorias que sustentam a análise são: autonomia e identidade. Esta última, apesar de latente na discussão acerca dos saberes e fazeres (devido aos limites temporais para a conclusão deste trabalho), adquire maior evidência neste capítulo da autoconstituição profissional. Olhar o trabalho dos diretores pela categoria identidade permitiu constatar que os aspectos individuais abrangem elementos da relação com outros sujeitos importantes para ele. Isso é algo possível de observar quando metade dos diretores da amostra afirma que se tornaram diretores a partir do *incentivo/influência* de pessoas com quem mantinham/mantém relações afetivas representativas (familiares, amigos, alunos etc.). Todos estes são vinculados à rede estadual; o motivo para isso demanda estudos mais profundos, mas é possível cogitar que características associadas às condições oferecidas por essa rede - como a estabilidade (condição para se candidatar), a carreira construída na escola (todos os entrevistados foram professores e coordenadores antes de se tornarem diretores), o sentir-se mais autônomo (pela escolha por eleição direta) - influenciam no auto-reconhecimento, a partir do reconhecimento adquirido juntos aos outros atores (alter-reconhecimento).

Os diretores acreditam que para serem “excelentes” precisam adquirir, prioritariamente, características inerentes à dimensão humana, entre elas destacam-se: *humildade, amor, paciência, alteridade e compreensão*. São características de natureza subjetiva, em geral, não priorizadas de forma declarada, intencional e/ou sistemática nos processos de formação (inicial e continuada). Outro resultado que converge neste sentido mostra que os diretores, por mais envolvidos que estejam com os aspectos administrativos, financeiros e/ou pedagógicos, encontram a maior recompensa para o seu trabalho na contribuição que podem dar para transformar a vida de outrem (no caso, os alunos). Isso permite elucidar que os elementos da

trajetória pessoal imprimem as marcas mais significativas no perfil de excelência almejado pelos entrevistados, assim como na maior motivação para o seu trabalho. Neste estudo, portanto, pode-se afirmar que, no processo de mediação das políticas educacionais na escola, os diretores *simbolizam, representam, criam e compartilham*, a partir de concepções marcadas pelas experiências de suas trajetórias pessoais.

As conclusões desta tese, em realidade, também apontam para a necessidade de novos estudos a partir das muitas pistas lançadas pelos achados. Os dados sobre a tênue relação entre a constituição profissional e pessoal do diretor remetem à necessidade de aprofundar o debate sobre sua formação em um contexto de gestão democrática. Uma análise do impacto dos cursos de formação inicial e continuada, assim como da trajetória pessoal para a constituição do diretor consiste em um estudo pertinente.

Apesar de ressaltar a influência da ambiência na ação dos sujeitos nos municípios da amostra, a questão do território ainda merece ser melhor explorada. As relações entre o espaço e os diferentes agentes da comunidade escolar e produtores das políticas educacionais são reveladoras de conceitos e práticas ainda carentes de investigação.

Esta tese sobre o papel mediador dos diretores confirma sua centralidade no processo de reinterpretação das políticas educacionais que chegam à escola. Dessa forma, ressalta a relevância desse sujeito na condução do dia a dia da escola, assim como nas definições para o andamento do processo educativo. Muito ainda há para ser produzido sobre a gestão escolar, em geral, e sobre o dirigente escolar em especial.

Por isso, este estudo é inacabado. Mas, como uma criança que nasce, se liberta do espaço que o limita e se lança para um mundo inteiro de possibilidades. É o que se espera com essas palavras conclusivas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & pesquisas educacionais**. n.1, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE. ANPAE**, Curitiba, v.26. n1, 2010.
- BALL, Stephen .J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARROS, Conceição de Maria Pinheiro. **O lugar do educando (outro) na atuação e formação do educador-bacharel – áltero (eu)**. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- BARROSO, João. "O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal". FERREIRA, Naura (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. SP: Cortez, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio Mendes Catani (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BASTOS. João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____. **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.7-30.
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. CEARÁ. Secretaria de Educação. **Novos Paradigmas da Gestão Escolar**. Fortaleza: SEDUC, 2005.
- BORDIGNON, Genuíno. Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (Org.), **Município e Educação**. São Paulo, p. 135-171, Cortez, 1993.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176. Disponível em: <<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/>>. Acesso em: 08 mar. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 17 mar. 2017.

_____. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 mar.2017.

_____. Coordenação Geral de Alimentação e Nutrição. **Sistema de gestão do Programa Bolsa Família na Saúde**. Disponível em: <<http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>>. Acesso em: 09 mar.2017.

_____. Escolha de diretores, descentralização e gestão democrática: o que nos diz o questionário do diretor do SAEB 2007? **Na medida**: boletim de estudos educacionais do INEP. INEP. MEC. Ano.2. n.5. 2010. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/lista-de-publicacoes>>. Acesso em: 09 mar.2017

_____. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/Ce. Brasília: MEC. INEP, Anísio Teixeira, 2005.

_____. Conselho Nacional de Justiça. Diferença entre abandono intelectual material e afetivo. 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80241-entenda-a-diferenca-entre-abandono-intelectual-material-e-afetivo>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

CARVALHO, Sérgio Resende; GASTALDO, Denise. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social e pós-estruturalista. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.3, (suplemento 2), p.2029-2040. Associação Brasileira de Saúde Coletiva, 2008.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 3. ed. v.1, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CEARÁ. (Estado). Secretaria da Educação. **Desenvolvimento da escola**. 2017. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

CEARÁ. (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações gerais para seleção do professor coordenador de área no âmbito da rede estadual do Ceará**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/194-noticias-2014/8085-orientacoes-para-selecao-do-professor-coordenador-de-area-do-ce-no-pacto-do-em>>. Acesso em: 09 mar.2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor. Brasília: MEC, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n.116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DAMASCENO, Edilene Pinheiro. **Certificação e avaliação de desempenho de diretores escolares na Bahia**: implementação política e a visão dos sujeitos avaliados. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

DANTAS, Larissa Martins. **A política educacional no chão da escola**: estudo de caso em dois municípios cearenses. 2013. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

EVANGELISTA, Karla Karine Nascimento Fahel. **Formação de gestores escolares: estudo em escolas de redes municipais e estadual do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

EVANGELISTA, Karla Karine Nascimento Fahel. FERREIRA-SIQUEIRA, Eveline Andrade. Formação de gestores escolares: um estudo em escolas das redes municipais e estadual do ceará. In: **SEMANA UNIVERSITÁRIA DA UECE, 26**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Orgs.). **Telensino**: percursos e polêmicas. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

FERREIRA, Eveline Andrade. **Políticas de formação de professores pós-LDB**: o Programa MAGISTER-Ceará na visão de seus gestores. PUC-MG. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado Dissertação em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERREIRA-SIQUEIRA, Eveline Andrade; MOREIRA, Antônio Nilson Gomes; EVANGELISTA, Karla Karine Nascimento Fahel. Planejamento e gestão no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia (Org.). **Gestão escolar no Maciço de Baturité**. Fortaleza: Design Editorial, 2014.

FONSECA, Andréia Serra Azul da. **Programa de alfabetização na idade certa - PAIC**: reflexos no planejamento e na prática escolar. 2013. 148. f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Ana Maria de Paiva. **Os determinantes da qualidade da educação no Brasil**. 2008. 135 f. Tese (Doutorado de educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. Conselho Federal de Psicologia. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.24, n.2, p.14-23. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2017.

GOMES, Cândido Alberto. **Regime de Colaboração**. Textos para consulta. UNDIME, CONSED, 2011.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEIDRICH, Gustavo. E surge o diretor escolar... **Gestão Escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KINCHELOE, Joe. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Marcos Welington. **As exigências de performatividade e seus impactos na identidade de diretores escolares**: município de Contagem-MG. 2011. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória (resenha)**. Estudos em avaliação educacional. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.22, n.50, p.593-598, 2011b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 4. ed. Petrópolis, Vozes: 2009.

LUCK, Heloísa. **Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.11-33, 2000.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Autores Associados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.

MIRANDA, Jéssica Gagete. **Descontinuidade política, rotatividade de diretores e desempenho dos alunos: efeitos adversos de novos prefeitos na educação municipal**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

MIRANDA, Jéssica Gagete; PAZELLO, Elaine Toldo. **Rotatividade de diretores e desempenho dos alunos: efeitos adversos de novos prefeitos na educação municipal**. Na medida, Boletim de estudos educacionais do INEP. ano. 4, n.8, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/lista-de-publicacoes>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

MIRANDA, Liane. **O papel do diretor na implementação do PDE escola: experiências em Juiz de Fora**. UFJF. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.2, n.17, p. 29-40, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

<http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftn1>.
Acesso em: 14 fev. 2017.

MOREIRA, Kayline da Silva Gomes. **Determinantes do desempenho escolar no Rio Grande do Sul**: uma análise a partir de modelos hierárquicos. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NEVES, Sandra Nara. **Gestão educacional**: possibilidades e limites da atuação democrática e participativa do diretor. 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2008.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NO MACIÇO DE BATURITÉ. **Relatório Parcial**. Mimeo. Fortaleza: OBEM, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 mar.2017.

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p.376-395, 1996.

PEREIRA, Talita Vidal. As contribuições do paradigma pós-estruturalista para analisar as políticas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, p.419-430, 2010.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RESENDE, Maria Augusta Monteiro. **Por que escolas com características semelhantes apresentam resultados tão diferentes?**. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Gestão democrática e cultura organizacional na escola pública das Minas Gerais**: uma análise no contexto das políticas educacionais nos anos de 1990. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RUSSO, Miguel Henrique; BOCCIA, Margarete Bertolo. Diretor de escola pública: categorias teóricas de análise na pesquisa sobre o seu papel. **ECCOS Revista**

Científica. [S.l.:s.n.]. 2009. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512786015>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SALOM, Maria Amparo Calatayud. El liderazgo emergente de los directores escolares en España: La voz del professorado. **Revista Iberoamericana de Educação.** Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n.69. 2015.

SANTANA, Luiza Lúcia e Silva. **Um olhar para os gestores escolares da educação básica da rede pública municipal de Minas Gerais** – fatores de satisfação no trabalho. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2009.

SANTOS, Márcia Maria Brandão. **Em busca de escolas eficazes: a experiência em duas escolas em um município da Grande São Paulo e as relações escola-família.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SAQUET, Marcos Aurelio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Revista Geo UERJ.** Rio de Janeiro, ano.10, v.2, n.18, p.24-42, 2008.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; SENIW, Rafael Meira. Qualidade educacional e gestão. Formação, investigação e práticas gestoras. **Revista Iberoamericana de Educação.** [S.l.]. v.70, 2016. 43-64.

SCHNECKENENBERG, Marisa. Democratização da gestão e atuação de diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE.** Porto Alegre, v.25, n.1, p.115-137, 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v.27, n.3, p.211-230, 2009.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais.** 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. Estudos em Avaliação Educacional. **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.27, n.30, p.155-186, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em revista**. n. especial 1. Curitiba: UFPR, 2010.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SZABELSKI, Edilene Moro. **Políticas educacionais e a gestão escolar: os requisitos que compõem o perfil do diretor da escola pública**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**. ano 1, n.2. Unijuí: Unijuí, 2003. p.177-201.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. **Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana**. 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TEIXEIRA, Mariane Mendes. "Lentes"; **Brasil Escola**. 2017. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/fisica/lentes-1.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

TELLES JÚNIOR, Goffredo. Direito Subjetivo I. In: FRANÇA, R. Limongi (Coord). **Enciclopédia Saraiva de Direito**. São Paulo: Saraiva, 1978.

TESSARIN, Márcia Maria de Oliveira. **O diretor de escola, o projeto político pedagógico e a formação dos professores em uma escola municipal de ensino fundamental do interior paulista**. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. FARIAS Isabel Maria Sabino de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa Científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fundamentos da pesquisa**. v 1. Fortaleza: EdUECE, 2010. p.33-51.

TORRES, Artemis. GARSKE, Lindalva Maria N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**. Brasília: INEP, 2000.

VERNIER, Laura Desireé Silva. **Determinantes do desempenho escolar no estado do Rio Grande do Sul no ano de 2007**: uma análise com regressões quantílicas. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Organização e políticas de ensino médio no Ceará. VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas de ensino médio no Ceará**: escola, juventude e território. Fortaleza: Editora CENPEC, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Universidade federal nos anos 80**: o jogo da política educacional. PUC/SP. 1990 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Teixeira Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**. n.19, São Paulo: Uninove, 2014. p.47-66.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; MENEGHEL, Stela; THERRIEN, Jacques; SPELLER, Paulo; PORTELA, Fátima; CARDOSO, Ana Paula; MOREIRA, Antônio Nilson Gomes. O papel da universidade na transformação de um território de pobreza. VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia (Org.). **Educação e Território**: contribuições para o debate na região do Maciço de Baturité, Ceará. Fortaleza: Liber Livros, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, RBPAE**, Porto Alegre v.17, n.2, p.147-16, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; MANTAY, Carla; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Direção de escola básica em perspectiva municipal. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.2, p.139-149, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, Antonio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento para Entrevista com Diretores Escolares



Universidade Estadual do Ceará – UECE
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Curso de Doutorado em Educação

PESQUISA: O papel do diretor na mediação das políticas educacionais voltadas para a melhoria do desempenho escolar

INSTRUMENTO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES ESCOLARES

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	
1.1 Nome	
1.2 Município:	1.3 Localização: () rural () urbana
1.4 Quantidade de alunos:	1.5 Quantidade de Professores
1.6 Dependência administrativa: () Municipal () Estadual	
1.7: e-mail:	1.8 Telefone:
1.9 data da entrevista:	
2. PERFIL DO ENTREVISTADO	
2.1 Nome	Sexo: () fem () masc
2.3 Nível de formação () Nível Médio () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado	
2.4 Graduação em:	
2.5 Pós-Graduação em:	
2.6 Tempo de experiência no Magistério:	
2.7 Tempo de experiência como Diretor(a):	
2.8 Tempo de experiência como Diretor DESTA ESCOLA:	
2.9: Vínculo: () Efetivo () Temporário	
2.10 Forma de acesso ao cargo: () Eleição () Seleção Técnica () Seleção Técnica + Eleição () Indicação () Outro (especificar)	
3. QUESTÕES GERADORAS	
3.1 Como você se tornou diretor(a)? Conte a sua trajetória profissional.	
3.2 Como é o seu cotidiano de trabalho? (Em que atividades você emprega a maior parte do seu tempo?)	
3.3 Quais saberes, adquiridos na sua formação, você julga essenciais para o seu trabalho como diretor?	
4. VISÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	

4.1 Quais as principais políticas educativas que tem chegado a esta escola? Você poderia nomeá-las?

4.2 Como você vê essas políticas (vantagens e desvantagens)?

4.3 Você acha que essas políticas tem provocado alguma mudança no currículo desta escola?

4.4 O que você considera uma “boa” política educativa?

4.5 Quem você acha que define as políticas que devem chegar à escola?

5. VISÃO DA PRÁTICA DO DIRETOR FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS

5.1 O que você precisa fazer para que essas políticas se efetivem? (Quais as medidas mais eficazes?)

5.3 Quais suas maiores dificuldades na condução das políticas educativas na escola?

5.4 Como você vê o papel da Secretaria de Educação/CREDE na efetivação dessas políticas?

5.5 Como você vê a participação da comunidade na efetivação dessas políticas?

6. VISÃO DO PAPEL DO DIRETOR

6.1 Você acha que seu papel influencia no desempenho dos alunos? Como?

6.2 Que características você acha que um diretor precisa ter para ser considerado “excelente”?

6.3 O que mais lhe causa compensações (alegria) como diretor?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr(a). _____ para participar da Pesquisa “O PAPEL DO DIRETOR NA MEDIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO ESCOLAR”, sob a responsabilidade da pesquisadora EVELINE ANDRADE FERREIRA SIQUEIRA, a qual pretende analisar o papel do diretor escolar no processo de mediação de políticas educacionais associadas à melhoria do desempenho acadêmico de estudantes.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de concessão de entrevistas sobre o tema em estudo.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, podendo estar associados a sua estabilidade emocional, e sendo passíveis de reparação. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a ampliação das pesquisas sobre a qualidade da educação brasileira, em especial da gestão escolar.

Se depois de consentir em sua participação o(a) sr(a). desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) sr(a). não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo (a não ser que seja autorizada a quebra de anonimato). Para qualquer outra informação, o (a) sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço professoraeveline@gmail.com, pelo telefone (88) 99454-8984.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha
colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto,
sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento
é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora,
ficando uma via com cada um(a) de nós.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante Entrevistado

Assinatura da Pesquisadora Responsável