

Tathyana Gouvêa da Silva

**Diretor em ação: entre a burocracia e o
cotidiano da escola**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Tathyana Gouvêa da Silva

**Diretor em ação: entre a burocracia e o
cotidiano da escola**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação da Prof^ª. Doutora Helena Machado de Paula Albuquerque.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

São Paulo

2010

Errata

No título em inglês, no lugar de *principalship*, lê-se *principal*.

Na página 24, primeiro parágrafo, no lugar de seis, lê-se 11.

Na página 52, penúltimo parágrafo, no lugar de 1984, lê-se 1894.

Na página 74, segundo parágrafo, no lugar de esquerda, lê-se direita.

Na página 170, terceiro parágrafo, no lugar de “todas as ações”, lê-se “a maioria das ações”, e retira-se a palavra “exclusivamente”.

Comissão Julgadora

SILVA, Tathyana Gouvêa da. 2010. *Diretor em ação: entre a burocracia e o cotidiano da escola*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC – SP - Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e compreender as ações dos diretores escolares. Para tanto, acompanhou-se durante um ano (Setembro de 2008 a Agosto de 2009) as ações de quatro diretoras que trabalharam em uma escola estadual de ensino fundamental localizada na cidade de São Paulo. Pretendeu-se observar quais são as atividades que os diretores realizam, o que motiva tais ações e quais as implicações destas, baseando a análise na teoria de Weber sobre ação social e burocracia, e nos conceitos de ação e prática de Gimeno Sacristán. Para a compreensão da ação buscou-se identificar as atribuições legais do cargo e caracterizar a organização escolar e os sujeitos investigados, por meio de um levantamento histórico-legal, de observações, de entrevistas não estruturadas e pela aplicação de um questionário junto às quatro diretoras. A análise das ações, baseada no modelo analítico de Gimeno Sacristán, deu indícios de que os diretores realizam sete tipos de ação: de assessoria pedagógica e profissional, de clima social, de coordenação, de controle, de distribuição de informações, de gestão e de representação. São ações decorrentes de normas advindas da burocracia e das emergências cotidianas criadas pela singularidade da escola. As ações dos diretores se evidenciam diretamente na organização escolar, em sua estrutura social, física e administrativa, ao mesmo tempo que são a base da experiência dos sujeitos que as realizam e fonte de mudança ou manutenção das estruturas que compõem a cultura.

Palavras-chave: diretor escolar, organização escolar, burocracia, ação social e prática.

SILVA, Tathyana Gouvêa da. 2010. *Principalship in action – Between bureaucracy and school current situations*. Dissertation to Master degree in Education. São Paulo: PUC – SP - Program of postgraduate studies in Education: History, Politics, Society.

Abstract

This dissertation aims to identify, to describe and to understand the actions of the school principals. To do such, the actions of four principals who have worked in a public middle school of the state net located in São Paulo were followed during one year (from September of 2008 until August of 2009). It was intended to notice which are the actions of the school principal, what motivates those actions and what are its implications. This analysis is supported on the Weber's theory about social action and bureaucracy and in the concepts of action and practice of Gimeno Sacristan. For the comprehension of the action it was sought to identify the legal attributes of the position and characterizes the school organization and the investigated people. It was done through historic-legal survey, observations, not structured interviews and the application of an inquiry form with the four principals. The analysis of the actions based on the analytic model of Gimeno Sacristan supplied evidences that the principals perform seven kinds of actions – educational and professional assistance, social environment, coordination, control, information sharing, management and representation, which arises from the rules which comes with bureaucracy and of the current situations brought up by the school's singularity. The actions of the school principal are showed directly on the school organization, in its social structure, lay-out and management, at the same time being the base of the experience of the human-beings who perform it and the source of change or maintenance of the structures which compose the culture

Keywords: principal, school organization, bureaucracy, social action and practice.

*A todos que fazem do mundo
um melhor lugar para se viver.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Northon e Cecília, pela vida e pelas oportunidades, por terem priorizado minha educação, me ensinado a disciplina e o valor do trabalho e por todo apoio e auxílio no desenvolvimento desta dissertação.

A Pedro Barrera, pelo estímulo, apoio e companheirismo, em especial durante a realização deste trabalho.

Aos colegas e professores da PUC-SP e a todos da escola investigada, que fizeram destes dois anos um período de grande aprendizado.

À minha orientadora, professora Helena Machado de Paula Albuquerque, que sempre tão prontamente corrigiu e fez sugestões ao trabalho, que soube criar uma agradável relação de orientação e não mediu esforços para que este trabalho se desenvolvesse.

À professora Alda Junqueira Marin, por quem tenho enorme admiração e que acompanhou desde o início a elaboração deste trabalho, fornecendo preciosas contribuições.

Ao professor Antônio Joaquim Severino que, como autor, frequentemente me auxilia e, como professor, me ensinou algo de extrema relevância sem a qual esta dissertação não teria sido possível: como ler um texto.

À CAPES e ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Tema, problema, objetivos e hipóteses.	27
Procedimentos de pesquisa e análise	28
Organização do trabalho	30
CAPÍTULO 1 - A AÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO	31
1.1. A ação como dimensão de análise: a relação do sujeito com a cultura.....	31
1.2. O contexto da ação do diretor: a escola como organização burocrática e anárquica.	37
1.3. As ações e práticas da direção	44
CAPÍTULO 2 - A PESQUISA: OS SUJEITOS E A ESCOLA	55
2.1. O trabalho de pesquisa: a coleta dos dados.....	55
2.2. Organização Escolar: contexto das ações diretivas.....	62
2.3. Os sujeitos que exercem a direção: experiências e percepções dos diretores.	90
CAPÍTULO 3 - AS AÇÕES DO DIRETOR	104
3.1. Assessoria Pedagógica e Profissional (APP)	110
3.2. Clima Social (CS)	121
3.3. Controle (Ct).....	130
3.4. Coordenação (Cd)	140
3.5. Distribuição de Informações (DI).....	148
3.6. Gestão (G)	153
3.7. Representação (R)	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
BIBLIOGRAFIA	172
ANEXOS	178
Anexo 1 – Questionário aplicado aos diretores.....	178

Lista de Quadros

Quadro 1: Funções e atribuições do diretor escolar em 2006 e 2009 elaborado pela autora.	46
Quadro 2: Atribuições dos diretores em 1894.....	52
Quadro 3: Salas-ambiente	75
Quadro 4: Plano de trabalho do núcleo de direção.	88
Quadro 5: Atividades de Assessoria Pedagógica e Profissional.....	118
Quadro 6: Atividades de Clima Social.	128
Quadro 7: Atividades de Controle.....	138
Quadro 8: Atividades de Coordenação.	147
Quadro 9: Atividades de Distribuição de Informação.	152
Quadro 10: Atividades de Gestão.....	160
Quadro 11: Atividades de Representação.	164

Lista de Figuras

Figura 1: Os papéis do gestor	21
Figura 2: Conceitos de Weber.....	34
Figura 3: Planta térrea da escola - 2009.....	72
Figura 4: Planta 1º pavimento da escola - 2009.....	79
Figura 5: Planta 2º pavimento da escola - 2009.....	81
Figura 6: Elementos envolvidos na ação de direção.	166

Lista de Tabelas

Tabela 1: Distribuição anual das teses e dissertações.....	20
Tabela 2: Distribuição dos alunos e características das turmas de 2009.....	84

Lista de Abreviaturas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM – Associação de Pais e Mestres

CF – Constituição Federal

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OFA – Ocupante de Função Atividade

ONG – Organização Não Governamental

OSESP – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo

PIC – Projeto Intensivo no Ciclo

PPP – Projeto Político Pedagógico

RPG - *Role Playing Game*

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SEE – Secretaria de Estado de Educação

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de um processo que teve início no 1º ano do ensino médio. A escola em que estudava ainda não possuía o 2º grau, este foi implementado juntamente com minha turma. Costumávamos dizer que éramos as “cobaias”, e de fato acabamos experimentando inúmeras estruturas e metodologias ao longo de três anos, o que aproximou bastante os alunos dos professores e da equipe de direção na tentativa de construirmos juntos o que julgávamos ser melhor. Essa aproximação me permitiu observar o esforço coletivo na construção de uma escola. Ao final dos três anos, meu interesse recaía sobre as formas de gestão, sobre as estruturas organizacionais e sobre a importância das instituições para os indivíduos. Fui cursar a faculdade de Administração.

Uma das coisas que me chamou atenção no primeiro semestre foi o modo pelo qual a dinâmica social da instituição gerava certas regras implícitas, relativas principalmente ao comportamento dos estudantes. Apesar de haver regras formais, a maneira pela qual se apresentavam os professores, a estrutura física e disposição dos recursos e o próprio perfil dos alunos dos outros semestres é que estimulavam nos calouros uma adaptação aos moldes da instituição. Rapidamente estas normas eram internalizadas e no semestre seguinte já éramos “veteranos”. Durante o curso de Administração, muitas disciplinas versaram sobre os aspectos organizacionais: a estrutura física, as formas de gestão, os processos e a comunicação das organizações, o que certamente foi mais bem compreendido ao vivenciar, nos estágios, como as organizações se estruturam e como se relacionam com os funcionários e a sociedade.

Uma vez no mercado de trabalho, percebi como as pessoas são significativamente afetadas pelo ambiente de trabalho, passando a assumir os pressupostos, a linguagem e as atitudes esperadas pela empresa. Desta relação decorre a adaptação ou a demissão do funcionário, ou seja, a incorporação de elementos ‘ocultos’ por parte do empregado permite a incorporação deste à organização.

Apesar das empresas serem estruturadas e organizadas com o objetivo de auferir lucro, elas resultam em algo que vai além de cifras destinadas aos sócios. São a própria forma de organização da sociedade moderna e reproduzem nos funcionários sua ideologia e seu modo de atuação. A gestão torna-se, então, responsável em grande parte (consciente ou inconscientemente) pela percepção que os funcionários

têm da instituição, do trabalho que exercem e, portanto, de si mesmos, podendo gerar mudanças e adaptações nos indivíduos. Se sobre adultos a gestão é tão relevante, passei a me questionar sobre o que as instituições estariam transmitindo às crianças ao longo de seu desenvolvimento.

O constante interesse pela educação me levou à faculdade de Pedagogia. Como na faculdade de Administração, em que estudamos as organizações, ao mesmo tempo que pertencemos a uma, pude perceber a forte relação entre o que é ensinado e a prática vivenciada. Não só estudamos a educação, mas estamos sendo educados, sentimos a diferença de metodologias de ensino, da relação professor-aluno e das formas de avaliação. Considero estas vivências como metalinguísticas: transmite-se o conteúdo utilizando-se do próprio conteúdo. Trata-se da coerência entre o que se ensina e o que se pratica.

Embora a escola seja a reunião de diversos interesses, e apresente, em razão disso, um caráter complexo e paradoxal (como percebemos ao longo da história), considero que o trabalho desempenhado em seu interior não deve ser contraditório ou incoerente. Se assim for, devemos tentar compreendê-lo, buscando as razões no interior da própria instituição. Esta foi a motivação que me levou ao Mestrado: tentar compreender como a administração e a pedagogia interagem na constituição das escolas.

Para melhor compreensão do que é a escola, torna-se importante ressaltar a diferença conceitual entre a organização escolar e as demais organizações. O pensamento neoliberal reforça a ideia de escola como uma organização sujeita à lógica de mercado, porém, faz isso aproximando a concepção de escola com a de uma empresa. (Apple, 1998) Em função disso, o desenvolvimento deste trabalho requer maior clareza quanto a tal distinção. Trata-se de uma diferença conceitual: seu objetivo, seu objeto e a natureza de seu trabalho são diferentes.

Quanto ao objetivo, a separação é bastante clara, as empresas visam o lucro, mesmo que esse não seja seu único fim, enquanto que as escolas visam, primordialmente, a aprendizagem por meio do trabalho educacional (Félix, 1984).

Com relação ao objeto, nas empresas são transformados materiais, informações e consumidores. (Slack, Johnston e Chambers, 2002) Considerar a educação como processo de transformação do consumidor significaria compreender o aluno como objeto passivo no processo, enquanto que compreender a educação como processo formativo coloca o aluno como sujeito / agente deste, em outras palavras, ele não é concebido como um objeto transformado, mas sim como um sujeito

transformador. Isso porque a aprendizagem pode ir além da aquisição de um saber ou saber-fazer, revelando um caráter formador, que pressupõe a ação do sujeito que aprende, “trata-se, pois, de um encontro entre um evento, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha em direção à constituição de sua própria vida interior” (Carvalho, 2008).

Nas empresas, por mais envolvidos que estejam no processo, os clientes nunca serão os próprios agentes de transformação. Nas escolas, o aluno que ao mesmo tempo sofre o processo de transformação, mediado exclusivamente por relações humanas e, portanto, culturais e simbólicas, é também o próprio agente transformador.

Outro ponto que diferencia o objeto das escolas do das empresas é o caráter global da educação. Nas escolas não se trabalha apenas com os aspectos psicológicos da criança ou com qualquer outra parte específica, mas com sua integralidade. Pelo processo educativo o indivíduo é e se faz ser. Na aprendizagem de caráter formador “se operam transformações na constituição daquele que aprende” (Carvalho, 2008).

Ao pensarmos nas organizações como espaços de aprendizagem, que formam seus funcionários e dirigentes, vemos que a escola é a única organização que expande este caráter para além do corpo que a integra (Parente, 2006). A natureza de seu trabalho, educar, permite que a escola seja a única organização que forma, simultaneamente, os que mantêm com ela relações trabalhistas e os que a frequentam. Enquanto qualquer organização é capaz de atuar, pela cultura organizacional, sobre seus funcionários, a escola, além de atuar sobre funcionários e professores, atua sobre os estudantes, e sobre a própria sociedade (escola como reprodutora e transformadora da sociedade).

Uma vez feita a distinção do objetivo e do objeto, chegamos, por fim, à diferenciação da escola das demais instituições em função da natureza do seu trabalho.

A educação escolar pressupõe a ação de ensinar e a ação de aprender. A escola, resultante do trabalho de professores, funcionários e gestores, só atinge seus objetivos se também houver a ação dos alunos, sujeitos da aprendizagem. Mesmo dotado de características próprias, o serviço que a escola oferece está em parte no próprio aluno e em função do mesmo. Isto é, o que é ensinado adquire caráter único para cada aluno, conforme nos apresenta Dubet e Martucelli (1998) em seus estudos sobre experiência.

O ato de educar também se distingue por duas razões: ele é dotado de intencionalidade, Severino (2002), e de integralidade. Nóvoa (1995) nos aponta que a educação não tolera a simplificação do homem, necessária para a racionalidade empresarial. Nas empresas se faz uma separação do pensamento e da ação dos homens, característica do trabalho alienante estimulado pela divisão pormenorizada do trabalho (Braverman, 1987). Nas escolas, não só esses elementos estão integrados, ou deveriam estar, como o conhecimento passa a ser o próprio instrumento de trabalho do professor.

Esta diferença entre o universo empresarial e a educação deve expressar-se também na atuação do diretor escolar, ainda que na prática evidenciemos situações que nos mostram o contrário, justificadas pela ausência de uma teoria de administração escolar consistente que aporte às necessidades dos diretores.

A administração escolar se iniciou no Brasil de forma sistematizada, no início do século XX. Fortemente influenciada pelos modelos europeus e americanos e sem grande fundamentação teórica, a administração escolar brasileira se aproximava da teoria clássica de administração científica, pautada nos fundamentos de Taylor e Fayol. (Sander, 1982). A partir da segunda metade do século, alguns autores já apontavam de forma crítica a exacerbada influência da administração empresarial na administração escolar:

A Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação. (Félix, 1984, p.71.)

Nos anos 80 e 90 do século XX houve intenso debate sobre a temática, resultando em uma nova abordagem de administração escolar, baseada em princípios democráticos, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Diante desta proposta, a opção pelo termo Gestão ao invés de Administração vem sendo adotada por alguns autores, na tentativa de se diferenciarem da visão tradicional de administração. A nova terminologia é apontada como mais ampla, incluindo uma perspectiva pedagógica e democrática. No entanto, além de ser um termo que também passou a ser adotado pelas empresas, trata-se ainda de uma discussão acadêmica, sem evidências de transformação nas ações dos sujeitos, caracterizando-se mais como proposições do que como constatações. Consideraremos, portanto, que o termo gestão e administração são sinônimos, uma vez que nesta pesquisa buscamos compreender a prática, sem qualificá-la

previamente. Ainda assim, vale ressaltar que aqui consideraremos a Administração Escolar como uma dimensão da Administração Geral, e não como uma aplicação da Administração Empresarial.

Em linhas gerais, podemos dizer que administrar é utilizar racionalmente recursos para a realização de fins, “é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social. [...] se constitui num instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social” (Paro, 1986, p. 123).

Diante dos apontamentos realizados, ousamos dizer que a Administração revela-se na Administração Escolar em uma de suas mais belas formas. Deixa de ser considerada apenas pelos resultados alcançados e passa também a ser concebida por seus meios. A ação educativa não pode ser reduzida à técnica, os meios para atingir certos fins operam sobre seres humanos, o fim nunca justifica os meios, porque a ação educativa é acima de tudo uma ação moral (Gimeno Sacristán, 1999).

Ampliam-se, então, as responsabilidades dos dirigentes escolares em relação aos dirigentes de quaisquer outras organizações, suas decisões ganham dimensão ética e política ainda maior.

Pela própria natureza integradora da sua função, o diretor ocupa um lugar especialmente importante e imprescindível [...] não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico [...] busca-se não só uma eficiência técnica, mas também um trabalho aprimorado, significativo, apto a modificar a própria condição, o modo de ser das pessoas envolvidas. (Severino, 1992, p. 79.)

Para melhor compreendermos este cargo nos remetemos às suas origens, século XVI, período da colonização brasileira e origem da escolarização no país. Durante duzentos anos a Companhia de Jesus foi a responsável pela educação no Brasil, cujas diretrizes pedagógicas e administrativas se encontram no *Ratio Studiorum* (Tabacchi, 1979). O *Ratio* regulamentava a Companhia e foi a origem de muitos procedimentos administrativos ainda hoje vigentes (Zinsly, 2009).

A figura de maior autoridade do colégio era o Reitor, cujas atribuições eram, entre outras, a de atingir os objetivos da Companhia de Jesus, estimular os alunos e professores e distribuir racionalmente o trabalho (Tabacchi, 1979). Como podemos observar, o Colégio da Companhia de Jesus herdou da Igreja Católica diversos elementos da organização burocrática, tais como: hierarquia, normas e divisão do trabalho.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 não tivemos mais registros de práticas de administração escolar até o século XIX. As primeiras constituições brasileiras tratavam da instrução, mas não mencionavam nenhuma figura que exercesse o papel do diretor escolar, constando apenas a figura dos delegados. Em 1854, no Decreto nº 1.331-A, menciona-se pela primeira vez a figura do diretor de escola primária. Tratou-se do estabelecimento de idade mínima para os diretores de escolas particulares primárias e secundárias. Em 1887 são mencionadas em lei algumas das atribuições dos diretores de instituições privadas, entre elas a responsabilidade de enviar relatórios com informações sobre a escola, o currículo e os alunos. Nas escolas públicas as atividades de inspeção e controle eram realizadas por órgãos maiores, como os Conselhos Municipais (Tabacchi, 1979).

Em 1890 foi criada, junto à Escola Normal, a Escola-Modelo, baseada na escola dos missionários presbiterianos. Uma das reformas propostas para esta nova escola era a inserção de duas novas cadeiras, entre elas a de Organização e Direção de Escolas. Dois anos depois era possível encontrar a figura do diretor em alguns tipos de escola, sendo em 1894, com a criação do Grupo Escolar, instituído o papel do diretor para administração destes grupos. O diretor, escolhido dentre os professores das escolas que compunham o Grupo Escolar que possuísse diploma da Escola Normal, era nomeado pelo Governador. O primeiro documento legal a tratar do assunto foi o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo (Tabacchi, 1979).

Este diretor tornou-se necessário em um momento no qual se procurava implantar uma reforma educacional proposta à semelhança da estrutura e organização das Escolas-Modelo. Era preciso um elemento capaz de sensibilizar os professores que exerciam a docência muito antes da Reforma do Ensino Normal, para que aceitassem e participassem da experiência que se processava, uma vez que estavam amparados em Lei e eram titulares de suas cadeiras, com plena liberdade didática (Tabacchi, 1979, p. 32).

Como observamos, o cargo de diretor escolar foi, desde seu início, instituído como cargo intermediário na burocracia do sistema de ensino público, atuando entre os órgãos superiores e a escola. Essa característica já define algumas de suas atribuições, tais como controlar a escola para que as exigências das esferas públicas fossem cumpridas, disseminar informações e cumprir ordens. Atribuições estas que, em essência, divergem da tão almejada autonomia que alguns autores, como Cleuza Pulice (2006), defendem para os diretores.

O concurso público para o cargo de diretor do Grupo Escolar do Estado de São Paulo foi exigido a partir de 1933, com o Decreto nº. 5.884/33. Em 1938 se estabeleceu o concurso público de provas e títulos e posteriormente também passou a se exigir tempo mínimo de experiência como docente, inicialmente cinco anos, posteriormente oito anos. Em alguns outros Estados, o cargo de diretor tem sido preenchido por eleição (Ordonhes, 2002).

Vale ressaltar, no entanto, que mesmo diante de um cargo consolidado, como o de diretor escolar no estado de São Paulo, que se estabelece como previsto na Constituição Federal de 1988: “Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma de lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (CF/88 Art. 206, inciso V), ainda existem mecanismos de exercício da função que não se pautam por concurso público.

Respaldados nas leis que regulamentam as atribuições dos diretores, Tabacchi (1979) e Ordonhes (2002) fizeram uma reflexão sobre o desenvolvimento do cargo e do perfil do diretor. Para o primeiro, com a crescente complexidade da estrutura escolar, as atividades administrativas rotineiras foram se desenvolvendo. A mudança na concepção de diretor escolar viria apenas com a Lei Federal nº 5.692 de 1971, e a legislação dela decorrente, que passaria a concebê-lo como um “verdadeiro líder educacional, membro de uma equipe que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar” (Tabacchi, 1979 p. 111). Para a segunda, o ponto de inflexão no desenvolvimento do cargo se deu com os acréscimos ao Decretos 10.623/77, que levaram o cargo do diretor de cunho autoritário para a fase democrática que, segundo a autora, é a fase em que nos encontramos no momento.

A legislação que atualmente regulamenta o cargo de diretor é vasta e dispersa, sendo possível encontrar obrigações, deveres e direitos dos diretores no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº. 8.069/90 (Brasil, 1990), em que são apontadas as obrigações dos diretores principalmente no que tange as faltas escolares e a comunicação com o Conselho Tutelar; na Constituição da República (Brasil, 1988), em que é garantido o princípio de gestão democrática; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996), que especifica normas para os estabelecimentos de ensino e para a garantia da gestão democrática; no Estatuto do Magistério - Lei Complementar nº. 444/85 (São Paulo, 1985), que regulamenta o cargo, seus direitos e deveres; bem como no Decreto nº. 5.586/75 (São Paulo, 1975), que estabelece as atribuições do diretor e na Resolução

da Secretaria de Estado da Educação de Dezembro de 2009 (São Paulo, 2009), em que são definidas as atribuições, competências e habilidades do diretor.

As atuais regulamentações, em especial o Comunicado da Secretaria de 2000, apresentam o diretor de maneira mais holística e considerando suas características comportamentais e emocionais (Ordonhes, 2002).

A Resolução da Secretaria da Educação de 2009 (São Paulo, 2009) aponta as competências necessárias aos diretores como sendo:

- Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.
- Dominar e utilizar metodologias de planejamento e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.
- Compreender o papel do Diretor na organização da SEE-SP.
- Analisar e identificar os principais componentes da Proposta Pedagógica da Escola.
- Compreender os processos de implementação das políticas educacionais da SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.
- Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.
- Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.
- Demonstrar conhecimentos sobre princípios e métodos para exercer a direção da escola como elemento de apoio e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.
- Promover e definir ações para formação continuada dos agentes educacionais da escola.
- Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.

Além dessas dez competências a resolução traz 21 habilidades específicas voltadas para a compreensão das leis, dos indicadores, das questões referentes à violência, entre outras. Observa-se neste documento maiores exigências técnicas e compromisso dos gestores com a SEE do que nos documentos anteriores.

A legislação e os trabalhos acadêmicos nos mostram que o cargo de diretor escolar foi se constituindo principalmente ao longo do séc. XX e permanece ainda hoje sendo reformulado, pelo movimento dialético dos agentes sociais, buscando regulamentar as práticas existentes e estimular as práticas ainda não institucionalizadas.

No Capítulo 1 desta dissertação, buscaremos possíveis explicações para esta trajetória e apresentaremos as atribuições do diretor fundamentadas na legislação. Antes disso, faz-se necessário que compreendamos como o campo acadêmico se apresenta diante desta temática, permitindo que este trabalho parta das conclusões de

outras produções e preencha lacunas da área. Para isso recorreremos a um balanço de teses e dissertações sobre o tema.

No Brasil, os estudos pós-graduados têm avançado muito, grandemente influenciados pelo aumento de instituições e cursos. De acordo com os dados da CAPES, de 1997 para 2008 a pesquisa acadêmica triplicou. Em Educação o mesmo aconteceu, representando cerca de 7% das produções acadêmicas no país, mais de 30% das produções em Ciências Humanas (Silva, T. G., 2009).

Apesar de o espanhol Fernandez Enguita (2009) nos apresentar dados, afirmando que no mundo a produção acadêmica sobre Direção Escolar possui quase um século, no Brasil não podemos constatar o mesmo. Segundo Ordonhes (2002), os cursos de pós-graduação *stricto sensu* passaram a ser oferecidos no Brasil a partir da década de 70, com exceção da USP. Segundo a autora, até a década de 90 foram encontrados apenas 152 trabalhos referentes à Administração Escolar no país, sendo que apenas no Estado de São Paulo no mesmo período foram desenvolvidas 3.981 pesquisas na área de educação.

Focalizando especificamente o diretor escolar, no banco de teses da CAPES de 1987 a 2007, foram encontrados 122 resumos de teses e dissertações. Conforme a tabela 1 nos evidencia, até o ano 2000 a produção era baixa ou até mesmo inexistente. Após este ano foi possível perceber um aumento real no número de produções sobre o tema, mas ainda assim a representatividade do tema na área de Educação é baixa. Em 2007, por exemplo, as pesquisas sobre diretor escolar representaram apenas 0,7% das produções em Educação (Silva, T.G., 2009).

Vale destacar que estas produções são majoritariamente dissertações de mestrado, sendo apenas 9% teses de doutorado. É uma diferença maior que a evidenciada nas produções em geral. Com relação a temática pesquisada, 24% referem-se à Gestão, especialmente à Gestão Democrática; 19% focalizam as ações e o papel do diretor, 14% a administração de recursos e pessoas e 13% analisam o perfil dos gestores. Os demais 30% focalizam a relação do diretor com a qualidade e sucesso das instituições, a dualidade entre questões administrativas e pedagógicas, bem como estudos de casos específicos. Estes trabalhos vinculam-se em geral a programas de Educação (86%), mas também a programas de administração (6%), Psicologia (2%), entre outros. A principal metodologia utilizada foi entrevista (26%), seguido por análise de documentos (14%), questionários (12%) e observações (9%) (Silva, T.G., 2009).

Tabela 1: Distribuição anual das teses e dissertações

Ano	Número de Produções
1987	0
1988	1
1989	0
1990	1
1991	0
1992	0
1993	1
1994	1
1995	2
1996	4
1997	2
1998	0
1999	6
2000	9
2001	4
2002	10
2003	20
2004	17
2005	8
2006	18
2007	18
Total	122

Fonte: Silva, T.G., 2009

Trata-se, portanto, de uma área de estudos crescente, porém ainda muito incipiente no Brasil, apresentando características muito esparsas, principalmente com relação à fundamentação teórica. Por esta razão, recorreremos ao trabalho de Fernandez Enguita (2009), que faz uma revisão das pesquisas realizadas em torno da temática em âmbito internacional, para compreendermos o que está sendo produzido e pesquisado sobre direção escolar.

O autor nos expõe que esta temática aparece em destaque e crescimento, provavelmente em função da maior importância que a direção está adquirindo na educação em todo o mundo. Apesar de difícil classificação em função da vasta produção, são enumeradas seis linhas de investigação: 1) Direção e Rendimento acadêmico; 2) Gênero e Direção Escolar; 3) Condutas dos dirigentes; 4) Atividades dos diretores e o uso do tempo; 5) Percepções dos diretores sobre seu trabalho e 6) Análise das competências e desenvolvimento profissional dos diretores.

As principais produções classificadas na primeira linha de pesquisa, direção e rendimento acadêmico, apontam que a conduta dos diretores afeta os resultados

escolares, porém, quase sempre, valendo-se de outras pessoas, de práticas institucionais ou da cultura escolar.

A segunda linha, sobre gênero, aponta para o fato de que em países, como Estados Unidos, as mulheres representam a maioria do corpo docente, porém pequena parcela está nos cargos diretivos. Além desta disparidade, os estudos também apontam para os diferentes estilos de liderança em função da diferença de gênero.

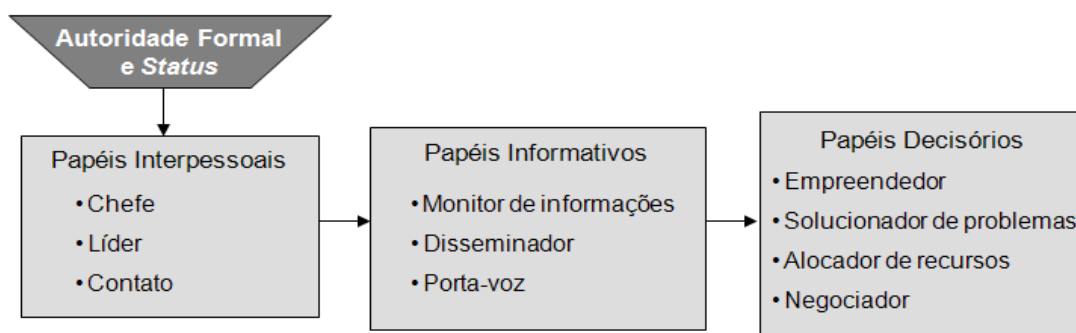
A terceira linha de pesquisas focaliza a questão da conduta dos dirigentes, relacionando-as aos seguintes momentos: soluções de problemas, tomadas de decisão, dimensão ética, visão e poder.

O primeiro ponto que chama a atenção de Fernandez Enguita (2009) na quarta linha de pesquisa, atividades dos diretores, é com relação à dificuldade que os pesquisadores encontram para ordenar as diversas tarefas associadas à direção escolar. Isso ocorre devido à falta de critérios, uma vez que são muitos os recortes e as análises possíveis.

Nesta linha, o autor nos expõe dentre alguns trabalhos, o estudo pioneiro de Mintzberg (1973), que estabelece os dez papéis dos diretores e é a grande referência dos estudos desta temática. Apesar do trabalho de Mintzberg (1973) não focalizar o diretor escolar, diversos estudos posteriores se dedicaram a sua comprovação na área.

Mintzberg (1973) nos expõe que os gestores, munidos de autoridade formal sobre a organização, têm garantido certo *status* e, portanto, relações interpessoais. Nestas relações há constantes trocas de informação, que servem de base para a tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias. A figura abaixo, retirada de *The Nature of Managerial Work*, ilustra o apresentado.

Figura 1: Os papéis do gestor



Fonte: Mintzberg, 1973, tradução própria.

O autor faz a ressalva de que todos estes papéis compõem um único todo, sendo impossível o exercício da direção se algum desses papéis forem separados das atividades do diretor (Mintzberg, 1973).

Retomando o trabalho de Fernandez Enguita (2009), o autor nos expõe que outro grupo de pesquisas gira em torno da separação das atividades dos diretores em duas funções básicas: as de ordem administrativa e as de ordem pedagógica, que como o mesmo aponta, vem recebendo diversas críticas uma vez que rompe com a harmonia necessária entre estas funções. No levantamento dos trabalhos nacionais, vimos que esta divisão é a mais comum, apesar desta divisão não contemplar a complexidade da ação diretiva e se contrapor a visão integrada de administração escolar.

Focalizando especificamente os estudos espanhóis, Fernandez Enguita (2009) aponta o caráter descritivo que grande parte das pesquisas possui, baseando-se muitas vezes apenas na coleta das percepções dos gestores. No que concerne às pesquisas sobre as atividades dos diretores escolares, o autor destaca três trabalhos: o de Marquínez (1975), que relaciona os objetivos e motivações dos diretores com as teorias de Maslow; o de Bernal y Jiménez (1992) que investiga o papel e os problemas envolvidos na equipe gestora; e por fim o trabalho de Gimeno Sacristán (1995), “provavelmente a (pesquisa) mais relevante” (Fernandez Enguita, 2009, tradução própria), que realiza um estudo empírico das atividades dos diretores. Neste trabalho Gimeno Sacristán (1995) apresenta sete grupos de atividades que compõe a função diretiva, sendo elas: Assessoria Pedagógica, Clima Social, Coordenação, Controle, Distribuição de Informações, Gestão e Representação.

Com relação à quinta linha de pesquisa, relativa às percepções dos diretores, são apresentados como principais fatores de satisfação do diretor o *status*, a autonomia e a relação que estabelecem com os diversos agentes escolares. Por outro lado, apontam que os principais problemas vinculados à profissão são: o alto nível de stress, a sobrecarga e a complexidade do trabalho.

Por fim, a sexta linha de pesquisa, que trata da formação e competências necessárias ao exercício da função diretiva, aponta para a necessidade de maior compreensão das atividades dos diretores e indica que a formação durante o exercício da profissão apresenta resultados mais satisfatórios que a formação prévia ao exercício.

Dentre os possíveis recortes de pesquisa que se pode fazer, o estudo da ação e atividade do diretor parece ser fundamental. Severino (1992) nos expõe a relevância

de estudarmos a prática do cotidiano escolar, uma vez que é pela prática que os indivíduos se tornam sujeitos da história (p. 83). Para devolver aos agentes a consciência de suas ações é preciso que decodifiquemos a realidade, que encontremos sentido para as ações, possibilitando que sejam protagonistas de sua própria história (Gimeno Sacristán, 1999, p. 87).

Como apresentado acima, no Brasil, 19% dos estudos referentes a direção escolar tratam desta temática. Dentre estes 23 trabalhos, 20 mencionaram em seus resumos a metodologia utilizada: dez deles fizeram entrevistas; sete, questionários; quatro analisaram documentos; dois fizeram investigação participativa; dois, estudo de caso; outros dois, observação, e um trabalho foi estritamente teórico. Com relação ao referencial teórico, apenas nove resumos o mencionam. Vygotsky é citado em três deles; Libâneo e Bakhtin, em dois; Alonso, Barros, Barroso, Bordenove, Brunet, Dias, Dourado, Faoro, Hora, Lima, Mello, Moscovici, Paro, Pimenta, Rios, Schwartzman e Weber, são referenciados uma única vez.

Dentre as principais conclusões dos resumos que a mencionam estão os apontamentos de Passos (1996), que apresenta o diretor como responsável pela perpetuação da função hegemônica dentro da escola; o de Campos (2000), que aponta para a falta de clareza e objetividade quanto à função do diretor; o de Carmo (2004), que evidencia a pouca familiaridade que os gestores têm com as funções administrativas e a necessidade de formação neste sentido; o de Henriques (2004), que apresenta a necessidade dos diretores saberem delegar tarefas, trabalhar em grupo, serem criativos, dinâmicos, reflexivos e buscarem coerência entre a teoria e a prática; o de Rosa (2004) que expõe o diretor como formador, líder, organizador e político; e o de Francisco (2006), que evidencia que o diretor se dedica mais às atividades administrativas do que pedagógicas.

Apesar de não constar entre estes trabalhos, em função do período de abrangência da pesquisa, o trabalho de João Gualberto Meneses (1972) é um trabalho relevante para a compreensão das ações dos diretores. Nele o autor contextualiza o cargo e o grupo escolar e expõe as atividades do diretor antes das leis nº 5.692/71 e nº 10.623/77.

Partindo de algumas entrevistas, o autor elaborou um questionário com as diversas atribuições do diretor. Este questionário foi respondido por 158 diretores de grupos escolares (7% dos grupos escolares do Estado de São Paulo). Das 91 atividades apresentadas aos diretores, 22 o autor classificou como “atividades ligadas ao ensino”, 25 como “atividades que exigem criatividade” e 44 como “atividades de

rotina”. As questões que foram apontadas por mais de 70% dos diretores como sendo de sua responsabilidade, foram consideradas atividades de direção. Foram elas: sete atividades ligadas ao ensino, 16 à criatividade e seis à rotina. Vale ressaltar ainda que 25 atividades de rotina foram indicadas por 50% a 81% dos diretores como delegadas ao auxiliar do diretor (Meneses, 1972).

Da retomada de todos estes estudos pudemos identificar uma lacuna de pesquisa: mediante uma abordagem sociológica, compreender as ações da direção, na atual conjuntura, oferecendo maior clareza e compreensão sobre as atividades que realizam, valendo-se para tanto de um esquema de categorização teoricamente fundamentado e de dados descritivos sobre a realidade.

Com relação à fundamentação teórica, a sociologia nos traz diversas abordagens para nos auxiliar na compreensão de nosso problema de pesquisa. Especialmente sobre o estudo da ação, em particular a ação social, os estudos de Weber certamente são referência. Apesar disso, apenas um trabalho sobre as ações do diretor fundamentou-se na teoria Weber, destacando seus trabalhos sobre burocracia.

Na 26ª reunião anual da ANPED, Gonzalez (2003) apresentou um balanço da produção acadêmica brasileira dos últimos vinte anos, buscando identificar estudos na área da Educação teoricamente fundamentados em Max Weber. O resultado foram 11 trabalhos: dez dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Quatro delas tratam sobre a burocracia, duas delas sobre as reflexões de Weber sobre a educação, e as outras cinco sobre: educação e religião, o conceito de ciência, autoridade, representação social e racionalização.

Esta pesquisa se integra à estas produções, buscando ampliar a representatividade da teoria de Weber na área de educação. Como quatro destes trabalhos, contempla o conceito de burocracia, porém o faz analisando-a enquanto um tipo de dominação que estimula certas ações sociais.

Em função do objeto de estudo e da abordagem escolhida, fundamentou-se este trabalho no conceito de ação social, conceito ainda pouco explorado nas produções da área de educação.

Para Weber (2008) a ação social é o objeto central de estudo da sociologia. É a partir dela que se pode compreender a sociedade e a articulação de seus elementos. O autor compreende como ação social as ações que se orientam pela ação presente, passada ou futura de outros.

O conceito de ação social é individual, o sentido é próprio de cada sujeito. Às condutas de duas ou mais pessoas em que as partes se orientam significativamente umas as outras, Weber atribuiu o nome de relações sociais. Nelas os indivíduos orientam suas ações partilhando expectativas, mesmo que não partilhem o mesmo sentido, possibilitando que haja a probabilidade de se atuar socialmente da maneira esperada (Weber, s/d).

Ações e relações sociais que se evidenciam com certa frequência são, para Weber, estimuladas por interesse próprio, costume ou ainda por alguma forma de dominação, seja ela legitimada por convenção (coerção do grupo) ou por alguns poucos indivíduos (lei). Para o autor, se os sujeitos percebem algumas ações como obrigatórias, a probabilidade de que a exerçam é maior. Assim, as ações estabelecidas pelo grupo ou por alguma autoridade, são aquelas com maior possibilidade de realização (Weber, 2008).

A validação desta dominação se dá de três possíveis formas: pela tradição, pelo carisma ou pela legalidade. A dominação legal, cujo tipo mais puro se evidencia na burocracia, é a principal forma de dominação das sociedades modernas. Vale ressaltar que, para Weber (2008), a burocracia é um tipo ideal.

Os tipos ideais são recursos metodológicos que permitem a compreensão da realidade, ainda que nestas nunca se manifestem como tal. Como Weber (2008) nos expõe, não se trata de modelos perfeitos, mas sim extrapolações da realidade. O recurso metodológico se vale de extrair da realidade alguns elementos, exagerando-os, para posteriormente voltarmos à realidade complexa e conseguirmos decifrá-la.

Os tipos ideais são como as formas geométricas, nos auxiliam a compreender a realidade, mas nunca serão capazes de abarcar a totalidade da natureza, que se apresenta como fractal. Não se trata de buscarmos no mundo as formas que se aproximam ou afastam dos modelos, pelo contrário, diante da realidade é que devemos buscar aqueles modelos que a melhor explicam.

A complexidade do mundo social se encontra na ação social, que pode ser racional direcionada a fins, racional direcionada a valores, afetiva ou tradicional (Weber, 2008). Todas elas se encontram inseparáveis na realidade, mas são, para efeito de análise, desmembradas pelo autor.

Para dialogar com os conceitos de ação de Weber, buscou-se os apontamentos de Gimeno Sacristán (1999) que incidem sobre a ação e a prática. Segundo este, a ação é a expressão dos indivíduos e se dá na interação com os demais. A ação deixa marcas naquele que a exerce e no contexto em que se

expressa. A experiência que a ação propicia cria esquemas de atuação, que por sua vez vão determinar as ações futuras do indivíduo. As ações que são compartilhadas e ganham dimensão histórica serão chamadas de prática. A prática é a evidencia da cultura de um grupo, daquilo que está sedimentado e tido como natural, exercendo grande influência sobre as ações dos indivíduos que partilham da mesma cultura.

[...] é conveniente deter-se no estudo da ação humana, na qual podem ser apreciados os componentes básicos que serão os pivôs para entender práticas que, embora ainda mantenham uma dependência direta daqueles que estão envolvidos em seu desenvolvimento, adquirem, no entanto, um caráter social e cultural que ultrapassa os indivíduos concretos que as praticam (Gimeno Sacristán, 1999, p. 30.)

As ações e práticas que buscamos compreender nesta pesquisa não são de quaisquer sujeitos, mas daqueles que possuem uma relação social, uma relação trabalhista, e que estão submetidos a inúmeras regras, em parte pelas normas do grupo, explicadas pela constituição histórico-social do cargo, e em parte pelas leis que regulamentam sua atividade. O conceito de burocracia torna-se imprescindível para compreendermos esta relação trabalhista, uma vez que o diretor escolar é um funcionário do Estado burocrático e a própria instituição escolar caracteriza-se como uma organização burocrática. Os sujeitos tornam-se diretores ao assumirem um cargo, regulamentado por um sistema de ensino, dotado de atribuições e funções, em uma dada instituição de ensino. É importante notar que somente no encontro destes três elementos: sujeito, cargo e instituição, temos definido o nosso ator: o diretor escolar.

Conceber a escola como uma organização burocrática não é o mesmo que crer que toda sua complexidade se esgota nesta definição, nem tampouco de que a escola é um tipo puro de burocracia. Para nos auxiliar na compreensão de que a escola é explicada em parte pelo conceito de burocracia e em parte por uma série de emergências que surgem do cotidiano particular de cada estabelecimento, recorreremos aos estudos de Lima (2001), em que o autor localiza a escola ora como burocrática, ora como uma anarquia organizada, em que os objetivos são contraditórios e os procedimentos pouco claros.

Diante de tais articulações conceituais, buscaremos nesta pesquisa compreender quais as ações dos diretores escolares, seus significados, motivações e implicações.

Tema, problema, objetivos e hipóteses.

Neste trabalho buscou-se compreender a direção escolar por meio da análise das ações dos diretores. Norteados pelas três grandes perguntas: como, porquê e para que desta prática educativa (Gimeno Sacristán, 1999, p. 19), formulou-se o problema de pesquisa:

Quais são as ações e práticas da direção escolar?

Para ser respondido, exige compreendermos:

1. Que atividades realizam os diretores?
2. O que motiva suas ações?
3. Quais são suas implicações?

Nosso *locus* de pesquisa foi uma escola pública estadual que oferece ensino fundamental ciclo I (1ª a 4ª série) e ciclo II (5ª a 8ª série) na cidade de São Paulo, onde trabalharam, durante o período de pesquisa, quatro diretoras.

O objetivo central deste trabalho é identificar, descrever e compreender as ações e práticas da direção escolar. O que se desdobra em cinco objetivos mais específicos:

1. Identificar as atribuições legais do cargo de direção.
2. Identificar e descrever as ações dos diretores.
3. Caracterizar a organização escolar.
4. Caracterizar os sujeitos investigados e detectar suas percepções sobre o próprio trabalho.
5. Compreender as implicações das ações diretivas.

Têm-se como hipóteses:

1. Os diretores realizam atividades de Assessoria pedagógica, Clima social, Coordenação, Controle, Distribuição de informação, Gestão e Representação, que se constituem como práticas de direção.
2. As ações da direção são decorrentes de normas advindas da burocracia e das emergências cotidianas criadas pela singularidade da escola.
3. As ações da direção implicam a reprodução de certas práticas e a renovação de outras, criando exigências aos órgãos superiores,

atendendo às especificidades da comunidade e evidenciando a importância dos sujeitos que assumem a direção.

Procedimentos de pesquisa e análise

Por meio do balanço de teses e dissertações e do levantamento bibliográfico foi delineado o problema de pesquisa. A metodologia de investigação foi baseada nas proposições de Weber sobre a Sociologia, que apontam para a necessidade de partir da ação social para compreender seus significados e sentidos. Por se tratar de ações de sujeitos realizadas enquanto ocupantes de um cargo, se faz necessário que compreendamos a constituição deste, bem como as atuais características de quem exerce esta função.

O estudo sobre a constituição do cargo do diretor nos levou a compreensão dos processos concomitantes de democratização e burocratização do sistema ensino brasileiro, que explicam os tipos de ações diretivas. Desenvolveu-se a fundamentação teórica baseada em Weber sobre ações sociais, tipos de dominação e burocracia. Para dialogar com o autor sobre os tipos de ação recorreremos à obra de Gimeno Sacristán (1999): *Poderes Instáveis*, em que o autor expõe a diferença entre ação e prática direcionando a discussão para a área da Educação. O diálogo com o conceito de burocracia foi feito com Licínio Lima (2001), que apresenta a escola como uma organização entre o modelo burocrático e o modelo anárquico.

O cargo que se constituiu caracteriza-se pela complexidade e variedade de atividades. Para nos dar suporte a compreensão desta realidade, recorreremos aos estudos de Gimeno Sacristán, *La dirección de centros: análisis de tareas* (1995). Partindo de referências teóricas e de entrevistas e grupos de discussão, o autor desenvolveu um questionário a ser aplicado em diversos gestores pela Espanha. A análise deste material sustentou a proposta do autor de divisão das tarefas em sete categorias: Assessoria Pedagógica, Coordenação, Controle, Clima Social, Distribuição de Informações, Gestão e Representação. Além de explorar as atividades dos gestores, este questionário contemplou também questões referentes à percepção que os mesmos possuem sobre a função diretiva. Interessados em compreender a realidade dos nossos gestores, bem como suas percepções sobre o cargo, traduzimos, adaptamos e testamos o questionário.

O desafio de compreender as ações dos diretores, e não apenas suas manifestações, exigiu a investigação de campo. Durante um ano (Setembro de 2008 à

Agosto de 2009, destaque para os meses de Fevereiro, Março, Abril e Maio), acompanhou-se uma escola estadual de ensino fundamental localizada na cidade de São Paulo. Neste período, foram feitas observações de diversos momentos: o período de planejamento, o período de aulas, algumas reuniões de Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres (APM), o conselho de classe e as trocas de direção que ocorreram. Foram quatro as diretoras que estiveram na escola nestes meses. Juntamente com as observações, foram realizadas entrevistas não estruturadas e coletados documentos e registros internos. Ao final deste período aplicou-se o questionário traduzido e adaptado às quatro diretoras. Estes dados são apresentados ao longo de todo o trabalho, valendo-se de nomes fictícios e de pequenas alterações no texto para garantir o sigilo das pessoas e da escola investigada.

A opção por estudar uma única escola se deu em função da profundidade de dados que se buscava colher. O fato de terem sido estudados quatro diretores, permitiu que avaliássemos a diferença de atuação dos sujeitos em um mesmo contexto.

A metodologia da pesquisa de campo foi baseada em Woods (1998) e os dados colhidos foram tratados conforme nos sugerem Bogdan e Biklen (1994). Os autores propõem agrupar os dados colhidos em conjuntos, formando categorias de codificação. Eles nos expõem 11 códigos, que optamos por separar em três grandes grupos: os dados referentes à organização escolar, que inclui as categorias de processo, acontecimento, contexto, e relações e estrutura social; o agrupamento referente aos diretores, composto pelos códigos de definição da situação, de perspectivas tidas pelos sujeitos e de pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos; e por fim, o grupo das ações diretivas, que está associado ao código de atividades e vale-se do sistema de codificação estabelecido por Gimeno Sacristán (1995).

Diante dos dados separados entre as sete categorias de Gimeno Sacristán (1995) observou-se a necessidade de redefinir as ações que compõe cada uma delas. As ações que o autor inicialmente sugeriu não se adequaram integralmente à realidade paulista, exigindo que se expandissem algumas delas e se criassem outras.

Para compreendermos quais das ações se caracterizam como prática de direção, comparou-se as observações e manifestações das diretoras com os resultados das pesquisas realizadas por Gimeno Sacristán (1995) na Espanha e por Meneses (1972) em São Paulo que, utilizando outras abordagens metodológicas, retratam as atividades diretivas em décadas passadas e em outras localidades. A

legislação, atual e de 1894, por sua vez, nos deu base para reflexão sobre quais destas ações se originam na dinâmica do dia-a-dia ou na burocracia do sistema. Visando dar coerência ao trabalho desenvolvido e responder ao problema de pesquisa, voltou-se aos conceitos de Weber, Lima e Gimeno Sacristán para a interpretação destes dados.

Organização do trabalho

A fim de compreender as ações dos diretores e contemplar os objetivos desta dissertação, coerentemente com a metodologia de pesquisa e análise, estruturou-se o trabalho da seguinte forma:

No Capítulo 1, apresenta-se a fundamentação teórica de todo o trabalho, dividida em três eixos. No primeiro, conceitua-se a ação, segundo Weber e Gimeno Sacristán, fornecendo as bases para se discorrer sobre o tema e justificando a metodologia de análise. No segundo eixo, a escola é apresentada como uma organização burocrática, segundo Weber, e anárquica, segundo Lima, permitindo a compreensão do contexto em que se dá a ação e fornecendo o aporte teórico para o capítulo 2. Por fim, no terceiro eixo, focalizam-se as ações e práticas do diretor escolar, segundo as categorias de análise de Gimeno Sacristán e da legislação que regulamenta o cargo, constituindo-se a base para sustentação do Capítulo 3.

No Capítulo 2, encontram-se os dados relativos à pesquisa de campo, a descrição do processo de coleta de dados e a caracterização da organização escolar e dos quatro sujeitos investigados.

O Capítulo 3 refere-se à análise das ações diretivas, onde estas foram descritas seguindo as categorias apresentadas por Gimeno Sacristán e examinadas a luz dos conceitos do próprio autor, de Weber e de Lima.

Nas considerações finais, fez-se uma reflexão sobre as hipóteses levantadas e foram resumidos os principais pontos tratados nesta dissertação.

CAPÍTULO 1

A AÇÃO COMO OBJETO DE ESTUDO

Para a compreensão da ação do diretor tomamos como base conceitual os fundamentos da sociologia de Weber, que definem ação social e exploram as particularidades daquelas que apresentam regularidade. Fazendo um paralelo com estas ideias retomamos os conceitos de ação e prática de Gimeno Sacristán (1999). Desta reflexão depreendemos um conceito determinante da ação diretiva: a forma de dominação a que está submetida, a burocrática, explicada historicamente pela complexidade gerada com a expansão do ensino público brasileiro. A compreensão da escola como organização burocrática, que por definição não se enquadra como um tipo puro, exige que compreendamos também seu lado anárquico, recorrendo para tanto aos estudos divulgados por Lima (2001). A coexistência destes polos na organização escolar, amplificados pela expansão do sistema de ensino, resultou em atribuições mais complexas e variadas, parcialmente previstas em lei, carecendo de categorias de análise para sua compreensão. Neste caso nos valem da proposta de categorização de Gimeno Sacristán (1995) que nos permite compreender as diversas ações da direção à luz das reflexões aqui apresentadas.

1.1. A ação como dimensão de análise: a relação do sujeito com a cultura

Weber (2008) concebe a sociologia como a ciência que visa interpretar a ação social, ou seja, compreender suas causas, seu curso e seus efeitos. Por **ação** o autor define toda conduta humana dotada de sentido subjetivo, incluindo os processos mentais e as omissões. **Ação social** é um tipo específico de ação, refere-se àquelas que se orientam pela conduta de outros, seja esta passada, presente ou esperada como futura (Weber, s/d, p. 73).

As ações podem ser classificadas de quatro maneiras: ação racional em relação a fins, ação racional em relação a valores, ação afetiva e ação tradicional. Esta gama de possibilidades revela que a ação pode ser baseada tanto em expectativas de que determinados meios racionalmente escolhidos atinjam dados fins, como também em crenças conscientes, em sentimentos e emoções e em costumes (Weber, 2008, p. 41).

Raramente a ação, especialmente a ação social, orienta-se apenas de uma ou outra destas maneiras. E não se constitui, tampouco, uma classificação exaustiva dos tipos de ação ora existentes, pretendendo-se chegar somente a certas formas conceitualmente puras de tipos sociologicamente importantes, dos quais a ação social se aproxima um pouco mais ou um pouco menos, ou que mais frequentemente constituem os elementos que se combinam para formar tal ação. (Weber, 2008, p. 44.)

Às situações em que duas ou mais pessoas orientam suas ações reciprocamente, dá-se o nome de **relação social**. Nestas constitui-se a probabilidade de que a atuação dos sujeitos seja conforme o esperado, ou seja, determinável. (Weber, s/d, p. 78 e Weber, 2008, p. 45) "A relação social consiste, mesmo no caso de tais 'organizações sociais' como 'Estado', 'Igreja', 'associação' ou 'casamento', no fato de que existiu, existe ou existirá uma conduta provável, de alguma maneira definida, apropriada a este sentido" (Weber, 2008, p. 46). Ainda que as partes manifestem sentidos diferentes ou contrários em relação à outra, como, por exemplo, chefes e subordinados.

Em resumo, temos a ação como sendo toda conduta humana. Um tipo específico de ação é a ação social, em que os indivíduos orientam suas ações de acordo com a de outros, excluindo-se, por exemplo, ações acidentais ou ligadas a objetos inanimados. Caso se estabeleça, entre duas ou mais pessoas, uma conduta em que reciprocamente considerem a ação dos demais, chamamos esta relação de relação social. Neste caso se estabelece uma probabilidade de que os sujeitos atuem de dada maneira, conforme as expectativas. Vale lembrar que como a ação, a ação social e a relação social também são determinadas por diversos fatores, tais como a racionalidade, o afeto e a tradição.

À sociologia interessa estudar um tipo específico de ação, aquela que se manifesta com certa regularidade. "Isto é, há certas ações que, com um sentido típico e idêntico, são repetidas pelos indivíduos envolvidos ou ocorrem simultaneamente entre uma quantidade deles" (Weber, 2008, p. 49). Nos casos em que a ação social tem probabilidades de ocorrer regularmente dá-se o nome de **uso**. O uso pode estar condicionado pelo **interesse** se os indivíduos se orientarem todos para uma mesma expectativa com relação aos fins de suas ações (Weber, s/d, p. 82). Além do interesse, o uso também pode ser condicionado pelo **costume**, entendido aqui como um hábito pessoal, por ser inconsciente ou mesmo conveniente. Vale ressaltar que o costume não reivindica validade, ou seja, ninguém é obrigado a segui-lo (Weber, 2008, p. 50).

No entanto, uma ação pode apresentar regularidade não apenas por questões internas ao sujeito, determinada pelo interesse ou pelo costume, mas também pela aceitação de uma ordem que considere legítima, seja ela uma convenção ou lei. A

convenção assemelha-se ao costume, porém é assegurada externamente. A discordância a esta é reprovada pelo grupo, estando o indivíduo sujeito a sanções. No caso da **lei**, as sanções são definidas e exercidas por um quadro de indivíduos com a função específica de coerção (Weber, 2008). A **autoridade**, ou **dominação**, estabelecida pela convenção ou lei, pode ser validada: pela tradição; em virtude de ligação emocional; em virtude da crença racional, utilitarista; ou pela legalidade. “Como regra, a aceitação de uma autoridade é quase invariavelmente determinada por uma combinação de motivos [...] torna-se, então, tarefa do sociólogo analisar aquela base de validade que seja mais típica” (Weber, 2008, p. 65).

O recurso metodológico de que Weber se vale para compreender os fenômenos sociais histórica e culturalmente importantes, sejam eles racionais ou não, são os “tipos puros” ou “**tipos ideais**”. Busca-se criar conceitos precisos distanciando-se da realidade para melhor compreendê-la. Projetam-se estes tipos extrapolando, levando ao extremo, dados tipos de ação. Em função disso, os tipos ideais nunca correspondem aos fenômenos reais. “Quanto mais distinta e precisa a construção do tipo ideal, maior é sua natureza abstrata ou não-realista, e mais capaz de desempenhar suas funções metodológicas na formulação da clarificação da terminologia, da classificação, e das hipóteses” (Weber, 2008, p. 35). Vale ressaltar dois aspectos: o fato de ser um conceito não-realista não implica que seja uma divagação alheia a esta, pelo contrário, é partindo das ações, que se criam tais conceitos e exclusivamente para melhor compreendê-la. Outra questão refere-se à terminologia “ideal”, que pode ser confundida com algo que seja melhor, mas de fato não se trata disso, o autor utiliza o termo ideal, no sentido de que são concepções abstratas.

Valendo-se deste recurso Weber estabelece os três tipos puros de dominação legítima: a **dominação legal**, a **tradicional** e a **carismática**. Entendendo-se por dominação a “probabilidade de encontrar obediência a um determinado mandato” (Weber, 1982, p. 128). No primeiro tipo tem-se por princípio que “qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma. [...] Obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas à *regra* estatuída” (Weber, 1982, p. 128). O tipo mais puro de dominação legal é a burocracia. No segundo a base está na crença dos poderes senhoriais ou na santidade das ordenações. “Obedece-se à pessoa em virtude de sua dignidade própria, santificada pela tradição: por fidelidade” (Weber, 1982, p. 131). Seu tipo mais puro é a dominação patriarcal. Já na dominação carismática obedece-se à pessoa não em função da posição que ocupa ou por tradição, mas sim em virtude de suas qualidades

excepcionais, enquanto seu carisma subsistir. Trata-se de uma devoção afetiva à pessoa com “dotes sobrenaturais (carisma) e, particularmente: a faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória. [...] seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo” (Weber, 1982, p. 134).

O autor salienta que as bases da dominação carismática são instáveis, pois se trata de uma dominação advinda da força de uma pessoa, estando esta constantemente sendo testada, inversamente à dominação burocrática, que se caracteriza pela permanência e pela impessoalidade (Weber, 2002).

Em resumo, as ações sociais podem adquirir regularidade, recebendo o nome de uso, em função do interesse utilitarista dos sujeitos, em função dos costumes destes ou ainda por meios coercitivos: a lei e a convenção. As bases desta aceitação podem ser exemplificadas nos três tipos puros de dominação: a carismática, a tradicional e a legal.

A figura abaixo ilustra a relação entre os conceitos expostos acima.

Figura 2: Conceitos de Weber.



Fonte: Elaboração própria com base nas obras de Weber (s/d, 1982, 2002, 2008)

É preciso que nos voltemos a um importante aspecto da ação, o fato de acontecer sempre em dado contexto. O que é aparentemente óbvio precisa ser destacado porque explicita a visão que o autor tem de que a ação dos sujeitos está entrelaçada com o meio cultural de que participam. Deste prisma vemos que o próprio conceito de racionalidade está submetido ao de cultura, ou seja, se por racional Weber compreende a eleição de determinados meios, visando atingir certos fins e esta eleição é feita por indivíduos dotados de valores e de cultura, significa dizer que para

alguns indivíduos de determinado grupo uma dada ação pode ser racional, enquanto para outros não. O mesmo se dá com as emoções, sentimentos e tradições.

Podemos explorar mais esta dimensão da ação pela análise de Gimeno Sacristán (1999). Nesta obra o autor reforça alguns pontos já tratados sobre a ação e avança nesta compreensão de como a ação vincula-se à cultura. Para este a **ação** é o processo e o resultado do fazer, sendo sempre pessoal. “A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 31). O que não exclui o fato de ser mutuamente social, por se dar em interação com os outros.

A complexidade de compreender o sentido de cada ação está no fato de, como Weber nos expõe, serem múltiplas suas razões (racional, afetiva, tradicional), e também pelo fato de termos diferentes graus de consciência sobre o que fazemos e especialmente por serem por vezes incoerentes e conflitantes os desejos, interesses e intenções que nos movem (Gimeno Sacristán, 1999). Isso porque a ação é a expressão individual da cultura que os sujeitos partilham. Está submetida às condições (físicas, sociais, econômicas) externas e aos mecanismos internos de escolha e decisão dos indivíduos, suas crenças e motivações (Gimeno Sacristán, 1999).

A relação do indivíduo com seu meio, que se dá pela ação, gera efeitos, tanto naqueles que a realizam, como no contexto em que ocorre. Segundo Gimeno Sacristán (1999), apesar das ações serem manifestações criativas, singulares, originais e imprevisíveis, seus efeitos permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas. Este efeito de acumulação é inerente à ação e facilita e economiza as ações humanas. Prolongando-se em outras, as ações configuram estilos de agir. Ou seja, pelos esquemas também forjamos nossa identidade. Mas os esquemas, podendo ser transmitidos pelos mecanismos naturais inerentes à comunicação humana, também geram cultura compartilhada. “O caráter compartilhado das ações dos sujeitos gera a realidade social, que torna mais estável a ação de cada um e cria a possibilidade de propor e manter projetos coletivos” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 72).

O compartilhamento de experiências também se dá ao longo da história, pela educação, situando nossas ações na experiência coletiva. A esta cultura acumulada sobre as ações dá-se o nome de **prática**. “A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradição e formas visíveis de desenvolver a atividade” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 73). Continua sendo operacional, na medida em que segue organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura, são as ações sociais rotineiras próprias de um grupo. Dessa maneira, as ações dos sujeitos em dados

contextos tornam-se previsíveis porque se unem à tradição. A prática aparece como algo dado aos sujeitos, um legado imposto aos mesmos. A prática, expressa em ritos, costumes, espaços, papéis e formas de organização, carrega o *saber fazer*, o *saber como* junto dos motivos e valores coletivos (Gimeno Sacristán, 1999).

A ação pode ou não vir a ser prática. São dois os possíveis meios pelos quais isso pode dar-se: pela comunicação de informações ou pela institucionalização. A ação codificada pela linguagem fica disponível no tempo e espaço, ultrapassando o momento de sua realização. No entanto, essas informações que tornam a cultura transmissível são compartilhadas de maneiras e medidas diferentes, permitindo infinitas combinações que dão singularidade aos indivíduos. Mesmo diante das singularidades, observa-se que tais combinações não são ao acaso, são distribuídas em conglomerados ordenados em função do *habitus* e da institucionalização (Gimeno Sacristán, 1999).

O *habitus* produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente assegura sua presença no futuro pelas formas de perceber, de pensar, de fazer e de sentir. Uma vez assumido, o *habitus* tem mais força que qualquer norma formal, porque foi interiorizado e, graças a isso, a reprodução da prática passa despercebida, simplesmente atuando sob as condições nas quais foi configurada. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 84.)

Pelas citações que o autor faz de Bourdieu, vê-se que é pelo *habitus* que as instituições se mantêm vivas, pois este permite que os sujeitos habitem-nas e apropriem-se delas.

A instituição (conjunto de normas que regulam a ação social) surge na interação de duas ou mais pessoas na criação de caminhos reconhecidos reciprocamente. Assim, liberam o indivíduo por oferecerem padrões de solução ao mesmo tempo em que conservam a ordem social. Possuem função educativa, pois introduzem os sujeitos na memória coletiva, controlam as ações, permitem a interpretação das ações dos outros, as tornam previsíveis e facilitam as relações sociais. Exemplos de instituições são os papéis profissionais e as relações que estes estabelecem (Gimeno Sacristán, 1999).

As ações sociais são, portanto, manifestações simultaneamente subjetivas e sociais, uma vez que são a expressão do próprio homem enquanto ser social.

1.2. O contexto da ação do diretor: a escola como organização burocrática e anárquica.

Para compreendermos a organização escolar, contexto no qual se dá a ação do diretor, é importante que nos voltemos à sua constituição.

Ao final do século XIX, com a proclamação da República, o Estado passou a assumir a responsabilidade pela educação, dando início às redes de ensino. Com o processo de industrialização e modernização da nação avançando, bem como, com a instituição do voto, o movimento popular, passou a pressionar e exigir escolas públicas.

No século XX, com a sociedade burguesa moderna constituída, a educação passou a ser oferecida de maneira mais ampla, houve a universalização e o prolongamento da escola fundamental, ao mesmo tempo em que se difundiram os movimentos de renovação pedagógica, por exemplo, o escolanovismo. Para Anísio Teixeira (2004, 2007), o desafio dos Estados liberais passou a ser transformar o sistema de ensino de caráter dual em comum e contínuo para todos. A escola deveria ser concebida como um direito individual.

A “revolução” de 1930 rompeu com as oligarquias e conteve os movimentos comunistas que ganhavam força. O Liberalismo ganhou destaque e os Estados foram estimulados a se manterem apenas nas funções essenciais, como a educação. Foi lançado então o Manifesto de 1932, que, segundo Warde (1982), propunha a reconstrução educacional brasileira. O movimento era, no entanto, bastante heterogêneo, envolvia tanto os liberais elitistas quanto os democratas na tentativa de construção do sistema nacional de educação, com a escola laica, pública, gratuita, obrigatória e única.

Porém, como apresenta Saviani, a escola pública, obrigatória, universal, leiga e gratuita, foi “idealizada e realizada pela burguesia para converter súditos em cidadãos” (Saviani, 2006, p.192).

Como veremos nos anos subsequentes ao Manifesto, a escolarização de fato não caminhou para a emancipação dos homens, mas sim para sua submissão.

[...] a burguesia esforça-se por educar a jovem geração de operários e de camponeses na esperança de formar simultaneamente servidores úteis, susceptíveis de lhe proporcionarem benefícios. (Snyders, 1977, p. 31.)

Em 1934, foi lançada a nova Constituição e fixadas as diretrizes da educação nacional juntamente com a elaboração do plano nacional de educação (Saviani, 2006).

Em 1942, durante o Estado Novo, Capanema elaborou a lei nacional do ensino primário, e na Constituição de 1946, a educação tornou-se um direito de todo cidadão. O ensino primário de quatro anos tornou-se obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas. A LDB começou a ser formulada trazendo em si o desejo de democratização do ensino pela universalização da escola. No entanto, em 1961 quando lançada, não efetivou seus desejos. Razões políticas e pressões da própria elite garantiram um ensino dual regulamentado pela lei.

Nos anos seguintes, período de ditadura militar, mesmo com o plano de desenvolvimento econômico e social e a promulgação da Constituição de 1969, as propostas e as leis referentes à educação não se concretizaram na realidade. Estatísticas das décadas de 60 e 70 do século XX (Cunha, 1981) revelam que a permanência se apresentava como principal problema na época.

Em 1971, por exemplo, as escolas que possuíam crianças matriculadas na primeira série, tinham taxas de evasão durante o ano de 13%, nas férias de 22% e eram reprovados mais 25%, ou seja, apenas 40% das crianças matriculadas na primeira série chegavam a matrícula na segunda série do primário (Cunha, 1981).

A lei 5692 de 1971, ao invés de superar as contradições que se apresentavam, impôs ainda mais a dualidade do sistema. Havia agora a “terminalidade legal para os nossos filhos e a terminalidade real para os filhos dos outros” (Saviani, 2006, p. 7). Os filhos das camadas populares eram obrigados a interromper os estudos para trabalhar enquanto a elite seguia para a formação universitária.

Os dados das décadas seguintes (Arelaro, 2005) revelam avanço quanto ao acesso, mas a desistência permaneceu elevada, 20% entre um ciclo e outro.

Na atualidade, podemos dizer que o acesso ao ensino fundamental foi garantido, mais de 90% das crianças com idade escolar estão nas escolas (IBGE, 2008), porém, a permanência foi conquistada por meio da redução da qualidade do ensino e da progressão continuada. Aliada a isso ocorre o processo de municipalização, que agrava a desigualdade entre as regiões.

Se em um primeiro momento a falta de vagas era o freio para as camadas populares frequentarem a escola, o dado acima nos revela que o acesso foi garantido, porém, a criação do FUNDEF e FUNDEB, que fomentaram a redução desta evasão, resultou na redução da qualidade, criando sistemas de ilusões estatísticas (Arelaro, 2005). Os resultados do SAEB nos revelam a baixa qualidade do ensino no Brasil. Em 1995, em leitura, a 4ª série teve 50,6% de acerto na prova e a 8ª série, 63% (BRASIL,

1997, p. 28). Em 2005 o índice da 4ª série caiu 8,5% com relação a 1995 e o da 8ª série, 9,5% (Brasil, 2009).

O discurso de educação para todos fundamenta as políticas públicas desde o compromisso assumido em 1990 na Conferencia de Jomtien, Tailândia, e pode ser evidenciado na LDB (Brasil, 1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997).

Para Arelaro (2005), a estratégia encontrada pelos governos foi criar mecanismos paliativos e estatísticos, mas que na prática não focaram a melhoria da educação. No caso da progressão continuada, por exemplo, é possível evidenciar como ações que deveriam fomentar a democratização do ensino, caracterizaram-se como massificação.

Patto (2000) também reforça esta ideia. Com a progressão continuada e as classes de aceleração criou-se uma promoção automática, que é uma falsa ilusão de que o aluno está adquirindo conhecimento. A democratização de vagas não garantiu a democratização do ensino, no Brasil houve uma massificação. A ilusão de que o aluno está aprendendo gerou a ilusão da democracia.

O acesso e a permanência, apesar de avanços, dissimularam a realidade da educação, permitindo acalorados discursos sobre a democratização da educação, mas de fato essas crianças permanecem sem acesso ao capital cultural dominante (por ser científico e não por ser próprio da classe dominante). O que nos permite afirmar que houve uma massificação do ensino, mas jamais uma democratização deste.

Muitos autores atribuem este fato ao neoliberalismo, como Saviani (2006), Gentili (1998) e Apple (1998).

Para Saviani (2006), o problema da diferenciação entre as regiões e a baixa qualidade do ensino público vincula-se ao fato de não haver propriamente um sistema educacional brasileiro. Além disso, a nova LDB corrobora com os princípios do neoliberalismo, que segundo o autor é a

[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos. (Saviani, 2006, p. 200.)

Para Gentili (1998), o neoliberalismo é o responsável pela exclusão social. Por meio da privatização, nega-se o direito à educação de muitos e reforça-se a dualidade historicamente constituída na educação. O autor nos fala não apenas da delegação da atividade (total ou parcial, pela terceirização) como forma de privatização, mas

também a transferência de recursos públicos para instituições privadas, pelos financiamentos.

Há cerca de duas décadas, algumas pessoas da comunidade educacional crítica alertavam para o fato de que movimentos – que então começavam a tomar conta da educação nos Estados Unidos – em breve tornar-se-iam a norma, não apenas naquele país, mas também em muitas outras nações. Movimentos voltados para sistemas redutivos, mecânicos e industrializados de prestação de contas, controle mais rigoroso do Estado sobre o currículo e a pedagogia, a complexa dinâmica da desabilitação e reabilitação de professores, uma relação cada vez mais estreita entre a racionalidade econômica e os meios e fins educacionais. (Apple, 1998, p. 5.)

Como vemos, a expansão da rede de ensino veio acompanhada de diversos complicadores. O aumento no número de escolas e profissionais a ela vinculados resultou em maior complexidade na gestão do sistema, ao mesmo tempo em que a tendência neoliberal tecnicista e mercadológica passou a reger a educação. Ambos os fatores ampliaram a necessidade de se organizar a escola racionalmente, reforçando seus aspectos burocráticos. As organizações burocráticas tendem a se desenvolver em função de diferenciações no sistema social, conforme nos apresenta Eisenstadt (1978):

A diferenciação cada vez maior na estrutura social promove complexidade em muitas esferas de vida, tal como uma crescente interdependência entre grupos à distancia e uma igual dificuldade na garantia de suprimentos de recursos e serviços [...] Essas organizações burocráticas são normalmente criadas por certas elites (governantes, empresários etc.) para tratar com os problemas já sumariados e para assegurar-lhes tanto a provisão de serviços como as posições estratégicas de poder na sociedade. (Eisenstadt, 1978, p. 82.)

As escolas, por constituírem o sistema estatal, fazem parte do Estado burocrático e são regidas por seus princípios. Além disso, enquanto organizações escolares também se caracterizam pela burocracia. “Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder” (Hutmacher, 1995).

Campos (1978) acrescenta que as organizações burocráticas são dominantes nas modernas sociedades.

Um dos traços distintivos das modernas sociedades é seu caráter burocrático. Entendemos por isso que as dimensões gigantescas que tendem a adquirir as organizações e sua proliferação em todos os setores de atividade fizeram da burocracia uma instituição dominante. Embora indispensável nas condições atuais de funcionamento da vida moderna, a organização burocrática, por suas dimensões e expansão, criou graves problemas e situações novas para a vida em sociedade. (Campos, 1978.)

Para Weber (1978), o que garante a autoridade legal são cinco ideias interdependentes:

- O estabelecimento de normas legais por acordo ou imposição visando fins utilitários e/ou valores racionais.
- Um sistema integrado de normas abstratas que estabelece todos os limites.
- A ocupação de um cargo pela pessoa que represente a autoridade
- Que a obediência seja à lei e não à pessoa
- Que a obediência se estenda apenas à esfera racionalmente delimitada.

É a partir destas ideias que o autor depreende oito categorias fundamentais da autoridade racional legal:

- 1) Uma organização contínua de cargos, delimitados por norma.
- 2) Uma área específica de competência. Isso implica: a) uma esfera de obrigações no desempenho das funções, diferenciadas como parte de uma sistemática divisão do trabalho; b) atribuição ao responsável da necessária autoridade para desempenho das funções; c) definição clara dos instrumentos necessários de coerção e limitação de seu uso a condições definidas. Uma unidade organizada de tal forma que no exercício da autoridade será denominada *órgão administrativo* [...]
- 3) A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior [...]
- 4) [...] Admite-se que somente está qualificado para membro do quadro administrativo de uma associação e, conseqüentemente, em condições de nomeação para funções oficiais, a pessoa que demonstrar preparo técnico adequado [...]
- 5) [...] existe, em princípio, completa separação entre a propriedade da organização, que é controlada dentro da esfera do cargo, e a propriedade pessoal do funcionário, acessível ao seu uso privado.
- 6) [...] completa ausência de apreciação do cargo pelo ocupante. Onde existem “direitos” ao cargo [...] eles não servem ao propósito de apropriação por parte do funcionário.
- 7) Atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registrados em documentos [...]
- 8) [...] pode ser exercida dentro de uma ampla variedade de formas diferentes [...]. (Weber, 1978, p. 16.)

Segundo o autor, o tipo mais puro de exercício desta autoridade é o que emprega um quadro administrativo burocrático, neste caso o quadro é formado por funcionários nomeados que atuam seguindo dez critérios, a saber:

- 1) São indivíduos livres e sujeitos à autoridade apenas no que diz respeito a suas obrigações oficiais.
- 2) Estão organizados numa hierarquia de cargos, claramente definidas.
- 3) Cada cargo possui uma esfera de competência, no sentido legal, claramente determinada.
- 4) O cargo é preenchido mediante uma livre relação contratual. Assim, em princípio, há livre seleção.

- 5) Os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas. Nos casos mais racionais, a qualificação é testada por exames, dada como certa por diplomas que comprovam a instrução técnica, ou utilizam-se ambos os critérios. Os candidatos são nomeados e não eleitos
- 6) São remunerados com salários fixos em dinheiro [...] o funcionário é sempre livre para demitir-se. A escala salarial é inicialmente graduada de acordo com o nível hierárquico; além desse critério, a responsabilidade do cargo e as exigências do *status* social do ocupante podem ser levadas em conta.
- 7) O cargo é considerado como a única ou, pelo menos, principal ocupação do funcionário.
- 8) O cargo estabelece os fundamentos de uma carreira. Existe um sistema de “promoção” baseado na antiguidade, no merecimento ou em ambos. A promoção depende do julgamento dos superiores.
- 9) O funcionário trabalha inteiramente desligado da propriedade dos meios de administração e não se apropria do cargo.
- 10) Está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controle no desempenho do cargo. (Weber, 1978 p.16.)

Todos os dez critérios são seguidos pelas escolas estaduais, qualificando a direção escolar como um cargo dentro da burocracia. Para Weber (2002), esta estrutura social é uma das mais difíceis de ser destruída. Constitui-se um grande instrumento de poder para aqueles que a controlam. “[...] é o meio de transformar uma ‘ação comunitária’ em ‘ação societária’ racionalmente ordenada” (Weber, 2002, p. 160). Em outras palavras, a burocracia, ao sistematizar algumas ações, exige que todos os indivíduos daquele grupo as realizem pelo tempo que durar a norma, ou seja, cria estruturas que possibilitam e estimulam que dadas ações convertam-se em práticas.

Weber, apesar de ter sistematizado muitas das características da burocracia, não se ateve a algumas relevantes considerações sobre ela por ser um “tipo ideal”, ou seja, concebido, mas, segundo ele mesmo, difícil de se obter na íntegra. Por exemplo, o conflito existente entre os grupos sociais que se encontram nas organizações, que possuem diferentes objetivos, conferindo a estas organizações um objetivo geral algumas vezes conflituoso; e a divergência entre a ação que se espera dos funcionários e o princípio da burocracia, sendo a primeira racional em relação a valores (disciplina, por exemplo) enquanto o segundo pautado nas ações racionais em relação a fins (Gouldner, 1978).

Os efeitos culturais a que Weber se dedicou dizem respeito à racionalização da educação e treinamento. “Geralmente, podemos dizer apenas que a burocratização de todo o domínio promove, de forma muito intensa, o desenvolvimento de uma ‘objetividade racional’ e do tipo de personalidade do perito profissional” (Weber, 2002,

p. 167). A educação é marcada pela necessidade de títulos e certificados que confirmem as experiências dos indivíduos e, especialmente, pela exigência de técnicos e especialistas que as modernas sociedades burocratizadas necessitam. A valorização do homem especialista, em contraposição à figura do “homem culto” resulta na visão utilitarista do conhecimento e nos treinamentos em detrimento da educação.

Explorando estes aspectos e incluindo outros, Merton (1978) traz mais algumas limitações da burocracia: a “incapacidade treinada”, a separação dos indivíduos de seus instrumentos de trabalho e o tratamento estereotipado a todos. Além disso, a racionalidade a que Weber se refere é meramente técnica, dissimula questões de ordem política presentes em toda forma de dominação. A racionalidade, por vezes, tornou-se racionalização, encobrindo em questões de ordem técnica, o julgamento. (Silva, F.L., 2008).

Tais apontamentos reforçam a ideia de que a burocracia é um tipo puro, que pode permitir explicar parcialmente a realidade das organizações. Para que compreendamos as outras faces das organizações torna-se necessário recorrermos a outros modelos.

O fato de as escolas trabalharem com a vida, o homem, exige que se considerem as múltiplas dimensões da ação humana (racional, afetiva e tradicional), e não apenas a racional. Assim, a reflexão que buscamos fazer aqui é compreender a escola enquanto burocracia e expandir a análise para aquilo em que ela se diferencia desta, revelando sua complexidade.

Esta característica das organizações escolares as colocam como uma instituição entre a burocracia e a anarquia organizada (Lima, 2001), definindo o diretor não apenas pelas atribuições legais que lhe são impostas, mas também pelas práticas de direção (Gimeno Sacristán, 1999) e pelas peculiaridades daqueles que assumem a função em dado estabelecimento de ensino.

O termo anarquia organizada a que Lima (2001) se refere, divulga e sistematiza alguns aspectos da dimensão informal das organizações: objetivos e preferências pouco claros e em conflito, processos e tecnologias ambíguas e incertas, operando na base da tentativa e erro, e membros com diversos graus de envolvimento com regras informais e não formais.

Ambas as dimensões da organização escolar são relevantes para compreendermos o contexto em que a ação ocorre, permitindo que diferenciem as

ações programadas, regulamentadas pela burocracia, e as ações emergenciais, que surgem da dinâmica do dia-a-dia.

1.3. As ações e práticas da direção

Pelo que foi visto até o momento, as ações se apresentam entre a esfera dos sujeitos e seu contexto. Considerando que a direção é um cargo a ser desempenhado em uma unidade escolar dentro de um sistema de ensino, podemos estabelecer duas esferas de contexto para as ações diretivas. O sistema de ensino apresenta-se como a primeira delas, estabelecendo o funcionamento das organizações e regulamentando o cargo. A organização escolar é a segunda, onde as ações previstas pelo sistema se combinam com as previstas pela unidade escolar e com as insurgências do cotidiano, estando estas em função das características da comunidade atendida pela escola e dos profissionais que ali se encontram.

Quando se analisam ações, portanto, manifestações singulares, faz-se necessária a compreensão de ambas as esferas. A análise da escola, por ser particular, configura-se como dados da pesquisa, apresentada no Capítulo 2. Apesar de também terem suas dimensões gerais, configurando-se como elementos da cultura escolar, como, por exemplo, as práticas docentes e a cultura material escolar, o esforço para compreensão destas dimensões é trabalho para outras pesquisas. Já no que se refere à análise do sistema de ensino, buscou-se primeiramente compreender sua trajetória histórica e algumas de suas atuais características, incluindo também a constituição do cargo do diretor, apresentada na introdução. Falta-nos agora compreender quais são as atividades que o sistema regulamenta e prevê aos diretores.

As tarefas, compreendidas como sinônimo de atividades, estão compostas em uma trama hierárquica e dão sentido à ação. Apesar de variadas, nos deteremos nas tarefas que Gimeno Sacristán (2000) denominou de tarefas formais, “aquelas que institucionalmente se pensam e estruturam para conseguir as finalidades da própria escola e do currículo” (p.208).

Uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas. (p. 208)

As tarefas estão diretamente associadas ao ambiente em que se desenvolvem. Ao mesmo tempo em que se limitam a ele, são estruturadoras do mesmo, organizam a experiência, estimulam ou não vínculos e interações, uso ou não de recursos e espaços escolares. Apesar das tarefas trazerem esquemas de conduta e pensamento, não se tornam esquemas fixos e limitados de atuação dos indivíduos, inclusive porque tais esquemas são percebidos pelos sujeitos de maneiras diferenciada, agregando sentidos múltiplos aos mesmos.

As tarefas sugerem um modo de tratar os materiais, um certo tipo de controle do comportamento e uma forma de interação entre os diversos profissionais. Regulam inclusive a vida fora do ambiente profissional, uma vez que suas exigências transcendem o horário de trabalho na escola. As atividades em geral se realizam dentro de relações de autoridade e poder, reflexo dos padrões sociais. (Gimeno Sacristán, 2000, p. 226)

Gimeno Sacristán (1995), a partir de entrevistas e questionários aplicados a centenas de diretores escolares na Espanha, desenvolveu categorias de análise que permitem a compreensão das numerosas e variadas tarefas diretivas. As sete categorias contemplam tanto aspectos legislativos quanto tradicionais da prática de direção e não excluem as possibilidades de ação frente às emergências cotidianas e às diferenças de perfil dos gestores, sendo elas:

Assessoria Pedagógica (AP)

Atividades relacionadas ao apoio pedagógico aos professores e coordenadores, oferecendo-lhes auxílio no planejamento de suas atividades, no decorrer e na avaliação destas.

Clima Social (CS)

Conjunto de atividades que visam favorecer e estimular a colaboração e a compreensão entre os sujeitos que atuam na escola.

O clima social é algo mais amplo que o ambiente organizacional. É o “ethos”, em um sentido etimológico de “costume”, isto é, o modo habitual de fazer as coisas que se direcionam a um fim [...] algo que se constrói na medida em que se conduz a própria prática. (Gimeno Sacristán, 1995, p. 160, tradução própria.)

Coordenação (Cd)

As atividades relativas à coordenação são aquelas que visam dar unidade ao trabalho dos diversos professores, viabilizar o projeto comum da escola e “não

promover ainda mais a ‘anarquia organizada’ que já é cada um deles” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 157, tradução própria).

Controle (Ct)

As tarefas de controle são aquelas relacionadas à disciplina e algumas vezes às exigências burocráticas do sistema, incluindo também as atividades que se preocupam em atingir os objetivos da escola.

Distribuição de Informações (DI)

Em função da ampla rede de relacionamentos que se estabelece em torno da função diretiva, o fluxo de informações é contínuo, sendo responsabilidade do diretor repassá-las ou limitá-las, permitindo o bom andamento da escola.

Gestão (G)

Apesar deste termo se referir a inúmeras questões, muitas das quais tratadas em outro grupo de atividades, como as referentes a esfera pedagógica e a de controle, optou-se por inserir nessa categoria apenas as questões relativas a administração de recursos e infra-estrutura, e as relativas aos aspectos de cunho administrativo-burocrático (Gimeno Sacristán, 1995, p. 164).

Representação (R)

A categoria de Representação relaciona-se às funções em que o diretor apresenta-se como símbolo da própria escola e fala em nome dela.

Diante deste modelo analítico, buscamos identificar quais são as atuais atribuições do cargo de diretor que compõe cada uma destas categorias. Para isso, recorreremos à compilação das atribuições, competências, deveres e responsabilidades do diretor escolar que o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo elaborou em 2006, acrescentando ainda as atribuições recém divulgadas pela Secretaria, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1: Funções e atribuições do diretor escolar em 2006 e 2009 elaborado pela autora.

Atribuições - 2006/2009
Assessoria pedagógica
* Acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho de Professores e Coordenadores
Assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando.
Assegurar os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem dos alunos.
* Buscar alternativas para criação e obtenção de recursos, espaços e materiais complementares para fortalecimento da Proposta Pedagógica e ao aprendizado dos alunos.

Considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócioeconômica da clientela escolar e as diretrizes da Política Educacional na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo.

Empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação.

Estimular o desenvolvimento profissional dos servidores subordinados.

Impedir que o aluno deixe de participar das atividades escolares, em razão de qualquer carência material.

* Mobilizar os conselhos de classe/série como corresponsáveis pelo desempenho escolar dos alunos.

* Otimizar os espaços de trabalho coletivo – HTPCs – para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada.

* Promover o atendimento às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos;

* Propor alternativas metodológicas de atendimento à diversidade de necessidades e de interesses;

* Realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas

Respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado.

Subsidiar o planejamento educacional, prevendo os recursos para atender as necessidades de curto, médio e longo prazo, responsabilizando-se pelos dados necessários e verificando os diários de classe.

Subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados.

Clima Social

* Desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel

Manter ambiente propício ao desenvolvimento dos trabalhos.

* Promover um clima organizacional que favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável sem perder de vista a função social da escola;

Controle

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

* Analisar os indicadores e utilizá-los para tomada de decisões que levem à melhoria contínua da Proposta Pedagógica, à definição de prioridades e ao estabelecimento de metas articuladas à política educacional da SEE-SP.

Aplicar penalidades aos alunos.

Aprovar a escala de férias.

Apurar irregularidades.

Assegurar o cumprimento da legislação.

Atribuir classes e aulas aos professores.

Autorizar a retirada de servidor durante o expediente.

Autorizar as férias.

Autorizar e mandar publicar licença.

Autorizar matrícula e transferência de alunos.

Avaliar, quando for o caso, o mérito e o desempenho de funcionários que lhe são mediata e imediatamente subordinados.

Avocar as atribuições e competências de qualquer servidor subordinado.

Comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade.

Conceder licença para atender obrigações relativas ao serviço militar.

Conceder licença por razões médicas.

Conceder período de trânsito.

Conceder prorrogação de prazo para posse e exercício de servidores.

Conferir os certificados de conclusão da Educação Básica.

Conhecer e respeitar as leis.

* Construir coletivamente e na observância de diretrizes legais vigentes as normas de gestão e de convivência para todos os segmentos da comunidade escolar.

Controlar a frequência diária dos servidores subordinados ("livro-ponto") e atestar a frequência mensal.

Cumprir e fazer cumprir as leis, os regulamentos, as decisões, os prazos para desenvolvimento dos trabalhos e as ordens das autoridades superiores.

Cumprir os dias e horas de trabalho estabelecido.

Dar posse e exercício a servidores classificados na escola.

Decidir quanto a questões de emergência ou omissas no regimento.

Decidir sobre os pedidos de abono ou justificativa de faltas.

Decidir sobre recursos impostos por alunos ou seus responsáveis, relativo à verificação do rendimento escolar.

Delegar competência e atribuições a seus subordinados, assim como designar comissões para execução de tarefas especiais.

Designar docentes da escola para o posto de Professor Coordenador Pedagógico.

* Disponibilizar espaços da escola enquanto equipamento social para realização de ações da comunidade local.

Distribuir os serviços, orientando e acompanhando as atividades dos seus subordinados.

Elaborar (com o Conselho de Escola) e executar a proposta pedagógica da escola.

Estabelecer o horário de aulas e de expediente da Secretaria e da Biblioteca.

Exigir prova de reconhecimento da contribuição ao IPESP nos casos de afastamento sem remuneração.

Garantir a disciplina de funcionamento da organização.

Indicar docentes para o posto de trabalho de vice-diretor.

Indicar funcionários ou servidor para a zeladoria da escola.

Indicar servidor para receber verbas de materiais de consumo e despesas de pronto pagamento e controlar aplicação.

* Liderar e assegurar a implementação do Currículo, acompanhando o efetivo desenvolvimento do mesmo nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas de ensino;

* Monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas;

Organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial.

* Otimizar o tempo e os espaços coletivos disponíveis na escola.

Participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções.

Propor a criação de novas classes.

Propor, quando for o caso, modificações nos horários de trabalho dos funcionários e servidores.

Solicitar, quando for o caso, a instauração de inquérito policial.

Coordenação

* Desenvolver processos e práticas de gestão do coletivo escolar, visando o envolvimento e o compromisso das pessoas com o trabalho educacional.

* Garantir a atuação e o funcionamento dos órgãos colegiados – Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil –, induzindo a atuação de seus componentes, e incentivando a criação e a participação de outros;

Incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educadores, educandos e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática.

Manter espírito de coordenação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral.

Promover a integração escola-família-comunidade por meio de atividades culturais e esportivas.

Distribuição de Informações

Comunicar à autoridade imediata as irregularidades.

Comunicar ao Conselho Tutelar os casos de maus-tratos, evasão escolar e reiteradas faltas.

Comunicar o falecimento de servidor público subordinado.

Convocar pessoal docente para optar por jornada de trabalho.

Decidir ou remeter petições, recursos e processos.

* Divulgar, junto à comunidade intra e extraescolar, as ações demandadas a partir dos indicadores e os resultados de sua implementação.

Encaminhar os estatutos da Associação de Pais e Mestres para registro.

* Exercer práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos.

Expedir ato decisório de acúmulo de cargos.

Fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos, junto aos órgãos da Administração.

Informar aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica.

Instruir processos e expedientes que devam ser submetidos à consideração superior.

Manter informados todos os professores e servidores da Unidade Escolar das suas atribuições e competências.

Submeter à apreciação do Conselho de Escola matéria pertinente à deliberação do colegiado.

Transferir a seus subordinados a estratégia a ser adotada no desenvolvimento dos trabalhos.

Gestão

Administrar a Merenda Escolar.

Administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros.

* Apresentar e analisar os indicadores junto à equipe docente e gestora da escola, buscando construir visão coletiva sobre o resultado do trabalho e a projeção de melhorias.

Aprovar o estatuto de instituições auxiliares.

Aprovar o Plano Escolar.

Assinar os documentos da escola.

Autorizar a requisição de material.

Definir a linha de ação a ser adotada pela escola, observando as diretrizes da administração superior.

* Desenvolver ações de planejamento, construção e avaliação da Proposta Pedagógica e ações da escola, de forma participativa, com o envolvimento dos diferentes segmentos intra e extraescolares.

* Desenvolver processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, mediação e gestão de conflitos.

* Desenvolver processos e práticas de gestão para melhoria de desempenho da escola quanto à aprendizagem de todos os alunos.

Elaborar o Relatório anual da escola ou coordenar sua elaboração.

Expedir as determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços.

Expedir autorização para uso do prédio ou das dependências escolares, na impossibilidade do Conselho o fazer.

- * Garantir o uso apropriado de instalações, equipamentos e recursos disponíveis na escola;
- Manter a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos.
- Organizar as atividades de planejamento no âmbito escolar.
- * Organizar, selecionar e disponibilizar recursos e materiais de apoio didático e tecnológico.
- Participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares.
- * Promover a organização da documentação e dos registros escolares
- * Promover ações de manutenção, limpeza e preservação do patrimônio, dos equipamentos e materiais da escola.
- Promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos, físicos e materiais da escola.
- * Realizar ações participativas de planejamento e avaliação da aplicação de recursos financeiros da escola, considerando suas prioridades, os princípios éticos e a prestação de contas à comunidade.
- * Reconhecer, valorizar e apoiar ações de projetos bem sucedidos que promovam o desenvolvimento profissional;
- Zelar pela manutenção, reparos e conservação dos bens patrimoniais.

Representante

- Convocar e presidir reuniões do Conselho de Escola e do pessoal subordinado.
- * Estimular o estabelecimento de parcerias com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade;
- Manter conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional.
- Participar do Conselho de Escola, dos conselhos de classe e série e das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivas.
- Preservar os princípios, os ideais e os fins da Educação Brasileira através de seu desempenho profissional.
- Presidir solenidades e cerimônias da escola.
- Representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade.
- Zelar pela defesa dos seus direitos profissionais e pela reputação de sua categoria profissional.

Fonte: Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, 2006 e com * São Paulo, 2009

Este quadro traz a legislação que regulamenta as atuais responsabilidades da direção. Para explorarmos seu conteúdo nos interessa saber, além das atividades que compõe cada categoria, quais delas foram institucionalizadas e passaram a compor a prática diretiva. Ou seja, quais dessas atribuições são recentes ao cargo e quais delas são ações consolidadas pela prática de direção. Para isso nos voltamos à primeira

legislação que trata sobre as atribuições do diretor, o Decreto Estadual nº. 248 de 1894 (São Paulo, 1894), apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 2: Atribuições dos diretores em 1894

Atribuições - 1894
Cumprir todas as disposições legais a respeito de estatísticas e caixas econômicas escolares.
Elaborar e apresentar os mapas mensais e semestrais do movimento da Escola.
Fiscalizar todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo-lhes a direção que julgar mais conveniente ao ensino.
Imprimir nos Grupos Escolares o tipo de organização e método de ensino das Escolas-Modelo do Estado.
Notar as faltas diárias dos professores.
Organizar mensalmente a folha de pagamento de todos os empregados do Estabelecimento.
Proceder a matrícula e eliminação dos alunos.
Propor ao Conselho Superior a adoção de medidas que julgar de conveniência à boa direção da escola.
Representar a Escola em todas as suas relações externas.
Submeter os alunos de cada classe a exames mensais para ulteriores classificações.
Velar pela boa guarda do edifício, biblioteca, oficinas, gabinetes, móveis e objetos escolares.

Fonte: Tabacchi, 1979

Pelas atribuições de 1894 já temos alguns indícios de que as responsabilidades dos diretores no surgimento do cargo eram semelhantes às responsabilidades do Reitor do colégio da Companhia de Jesus. Conforme vimos na introdução, este deveria estimular os alunos e professores, atingir os objetivos da Companhia e distribuir racionalmente o trabalho, seguindo os princípios burocráticos de hierarquia e normas, herdados da Igreja Católica.

A comparação dos quadros nos chama atenção para o número de atribuições que os diretores tinham em 1984 e passaram a ter em 2006. Se nos voltarmos ao conceito de dominação de Weber (2008) e ao processo de expansão do ensino, descrito anteriormente, poderemos compreender as razões para tal diferença.

Como foi visto, as ações podem apresentar regularidade por razões internas ou externas ao sujeito, neste último caso, por convenção ou lei (Weber, 2008). Em 1894, quando instituído o cargo de diretor, a população que frequentava a escola era pequena e seleta. Inferimos que seus diretores ainda mais, uma vez que se exigia que fossem diplomados pela Escola Normal, eram nomeados pelo Governador e

considerados os principais responsáveis pelo progresso do Grupo Escolar (Tabacchi, 1979). Entre um grupo seletivo, com pessoas que partilham dos mesmos valores, a coerção é bastante forte, não é preciso expressar em lei o que está implícito, o que é sabido por todos aqueles que são do mesmo grupo. Com a expansão do sistema, a demanda por estes profissionais cresceu e o perfil destes profissionais mudou, se diversificou. A distância existente entre as expectativas do sistema e as concepções de direção dos diversos sujeitos exige a formulação de leis, ou seja, da manifestação expressa do que o sistema pressupõe que os diretores realizem, fazendo desdobramentos mais minuciosos de leis gerais.

Outro fator que justifica a expansão do número de atribuições do diretor é a crescente complexidade da escola. Com a mudança do perfil dos alunos que passaram a frequentar a escola, esta teve que se adaptar, ampliando seu quadro administrativo, abrindo-se para a comunidade e incluindo atividades assistenciais. Considerando a tendência neoliberal, vemos ainda uma crescente participação de outras organizações na vida escolar, sejam elas empresas terceirizadas ou ONGs. Todos estes elementos passaram a exigir mais da gestão escolar, ampliando o número de responsabilidades do diretor.

Por fim, esta ampliação se evidencia como elemento da burocracia. Conforme vimos no item anterior, a crescente especialização e complexidade fomentam o desenvolvimento da burocracia. Quanto maior o número e extensão das normas que regulamentam a vida dos funcionários nas organizações, maior é a extensão do poder dos que dirigem a burocracia, impondo-lhe a direção que deseja.

Se nos detivermos na comparação dos conteúdos de ambos os quadros, veremos que algumas atividades se mantiveram com o passar dos anos. Destacamos algumas delas:

- Responsabilidade perante as estatísticas da escola
- Responsabilidade sobre a parte financeira da escola
- Coletor e distribuidor de informações sobre a vida escolar
- Auxiliar da área pedagógica
- Responsável por fazer cumprir as exigências dos órgãos superiores
- Responsabilidade sobre a organização da escola
- Controlador dos horários e da presença dos que trabalham na escola
- Responsabilidade sobre a matrícula dos alunos
- Representante da escola
- Responsabilidade sobre o patrimônio escolar

Das sete categorias, seis são expressas em lei, tanto no surgimento do cargo quanto na atualidade. A categoria de Clima Social é expressa nas atribuições de 2006, mas não é evidenciada explicitamente nas de 1894, exemplificando a especificação das leis que ocorreu. Também é possível perceber que o cargo assumiu funções relacionadas mais a coordenação do que a execução, incluindo verbos como autorizar, subsidiar, delegar, entre outras. Passou a ser também mais democrático (Ordonhes, 2002), ilustrado pelos verbos participar, criar condições, respeitar, entre outros.

Neste processo de ampliação do número das leis, destacamos que muitas delas adquiriram caráter apenas de orientação, como: manter ambiente propício ao desenvolvimento dos trabalhos. Contrapõem-se a outras, claras e definidas, que não dão margem às interpretações subjetivas e por isso tornam-se juridicamente mais fortes, como: atribuir aulas aos professores. Em termos weberianos, no primeiro caso o uso está condicionado mais diretamente à fatores internos e à convenção, do que à própria lei, enquanto no segundo, a força da lei garante seu exercício.

A compreensão dos elementos presentes na ação, do desenvolvimento histórico do cargo e do sistema de ensino e a análise das atribuições do diretor, nos permitem observar que as ações carregam a influencia de inúmeros fatores, alguns inclusive conflitantes. A convivência da burocracia com outras formas de organização da escola, de princípios de gestão democrática com princípios burocráticos ou ainda da burocracia com os fins da educação, são algumas das evidências do paradoxo que se encerra na própria ação, a força de renovação no seio da cultura.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA: OS SUJEITOS E A ESCOLA

Neste capítulo apresentam-se informações sobre a pesquisa. Parte-se das informações sobre como se deu o processo de coleta de dados para a descrição da organização escolar investigada e da caracterização dos sujeitos. Visa-se com este capítulo contextualizar as ações que serão analisadas posteriormente no Capítulo 3.

2.1. O trabalho de pesquisa: a coleta dos dados

A coleta de dados se iniciou conjuntamente com a participação no projeto de pesquisa: A organização da escola e os processos de exclusão escolar, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Alda Junqueira Marin, em que participam os professores Dr. José Geraldo Silveira Bueno, Dr.^a Helena Machado de Paula Albuquerque e o Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, além de outros estudantes pesquisadores.

Neste projeto estudamos a organização de algumas escolas de diferentes redes de ensino. Dentre as escolas investigadas, selecionamos uma para que simultaneamente fossem coletados os dados para esta dissertação.

A técnica de pesquisa indicada pelo grupo foi a etnográfica, apresentada por Woods (1998). No início da investigação na escola, buscamos seguir fielmente as indicações do autor, fazendo adaptações ao longo do processo, tal como escrever os registros ainda na escola ao invés de fazê-los ao final do dia para guardar mais detalhes e citações diretas.

Como nos indica Woods (1998), é preciso ter a confiança das pessoas para poder investigar seu cotidiano. Mostrar interesse pelo que fazem, ouvir muito mais que falar e perguntar abertamente se aquilo que me disseram poderia ser registrado ou se preferiam que não, foram algumas das formas de criar esta empatia.

Apesar de insistir que meu trabalho se constituía em uma pesquisa de Mestrado, até o fim dela muitos na escola ainda se referiam a mim como estagiária, falando diversas vezes em tom professoral e explicando detalhadamente como funcionava a escola e o sistema de ensino. Assim, além de me permitirem fazer as observações, ainda eram bastante atenciosos e pacientes, tornando a experiência de pesquisa um grande aprendizado. Porém, o mesmo não aconteceu com as quatro

diretoras que durante o período da pesquisa trabalharam na escola: Joana, Maria, Catarina e Vitória. A primeira, por ser quem nos permitiu fazer a pesquisa na escola, sempre foi bastante aberta, mas era muito atarefada e constantemente tinha que sair para resolver questões externas. A segunda nos permitia fazer a pesquisa, mas não tinha muita abertura. A terceira e a quarta, por serem novas, chegaram a vetar a pesquisa, necessitando uma nova reunião com os professores do projeto para que novamente o canal fosse aberto, ainda assim, com restrições. Assim, tivemos duas grandes fontes de dados: os professores e funcionários da escola, e as reuniões. As reuniões, especialmente para esta pesquisa, trouxeram as mais ricas informações sobre o cotidiano escolar. Nelas pudemos evidenciar o contato que as diretoras estabeleciam com os vários agentes escolares, as emergências que surgiam durante estes momentos, bem como a seleção de assuntos mais relevantes que preocupavam a direção da escola e careciam de ações, decisões e planos. Ou seja, apesar de não termos abertura para permanecer na sala de direção acompanhando o cotidiano destas profissionais, o dia-a-dia da escola nos evidencia quais são as emergências com que elas têm que lidar, e as reuniões nos permitiram ver como articulam o trabalho e quais são suas principais ações, passadas ou futuras, em função de suas falas. O destaque de nossa análise recai então na relação que as diretoras estabelecem com a organização escolar, quais são os impactos de suas ações, como são percebidas e incorporadas pela escola e o que esta demanda para os diretores, mais do que a mensuração de quanto se dedicam a cada uma delas.

Foram cerca de 200 horas de observação na escola, além de telefonemas, leituras de jornal, notícias e documentos, para melhor compreensão dos assuntos que tramitavam entre os professores e gestores. Nos primeiros dias busquei passar o maior número possível de horas na instituição, para me familiarizar com sua dinâmica e com as pessoas. Almoçava com os professores ou funcionários e aproveitava os horários mais tranquilos para fazer anotações sobre os espaços ou fazer registros de situações observadas. Busquei estar presente em todo evento ou reunião, fosse o hino nacional às quartas-feiras no primeiro horário ou as reuniões da APM às sextas-feiras à noite.

Acompanhei os principais momentos do calendário escolar: atribuição de classes e aulas, reunião de início de ano, reunião de planejamento, a primeira semana de aula, os HTPCs, as trocas de diretora, o dia-a-dia dos alunos e professores, os conselhos de classe, as reuniões de pais, as reuniões dos órgãos colegiados e as reuniões semanais da direção.

Junto com as observações fazíamos entrevistas indiretas, buscando maior compreensão sobre as situações que presenciávamos e quais as percepções das pessoas sobre elas. Além de formularmos perguntas diretas, recorriamos muito à técnica de repetição de parte da frase da pessoa, estimulando com que falassem mais sobre o assunto, fornecendo razões e motivos para tais ações ou situações. Algumas vezes se recorreu a perguntas hipotéticas ou a pedidos de explicação.

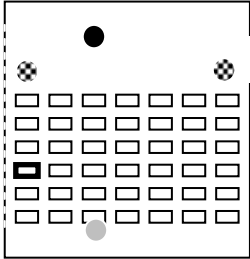
Além das observações e entrevistas indiretas, foram colhidos diversos documentos, como Regimentos, Planos de Gestão, plantas, fichas e registros da escola. Para fecharmos a coleta de dados, solicitamos que as quatro diretoras respondessem ao questionário traduzido e adaptado de Gimeno Sacristán (1995) sobre as ações que realizam enquanto diretoras de escola.

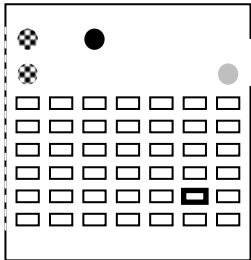
A descrição da escola e a caracterização dos quatro sujeitos de pesquisa são baseados em todas estas informações, já as citações que apresentamos no Capítulo 3, referente à análise das ações diretivas, são relativas a nove situações observadas.

De cada um dos momentos apontados no calendário: férias, planejamento, dias letivos e conselho/avaliação, selecionamos uma tarefa que tivesse riqueza de dados para se fazer a análise. A escolha dentre os diversos momentos do semestre, também permitiu uma seleção que abarcasse as atividades das diversas diretoras acompanhadas. As tarefas selecionadas foram: reuniões durante a semana de planejamento escolar antes do início do ano letivo, reuniões de direção durante os dias letivos e o conselho de classe.

Vale observar que este trabalho é resultado da ação de pesquisa e investigação da autora, e por isso está restrito à sua capacidade de observação e compreensão, o que faz com que as interpretações sejam baseadas na bibliografia e nos fatos que tivemos acesso e conhecimento, sendo possível, lamentavelmente, que sejam cometidos alguns equívocos, especialmente com aqueles agentes mais reservados ou que tiveram pouca abertura para a pesquisa.

Segue a descrição das nove situações selecionadas para a análise das ações diretivas, a ser apresentada no Capítulo 3. Os locais indicados são detalhados no item 2.2 e apresentados nas figuras 3, 4 e 5.

1ª reunião com professores	
<p>Informações prévias: Joana, durante a atribuição de aulas, solicitou que os professores comparecessem à escola segunda-feira da semana anterior ao início das aulas para que os professores preparassem o material e arrumassem as salas.</p>	
<p>Local, hora e duração: Sala 30, manhã de segunda-feira, cerca de uma hora de reunião. Posteriormente foi servido um lanche no pátio e os professores foram arrumar suas salas e materiais.</p>	<p>Layout:</p> 
<p>Participantes: Joana (diretora - preto), Maria (vice-diretora - cinza), Isabel e Fernanda (coordenadoras - xadrez), professores ciclo I e II (mesas brancas) e pesquisadora (mesa destacada).</p>	

Reunião de planejamento escolar	
<p>Informações prévias: alguns professores eram novos na escola, tiveram aulas atribuídas no início da semana e por isso não compareceram à reunião de segunda-feira. A diretora recebeu por e-mail um material da secretaria de como fazer o planejamento, repassou para as duas coordenadoras. Além deste material, as coordenadoras têm uma pauta, que foi elaborada junto com a direção. Alguns dos itens que levantaram são decorrentes dos registros que fizeram ao longo do ano anterior.</p>	
<p>Local, hora e duração: Sala 30, manhã de quarta-feira, cerca de quinze minutos de reunião. Posteriormente separaram ciclo I e II em duas salas e as coordenadoras iniciaram o planejamento pedagógico com as professoras.</p>	<p>Layout:</p> 
<p>Participantes: Joana (diretora- preto), Maria (vice-diretora- cinza), Isabel e Fernanda (coordenadoras - xadrez) e professores ciclo I e II (mesas brancas e de pé atrás da sala), pesquisadora (mesa destacada).</p>	

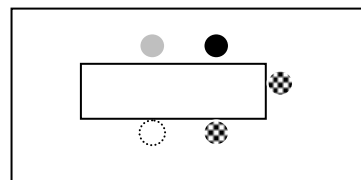
Reunião de direção – Março

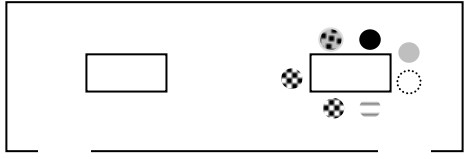
Informações prévias: A escola tem sistematizado uma reunião semanal com toda a equipe de direção, que inclui as coordenadoras e algumas vezes a professora readaptada. Durante as primeiras semanas de aula não houve reunião de direção, na segunda semana de Março houve uma reunião com Joana, mas não estivemos presente. A coordenadora nos reportou que nesta reunião ela passou para Joana o resultado do diagnóstico que os professores fizeram, os dados já estavam em porcentagens com relação ao número de alunos de recuperação. Ela também passou para a diretora o caso de um pai que queria uma prova de requalificação para a filha. Além disso, discutiram sobre o HTPC que as coordenadoras fariam naquela semana sobre avaliação, Joana queria que ambas as coordenadoras discutissem os mesmos temas nos HTPCs, mas já esclareceram que naquela semana, por exemplo, não seria possível porque o ciclo I ainda precisava fazer a sondagem para que a coordenadora apresentasse para a diretoria regional. Também falaram sobre o convite que receberam para levar os alunos ao teatro e sobre a sala de recursos para o ciclo II. A sala de recursos é destinada aos alunos do ciclo I com déficit de aprendizagem comprovado por atestado, porém, como a professora tinha disponibilidade para atender mais alguns, quatro alunos do ciclo II passaram a frequentá-la. A coordenadora afirmou que estes assuntos são aqueles que ela considera importantes passar para a direção e que podem esperar, porque os que são urgentes ela pede para conversar no mesmo dia, mas prefere evitar, pois relata que no dia-a-dia sempre é muito corrido. Participaram desta reunião as duas coordenadoras (Fernanda e Isabel), Glória (a professora readaptada), Maria e Joana. Na semana seguinte estava programada uma nova reunião de direção, mas Joana foi avisada de sua saída e a reunião foi suspensa. Começamos a participar das reuniões de direção na semana seguinte, quando Maria assumiu a direção.

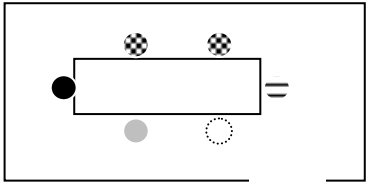
Local, hora e duração: Sala D-2, manhã de sexta-feira, duas horas de reunião.

Participantes: Maria (diretora- preto), Catarina (vice-diretora- cinza), Isabel e Fernanda (coordenadoras- xadrez) e pesquisadora (branco).

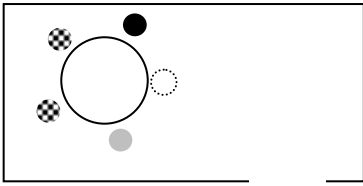
Layout:

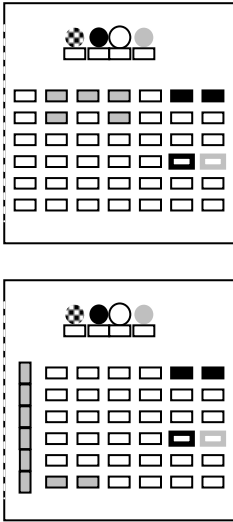


Reunião de direção – Abril – A	
Informações prévias: Houve duas reuniões de direção antes dessa. Todas aconteceram na sexta-feira.	
Local, hora e duração: Sala D-3/D-4, mesa da Maria, manhã de sexta-feira, duas horas e meia de reunião.	<p>Layout:</p> 
Participantes: Maria (diretora- preto), Catarina (vice-diretora- cinza), pesquisadora (branco), Glória (linhas), Isabel e Fernanda (coordenadoras - xadrez) e Secretária (cinza com preto).	

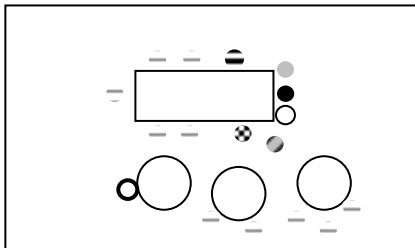
Reunião de direção – Abril – B	
Informações prévias: Todas estavam muito atribuladas naquela manhã, quando se cruzavam diziam que era pra se prepararem para a reunião, mas isso levou algumas horas. Até que Maria, quando se desocupou, pediu para que fizessem a reunião porque já estava quase na hora de Glória sair para ir para a escola municipal em que também trabalha como professora readaptada.	
Local, hora e duração: Sala D-2, manhã de sexta-feira, uma hora de reunião.	<p>Layout:</p> 
Participantes: Maria (diretora- preto), Catarina (vice-diretora- cinza), pesquisadora (branco), Glória (linhas) e coordenadoras (xadrez).	

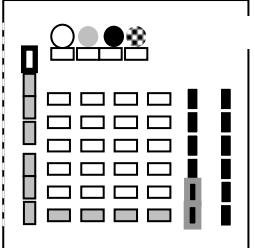
Reunião de direção – Maio	
Informações prévias: Ninguém havia sido avisado desta reunião, no final do dia, Vitória chamou a todas e disse querer conversar antes de sair para a diretoria regional.	

<p>Local, hora e duração: Sala D-2, tarde de terça-feira, 45 minutos de reunião.</p>	<p>Layout:</p> 
<p>Participantes: Vitória (diretora- preto), pesquisadora (branco), Catarina (vice-diretora-cinza), Coordenadoras (xadrez).</p>	

<p>Conselho de classe – ciclo II</p>	
<p>Informações prévias: Com a chegada da nova diretora foi suspenso o conselho de segunda-feira. Na reunião de apresentação com os professores, perguntou o que achavam de suspender o conselho nos outros dias para que ela pudesse conhecer a escola antes de fazerem os conselhos, os professores concordaram. Na terça-feira cedo os professores que chegavam eram surpreendidos com a notícia de que haveria conselho dentro de instantes. A coordenadora disse que foi decidido no final da tarde de segunda, e que ela avisou aos que pôde. Acharam que seria melhor não adiar muito, para não atrasar a reunião de pais e o início da recuperação.</p>	
<p>Local, hora e duração: Sala S-11, manhã e tarde de terça-feira, onze horas de reunião.</p>	<p>Layout:</p> 
<p>Participantes: Vitória (diretora- preto), Catarina (vice-diretora- cinza), Isabel (coordenadora- xadrez), secretária (branco), professores do ciclo II que dão aula para a série em questão (mesas cinzas), alunos monitores (mesas pretas), pesquisadora (mesa destaque preto), representante da empresa parceira da escola (mesa destaque cinza).</p>	

<p>Conselho de classe – ciclo I</p>	
<p>Informações prévias: O conselho do ciclo I não é participativo, em função do horário em que se deu, só pudemos observar a última hora.</p>	

<p>Local, hora e duração: Sala R, manhã de quarta-feira, uma hora.</p>	<p>Layout:</p>
<p>Participantes: Vitória (diretora- preto), Catarina (vice-diretora- cinza), secretária (branco), supervisora (preto e cinza), Fernanda (coordenadora - xadrez), professores do ciclo I (linhas), professor que está falando (linhas grossas) pesquisadora (branco com contorno preto em outra mesa).</p>	

<p>Conselho de classe – 8ª série</p>	
<p>Informações prévias: a 8ª série é a série mais falada em toda escola, em diversos momentos (reuniões, sala dos professores etc.) estão falando ou da oitava considerada boa, ou da oitava considerada ruim.</p>	
<p>Local, hora e duração: Sala S-11, manhã de sexta-feira, duas horas.</p>	<p>Layout:</p>
<p>Participantes: Vitória (diretora- preto), Catarina (vice-diretora- cinza), secretária (branco), Isabel (coordenadora- xadrez), professores do ciclo II que dão aula para a série em questão (mesas cinza), pesquisadora (mesa branca com destaque em preto), alunos (mesas pretas), alunos monitores (mesas pretas com destaque em cinza). Quando a sala estava cheia, os alunos sentavam também nas mesas brancas.</p>	

2.2. Organização Escolar: contexto das ações diretivas

A organização escolar é o contexto em que as ações acontecem. Sua relação é direta com as tarefas e atividades dos educadores e, por isso, faz-se necessária sua análise para melhor compreensão das ações dos diretores.

A estrutura de tarefas define o ambiente onde acontecem as experiências do aluno e molda, ao mesmo tempo, o ambiente da escola. Mas um contexto de escola imposto, quanto à forma de organizar a instituição escolar, proporciona um marco de referência que limita as atividades que se podem realizar dentro dela. A força da organização escolar, das normas de seu funcionamento e dos hábitos de pensamento e conduta que gerou nos professores limita a escolha de tarefas possíveis. (Gimeno Sacristán, 2000, p. 232.)

A estrutura física, os móveis, os recursos disponíveis e os horários, são condicionantes das atividades que acontecem na escola, mesmo existindo certa flexibilidade (Gimeno Sacristán, 2000, p. 275), de acordo com a criatividade e as possibilidades de cada sujeito.

Como podemos observar em alguns trabalhos, a exemplo os de Almeida (2009) e Santos (2006), a organização escolar possui estreita relação com as atividades que são desempenhadas em seu interior. Os horários, as áreas compartilhadas, os recursos disponíveis são elementos para a tomada de decisão dos professores e demais profissionais no que tange suas atividades profissionais, e que definem, por sua vez, o currículo real dos alunos.

Para Nóvoa (1995), a organização escolar é o resultado do intercâmbio entre a estrutura formal e as interações que acontecem em seu interior, que resultam em três grandes áreas de estudo: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social, uma vez que “as escolas como organizações existem inevitavelmente na experiência dos membros que os experimentam, o que não significa negar que realmente existam aspectos objetivos prévios e à margem dessa experiência” (Gimeno Sacristán, 1999, p.88).

Vale ressaltar ainda, que toda organização é inserida em um contexto histórico-político-social e apresenta estreita relação com o sistema que a regula e com a comunidade em que se insere.

Estar imerso nesta instituição significa adentrar em uma organização também regulamentada pelo sistema de ensino, mas que possui um arranjo único de elementos e sujeitos. A análise das organizações escolares é, como Nóvoa (1995) nos expõe, uma análise de nível *meso* de compreensão. Situa-se entre a análise do sistema de ensino e a análise da sala de aula, e compreende a organização escolar como uma instituição de autonomia relativa e constituída de uma cultura organizacional própria.

Na sequência, analisaremos as três dimensões da escola de que Nóvoa (1995) nos fala. Sempre que possível, traremos trechos das observações realizadas para ilustrar a análise. Buscaremos aqui, não focalizar a análise organizacional em si,

mas a compreensão da organização como o contexto das ações dos sujeitos, estando nosso foco nas ações dos diretores.

2.2.1. Estrutura social

A estrutura social está ligada às relações que se estabelecem no interior da escola, aos vínculos entre os alunos, entre estes e os professores, à relação dos pais com a escola, à cultura e ao clima organizacional. Para entender estas relações, é preciso compreender quem são estes sujeitos e em qual contexto se encontram.

A escola é localizada em um bairro urbano da zona sul da cidade de São Paulo, pertence ao sistema de Ensino Público do Estado e oferece Ensino Fundamental, ciclo I e ciclo II, no período matutino e vespertino.

São 560 alunos no ciclo I e 633 alunos no ciclo II, que totalizam 1.193 alunos, distribuídos conforme consta na tabela 2, apresentada na parte referente à estrutura administrativa. Apesar de serem estes os dados que constam nos documentos internos da escola, as diretoras, quando indagadas sobre o número aproximado de alunos, responderam: Joana, 1360; Maria, 1208; Catarina, 1300 e Vitória, 1300. Disso depreende-se que a vice-diretora Maria, que têm maior responsabilidade sobre tarefas operacionais, é a que mais se aproxima do número real de aluno. As outras, ou por informações de senso comum ou ultrapassadas, ou ainda por razões de percepção, julgam ter mais alunos do que a escola de fato possui.

Segundo os documentos da própria escola, parte dos alunos reside no próprio bairro, enquanto os demais, 59%, residem em bairros vizinhos ou até mesmo em outros municípios. Isso se deve à localização da escola, em avenida de grande movimento, e a tradição que tem na região. Parte dos alunos é de classe média, enquanto a outra parte é de classe baixa, sendo alguns residentes da favela próxima ao bairro. Foi possível ter contato, por exemplo, com alunos que tiveram suas faltas justificadas em função da violência dos bairros em que vivem, incluindo até mesmo um caso de bala perdida. Essa diferença de classes é possível ser evidenciada pelos meios de transporte utilizados pelos alunos: alguns vão e voltam para suas casas a pé, muitos de ônibus, outros de carro e outra grande parcela de transporte escolar particular. No ciclo II esta diferença também é percebida pelas vestimentas de alguns alunos, sendo possível observar, durante o recreio ou saída, pequenos grupos que, entre outras características, se distinguem pelas roupas.

Os dados da escola de 2008 nos mostram que 48% dos alunos pertenciam ao sexo masculino, enquanto 52% ao feminino. Na observação das salas não se notou

diferença quanto a esta distribuição, exceção apenas a uma das 8ª séries, classe de recuperação de ciclo, em que se encontram apenas duas meninas dentre os 19 alunos que compõe a turma.

A escola apresenta bons índices de desempenho, se comparada a outras escolas, alunos selecionados por programas de bolsa e ex-alunos que atualmente cursam universidades públicas. Muitos professores e funcionários têm seus filhos na escola, a exemplo o professor de Geografia, o inspetor de alunos e a dona da cantina da escola.

Com relação ao corpo docente, a escola possui 23 professores de ciclo I, sendo dois de educação física, um de artes e um especialista; e 18 professores do ciclo II, sendo dois de artes e um de educação física; totalizando 41 professores. Vale observar que são apenas cinco os professores homens: dois de educação física do ciclo I, um de geografia e dois de matemática. A relação entre os professores é bastante positiva, em geral ocorre no ciclo a que pertencem. Conversam bastante em diversos momentos, trocam informações sobre alunos, metodologias e vida pessoal. Especialmente no ciclo I foi percebido algumas vezes marcarem encontros em bares e restaurantes após o horário de trabalho para comemorações; neste ciclo também é comum prepararem bolo e servirem durante o lanche e as reuniões. Bolo de aniversário é bastante frequente na escola, muitas vezes observamos meninas de diversas idades com pratinhos de bolo para as diretoras, coordenadoras e outras professoras.

Os professores aparentam manter relações amistosas com a equipe gestora, especialmente com os coordenadores, com quem possuem maior contato. São duas as coordenadoras: uma do ciclo II que trabalhava na escola como professora de português, saiu para ser coordenadora em outra escola e agora exerce a coordenação há dois anos nesta escola; e outra do ciclo I, que era professora da escola e há seis meses passou a exercer a coordenação, cargo este há muitos anos desocupado.

Foi constatado uma única desavença no grupo docente durante todo o período de pesquisa. Uma professora da primeira série, Berenice, que já havia sido professora desta escola, mas parou de trabalhar quando os filhos nasceram, retornou este ano. Durante um HTPC perguntou para a coordenadora se as professoras poderiam entrar na escola pela entrada dos alunos (entrada nº. 1 na figura 3). A coordenadora disse que não, que devem entrar pela recepção (entrada nº. 3 na figura 3). Ela concordou e encerrou o assunto. Amanda, outra professora da primeira série se manifestou, disse

que estava perguntando isso porque ela (Amanda) entrava por lá. Iniciou-se então uma discussão que evidencia diversos aspectos da escola:

Berenice: *“Não é isso, é que vieram me falar que não podia porque os pais ficam parando para falar com a gente”*. Carmem: *“Quem disse isso? Eu sempre entro”*. Berenice: *“A nova diretora, Catarina”*. Carmem: *“Então já tá mudando as coisas!”* Amanda: *“É bom também você não atrasar mais para o hino às quartas-feiras. Você sempre atrasa todo mundo”*. Berenice: *“Como assim? HOJE atrasei”*. Carmem: *“É, hoje atrasou”*. Coordenadora: *“Gente, aqui somos todas amigas. Não é momento de lavar roupa suja. Se tem uma dúvida, pergunta pra quem pode responder, não assim para levarem pro pessoal”*. Berenice: *“Então pra quem pergunto? Para a Joana, para a Maria e para a Catarina, que são as diretoras dessa escola!? Então tá, vou falar com as administradoras da escola”*. Coordenadora: *“Não é assim”*. Berenice: *“Quero dizer que você é do pedagógico, elas do administrativo. Perguntei para a Francisca e ela me disse o que a Catarina falou”*. Bateu o sinal e o HTPC terminou. As professoras saíram da sala.

Amanda veio pegar a bolsa na mesa onde eu estava. Disse que não dava para aguentar esse tipo de coisa. Perguntei se elas haviam brigado. Ela disse que a professora Berenice a estava perseguindo porque ela (Amanda) não quis dar o seu material que fora preparado apenas por ela, para Berenice usar. Enquanto conversávamos, a coordenadora e outras duas professoras falavam sobre Berenice, diziam que ela estava trazendo desunião ao grupo. Luiza disse que é um absurdo o que está acontecendo, que o grupo sempre foi unido. Amanda disse que sempre tiveram muita união, que há uma ou outra diferença, mas que resolvem entre elas. Perguntei o porquê disso, o que havia acontecido. Luiza começou a falar que Berenice copia tudo das outras, quer que entreguem o trabalho pronto para ela. Que quando estão no computador ela já chega dizendo *“imprima 35 cópias, por favor”*. Que isso era um absurdo, ela não tem trabalho algum.

A Amanda disse que a Berenice falou aquilo da entrada porque ela (Amanda) estava desviando dela, que quando a vê no estacionamento, entra pela entrada dos alunos para não ter que cruzar com ela. Isso desde o dia em que Berenice entrou na sala de Amanda para pegar o material desta e foi flagrada por Amanda, que a mandou imediatamente para fora da sala.

Mônica, professora especialista, disse estranhar isso porque costuma entrar nas salas para acompanhar os alunos, e mesmo pelo caderno de uma das alunas, vê muita atividade legal e interessante. Luiza disse que ela precisa ver de quem Berenice

anda copiando as coisas. Mônica disse que na Páscoa, por exemplo, ela não chegou a ver nenhum outro professor fazendo o que Berenice estava fazendo e que era muito interessante. Luiza disse para observar direito que com certeza ela copiou de alguém.

Na reunião semanal de direção nada foi comentado. Na semana seguinte, durante a reunião de direção em que participava Maria, como diretora, Catarina, como vice-diretora, ambas as coordenadoras e Glória, professora readaptada, surgiu o assunto. Durante a discussão sobre permitir ou não que as professoras fossem às reuniões nas escolas de seus filhos, em que Glória dizia ter permitido que uma das professoras saísse antes para a reunião e Catarina dizia que a legislação não permitia, Fernanda, coordenadora do ciclo I, em tom pesaroso disse: *“É, a Berenice veio me jogar isso na cara”*. Maria: *“A Berenice agora tá no nosso pé”*. Isabel (coordenadora do ciclo II): *“É, a supervisora me falou para avisar a Fernanda, porque a Berenice foi lá na diretoria, ela não é boba não”*. Fernanda: *“Ela não tá mais nem me olhando”*. Maria: *“Nem pra mim, e eu não fiz nada”*. Catarina: *“Não é nada pessoal”*. Fernanda: *“Ah, não sei não, ela nem me olha mais...”* Catarina disse ter falado com ela, perguntou por que ela foi à diretoria pedir exoneração, se isso teria que ser falado na própria escola. Berenice disse que foi até lá porque tinha outras dúvidas. *“Eu (Catarina) perguntei o que (tinha de dúvida), porque se o problema é da escola ela tem que primeiro falar aqui para tentarmos resolver. Vou chamá-la para conversar segunda porque quero que ela assine esse livro”*.

Quando as diretoras e coordenadoras foram indagadas sobre o que aconteceu com a Berenice, todas ficaram quietas. A coordenadora disse preferir não falar nada porque está pisando em ovos. Maria e Catarina disseram que não sabiam do que se tratava.

No decorrer do semestre, observou-se que durante o hino nacional às quartas-feiras o professor de educação física passou a ficar com os alunos de Berenice. Quando perguntado à Francisca sobre onde estava Berenice, esta disse que naquele dia deveria ter se atrasado um pouco, mas que logo deveria chegar. Passado alguns minutos Berenice chegou, estava sorridente e conversava com algumas mães na porta de sua sala, enquanto seus alunos tinham aula de Educação Física. Dias depois, uma professora substituta estava dando aula para a primeira série, Francisca disse que Berenice estava com alguns problemas e estava faltando muito. Passados mais alguns dias observamos as crianças de Berenice esperando no pátio, ela havia se atrasado em função do trânsito, estava bem humorada e trazia muitos materiais para trabalhar com as crianças.

Apesar de se tratar de um caso bastante singular na instituição, optamos por reportá-lo para evidenciar algumas características da escola. A primeira é certamente a forte empatia entre as professoras, mesmo aquelas que não se envolveram diretamente no conflito assumiram a causa, enquanto outras buscavam uma conciliação de todo o grupo. Por outro lado, este senso de grupo acaba sendo excludente ou de difícil adaptação para as novas professoras. Outro ponto que observamos desse fato é a relação profissional que se estabelece na escola. Vemos que esta relação é fortemente influenciada pelos sentimentos e anseios pessoais, que os problemas de relacionamento não são tratados como assuntos prioritários, mas emergem de preocupações em como lidar com a situação. As diretoras enfrentaram de diferentes maneiras o problema, uma se omitiu, enquanto a outra agiu de forma defensiva, buscando preservar a instituição. Além disso, vemos que a própria comunicação da instituição acontece na base de recados e conversas informais. Enfim, observamos que as consequências desses desencontros afetam diretamente os alunos.

Além dos professores efetivos, há também os professores eventuais e os OFAs. Em ambos os casos a crítica que se faz na escola é que participam pouco da vida escolar, acabam não recebendo informações sobre reuniões e eventos, o que também revela a dificuldade de comunicação presente na escola. Estas críticas não fazem jus a algumas professoras OFAs da escola, que se não comentassem que não são efetivas não seria percebida a diferença, inclusive porque há anos trabalham ali. Outra exceção é o caso da professora eventual Michele, que há anos trabalha na escola e é querida por muitos alunos.

Eu estava na sala dos professores, sozinha fazendo anotações, quando chegou uma professora que eu não conhecia. Disse que era eventual e me contou como é difícil sua situação. Disse que são apenas três as boas escolas da região: esta e duas no bairro vizinho. Para pegar a outra escola em que também está, teve que fazer entrevistas e ligaram até para Joana. Explicou que não são concursados, que são funcionários do Estado contratados pelos diretores. Michele: *“Eles avaliam o currículo, fazem entrevista e decidem, se acham que você não tem o perfil da escola está perdida”*. Ela gosta da escola, pois estudou, fez estágio e agora trabalha ali. Michele: *“Eu pego lá, mas venho aqui para marcar presença, se não pego umas aulinhas, outras pegam meu lugar. Tenho que mostrar que eu também tô na luta. Marcar território”*. Ela contou que sempre dá redação para os alunos fazerem, que é difícil ser eventual porque não tem planejamento. Michele: *“Um dia estava dando aula para a 5ª e me chamaram para descer e dar para a 1ª, fiquei louca. Gosto de pegar de*

3ª em diante porque dou redação com ilustração. Daí a aula já foi. Meu apelido é professora da redação”.

Com relação às diretoras, dedicamos todo um item deste Capítulo para caracterizá-las. Abordaremos aqui apenas alguns vínculos observados com outros agentes escolares. Joana era inicialmente professora de educação física da escola, e talvez até por isso estabelecesse relações de amizade com a atual professora do ciclo II, que está na instituição há 16 anos, bem como com a secretária, agente administrativa da escola, designada por Joana à função de secretária, cargo atualmente ocupado; e a recepcionista, antiga funcionária contratada pela APM, que saiu da escola alguns meses depois da saída de Joana por não ter passado na prova de agente administrativo do Estado. Maria, antiga professora do ciclo I, mantinha fortes laços de amizade com as professoras do ciclo I e especialmente com a coordenadora do ciclo I, com quem passava algumas horas do dia. Com relação às atuais diretoras, Catarina e Vitória, não observamos laços de amizade com outros educadores, exceção apenas à coordenadora do ciclo II que volta de carona para casa com Catarina, e é a única que possuía seus contatos telefônicos.

Entre os funcionários, percebemos maior ligação entre as funcionárias da merenda e da limpeza, atuais inspetoras de alunos. Entre os antigos inspetores e agentes administrativos, apesar de conviverem bem, não observamos relações que se estendam às profissionais.

Com relação aos pais, o vínculo que observamos se restringe a momentos pontuais, como reunião de pais e APM. Nas reuniões, as mães nos relataram que vão apenas aquelas que não precisariam ir, porque as que têm filhos indisciplinados nunca vão. No dia-a-dia, os pais vão para resolver pendências na secretaria ou quando chamados pela direção para resolver problema de indisciplina. Já os pais do Conselho e da APM, alguns pais de ex-alunos, são presentes e auxiliam na administração da escola. Joana frisou muitas vezes a importância que eles têm, principalmente na realização de festas para angariar fundos para a manutenção da instituição.

O clima sempre foi positivo, com exceção do conselho seguinte ao da saída de Joana, que evidenciou divergências entre os pais da APM, os professores e os gestores. A nova diretora, Vitória, durante sua primeira reunião com a APM, relatou que a escola precisava pagar algumas contas referentes a ex-funcionários. Mãe: *“Temos que pagar até quando?”* Vitória: *“Não tem prazo, mas se não pagamos não recebemos a verba de junho”*. Geraldo: *“Calma, deixa eu falar, sou o diretor financeiro. Quem são esses funcionários? Se for os que eram da APM, já pagamos tudo”*. Vitória:

“Não sei, eu não estava aqui”. Geraldo: “Então tem que ver isso, porque não devemos nada”. Vitória: “Então vou chamar o contador para esclarecer e chamo o senhor também... Vamos ao próximo assunto”. Geraldo: “Não, não, temos que ver isso porque está muito estranho”. Catarina explicou todo o processo que houve na secretaria. Geraldo: “Olha, continua muito estranho, nunca ouvi falar dessa outra conta e agora querem que repassemos R\$1300 para o governo? Tem que chamar o contador aqui, faz cinco anos que participo da APM e nunca o vi”. Mãe: “Isso pra mim é novo, nunca soubemos disso”. Geraldo: “Olha, eu não disponibilizo verba para isso. Não temos nem dois meses de manutenção e vamos arcar com isso? Não. Façam festa se quiserem”. Mãe: “Posso lavar roupa suja? Preciso, porque na última APM a Gisele saiu muito chateada. Não quiseram fazer a festa do sorvete, professores riram da Gisele que sugeriu isso porque disseram não ter clima para festa porque a Joana estava indo embora. Mas daí, no dia que ia ser a festa, fizeram um churrasco para parabenizar os professores pelo índice, gastaram R\$1500! Não perceberam que ninguém da APM veio? Não viemos!” Professora disse que não sabia disso. Mãe: “Os professores que foram contra, não queriam trabalhar para fazer a festa”. Geraldo: “É porque nesta escola não podemos cobrar nada, nas outras se cobra R\$150, R\$50, aqui não cobramos nada”. Outra professora: “Olha, vou falar em nome dos professores meus amigos. Trabalhamos sempre em prol da educação”. Professora: “Olha, sou de artes, não soube de nada disso. Todos estavam falando da festa do sorvete, que é uma tradição de abril. Simplesmente vieram nos falar para não nos preocuparmos com isso, porque não haveria festa”. Geraldo: “Quem disse? Dê nome aos bois”. Professora: “No caso foi a coordenadora”. Geraldo: “A Catarina estava lá, não pode desmentir”. Catarina: “É, é..” Geraldo: “É, não desmente, mas não confirma”. Vitória: “Olha, então vamos chamar o contador e seu Geraldo para ver isso”. Pai: “Olha, mas acho que ele tem que esclarecer isso para todos”. Geraldo: “Concordo, porque só para mim?” Passaram uma lista com todos que gostariam de participar desta reunião, foram cerca de seis nomes. Seguiram a reunião com outros tópicos.

Além deste ocorrido entre pais da APM e os professores da APM, o único fato que tivemos ciência marcando a divergência entre pais e professores em geral foi com o pai do menino transferido. O pai queria uma vaga para o menino, a escola disse que não havia, e que poderiam colocá-lo na lista de espera, o que já revela a falta de comunicação e de conduta planejada para o atendimento dos alunos novos por parte do sistema de ensino público estadual. O pai foi para a Diretoria de Ensino e ali conseguiu matricular o filho nesta escola. As diretoras e coordenadoras ficaram chateadas com a imposição por parte da Diretoria de Ensino, inclusive por

desrespeitar a lista de espera, mas acataram a matrícula do menino. O menino foi colocado em uma classe da 5ª série que tinha menos alunos na sala, por ser a antiga 4ª série PIC. Mas seu desempenho sempre foi bom. Porém, em uma das provas de matemática o menino tirou 5,0. O pai foi tirar satisfação com o professor, que tentou explicar quais foram os erros do menino. O pai questionava os critérios adotados, chegou a segurar o professor pelo braço. O professor tentou acalmá-lo, o pai disse que o menino está sendo perseguido porque o pai conseguiu a matrícula pela Diretoria de Ensino, que ele só está nesta escola porque é obrigado a se matricular em algum lugar, que o ano que vem irá para escola particular. Depois deste evento a direção proibiu os pais de entrarem na escola e falarem com os professores; é preciso marcar horário e alguém da direção deve estar presente na reunião.

Com os alunos, vemos que alguns possuem afinidade com os professores, funcionários e diretores, apesar de serem evidenciados raríssimos momentos de interação entre eles, que não os institucionalizados. Porém, alguns alunos possuem relações bastante austeras com a direção e principalmente com o corpo docente. Não evidenciamos nenhum momento de desrespeito, mas nos foi relatado que no conselho participativo do ano passado os alunos tiveram voz e acabaram fazendo ofensas pessoais aos professores, razão pela qual os professores não defendem mais o conselho participativo.

Em linhas gerais, a percepção que tivemos da escola é que o clima é muito positivo e acolhedor, sendo estimulado por alguns eventos, como festas, mas também depreciado por outras situações, como brigas pessoais. No início do ano, por exemplo, a direção preparou um kit para os professores, com canetas, lápis, borracha, régua, apontador e um apagador personalizado com o nome de cada professor, estes se manifestaram contentes com o agrado. Os lanches servidos durante as reuniões de planejamento ou conselho também são recebidos com entusiasmo pelos docentes.

Outro momento em que os professores se mostraram entusiasmados e manifestaram otimismo foi quando receberam os materiais do estado a serem entregues aos alunos, especialmente as professoras de arte, pelos cadernos com diversas ilustrações coloridas e as de português pelos livros de literatura. Um momento de maior aflição por parte dos docentes foi quando descobriram que não receberiam o bônus ou quando receberam notícias pesadas de ordem pessoal de outros professores.

2.2.2. Estrutura física

Segundo Nóvoa (1995), a estrutura física é composta pelos recursos materiais e a disposição e utilização dos espaços. A arquitetura, como parte do currículo, é estabelecedora e estabelecida pelas tarefas, ao mesmo tempo em que possui forte relação com as práticas, constituídas historicamente, uma vez que se trata de um elemento duradouro que as perdura e materializa.

A escola pesquisada possui em seus arquivos algumas plantas originais. Muitas alterações foram sendo feitas ao longo dos anos, especialmente quanto ao uso dos espaços. A partir da planta que data de 1965 elaboramos um esboço das plantas atuais da escola. Na sequência traremos estes esboços dos três pavimentos a fim de ilustrar sua estrutura física. Durante a descrição dos espaços, buscaremos já tratar sobre seus usos, trazendo trechos da observação realizada.

Figura 3: Planta térrea da escola - 2009



Fonte: Elaboração da autora baseada na planta de 1965 e nas observações de campo.

O piso térreo é o maior pavimento, é onde se encontram as instalações da secretaria, da direção e coordenação, áreas coletivas e ciclo I. Nos pavimentos 1 e 2, localizados sobre o pátio coberto (retângulos brancos a esquerda da planta), é onde se encontra, majoritariamente, o ciclo II.

São três as entradas para a escola: a nº. 1 é destinada aos alunos e pais do ciclo I; a de nº. 2, para os alunos do ciclo II; enquanto a de nº. 3 é a entrada de todos os funcionários, professores, direção, pais e visitantes. Ela dá acesso para o estacionamento externo e para o estacionamento interno. O estacionamento interno, construído por razões de segurança, é de uso exclusivo dos professores, coordenadores e diretores. Vale ressaltar que a maioria dos que trabalham na escola utiliza-se do carro como meio de transporte, sendo que alguns se utilizam do transporte coletivo e uma minoria vai e volta para a escola a pé.

São muitas as áreas verdes: a que interliga o estacionamento à recepção possui plantas de porte grande e algumas vezes é utilizada pelas professoras do ciclo I para convéscotes e pelo ciclo II para pesquisa de ciências. As outras áreas possuem plantas de pequeno porte ou apenas vegetação rasteira.

O pátio do ciclo I (área formada pelos pátios abertos e pela área coberta entre eles) é ensolarado e ventilado. Possui alguns brinquedos doados à escola por uma conhecida da ex-diretora Joana. Neste local as crianças brincam enquanto aguardam o início das aulas, passam o recreio e almoçam. Também é utilizado para algumas aulas de educação física e para o canto do hino nacional às quartas-feiras.

O pátio do ciclo II (quatro retângulos brancos) é aberto nas laterais, com luz natural e geralmente frio, por não pegar sol diretamente. É onde se localizam três mesas grandes com bancos, utilizado pelos alunos no recreio ou durante as aulas em que os professores os levam para o pátio, mais frequentemente durante as de português e ciências. Estas mesas também são usadas em período de planejamento para servir os salgados e refrigerantes que a escola oferece aos professores. Durante o semestre foram adquiridas duas mesas de *ping-pong*, uma ficou no pátio e a outra foi para o ginásio. Estas mesas se tornaram um grande atrativo, e costumavam reunir muitos alunos em torno delas. Na lateral esquerda do pátio há uma churrasqueira e uma pia, que são utilizadas quando há festas e comemorações na escola.

No centro do pátio (em azul), a sala pequena é o refeitório dos professores e funcionários, possui fogão, forno de microondas, geladeira e uma mesa para seis. Ali os funcionários e alguns professores almoçam. Alguns trazem comida de casa, apenas a esquentam; outros compram o almoço na cantina, que serve refeições de segunda a quinta-feira.

A sala ao lado do refeitório é parte da cantina, com acesso exclusivo aos funcionários dela, a parte maior é o balcão da cantina, que atende aos alunos dos ciclos I e II. São servidos diversos salgados, alguns lanches e muitas opções de

doces, principal compra das crianças do ciclo I. As crianças de ciclo I que desejam comprar algo na cantina saem do pátio do ciclo I, dirigem-se à cantina e voltam. Na cantina, a forma de compra mais utilizada pelas crianças do ciclo I é mostrar todo o dinheiro que possuem para as atendentes, estas lhe dizem o que podem comprar, se um salgado, um salgado e uma bebida, doces etc. As crianças fazem sim e não com a cabeça até decidirem o que querem. Após a decisão, a atendente mostra que doce é possível comprar com o restante, em geral balas e pirulitos, e as crianças acatam as sugestões. É possível perceber que muitas já conhecem o gosto de algumas crianças, inclusive brincam com algumas delas. Uma das meninas da sala de recursos, Stela, que raríssimas vezes fala com alguém da escola, sempre vai à cantina, fica olhando para as atendentes, até ganhar uma bala. A cantina também é responsável pela compra de água e açúcar para a escola.

A outra área em azul, à esquerda da planta, é a cozinha, em que se prepara a merenda e a dispõe no balcão para que as crianças se sirvam diariamente. A merenda vem pronta da secretaria, embaladas em sacos ou em latas, armazenadas na escola na área azul à esquerda, ao lado da sala S-29. A merenda era controlada durante a gestão de Joana por uma professora readaptada. Atualmente, na gestão de Vitória, a merenda é responsabilidade da vice-diretora, Catarina. As duas funcionárias da merenda são pessoas muito bem humoradas que sempre limpam a cozinha e mantém o armazém em perfeita ordem, apesar de uma delas faltar bastante. Tudo tem etiqueta marcando o prazo de validade dos alimentos. Alegam ter que lavar algumas refeições e retemperá-las, porque da maneira que são oferecidos às crianças, elas não comem. Algumas vezes era servido lanche e bolachas no lugar de outros pratos.

As áreas em roxo são depósitos, a com a letra U é a loja de uniformes. É uma empresa terceirizada que atende às segundas e terças-feiras, nos outros dias trabalham em outras escolas. As áreas em marrom são os banheiros, os pequenos são para os professores, funcionários, coordenadores, diretores e visitantes, enquanto os grandes, de acesso pelos pátios, são para os alunos.

O auditório (amarelo-ouro) é onde se realizam as reuniões de pais e algumas outras apresentações e encontros. Atrás dele se encontram as dependências dos funcionários. Ao lado está a quadrinha aberta, onde acontecem as aulas de educação física do ciclo I e alguns jogos durante o recreio do ciclo II. Ao lado estão as escadarias para o ginásio, que não foi representado inteiramente na planta em função do seu tamanho. Trata-se de um ginásio poli-esportivo, coberto, com banheiros, vestiários, arquibancada e depósito com bolas e outros equipamentos. Neste ginásio acontecem as aulas de educação física do ciclo II e algumas do ciclo I. Também são

realizados eventos neste ginásio. Aos finais de semana o ginásio é alugado para um grupo de moradores vizinhos para a realização de campeonatos esportivos, e a verba entra para a APM subsidiar a manutenção da escola, conforme definido na reunião do colegiado.

As salas de aula seguem a disposição conforme quadro abaixo, destaque para a sala 30 e 31, que em função do tamanho, são utilizadas para reuniões de Planejamento Escolar, Conselho e APM. Destacamos também a sala 32, que foi construída na parte de fora das dependências da escola e não consta nas plantas originais. Ela era utilizada até o ano passado pelas professoras do PIC, e este ano, com a abertura da sala de recursos, sala destinada aos alunos com déficit de aprendizagem comprovado por atestado, passou a ser utilizada pela professora Mônica pela manhã e por uma quarta série no período da tarde. Na metade do semestre de 2009 a escola foi obrigada pelo Ministério Público a abrir uma sala de 2ª série, de modo que uma professora nova foi chamada e passou a utilizar a sala 32 no período da tarde, e a quarta série foi transferida para o prédio do ciclo II.

Quadro 3: Salas-ambiente

Térreo	1º pavimento	2º pavimento
S-25 1ª série	S-2 Português	S-19 Matemática
S-26 1ª série	S-3 Português	S-20 Português
S-27 2ª série	S-4 Português	S-21 Geografia
S-28 2ª série	S-5 Inglês	S-22 4ª série
S-29 3ª série - PIC	S-6 Inglês	S-23 4ª série
S-30 3ª série	S-7 Matemática	
S-31 3ª série	S-8 Matemática	
S-32 4ª / Recurso / 2ª	S-9 História	
	S-10 História	
	S-11 Geografia	

Fonte: Elaboração da autora com base nas observações de campo.

No corredor das salas do térreo ficam expostos os trabalhos dos alunos, às quintas-feiras o mural é limpo e na sexta são expostos os trabalhos realizados durante a semana. Também são colocadas mensagens de estímulo aos pais e professores, retratando a importância da educação e o valor dos esforços de cada um.

A sala P-1 é a sala dos professores do ciclo I, onde se reúnem no intervalo para tomar café e comer bolachas, que a escola oferece; assim como receber os recados da coordenadora, que frequentemente disponibiliza revistas sobre educação nesta sala, e coloca na lousa alguns recados. Na lousa também costuma haver recados das próprias professoras, marcando encontros fora da escola.

A secretaria, atualmente na lateral da escola, possui uma pequena janela de atendimento aos pais e uma outra para atendimento dos alunos ou pais em dias de chuva, voltada para o pátio do ciclo II.

A recepção (área rosada) foi modificada na gestão de Joana. A área pontilhada era inicialmente uma sala para a xérox, mas depois que a máquina quebrou, a sala passou a ser usada para guardar materiais e uniformes. Os uniformes que a escola guardava eram doações dos pais de ex-alunos, serviam para vestir as crianças que viessem sem uniforme, ou que sentissem frio e não tivessem trazido casaco. Catarina, ao entrar na escola, optou por desfazer esta sala, ampliando a recepção.

A sala ao lado da entrada, com uma pequena janelinha, é onde ficava a recepcionista, antiga contratada da APM. Além de recepcionar os visitantes, abrir a porta para professores e funcionários, também era responsável por diversos controles internos, a serem explanados na seção referente a estrutura administrativa. Com a saída da recepcionista, a sala passou a ser compartilhada por dois agentes escolares, um é novo na escola, a outra era uma ex-inspetora do ciclo I, Francisca, que dispunha da sala D-7.

Há três anos, quando o refeitório passou a disponibilizar que os alunos se servissem, Joana percebeu que faltavam inspetores para auxiliar no ciclo I, transferiu Francisca, que é formada em pedagogia e antes trabalhava na secretaria, para ficar com as crianças. Com a ausência de coordenadora no ciclo I, Francisca foi assumindo algumas funções, tais como auxiliar os professores na disciplina dos alunos, entrar em contato com os pais, entre outras. Para melhor exercer estas funções passou a ocupar a sala D-7. Há seis meses, com o cargo de coordenadora sendo ocupado, instaurou-se um desconforto com relação à sala D-7 e as atribuições de Francisca.

Exemplo disso foi o dia em que uma professora estava com problemas de disciplina com um aluno, chamou Francisca para falar com a sala. Francisca falou, mas acharam melhor telefonar para um dos pais. A professora pediu para ela ligar.

Francisca: *“Se quer que eu ligue, eu ligo. Mas não quero passar por cima de ninguém”*. Professora: *“Mas ela (coordenadora) está aí? Se estiver, então peça para ela ligar”*. Francisca: *“Tá bom!...”* Direcionando-se para a sala D-7, ela me disse que não iria passar por cima de ninguém, mas como não tinha coordenadora até pouco tempo atrás ela que assumia essas funções. Agora que tem, fica meio em aberto quem faz o que. Porque ela também não pode ver as coisas e ficar de braços cruzados.

A nova coordenadora passou a ocupar a sala D-6. A sala era iluminada por uma luz branca que piscava. Havia muitas revistas bem dispostas sobre uma mesa na lateral, e no mural, um cartaz com fotos de algumas professoras, das coordenadoras e de Maria. O título do cartaz era equipe nota dez. Nas prateleiras havia livros, brinquedos, pastas de arquivos. Cheirava a mofo, era escura e pouco ventilada. Catarina, quando entrou na escola, decidiu mudar a coordenadora de sala, conforme reportou em algumas vezes, por exemplo:

Durante a reunião de direção, Catarina: *“Eu acho deprimente aquele lugar, perto do banheiro, se eu fosse coordenadora eu não ia gostar”*. Maria: *“Isso é com ela”*. Olhou para a coordenadora. Maria defendia que a coordenadora devia ficar perto das salas do ciclo I e não aqui perto da equipe gestora, como Catarina queria.

No HTPC em que Catarina substituiu a coordenadora do ciclo II, Catarina: *“Mas temos problemas sim, Francisca tem uma sala com telefone, computador...tá escrito até diretoria na sala. Tenho várias ideias, a sala da Francisca e a da coordenadora, que dá até dó de ver, porque aquilo é um muquifo...coordenação é pedagógico, ela faz inspeção de alunos, professor não chega, ela vai dar aula. Isso não é pedagógico, é fazer interação com parceiros, falar com pais, professores, é o grande elo da escola. ...como posso acabar com uma coisa de 20 anos? Pensei em abrir e fazer ali ou a sala dos professores ou uma biblioteca para as 1ª séries. Ela (representante da empresa parceira) presenciou, é uma zona, crianças transitando o tempo todo (para irem a biblioteca), e se uma cai naquela escada?”* Professora de arte: *“Sala de artes também não tem para o ciclo I”*. Catarina: *“Adoro dona Francisca, mas não dá”*. Representante da empresa parceira: *“É, se torna discriminatório pessoas da mesma função com tratamentos diferentes”*.

Com a saída da recepcionista, Vitória e Catarina optaram por trazer dona Francisca para a recepção, temporariamente, até o cargo de agente administrativo ser ocupado. Passado um mês, o novo agente assumiu, mas as diretoras optaram por manter dona Francisca ali. Ela trabalha no período da manhã e ele no período da tarde, resolvendo dois dos problemas que Catarina apontava, a vice-direção assumindo as funções da recepção após às 15:00 e a situação conflituosa de dona Francisca. Não constatamos nenhum diálogo na tentativa de solucionar o problema que se apresentava, revelando as maneiras e sistemáticas de gestão adotadas pelas diretoras. Apesar de nunca ter manifestado desgosto com as novas atribuições, durante as observações percebemos dona Francisca diferente, passou a fazer menos brincadeiras do que fazia antes, passou a fazer reclamações sobre a vida, que não

eram escutadas anteriormente e passou a apresentar cansaço, que também não observamos antes.

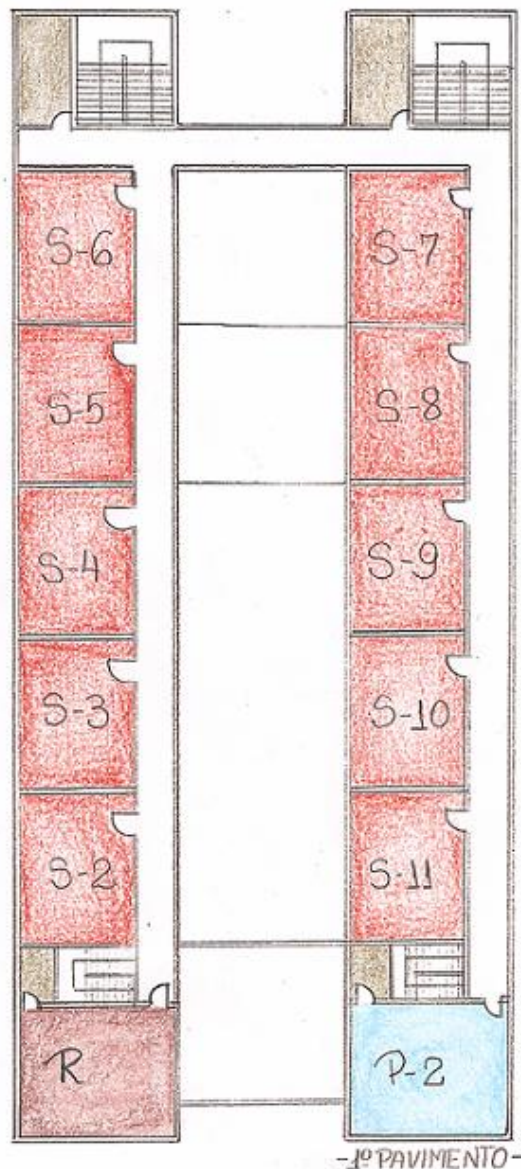
A coordenadora se manteve na sala D-6, mas também passou a usar a sala D-7. Além disso, ganhou mais uma sala, a D-4. Atualmente atende os pais e faz algumas atividades na D-4, mas mantém as outras para auxiliar o ciclo I, para falar com as professoras e alunos. A ideia de transformar as salas de coordenação do ciclo I em biblioteca ou em alguma outra sala, até o final de 2009 ainda não havia se concretizado.

As salas D-3 e D-4, eram até pouco tempo uma única sala. Na D-3 trabalhava a vice-diretora, Maria, e na D-4 a professora readaptada, Glória, que auxiliava no atendimento aos alunos do ciclo II. Catarina, quando assumiu a vice-direção, se incomodava com a sala da vice-diretora que dá visibilidade, ao mesmo tempo que é vista pelo pátio do ciclo II e pela recepção, onde aguardam todos aqueles que irão falar com as diretoras ou coordenadoras. Além disso, a porta da recepção para o pátio ficava constantemente aberta, deixando a recepção, que já não bate sol, ainda mais fria. Quando Vitória entrou, autorizou Catarina a mudar para a sala D-2, deixando a sala D-3/D-4, para ser reformada e passar a ser usada pela coordenadora do ciclo I, pela professora readaptada, que atendia os alunos e passou também a atender aos pais; e por uma outra professora readaptada, que trabalha no período complementar à outra, exercendo as mesmas atividades.

A sala D-2 era uma sala de reuniões, com uma mesa grande utilizada também como refeitório pelas diretoras e coordenadoras. Catarina retirou a mesa, substituindo-a por uma redonda, menor, e colocou uma mesa e um computador. As diversas reuniões da direção permanecem ali, porém agora sempre com a presença da vice-direção. As refeições passaram a ser com maior frequência fora da escola, mas também seguem na sala da vice, quando esta a disponibiliza. A mudança facilitou o contato entre a vice-diretora e a diretora, que sempre esteve na sala D-1, e também aumentou a participação da vice-diretora nas reuniões, decisões e encontros que ocorrem na escola. Por outro lado, algumas funções relevantes para o bom funcionamento da instituição, como atendimento aos pais e alunos, passaram a ser delegadas para duas professoras readaptadas.

Das escadas se tem acesso ao primeiro piso (figura 4), na sala R acontecem as reuniões pedagógicas, HTPCs do ciclo I e II. A P-2 é a sala dos professores do ciclo II. As demais salas seguem conforme apresentado no quadro 3.

Figura 4: Planta 1º pavimento da escola - 2009



Fonte: Elaboração da autora baseada na planta de 1965 e nas observações de campo.

É interessante notarmos que são salas-ambiente, estrutura essa que traz alguns debates.

Joana, na reunião de planejamento, pede para usufruírem das salas-ambiente: *“Nas salas-ambiente é para expor material de aluno, trabalhos. Não precisaríamos olhar na plaquinha qual é a sala, ela é ambiente. A sala não pode ser fria e gelada”*.

Uma professora, enquanto arrumava sua sala, reclamou da fala da diretora sobre a decoração das salas, disse que não pode ter poluição visual na sala, que tem que estar exposto apenas aquilo com que estão trabalhando, depois tirar. Os demais

professores se mostraram favoráveis às salas-ambiente, e alguns, como o de geografia, já expunham mapas e fotos nas paredes.

Maria, em reunião com as coordenadoras evidencia que os professores em sua maioria seguem sem aproveitar das salas-ambiente. Maria: *“E as salas-ambiente? Não vejo nada de ambiente nelas”*.

Já Catarina se mostrava contrária às salas-ambiente, alegando que em função delas os alunos precisam trocar de sala a cada aula, gerando indisciplina nos corredores e maior número de aulas cabuladas.

No 2º piso (figura 5) se localizam mais algumas salas, os laboratórios de ciências (C), a sala de artes (A), a sala de informática (I), a sala 18 e a biblioteca.

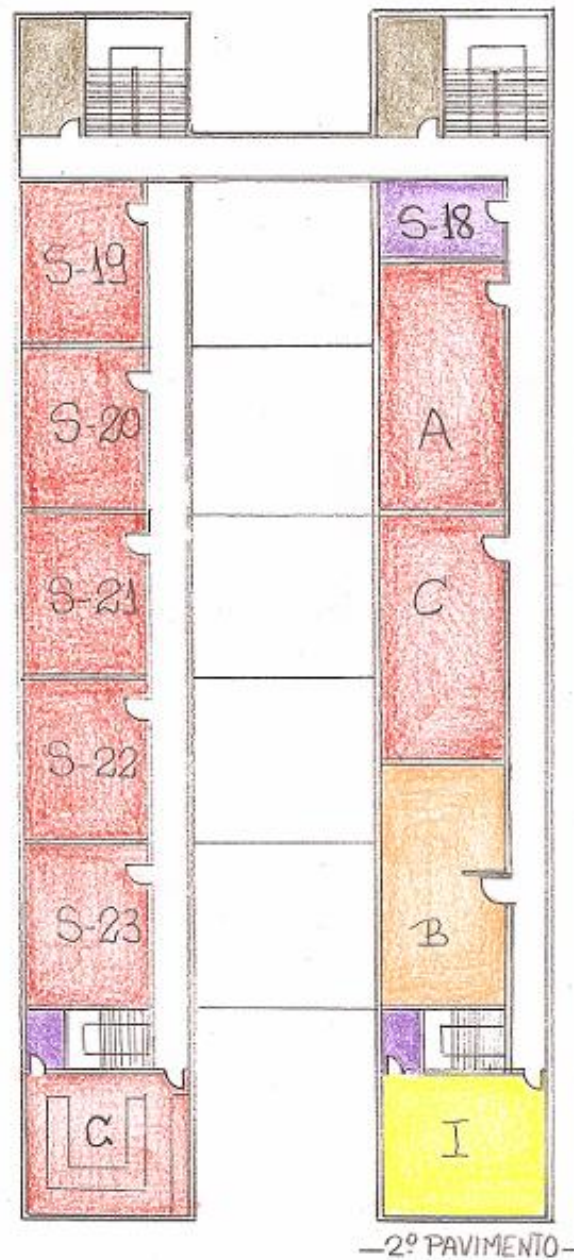
A sala de informática foi recentemente inaugurada, possui computadores bons e em número suficiente para os alunos, possui regras de convivência, mas permanece sempre trancada. O laboratório de ciências, ao lado da biblioteca, está sendo transformado em sala de informática para o ciclo I, os computadores foram todos doados pela empresa parceira da escola.

Na reunião de início do ano letivo, Joana explicou aos professores que agora cada um teria um horário para usar a sala de informática, que fariam um cronograma e seria obrigatório levar os alunos para os computadores. Joana: *“Gasto fortunas com esta sala para ela não ser usada!”* Uma professora perguntou se haveria um auxiliar na sala. Joana disse que não. Joana: *“Está mais do que na hora de professor aprender a ligar computador!”* Disse que é responsabilidade do professor preparar os alunos para ir à sala, *“Nada de mochilas etc. na sala de informática”*.

Isabel, coordenadora ciclo II, durante a reunião de planejamento com os professores: *“Vamos montar um horário para cada professor usar a sala. Ano passado sugerimos, esse ano já vai ter um horário. Na sala 16 tem Internet sem fio. Não sei ainda se terá alguém lá (...) falei com uma professora do ciclo I para ela sugerir sites que podemos trabalhar”*.

Os horários foram estabelecidos para o ciclo II. No começo muitas professoras reclamavam, diziam que precisavam de ajuda. A coordenadora diversas vezes levou material de apoio nos HTPCs. Ao longo do semestre não se falava mais nisso. Observou-se também que o professor de matemática levava para a sala outras turmas, que não a de responsabilidade dele, a fim de explorar conteúdos de sua disciplina.

Figura 5: Planta 2º pavimento da escola - 2009



Fonte: Elaboração da autora baseada na planta de 1965 e nas observações de campo.

O laboratório de ciências, apesar de bem equipado, sempre estava sujo e em desuso. Com a terceirização da limpeza, foi solicitado que limpassem o laboratório, tornando-o próprio para uso. Mesmo assim a professora disse não realizar muitas atividades no local em função da falta de insumos químicos e da dificuldade em levar uma turma de 30 alunos para o laboratório.

A sala de artes é bastante espaçosa, com pias e azulejos. Fica ao lado da sala 18, depósito de livros de anos anteriores, utilizado principalmente na semana anterior ao início do ano letivo, conforme segue: A sala 18 era uma sala pequena com dezenas

de livros didáticos. Encontrava-se empoeirada, com livros caídos e amassados pelo chão. Pilhas e pilhas de material misturado. Os livros que fossem anteriores a 2006 podiam ser doados aos alunos para fazerem pesquisa em suas casas, os livros de 2007, 2008 e 2009 deviam ser usados para consulta em sala de aula. Algumas professoras entraram e começaram a procurar focos de livros da matéria que ministram, era um verdadeiro garimpo. Quando achavam, retiravam e iam para suas salas. Duas professoras começaram a arrumar os livros caídos no chão, comecei a ajudá-las. Erguemos os livros e depois os separamos por matéria e série de forma não muito precisa. Nas prateleiras das paredes havia instrumentos musicais envoltos em plásticos e roupas de “soldadinho”. Além de barata morta, encontramos fezes de rato.

A biblioteca ocupa duas antigas salas de aula, foi toda catalogada e organizada por uma professora readaptada que atualmente trabalha ali. A outra professora readaptada que também ficava na biblioteca agora atende os alunos na sala D-3 (figura 1), seu problema no joelho a impede de subir e descer os quatro lances de escada para chegar até lá.

A biblioteca é bastante frequentada pelas crianças do ciclo I, que vão com as professoras toda a semana. É comum ver crianças atravessando a escola para devolver os livros emprestados, normalmente em duplas, durante a aula. Já o ciclo II não possui uma sistematização de empréstimos, mas são estimulados pela bibliotecária, que faz estatísticas de aluguel e entrega aos professores a lista dos alunos que durante o ano ainda não alugaram nenhum livro. A biblioteca é um lugar bastante tranquilo, localizada no corredor mais calmo de toda a escola. Algumas vezes, no recreio, alguns grupinhos pequenos vão até lá para jogar xadrez ou jogos como RPG.

A bibliotecária também faz rifas, quando recebe doações dos pais, que não são livros convencionais: livros interativos, com quebra-cabeça ou caixas de livros. As crianças que têm interesse nos prêmios pagam R\$0,50 para concorrerem ao sorteio. Com o dinheiro arrecadado a bibliotecária compra livros que julga serem de interesse das crianças. Um exemplo disso foi a coleção completa de “As princesas”, que foi adquirida inteiramente com rifas.

Para a professora bibliotecária, a mudança de parte da biblioteca para o ciclo I seria muito boa. *“Fica mais perto, acesso mais rápido aos professores e livros...aqui fico longe de tudo, inclusive das fofoças, sou sempre a última a saber, não sei de nada. Por isso ninguém quer ficar na biblioteca, é muito isolada, com quem eu falo?”*

Só com os alunos. Se trabalha muito, tem sempre alguma coisa pra fazer e por isso ninguém quer”.

Com esta análise do espaço da escola, buscamos evidenciar como os espaços são apropriados e quais interações acontecem em cada um. Foi possível perceber também que estão constantemente sofrendo alterações, especialmente em função das ações diretivas.

Buscaremos na sequência encerrar a análise da organização, trazendo alguns elementos da estrutura administrativa, que já teve alguns aspectos apresentados ao longo deste trabalho.

2.2.3. Estrutura administrativa

A estrutura administrativa é composta pelas formas de gestão e de controle e pela relação que a escola estabelece com a comunidade e com as demais instituições. É nesta esfera, mais do que nas demais, que observamos as características burocráticas da instituição. O sistema de ensino brasileiro é um sistema burocrático, regido por normas, estabelecido por cargos, estruturado hierarquicamente e baseado na autoridade formal. Já a organização escolar, além de herdar tais características do sistema, apresenta certo grau de imprevisibilidade, de incongruências e falta de clareza, elementos que em parte a distanciam do tipo ideal de Weber e a aproximam do modelo anárquico exposto por Lima (2001). Ou seja, nas organizações escolares também se encontram formas de poder que não as formais, os procedimentos muitas vezes são parcialmente seguidos e a dinâmica diária da escola é mais complexa do que os acontecimentos previstos em leis ou normas.

Como já mencionado, a escola oferece o ciclo I e II do ensino fundamental, no período matutino e vespertino. São 1.193 alunos distribuídos conforme tabela abaixo.

Vale ressaltar que esta é a distribuição dos alunos em Maio de 2009. As salas apresentam certo fluxo ao longo do ano, havendo alunos que são transferidos para outras escolas, que são transferidos para outras salas e que são transferidos para a escola. Este fluxo não é computado no sistema da secretaria, mas é controlado internamente. As professoras fazem, na lista de presença, as anotações dos alunos que entram e que saem, reportando estes dados para as coordenadoras.

Tabela 2: Distribuição dos alunos e características das turmas de 2009.

Série	Turma	Nº de alunos	Nº de alunos com diferença de idade	Período
1ª	A	31	0	Manhã
	B	30	0	Manhã
	C	34	0	Tarde
	D	30	0	Tarde
2ª	A	33	1	Manhã
	B	33	0	Manhã
	C	35	0	Tarde
	D	36	0	Tarde
3ª	A	15	1	Manhã
	B	34	0	Manhã
	C	31	0	Manhã
	D	22	2	Tarde
	E	29	0	Tarde
	F	28	1	Tarde
4ª	A	27	1	Manhã
	B	35	1	Manhã
	C	18	5	Tarde
	D	32	1	Tarde
	E	27	5/1	Tarde
5ª	A	34	0	Tarde
	B	33	2	Tarde
	C	34	0	Tarde
	D	33	2	Tarde
	E	32	6	Tarde
6ª	A	30	3	Tarde
	B	35	1	Tarde
	C	31	2	Tarde
	D	33	1/1	Tarde
7ª	A	33	1	Manhã
	B	34	7	Manhã
	C	34	3	Manhã
	D	33	3	Manhã
	E	30	5	Manhã
8ª	A	19	16	Manhã
	B	39	5	Manhã
	C	39	2	Manhã
	D	37	2/2	Manhã
	E	40	4	Manhã

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados e observações da escola.

Em junho, por exemplo, esta lista já sofreu alterações. Como já comentado, a escola foi obrigada a montar uma nova turma de 2ª série para abrir vaga para quatro crianças residentes da favela próxima e que não frequentavam escola. As salas já estavam cheias e a solução encontrada foi abrir uma nova turma, redistribuindo os alunos das outras salas. Por uma questão de espaço físico, a nova turma foi aberta no

período da tarde. As crianças que, segundo as professoras, apresentavam maior dificuldade, foram transferidas para esta nova turma. As diretoras, junto com a supervisora, se reuniram com os pais desses alunos para verificar se concordavam com as mudanças. Uma nova professora foi alocada para esta sala. Na primeira semana de aulas desta nova turma, durante o recreio das crianças, a coordenadora levou para a nova professora uma caixa com livrinhos e gibis, disse que era para ajudá-la, a professora ainda assim parecia bastante desnorteada. Durante o período de conselho do segundo semestre, por exemplo, enquanto ela esperava na recepção ser chamada pela diretora para o conselho, recebeu alguns aconselhamentos com relação às notas dos alunos por parte da coordenadora e de outra professora, conforme segue:

Coordenadora do ciclo I: *“Olha, você não está sabendo avaliar, se der oito para alunos que tinham quatro vai assinar um atestado de incompetência, meu e das outras professoras. Mesmo que eles tenham melhorado, se tinha quatro, agora dê um cinco, seis”*. Professora: *“Mas é que todos estavam com quatro, os que não sabem e os que sabem. E o pior é que estou vendo alguns regredirem, eram bons, sabiam algumas coisas e agora estão errando as mesmas coisas que já sabiam”*. Professora de artes: *“É, eles regridem, achamos que não, mas pode acontecer, foram trocados de sala, agora ficam entre eles, pode acontecer”*. A professora aparentava estar angustiada, relatava alguns casos em particular. A professora de artes lhe sugeriu não mudar a nota da prova, mas dar a nota final considerando outras coisas, como falta, comportamento, porque assim justificaria a nota que dará para cada um.

Quando perguntamos a Maria como são montadas as salas, esta afirmou ser aleatoriamente, por ordem de matrícula. Porém, o que observamos é que frequentemente as salas são niveladas. A oitava série é declaradamente diferenciada, uma delas inclusive é de recuperação de ciclo, com todos os repetentes juntos. Outra é a que, segundo os professores, é maravilhosa, todos os alunos são bons, os professores lhes dão inclusive mais conteúdo que para as demais. As outras são medianas, para uma delas foi dito durante o conselho de classe que falta pouco para estarem como a outra oitava (a maravilhosa). Normalmente, os passeios e atividades extra-escolares destinados às oitavas são oferecidos a estas duas salas, pois, segundo os professores, eles conseguem depois acompanhar o conteúdo e também precisam de mais estímulos. A oitava de recuperação de ciclo, pelo contrário, negocia com os professores durante o conselho para também terem direito de frequentar a sala de informática. Um acordo que já possuem refere-se à rádio da escola: se durante a semana não tiverem problemas disciplinares durante as aulas, podem fazer uma vez

por semana a rádio da escola. Durante as seis semanas do acordo, haviam conseguido tocar as músicas apenas duas vezes. Um trabalho especial de motivação e acompanhamento é feito com esta sala pela professora readaptada, que chama individualmente os alunos e, caso necessário, seus pais.

Na tabela também evidenciamos o número de alunos das salas com diferença de idade. O primeiro número faz referência aos alunos com defasagem (ano de nascimento com mais de seis meses de diferença do ano base, por exemplo, 1ª série, nascidos em 2002, serão considerados com defasagem os que tiverem nascido antes de julho de 2001), o segundo número se refere aos alunos adiantados, ou seja, mais novos que a idade padrão da série. Por exemplo, na 4ª E, cinco alunos estão com defasagem e um está adiantado. Podemos observar que o número de crianças com defasagem é maior no período da tarde do que no da manhã e também que o número de crianças com defasagem é desproporcional, ou seja, concentram-se em algumas turmas, revelando a montagem intencional destas.

Um procedimento interno, desenvolvido por Joana, adotado há alguns anos pela escola, é o controle de falta dos alunos e professores. Para cada turma, uma pasta da cor destinada àquela série é montada com uma folha semanal de aulas / faltas. Os alunos monitores (representantes de sala) de cada turma retiram as pastas na entrada com a inspetora que abre o portão e entregam ao professor que lhes darão aula. Ao final da chamada, o professor anota o nome da disciplina, a data e o número da chamada dos alunos que não estavam presentes na aula (diferenciando se é falta ou cabulação). Ao terminar a aula, os monitores retiram a pasta e entregam para o próximo professor, ao final do dia entregam para a recepcionista. Às sextas-feiras a recepcionista substitui as folhas preenchidas por folhas novas e arquiva as folhas com as faltas em pastas de arquivo por série. Estas pastas viram documentos da escola, usados principalmente em reunião com pais para evidenciar o comportamento dos filhos. Um sistema semelhante é adotado para controle de falta dos professores: os inspetores possuem pastas plásticas com uma ficha para preencher com o nome do professor, a disciplina e as aulas do dia. Caso o professor não compareça a uma das aulas, o inspetor faz a marcação e a observação, o que foi feito: alunos com aula vaga ou aula com professor eventual. No caso de eventual, esta lista é repassada para a secretaria para registro das horas do eventual para que lhe seja feito o pagamento devido. Por fim, o último registro de controle é a folha de ocorrência. A antiga recepcionista costumava registrar todos os eventos que aconteciam com os alunos, por exemplo, se machucou no recreio. Há alguns meses essa folha de ocorrência está sendo utilizada exclusivamente para os alunos que são enviados para a direção. Estas

fichas são arquivadas nas pastas-arquivo da turma por ordem de chamada e também são documentos utilizados para observar e reportar o comportamento dos alunos.

Com relação às instituições prestadoras de serviço ou parceiras da escola, além da cantina, da empresa de uniformes e da empresa parceira, também alguns voluntários, dentistas e psicólogos, algumas vezes prestam assistência à escola; e, ainda, a ronda escolar, que diversas vezes ao dia passa para verificar se a escola precisa de algo e assinar o livro; o senhor José, que presta serviços de reforma e jardinagem há muitos anos trabalha para a escola e quase diariamente está lá; os perueiros que fazem o transporte escolar, pagos pelos pais; os estagiários e pesquisadores que frequentemente estão na escola e acabam auxiliando em pequenas tarefas do dia-a-dia; as escolas particulares que realizam programas de bolsa e as ONGs, que oferecem com frequência cursos profissionalizantes e estímulo à artes e esportes.

Para completarmos a análise da organização escolar, falta apresentar o plano de gestão e o plano pedagógico da escola. Ambos constituem um único documento, o Plano de Gestão 2007-2010. Anualmente são atualizados os anexos deste plano, normalmente ao final do primeiro bimestre. Este documento é enviado para a Secretaria de Educação para aprovação, e costuma voltar para a escola no segundo semestre. No ano passado Joana nos deu acesso aos anexos, mesmo ainda não aprovados. Este ano, com sua saída, a antiga secretária não nos disponibilizou. Portanto, a análise que se segue é baseada no plano de 2007-2010, nos anexos de 2008, e nas observações e documentos realizados durante a elaboração dos anexos de 2009.

O plano contém a identificação da escola, as características dos alunos e dos pais, os recursos disponíveis na escola, o quadro de funcionários e professores, os índices de avaliações externas, os objetivos da escola, os planos de trabalho de cada núcleo, o calendário escolar e alguns quadros com número de alunos por série, os conteúdos disciplinares, projetos a serem desenvolvidos no ano etc. Apesar destes dados serem os oficiais e não reais, e alguns deles estarem desatualizados, o plano apresenta consistência. Se analisado comparativamente entre os anos é possível perceber um trabalho em desenvolvimento e estruturado. Observa-se o comprometimento dos gestores na elaboração deste plano.

Um aspecto que nos interessa em especial é o plano de trabalho do núcleo de direção, apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4: Plano de trabalho do núcleo de direção.

PLANO DE TRABALHO DO NÚCLEO DE DIREÇÃO
<p>Objetivo Manter integração de toda equipe escolar, planejando, organizando, coordenando e avaliando as diferentes atividades dos núcleos.</p>
<p>Meta Cada um dos núcleos consiga executar as tarefas planejadas, estando sempre voltados e atentos à proposta pedagógica da escola.</p>
<p>Ações</p> <ol style="list-style-type: none">1) Reunião semanal com o núcleo técnico-pedagógico.2) Reunião com os membros da APM e com o Conselho de Escola.3) Reunião bimestral com o Conselho de Classe e Série.4) Acompanhamento das reuniões semanais realizada pelo professor coordenador com os professores - HTPCs.5) Reunião bimestral de pais e mestres, subsidiando o trabalho pedagógico e/ou de orientação dos professores.6) Fortalecer e sensibilizar o núcleo operacional e o núcleo administrativo através de apoio, orientação e informação.

Fonte: Plano de Gestão 2007-2010 da escola.

Deste quadro observamos primeiramente qual é o objetivo da direção: manter a integração da escola. Visa realizar isto por meio de planejamento, organização, coordenação e avaliação das atividades dos outros núcleos. Ou seja, já se evidencia que o trabalho diretivo não é circunscrito às suas próprias atividades, mas direcionado às atividades de terceiros, reforçando a divisão entre o pensamento e a ação e, portanto, a alienação do trabalho (Braverman, 1987). Não se utilizam de verbos como colaborar, auxiliar ou viabilizar, mas planejar, organizar, coordenar e avaliar, verbos que remetem à administração tradicional. Na meta talvez se evidencie um aspecto relativo à viabilização, mas mesmo assim não está explícita, não sendo clara com relação às formas de atender a estas metas, se por meio de uma gestão participativa, ou por meio de controle etc. Por fim, as ações que estabelecem para atingir a meta e o objetivo referem-se às reuniões semanais de direção, ao acompanhamento das reuniões de HTPC; às reuniões de Conselho e APM, bem como à participação no conselho de classe e reunião de pais e ao fortalecimento e sensibilização dos núcleos administrativos e pedagógicos. É interessante notarmos que desenvolvem um trabalho com todos os núcleos da escola, especialmente por meio de reuniões.

Anualmente são distribuídas aos alunos as normas disciplinares e de convivência, anexos do regimento. Nelas são abordadas questões referentes aos horários, vestimentas e comportamentos dos alunos. Este ano, os alunos tiveram que

levar aos pais estas normas, para que eles assinassem, dizendo estar cientes, e o canhoto com a assinatura foi arquivado pela escola.

Por fim, gostaríamos de evidenciar como se deu o processo de elaboração de parte dos anexos de 2009. Isabel, a coordenadora do ciclo II, durante o HTPC, entregou aos professores a carta de intenções de 2008 e uma ficha que elaborou com a direção para colher a opinião dos docentes sobre o projeto da escola.

Isabel: *“A única que não se apropriou do PPP é a Catarina, que começou ontem. A nossa diretora, Maria, também já está há um tempo conosco então já sabemos de nossa clientela, nosso corpo docente. Por conta disso estamos fazendo intervenções, já fizemos com as turmas de manhã, agora da tarde, vamos chamar pais, monitores das salas, a Fernanda fará com o ciclo I. Quero que cada professor faça o seu, se chegarmos a um consenso ok, se não coloque o que acha. Aline, quer ler pra gente? Devemos pensar na escola como um todo, não só na nossa sala de aula”*. Aline fez a leitura do objetivo do Plano de Gestão e das questões para reflexão sobre os avanços que tiveram em 2008 e o que desejam para 2009. Os professores fizeram seus comentários, em geral acharam que a escola está boa. Tiveram consenso na questão da participação da família, principalmente para trabalharem com os alunos mais difíceis. A coordenadora também apresentou sua opinião. Depois de alguns minutos optaram por entregar a ficha preenchida para a coordenadora em outro momento.

Na reunião de direção, com a presença da secretária, Isabel levou diversas fichas preenchidas. Quando surgiu o tema da carta de intenções de 2009, disse que a pedido dos professores gostaria de incluir na carta a participação dos pais e o compromisso da família. Maria: *“É, na carta não tem nada sobre isso. Acho que dá para retirar algumas coisas daqui, a redação não tá legal”*. Fernanda: *“É, tá jogado”*. Maria: *“Vamos mudar e acrescentar os da Isabel”*. Discutiram terminologias e a pertinência de alguns itens em uma carta de intenção. A secretária escrevia o rascunho enquanto Isabel ditava. Atualizaram os projetos e inseriram palavras como continuidade. Em alguns pontos não souberam do que se tratava, perguntaram para a secretária de onde tirou isso, esta respondeu que Joana que havia passado. Catarina sugeriu retirar tudo que não estivesse no modelo da Secretaria de Educação. Isabel, formada em letras, pegou o rascunho e passou a redigir. Encerraram a carta e passaram para outro assunto. A secretária saiu com a carta, os demais itens do anexo são os mesmos do ano anterior e as tabelas são atualizadas com os dados da secretaria. A direção acompanhou a elaboração final antes de enviarem à Diretoria.

Fernanda disse não ter as fichas preenchidas por ter feito oralmente com os professores. Isabel disse não ter dado tempo de passar nas 5ª e 6ª séries, mas que tinha o material das 7ª e 8ª. A ideia era o monitor da turma preencher um por classe, mas algumas salas fizeram individualmente. Os professores do ciclo II, em sua maioria, entregaram as fichas. Observamos que nestas fichas foram muitos os comentários, e entre os alunos foram bastante variados, mas esses dados não foram incluídos no documento da escola. De qualquer maneira, Isabel sempre guarda estes materiais, e os utiliza em outras circunstâncias, tal como HTPC e planejamento anual, conforme fez no início do ano.

Nesse processo vemos que a participação já é algo que faz parte da gestão da escola, porém ainda não é sistemática e aproveitada integralmente.

Buscamos com este capítulo oferecer um panorama geral da escola investigada, sem adentrarmos em análises mais profundas sobre as formas de organização. Nossa intenção foi revelar o contexto em que as ações gestoras acontecem, quais demandas geram, bem como a maneira que estas ações se tornam elaborações deste contexto. Uma vez feito isso, adentraremos na caracterização das quatro diretoras.

2.3. Os sujeitos que exercem a direção: experiências e percepções dos diretores.

O estudo das ações pressupõe observarmos os sujeitos que as exercem, não só por serem os agentes da ação, como também por serem neles e por eles que os demais elementos se encontram e ganham forma.

[...] a educação em seu sentido mais genuíno, é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas. O que acontece no mundo educativo tem muito a ver com os agentes que dão vida, com suas ações, às práticas sociais que acontecem nos sistemas educativos e em torno dos mesmos. Não se trata de negar o poder das estruturas criadas, prévias à existência dos agentes concretos que nascem nelas, mas de ressaltar o valor das ações e o papel dos sujeitos para entender a educação e sua possível transformação – posição esta que introduz certo otimismo social e pedagógico. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 30.)

Segundo Gimeno Sacristán (2000), os estilos de atuação são respostas adaptadas à organização e ao sistema em que os sujeitos estão inseridos, mas mesmo assim sempre são pessoais, garantindo a autonomia das ações dos sujeitos. “O exercício da profissionalização é o resultado particular para cada caso da dialética entre a contribuição individual e os condicionantes exteriores, tal como sejam

percebidos”. (p. 244). A decisão das tarefas se dá diante dos dilemas que os sujeitos enfrentam, dilemas estes originados na interação das questões individuais e do contexto. Por isso, as tarefas, uma vez decididas, carregam a coerência teórico-prática e conjugam as questões contextuais com os pressupostos sócio-políticos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos etc. dos indivíduos.

A seleção de tarefas e as ações são mais que expressões dos sujeitos, são também construtoras destes. São elas que caracterizam o estilo pessoal, e reproduzem o próprio indivíduo.

A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos [...]. O sentido que as ações têm para o agente dota de forma a sua vida e nos constitui como pessoa, de modo que reconhecemos que temos uma identidade em relação ao que acreditamos e o que nos leva a agir. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 31.)

Possuir um maior número de esquemas e estruturas de ação amplia a gama de atividades e ações que os diretores podem desempenhar, enriquecendo-os como gestores. O que chamamos de diretor experiente, que possui domínio sobre as atividades de direção, é aquele que vivenciou ou estudou uma ampla gama de possibilidades, e não aquele que teve contato inúmeras vezes com o mesmo tipo de esquema (Gimeno Sacristán, 1999, p. 71).

O sujeito é o elemento presente em todos os demais elementos, é ele que ao assumir um cargo desempenha tarefas e ações, de ordem pessoal ou compartilhada. É intrínseca ao sujeito a atividade reflexiva que pondera as questões teóricas e a experiência adquirida ao longo de sua vida, permitindo um contínuo movimento entre a cultura objetiva e a subjetiva, entre as teorias e as práticas, e entre as conformações e as mudanças sociais (Gimeno, 1999).

Diante do exposto, faz-se necessário para a compreensão das ações das diretoras estudadas, compreender algumas de suas características pessoais, tais como a formação e experiências profissionais que possuem, quais suas percepções sobre o cargo diretivo e sobre a instituição em que trabalham, bem como a percepção que os demais têm sobre as mesmas e o estilo de trabalho que possuem.

2.3.1. Joana

Joana tem 58 anos, é formada em Educação Física e Pedagogia, com especialização e mestrado em administração escolar. Na escola investigada, trabalhou durante sete anos como professora e mais 18 como diretora. Atualmente é professora universitária.

Joana foi quem nos permitiu realizar a pesquisa nesta escola e se mostrou muito favorável às pesquisas acadêmicas.

“Estas meninas estão fazendo uma pesquisa aqui na escola. As pesquisas são muito importantes, é com isso que melhoramos a educação. Elas estão aqui para pesquisar e não para fiscalizar, vocês estão entendendo? Não é pra fiscalizar ninguém, é pra fazer uma pesquisa que depois será publicada, nós veremos o resultado desse trabalho. [...] Quero que vocês auxiliem na pesquisa”.

Antes de assumir a direção, Joana leu livros e revistas sobre gestão e uma vez no exercício da função passou também a participar de cursos de formação da Secretaria e de outras instituições. Em sua concepção, os diretores deveriam ter treinamento prévio ao exercício, bem como formação continuada e experiência em docência e coordenação ou vice-direção.

Quando indagada sobre o que lhe atraiu na função de direção, disse ter sido “a liderança e a vontade de melhorar a qualidade do ensino”.

Por suas falas, vemos que as condições eram muito desfavoráveis, e mesmo assim se sentiu estimulada a assumir a direção.

“A escola acumulava ensino fundamental, médio e magistério. Quando a antiga diretora se aposentou, assumi. A região sempre foi muito desvalorizada, era favela em ambos os lados e alagava com o rio. Ninguém queria trabalhar nessa escola. Ela era dentro da favela. Sou madrinha de inúmeras crianças, era a autoridade do local. Hoje, pós Maluf, a região se transformou e valorizou muito. A escola é muito bem estruturada e concorrida. O ensino médio saiu da escola, o que reduziu bastante os custos, mas também a receita extra que tínhamos foi cortada (a APM recebia verba do aluguel de um outdoor, com a lei cidade limpa foi proibido). Isso que garantia a qualidade da escola, escola limpa, funcionários etc. Agora nos limitamos a alguns funcionários e a uma pequena verba. A clientela se tornou exigente ao longo desses anos e agora não consigo continuar o trabalho que comecei. Por isso vou sair, não consigo trabalhar assim. Essa mistura de clientela em função do status da escola gera exigência, os pais não aceitam baixo nível”.

No questionário, apontou que a escola era carente de funcionários que atuassem na inspeção, na merenda, na limpeza e na área administrativa. Os professores, apesar de estarem em número adequado careciam de substituto quando havia falta, carência esta nem sempre atendida.

“Temos uma equipe boa de professores, temos uma regra, alfabetização é na 1ª, isso que deslancha até a 4ª. Não fazemos mais porque o governo não dá o apoio

que deveria. Cadê a equipe interdisciplinar pra me ajudar? Somos capazes de integrar socialmente os excluídos, mas não integrar intelectualmente. Eu não sei fazer isso. Só querem índices, mas não dão nada em troca. Quando dão é como a parabólica, recebi em 2006 essa caixa enorme, eu não quero parabólica, a minha está boa, e o pior, mesmo que eu quisessem mudar eu não posso, tem que ser o técnico deles, e ele ainda não veio. Dão computador, mas o que eu quero é funcionário [...] Não falta espaço, o que falta é mão de obra”.

Apesar de Joana direcionar sua fala para uma possível degradação da escola, os professores e funcionários veem a escola em ótimas condições. É o que expressam em muitos momentos e associam isso à atuação da diretora Joana.

Professora: *“Eu entrei aqui quando a Joana ainda era professora, ela transformou isso. A escola era um caos, ela deixou redondinha”.*

Joana, ao assumir a função de diretora, se sentia melhor preparada para o exercício das atividades pedagógicas, mas pouco preparada para lidar com os conflitos internos da escola. Antes de se afastar do cargo, sua principal dificuldade estava em atender as questões burocráticas ligadas às Diretorias de Ensino. Foram diversas as vezes que pudemos observar sua insatisfação. Tanto na fala anterior quanto em outros momentos, a diretora mostrou-se insatisfeita com relação às medidas tomadas pelo Estado. Por exemplo, durante a atribuição de classes de 2009, em que o Estado alterou a carga horária das disciplinas sem comunicar previamente aos professores, gerando desconfortos no momento da atribuição. *“Por essas coisas que eu não tolero mais o Estado”,* disse a diretora. *“O processo de atribuição foi desgastante, a gente tenta arrumar a escola e não consegue”.*

Outro exemplo relaciona-se à Diretoria de Ensino a que a escola se vincula. *“Nem mudar de regional eu consigo, tem uma a duas quadras daqui e eu tenho que atravessar a cidade para ir na outra, eles não me transferem porque sou um trunfo para eles, índice. No SARESP e no IDESP estamos acima em tudo, vamos passar as metas, estamos bem”.*

Crê que melhores salários e condições de trabalho fariam os diretores se sentirem mais motivados a desempenhar suas atividades. Manifesta que o baixo número de interessados em assumir a vice-direção, por exemplo, ocorre em função da baixa complementação salarial que recebem, em contrapartida ao aumento considerável de trabalho e ao tipo de trabalho que terão que exercer, lidando com conflitos entre professores, alunos e pais.

Sua saída, certamente influenciada pelo desgosto em relação ao Estado, claramente marcado em suas falas, também se deu em função de novas oportunidades que se abriam, a faculdade em que dava aula lhe propôs montar um curso de pós-graduação.

“Eu vou sair porque não dá mais, 36 anos trabalhando, se ficar vou ficar doente, não consigo mais. Estou com o projeto da pós-graduação, me deram um curso todo, tenho que ter exclusividade lá, então não dá. Não consigo ficar 40 horas por semana lá e mais 40 horas aqui. Vocês me conhecem, sempre trabalhei 9, 10 horas, não consigo fazer uma coisa mal feita, começar a sair antes, não dar atenção. Achei melhor assim”.

Apesar de relatar o excesso de trabalho, isso não foi evidenciado no questionário; disse que as oito horas diárias de trabalho eram suficientes para a realização de suas atividades, mas não sobrava tempo para mais nada, além do fato de frequentemente serem realizadas reuniões e eventos fora deste horário.

Sua dedicação era visível em diversos momentos, tal como no dia de atribuição de aula em que precisava ir à Diretoria. Quando acabou de preencher as fichas, Joana pegou os materiais e saiu às pressas com a secretária para ver se conseguiam chegar a tempo de pegar uma vaga para pararem o carro na Diretoria, pois, segundo ela, é bastante difícil de estacionar ali. Tentariam almoçar por lá, se desse tempo.

Em sua saída relata sua percepção de como estava a escola:

“Estou deixando a escola impecável, quem vier vai ter que dar um empurrãozinho que ela já vai sair andando. Tá tudo acertado, não tem nenhuma pendência”.

Por outro lado, como apontou em sua fala, não estava mais podendo se dedicar como gostaria. Foram diversas as vezes em que observamos a diretora ausente na escola, saindo para ir ao banco ou à Diretoria e não voltar mais, ou até mesmo saindo mais cedo, porém, como uma professora relatou posteriormente: *“Joana dizia que podia ficar cinco dias sem vir aqui que as coisas funcionavam. Foram anos aperfeiçoando e agora todo mundo já sabia o que fazer”.*

Com relação ao estilo de gestão, disse acreditar que a direção deveria ter maior autonomia frente aos órgãos superiores, pois suas exigências são muitas e dificultam que o diretor realize seu trabalho. Posicionou-se favorável ao estilo mais coletivo de gestão, em que todos opinam e mostram seus pontos de vista. Pensa ser este estilo mais eficiente, menos conflituoso, de maior satisfação aos funcionários e de maior comodidade à direção. Segundo a ex-diretora, ele também permite maior

coerência pedagógica e fomenta a democracia na escola. Sua visão de gestão é ampla, envolve questões administrativas e pedagógicas, conforme revelou em algumas de suas falas:

Na reunião com os professores: *“Pequenos detalhes que fazem a diferença. Meu papel aqui é fazer o pedagógico sair bem. Só chamo quando realmente necessário. Primeiro eu falo, peço, para nos darmos bem o ano inteiro”*.

Na reunião de planejamento: *“Visão de administração é pensar um dia antes, não no dia, a escola se faz com planejamento, não no dia”*.

Quando se referiu aos problemas financeiros que a escola enfrentou: *“Tive que mostrar tudo para os pais, eles são ótimos, me ajudaram com tudo fazendo festas”*.

Joana também se mostrou dedicada aos alunos, buscando oportunidades inclusive em outras escolas.

“Eu não quero valor de ninguém, eu quero dos pais e alunos, um menino passou para a segunda fase das olimpíadas de matemática, liguei para o colégio A e para o B, disse que quero que consigam uma bolsa para o colegial desse menino, ele vai deslanchar, temos que dar oportunidades”.

As atividades facilitadas pelo estilo coletivo, segundo Joana, seriam as pedagógicas. Já as relativas ao controle, ao desempenho de atividades burocráticas, à representação e à organização de horários e espaços, o estilo de gestão pessoal é, por ela, considerado melhor. Vemos então, que nas atividades em que ela julga possuir maior domínio, o estilo de gestão que utiliza é o coletivo, enquanto nas outras reporta ser o pessoal mais adequado.

As falas de alguns educadores da instituição e algumas observações feitas reforçaram a ideia de que Joana valorizava a autonomia dos demais e optava por um estilo mais coletivo de gestão. *“A Joana é liberdade com responsabilidade, pode fazer, ela apoia e ajuda em tudo, desde que seja muito bem feito”*, diz uma coordenadora. Outro exemplo foi durante a reunião de planejamento: após uma breve fala, a diretora disse à coordenadora: *“Agora é com você, precisando de mim é só chamar”*.

Joana se mostrava rigorosa na realização das tarefas, mas ao longo dos anos em que esteve na direção criou laços de amizade com os funcionários e professores. É evidente o carinho que os funcionários e professores tinham por Joana, nas observações; antes e depois de sua saída era possível ouvir frases como:

“A escola é ótima e Joana é dez”.

“Sempre me dei bem com a Joana, ela sabe que sou diferente, que sou inteligente”.

“A dona Joana não é nossa patroa, é nossa amiga, nossa amiga!”

Joana estava há tantos anos na escola que se percebe certa sobreposição entre a escola e sua casa, sua filha muitas vezes ia almoçar com ela ali, alguns móveis da recepção eram antigos móveis de sua casa e mesmo após sua saída, permaneceu indo à escola, para ver os colegas ou mesmo auxiliar em questões administrativas.

Sua saída foi sentida por muitos, que manifestaram seus sentimentos de inúmeras maneiras, revelando alguns traços da gestão de Joana.

No momento em que Joana comunicou sua saída, ela olhou para Ana, seus olhos encheram-se de lágrimas. Ana colocou a mão no rosto. Bete disse: *“Não chora, ela ainda não chorou, hein!”* Joana: *“Mas estou aqui do lado, se tiverem qualquer problema me liguem, passo aqui, também venho para almoçarmos”.* Uma professora comenta: *“É, por um lado ficamos felizes por você né, mas ficamos tristes por nós”.*

Durante o HTPC a coordenadora disse: *“É por isso que senti tanto a saída da Joana, quem veio no sábado na saída dela viu que fiquei muito emocionada porque ela é um exemplo de profissional (...) Agora, com a saída da Joana estou me sentindo órfã. Agora acho que tenho mais responsabilidades”.* Elza: *“Mas também virão pessoas boas”.* Camila: *“Mas pessoas que fazem a diferença é difícil”.* Elza: *“Ninguém deixa de reconhecer o que ela fez”.* Carla: *“Então precisamos continuar esse trabalho”.*

Em linhas gerais, Joana foi a diretora que mais tempo exerceu a direção da escola, manteve um bom relacionamento com todos, formando uma grande rede de amizade e cumplicidade. Era exigente com relação ao desempenho das tarefas, mas se mostrava prestativa e compreensiva. Uma de suas características mais marcantes era a energia com que realizava seu trabalho e o posicionamento firme diante do governo, exigindo deles tanto quanto exigia dos professores.

2.3.2. Maria

Maria tem 30 anos, é formada em pedagogia com complementação em administração e supervisão escolar e têm pós-graduação em educação infantil. Trabalhou dois anos na escola como professora do ciclo I e um ano e meio como vice-diretora. Estava grávida de sete meses quando o afastamento de Joana ocorreu, ela então assumiu a direção por dois meses, até sair de licença maternidade. Disse que

quando voltar pretende trabalhar novamente como professora, para que possa trabalhar apenas um período e ficar nos outros dois com a filha recém-nascida, o que, segundo ela, seria inviável sendo vice-diretora.

Por ter sido professora da primeira série, tinha um relacionamento muito bom com os professores e coordenadores do ciclo I. Frequentemente em sua sala se encontravam a coordenadora e outras professoras do ciclo I. Conversam sobre assuntos profissionais e pessoais.

Maria: *“É interessante ter alguém do ciclo I (na direção), porque professores se sentem mais abertos para falar com a direção, têm maior abertura, afinidade”.*

Apesar de se dar muito bem com as professoras do ciclo I, alguns funcionários da escola manifestaram sua falta de empatia com Maria.

“Quando ela virou vice o poder subiu na cabeça. Isso acontece com algumas pessoas, desde que ela virou vice a gente não se bica mais.... antes era indiferente, mas até ia tudo bem, mas na primeira semana dela como vice já nos estranhamos”.

O que atraiu Maria para as funções diretivas foi o aprendizado. A atividade que julgava estar mais preparada era o atendimento aos pais, enquanto que se sentia menos preparada para a administração de conflitos entre professores e funcionários.

Quando questionada sobre suas principais atribuições, disse ser *“bombрил, mil e uma utilidades, lidar com a parte administrativa e burocrática, documentação, atender os pais e alunos, professores e funcionários, e se inteirar da parte pedagógica”.*

A dificuldade que enfrentou enquanto diretora foi a falta de suporte dos órgãos superiores. Acredita que os incentivos que faltam aos diretores são: *“salário, estrutura educacional e motivação dos professores e funcionários”.* Antes de exercer funções administrativas fez cursos e leu livros e revistas sobre gestão, uma vez no cargo continuou lendo revistas sobre gestão e fez curso na Secretaria.

Relatou que exercer a direção é um aprendizado relevante a todo educador, mas não desejava permanecer na função, justificado em parte pela filha que iria nascer, conforme apontado acima, e em parte pelos conflitos que apontou no questionário.

Glória (representante da empresa parceira da escola) estava sentada na recepção, Maria disse para se sentar em sua sala. Glória disse não querer incomodar na sala da vice, que ali é o lugar dos problemas. Maria: *“Nem me fale, já disse que acho que deveria ser obrigatório todo professor passar seis meses na coordenação ou na direção pra ver o que é”.* Glória disse que foi coordenadora, que é terrível, porque

quando os professores têm problemas, entre as quatro paredes é cada um deles que resolve, mas que na coordenação o problema sempre envolve outros: o professor, o pai, o aluno, a direção. Maria complementava dizendo que tinha que lidar com muita gente, tinha que ter jogo de cintura, e que elas que tinham que decidir as coisas. Que não via a hora de voltar para a sala de aula, que sonhava com esse dia.

Na escola investigada, Maria achava o número de funcionários da limpeza, da merenda, das áreas administrativas e de inspeção insuficiente, sendo apenas o número de professores adequado.

Quando questionada sobre quais mudanças seriam necessárias à escola, disse que *“pequenas mudanças já supririam os problemas, se continuar nesta linha está ótimo, a chegada dos novos funcionários é que vai fazer muita diferença”*. (havia anunciado que a limpeza seria terceirizada e que os cargos de agente e secretária seriam preenchidos).

No dia-a-dia, Maria alegou ter que trabalhar muitas vezes mais de oito horas, e frequentemente estar fora de seu horário de trabalho realizando festas e reuniões, o que afetava em sua vida pessoal e prejudicava a continuação de sua formação. Isso ficou claro quando apresentou as possíveis razões para os professores não se candidatarem para o cargo de vice-direção: a complementação salarial não é suficiente, aumenta consideravelmente o trabalho, são muitas as situações conflituosas que é preciso lidar e não são todos que estão capacitados para lidar com as atividades de direção.

Além disso, revelou certa descrença com relação ao trabalho desempenhado na escola.

“Ela (Joana) tá certa, agora vai dar aulas. Porque aqui não adianta. Se eu pudesse também ia. Aqui nada dá certo, ela já sabe disso. Dá desânimo. Tem algum lugar bom pra trabalhar? Não, aqui não é bom, ali não é bom, porque não adianta fazer nada. Dando aula pelo menos você está formando os futuros professores, os que poderão fazer alguma coisa”.

Com relação ao estilo de gestão, gostaria de maior autonomia e disse acreditar que as exigências das diretorias são prejudiciais ao exercício das atividades de direção. Posicionou-se mais favorável ao estilo coletivo de gestão, julgou ser mais coerente pedagogicamente, mais cômodo para a direção, mas aumentar os conflitos na escola. O estilo pessoal, por outro lado, foi compreendido por Maria como mais eficiente e de maior satisfação para os professores e funcionários. Para atividades ligadas a informação, organização e controle, o estilo pessoal foi apontado como mais

adequado, enquanto que em atividades relacionadas ao clima de trabalho, a representação e apoio à área pedagógica, o estilo coletivo seria melhor.

Muito de sua visão sobre gestão ligava-se à visão de gestão de Joana, como Maria apontou, foi com Joana que aprendeu tudo, e enquanto diretora tentou manter tudo como estava.

“Tentei seguir a mesma linha da Joana. O caminho dela que estava dando certo. Ela que me direcionou”.

“Todo professor deveria passar por isso. Entender como funciona a escola, o que precisa para funcionar, coisas básicas que se não souber usar corretamente a verba não dá. Aprendi com a Joana. Se também não souber apoiar a equipe de professores, que são a alma da escola, não anda. Começa a faltar qualquer coisa, desde coisas materiais a coisas mais sérias”.

O último dia de Maria na escola foi marcado por uma festa entre as professoras do ciclo I. Maria se emocionou.

Considerando as observações realizadas durante a pesquisa, podemos resumir que Maria teve pouco tempo na direção, manteve ao máximo a linha de gestão de Joana e se mostrou com vínculos maiores com o ciclo I, do que com outras áreas da escola. Durante a vice-direção se apresentou mais passiva e preocupada com as coisas cotidianas, ao assumir a direção se mostrou com maior liderança e se posicionou quando preciso.

2.3.3. Catarina

Catarina tem 57 anos, durante vinte anos exerceu atividades de direção e vice-direção em escolas. Trabalhava na Diretoria de Ensino e estava há cinco meses na escola, quando aplicamos o questionário. Foi indicada por Joana que, sabendo que Maria logo sairia de licença gestante, procurou alguém para assumir a direção.

Na reunião de APM em que Catarina foi apresentada como futura diretora, uma mãe falou para Joana: *“O que nos conforta é que a Catarina é uma indicação sua”.* Joana: *“Ela tem garra, pique igual ao meu, tem jogo de cintura para trabalhar com os órgãos superiores. A escola não vai mudar”.*

No período em que Maria estava na direção, Catarina disse sobre a gestão que planejava fazer: *“Não pretendo mudar nada, ir para uma escola ruim é fácil, mas para uma boa como esta é muita responsabilidade, quero no mínimo mantê-la”.* Apesar dos

planos, Catarina optou por permanecer na vice-direção ao invés de assumir a direção da escola, deixando o cargo aberto, que em poucos dias seria preenchido por Vitória.

“Não, não quero assumir a direção, quero ajudar, mas não vou assumir não”.

Catarina, antes de exercer as atividades administrativas, realizou cursos, leu livros e revistas e fez treinamento na Secretaria, atividades estas que se mantiveram após iniciar na função.

Possui graduação em letras e pedagogia e pós-graduação em linguística e semântica e em gestão escolar. Atualmente também é professora universitária. O que a motivou a trabalhar em cargos diretivos foi *“acreditar que pode dar contribuições significativas para a melhoria da qualidade de ensino”*. Sentia-se bem preparada para atuar no administrativo e no pedagógico quando assumiu atividades diretivas, mas não considerava a dificuldade com relação à aceitabilidade dos professores e funcionários. Naquele momento, a dificuldade que enfrentava no exercício de suas atividades era a rotatividade de funcionários e professores. Disse que os estímulos que a categoria precisava eram maior autonomia e melhores salários.

Para exercer adequadamente a funções de direção, ela julgou ser importante a pessoa ter realizado curso na área antes e durante o exercício da profissão, ter experiência como docente e ter boa vontade e disponibilidade de tempo, uma vez que frequentemente se trabalha mais do que oito horas por dia e são muitos os eventos e reuniões fora do horário de trabalho, o que prejudica a vida particular, a formação continuada e o exercício de outras atividades profissionais que não a de direção da escola.

Considerou que a escola contava com número suficiente de funcionários, faltando apenas substitutos no caso de falta dos professores. Comentou diversas vezes sobre o tamanho da escola, e que chegou a sentir dores nas pernas à noite de tanto que subia e descia escadas. *“Chego em casa exausta, essa escola na verdade são duas”*.

Propôs algumas mudanças espaciais na escola, entre elas incluir uma mola na porta que separa o pátio da recepção / direção. *“Não que eu não queira contato com os alunos, mas tem que ter uma separação, o lugar deles e dos professores e o lugar da gestão. Sabe o que eu acho, que se a direção fica assim fazendo o papel de todos, do professor, do inspetor, tira o espaço deles e acaba perdendo o próprio espaço. Nessa sala (à direita da recepção), eu só consegui fazer os ofícios porque era cedo, depois começa aluno e pai e não se trabalha mais”*.

Ressaltou a importância de mudar a sala da vice-direção. *“Acho até que a figura da direção fica desgastada, qualquer coisa pais e alunos estão ali”*. Lourdes: *“Acho que vocês não conseguem trabalhar ali...”* Catarina: *“E quando a recepcionista sai. A vice, que fica abrindo e fechando a porta. Não estou menosprezando, mas é só para vocês verem. Tenho parcerias para ver e não consigo tempo para ver isso”*.

Apesar de desejar maior autonomia para a gestão, julgou serem positivas as interferências dos órgãos superiores, crê que contribuem para o desenvolvimento das atividades escolares. Com relação ao estilo de gestão, Catarina se posiciona favorável ao estilo coletivo, que julga ser mais eficiente, de maior coerência pedagógica, de maior satisfação para funcionários e professores e estimula a democracia na escola, apesar de considerá-lo mais cômodo para a direção e de favorecer conflitos. A vice-diretora crê que o estilo coletivo é mais propício para o desempenho de todas as atividades, sejam elas burocráticas, representativas ou de apoio pedagógico.

Catarina é considerada pelos professores e funcionários muito rigorosa, o que desagrada a uns e agrada a outros.

Funcionário após reunião com direção: *“diretora queria falar com a gente. Só pra ver nossos horários. Ver também que os professores não voltam quando bate o sinal, crianças até se arrumam (em fila aguardando os professores ao término do recreio), mas eles não vêm, daí (as crianças) começam a se pegar e sobra pra gente (funcionários). Elas (diretoras) tão certa, cada um tem que fazer seu trabalho, se tão aqui é pra trabalhar. Eu gosto de ser dirigida. Porque tudo anda direito. Porque não fica parecendo fofoca, parece que ficamos falando mal dos outros”*.

Professor: *“Nossa, como as coisas aqui mudaram, já dei de frente com essa nova. Não sabe lidar com as pessoas. Tudo é a lei isso, a lei aquilo. A Joana dava a cara a bater, sem essa de tudo não pode. A Joana sempre falava, tem duas coisas: competência e afeto. Essa pode até ter competência, mas afeto zero... Ela tinha que chegar e primeiro ver como as coisas são para depois ir mudando, mas não, já chegou mudando, arrancando paredes. Só pra marcar território. Os professores estão sentindo muito, ela é muito endurecida. Pode ser que eu esteja errada, quem sabe depois eu veja que ela é diferente, tomara, né?!”*

Professor: *“A Catarina é bem brava, mas como ela não está lá, aproveitamos! ...todo mundo tá aliviado com ela de férias, pena que ela volta, né?!... Mas não tem jeito, tem coisas que só ela pode fazer”*.

Em resumo, são algumas as manifestações retratando a dificuldade no relacionamento com Catarina, mas as mesmas pessoas que exprimem isso, também

colocam destaque à sua competência e capacidade, especialmente com relação às tarefas que exigem disciplina, controle, conhecimento da legislação e traquejo com as questões dos órgãos superiores. A experiência que tem em gestão escolar faz com que seja uma figura forte na escola, promovendo mudanças e tomando decisões.

2.3.4. Vitória

Vitória tem 45 anos, é a primeira vez que exerce a direção. Antes de entrar nesta escola foi coordenadora pedagógica e vice-diretora em outra instituição. Está há dois meses no cargo.

Por ainda ser muito nova na escola são poucas as manifestações sobre ela. Pelo que observamos e o que os professores e funcionários perceberam, ela ainda está se adaptando, conhecendo a instituição e a função de direção.

Professor: *“Por enquanto ela está apenas observando, vamos sentir mesmo a diferença em Agosto, quando voltarmos, por enquanto teve festa, conselho, não deu pra ela fazer muita coisa. Mas acho que dá atenção, olha no olho, escuta. Fui tirar uma dúvida com ela, ela enrolou e não disse nada. De qualquer forma parou, me ouviu, isso é legal. Mas só depois das férias é que vamos ver de fato como ela é”.*

Professor: *“A Vitória ainda não sabe muita coisa....”*

Vitória possui graduação em letras e pedagogia e antes de assumir a direção, realizou cursos e leu revistas e livros sobre gestão, atualmente segue realizando cursos na área. Julga que na escola estão em número insuficiente os inspetores, e que os professores, funcionários da limpeza, da merenda e da área administrativa, apesar de estarem em número adequado, carecem de substitutos quando há falta.

Vitória costuma trabalhar mais de oito horas diárias e duas ou três vezes por semestre tem de trabalhar fora de seu horário, o que prejudica sua vida particular. Acredita que a possível desmotivação de professores com as áreas de gestão está relacionada a questões salariais, acha que a complementação não é suficiente.

Buscava na direção experiência profissional e diz ter gosto pela função, sentiu-se mais preparada para lidar com as questões pedagógicas, mas sentiu dificuldades em lidar com a responsabilidade dobrada e com a adequação das tarefas diárias. Julga que o incentivo necessário para os diretores desempenharem melhor suas atividades é ter parceria com a equipe.

Realizou um evento em conjunto com as coordenadoras, o qual recebeu muitos elogios, inclusive manifestações positivas sobre ela. *“A Vitória é bem calma, te olha,*

escuta, os professores tão gostando porque já tem o stress da aula, se a direção pressionar muito daí fica difícil”.

Vitória manifestou no questionário que deseja maior autonomia para a direção da escola, mas julga positivas as contribuições que os órgãos superiores dão para a escola. A supervisora, também nova na escola, tem frequentemente participado das atividades escolares, e oferece à nova diretora sugestões e auxílio.

Vitória se diz favorável ao estilo coletivo de gestão, achando-o mais eficaz, menos conflituoso, mais cômodo para a direção, mais coerente com a atividade pedagógica e com a democracia, julgando ser melhor a realização de todas as tarefas, sem distinção, no estilo coletivo.

O que pudemos observar é que Vitória ainda está em fase de adaptação, tanto à escola quanto ao exercício da profissão, carecendo de maior domínio sobre assuntos diversos para auxiliar os professores e a escola. Muitas dessas carências estão sendo supridas por sua vice, Catarina, que possui bastante experiência em gestão. Apesar disso, Vitória desenvolveu empatia com os professores e funcionários por lhes dar atenção e se mostrar compreensiva e disposta a exercer um bom trabalho.

Buscamos com esta apresentação das diretoras pesquisadas retratar algumas de suas características, suas concepções sobre as próprias atribuições e sobre a gestão da escola, dando subsídios para a posterior análise de suas ações.

CAPÍTULO 3

AS AÇÕES DO DIRETOR

O objetivo desta pesquisa consiste na análise das ações diretivas, que como vimos, tem dimensão subjetiva, mas também cultural. Assim, denomina-se prática diretiva às ações sociais que são recorrentes entre os diversos diretores escolares, configurando-se como parte da cultura deste grupo. Weber (2002) nos expôs que tais ações de caráter regular podem ter razões subjetivas, mas também externas, em função de algum tipo de dominação. No caso dos diretores escolares, o tipo de dominação a que estão submetidos é o tipo racional-legal, cujo tipo puro é a burocracia. O contexto da ação é, portanto, a organização escolar, que se apresenta na realidade entre a burocracia e a anarquia organizada. Para completarmos os elementos que compõem a compreensão da ação nos falta analisar as atividades da direção.

As atividades são a reunião dos elementos acima tratados: vinculam-se às atribuições do cargo; refletem a prática vigente em função das estruturas de ação; são decisões dos sujeitos e estão imersas em uma dada organização escolar, com espaços e recursos delimitados. Ao mesmo tempo que reforçam ou transformam as estruturas, as ações ampliam as experiências dos sujeitos e moldam seus comportamentos, bem como organizam os espaços e determinam os recursos utilizados. (Gimeno Sacristán, 1999)

Este amálgama de elementos constituem a ação educativa, uma ação aberta, incerta, imprevisível, criadora e racional (Gimeno Sacristán, 1999, p. 59).

Conforme vimos, a ação é pessoal e, portanto, sujeita aos desejos, conceitos, pressupostos e vontade dos indivíduos, ainda que imersa em um meio social que a possa direcionar. Isso lhe confere um caráter incerto, ainda mais se considerada em interação com a ação de outros sujeitos. As situações definidas por esta combinação de ações de diversos sujeitos são continuamente reformuladas, impossibilitando que as futuras ações sejam previamente compreendidas. Ou seja, as ações, em função dessas situações incertas, podem unicamente ser projetadas, avaliando probabilisticamente seus efeitos, o que significa embutir o fator risco às previsões. Assim, a imprevisibilidade do indivíduo passa a ser uma imprevisibilidade social.

O mesmo caráter pessoal das ações que lhes aufere incerteza também lhes permite ser criadora. A singularidade dos atores dá às ações caráter original e criador. Os sujeitos, dotados de razão, optam dentre as possibilidades que lhe são postas, fechando as situações até então abertas. São, portanto, criadores de realidade (Gimeno Sacristán, 1999).

As ações são racionais, ou mais racionais, se partem de uma consciência clara de seus fins, se estes estão bem articulados, subordinando os fins intermediários aos finais, se são viáveis em uma situação concreta, se os dispositivos para alcançá-los são conhecidos, se são utilizados os mais apropriados e se o plano de ação é suficientemente flexível para revisar o sistema de fins em função das circunstâncias. (Gimeno Sacristán, 1999, p. 62.)

A ação, no entanto, como vimos no Capítulo 1, não é inteiramente autêntica ou subjetiva. Ela segue padrões de comportamento e pensamento que a caracterizam como prática social. A ação é, ao mesmo tempo, manifestação da subjetividade e da cultura, carrega em sua essência esta dualidade. Ela “enraíza-se em situações criadas de antemão” (Gimeno Sacristán, 1999, p.60) e, portanto, adquire certo grau de previsibilidade.

Neste ponto adentramos no caráter mais complexo da ação diretiva, a questão da previsibilidade. As ações dos diretores escolares são simultaneamente ações educativas e administrativas, o que lhe confere um caráter paradoxal com relação à previsibilidade. Se por um lado a ação educativa tem como um de seus traços a imprevisibilidade (Gimeno Sacristán, 1999), por outro, a ação administrativa pressupõe a previsibilidade e trabalha em prol desta.

Em outras palavras, a educação não nega a subjetividade dos indivíduos, mesmo sendo pertencentes a uma cultura que os assemelham. A ação educativa, de formação do sujeito e aproximação deste à cultura, resulta em algo incerto e imprevisível. Não de forma oposta, mas em graus muito diferentes, a ação administrativa concebe os sujeitos enquanto parte de uma coletividade, reduzindo-os a grupos. Ou seja, simplifica o homem (Nóvoa, 1995), considera a prática social, e não as ações individuais. Só é possível sistematizar, regulamentar e administrar os sujeitos e elementos que tenham características em comum, do contrário, estaríamos sempre agindo de forma pontual e espontânea. Por isso, as ações administrativas, sejam elas decorrentes de decisões democráticas ou autoritárias, visam a igualar os direitos e deveres dos indivíduos com características em comum, homogeneizar as ações dos que compõem a organização e a sociedade. Esta redução se faz, inclusive, para permitir que o gestor possa compreender a realidade em que deve atuar.

Nosso nó se desfaz pelo fato de a ação administrativa ser ela mesma contraditória, pois pressupõe um mundo apenas de práticas, enquanto ela mesma não deixa de ser ação. Ou seja, a pessoalidade da ação administrativa impede, em parte, a objetividade da administração. As decisões e formas de gestão que obtiveram sucesso em dadas organizações não podem ser meramente replicadas em outras organizações, porque são configuradas por outra dinâmica e cultura (Bateman e Snell, 1998). Por isso é frequente atribuir à administração um caráter artístico ou intuitivo. O fato de não nos apropriarmos de todos os processos envolvidos na administração fez com que alguns autores, como Mintzberg (1990), não a configurassem como ciência.

Discussão semelhante ocorre no campo da educação. Alguns autores atribuem à ação educativa caráter artístico, por ser criativa e imprevisível. O diretor escolar está então, duplamente imerso nesta difícil tarefa de conciliar arte, ciência e política.

No entanto, encontrar bases científicas é diferente de valer-se de regras científicas (Gimeno Sacristán, 1999, p. 66). Por isso, tanto na administração quanto na educação podemos nos valer dos benefícios da previsibilidade para melhor desempenharmos nossas ações, as quais condicionarão as previsibilidades futuras. “A ordem do macro (projeto ou sistema educativo) tolera uma certa ‘desordem’ no micro (ações concretas); a conjugação de acúmulos de ‘desordens’ no micro pode alterar a ordem do macro” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 64).

Além disso, a previsibilidade de dadas situações e certa ordem no campo educacional, permite, como observamos na instituição pesquisada, que os sujeitos se disponibilizem para a realização de novas atividades. No caso estudado, percebemos que a clareza de como proceder em situações cotidianas, acordadas previamente, permite que a escola seja capaz de se organizar e buscar outras situações, como trabalhar com parcerias, preparar festas, realizar atividades extra-escolares etc. De certa maneira, a ordem e a disciplina estão interligadas, uma no campo institucional outra no individual, mas nos serve de metáfora de compreensão. Quando os professores optam por levar para atividades extra-escolares os alunos bem comportados da 8ª série, é devido ao grau de previsibilidade que encontram nesta situação. Levar alunos indisciplinados é justamente aumentar o grau de imprevisibilidade, não se sabe como procederão, não se sabe ao que a escola terá que responder. O grau de aceitação deste desconhecido é próprio de cada um, e explica em grande parte o estilo de gestão assumido pelos diversos diretores. Mesmo dotadas de valores democráticos, as diretoras recorrem a eles nas situações em que possuem segurança, quando ampliam-se as possibilidades. O conselho participativo, por exemplo, quando fugiu a certo grau de controle, no momento em que os alunos

passaram a fazer ofensas pessoais aos professores, foi encerrado por opção dos docentes, que decidiram fazê-lo apenas com algumas séries.

Em resumo, o que buscamos compreender sobre a previsibilidade é a diferença entre arranjos e combinações. Os arranjos, encontros com ordens definidas, reduzem o universo de possibilidades, enquanto as combinações, encontros sem ordem definida, o ampliam. O desejo de que algo resulte o mais próximo possível de certo plano exige que este algo adquira forma, feche as possibilidades, ganhe entorno. A forma, que sempre limita, também é possibilidade. O que precisamos observar não é a aquisição ou não de forma, mas se a forma que assumimos possibilita aquilo que queremos, se expressa a vontade coletiva, partilhada, e não de apenas um. Vejamos que se o todo é uno, a ordem que lhe for atribuída é obrigatoriamente fragmentadora, mas se o que temos são partes, a ordem é unificadora.

A fragmentação da realidade escolar, expressa pela fragmentação dos conteúdos curriculares e das disciplinas; do trabalho que acontece em seu interior; da separação entre o discurso teórico e a prática real; da desarticulação da escola com a comunidade; e do pedagógico com o político, só é superada por um projeto educacional (Severino, 1992, p. 83-85).

A coordenação de todo esse processo, tanto na sua dimensão subjetiva como na sua face objetiva, é a tarefa nuclear do diretor. Função aglutinadora, intencionalizadora. Sem a atuação dinâmica de sua força, o conjunto se desarticula, suas partes funcionando então desordenadamente. (Severino, 1992, p. 87.)

“[...] as ações desenvolvidas dentro de qualquer projeto educativo guiado por uma ordem possibilitam a intervenção no mesmo, a sua reorientação, e fazem com que os agentes proporcionem sua autonomia” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 64).

Por isso a separação pedagogia-administração não procede. Porque o que todos os agentes de ensino fazem são ambas atividades simultaneamente, com diferença de âmbitos. Os professores nas salas de aula e a disciplina (Guimarães, 1982); as coordenadoras em seu trabalho com os professores; as diretoras com as coordenadoras, professores e funcionários; as supervisoras com as diretoras e coordenadoras; em fim, o secretário da educação com os educadores. Esferas diferentes de trabalho organizador e viabilizador, buscando a aprendizagem dos alunos. É esta ação que buscaremos compreender neste Capítulo, uma ação simultaneamente educadora e administrativa.

Com base na teoria weberiana, da análise da organização escolar e dos sujeitos que exercem as ações diretas, adentraremos na análise destas ações.

Como categoria analítica nos fundamentamos no trabalho desenvolvido na Espanha por Gimeno Sacristán (1995). Nesse estudo o autor apresentou sete categorias que abarcam as múltiplas dimensões da ação dos diretores escolares. Durante a coleta de dados que fizemos, adaptamos para a realidade paulista e testamos o questionário do autor, resultando no questionário aplicado às quatro diretoras investigadas, apresentado no anexo 1.

Visando compreender as atividades desempenhadas pelos diretores, Gimeno Sacristán realizou uma pesquisa na Espanha, publicada em 1995. Nesse trabalho, expôs um quadro teórico e legislativo contextualizando a direção escolar no país. Dos estudos, entrevistas e grupos de discussão realizados com diversos agentes educacionais, elaborou uma lista com 41 atividades, separado-as em sete categorias: Assessoria Pedagógica (AP), Coordenação (Cd), Clima Social (CS), Controle (Ct), Distribuição de Informações (DI), Gestão (G) e Representação (R). As categorias serviram de base para o desenvolvimento de um questionário respondido em 454 unidades de ensino situadas por toda a Espanha, a fim de avaliar, entre outros aspectos, a correspondência entre as atividades levantadas e as atividades que os diretores manifestam realizar.

Cada uma das atividades foi avaliada com relação ao grau de pertinência que tem com a função de direção, à sua relação com o funcionamento da escola, à frequência com que realizam a atividade e o grau de dificuldade que ela apresenta.

Interessados em compreender as ações diretivas em São Paulo, traduzimos, adaptamos e aplicamos às quatro diretoras este questionário (anexo 1). Os resultados do questionário, juntamente com as observações se constituem a base de dados deste trabalho. A fim de compreendermos quais das ações se caracterizam como prática diretiva recorremos a comparação destes dados com nos resultados de outras pesquisas acadêmicas, a de Gimeno Sacristán (1995), que trata da realidade dos diretores espanhóis, e a de Meneses (1972) que aborda as atividades dos diretores paulistas da década de 70. Ambas as pesquisas foram baseadas em levantamento bibliográfico e questionários. A comparação se estende ainda à legislação atual, apresentada no quadro 1, e de 1894, apresentada no quadro 2, que possibilitam também avaliá-las se as ações se relacionam com as emergências cotidianas ou com os aspectos burocráticos do cargo.

Apresentamos os dados, seguindo o esquema analítico de Gimeno Sacristán (1995). As categorias são, quase em sua totalidade, semelhantes às apresentadas

pelo autor. Já as ações que compõem cada categoria, diferem bastante. Parte delas se manteve, porém, muitas foram criadas ou ampliadas.

As ações que tiveram de ser ampliadas são principalmente aquelas que são semelhantes a ações indicadas por Gimeno Sacristán (1995), mas são realizadas pelos diretores com outros agentes ou outras circunstâncias, que não apenas aquelas expostas pelo autor. A maior demanda se deu por incluir nas ações o trabalho com os funcionários. Na Espanha, como o autor nos expõe, os funcionários são em número quase irrisório, nas maiores escolas chegam a três e em muitas não há nenhum, o trabalho administrativo muitas vezes é feito pelos professores, se não contemplado totalmente pelo trabalho do diretor e de seu assistente. Já em nossas observações, vimos que o número de funcionários além de ser bastante grande, considerando o total de pessoas que trabalham nas escolas, é significativo no trabalho desempenhado pelos diretores. Havíamos contemplado esta diferença, e incluído algumas ações no questionário aplicado junto às diretoras, mas apenas durante as observações, percebeu-se a necessidade de contemplá-los em inúmeras outras circunstâncias. Assim, muitas das ações que o autor se refere, na relação do diretor com o corpo docente, foram ampliadas para contemplar, além do corpo docente, os funcionários.

No grupo das novas tarefas, entre aquelas que não foram apresentadas por Gimeno Sacristán (1995), mas que incluímos entre as ações diretivas, contemplamos as ações apresentadas pela legislação paulista, mas que não tinham correspondência com as ações já estipuladas pelo autor, bem como aquelas trazidas pela observação de campo e que careciam de tipificação. No primeiro caso, buscamos contemplar algumas no questionário apresentado às diretoras, mas um olhar mais atento durante a análise das ações, nos possibilitou verificar que parte delas continuavam sem classificação. No segundo caso, vimos que a realidade paulista apresentou características que não foram contempladas por Gimeno Sacristán (1995) e que não puderam ser previstas, por exemplo pela legislação, revelando a realidade como sendo mais complexa e dinâmica que as ações burocráticas ou aquela contempladas pelas teorias de décadas atrás ou de outras regiões.

Na sequência apresentamos as categorias com as ações que as compõem. Buscamos destacar situações vivenciadas nas observações para ilustrar cada uma delas, sendo que algumas se repetem em diferentes momentos, uma vez que as ações da maneira como acontecem na realidade, podem expor, simultaneamente, inúmeros aspectos da ação diretiva.

3.1. Assessoria Pedagógica e Profissional (APP)

Esta categoria se refere às atividades de apoio aos diversos agentes escolares: professores, alunos e funcionários. Trata-se de subsidiar os profissionais no planejamento, desenvolvimento e avaliação de seus trabalhos, bem como os estudantes em seu processo de aprendizagem.

3.1.1. Atividades da categoria:

1) **Subsidiar o trabalho dos professores**

Esta atividade contempla as várias dimensões do trabalho docente: os conteúdos de ensino, a metodologia, o planejamento, a avaliação e o modo de como proceder com os alunos. São algumas as regulamentações que abordam estas questões: acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho docente; subsidiar o planejamento educacional e propor alternativas metodológicas.

No que se refere a dar sugestões de assuntos ou conteúdos, os dados de Gimeno Sacristán (1995) revelam tal atividade como pouco relevante e pouco frequente, com índice maior de dificuldade. Já na pesquisa que realizamos com as quatro diretoras, identificamos que todas reconhecem a importância desta atividade, apesar de divergirem bastante quanto à frequência que a desempenham: duas disseram que algumas vezes, enquanto outra disse umas poucas vezes e a última disse fazer sempre. Nas observações evidenciamos algumas poucas situações que a ilustram:

Na reunião de início de ano, por exemplo, Joana disse: “*Ensinar que tem que cuidar do material já deveriam saber*”. Na mesma reunião, em outro momento, complementou: “*Educação é saber que o patrimônio é nosso*”.

Outra situação foi durante o conselho de classe da 8ª série em que Vitória pediu aos professores adequarem os conteúdos para esta sala.

Com relação a sugestões de metodologia, os estudos de Gimeno Sacristán (1995) a revelam como uma atividade importante para a escola, porém ainda com baixos índices de frequência ou mesmo pertinência. Contrariamente, as diretoras brasileiras se identificaram com esta atividade e disseram realizá-la com frequência, mesmo sendo apontada como difícil. Nas observações evidenciamos diversos exemplos desta atividade:

Durante o conselho de classe presidido por Vitória, o professor de matemática disse ter dificuldade com alguns alunos que não tinham interesse, disse que passava desafios, mas mesmo assim alguns não se estimulavam. Vitória disse para continuar fazendo os desafios, e sugeriu que o professor explorasse a sala-ambiente.

Durante uma das reuniões semanais de direção, em que as diretoras conjuntamente com as coordenadoras e a professora readaptada discutiam como proceder com a 8ª série, Maria disse: *“Tem que fazer algo diferente, não só na sala, vamos fazer com algo que gostem, música, começar com o que gostam e direcionar para a proposta. Essa sala é muito diferente. [...] E sala-ambiente? Não vejo nada de ambiente”*. Glória: *“E o laboratório de ciências? Tem material, só não tem reagente químico, por que não usam?”* Isabel: *“A fala do professor é de que no caderninho não está previsto para agora”*. Catarina: *“Isso é uma proposta, não gesso. Não vi nenhum comunicado dizendo que tinha que ser”*. Maria: *“Estão seguindo à risca”*. Catarina: *“Mas isso não é uma cartilha”*.

Joana, na reunião de início de ano, disse que os trabalhos expostos precisavam ser corrigidos para não serem pendurados com erros.

Joana, na reunião de início de ano, passou a falar do material que as crianças receberiam, os clássicos para as oficinas de português. Disse querer que usassem o material, não apenas entregassem para as crianças, mas que fizessem perguntas do livro, trabalhassem com o material. *“Vamos usar esse material pelo amor de Deus!”*

Situações sistematizadas, como o conselho de classe, estimulam este tipo de atividade. Observam-se também diferenças entre as diretoras: as mais experientes, como Joana, são diretas e claras, enquanto outras não têm muita certeza com relação a como proceder.

No auxílio ao planejamento, Gimeno Sacristán (1995) constatou que também é baixo o número de diretoras que se veem responsáveis pela realização desta atividade, mesmo sendo considerada de pouca dificuldade. Entre nossas diretoras verificou-se que três delas consideram-na um pouco difícil e que todas elas a realizam, apesar de duas considerarem que não se trata de uma atribuição do diretor. As observações comprovam que não se trata de uma atividade desempenhada pelo diretor. Apesar de estimularem que os professores a façam, quem acompanha o processo de planejamento dos professores são os coordenadores.

Joana, durante a reunião de início de ano, disse: *“Agora é bronca. (Fernanda, coordenadora do ciclo I, entrou na sala com duas cadeiras de plástico com o encosto*

rachado e parte arrancado) *Ela é nova, de 2008! Aluno que faz isso é porque está ocioso. Professor finge que dá aula. Programem ter começo, meio e fim*".

Joana, na reunião de planejamento: *"Trabalhem sério o ano inteiro, não só nos primeiros dias. Para ter resultado tem que ter processo, mas o processo são vocês, por isso a gente vai planejar três dias. [...] Bom trabalho para todos! Vou organizar os horários dos novos. Isabel, é com você! Precisando de mim, é só chamar"*.

No que tange a mostrar interesse pelas formas de avaliação dos professores, todas as quatro diretoras apontaram esta atividade como muito relevante para a escola, entenderam ser sua responsabilidade e afirmaram realizar constantemente. Duas diretoras a indicaram como bastante difícil de ser desempenhada, diferenciando-se das constatações de Gimeno Sacristán (1995), que a expõe como uma atividade com baixa frequência e baixo grau de dificuldade. Não foram observadas evidências desta atividade durante o tempo da pesquisa. A única evidência que temos revela maior interesse no desempenho dela por parte dos professores do que das diretoras, atentas a essa questão, mas não movidas por ela.

No conselho do ciclo I, a secretária dizia o nome do aluno e a professora falava sobre ele, sobre seu comportamento, sua personalidade e mostrava para a diretora alguns dos trabalhos daquele aluno, que evidenciavam suas colocações.

No que se refere às sugestões sobre como proceder com os alunos, as diretoras pesquisadas as consideraram como relevante, como sua responsabilidade e realizadas com frequência, apesar de duas delas considerarem essa atividade bastante difícil de ser desempenhada. Entre os espanhóis, apresentou baixo grau de dificuldade, ser de responsabilidade deles, realizada com frequência, se comparada às outras atividades da categoria, e relativamente importante.

A seguir, alguns exemplos:

Joana, na reunião de início de ano, falou sobre mandar crianças para a sala da direção, pediu para que (os professores) entendessem os adolescentes. *"A menina tá passando um batom, penteando um cabelo, eu vou mandar de volta!"*

Na reunião de direção, Maria: *"Fernanda, tem que falar para ele (inspetor) levar só se tiver sangue"*.

Na reunião de direção, Isabel: *"Tem que decidir se manda ou não descer (alunos para a direção)"*. Maria: *"Tem que cortar essa história de ficar mandando gente do recreio para gente"*.

Durante o conselho, os professores se manifestavam sobre alguns alunos, e a direção parava para discutir quais providências tomar.

2) Subsidiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos representantes dos colegiados

Esta atividade, apesar de não ter sido apontada por Gimeno Sacristán (1995), foi bastante evidenciada na pesquisa. As diretoras, quando indagadas sobre reunião com coordenadores e auxílio na definição de conteúdos e pauta dos HTPCs, manifestaram ser de responsabilidade delas, de importância para a escola e realizada frequentemente. A regulamentação que sustenta esta atividade trata de ambos os aspectos: acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho dos coordenadores e subsidiar os profissionais da escola, em especial os representantes dos diferentes colegiados. Além disso, a própria escola estabeleceu em seu Plano de Gestão uma reunião semanal com as coordenadoras. Na primeira reunião do ano, Joana solicitou que ambas as coordenadoras trabalhassem o mesmo conteúdo nos dois ciclos. No entanto, tal solicitação não pôde ser atendida pelas coordenadoras, pois muitas vezes precisavam trabalhar temas específicos de suas áreas, seguindo instruções que receberam nas reuniões externas.

Em geral, nas reuniões entre diretores e coordenadores, as diretoras passavam avisos, buscavam resolver as questões que as coordenadoras apresentavam e planejavam eventos próximos. Esta atividade também inclui subsidiar o trabalho dos representantes dos colegiados, porém não observamos nada a respeito.

Na reunião de direção, Maria perguntou se as coordenadoras tinham mais algum ponto para falar. Isabel pediu para fazer um cronograma com Catarina, porque não haveria tempo para falar tudo que era necessário no HTPC.

3) Subsidiar o trabalho dos funcionários

Decorrente da regulamentação de subsidiar os profissionais da escola, acrescentamos esta atividade à categoria. As evidências desta atividade não são muitas, referem-se em geral ao trabalho da secretária, que constantemente demandava da diretora apoio para realizar algumas de suas atribuições. Presenciamos também uma reunião da direção com todos os funcionários da limpeza, merenda e inspeção para tratarem sobre a realocação dos servidores em suas atividades. Quando indagadas sobre a realização de reuniões com os funcionários e o

atendimento de suas solicitações, as diretoras manifestaram ser de sua responsabilidade, ser de importância para a escola, ser realizada sempre, mas ser uma tarefa bastante difícil.

4) *Empenhar-se em prol dos alunos e favorecer o processo de aprendizagem.*

As evidências que tivemos exigiram que ampliássemos a função originalmente proposta por Gimeno Sacristán (1995): Mostrar aos professores a necessidade de apoiar os alunos com dificuldades escolares ou com mau comportamento. Observamos que a direção atua diretamente com os alunos, e não apenas como orientadora dos professores. Além disso, não atua apenas com os que apresentam algum tipo de dificuldade, apesar de ser para eles que dirige grande parte de seus esforços.

A atividade que o autor propõe foi apontada na Espanha como a de maior relevância dentre as atividades desta categoria, bem como a de maior pertinência. O mesmo foi comprovado em nossa pesquisa: as quatro diretoras apontaram-na como muito importante, frequentemente realizada e de responsabilidade delas. Destacamos que esta atividade se articula com a legislação que responsabiliza o diretor por: promover o atendimento às diferentes necessidades dos alunos, realizar práticas e ações pedagógicas inclusivas, empenhar-se em prol do aluno, criar condições e estimular experiências que aprimoram o processo educativo, assegurar os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem, respeitar o alunos e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado, assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando e impedir que o aluno deixe de participar das atividades escolares por razões materiais.

As diretoras, além de apoiarem o processo de aprendizagem por intermédio dos professores, também realizam intervenções diretas. A relação entre a direção e os alunos é, de maneira geral, direta apenas em alguns momentos específicos, como no conselho de classe participativo, ou em casos de indisciplina em que os professores e inspetores mandam os alunos para a direção.

Apesar das diretoras considerarem o atendimento aos alunos fácil de ser realizado, de responsabilidade delas, importante para a escola e muitas vezes desempenhada por elas, observamos que esta atividade é muitas vezes delegada a outros profissionais. Durante a gestão de Joana, era responsabilidade da vice-diretora, Maria, atender os pais e alunos, e de responsabilidade da coordenadora do ciclo I e de

uma professora readaptada do ciclo II “dar broncas” e tomar providências quanto a problemas de comportamento. Na gestão de Vitória e Catarina, passaram a contar com duas professoras readaptadas do ciclo II para desempenhar estas tarefas e atender aos pais. Ou seja, apesar de apontada como tarefa relevante, a percepção de que seja fácil permite que deleguem a outros esta tarefa. Apesar de não atenderem todos os alunos, alguns casos chegam às diretoras e por isso, a metade delas apontou que faz o atendimento algumas vezes e a outra metade que o faz sempre. Segue alguns dos exemplos desta situação:

Na reunião de direção Maria disse: *“Se descer porque não faz lição ou riu, vai descer e voltar do mesmo jeito, vai acabar com a autoridade dele (do professor). Só desce por agressão”*.

Na reunião de direção, discutindo sobre os professores e inspetores que mandam os alunos para falar com as diretoras e coordenadoras, uma das diretoras disse: *“O que acham de fazer uma ficha bem complexa antes de mandar para baixo? Número de alunos na sala, trabalho desenvolvido, o que estão fazendo, ferrar mesmo, se ele tiver tanto trabalho, vai pensar duas vezes”*. Isabel: *“Na outra escola era um dificultador, depois pararam de fazer. Acho que tem que falar para pensarem duas vezes”*. Fernanda: *“Não, gostei da ideia do documento, faz desde a primeira série”*.

Em outra reunião, tratando do mesmo assunto, Maria disse para a coordenadora do ciclo I sobre o inspetor de alunos: *“Fernanda, tem que falar para ele levar só se tiver sangue”*.

Joana, na reunião de início de ano, falou sobre mandar crianças para a sala da direção, pediu para que entendessem os adolescentes. *“A menina tá passando um batom, penteando um cabelo, eu vou mandar de volta!”*

Além das várias vezes que as crianças vão para a direção por problemas disciplinares e exigem que os diretores tomem providências, aconselhem-nos ou até chamem seus pais, selecionamos diversas outras situações observadas, que revelam, ou não, apoio às crianças:

Atividades que aprimoram o processo educativo e promovem o atendimento dos alunos com dificuldades:

No conselho do ciclo II, Vitória perguntou (para os monitores) o que iriam falar para a sala, eles disseram que melhorar o comportamento. Vitória disse que seria preciso melhorar também o rendimento. Ela perguntou se concordavam com o que tinha sido dito no conselho, eles disseram que sim.

Durante o conselho, Vitória explicou aos alunos que cada um tem um perfil para aprender e que é preciso conciliar isso para que todos aprendam.

No conselho da 8ª série, Vitória disse que queria naquele dia uma proposta deles, que se ninguém falasse nada, não valia a pena chamar todo mundo.

Joana, na reunião de início de ano falou sobre a sala de recursos (que depois de alguns anos conseguiu montar), disse que nesta sala estariam os alunos com déficit de aprendizagem, mas que apresentassem comprovação.

Durante o conselho do ciclo II, Vitória perguntou se fariam reforço de matemática, pediu para que o retomassem.

Durante o conselho de classe do ciclo I, as diretoras faziam anotações em seus cadernos sobre cada um dos alunos. Em alguns casos chamavam a professora da sala de recursos para aconselhamento sobre o aluno.

Durante o conselho de classe do ciclo I, as diretoras escutavam o que se expunha sobre cada criança; em um caso se detiveram por mais tempo, pegaram sua redação e juntas tentaram definir em que etapa da alfabetização o aluno se encontrava. [...] Vitória também pediu material de outras crianças para comparar com as produções. A coordenadora sugeriu mudarem a criança de sala, para a sala PIC. A sugestão foi aceita.

Durante a reunião semanal de direção em que discutiam como proceder com a 8ª série (classe de recuperação de ciclo), Glória disse que a disciplina tinha melhorado, mas que estavam apáticos, não faziam nada, não ouviam. Ela conversou com cada um, prometeram melhorar, alguns disseram que os professores estavam fazendo aulas melhores, mas outros disseram que não. *“Acho que eu e a Catarina devemos continuar chamando”*. [...] Isabel: *“A professora da sala de recursos sugeriu fazer aulas teatralizadas. A professora de artes do ciclo I disse que ajudaria com materiais e roupas”*. [...] Maria: *“Tem que fazer algo diferente, não só na sala, vamos fazer algo que gostem, música, começar com o que gostam e direcionar para a proposta. Essa sala é muito diferente”* (seguiram discutindo uma proposta).

Joana, na reunião de início de ano, disse que outro assunto importante era a inclusão. *“Escola democrática é aquela que acolhe a todos. Não quero os alunos mais problemáticos, que geralmente são os alunos da favela vizinha, no fundo da sala e quando vai para o quarto conselho eu pergunto o nome do aluno e o professor não sabe. Não quero isso!”*

Atividades que não promovem a superação das dificuldades pelos alunos:

Joana, na reunião de início de ano falou sobre a sala de recuperação. “16 alunos retidos, (vocês) vão ter sala de recuperação do ciclo II. A Marlene (matemática) e alguma professora de português vão fazer uma prova de requalificação e mandá-los embora para o ensino médio. Se não vai cair tudo nas minhas costas e da Maria porque não aguentam essa sala. Vamos distribuir os alunos que não passarem. Vou fazer o que a lei me permite”.

Maria, durante a reunião de direção em que falavam sobre a recuperação disse: *“A Joana tinha falado três vezes por semana, mas se você soubesse a muvuca que fica, eles tem que almoçar...Então vamos fazer duas vezes. Monta uma turma a mais e faz duas vezes”*.

Na reunião semanal de direção, Fernanda olhou para Maria e disse que ela nem queria falar sobre quem estavam pensando pôr no reforço. Maria: *“Esse não, porque vai estragar o reforço”*. Catarina: *“Mas a mãe disse que ia interná-lo”*. Maria: *“Sempre fala isso”*.

Durante o conselho com os monitores do ciclo II, começaram a comentar sobre uma menina que não estava e tinha muitas faltas. Uma das diretoras disse que a mãe estava transferindo sua guarda para o Estado. *“Quando a escola acaba suas possibilidades e a família também, a criança vai para a guarda do Estado”*.

Durante o conselho de classe do ciclo II, falaram sobre a menina que tentou suicídio, Isabel tentou fazer sinal para os professores não falarem na frente dos alunos monitores, mas uma das diretoras, ao seu lado, não percebeu o sinal e falou do assunto.

A descrição destas atividades nos permite observar que oferecem uma grande margem de atuação dos diretores. A legislação com caráter de orientação não especifica como proceder, permitindo que as diferentes diretoras atuem de inúmeras maneiras diferentes. As atividades que não fomentam o desenvolvimento e inclusão dos alunos relacionam-se às estratégias de atuação das diretoras, que precisam estabelecer prioridades entre variáveis que julgam divergentes, como disciplina e aprendizagem; e também ao modo de ser de cada uma, algumas mais cuidadosas com as palavras, outras menos.

Tanto viabilizando estruturas e coordenando atividades, como a de orientar professores e coordenadores, quanto aconselhando os alunos e dialogando com os pais, a direção escolar empenha-se em auxiliar os alunos.

5) **Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.**

Apesar de haver regulamentos atribuindo ao diretor a responsabilidade por otimizar os HTPCs, para enriquecer a prática docente e estimular o desenvolvimento profissional dos servidores, não observamos as diretoras realizando esta atividade. Observamos apenas uma atuação indireta, pelo quadro de avisos, um espaço em que sempre há notícias sobre cursos e eventos de interesse dos professores, mas que é alimentado por diversos agentes da escola e não exclusivamente pelo diretor.

3.1.2. Análise da categoria

Conforme apresentamos anteriormente, a categoria de Assessoria Pedagógica e Profissional é composta por cinco atividades, resumidas no quadro abaixo.

Quadro 5: Atividades de Assessoria Pedagógica e Profissional.

Atividades de Assessoria Pedagógica e Profissional	Legislação		Pesquisas		Manifestações	Observação
	1894	2006/2009	Meneses	Sacristán		
1) Subsidiar o trabalho dos professores	-	✓	✓	x	✓	x
2) Subsidiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos representantes dos colegiados	-	✓	-	-	✓	✓
3) Subsidiar o trabalho dos funcionários	-	✓	-	-	✓	x
4) Empenhar-se em prol dos alunos e favorecer o processo de aprendizagem.	-	✓	✓	✓	✓	✓ / x
5) Estimular o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.	-	✓	-	-	-	x

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira delas, vemos uma variação bastante grande entre as manifestações das diretoras pesquisadas e dos diretores espanhóis. Apesar de as diretoras atestarem a relevância e pertinência desta atividade, as observações que fizemos evidenciam uma atividade realizada poucas vezes, de maneira não sistematizada. Ou seja, pode, ou não, ser feita, dependendo do perfil da diretora e da situação com que se depara, não se constituindo uma prática entre as diretoras.

Meneses (1972), em sua pesquisa, identificou que as diretoras realizam uma orientação informal do trabalho docente. Essa informalidade diverge da atual legislação, que responsabiliza o diretor por acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho docente.

As situações que propiciam esta atividade são aquelas sistematizadas, as reuniões da direção com os professores e os conselhos de classe. Apesar de a

burocracia estabelecer estas situações, visando que as ações se confirmem enquanto prática de direção, é próprio de cada diretor a maneira de conduzir as reuniões, podendo, ou não, enriquecê-las com tal assessoria.

Com o trabalho dos coordenadores pedagógicos, o diretor abdicou de muitas destas tarefas de assessoria aos professores. Mas nem por isso deixou de se preocupar com elas. Assim como acontece nas organizações burocráticas de outras naturezas, há uma tendência a ampliação do quadro administrativo. Aumenta-se a hierarquia, delega-se responsabilidades. Se por um lado, entrou um intermediário entre a relação dos diretores e professores, por outro, foram garantidos espaços, como o conselho de classe, que permitem e estimulam as ações de assessoramento.

A relação do diretor com os docentes passou então a ser uma relação do diretor com os coordenadores, os quais centralizam as questões dos professores, além é claro de trazerem suas contribuições no que tange a coordenação e integração da escola.

A segunda atividade desta categoria evidencia isso. Tanto nas atribuições atuais do diretor, nas manifestações das quatro diretoras, quanto nas observações, ficou clara a tarefa do diretor de assessorar os coordenadores. As reuniões semanais são a forma institucionalizada de fazerem isso, mas diariamente é possível verificar que as diretoras realizam esta atividade. Não constituem uma via de mão única em que as coordenadoras acolhem as falas das diretoras, mas momentos de troca em que tanto as diretoras as auxiliam em suas atividades, como também as coordenadoras auxiliam as diretoras, fornecendo-lhes informações e sugestões, ou mesmo elaborando conjuntamente documentos e projetos. Sabe-se, no entanto, que a maneira como se caracteriza esta relação é própria desta escola, carecendo de investigação sobre como se dão as relações diretor-coordenador em outras instituições.

A contrapartida da criação da função do coordenador é a liberação do diretor para a realização de outras atividades. O cargo de direção escolar teve origem para atender às necessidades pedagógicas dos grupos escolares (Tabacchi, 1979), mas, no exercício dessa função, somaram-se atribuições de diversas ordens, o que demandou a delegação de algumas delas, ainda que sempre sejam acompanhadas pela direção. As atividades da secretaria, por exemplo, demandam diariamente esforços dos diretores e o mesmo processo de burocratização se deu nesta esfera. Porém, tanto assessoria pedagógica, quanto atividades da secretaria, não esgotam as atividades da direção escolar, conforme veremos ao longo deste capítulo.

Com relação a terceira atividade, a legislação segue reforçando a necessidade de subsidiar os profissionais da escola, e as diretoras confirmam realizarem tal atividade, mas as observações foram poucas neste sentido. As poucas vezes que vemos a ocorrência desta atividade é em função de alguma emergência do cotidiano escolar. Não se observam atividades sistematizadas que estabeleçam momentos para a diretora acompanhar o trabalho dos funcionários administrativos, da merenda, da limpeza ou da inspeção. A realização e o aprimoramento de seus serviços competem a cada um dentro de suas estruturas de atuação e dos limites impostos, ficando à direção apenas o controle sobre eles.

No diálogo com estes profissionais evidencia-se a reflexão sobre o próprio trabalho, como uma das faxineiras que explicou detalhadamente porque alguns materiais de limpeza estavam adequados ou não, mas seus saberes sobre a prática ficam restritos a ela e não se convertem em saberes da instituição.

Observa-se aí uma grande diferenciação entre os trabalhos desenvolvidos no interior da própria escola. A escola que apontamos anteriormente como sendo uma organização diferente das empresas, por não permitir a separação entre o sujeito e seu saber, revela abrigar em seu interior também as formas de trabalho alienante.

Diretamente relacionada a esta discussão, a quinta atividade da categoria, apesar de ter respaldo na legislação, não se apresenta como prática da direção.

Por fim, esta categoria contempla as ações voltadas para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Um grande número de regulamentações trata desta atividade, que pode se dar tanto pelo contato direto com os alunos, quanto pela orientação de professores e coordenadores, como também pela coordenação e viabilização de estruturas. Meneses (1972) identificou algumas atividades do diretor que se assemelham a esta, como coordenar reuniões para estudo de problemas de aprendizagem e organizar as classes de recuperação.

A burocracia que garante as estruturas em que ocorre esta prática, por exemplo, o conselho de classe, não garante que tal atividade seja realizada, pois a decisão recai no sujeito. São as diretoras, com seus saberes, valores e modos de atuação próprios, que auferem o valor das ações, permitindo que algumas ações contribuam com os alunos e outras não.

A comparação entre as atividades nos permitiu constatar que a lei é um importante fomentador da prática. Ela assegura o estabelecimento de alguns eventos, fomentando que as ações aconteçam. Apesar da estrutura burocrática se fazer necessária para a validação desta categoria, as emergências do cotidiano é que se

revelaram como os conteúdos a serem tratados nas situações institucionalizadas. Ou seja, a burocracia, considerando as emergências cotidianas da escola, sistematiza meios para atendê-las. Assim, a burocracia escolar garante elementos formais para o trato das emergências, deixando, ao mesmo tempo, margem de atuação pessoal para as diretoras. São elas, com suas concepções e personalidades, que decidem como proceder nas diversas situações. A própria legislação estimula um dado estilo de gestão, mas a ação é sempre pessoal. Nas atribuições de 1894, por exemplo, em que o diretor deve fiscalizar todas as classes, imprimindo-lhes a direção que julgar mais conveniente ao ensino, vemos que há uma preocupação com a esfera pedagógica, porém dotada de caráter autoritário. Já na nova legislação, em que se evidencia a mudança na visão de gestão, que Ordonhes (2002) identificou como fase democrática, observa-se verbos como subsidiar e estimular, diferente de fiscalizar ou imprimir. Assim, vemos que esta é uma categoria, que apesar de ter tradição no que tange a orientação dos professores e funcionários, se apresenta como própria de nossos tempos por conceber a gestão já como ação auxiliadora, mais do que impositiva. Mesmo diante de tal legislação ou discurso vigente, a análise das ações nos traz indícios de que os diretores têm concepções diferentes e estilos distintos de gestão

Damos destaque a duas ações. A primeira delas é subsidiar o trabalho dos coordenadores, que se apresenta como uma ação recorrente. Não se apresenta em outros trabalhos, devido às especificações do sistema, mas caracteriza as atuais atribuições do diretor do Estado de São Paulo. A outra é a de empenhar-se em prol dos alunos. Tabacchi (1979) apontou que o Reitor do colégio da Companhia de Jesus já era responsável por estimular os alunos. Tanto na Espanha na década de 90, como no Estado de São Paulo na década de 70, também se têm evidências desta função do diretor. Concluimos assim, que esta ação diretiva constitui uma prática de direção.

Se atuando junto aos professores, junto aos alunos ou ainda sobre as estruturas administrativas e organizacionais o diretor é capaz de trabalhar em prol dos alunos e do desenvolvimento do processo de aprendizagem, podemos dizer que a indagação de Ordonhes (2002) sobre o papel educativo do diretor escolar se confirma no dia-a-dia da escola investigada.

3.2. Clima Social (CS)

A categoria de Clima Social refere-se às atividades do diretor, que visam contribuir para um ambiente de trabalho harmonioso e estimulante. A escola revela-se enquanto instituição educativa, não apenas pela atividade de instrução das crianças,

mas também pela atuação direta ou indireta de todos que compõem este ambiente (Gimeno Sacristán, 1995). Assim, a direção assume a responsabilidade por fazer deste um ambiente democrático, inclusivo e harmonioso.

A legislação que se refere a tais atividades assume caráter genérico, mas evidencia a preocupação do sistema com a construção desse ambiente. Ela responsabiliza o diretor por manter o ambiente propício ao desenvolvimento dos trabalhos; por promover um clima organizacional que favoreça um relacionamento interpessoal e uma convivência social solidária e responsável, sem perder de vista a função social da escola; e por desenvolver ações para aproximar e integrar os componentes dos diversos segmentos da comunidade escolar para a construção de uma unidade de propósitos e ações que consolidem a identidade da escola no cumprimento de seu papel. São atribuições que permeiam as sete atividades que compõe esta categoria, mas não especificam procedimentos ou ações que garantam o cumprimento da legislação, tornando incerto se estas atividades atendem ou não as especificações legais.

3.2.1. Atividades da categoria

1) ***Favorecer as relações e mediar possíveis conflitos.***

Intervir como mediador em caso de conflito entre professores e alunos é uma tarefa tida, pelas quatro diretoras, como de sua responsabilidade, considerada de importância para a escola e frequentemente realizada por elas. Duas delas consideram-na difícil de ser desempenhada, opondo-se às outras duas diretoras. Na Espanha o grau de pertinência e de importância é bastante alto, apesar de a frequência não ser tão expressiva, possivelmente em função de ser considerada a mais difícil das atividades da categoria.

Favorecer boas relações entre os professores e manter um bom clima de trabalho é classificada como sendo de responsabilidade dos diretores e bastante relevante, exatamente como também se manifestam as diretoras na Espanha

Como foram algumas as observações que trataram de conflito de outras naturezas, optamos por abarcar nesta atividade situações relativas a diversas relações que podem acontecer no interior da escola e não apenas professor-aluno ou professor-professor, conforme nos apresenta Gimeno Sacristán (1995). São exemplos delas:

Na reunião de direção, Catarina: *“Outra coisa que temos que falar é que tão brigando feio, dona Francisca e ela (zeladora)”*. Maria: *“É a segunda vez que a caseira briga. Vamos fazê-las assinarem o livro”*. Fernanda: *“É, a coisa foi feia. Se xingaram de vagabunda na frente das crianças”*. Maria: *“Se pai vier reclamar é justa causa. Elas já passaram do tempo”*.

Joana, na reunião de início de ano, pediu para que se apresentassem os professores novos que ainda não haviam feito isso.

Na reunião de direção, começaram a falar sobre a professora que discutiu com a outra durante o HTPC (descrita no Capítulo 2).

Durante o conselho participativo do ciclo II, uma professora reclamou do aluno que disse que os professores só estavam ali por dinheiro. Vitória explicou aos alunos que professor é uma profissão, que recebem um salário por isso. Não é um esporte, disse que quando tivessem uma profissão iriam entender.

Durante o conselho, alguns alunos começaram a discutir com os professores. Vitória disse para pararem, que bate boca não.

Durante o conselho da 8ª série, uma das meninas começou a discutir com uma professora; na discussão a professora se referiu a menina por “ela”, a menina exaltada disse ter nome. Vitória interveio perguntando calmamente à menina porque ela não se comportava, a menina disse que a professora não sabia nem seu nome, sempre trocava. A diretora pediu para, por favor, a professora chamá-la pelo nome correto.

Joana, na reunião de início de ano, disse: *“O estatuto da criança e do adolescente fala do constrangimento. Isso pega a gente. Eu também dou meus gritos, mas...”* Enquanto falava sobre respeito com as crianças, a professora Selma a interrompeu: *“Desde que me respeitem também”*.

Joana, na reunião de início de ano, disse: *“1ª a 4ª, estou implorando, saibam receber estas crianças, estamos com problema muito sério de mídia em cima da gente. Na primeira semana deixa todo mundo entrar, papagaio, periquito, todo mundo que quiser. Depois a gente resolve. 5ª série também”*.

Joana, na reunião de início de ano, enfatizou o respeito com as crianças. *“Respeite essas crianças, olha a fala com os pais. Não vão falar: você aqui de novo! [...] Escola é energia positiva, encontros”*.

2) Ajudar os professores e funcionários com problemas profissionais ou pessoais.

Esta atividade contempla duas das atividades que Gimeno Sacristán (1995) estabeleceu, estendendo-se ainda aos funcionários e não somente aos professores. Na Espanha essas ações aparecem com baixo grau de dificuldade e pequena taxa de pertinência e frequência. Aqui, constatamos que três diretoras não consideram como responsabilidade da direção auxiliar nos problemas pessoais, mas mesmo assim o fazem.

Acompanhamos alguns momentos em que evidenciamos a solidariedade entre a equipe de gestão e os funcionários e professores, especialmente em caso de doenças ou problemas familiares. Exemplificaremos aqui algumas situações relativas aos aspectos profissionais e outros mais objetivos.

Joana, na reunião de início de ano, comentando a atribuição de aulas, disse que não pode haver nenhum erro, que no dia anterior fora terrível. [...] *“Quase infarto com a Katia e a Gisele. Essa professora de ciências (aponta para ela) está em três escolas!”* A professora de ciências se manifesta: *“Mas, acontecer isso no fim da carreira, né?!”*

Durante a reunião de direção, a inspetora entrou na sala, entregou um papel para Fernanda e disse que a professora mandou entregar com urgência. Fernanda leu e disse não acreditar, novamente essa história. Entregou o bilhete para Vitória, que afirmou já ter falado com ela sobre isso, que irá chamá-la novamente para ver o que ela entendeu. Fernanda pediu, por favor, para chamá-la, pois não entende essa professora, que sempre foi boa, este ano estava terrível. Catarina pegou o papel e também leu, perguntou para Vitória se ela já não havia resolvido a troca de salas, Vitória disse que sim.

Vitória entrou na sala junto com um dos inspetores. Ele disse para Isabel que terminou seu curso e precisava fazer estágio, Isabel perguntou em que, ele disse que em matemática. Vitória pediu para Catarina acompanhar isso e saiu. Catarina perguntou para o inspetor porque ele foi falar com a Vitória se já havia falado com ela, que não dava para ficar todo mundo vendo isso e ele receber as notícias de três partes. O inspetor disse que era para garantir e saiu.

3) *Estimular e fazer reuniões com os estudantes.*

Apesar de ter sido apontada pelas diretoras como atividade frequentemente realizada por elas e de importância para a escola, respostas semelhantes a que Gimeno Sacristán (1995) obteve em sua pesquisa, não obtivemos ao longo de toda a pesquisa evidências desta prática. Talvez a pergunta tenha sido interpretada como atendimento aos alunos e não reuniões coletivas, uma vez que no questionário não está assinalado a que categoria pertence cada atividade. Foram duas as únicas situações que presenciamos: quando uma classe estava bastante agitada, impedindo que o professor desse aula e a diretora subiu para falar com a turma toda, e os conselhos de classe do ciclo II, que em 2009 decidiram fazer de forma participativa somente com os monitores de cada classe. No decorrer do conselho optaram por chamar algumas classes inteiras, aquelas que realmente precisavam de atenção especial e também duas 8ª séries para elogiá-los.

Durante o conselho a secretária perguntou para os monitores o que acharam do conselho apenas com os dois, diferentemente do ano anterior. O menino disse que sinceramente preferia com todos. A secretária perguntou o porquê, ele disse que era muita responsabilidade.

4) *Auxiliar alunos de diferentes classes e culturas.*

Apesar de na Espanha esta atividade não estar entre as de maior pertinência da categoria e ocorrer com baixa frequência, em nosso questionário a identificamos como importante e realizada pelas diretoras, mesmo por uma delas que não a compreende como sendo sua atribuição. A única evidência que tivemos desta atividade, e ainda assim bastante breve, foi:

Joana, na reunião de início de ano, disse aos professores que devem ter respeito com a questão de gays e lésbicas.

5) *Estimular a participação e o compromisso dos estudantes, pais, professores e funcionários com a escola.*

Esta atividade é fundamentada na legislação que atribui ao diretor a responsabilidade de aproximar e integrar os diversos segmentos da comunidade escolar.

Tanto na Espanha quanto na pesquisa com as quatro diretoras, estimular o compromisso dos estudantes com a escola foi evidenciada como pertinente à tarefa do diretor e, apesar de considerada com certo grau de dificuldade, disseram ser frequentemente realizada por eles. Os esforços da direção que observamos atentam aos aspectos acadêmicos, como apontado na categoria anterior. Não observamos incentivos a outro tipo de envolvimento com a escola. As coordenadoras, algumas vezes, realizaram atividades desta natureza, como buscar a opinião dos estudantes diante de alguma situação ou estimular que alunos toquem música nas festas da escola.

Com relação ao estímulo aos professores, pais e funcionários, as observações que temos apontam para a participação destes nos colegiados, o que de maneira geral, depende fundamentalmente do interesse e disponibilidade da sua parte e não de esforços por parte da direção. No caso da participação dos pais, observou-se também que alguns são chamados à escola para resolver questões específicas de seus filhos, constituindo alguma forma de estímulo ao envolvimento dos pais com a educação dos filhos.

No que tange especificamente ao relacionamento com os pais, as quatro diretoras apontaram ser uma atividade de sua responsabilidade, de importância para a escola e sempre realizada, com exceção de uma que disse poucas vezes realizá-la. Na Espanha a atividade também se apresenta como bastante frequente e própria da função de direção.

A legislação espera que o diretor promova a integração escola-família-comunidade por meio de atividades culturais e esportivas. Observou-se, a esse respeito, a participação das famílias nas feiras de exposição dos trabalhos das crianças, mas não em atividades culturais ou esportivas. Os pais são chamados a comparecer na escola para as reuniões de pais ou, em casos particulares, para reunião com a coordenação ou direção. Na única interação que tivemos com os pais, na reunião de pais do início do ano, uma das mães disse que a reunião tratou das questões que sempre tratam: o uniforme, a disciplina etc. mas as mães que precisariam ir, são aquelas que nunca vão. Segue algumas situações que ilustram em quais momentos as diretoras consideram a participação dos pais e como buscam construir esta relação.

Na reunião semanal de direção, Catarina disse: *“Primeiro vamos ver a linha de trabalho dos professores, segundo, fazer reunião com os pais”*. [...] Maria: *“Tudo bem,*

diagnostica, e aí? O que vocês acham? Reunião com os pais? Eu acho que não resolve”.

Vitória no conselho, falando com uma menina, disse que iria chamar os pais dela, que queria que aquela conversa fosse boa para ela.

Joana, na reunião de início de ano, enfatizou o respeito com as crianças. *“Respeite essas crianças, olha a fala com os pais”.*

Na reunião de direção, Maria disse: *“Sobre a reunião de pais, temos que pensar no que falar, porque os pais já estão cansados de vir pra escola”.* Catarina: *“É, e a reunião de pais são eles (professores) que vão fazer, podemos estar presentes, mas a reunião é deles”.*

Na reunião de direção, Catarina disse que alguém tinha que chegar às 7h para acompanhar a entrada. Isabel disse que Glória sempre chegava. Catarina disse que não adiantava chegar, tinha que chegar e acompanhar a entrada, ver os pais.

6) Realizar festas, eventos e campeonatos na escola.

Incluimos esta questão em nosso questionário em função da observação do cotidiano escolar. Três diretoras a consideram como sendo de sua responsabilidade, enquanto uma diz não ser, mas afirma assumi-la, mesmo assim. Manifestaram haver um pouco de dificuldade em realizar tal atividade, mas realizam-na algumas vezes, uma vez que acham importante para a escola. Conforme já relatado no Capítulo 2, a APM costuma realizar festas para levantar fundos, sendo de nosso conhecimento três delas, realizadas todos os anos. O primeiro dia de aula do ano também costuma ter algum tipo de evento para os alunos, em 2009 foi uma banda. Nos dias em que há reuniões, como a reunião de planejamento ou o conselho, nos intervalos é servido um café com sanduiches ou pães de queijo, transformando os intervalos em momentos de integração dos professores, coordenadores e gestores. Na saída de Joana, foi feito um churrasco, que como descrito no Capítulo 2, não teve apoio de todos e causou certas incompatibilidades entre os professores e a APM, revelando que nem sempre esta atividade fomenta um bom clima de trabalho.

7) Manter bom relacionamento com pais, professores e funcionários.

Esta atividade foi incluída nesta categoria após o levantamento das observações. Percebeu-se que o diretor só é capaz de fomentar um bom clima de trabalho e bons relacionamentos entre os demais, se ele mesmo mantiver bons

relacionamentos. O que estaria implícito nas demais atividades, vale a pena ser evidenciado aqui para vermos que se trata de uma dimensão bastante subjetiva, revelando a importância de compreendermos os sujeitos das ações para a compreensão desta categoria. A descrição dos sujeitos, apresentada no Capítulo 2, evidencia como eram os relacionamentos de cada diretora. Eis alguns exemplos:

Durante a reunião de direção, Fernanda pediu para Vitória fazer os papezinhos (com elogios e sugestões) iguais aos que Joana fazia para cada um dos professores.

Na reunião de direção, Catarina perguntou para o inspetor porque ele foi falar com Vitória se já havia falado com ela, que não dava para ficar todo mundo vendo isso e ele receber as notícias de três partes. O inspetor disse que era para garantir e saiu. Catarina comentou que era um absurdo o que ele fazia.

Na reunião de início de ano da direção com as professoras, Isabel perguntou se todas já haviam recebido [...] “o mimo da direção para vocês” (uma caneta vermelha, uma caneta azul, dois lápis, duas borrachas, uma cola e um apagador personalizado – colorido e com o nome de cada professor).

3.2.2. Análise da categoria

As sete atividades que compõe esta categoria se apresentam da seguinte forma:

Quadro 6: Atividades de Clima Social.

Atividades de Clima Social	Legislação		Pesquisas		Manifestações	Observação
	1894	2006/2009	Meneses	Sacristán		
1) Favorecer as relações e mediar possíveis conflitos	-	-	-	✓	✓	✓ / x
2) Ajudar os professores e funcionários com problemas profissionais e/ou pessoais	-	-	-	x	✓	✓
3) Estimular e fazer reuniões com os estudantes	-	-	-	✓	✓	x
4) Auxiliar alunos de diferentes classes e culturas.	-	-	-	x	✓	x
5) Estimular a participação e o compromisso dos estudantes, pais, professores e funcionários com a escola	-	-	-	✓	✓	x
6) Realizar festas, eventos e campeonatos na escola	-	-	✓	-	✓	✓
7) Manter bom relacionamento com pais, professores e funcionários	-	-	-	-	-	✓ / x

Fonte: Elaboração própria.

Trata-se de uma categoria que não é estabelecida por lei, evidenciando-se mais como convenção ou costume. Em função disso ressalta-se o valor do grupo e do próprio sujeito na definição das ações.

Nas atividades um e sete, por exemplo, observa-se que os valores e modos dos gestores e a interação que estabelecem com os demais é que definem se a atividade fomenta, ou não, um bom ambiente de trabalho. As ações por si não revelam seus valores, é preciso compreendê-las dentro dos significados estabelecidos pelo grupo.

De qualquer maneira, destaca-se na atividade de número um a mediação dos conflitos por parte da direção. Mesmo que não os resolvam, as diretoras se ocupam deles, sentem-se responsáveis por esta atividade. Mesmo sem a regulamentação legal, esta atividade se apresenta como uma das atribuições da direção, tanto na Espanha quanto entre as diretoras pesquisadas, evidenciando-se uma prática de direção.

Estas atividades ainda são exemplo de que não é apenas a dominação racional-legal, cujo tipo puro é a burocracia, que pauta a vida da escola. A diferença entre as diretoras pode ser interpretada como uma diferença carismática. A autoridade delas, neste sentido, não advém do cargo que ocupam, mas de características próprias a cada uma delas (Weber, 2002).

Já nas atividades dois e seis, o grupo é que tem papel decisivo. Enquanto na Espanha os diretores não têm o hábito de auxiliar os demais profissionais em questões de ordem profissional ou pessoal, entre as quatro diretoras pesquisadas vemos bastante solidariedade. Da mesma forma, a realização de festas não se evidenciou como prática de direção na Espanha, mas entre as diretoras do Estado de São Paulo se constituiu, já há alguns anos, como uma de suas atribuições (Meneses, 1972).

Independentemente das atividades desenvolvidas, os diretores escolares atuam diretamente sobre o Clima Social por seu estilo de gestão. Nas diferentes fases dos diretores que Ordonhes (2002) nos apresenta: autoritária, de transição e democrática, vemos que a legislação e a bibliografia apontam formas distintas de os diretores trabalharem com os professores e funcionários. Se na primeira fase se evidenciam elementos autoritários, e na terceira, elementos democráticos, certamente estas mudanças alteram o ambiente de trabalho e colaboram para definir o tipo de educação que se desenvolve na escola.

3.3. Controle (Ct)

A categoria de controle está associada à verificação, atestar e garantir que haja correspondência entre o que foi previsto e executado. Se por um lado pode ser interpretada como uma forma de alcançar os objetivos e metas da instituição, por outro, pode ser vista como um mecanismo de dominação dos indivíduos, homogeneizando seus comportamentos (Gimeno Sacristán, 1995, p. 161).

As atividades que compõe esta categoria mostram ambas as dimensões do controle: ao mesmo tempo em que revelam a preocupação dos diretores com o desempenho acadêmico dos alunos, os contemplam como disciplinadores de alunos, professores e funcionários.

3.3.1. Atividades da categoria

1) ***Preocupar-se com o rendimento acadêmico dos alunos e estimular que a média da escola seja elevada.***

Esta é considerada pelos diretores espanhóis e pelas diretoras pesquisadas uma das mais relevantes tarefas da categoria. As quatro manifestaram ser muito importante e disseram realizá-la sempre. No entanto, as brasileiras manifestaram encontrar dificuldades para isso, enquanto na pesquisa de Gimeno Sacristán (1995) o grau de dificuldade foi relativamente baixo. As escolas de São Paulo estão submetidas a um regime de diversas provas e exames externos, que dão base para indicadores que servem para calcular as bonificações. Nas atribuições legais do diretor, são algumas as regulações que tratam especificamente disso: acompanhar e analisar indicadores de resultados, monitorar a aprendizagem dos alunos e assegurar a implementação do Currículo. Além da preocupação com as avaliações externas, algumas situações também revelam a atenção dada pelos diretores às notas das avaliações internas e ao rendimento dos alunos.

A política de indicadores pode ser, no entanto, divergente da preocupação com o rendimento dos alunos. Um exemplo: quando saiu o bônus para as escolas e a meta da escola pesquisada não foi atingida. A diretora na época disse aos professores que os havia avisado que se deixassem tantos de recuperação na 8ª série, a nota da escola cairia, e foi o que aconteceu. Em outra situação, descrita abaixo, vemos que a escola, em um dado momento, “desistiu” de se preocupar com o rendimento daqueles que tem problemas disciplinares, preferindo atestar um saber que não possuíam a

ficar com estes alunos e com a dificuldade de lidar com crianças que trazem diversas complicações para a gestão da escola e para os professores.

Joana, na reunião de início de ano, falou da sala de recuperação da 8ª série: *“16 alunos retidos, (vocês) vão ter sala de recuperação do ciclo II. A Marlene (matemática) e alguma professora de português vão fazer uma prova de requalificação e mandá-los embora para o ensino médio. [...] Vou fazer o que a lei me permite.”*

Na reunião de direção, Isabel disse: *“No SARESP não foram muito bem em português, e em matemática nunca vamos”. Glória: “Mas em matemática sempre foi assim, dão matemática instrumental, não ensinam a pensar”.*

Maria disse na reunião de direção: *“[...] A Joana tinha falado três vezes por semana, mas se você soubesse a muvuca que fica, eles tem que almoçar... Então vamos fazer duas vezes. Monta uma turma a mais e faz duas vezes.[...] Se não tivesse legislação eu não faria, uma hora não adianta nada”. Fernanda: “Queria pra 4ª, SARESP cai tudo nela”.*

Durante o conselho participativo do ciclo II Vitória perguntou para os monitores o que iriam falar para a sala, eles responderam que seria melhorar o comportamento. Vitória disse que também seria preciso melhorar o rendimento.

No conselho de classe, Catarina disse que fez uma estatística rápida e que apenas 5 dos 35 ficaram com tudo azul.

No conselho de classe a secretária começou dizendo a quantidade de notas vermelhas que tinha cada aluno, seguindo a ordem de chamada.

2) Garantir a disciplina na escola

Para compor esta atividade, combinamos a de Gimeno Sacristán (1995): atentar à disciplina nos lugares de uso coletivo, com a observação diária da instituição. Assim, a atividade passou a contemplar tanto o controle sobre os alunos, como também sobre professores e funcionários.

Esta atividade foi percebida pelas quatro diretoras e por muitos diretores espanhóis como sendo de sua responsabilidade e de importância para a escola, sendo uma das atividades mais realizadas da categoria pelos espanhóis. As diretoras pesquisadas revelaram ainda que a realizam frequentemente, mas que a consideram com certo grau de dificuldade. Ela é garantida por dois regulamentos: aplicar penalidades aos alunos, forma de sanção que garante a autoridade do diretor para

exercer esta tarefa, e garantir a disciplina de funcionamento da organização. Seguem alguns exemplos:

No conselho, Catarina reclamou das salas-ambiente. Vitória ressaltou que eles precisavam ter consciência de que na escola havia quase 700 alunos por período, que esse espaço tinha que ter regras para o convívio, que na troca de salas não era para ficar indo ao banheiro.

Maria disse na reunião de direção: “[...] aqui vai ficar uma zona”.

Na reunião de direção, Catarina disse que alguém teria que chegar às 7h para acompanhar a entrada. Isabel disse que Glória sempre chegava. Catarina falou que não adiantava chegar, teria que chegar e acompanhar a entrada, ver os pais.

Durante a reunião de direção, alunos bateram na porta e entraram para entregar duas advertências. Maria comentou sobre a letra, Catarina e as coordenadoras ficaram confusas. Maria: *“Como um professor tem esse papel? Eles não poderiam ter”*.

Na reunião de início de ano, Joana disse: “Por isso não pode mochila. Outro ano já roubaram um vídeo cassete. Principalmente agora com as drogas, eles querem pegar tudo que tem valor, principalmente a 8ª série”.

Joana, durante a reunião de início de ano: *“Agora é bronca (Fernanda entrou na sala com duas cadeiras de plástico com o encosto rachado e parte arrancado). Ela é nova, de 2008! Aluno que faz isso é porque está ocioso. Professor finge que dá aula. Programem ter começo, meio e fim”*.

Joana, na reunião de início de ano, falou das cortinas. Disse que em Julho são lavadas, mas que as professoras as enrolavam e jogavam para fora da janela. Daí chove e elas apodrecem. Disse que de 1ª a 4ª ela via, porque passava por ali, lá em cima não via.

3) Observar se professores e funcionários cumprem com suas obrigações: atribuições, horários etc.

Esta atividade, ampliada também aos funcionários, foi tida como de grande importância, bastante pertinente, e de maior dificuldade da categoria tanto, pelos diretores de São Paulo quanto da Espanha. Está relacionada a atribuições do cargo, como avocar as atribuições e competências de qualquer servidor subordinado, controlar sua frequência e avaliar, quando for o caso, seus méritos e desempenho.

Destacamos que esta atividade evidencia a hierarquia, um dos princípios da burocracia, nas organizações escolares. Nos exemplos que se seguem vemos diversas formas de controle por parte da direção sobre o trabalho dos docentes e funcionários.

Na reunião de início de ano, Joana começou a explicar sobre a sala de informática. Disse que então cada professor teria um horário para usar a sala de informática, que fariam um cronograma e seria obrigatório levar os alunos para os computadores. *“Gasto fortunas com esta sala para ela não ser usada!” Uma professora perguntou se haveria um auxiliar na sala. Joana disse que não: “Está mais do que na hora de professor aprender a ligar computador!”* Disse que é responsabilidade do professor preparar os alunos para ir à sala. *“Nada de mochilas etc. na sala de informática”. [...] Todo ano minha fala é a mesma e eu não vejo resultados, esse ano vai ter cobrança. Vou perguntar por que não estão na sala no horário de cada um. Faremos um calendário para o laboratório de informática e para a sala de leitura de 5ª a 8ª”.*

Na reunião de início de ano, Joana foi interrompida por uma professora que entrou na sala e lhe disse que teria que ir à reunião pedagógica de outra escola, mas que depois traria atestado.

Na reunião de direção, Fernanda disse que os professores continuavam sem acompanhar os professores especialistas. Catarina contou o caso do garoto que se machucou na aula de educação física e teve que ser trazido por um colega para a direção, pois a professora não estava junto.

Na reunião de direção, Catarina interrompeu dizendo que duas professoras continuavam chegando atrasadas, que já tinha conversado pela segunda vez com elas. Glória disse que os professores faziam muitas coisas pela escola, até atividades extracurriculares aos finais de semana e não recebiam nada por isso, que é preciso ter uma contraparte. Catarina: *“Então não faz, é prejuízo do aluno, a escola é para atender a necessidade do aluno, não do professor”.* Maria: *“É, elas que escolheram os horários delas”.* Catarina: *“Outra coisa é que os professores do ciclo I não acompanham Educação Física e Artes”.* Fernanda: *“Minha sugestão é fazer como Joana fazia, comunicado para eles assinarem”.* Catarina: *“Não acho que tem que ser falta”.* Maria: *“Vamos primeiro passar o comunicado, depois dar falta”.* Catarina: *“É, coloca a legislação”.* Maria: *“Não, não precisa”.* Fernanda: *“É, não pode abrir exceção”.*

Joana disse na reunião de início de ano: *“Faltou, no dia seguinte justifica. Se não passar, eu injustifico. Não tem conversa. Estamos cansadas de brincadeira, tem*

que levar a coisa a sério. Tiram licença e não me avisam! Tirou licença tem que avisar, se não eu corto pagamento mesmo!”

Joana, na reunião de início de ano, disse também que os trabalhos expostos precisavam ser corrigidos para não serem pendurados com erros.

Na reunião de direção, Isabel disse: *“A professora Ana é devagar quase parando”*. Maria: *“Então você tem que cobrá-la. Tá faltando postura de alguns professores, jogo de cintura”*.

Durante a reunião de direção, alunos bateram na porta e entraram para entregar duas advertências. Maria comentou sobre a letra, Catarina e as coordenadoras ficaram confusas, como um professor tinha esse papel? Eles não poderiam ter.

Fernanda disse na reunião de direção que uma professora reclamou de sala suja. Maria: *“Não esquentá”*. Fernanda: *“É, mas professor tem que preservar”*.

Maria disse na reunião de direção: *“Vamos falar para a supervisora observá-lo (inspetor de alunos), ela não quer observar tudo?”* Catarina: *“O que tem que tomar cuidado é com a supervisora que quer dirigir a escola”*. Maria: *“Não vamos conseguir tirá-lo”*. Catarina: *“Lógico que dá, abre o livro de ocorrência”*. Maria: *“Fernanda, tem que falar para ele levar só se tiver sangue”*. Catarina: *“Ele some, né? Já percebi. E aparece suado”*. Isabel: *“Aproveita que você (Catarina) é nova e tenta”*. Catarina: *“No regulamento não tem a função de cada um?”* Maria: *“Acho que não”*. Catarina: *“Onde eu trabalhava, tinha”*. Maria: *“Isso tem na legislação”*.

Na reunião de direção, em função do barulho, haviam fechado a porta da sala. Um dos inspetores abriu para perguntar se haveria aula vaga. Disseram não saber, e o inspetor voltou a fechar a porta. Maria: *“Gente, ele precisa ter um horário em mãos”*. Catarina: *“Vamos por ele pra trabalhar. O que que é isso, ficamos fazendo o trabalho dele?!”*

Na reunião de direção, Catarina falou: *“Acho que muita gente manda aqui. Dona Francisca, por exemplo. Porque ela tem uma sala? Os outros inspetores são muito tolerantes. Tem lugar que só ela tem a chave. Pedimos para vir para o ciclo II, ela vem, abre o portão e volta para lá”*. Maria: *“Tomou posse”*. Catarina: *“Ela até me falou que o lugar dela é lá, que até pode colaborar aqui, mas que o lugar dela é lá, fica gritando com os alunos. Outra coisa a caseira, abre o portão e some, reclamou que faz serviço para escola fora do horário dela”*. Maria: *“Nunca reclamou sobre isso, agora começou”*. Fernanda: *“Se forem ouvir tudo que reclamam”*. Maria: *“Tudo bem, o ideal é ser no horário, mas não durante o recreio e a saída, vai ao banco às 10h”*.

Na reunião de direção Fernanda disse: *“Quando cheguei, dona Francisca estava vendo as coisas da professora eventual, ela chegou às 8h30m e dona Francisca queria dar o dia todo para ela”*. Catarina: *“Mas isso não é ela quem tem que decidir”*.

Na reunião de direção, Catarina disse que alguém tinha que chegar às 7h para acompanhar a entrada. Isabel disse que Glória sempre chega. Catarina disse que não adiantava chegar, tinha que chegar e acompanhar a entrada, ver os pais. Isabel: *“Eu mesma algumas vezes chego uns dez, quinze minutos atrasada. Mas também vou embora muito depois do meu horário”*. Catarina: *“Não, imagina, não tem problema algum. Quem fica com aluno é que tem obrigação de chegar na hora, quem não fica não tem problema, é mais flexível”*.

4) *Elaborar, cumprir e fazer cumprir as regras da escola, a legislação e os acordos.*

Esta atividade é uma ampliação da atividade apresentada por Gimeno Sacristán (1995): Recordar as atividades pendentes, cumprir com os acordos etc. a qual foi avaliada pelos diretores espanhóis como bastante pertinente e pelas quatro diretoras como pertinente, porém não tão importante ou executada com tanta frequência se comparada às outras atividades da categoria. A legislação apresenta o diretor como responsável tanto pela elaboração de propostas e normas, quanto por assegurar o cumprimento destas e da legislação vigente.

Na reunião de início de ano, Joana começou a explicar sobre a sala de informática. Disse que seria obrigatório levar os alunos para os computadores e seria responsabilidade do professor preparar os alunos para ir à sala. *“Nada de mochilas etc. na sala de informática. [...] Todo ano minha fala é a mesma e eu não vejo resultados, esse ano vai ter cobrança. Vou perguntar por que não estão na sala no horário de cada um”*.

Na reunião de início de ano, Joana ressaltou a importância de usar uniforme. *“Não sou eu, foi o conselho da escola que definiu o uso dos uniformes”*. Professores perguntaram se poderiam mandar de volta para casa se (o aluno) aparecesse sem. Ela disse que não, que era para enviar para a direção, para que vestissem a criança.

Joana, na reunião de início de ano, começou a falar do regimento e das normas da escola, disse que cada professor receberia um envelope com as normas que deveriam ser entregues para cada um dos alunos.

Na reunião de início de ano, Joana disse: *“Ordem tem que ser respeitada, tem que fazer. É pra ser cumprida. [...] Não é ordem, é um ajuste para dar certo. Só funciona bem quem tem rotina de trabalho. Autonomia é na sua sala de aula”*.

Na reunião de direção Vitória perguntou se alguém na escola fumava, disseram que entre os funcionários não, mas alguns professores sim. Vitória perguntou onde. Fernanda respondeu que na rua ou na frente da escola. Vitória disse que se era na rua tudo bem porque não se poderia mais fumar dentro da escola. Catarina disse que já tinha passado um livro comunicando. Fernanda disse que este livro ainda não havia chegado ao ciclo I.

Na reunião de direção Catarina perguntou: *“No regulamento não tem a função de cada um?”* Maria: *“Acho que não”*. Catarina: *“Onde eu trabalhava, tinha”*. Maria: *“Isso tem na legislação”*.

5) Solicitar comprovantes, fazer registros e estatísticas.

O controle muitas vezes está associado à comprovação de determinados eventos, bem como à elaboração de parâmetros para avaliação das situações. Em função disso, acrescentamos esta atividade à categoria para evidenciar que mesmo que a diretora não se faça diretamente presente no controle, alguns recursos permitem que as diversas atividades que acontecem no interior da escola sejam controladas, servindo muitas vezes como aporte para tomada de decisão ou ainda proteção contra eventuais acusações ou conflitos.

No conselho de classe, as diretoras estavam com as pastas de ocorrência, e os professores, em sua maioria, com seus diários.

No conselho de classe Catarina disse que fizera uma estatística rápida e que apenas 5 dos 35 alunos ficaram com tudo azul.

Vitória disse no conselho de classe: *“Outro caso foi de uma menina que não estava, tinha muitas faltas [...]”*. Isabel começou a procurar na pasta de ocorrências este caso e Catarina disse que ainda não havia colocado, porque ainda queria um parecer dos professores antes de registrar na pasta.

No conselho de classe, Catarina perguntou o que fazer com os alunos indicados para o reforço que não compareceram. Isabel disse para pedir aos pais assinarem o pedido, que é tudo o que se podia fazer.

No conselho de classe do ciclo I, as diretoras faziam anotações em seus cadernos sobre cada um dos alunos.

Na reunião de início de ano, Joana começou a falar do regimento e das normas da escola, disse que cada professor receberia um envelope com as normas que deveriam ser entregues para cada um dos alunos (pediu auxílio para Isabel, coordenadora do ciclo II, para entregar os envelopes). *“Já dão para os pais no 1º dia para depois não reclamarem. Digam para lerem várias vezes e entregar assinado”*.

Na reunião de início de ano, uma das professoras perguntou para Isabel o que fazer com os alunos que não quisessem receber o material, como aconteceu no ano anterior, ela pediu para que assinasse a lista e escrevesse “recusado”. Joana disse essa folhinha valia ouro, *“conselho tutelar disse que não quisemos dar (para alguns alunos) para deixar para os carentes. Distorceu nossas falas”*.

Joana disse na reunião de início de ano: *“Tinha cinco (professores) novos, vieram três!”*

Na reunião de início de ano, Joana foi interrompida por uma professora que entrou na sala e lhe disse que tinha que ir à reunião pedagógica de outra escola, mas que depois traria atestado.

Joana disse na reunião de início de ano: *“Faltou, no dia seguinte justifica. Se não passar, eu injustifico. Não tem conversa. Estamos cansadas de brincadeira, tem que levar a coisa a sério. Tiram licença e não me avisam! Tirou licença tem que avisar, se não eu corto pagamento mesmo!”*

Maria disse na reunião de direção: *“Primeiro falamos, porque esse papel acho que não vai funcionar [...]”*. Isabel: *“Vamos pedir para os professores assinarem”*. Catarina: *“Põe na ata do HTPC que eles assinam presença”*.

Na reunião de direção Maria perguntou: *“O que acham de fazer uma ficha bem complexa antes de mandar para baixo? Número de alunos na sala, trabalho desenvolvido, o que estão fazendo, ferrar mesmo, se ele tiver tanto trabalho, vai pensar duas vezes”*. Isabel: *“Na outra escola era um dificultador, depois pararam de fazer. Acho que tem que falar para pensarem duas vezes”*. Fernanda: *“Não, gostei da ideia do documento, faz desde a primeira série”*.

3.3.2. Análise da categoria:

Esta categoria, composta por cinco atividades, apresenta as seguintes características:

Quadro 7: Atividades de Controle.

Atividades de Controle	Legislação		Pesquisas		Manifestações	Observação
	1894	2006/2009	Meneses	Sacristán		
1) Preocupar-se com o rendimento acadêmico dos alunos e estimular que a média da escola seja elevada	✓	✓	✓	✓	✓	✓ / x
2) Garantir a disciplina na escola	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3) Observar se professores e funcionários cumprem com suas obrigações: atribuições, horários etc.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4) Elaborar, cumprir e fazer cumprir as regras da escola, a legislação e os acordos	✓	✓	-	✓	✓	✓
5) Solicitar comprovantes, fazer registros e estatísticas	✓	✓	✓	-	-	✓

Fonte: Elaboração própria.

A primeira atividade é tida pelas diretoras como uma de suas principais atribuições. Na Espanha a atividade se apresenta pertinente e frequente e na pesquisa de Meneses (1972) o diretor já era o responsável pela organização das classes de recuperação. Nas atribuições atuais o diretor é o encarregado por monitorar os índices, enquanto nas atribuições de 1894 ele era quem deveria submeter os alunos a exames mensais. A observação do dia-a-dia nos revela que de fato os diretores se preocupam com o rendimento dos alunos, mas que isso também não se estende a todos eles. Além disso, a preocupação com os indicadores pode, por vezes, deslocar a atenção do que inicialmente movia esta ação: a preocupação com o aprendizado dos alunos. De qualquer maneira, estas ações divergentes não negam que esta atividade se constituía como uma prática de direção, transpassando a geografia e a temporalidade, assumindo dimensões próprias da cultura de direção.

Com relação à segunda atividade, vemos que desde 1894, quando se responsabilizava o diretor por fiscalizar todas as classes, o diretor já assumia a garantia da disciplina na escola. Em 1972, os diretores de São Paulo revelaram realizar visitas às classes para observar o trabalho do professor e serem os responsáveis pelo restabelecimento da ordem quando há quebra da disciplina. Em 1995, na Espanha, os diretores manifestam realizar frequentemente tal atividade e em 2009 em São Paulo os diretores foram observados realizando tal atividade. Concluimos, assim, que esta tarefa estabelece-se como uma prática de direção.

A terceira tarefa certamente se destaca pelo número de evidências. Além de ter fundamento legal, desde 1894, quando o diretor tinha que anotar as faltas diárias dos professores, esta atividade se revela como mais uma das práticas de direção. Tanto na Espanha quanto em São Paulo os diretores realizam o controle sobre as tarefas dos demais e na pesquisa de Meneses (1972) também vemos os diretores responsáveis pela abertura e fechamento do ponto e pela visita às salas para observar

o trabalho dos professores. O controle sobre o trabalho de outros evidencia a hierarquia presente na estrutura organizacional da escola, independente de como é exercido, se aparente ou dissimulado. As relações sociais que se estabelecem no interior das escolas não se esgotam naquelas provindas da dominação, mas são fortemente marcadas por esta, caracterizando-se por atribuições e horários definidos em lei e validados pela existência de meios de coerção. A relação dúbia do controle observada na coerção dos indivíduos e a conquista de objetivos, exposta por Gimeno Sacristán (1995), revelam mais uma das faces da relação dialética entre o indivíduo e sociedade.

A dominação racional-legal é explicitada na quarta atividade. As diretoras, além de submetidas às leis, são incumbidas de produzir normas e garantir seu cumprimento. Apesar de constar referências a esta atividade na legislação de 1894 e na atual, esta atividade pode ser considerada implícita ao cargo do diretor. Meneses (1972), por exemplo, não a estudou, mas mesmo assim, as atividades que levantou estão relacionadas às leis da época. Além das normas do sistema, a escola tem um regulamento próprio, estabelecido pela direção. No entanto, a vida escolar não se limita às ações regulamentadas, existem emergências cotidianas que fogem a estas e conferem individualidade à escola.

Como evidência do cumprimento da lei e resultado do controle são elaborados registros e estatísticas. Apesar de não constar entre as tarefas identificadas por Gimeno Sacristán (1995) e em nosso questionário, as observações revelaram que trata-se de uma ação regular entre as diretoras pesquisadas. Tal atividade também se evidencia no trabalho de Meneses (1972) no que tange a elaboração de relatórios, vistos em diários e planos semanais etc. A legislação atual evidencia alguns comprovantes que o diretor deve exigir dos funcionários, e a legislação de 1894 já falava em elaboração de mapas mensais e estatísticas escolares.

A conclusão que tiramos sobre esta categoria é que as atividades de controle constituem uma prática de direção, não por serem exclusivas aos diretores escolares, mas por estarem presentes em grande parte das organizações (Weber, 2002). Diante das evidências desta categoria poderíamos supor que a burocracia se tornou parte da cultura administrativa. Como se os princípios racionais-legais fossem o modo familiar de direção das organizações, não apenas por serem racionais, mas por já estarem arraigados na cultura.

3.4. Coordenação (Cd)

As atividades da categoria de coordenação visam auxiliar o trabalho coletivo e viabilizar um projeto comum, sendo interligadas às outras categorias, contemplando especialmente, mas não exclusivamente, o trabalho dos docentes.

3.4.1. Atividades da categoria

1) **Estimular e coordenar o trabalho conjunto dos professores.**

Esta atividade foi considerada bastante pertinente e relevante pelos diretores espanhóis e pelas quatro investigadas. No entanto, não é com frequência que a realizam. Juntamos dentro desta atividade outra que Gimeno Sacristán (1995) apresentou: atentar para que todos os professores tenham um nível de exigência semelhante, sugerir aspectos comuns de ensino (como hábitos de estudo e estímulo a leitura), evitar que alguns professores sobrecarreguem muito mais do que outros os alunos com trabalhos e lições para casa, e evitar que coincidam as provas no mesmo dia. São atividades consideradas pelos diretores espanhóis de menor relevância e responsabilidade, mas para as quatro diretoras como muito relevantes e de responsabilidade delas, apesar de indicarem que fazem isso poucas vezes. Mesmo combinando atividades, tivemos poucas evidências, o que possivelmente pode ser explicado pela existência da função de coordenador pedagógico, que assume diversas destas atividades, bem como pela ausência de especificações legais sobre o assunto.

Na reunião de direção, Isabel disse: *“A professora da sala de recursos sugeriu fazer aulas teatralizadas. A professora de artes do ciclo I disse que ajudaria com materiais e roupas”*. Catarina: *“Mas a professora de artes deles não fica chateada?”* Maria: *“Não querem ajuda?”* Glória: *“Não, ela é aberta a isso”*. Maria: *“Tem que fazer algo diferente, não só na sala, vamos fazer com algo que gostem, música, começar com o que gostam e direcionar para a proposta. Essa sala é muito diferente”*. Glória: *“Eles têm uma defasagem enorme, falta interesse. Também temos que fazer um trabalho individualizado”*. Isabel: *“Com 20 alunos dá”*. Glória: *“Temos que exigir lição de casa”*. Maria: *“Falta de material não é”*. Isabel: *“Eles têm, só que não fazem”*. Maria: *“Vamos fazer um projeto com informática”*. [...] Isabel: *“Podemos fazer duplas produtivas, muitos alunos são de transferência e foram colocados na 8ª A, as mães estão reclamando”*. Fernanda: *“Tire xérox da revista Nova Escola e dê para os professores”*. Maria: *“E sala-ambiente? “Não vejo nada de ambiente”*. Glória: *“E o*

laboratório de ciências? Tem material, só não tem reagente químico, por que não usa?”

Durante o conselho de classe do ciclo I, as diretoras faziam anotações em seus cadernos sobre cada um dos alunos. Em alguns casos chamavam a professora da sala de recursos para aconselhamento sobre o aluno.

2) *Propor e tomar medidas para favorecer a adaptação dos alunos novos.*

Apesar de tanto na Espanha como em nossa pesquisa esta atividade ter tido uma das mais altas taxas de pertinência, importância e frequência, mesmo não havendo legislação que a regulamente, não tivemos nenhuma evidência de sua realização, pelo contrário, a única evidência que tivemos foi de que os diretores não sabem quem são os novos alunos e não possuem formas sistematizadas de integração, tampouco de acompanhamento, permitindo que a aluna de nosso exemplo chegasse ao conselho de classe com problemas de nota.

Durante o conselho do ciclo II, uma menina, ao saber que ficou com nota vermelha em muitas matérias, encheu os olhos de lágrima, uma professora disse: “*vai chorar*”. A classe toda se virou para olhá-la. Outra professora disse que ela é nova na escola. Vitória falou para a menina que era uma questão de adaptação. Isabel lhe disse para se aproximar dos professores, marcar os exercícios que não entendeu.

3) *Fomentar e estimular a realização de atividades culturais, extra-escolares e assistenciais.*

Esta atividade foi considerada pelos nossos diretores e pelos diretores espanhóis como muito importante, de responsabilidade deles e frequentemente realizada. Apesar da única atividade estabelecida por lei ser a assistencial, as atividades culturais e extraescolares são estimuladas por políticas públicas e organizações civis. Presenciamos diversos passeios a parques de diversão e museus, porém, da maneira que está se traçando o rumo destas atividades, vemos que a escola tem tido menor autonomia e maiores dificuldades para sua organização.

Na reunião de direção, Isabel disse: “*Queríamos levar uma turma para o teatro, podemos falar com a parceria*”. Maria: “*Sempre tivemos dinheiro pro ônibus, não precisamos ficar dependendo da parceria pra tudo*”.

A reunião de direção teve início com a diretora falando sobre Currículo e Cultura, programa da Secretaria que a escola estava tentando se inscrever. Maria, em

tom pesaroso, disse que as atividades deveriam ser em horário oposto ao das aulas, que as atividades de lazer só poderiam ser aos sábados, e que seria apenas um passeio por mês para 40 alunos por vez. “*Burocracia tão grande para levar 40 alunos e 2 professores*”. Isabel disse que na semana seguinte a 5ª e a 6ª séries iriam para a Casa Modernista da Vila Mariana, mas questionou se isso tinha a ver com a proposta. Catarina: “*Então a regional não está mais tão organizada*”. Maria: “*Não sei o que é, depois vou procurar no google. Já perguntei também da OSESP, que a Luísa leva todo ano, precisa só mandar o ofício, porque já são cadastrados na Secretaria [...]*”.

No caso da parceria, a situação que registramos se refere à concessão do ônibus para levar as crianças a uma peça. O ônibus não chegava e a escola não tinha o contato dele, foi preciso recorrer à pessoa responsável pela intermediação da parceria para resolver o problema do ônibus. Já no caso da Secretaria, vemos que são muitas as restrições, complicando para o diretor a organização destes eventos, pois não é possível levar todas as turmas, carecendo de sorteios ou outros critérios para levar parte do grupo, complicando inclusive a relação que os professores poderão estabelecer com o currículo.

4) Definir como os professores e funcionários devem proceder em casos particulares.

Mesmo diante da burocracia do sistema ou da organização escolar, são inúmeras as emergências cotidianas que surgem e que carecem de organização para serem atendidas ou ao menos de definições sobre como proceder com as exigências burocráticas enquanto não se estabelece o procedimento a ser adotado. Exemplo disso são as situações em que faltam professores. Neste caso as diretoras manifestaram tomar providências sempre, pois julgam ser importante para a escola, ainda que apresente certo grau de dificuldade. A regulamentação apresenta como responsabilidade do diretor decidir quanto a questões de emergência ou omissas no regimento.

Durante o conselho de classe do ciclo II, falaram sobre a menina que tentou suicídio. [...] A supervisora, que neste momento estava na sala, se espantou com o caso e explicou a legislação sobre atendimento residencial e classe hospitalar. Vitória disse para deixarem os diários por enquanto em branco. A supervisora disse achar melhor porque ainda havia o Ministério Público.

Na reunião de início de ano, professores perguntaram se podiam mandar de volta para casa se (o aluno) aparecesse sem (uniforme). Ela disse que não, que era para enviar para a direção, para que vestissem a criança.

Na reunião de direção, passaram a falar sobre o recesso escolar. Maria disse que era sempre Geórgia (auxiliar da secretaria) que ficava durante o recesso e que faziam um rodízio da direção. Maria: *“Ano passado fui diretora e não tirei nada”*. Catarina: *“Mas tem que respeitar nossos direitos”*.

Na reunião de direção voltaram a falar sobre reposições. Isabel: *“Tivemos muitas aulas vagas, tem que repor”*. Catarina: *“Mas eles não ficaram aí, socializando?”* Ficaram em silêncio, se olharam. Maria: *“Como cobram?”* Catarina: *“Se o aluno permaneceu na escola, socializando”*. Isabel: *“Então tá, alegamos socialização”*. Catarina: *“Eu vou falar com a supervisora e vejo isso, porque se não estão sendo dispensados...”*.

Na reunião de direção Fernanda disse: *“Quando cheguei, dona Francisca estava vendo as coisas da professora eventual, ela chegou às 8h30m e dona Francisca queria dar o dia todo para ela”*. Catarina: *“Mas isso não é ela quem tem que decidir”*.

5) Planejar, autorizar ou estimular as propostas que envolvam alterações no que está estabelecido, por exemplo, a rotina da escola e as atribuições de cada um.

Visamos aqui evidenciar que o diretor é o responsável por fazer as adaptações na estrutura estabelecida, tornando-a adaptável às necessidades que se apresentam. Como o centralizador das informações e da autoridade para fazer tais mudanças, o diretor se torna apto a verificar as consequências de se fazer ou não as adaptações propostas, bem como solucionar as demais situações que sofram algum tipo de alteração. Seguem algumas evidências:

No conselho, os professores manifestaram a importância de chamar a sala toda, a diretora disse que estavam fazendo alterações para tentar melhorar, estavam testando, e que se queriam com toda a classe, não teria problema.

Durante um conselho do ciclo I, em um caso se detiveram por mais tempo, pegaram a redação da criança e juntas tentaram definir em que etapa da alfabetização se encontrava. Vitória decidiu chamar os pais para conversar. A professora da sala de recursos disse para chamar a avó e não o pai, pois a criança era criada pela avó.

Vitória também pediu material de outras crianças para comparar com as produções da criança em questão. A coordenadora saiu da sala e trouxe materiais de apoio para a professora, sugeriu mudarem a criança de sala, para a sala PIC. A sugestão foi aceita.

No conselho, Vitória perguntou se fariam reforço de matemática. Isabel explicou que a professora readaptada da biblioteca era professora de matemática, e que se dispôs a fazer plantão o ano passado. Mas que foi complicado, porque os pais precisavam autorizar o filho a ficar mais tempo na escola, que tentaram esquematizar, mas não deu certo. Vitória pediu para que retomassem.

Durante a reunião de direção, a recepcionista entrou na sala e disse que estavam ligando da Diretoria de Ensino. Catarina disse para transferir a ligação que ela atenderia. Em função da desapropriação da favela do bairro vizinho o Ministério Público exigia que a Secretaria matriculasse algumas crianças. Vitória estranhou eles estarem ligando diretamente para escola, Catarina explicou que não era do Ministério, era da Secretaria, da Diretoria regional, estavam procurando quatro vagas para 2ª série. Catarina pegou a pasta com o nome dos alunos, em todas as salas havia mais de 30. Vitória estranhou e disse que o limite são trinta, disse para Catarina negar. Catarina voltou ao telefone e explicou que todas as salas estão cheias, a Diretoria pediu para abrir uma turma e colocar os excedentes nela. Fernanda disse que teria que ser no período da tarde para colocar no prédio do ciclo II, porque do outro lado estava cheio, a não ser que tirassem a sala de recurso de lá. Isabel disse que não, que foi muito difícil conseguir aquela sala, melhor deixá-la. Vitória disse que seria bom se conseguirem abrir uma nova sala, pois as outras diminuiriam. Pediu para Catarina avisar que em breve ela iria para a Diretoria e falaria sobre isso pessoalmente. (A sala foi aberta.)

Na reunião de direção, Isabel disse que trocaria o horário de alguns professores para que todos estivessem no HTPC. Catarina pediu para Glória também trocar o horário dela, para que pudesse estar presente.

Na reunião de direção, Maria disse: *“Ok, deixa a professor de artes ir lá e vamos ver como fica com professores diferentes”*.

Na reunião de direção, Maria disse: *“A inspetora Sônia vai sair de licença-prêmio por 3 meses, a recepcionista vai para a inspeção, e a dona Francisca irá para a recepção. [...]”* Maria: *“Vamos ficar um mês desfalcados, depois entra gente na merenda, as da limpeza também vamos colocar como inspetoras”*.

Na reunião de direção, Isabel olhou uma lista em seu caderno, disse que o reforço então tinha que ser da própria área. Isabel: *“Como vou fazer? O próprio*

professor poderia fazer, mas daí ele ganha?” Maria: “Vamos ver com a secretária sobre o pagamento. Vamos usar a sala 20, menos às terças à tarde, porque a professora de artes a utiliza. A Joana tinha falado 3 vezes por semana, mas se você soubesse a muvuca que fica, eles tem que almoçar... Então vamos fazer duas vezes. Monta uma turma a mais e faz duas vezes”. Catarina: “Primeira série não pode”. Maria: “ano passado fizemos”. Catarina: “Mas como?” Maria: “Fizemos”.

6) Definir e autorizar os dias e horários para as atividades na escola.

Como consequência das atividades anteriores, a diretora necessita combinar e adequar todos os diferentes horários e usos dos espaços para que não haja conflitos ou incompatibilidades. A primeira e principal situação que ilustra esta atividade é a atribuição de classes e aulas aos professores, estabelecida por regulamentação, que também aborda a questão da modificação no horário dos servidores, disponibilização de espaços etc.

Joana disse na reunião de início de ano: *“Eu imploro, hoje estou meio brava, fui ontem no processo de atribuição, é desgastante. A gente tenta arrumar a escola e não consegue. Vamos montar o horário agora, para sexta estar com tudo pronto”.*

Joana, na reunião de início de ano, disse: *“Como os pais não terão o calendário segunda, colocarei avisos de que a saída será para todo mundo às 12h20m e às 18h20m, para não ter confusão. Façam atividades até as 11h e daí pedirei ajuda para os professores de Educação Física”.*

Na reunião de início de ano, Joana disse: *“[...] Vou organizar os horários dos novos [...]”.*

Na reunião de direção, Fernanda pediu para que Maria falasse sobre o horário de atendimento aos pais. Catarina: *“Se for a partir das 10h, quem trabalha não vem. [...] Vamos então fazer uma parceria, quando você não puder atender os pais, eu atendo”.*

Na reunião de direção, Maria disse: *“[...] tem que fazer (reforço) para segunda (série) e para quarta (série), e ainda tem que bater com os horários da Isabel, porque aqui vai ficar uma zona. [...] Mas não é para agora, é só para junho”.*

Na reunião de direção, Maria disse: *“E a reunião de pais?” Isabel: “Põe no sábado, que já repõe o dia 20”. Catarina: “Como? Sem aluno?” Maria: “Minha filha, aqui a gente faz. Vem pai, aluno...” Catarina: “Faziam com a Joana, porque agora estão de olho na gente”. Isabel: “Fazemos umas oficinas, mas, mais ou menos”.*

Catarina: *“Então não, não gosto disso”*. Isabel: *“Mas se os professores estarão na reunião, como faremos as oficinas?”* Catarina: *“Acho uma fria, teríamos que fazer de manhã e de tarde”*. Isabel: *“Já fizemos, foi das 8 às 10 para a manhã, e das 10 às 12 para a tarde”*. Catarina: *“Então tá”*. Maria: *“E os professores têm que ficar das 8 às 12”*. Isabel: *“E vamos expor no pátio os produtos finais do bimestre”*. Catarina: *“Mas só virão os professores da 2ª, porque é reposição. Mas péra aí, se dermos aula dia 8, não temos que repor”*. Maria: *“Esse calendário vai mudar, deixa assim”*.

Na reunião de direção, Isabel perguntou: *“E sobre a recuperação paralela, já podemos começar?”* Maria: *“Sim, já estamos praticamente em maio, vai até início de julho”*.

Na reunião de início de ano, Joana começou a explicar sobre a sala de informática. Disse que então cada professor teria um horário para usar a sala de informática, que fariam um cronograma e seria obrigatório levar os alunos para os computadores. *“Faremos um calendário para o laboratório de informática e para a sala de leitura de 5ª a 8ª”*.

7) Fazer com que a escola atenda ao maior número possível de alunos.

Esta atividade foi percebida pelos espanhóis como alheia às responsabilidades dos diretores e por isso raramente realizada. Já entre as quatro diretoras, suas manifestações a revelam como de sua responsabilidade e realizada sempre. Apesar disso, verificamos que o número de vagas é limitado e não são feitos esforços para ampliá-los, com exceção da ocasião em que a diretoria de ensino, movida pelo Ministério Público, exigiu que assim fosse feito. De qualquer maneira, todo ano abrem uma lista de espera para que as vagas existentes sejam todas preenchidas.

Durante a reunião de direção, a recepcionista entrou na sala e disse que estavam ligando da Diretoria de Ensino. Catarina disse para transferir a ligação que ela atenderia. Em função da desapropriação da favela do bairro vizinho, o Ministério Público exigiu que a secretaria matriculasse algumas crianças. Catarina pegou a pasta com o nome dos alunos, em todas as salas havia mais de 30. Vitória estranhou e disse que o limite era trinta, disse para Catarina negar. Catarina voltou ao telefone e explicou que todas as salas estavam cheias, a Diretoria pediu para abrir uma turma e colocar os excedentes nela. Fernanda disse que teria que ser no período da tarde para colocar no prédio do ciclo II, porque do outro lado estava cheio, a não ser que tirassem a sala de recurso de lá. Isabel disse que não, que foi muito difícil conseguir aquela

sala, melhor deixá-la. Vitória disse que seria bom se conseguissem abrir uma nova sala, pois as outras diminuiriam.

3.4.2. Análise da categoria

As sete atividades da categoria de coordenação foram evidenciadas das seguintes maneiras:

Quadro 8: Atividades de Coordenação.

Atividades de Coordenação	Legislação		Pesquisas		Manifestações	Observação
	1894	2006/2009	Meneses	Sacristán		
1) Estimular e coordenar o trabalho conjunto dos professores	-	-	√	x	x	x
2) Propor e tomar medidas para favorecer a adaptação dos alunos novos.	-	-	-	√	√	x
3) Fomentar e estimular a realização de atividades culturais, extra-escolares e assistenciais	-	√	-	√	√	√
4) Definir como os professores e funcionários devem proceder em casos particulares	-	√	-	-	-	√
5) Planejar, autorizar ou estimular as propostas que envolvam alterações no que está estabelecido, por exemplo, a rotina da escola e as atribuições de cada um	-	√	-	-	-	√
6) Definir e autorizar os dias e horários para as atividades na escola	-	√	√	-	-	√
7) Fazer com que a escola atenda ao maior número possível de alunos.	-	-	-	x	√	x

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que muitas destas atividades não são atribuições próprias do diretor. Com relação a primeira atividade, em 1972, ainda se observava o diretor como responsável por coordenar a discussão do programa de ensino, mas pelas manifestações e observações, vemos que são poucas as vezes que realizam esta tarefa, que é própria do coordenador pedagógico. Na segunda atividade, os diretores manifestam ter atenção especial aos alunos novos, mas não observamos nenhuma atitude neste sentido, tampouco formas institucionalizadas de integração.

No que tange especificamente aos docentes e alunos, a única atividade coordenada pelo diretor são as atividades extracurriculares, e que ainda assim contam com o auxílio dos coordenadores pedagógicos. Os diretores estabelecem o contato com as outras organizações e definem as características do programa junto a estes, assumindo papel semelhante ao de representação. Na escola, auxiliam na coordenação das atividades, mas os pormenores são de responsabilidade dos coordenadores.

Já as atividades que contemplam aspectos físicos e organizacionais, como horários, procedimentos etc. se constituem parte das responsabilidades dos diretores. A atividade quatro, por exemplo, mesmo não tendo sido evidenciada em outras pesquisas, apresentou grande número de evidências, comprovando o adequado cumprimento da legislação. A de número cinco é semelhante à quarta, incluindo a questão da mudança e não da falta de prescrições.

A definição e autorização de dias e horários para a realização das atividades na escola é, entre todas as atividades de coordenação do diretor, a de maior destaque. Apesar de não ter sido evidenciada na pesquisa de Gimeno Sacristán (1995), foi contemplada na de Meneses, regulamentada pela legislação vigente e evidenciada em muitas situações. Trata-se de uma ação regular entre o grupo de diretoras do Estado de São Paulo.

Constatamos que muitas das atividades desta categoria não constituem prática de direção, mas dentre elas algumas foram evidenciadas como próprias do grupo de diretores do estado de São Paulo, revelando a força da legislação no cumprimento de certas atividades.

3.5. Distribuição de Informações (DI)

A ampla rede de relações que se estabelece no interior e exterior da escola coloca o diretor como um centralizador e transmissor de informações. As informações, compreendidas como notas, dados, elogios, críticas, normas, percepções, acordos, costumes, informações e notícias, são cruciais para a gestão, como também para os outros setores, desde os funcionários da limpeza à Secretaria de Educação.

Optamos nesta categoria por redefinir todas as atividades que Gimeno Sacristán nos apresenta. As três atividades do autor se fundamentam apenas na transmissão de informações, abrangendo somente parte da sua definição. Assim, a separação que fizemos busca abarcar ambas as esferas da comunicação: receber e transmitir informações, bem como a distribuição seletiva aos diversos sujeitos. Todas as atribuições legais que se referem a esta categoria apontam apenas a transmissão de informações, com exceção de uma das atribuições especificada na nova resolução que concebe o processo de comunicação de forma mais ampla: exercer práticas comunicativas junto às comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos.

3.5.1. Atividades da categoria

1) *Receber e criar meios para receber informações dos professores, coordenadores, alunos, pais e funcionários.*

Observamos que os diretores são veículos de comunicação entre os órgãos superiores e a escola, isto em função de outras atribuições do cargo, como de coordenação, exigindo que os diversos agentes reportem-se ao diretor. As informações da própria escola chegam até ele por meio das observações que fazem diariamente, pelo diálogo com os diversos agentes, pelos recadinhos informais escrito por alguns professores ou pelas reuniões semanais que têm com os coordenadores. Observa-se a priorização da comunicação oral, em oposição às formas de comunicação que o diretor estabelece com a Diretoria e a Secretaria, que apesar de também terem reuniões, valorizam bastante as comunicações escritas, por e-mail, evidência da burocracia. Os exemplos que trazemos ilustram apenas como se dão alguns destes processos de coleta de informações por parte das diretoras:

Joana, na reunião de início de ano, falou das cortinas. Disse que em Julho são lavadas, mas que as professoras enrolam-nas e jogam para fora da janela. Daí chove e elas apodrecem. Disse que de 1^a a 4^a ela via, porque passava por ali, lá em cima não via.

Durante a reunião de direção, a recepcionista entrou na sala e disse que estavam ligando da Diretoria de Ensino. Catarina disse para transferir a ligação que ela atenderia. [...] (Vitória) pediu para Catarina avisar que em breve ela iria à Diretoria e falaria sobre isso pessoalmente.

Durante a reunião de direção a inspetora entrou na sala, entregou um papel para Fernanda e disse que a professora mandou entregar com urgência. Fernanda leu e disse não acreditar, novamente essa história. Entregou o bilhete para Vitória, que afirmou já ter falado com ela sobre isso, e que irá chamá-la novamente para ver o que ela entendeu.

No conselho de classe, a coordenadora e as diretoras faziam suas anotações e as atas.

2) *Transmitir e criar meios para transmitir as informações para os professores, coordenadores, alunos, pais, funcionários e órgãos superiores.*

Esta atividade abarca as três tarefas apontadas originalmente por Gimeno Sacristán (1995), estendendo-a a outros agentes e incluindo a institucionalização de meios de comunicação que facilitem esta atividade.

Com relação a repassar informações sobre leis e acordos, as diretoras disseram, de maneira semelhante aos diretores espanhóis, tratar-se de uma atividade sem dificuldades, realizada sempre, de responsabilidade delas e de importância para a escola. Na que se refere a sugerir cursos e livros, na Espanha percebe-se também como importante, de responsabilidade dos diretores, e realizada com frequência, porém em menor grau que as outras duas atividades apresentadas pelo autor. As quatro diretoras pesquisadas mantiveram a mesma opinião que na atividade anterior. Por fim, transmitir as informações da reunião de pais foi tida como uma atividade pertinente e importante, porém com maior grau de dificuldade, tanto na Espanha como entre as quatro diretoras. As situações que selecionamos como exemplo revelam, no entanto, que existem algumas falhas no processo de comunicação, e que as vias de transmissão de informação não são, em sua totalidade, institucionalizadas. Por isso, algumas diretoras se valem de determinados meios, enquanto outras, de meios diversos.

No conselho de classe, os professores, em sua maioria, estavam com seus diários. Alguns estavam sem, porque não sabiam que o conselho aconteceria naquele dia.

No conselho de classe, as agentes de limpeza limpavam a sala durante o almoço, explicando que não o fizeram, porque não sabiam do conselho.

Ao final do conselho, a direção conversava com os monitores, ressaltando a importância deles e a obrigação que tinham de passar as informações para a classe.

Na reunião de início de ano, Joana começou a falar seguindo tópicos previamente acordados entre ela, a vice-diretora e as coordenadoras.

Na reunião de direção, Vitória passou as informações da Secretaria sobre o bônus, remuneração por desempenho, disse que veio para ficar, porém seria aperfeiçoado, e que as mudanças seriam avisadas com antecedência.

Na reunião de direção, Catarina disse: *“Outra coisa é que os professores do ciclo I não acompanham Educação Física e Artes”*. Fernanda: *“Minha sugestão é fazer como Joana fazia, comunicado para eles assinarem”*. Catarina: *“Não acho que tem*

que ser falta". Maria: *"Vamos primeiro passar o comunicado, depois dar falta"*. Catarina: *"É, coloca a legislação"*. Maria: *"Não, não precisa"*.

Na reunião de direção, Catarina disse que já haviam passado um livro comunicando. Fernanda disse que este livro ainda não tinha chegado ao ciclo I.

Na reunião de início de ano, Joana disse: *"Como os pais não terão o calendário segunda, colocarei avisos de que a saída será para todo mundo às 12h20m e às 18h20m, para não ter confusão"*.

Joana, na reunião de início de ano disse que repetiria algumas coisas em função dos professores novos, mas que não era o foco, então que seria rápido.

Na reunião de início de ano, a diretora iniciou explicando sobre a atribuição, fez um quadro na lousa com o número de aulas de cada matéria contando como a mudança na carga horária determinada pela Secretaria prejudicou alguns professores.

Na reunião de início de ano, Joana começou a falar do regimento e das normas da escola, disse que cada professor receberia um envelope com as normas que deveriam ser entregues para cada um dos alunos (pediu auxílio para Isabel, coordenadora do ciclo II, para entregar os envelopes). *"Já dão para os pais no 1º dia para depois não reclamarem. Digam para lerem várias vezes e entregar assinado"*.

Na reunião de direção, começaram a falar sobre a filmagem que a Secretaria do Estado faria na escola. [...] Vitória tinha em mãos o envelope com a carta explicativa e com as autorizações que os pais precisariam assinar para seus filhos poderem participar do curta-metragem. Na carta explicativa já vinham as perguntas que seriam feitas.

Na reunião de direção, Vitória pegou um documento cheio de anotações, disse que gostaria de passar para elas os pontos apresentados na reunião da Diretoria do dia anterior.

Na reunião de direção, Vitória começou falando sobre a prova dos OFAs. Coordenadoras e Catarina se interessaram pelo tema, pois se enquadravam. Vitória apresentou detalhes sobre a prova e o que aconteceria em cada caso. Catarina tirou dúvidas das coordenadoras.

3) **Restringir e ponderar as informações aos diferentes agentes que integram a escola.**

Como atividade implícita ao processo de comunicação, optamos por evidenciar aqui a relevância de atentarem para as informações que veiculam para cada um dos agentes escolares. As situações abaixo revelam que nem sempre isto é considerado pelas diretoras e pode trazer diversas complicações. Não que sejamos ingênuos de achar que as informações são transmitidas unicamente pelas diretoras, nossas observações revelaram, inclusive, que grande parte das informações têm origens e meios diversos na organização, mas somente são tidas como oficiais aquelas que partem dos sujeitos dotados de autoridade para isso, seja o professor sobre sua prática, os diretores sobre informações da Secretaria etc.

Durante o conselho com os monitores do ciclo II, começaram a comentar sobre uma menina que não estava e tinha muitas faltas. Uma das diretoras disse que a mãe estava transferindo sua guarda para o Estado. *“Quando a escola acaba suas possibilidades e a família também, a criança vai para a guarda do Estado”*.

No conselho de classe Isabel começou a procurar na pasta de ocorrências este caso e Catarina disse que ainda não havia colocado, porque ainda queria um parecer dos professores antes de registrar na pasta.

Durante o conselho de classe do ciclo II, comentaram sobre a menina que tentou suicídio, Isabel tentou fazer sinal para os professores não mencionarem o caso na frente dos alunos monitores, mas uma das diretoras, ao seu lado, não percebeu o sinal e falou do assunto.

3.5.2. Análise da categoria

As três atividades que compõem esta categoria apresentam-se da seguinte maneira:

Quadro 9: Atividades de Distribuição de Informação.

Atividades de Distribuição de Informações	Legislação		Pesquisas		Manifestações	Observação
	1894	2006/2009	Meneses	Sacristán		
1) Receber e criar meios para receber informações dos professores, coordenadores, alunos, pais e funcionários	-	✓	✓	-	-	✓
2) Transmitir e criar meios para transmitir as informações para os professores, coordenadores, alunos, pais, funcionários e órgãos superiores	✓	✓	-	✓	✓	✓
3) Restringir e ponderar as informações aos diferentes agentes que integram a escola	-	-	-	-	-	x

Fonte: Elaboração própria

As três atividades são complementares e muitas vezes concomitantes. Apesar disso, a transmissão de informações tem destaque entre as atividades regulamentadas. Mesmo não sendo uma atividade explorada pelas pesquisas que se ocupam das funções do diretor, receber e transmitir informações é algo que se evidencia no cotidiano do gestor. Certamente, podemos concebê-las como práticas de direção, mas ressaltamos dois aspectos. O primeiro no que tange a ponderação do fluxo de informações. Até por estarem em um ambiente com crianças, as informações que circulam, em especial as veiculadas pela direção, devem receber especial atenção. O segundo, no que tange ao processo de sistematização deste fluxo de informações. Não há mecanismos estabelecidos para veicular informações, as formas de transmiti-las dependem de decisões diárias por parte da direção, algumas vezes por reuniões, outras por comunicados, outras por aviso de terceiros etc. Em decorrência disso, vemos muitas vezes problemas de comunicação, como no exemplo das serventes, que não sabem a rotina da escola para executar seus serviços, e da coordenadora que não tem acesso a informações de sua alçada.

3.6. Gestão (G)

Apesar deste termo se referir a inúmeras questões, muitas das quais tratadas em outro grupo de atividades, como as referentes à esfera pedagógica, optou-se, com base em Gimeno Sacristán, por inserir nessa categoria apenas as questões relativas a administração de recursos e infra-estrutura, e as relativas aos aspectos de cunho administrativo-burocrático (Gimeno Sacristán, 1995, p. 164).

3.6.1. Atividades da categoria

1) *Realizar a gestão financeira e de suprimentos.*

Nesta atividade combinamos as atividades propostas pelo autor: fazer a gestão financeira, gerenciar os recursos e buscar novas fontes, e disponibilizar recursos para os professores utilizarem nas salas, ampliando esta última para a gestão de suprimentos de toda a escola. Na Espanha, muitos dos diretores não apontaram a gestão financeira como parte de suas tarefas, apesar de a realizarem com certa frequência e não a conceberem como difícil de ser realizada. Diferentemente de nossas diretoras, que entendem que esta e a administração da merenda escolar estão dentre suas responsabilidades, que as desenvolvem sempre, porém tendo bastante

dificuldade em realizá-las, revelando uma possível falta de competência das diretoras no que tange ao exercício desta atividade. Em suas manifestações sobre o conteúdo que os cursos de formação de gestores deveriam incluir, duas diretoras responderam ser relevante tratar de finanças e contabilidade, enquanto outras duas disseram ser interessante, mas pouco importante. Os aportes legais desta atividade são: administrar a merenda escolar, os recursos materiais e financeiros, autorizar a requisição de material e disponibilizar recursos materiais de apoio didático e tecnológico aos professores. Seguem alguns exemplos desta atividade:

Na reunião de início de ano, Joana começou a explicar sobre a sala de informática. “[...] *Gasto fortunas com esta sala para ela não ser usada!*”

Durante a reunião de direção, o prestador de serviços da escola bateu na porta e pediu para falar com Catarina, Catarina foi até a porta e voltou para falar com Vitória. Disse que ele tinha acabado de medir a divisória para a sala e que, reaproveitando, ficaria R\$250, e uma nova ficaria R\$600. Vitória achou os dois muito caros. Disse que iria pensar e depois falaria com ele.

Maria disse na reunião de direção: “*Vejam com os professores o que precisam, coisas simples, porque por esses dias vai cair verba. Comprar (inseticida) para pernilongo, suporte para água [...]. Vamos comprar bastante produto de limpeza, para ficar com estoque por uns três meses. E a calculadora, estão usando?*” Isabel: “*Falta pilha, não é solar*”. Maria: “*Lógico que eles vão pedir aquelas coisas absurdas, né?*” Fernanda: “*Flipchart, igual ao que a professora Lara usa na sala dela*”.

Na reunião de direção, Maria disse: “*Vamos disponibilizar duas mesas de ping-pong, dá certo e resolve o problema da quadrinha lotada*”.

Na reunião de direção, Fernanda comentou sobre o caso de um DVD que queriam utilizar no ciclo I. Uma das professoras foi procurar um lugar para fazer cópia e cobravam R\$60, acharam caro e outra disse que conhecia um lugar mais barato. Custava R\$25 e ela fez a cópia, então queria o reembolso da APM. Vitória achou muito caro, perguntou para Catarina se não conseguiriam fazer ali mesmo, ela disse que sim, que não custaria nada. Catarina: “*Mas como assim, faz e depois quer o reembolso, tem que perguntar antes*”. Vitória concordou. Fernanda: “*Sabe para quem vai sobrar para pagar isto, né?! Para mim*”. Perguntaram por que. Ela disse que se não pagarem, a professora pegaria o DVD para ela. Disseram para pegar e fazerem cópias para as outras ali mesmo.

Na reunião de direção Isabel e Catarina começaram a falar sobre o controle dos materiais. Catarina disse que já tinha levado as caixas de papel sulfite para a sala

dela, disse que precisavam controlar, naquele dia tinha passado a manhã com a secretária fazendo prestação de contas, que o orçamento estava muito apertado e que falaria com a APM, já tinha feito a convocação. Voltou a citar a prestação de contas, que quebraram a cabeça para fazer como a Diretoria queria, tiveram que fazer a secretária chegar às 8h e até chamaram a Joana; no final estava dando errado, quando foram ver, o arquivo da Diretoria é que continha erros.

Na reunião de direção, Isabel disse: *“Queríamos levar uma turma para o teatro, podemos falar com a parceria”*. Maria: *“Sempre tivemos dinheiro pro ônibus, não precisamos ficar dependendo da parceria pra tudo”*.

Joana disse na reunião de início de ano: *“Agora é bronca”*. (Fernanda, coordenadora do ciclo I, entrou na sala com duas cadeiras de plástico com o encosto rachado e parte arrancado) *“ela é nova, de 2008! [...] Esse dinheiro é meu!”*

2) Preocupar-se com a manutenção, a reforma, a organização e o cuidado do edifício, da mobília e dos materiais.

Esta atividade é respaldada em diversas regulamentações: zelar e promover ações para manutenção, reparos e conservação dos bens patrimoniais, equipamentos e materiais da escola, otimizar os espaços, garantir o uso apropriado de instalações e equipamentos. É considerada pelos espanhóis como a mais pertinente atividade dentre as demais da categoria e frequentemente realizada. Entre as quatro diretoras verificamos a mesma opinião, porém acrescentamos a observação de que três delas consideram a tarefa um pouco difícil de ser desempenhada e uma delas bastante difícil. Seguem exemplos de situações que evidenciam esta atividade, inclusive revelando algumas das dificuldades que enfrentam, muitas vezes relacionadas a dificuldades que apresentam na gestão financeira e de suprimentos.

No intervalo do conselho de classe, as agentes de limpeza começaram a limpar a sala. Disseram não ter feito isso antes, por não saberem que o conselho seria naquele dia.

No conselho, Catarina reclamou das salas-ambiente. Vitória ressaltou que eles precisavam ter consciência de que na escola havia quase 700 alunos por período, que esse espaço tinha que ter regras para o convívio, que na troca de salas não era para ficar indo ao banheiro.

Joana disse na reunião de início de ano: *“Outro ano já roubaram um videocassete. Principalmente agora com as drogas, eles querem pegar tudo que tem valor, principalmente a 8ª série”*.

Durante a reunião de direção o prestador de serviços da escola bateu na porta e pediu para falar com Catarina, Catarina foi até a porta e voltou para falar com Vitória. Disse que ele tinha acabado de medir a divisória para a sala e que, reaproveitando, ficaria R\$250, e uma nova ficaria R\$600. Vitória achou os dois muito caros. Disse que iria pensar e depois falaria com ele.

Interrompendo a reunião de direção, a recepcionista entrou e perguntou para onde levar as cadeiras novas. Maria: *“Vão colocar em quatro salas”*. Catarina sugeriu doarem as cadeiras antigas para as escolas que precisam, mas Maria disse que seria preciso fazer nota, e descartou a ideia. Maria: *“Chegou também livros”*. Fernanda: *“Mais? Tem um monte aqui”*.

Na reunião de direção, Maria disse: *“Vamos disponibilizar duas mesas de ping-pong, dá certo e resolve o problema da quadrinha lotada”*.

Joana disse na reunião de início de ano: *“Agora é bronca”*. (Fernanda, coordenadora do ciclo I, entrou na sala com duas cadeiras de plástico com o encosto rachado e parte arrancado) *“ela é nova, de 2008! [...] Esse dinheiro é meu!”*

Na reunião de início de ano, Joana começou a explicar sobre a sala de informática. Disse que então cada professor teria um horário para usar a sala de informática, que fariam um cronograma e seria obrigatório levar os alunos para os computadores. *“Gasto fortunas com esta sala para ela não ser usada! [...] Nada de mochilas etc. na sala de informática”*.

Maria disse na reunião de direção: *“Vejam com os professores o que precisam, coisas simples, porque por esses dias vai cair verba. Comprar (inseticida) para pernilongo, suporte para água [...]. Vamos comprar bastante produto de limpeza, para ficar com estoque por uns três meses. E a calculadora, estão usando?”* Isabel: *“Falta pilha, não é solar”*. Maria: *“Lógico que eles vão pedir aquelas coisas absurdas, né?”* Fernanda: *“Flipchart, igual a que a professora lara usa na sala dela”*.

Na reunião de início de ano, Joana falou que nas salas do ciclo I têm cadeiras escritas com branquinho, e ressaltou a importância de cuidar do patrimônio.

Joana, na reunião de início de ano, falou das cortinas. Disse que em Julho eram lavadas, mas que as professoras as enrolavam e jogavam para fora da janela. Daí chovia e elas apodreciam. Disse que de 1ª a 4ª ela via, porque passava por ali, lá

em cima não via. Joana voltou a falar, disse que as paredes tinham sido pintadas, que não era para pendurar os trabalhos com durex, porque daí puxam e sai toda a tinta. Era para pregar com tachinha na cortiça. Disse que nas salas-ambiente era para expor material de aluno, trabalhos. *“Não precisa olhar na plaquinha qual é a sala, ela é ambiente. A sala não pode ser fria e gelada”*.

Na reunião de direção, Fernanda disse: *“Professora reclamou de sala suja”*. Maria: *“Não esquenta”*. Fernanda: *“É, mas professor tem que preservar”*.

Na reunião de direção, Maria disse: *“Nenhuma sala de informática está funcionando, não tem internet”*. Catarina: *“Não tem ninguém para ajudar? Nossa gente, não estou querendo comparar, mas essa Diretoria regional...”* Maria: *“Vamos pegar um menino para consertar essa sala, 0800 não funciona, ano passado corri muito atrás disso”*. Catarina: *“Ah, eu vou falar direto com a dirigente. Posso ver isso?”* Maria: *“Lógico”*.

Na reunião de direção, Maria posicionou as outras sobre alguns pontos: *“Chegaram as cortinas, a costureira as está cortando, as mesas de ping-pong também chegaram”*. Discutiram sobre que tipo de cortina deveriam colocar nas salas de direção. Falaram sobre a sala da Fernanda, se deveriam ou não mudá-la.

3) Atentar para que esteja em dia a documentação da escola e as atividades da secretaria.

Esta atividade é garantida por algumas regulamentações: assinar os documentos da escola, aprovar estatutos e planos, elaborar relatórios, remeter petições e processos, e promover a organização da documentação e dos registros escolares. Para os espanhóis, trata-se de uma atividade fácil e de responsabilidade deles. Entre as quatro diretoras, apesar de também a conceberem como parte de suas atribuições, e a realizarem frequentemente, consideram-na bastante difícil. Esta dificuldade só foi evidenciada pelo fato de ser uma atividade que diariamente demanda esforços e, pela secretária na época nos informar que não conseguiu enviar alguns documentos exigidos dentro prazo. Mesmo diante disso, as evidências que temos revelam a preocupação das diretoras com a documentação da escola.

No conselho de classe, a coordenadora e as diretoras faziam suas anotações e as atas.

Durante reunião de direção, a secretária entrou duas vezes para pedir assinatura da diretora.

Na reunião de direção, começaram a falar sobre a carta de intenções e Plano de Gestão.

4) Aprimorar a gestão da escola.

Apesar de a tarefa de aprimoramento da gestão não constar entre as atividades propostas por Gimeno Sacristán (1995), e termos poucas observações sobre ela, as quatro diretoras manifestaram que está entre suas responsabilidades: buscar a melhoria das atividades administrativas, desenvolvendo novos processos, planilhas etc.; elaborar avaliações sobre o próprio trabalho; desenvolver estratégias de curto, médio e longo prazo e estar constantemente atualizadas com a legislação e com as teorias pedagógicas e de gestão. Todas elas foram consideradas importantes para a escola, com exceção da melhoria das atividades administrativas, indicada por duas diretoras como pouco importante. Destacamos que a atualização com as leis e com as teorias pedagógicas e de gestão e o desenvolvimento de estratégias são realizados muitas vezes e que todas são um pouco difíceis de serem desempenhadas. A legislação sobre esta atividade é vasta, especialmente sobre planejamento e gestão democrática. Estar constantemente atualizado com as teorias pedagógicas, apesar de não ser evidenciada na legislação, aparece implícito nas políticas públicas. Quando indagadas sobre que conteúdos seriam relevantes para a formação do diretor, todas responderam métodos pedagógicos e três delas currículo. Vemos que todas seguiram estudando após concluírem o ensino superior, algumas inclusive ministrando aulas na graduação. No questionário, indicaram que esta atividade é de responsabilidade delas, de importância para a escola e frequentemente realizada, mesmo sendo apontada por três delas como um pouco difícil.

A única observação que tivemos como evidência da atualização com as teorias pedagógicas foi uma afirmação de Joana que utiliza um argumento de cunho mais científico, diferentemente das outras falas que registramos. Também poderíamos citar a gestão democrática, que foi bastante citada nos questionários de pesquisa.

Joana, na reunião de início de ano pedindo para que os professores atentassem às palavras que direcionam aos pais e alunos: “*Nossas falas ocultam o que chamamos de currículo oculto*”.

Outras situações que revelam um esforço por aprimoramento da administração da escola são:

No conselho de classe, Vitória pediu para darem continuidade porque se propôs a fazer o conselho com uma hora por sala. (No dia anterior haviam se alongado, gerando reclamação por parte de alguns.)

Na reunião de início de ano, Joana começou a falar sobre telefones, disse que queria o número de todo mundo. *“Vou passar uma agenda, quero o de casa e o celular”*.

Na reunião de direção, começaram a falar sobre a carta de intenções e Plano de Gestão.

Podemos incluir também outras duas atividades a esta: desenvolver procedimentos de avaliação da escola, de suas atividades e de seus resultados, bem como buscar e coordenar parcerias. A primeira é tida pelos espanhóis como pertinente, porém pouco frequente, e pelas diretoras pesquisadas, como pertinente, com certo grau de dificuldade e com opiniões diversas sobre a frequência, indo de sempre a poucas vezes. Observamos que as avaliações externas vêm substituindo as avaliações internas, servindo como parâmetro para a avaliação da direção.

Na reunião de direção, Isabel disse: *“No SARESP não foram muito bem em português, e em matemática nunca vamos”*. Glória: *“Mas em matemática sempre foi assim, dão matemática instrumental, não ensinam a pensar”*.

Já com relação a buscar parcerias, as diretoras consideraram como de responsabilidade delas, muito importante para a escola, realizada apenas algumas vezes e com certo grau de dificuldade. Na legislação é mencionada a tarefa de coordenar as atividades de natureza assistencial e estimular o estabelecimento de parcerias. Na escola evidenciamos muitas atividades realizadas por voluntários, organizações sem fins lucrativos ou ainda por empresas privadas, normalmente com fins assistenciais ou culturais. Algumas delas são gerenciadas pelos coordenadores, enquanto as maiores pelas diretoras, como é o caso da parceria que Joana tentou conquistar por muitos anos até conseguir no ano em que fizemos a pesquisa.

Na reunião de direção, Isabel disse: *“Queríamos levar uma turma para o teatro, podemos falar com a parceria”*. Maria: *“Sempre tivemos dinheiro pro ônibus, não precisamos ficar dependendo da parceria pra tudo”*.

Na reunião de início de ano Joana voltou a falar dos computadores. Disse que eram de Portugal e que a empresa já queria ver resultados, já queria ver as crianças usando, já estavam marcando visita lá. *“É um marketing pra eles”*.

3.6.2. Análise da categoria

As quatro atividades da categoria de Gestão caracterizam-se da seguinte forma:

Quadro 10: Atividades de Gestão.

Atividades de Gestão	Legislação		Pesquisas		Manifestações	Observação
	1894	2006/2009	Meneses	Sacristán		
1) Realizar a gestão financeira e de suprimentos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2) Preocupar-se com a manutenção, a reforma, a organização e o cuidado do edifício, da mobília e dos materiais	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3) Atentar para que esteja em dia a documentação da escola e as atividades da secretaria	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4) Aprimorar a gestão da escola	-	✓	-	-	✓	✓ / x

Fonte: Elaboração própria

Todas as atividades são bastante significativas e evidenciam importantes elementos da prática de direção. A primeira delas é em exemplo. A gestão financeira e de suprimentos constitui, desde 1894, uma obrigação legal do diretor, que era responsável pela folha de pagamento e pelo caixa, e atualmente é encarregado por autorizar as compras, administrar a merenda e a verba que recebem do governo. Na Espanha em 1995 e em São Paulo em 1972, os diretores também disseram realizar esta atividade. Com relação a segunda atividade, observa-se que desde 1894 já é atribuição do diretor velar pela boa guarda do edifício, móveis e objetos escolares, também sendo apontada por Gimeno Sacristán (1995) e Meneses (1972) como ações do diretor; neste último é referenciada como reformas do material e equipamentos. A terceira atividade também se apresenta recorrente nas pesquisas, sustentada pela legislação e evidenciada em nossas observações. As três constituem, portanto, evidências da cultura de direção.

A única atividade que foge à classificação das outras é a quarta atividade, que ainda não está institucionalizada entre as ações diretivas e evidencia-se como parte de uma visão recente de administração.

3.7. Representação (R)

As atividades relacionadas à categoria de Representação são aquelas que apresentam o diretor como símbolo da instituição, o que se verifica em situações em que ele tem autoridade para falar em nome da escola ou dos grupos ligados a ela.

3.7.1. Atividades da categoria

1) ***Representar a escola em atividades externas.***

Apesar de a única evidência que temos desta atividade ser a constante ida das diretoras à Diretoria de Ensino, as quatro diretoras manifestaram ser de responsabilidade delas esta tarefa e realizarem-na algumas vezes, semelhante aos diretores espanhóis. A regulamentação que trata desta atividade aborda o diretor como responsável por representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade.

2) ***Ter bom relacionamento com a supervisão e órgãos superiores.***

Apesar de ter sido considerada pelos espanhóis e pelas quatro diretoras como pertinente à função diretiva e realizada com frequência, notamos que a relação que se estabelece entre a Diretoria de ensino e especialmente com a supervisão depende muito dos sujeitos que exercem a direção, o que justifica a posição contrastante entre as quatro diretoras no que se refere ao grau de importância e a dificuldade de exercer esta função. Duas delas disseram ser muito importante, enquanto outras duas, pouco importante: duas disseram ser bastante difícil exercer esta tarefa, enquanto outras duas acham pouco ou nada difícil.

Maria disse na reunião de direção: *“Vamos falar para a supervisora observá-lo (inspetor de alunos), ela não quer observar tudo?”* Catarina: *“O que tem que tomar cuidado é com a supervisora que quer dirigir a escola”*.

Na reunião de início de ano perguntaram para Isabel o que fazer com os alunos que não quiserem receber o material, como aconteceu o ano passado, ela pediu para que assinasse a lista e escrevesse “recusado”. Joana disse: *“Essa folhinha vale ouro, conselho tutelar disse que não quisemos dar (para alguns alunos) para deixar para os carentes. Distorceu nossas falas”*.

3) ***Relacionar-se com outras escolas.***

Não obtivemos nenhuma evidência de que esta atividade seja realizada, mas as diretoras afirmaram que a realizam com alguma frequência e sem grandes dificuldades, como apontado também pelos diretores espanhóis.

4) *Buscar uma imagem de destaque e positiva para a escola.*

Esta tarefa foi apontada pelas quatro diretoras e pelos espanhóis como de responsabilidade deles, realizada com frequência e com dificuldade um pouco maior que as demais atividades desta categoria. Apesar de termos um só exemplo, por não constarmos tal frequência apontada pelas diretoras, trata-se de uma situação bem ilustrativa:

Na reunião de direção, começaram a falar sobre a filmagem que a Secretaria do Estado faria na escola, com a 4ª e 8ª séries. Fariam filmagem e entrevistas com a direção, a coordenação, os professores e os alunos da escola para ver as diferenças fundamentais que fazem desta escola uma escola especial, diferenciada entre outras do Estado. Vitória tinha em mãos o envelope com a carta explicativa e com as autorizações que os pais precisariam assinar para seus filhos poderem participar do curta-metragem. Na carta explicativa já vinham as perguntas que seriam feitas, sobre como os coordenadores mantêm envolvidos e motivados os professores, como a direção mantêm a escola limpa e organizada e como os professores ministram suas aulas; também iriam querer saber sobre apoio das empresas. Discutiram sobre quais parcerias iriam falar. Vitória disse ter falado com a dirigente regional que tanto ela quanto Catarina eram novas na escola e seria difícil fazer o filme, e que por isso conta muito com a colaboração da Isabel e da Fernanda. Vitória disse que a aula que irão filmar deve ser interativa, pediu para que fossem as melhores salas. As coordenadoras disseram quais seriam. Começaram a discutir qual seria o melhor professor. Catarina fez algumas sugestões, mas não eram professoras da oitava série. Vitória sugeriu outra, mas que também não era. Perguntou de uma outra, mas a coordenadora disse que ela era muito enérgica, Catarina perguntou quem era ela. Catarina achou que ela não seria boa. Isabel fez uma sugestão, Vitória perguntou se não era a que acabou de chegar de licença, Catarina disse que sim e que também não sabe se ela era a melhor. Isabel disse que era, que ela era tranquila e participativa, que os alunos gostavam dela. Vitória perguntou se teriam que perguntar para ela se queria participar, Isabel disse que achava que sim. Isabel pegou os horários para ver que adaptações teriam que fazer para que ela estivesse na oitava durante o dia da filmagem. Fernanda disse que no ciclo I eles teriam que filmar de manhã, porque à tarde ela não conhecia a professora. Vitória disse que no dia seguinte fariam uma reunião com elas para ver como estavam os preparativos para quinta-feira. Falou sorrindo, em tom de brincadeira, para irem ao cabeleireiro e à manicure. Sugeriu que as aulas fossem sobre uma matéria que já tivessem tido e que gostaram do tema.

5) Manter relações com os sindicatos.

Esta atividade foi compreendida por menor número de espanhóis como sendo de responsabilidade dos diretores e realizada com pouca frequência, da mesma maneira como foi concebida pelas diretoras da escola investigada. As quatro apontaram não se tratar de sua responsabilidade, ainda que duas dissessem realizá-la algumas vezes. Esta atividade não é regulamentada por lei e não foi observada em nenhum momento da pesquisa.

6) Disponibilizar que façam pesquisas e estágios na escola.

Acrescentamos esta atividade que julgamos pertinente à função diretiva e que pode ser compreendida como atividade de representação, considerando o vínculo da escola com as universidades e centros de pesquisa. As diretoras a concebem como importante ou muito importante e manifestam realizá-la algumas vezes. Seguem alguns exemplos:

Na reunião de início de ano, Joana aproveitou as apresentações para falar da pesquisa que estávamos realizando na escola.

Na reunião de direção perguntei se poderia entrar, Catarina: “*Não sei...*”. Vitória: “*Não é sempre que você vai poder assistir as reuniões de direção, mas hoje é um assunto que você pode, eu disse de manhã para ela que ela poderia*”. Sentei-me na cadeira em frente à mesa de Catarina, Vitória me disse para sentar com elas.

Vitória entrou na sala junto com um dos inspetores. Ele disse para Isabel que terminou seu curso e precisava fazer estágio, Isabel perguntou em que, ele disse que em matemática. Vitória pediu para Catarina acompanhar isso e saiu. Catarina perguntou ao inspetor porque ele foi falar com a Vitória se já havia falado com ela, que não dava para ficar todo mundo vendo isso e ele receber as notícias de três partes. O inspetor disse que era para garantir e saiu.

7) Presidir reuniões e cerimônias

Acrescemos esta atividade à categoria, por ser bastante evidenciada na pesquisa, bem como referenciada na legislação. Apresenta-se como de responsabilidade do diretor convocar e presidir reuniões de Conselho de escola, de funcionários e professores, bem como solenidades e cerimônias da escola.

As diversas reuniões que presenciamos (reunião de pais, de planejamento, de conselho e APM etc.) foram presididas pelas diretoras, mesmo aquelas reuniões de caráter participativo. A disposição das salas em que aconteceram algumas das situações observadas, apresentadas no início do Capítulo 2, são exemplos do papel de destaque que os diretores assumem nas reuniões.

Na reunião de início de ano, Maria começou a chamar todos para a sala 30. As professoras rapidamente se sentaram. Joana veio com Isabel e Fernanda. Todos ficaram em silêncio.

Na reunião de início de ano, Joana começou a falar seguindo tópicos previamente acordados entre ela, a vice-diretora e as coordenadoras.

8) *Atentar para suas próprias ações*

Acrescemos esta atividade fundamentada na legislação, que apresenta o diretor como responsável por manter conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, preservar os princípios, os ideais e os fins da Educação Brasileira por meio de seu desempenho profissional e zelar pela defesa dos seus direitos profissionais e pela reputação de sua categoria profissional. Apesar de não termos manifestações das diretoras quanto a isso, ou mesmo observações, cremos que servir de exemplo aos demais servidores pela integridade com que desempenha suas funções também se revela uma responsabilidade do diretor enquanto representante da escola.

3.7.2. Análise da categoria

As oito atividades que compõem a categoria de Representação são contempladas nos seguintes itens:

Quadro 11: Atividades de Representação.

Atividades de Representação	Legislação		Pesquisas		Manifestações	Observação
	1894	2006/2009	Meneses	Sacristán		
1) Representar a escola em atividades externas	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2) Ter bom relacionamento com a supervisão e órgãos superiores.	-	-	-	✓	✓	✓ / x
3) Relacionar-se com outras escolas	-	-	-	✓	✓	x
4) Buscar uma imagem de destaque e positiva para a escola	-	-	-	✓	✓	✓
5) Manter relações com os sindicatos	-	-	-	x	x	x
6) Disponibilizar que façam pesquisas e estágios na escola.	-	-	-	-	✓	✓
7) Presidir reuniões e cerimônias	-	✓	✓	-	-	✓
8) Atentar para suas próprias ações	-	✓	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria

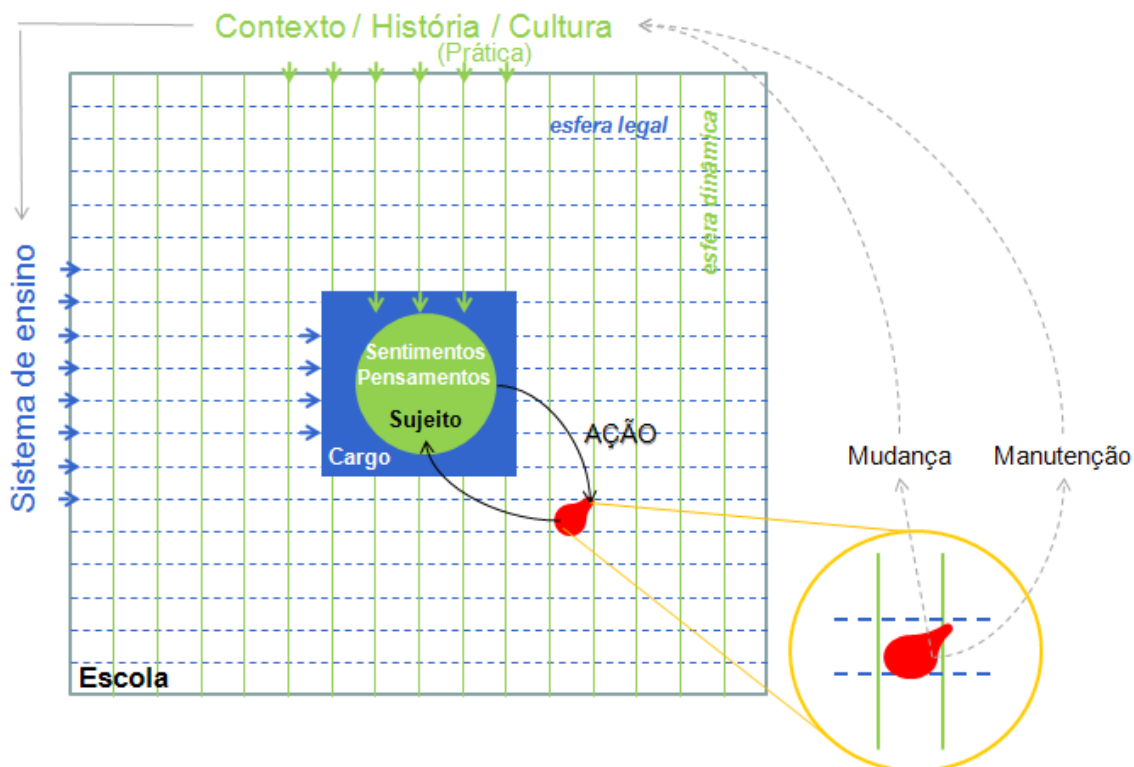
Pela síntese do quadro vemos que esta categoria também evidencia muitas das práticas de direção. A primeira é um exemplo disso. Em 1894, quando o cargo surgiu, atribuiu-se a representação da escola em todas as situações externas ao diretor. Esta prática perdurou ao longo dos anos e também se evidencia na Espanha, permitindo que a concebamos como um elemento da cultura de direção. Além dela, a atividade de número quatro também se apresenta como um costume entre as diretoras. Por fim a sétima atividade, apesar de não ter sido contemplada na pesquisa de Gimeno Sacristán (1995), revelou-se parte do dia-a-dia dos gestores do Estado de São Paulo, evidenciada nas observações e na pesquisa de Meneses (1972), além de estabelecida em lei.

Já atividade dois se mostrou recorrente em muitos casos, mas está relacionada mais ao perfil dos diretores que a hábitos do grupo. Apesar da questão seis ser bastante particular à pesquisa realizada com as quatro diretoras, podemos destacar que os diretores de muitas escolas autorizam a realização de estágios e alguns a realização de pesquisas, variando de acordo com o perfil de cada um. A atividade oito, da mesma forma, evidencia as particularidades de cada sujeito que exerce a direção. O diretor, enquanto figura de destaque da organização e parte da relação chefe/subordinado, assume um papel educativo (Ferro, 1979, apud Ordonhes, 2002), sendo imprescindível, portanto, que tenha conduta moral exemplar.

A análise das ações e categorias nos permitiu perceber que as ações da direção são estimuladas pelas exigências burocráticas, mas também respondem à emergências cotidianas. São ações individuais e, portanto, carregam as marcas dos sujeitos que a realizam, ao mesmo tempo em que são manifestações da cultura de direção. A figura abaixo ilustra as dimensões envolvidas na ação diretiva.

A ação de direção só existe quando três elementos se encontram configurando nosso ator: o diretor escolar. São eles: um sujeito, dotado de sentimentos e pensamentos; o cargo, regulamentado por lei; e uma organização escolar onde atuará.

Figura 6: Elementos envolvidos na ação de direção.



Fonte: Elaboração própria com base nos conceitos de Gimeno Sacristán, 1999 e Weber, 2008.

Ao longo do trabalho, buscou-se trazer estes três elementos. No Capítulo 1 foi feita a análise da constituição do cargo, revelando-o como parte da esfera legal, a qual se apresenta como uma forma de dominação, reforçando e definindo determinadas ações dos diretores. Esta análise também revelou que o cargo não se caracteriza como algo estático, a legislação acompanha as mudanças sociais, ainda que em ritmos distintos. Já no Capítulo 2, buscou-se caracterizar a organização escolar e os sujeitos que exercem a direção. A análise evidenciou que as ações adquirem caráter bastante singular, pois são resultantes da dinâmica entre os diversos sujeitos da escola. Podemos dizer assim, que a escola é caracterizada por duas esferas: uma, legal, definindo-a como organização burocrática, sujeita às normas do sistema; e outra, dinâmica, composta pelas emergências do dia-a-dia, geradas na interação dos diversos sujeitos, que se apropriam de maneiras diversas da cultura.

Conforme a figura ilustra, a ação dos diretores tem efeitos concretos na escola, buscando conciliar as exigências legais com a dinâmica do cotidiano. Porém, estas dimensões não são facilmente conciliáveis, é o diretor com sua personalidade e competência que dará forma a tal ação. As ações se apresentam como respostas parciais, ou mesmo divergentes, diante das exigências legais e demandas cotidianas, fazendo com que haja a manutenção de alguns traços da cultura e a mudança de

outros. Além de se manifestar nas esferas sociais, as ações geram impacto direto nos indivíduos que a realizam, constituindo a experiências destes.

As ações são, portanto, a solução que indivíduos ocupantes de um cargo encontraram, diante das exigências legais e da dinâmica do cotidiano. Suas decisões são pautadas, tanto em suas experiências pessoais, quanto nos pressupostos e conhecimentos que adquiriram enquanto participantes de uma cultura. Assim, as ações revelam-se como manifestações singulares de uma cultura compartilhada. Ou seja, a cultura de modo geral, ou mais especificamente as práticas de direção, chegam aos sujeitos, tanto pela esfera legal, quanto pela esfera dinâmica. A primeira associa-se à dominação legal (Weber, 2008) que também já se revela como traço da cultura. Inclui as exigências externas, cuja representação maior são as atribuições do cargo, bem como as regras acordadas por aquele grupo naquela instituição. Isso porque a esfera legal, formal, e a dinâmica, informal, são uma mesma trama, que enquanto se sustentam também colidem, estimulando adaptações e movimentos graduais. A esfera dinâmica por sua vez, é composta tanto pelo contexto histórico, quanto pela história daquela instituição e de cada um dos sujeitos que ali interagem. A cultura constitui o diretor escolar, tanto por este ser um indivíduo que já partilha das regras daquele grupo, quanto por ter tido uma formação profissional em que as práticas de direção foram codificadas e transmitidas a ele (Gimeno Sacristán, 1999). Além desta dimensão subjetiva, em que o diretor carrega e manifesta uma parte da cultura, em função desta ser sua própria constituição, podendo atribuir os termos interesse próprio ou costume às motivações de suas ações (Weber, 2008), há também a convenção, ou seja, a pressão dos outros indivíduos para que aqueles traços da cultura sejam mantidos. Esta última pode ser exemplificada pelo papel que os demais agentes escolares atribuem ao diretor.

A análise das ações feita neste capítulo revelou que as ações de direção são singulares, porém, com fortes traços culturais. Muitas delas se apresentam como práticas de direção, sejam as ações pontualmente ou o conjunto de ações que compõem a categoria. Em outras palavras, ainda que determinadas ações não tenham se evidenciado como práticas de direção, elas em conjunto, formando uma categoria, possuem um significado compartilhado por diversos diretores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se identificar, descrever e compreender as ações e práticas da direção escolar. Para isso, identificaram-se as atribuições legais do cargo, apresentadas no Capítulo 1, constatando que a organização escolar se apresenta como uma organização burocrática cujo desenvolvimento se deu concomitantemente ao processo de democratização do ensino. Caracterizou-se a escola e os sujeitos, no Capítulo 2, em que se verificou a relação dialética entre o contexto e as ações diretivas, bem como a relevância e particularidade dos sujeitos que assumem a direção. E identificou-se e descreveu-se as ações da direção no Capítulo 3, em que ainda se analisou as motivações e implicações destas ações, bem como suas permanências, revelando elementos da prática de direção.

Esses três capítulos, embasados pelas teorias de Weber (2002, 2008) e Gimeno Sacristán (1999), dão subsídios para uma reflexão sobre as três perguntas apresentadas no início: Que atividades realizam os diretores? O que motiva suas ações? E quais são suas implicações?

Considerou-se prática de direção aquelas ações observadas que tinham correspondência com as ações identificadas em outras pesquisas, no caso a de Gimeno Sacristán (1995) e Meneses (1972). Outras ações, ainda que evidenciadas com regularidade, não foram consideradas práticas de direção por não termos subsídios que embasassem tal afirmação. Vale destacar ainda, que todas as ações que foram simultaneamente apontadas por Gimeno Sacristán e Meneses como ações da direção, foram verificadas na observação das diretoras, acrescentando ainda mais sete ações à lista das atividades de direção. Porém, duas atividades apontadas por Meneses e quatro apresentadas por Gimeno Sacristán, não foram comprovadas empiricamente por esta pesquisa. Tal diferença, além de expressar variações na realidade observada, pode ser explicada por razões metodológicas: o fato de termos observado um número restrito de sujeitos e a diferença existente entre as manifestações dos diretores e a observação de suas ações.

No Capítulo 3, foram apresentadas 39 atividades da direção, 26 delas foram evidenciadas na pesquisa de campo, sendo 19 caracterizadas como práticas de direção, sendo as sete categorias consideradas como representativas das práticas de direção. Resumidamente as ações e práticas (assinaladas com *) da direção são:

Assessoria Pedagógica e Profissional

- Subsidiar o trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos representantes dos colegiados
- Empenhar-se em prol dos alunos e favorecer o processo de aprendizagem *

Clima Social

- Favorecer as relações e mediar possíveis conflitos *
- Ajudar os professores e funcionários com problemas profissionais e/ou pessoais
- Realizar festas, eventos e campeonatos na escola *
- Manter bom relacionamento com pais, professores e funcionários

Controle

- Preocupar-se com o rendimento acadêmico dos alunos e estimular que a média da escola seja elevada *
- Garantir a disciplina na escola *
- Observar se professores e funcionários cumprem com suas obrigações: atribuições, horários etc. *
- Elaborar, cumprir e fazer cumprir as regras da escola, a legislação e os acordos *
- Solicitar comprovantes, fazer registros e estatísticas *

Coordenação

- Fomentar e estimular a realização de atividades culturais, extra-escolares e assistenciais *
- Definir como os professores e funcionários devem proceder em casos particulares
- Planejar, autorizar ou estimular as propostas que envolvam alterações no que está estabelecido, por exemplo, a rotina da escola e as atribuições de cada um
- Definir e autorizar os dias e horários para as atividades na escola *

Distribuição de Informação

- Receber e criar meios para receber informações dos professores, coordenadores, alunos, pais e funcionários *
- Transmitir e criar meios para transmitir as informações para os professores, coordenadores, alunos, pais, funcionários e órgãos superiores *

Gestão

- Realizar a gestão financeira e de suprimentos *
- Preocupar-se com a manutenção, a reforma, a organização e o cuidado do edifício, da mobília e dos materiais *
- Atentar para que esteja em dia a documentação da escola e as atividades da secretaria *
- Aprimorar a gestão da escola

Representação

- Representar a escola em atividades externas *
- Ter bom relacionamento com a supervisão e órgãos superiores *
- Buscar uma imagem de destaque e positiva para a escola *
- Disponibilizar que façam pesquisas e estágios na escola
- Presidir reuniões e cerimônias *

A hipótese que tínhamos era de que os diretores realizavam atividades de assessoria pedagógica, de clima social, de coordenação, de controle, de distribuição de informações, de gestão e de representação, sendo estas categorias de prática de direção. Vemos que estas categorias se confirmam. Todas elas tiveram ações observadas que validam esta classificação, carecendo de uma adaptação apenas a categoria de assessoria pedagógica, passando esta a contemplar também outros agentes; ainda assim, todas as categorias se evidenciaram como categorias de prática de direção.

Diante do levantamento das ações, vemos que a formação dos gestores escolares deveria contemplar estas sete dimensões do trabalho dos diretores para que estejam preparados para o que de fato encontrarão em exercício. O fato de toda ação do diretor escolar se constituir como uma ação educativa e administrativa, faz com que todas as categorias tenham relevância na direção escolar.

Estas ações são motivadas, tanto pela legislação, quanto pela dinâmica do cotidiano escolar. Das 26 ações, 19 tem subsídios legais, sendo que todas as ações que foram consideradas como práticas de direção são regulamentadas. Não por ser a prática dependente da legislação, mas porque, como foi visto no Capítulo 1, houve uma grande expansão da legislação, própria da burocratização do sistema. No entanto, nem toda legislação resultou em ações observadas na pesquisa. Subsidiar o trabalho dos professores, funcionários e estimular o seu desenvolvimento profissional não foram atividades evidenciadas. Especialmente as ações relativas a clima social e representação são estimuladas exclusivamente pela dinâmica da escola, por exemplo, mediar conflitos, realizar festas, disponibilizar que façam estágio e pesquisa na escola e buscar uma imagem positiva da escola. Vemos então que a hipótese de que as ações da direção são decorrentes de normas advindas da burocracia e das emergências cotidianas criadas pela singularidade da escola se confirma.

As ações diretivas respondem parcialmente a estas exigências e trazem novos elementos ao cotidiano escolar. Dessa forma, mantêm certos traços da cultura,

enquanto modificam outros. As implicações diretas das ações dos diretores foram identificadas especialmente na organização escolar, seja em sua estrutura social, física ou administrativa. Pelos resultados e impactos na dinâmica da escola surgem novas situações, que passam a compor a história daqueles sujeitos e daquela instituição. As várias histórias e situações divergentes estimulam mudanças na legislação, e dessa forma a ação realimenta a si própria. Por ser social, mais do que ser a expressão da pessoa e esta construída por seus atos (Gimeno Sacristán, 1999), a ação expressa a cultura e a constrói. Conscientes de suas atividades, os diretores são capazes de avaliar aquilo que querem manter ou modificar, permitindo que a direção das escolas seja definida por aqueles que a exercem, imprimindo-lhes o rumo que julgarem mais pertinente à escola pública paulista.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. 2009. *Se essa escola fosse minha...A organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

APPLE, Michael W. 1998. Construindo a audiência cativa: neoliberalismo e reforma educacional. In: WARDE, Mirian J. (org), *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP/PEPGE: EHPS. pp. 5-26

ARELARO, Lisete Regina Gomes. 2005. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perspectivas e tendências. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, pp.1039-1066, especial – Out.

BATEMAN, Thomas, SNELL, Scott. 1998. *Administração: construindo vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas.

BOGDAN, Roberto, BIKLEN, Sari. 1994. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de Outubro de 1988.

_____. IBGE. 2008. *Estatísticas*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/populacao/tabela_brasil.shtm, acessado em 05 de dezembro de 2008.

_____. INEP. 2009. *Estatísticas*. Disponível em <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>, acessado em 30 de Novembro de 2009.

_____. Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. Lei 8.069, de 15 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. MEC/SEF. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

BRAVERMAN, Harry. 1987. *Trabalho e Capital Monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

CAMPOS, Edmundo. 1978. Introdução. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 7-14.

CAMPOS, Lêda Maria Ferreira. 2000. *O papel do gestor na viabilização de projetos pedagógicos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUCamp.

CARMO, Carmem Lucia do. 2004. *Gestão escolar: Caracterização das ações gerenciais dos diretores das escolas estaduais de ensino fundamental e médio na cidade de Jataí – GO*. Dissertação de Mestrado Profissional. Rio de Janeiro: UFRRJ

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. 2008. *Sobre o conceito de formação*. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12511> acessado em 29 de outubro de 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. 1981. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

DUBET, François, MARTUCELLI, Danilo. 1998. Sociologie de l'expérience scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*. V.27, n.2

EISENSTADT, Shmuel Noah. 1978. Burocracia, burocratização e desburocratização. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 81-92.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. 2009. *Investigación sobre Dirección Escolar*. Disponível em <http://campus.usal.es/~mfe/SdO/> acessado em 16 de Junho de 2009.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. 1984. *Administração Escolar: Um problema Educativo ou Empresarial? Análise da Proposta do Estado Capitalista Brasileiro para Burocratização do Sistema Escolar*. São Paulo: Cortez

FRANCISCO, Iraci José. 2006. *A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

GENTILI, Pablo. 1998. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. pp. 320-339.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1995. *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Centro de Publicaciones – MEC

_____. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

_____. 2000. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

GONZALEZ, Wânia Regina Coutinho. 2003. *Max Weber nos programas nacionais de pós-graduação em Educação: um balanço da produção acadêmica discente nos últimos vinte anos*. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/waniareginacoutinhogonzalez.rtf> acessado em 10 de Outubro de 2009.

GOULDNER, Alvin Ward. 1978. Conflitos na teoria de Weber. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 59-67.

GUIMARÃES, Carlos Eduardo. 1982. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. *Didática*, São Paulo, n. 18.

HENRIQUES, Franciane. 2004. *As possibilidades e os limites do trabalho do diretor em uma escola estadual do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar

HUTMACHER, Walo. 1995. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. 2001. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. 1972. *Direção de Grupos Escolar-Análise de atividades de Diretores*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP.

MERTON, Robert. 1978. Estrutura burocrática e personalidade. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. pp 107-124.

MINTZBERG, Henry. 1973. *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.

_____. 1990. The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review*, Março/Abril, pp. 163–176.

NÓVOA, Antônio. 1995. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

ORDONHES, Maria Ignês. 2002. *O papel pedagógico do diretor escolar na produção discente dos Cursos de Pós-graduação em Educação das Universidades Paulistas (1970 a 1999)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

PARENTE, Cristina. 2006. Conceitos de Mudança e Aprendizagem Organizacional: Contributos para a análise da produção de saberes. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 50, p. 89-108.

PARO, Vitor Henrique. 1986. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

PASSOS, Yolanda Maria dos Santos. 1996. *O Trabalho do Administrador Escolar na Instituição Pública de Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro (1992 / 1995)*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ

PATTO, Maria Helena Souza. 2000. *Mutações do cativo*. São Paulo: Hacker / Edusp, 2000.

PULICE, Cleuza Silva. 2006. *A autonomia da escola pós lei 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional): um estudo sobre a relação escola-órgãos superiores e intermediários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

ROSA, Renilda Maria. 2004. *O papel do diretor na escola cidadã*. Dissertação de Mestrado. Uberaba: Universidade de Uberaba.

SANTOS, Silmar Leila dos. 2006. *As faltas de professores e a organização de escolas na rede municipal de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

SANDER, Benno. 1982. *Administração da Educação no Brasil: Evolução do Conhecimento*. Fortaleza: UFC/ANPAE

SÃO PAULO, Comunicado da Secretaria de Estado da Educação, de 05 de Dezembro de 2000.

_____. Decreto 248, de 26 de junho de 1894. Aprova o regimento interno das escolas públicas do estado de São Paulo.

_____. Decreto 5.586, de 5 de Fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.

_____. Decreto 10.623, de 26 de Outubro 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.

_____. Lei Complementar 444, de 27 de Dezembro de 1985. Estabelece o Estatuto do Magistério.

_____. Resolução SE 90, de 3 de Dezembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas.

SAVIANI, Demerval. 2006. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados

SEVERINO, Antônio Joaquim. 1992. O Diretor e o Cotidiano na Escola. In *Série Ideias*; nº 12 : O papel do diretor e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE.

_____. 2002. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água.

SILVA, Franklin Leopoldo e. 2008. *O sentido formativo das humanidades*. Seminário disponível na Internet em http://www.iea.usp.br/iea/mo/v081127_700/Web/Script/index_IE.htm acessado em 04 de março de 2009.

SILVA, Tathyana Gouvêa. 2009. Balanço de teses e dissertações sobre diretor escolar utilizando software estatístico e o banco de teses da CAPES: contribuições da análise de dados para a área acadêmica. In: *E-book de casos [web] do Quanti & Quali 2009*. Canoas: Sphinx.

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. 2006. *Caderno Udemo 8 – Atribuições e Competências – Escolas e Diretorias*. São Paulo: UDEMO.

SNYDERS, George. 1977. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Beira Douro.

SLACK, Nigel; JOHNSTON, Robert; CHAMBERS, Stuart. 2002. *Administração da Produção*. São Paulo: Atlas

TABACCHI, Jesus Rudney. 1979. *O cargo de diretor de escola – origem e evolução no sistema escolar paulista*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

TEIXEIRA, Anísio. 2004. *Educação é um Direito*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

_____. 2007. *Educação não é privilégio*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

WARDE, Mirian Jorge. 1982. O Manifesto de 32: Reconstrução educacional no Brasil. *Revista Ande*, ano 1, no 5.

WEBER, Max. 1978. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org). *Sociologia da burocracia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar. pp. 15-28

_____. 1982. *Sociologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática.

_____. 2002. *Ensaio de Sociologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC.

_____. 2008. *Conceitos básicos de sociologia*. 5ª ed. São Paulo: Centauro

_____. s/d. *Fundamentos da sociologia*. 2ª ed. Porto: Rês.

WOODS, Peter. 1998. *La escuela por dentro*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

ZINSLY, Leda Maria Lacerda. 2009. O *Ratio Studiorum* e a administração escolar. In: *IX Encontro de pesquisa em educação da região sudeste*. São Carlos: UFSCar. – CD-ROM.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado aos diretores

Obrigada por responder a este questionário*!

Seu fim é exclusivamente acadêmico e não será divulgada a
identidade dos participantes.

O tempo estimado para respondê-lo é de 25 minutos.

Este questionário é constituído por 3 partes:

Identificação	Dados da escola e da direção
Parte A	Características da função diretiva
Parte B	As atividades da direção

* Este questionário foi desenvolvido por Gimeno Sacristán (1995), traduzido e adaptado pela pesquisadora. Foi elaborado para levantar as características do trabalho do diretor e a opinião daqueles que possuem experiência em direção.

Não existem respostas corretas ou incorretas, mas sim a expressão de opiniões e posições pessoais de acordo com a forma que cada um percebe a realidade.

Identificação da direção e da escola

Escola

Municipal <input type="checkbox"/>	Estadual <input type="checkbox"/>	Particular / Filantrópica <input type="checkbox"/>
------------------------------------	-----------------------------------	--

E. Infantil <input type="checkbox"/>	E. Fundamental <input type="checkbox"/>	E. Médio <input type="checkbox"/>
--------------------------------------	---	-----------------------------------

(os dados que não souber, preencha com valores aproximados)

Número de alunos:	
Número de professores:	
Número de funcionários administrativos:	
Existe coordenador pedagógico:	
Existe vice-diretor ou outro diretor, como diretor administrativo:	

Na escola o número de			
	É adequado	Carece de substituto quando há falta.	É insuficiente
Professores			
Agentes da limpeza			
Agentes da merenda			
Funcionários administrativos			
Inspetores			

Direção

Idade:	
Tempo que trabalha como diretor(a):	
Tempo que está nesta escola (considerando outras funções):	

Formação acadêmica:

PARTE A - Características da função diretiva

1. As 8 horas diárias são suficientes para o exercício das funções diretivas?	
<input type="checkbox"/>	É suficiente e sobra tempo para outras atividades, como auxiliar outros profissionais, realizar planejamento de longo prazo, etc..
<input type="checkbox"/>	É suficiente, mas não sobra tempo para mais nada.
<input type="checkbox"/>	Muitas vezes é preciso trabalhar mais que 8 horas por dia.
<input type="checkbox"/>	Seria preciso muito mais que 8 horas para exercer adequadamente as atividades da direção.

2. São realizadas muitas atividades fora do horário de trabalho?	
<input type="checkbox"/>	Frequentemente são realizadas festas e reuniões em que eu preciso estar presente fora do meu horário de trabalho.
<input type="checkbox"/>	Algumas vezes, um ou dois dias por semestre.
<input type="checkbox"/>	Raramente, busco realizar as atividades dentro do horário de trabalho.

3. Caso tenha respondido que trabalha mais do que o horário previsto de trabalho, que aspectos da sua vida julga serem prejudicados em função dessas circunstâncias? (pode ser marcada mais de uma alternativa)	
<input type="checkbox"/>	Vida particular (família, casa, amigos)
<input type="checkbox"/>	Formação continuada (cursos, leituras, etc.)
<input type="checkbox"/>	Outras atividades profissionais (aulas, etc.)

4. Considera que deveria existir normas mais detalhadas sobre as atribuições do diretor ou, pelo contrário, deveria existir maior autonomia ao diretor para decidir sobre suas atividades e responsabilidades?	
<input type="checkbox"/>	Creio que deveria existir uma norma mais restrita.
<input type="checkbox"/>	Creio que a direção deveria ter maior autonomia.

5. Acredita que haja muita interferência de órgãos superiores na escola?	
<input type="checkbox"/>	Sim, e por divergirem de nossas atividades internas, nos dificulta muito.
<input type="checkbox"/>	Sim, e por serem contribuições ao nosso trabalho, sempre são bem vindas.
<input type="checkbox"/>	Não, raramente nos solicitam algo.

6. Existem múltiplas formas de conceber e desenvolver a função diretiva nas escolas. Uma diferença importante está em exercê-la: a) de maneira mais pessoal, quando o diretor é quem toma, basicamente, a iniciativa (estilo que pode ser julgado as vezes como mais eficaz, com uma linha mais clara, e as vezes como mais autoritário, etc.) e b) de maneira mais coletiva, tendo iniciativas em equipe, incluindo os professores, repartindo responsabilidades, etc. (forma que pode ser interpretada as vezes como mais participativa, e as vezes como mais lenta e cômoda, por dividir as tarefas, etc.) Com base em sua experiência, de qual delas é mais favorável?	
<input type="checkbox"/>	Sou mais favorável ao estilo pessoal, centrado na direção, uma vez que esta é sua função.
<input type="checkbox"/>	Sou mais favorável ao estilo coletivo, em que todos opinam e mostram seus pontos de vista.
<input type="checkbox"/>	Para mim é indiferente.
<input type="checkbox"/>	Ainda não tenho opinião formada.

7. De cada um desses estilos (pessoal ou coletivo) se pode deduzir efeitos diferentes. Em sua opinião, qual crê que sejam os efeitos de cada estilo?

	Mais o pessoal	Os dois igualmente	Mais o coletivo
Ser mais eficiente			
Oferecer maior satisfação aos professores e funcionários			
Aumentar os conflitos			
Ser mais cômodo para a direção			
Ter maior coerência pedagógica			
Desenvolver a democracia na escolar			

8. Estes dois estilos de direção (pessoal e coletivo) podem ser apropriados em diferentes momentos. Pela sua experiência, em qual destas atividades cada um deles parece ser mais adequado?

	Mais o pessoal	Os dois igualmente	Mais o coletivo
Gestão e tarefas burocráticas			
Coordenação pedagógica			
Controle do trabalho dos professores e funcionários			
Organização dos horários, espaços, etc.			
Favorecimento de um bom clima de trabalho.			
Localização e gestão dos recursos			
Favorecer a aprendizagem dos alunos			
Obter e dar informações			
Representação da escola			

9. Suas solicitações costumam ser atendidas da maneira que espera?

--

10. Em muitas escolas não existem professores que se candidatem ao cargo de vice-direção. Em sua opinião, ao que se deve isso? (pode ser marcada mais de uma alternativa)

<input type="checkbox"/>	Por não ser suficiente a complementação salarial que se recebe.
<input type="checkbox"/>	Porque aumenta consideravelmente o trabalho.
<input type="checkbox"/>	Porque terá de lidar com situações conflituosas de professores, pais e alunos.
<input type="checkbox"/>	Porque não se sentem capacitados para o exercício da função.
<input type="checkbox"/>	Outras. Quais? _____

11. O que te atraiu no cargo de direção?

--

12. Ao assumir a direção, para quais atividades se sentia mais preparada?

--

13. Qual julga ter sido a maior dificuldade ao assumir a direção?

14. Como diretora, que dificuldades enfrenta atualmente?

15. Que incentivos julga que os diretores deveriam ter para desenvolverem com mais dedicação e motivação seu trabalho?

16. (resposta múltipla)	Antes de trabalhar na direção	Trabalhando na direção
Fiz cursos sobre gestão		
Li livros sobre gestão		
Li revistas sobre gestão		
Fiz treinamento da secretaria		

17. Na sua opinião, para exercer adequadamente a função de direção, seria preciso: (resposta múltipla)

<input type="checkbox"/>	Formação prévia em gestão escolar
<input type="checkbox"/>	Formação continuada em gestão escolar
<input type="checkbox"/>	Experiência em cargos administrativos e/ou coordenação
<input type="checkbox"/>	Experiência como docente
<input type="checkbox"/>	Outras. Quais? _____

18. De acordo com sua experiência e considerando as dificuldades que enfrentou para o desempenho das funções de direção, quais conteúdos seriam importante para a formação dos diretores?

	Relevante	Interessante, mas pouco importante	Dispensável
Organização da escola			
Finanças e contabilidade			
Leis e normas da educação			
Características do sistema de ensino			
Métodos pedagógicos			
Avaliações internas e externas			
Formação de professores			
Relações humanas			
Recursos didáticos			
Currículo			
Coordenação de professores			
Como trabalhar diante da pluralidade de alunos			
Relações com a comunidade			
Educação de pais			
Elaboração de projetos			
Inclusão escolar			
Merenda escolar			
APM			

PARTE B - As atividades da direção

ATIVIDADES	É sua responsabilidade?			Para a escola isso é...			Com que frequência a desenvolve?			É difícil desempenhá-la?		
	Não	Não, mas não faço	Sim	Pouco imp.	Imp.	Muito imp.	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre	Não	Um pouco	Bastante
	1. Dar sugestões de assunto ou conteúdo de ensino para os professores.											
2. Sugerir aos professores que atentem para os hábitos de estudo dos alunos, estimulem a leitura, etc.												
3. Estimular e coordenar o trabalho conjunto de professores de diferentes áreas.												
4. Sugerir mudanças de metodologia aos professores visando aprimorar seu trabalho.												
5. Assessorar os professores no planejamento de suas atividades.												
6. Mostrar interesse pela forma de avaliação que tem cada professor.												
7. Colocar aos professores a necessidade de apoiar os alunos com dificuldades escolares ou com mau comportamento.												
8. A tentar para que todos os professores tenham um nível de exigência semelhante.												
9. Evitar que alguns professores sobrecarreguem muito mais que outros os alunos com lições e trabalhos.												
10. Evitar que tenha provas no mesmo dia.												
11. Fomentar e estimular a realização de atividades culturais e extra escolares.												
12. Preocupar-se com o rendimento acadêmico dos alunos e estimular que a média da escola seja elevada.												
13. Propor e tomar medidas para favorecer a adaptação dos alunos novos.												
14. Dar sugestões aos professores sobre como proceder com os alunos.												
15. Intervir como mediador em caso de conflito entre professor e aluno												

ATIVIDADES	É sua responsabilidade?		Para a escola isso é...		Com que frequência a desenvolve?			É difícil desempenhá-la?				
	Não	Não, mas faço	Pouco imp.	Imp.	Muito imp.	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre	Não	Um pouco	Bastante	
16. Favorecer as relações entre os professores e um bom clima de trabalho.												
17. Ajudar os professores com problemas pessoais, caso solicitado.												
18. Ajudar os professores com problemas profissionais												
19. Estimular e fazer reuniões com os estudantes												
20. Auxiliar alunos de diferentes classes e culturas.												
21. Manter bom e freqüente relacionamento com os pais.												
22. Atentar à disciplina nos lugares de uso coletivo: corredores, pátio, etc.												
23. Estimular a participação e o compromisso dos estudantes com a escola												
24. Observar se cada professor cumpre com suas obrigações: aulas, horários, etc.												
25. Tomar providências em caso de falta de professor.												
26. Recordar as atividades pendentes, cumprir com acordos, etc.												
27. Desenvolver procedimentos de avaliação da escola, de suas atividades, de seus resultados, etc.												
28. Repassar aos interessados as informações recebidas, como leis, acordos, etc.												
29. Informar e sugerir oportunidades de aprimoramento, como cursos, livros, revistas.												
30. Realizar a gestão financeira.												
31. Atentar para que esteja em dia a documentação da escola e as atividades da secretaria.												
32. Transmitir informações das reuniões de pais: suas preocupações, desejos, queixas, etc.												
33. Representar a escola em atividades externas.												

ATIVIDADES	É sua responsabilidade?		Para a escola isso é....		Com que frequência a desenvolve?			É difícil desempenhá-la?				
	Não	Não, mas faço	Sim	Pouco imp.	Muito imp.	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre	Não	Um pouco	Bastante	
34. Fazer com que a escola atenda ao maior número possível de alunos.												
35. Ter bom relacionamento com a supervisão e órgãos superiores.												
36. Relacionar-se com outras escolas												
37. Buscar uma imagem boa e de destaque da escola												
38. Manter relações com os sindicatos												
39. Gerenciar os recursos e buscar novas fontes.												
40. Perguntar aos professores quais materiais e equipamentos necessitam para auxiliá-los nas aulas.												
41. Preocupar-se com a manutenção do edifício, a decoração, etc.												
42. Participar de reuniões pedagógicas, conselho escolar, colegiados, etc.												
43. Auxiliar na definição dos conteúdos da pauta dos HTPCs												
44. Disponibilizar que façam pesquisas e estágios na escola.												
45. Reunir-se com funcionários e atender suas solicitações.												
46. Buscar parceiros para a escola.												
47. Buscar a melhoria das atividades administrativas, desenvolvendo novos processos, planilhas, etc.												
48. Reunir-se com os coordenadores.												
49. Realizar festas, eventos e campeonatos na escola.												
50. Atender os alunos individualmente.												
51. Administrar a merenda escolar												
52. Elaborar avaliações sobre o próprio trabalho.												
53. Estar constantemente atualizado com a legislação												

ATIVIDADES	É sua responsabilidade?			Para a escola isso é....			Com que frequência a desenvolve?			É difícil desempenhá-la?		
	Não	Não, mas faço	Sim	Pouco imp.	Imp.	Muito imp.	Poucas vezes	Algumas vezes	Sempre	Não	Um pouco	Bastante
54. Estar constantemente atualizado com as teorias de gestão.												
55. Estar constantemente atualizado com as teorias pedagógicas												
56. Observar diariamente a instituição, caminhando por suas dependências em distintos horários.												
57. Desenvolver estratégias de curto, médio e longo prazo.												
58. Manter arquivos e documentos organizados.												
59. Coordenar o transporte escolar												
60. Controlar horários e atividades dos funcionários												

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)