



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

IONE OLIVEIRA JATOBÁ LEAL

**PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ACERCA DA GESTÃO DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BA**

**SALVADOR
2016**

IONE OLIVEIRA JATOBÁ LEAL

**PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ACERCA DA GESTÃO DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Linha de Pesquisa Gestão e Desenvolvimento Sustentável, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Professor Doutor Ivan Luiz Novaes

**SALVADOR
2016**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Leal, Ione Oliveira Jatobá

L435p Percepção dos diretores acerca da gestão das escolas municipais de Jacobina - Ba./ Ione Oliveira Jatobá Leal.

Salvador - BA

164 f.

Tese (Conclusão do curso de pós-graduação *Strictu Sensu* / Educação e contemporaneidade, na linha e pesquisa gestão e desenvolvimento sustentável) Universidade do Estado da Bahia, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Luiz Novais

1. Diretores escolares. 2. Gestão em escolas municipais. 3.

Dimensões de gestão. 4. Atribuições do diretor I. Título.

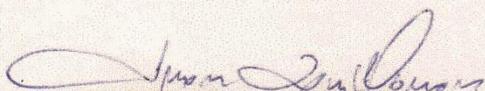
CDD – 371.2

FOLHA DE APROVAÇÃO

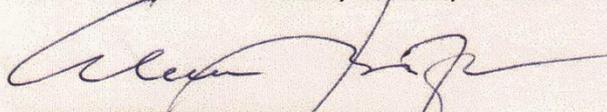
PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ACERCA DA GESTÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA - BAHIA

IONE OLIVEIRA JATOBÁ LEAL

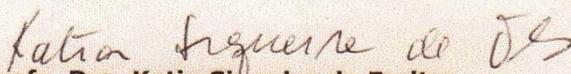
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 12 de julho de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



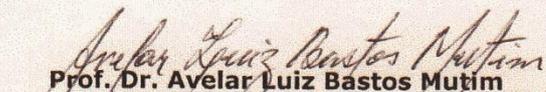
Prof. Dr. Ivan Luiz Novaes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado Em Educação
Université de Sherbrooke, Usherb, Canadá



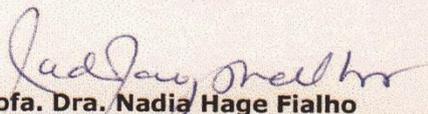
Profa. Dra. Celma Borges Gomes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Sociologia
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, PARIS 3, França



Profa. Dra. Katia Siqueira de Freitas
Universidade Católica do Salvador - UCSAL
Doutorado em Administração da Educação
The Pennsylvania State University - USA



Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Nadja Hage Fialho
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, pela oportunidade da vida e por ter colocado pessoas em meu caminho, as quais se tornaram muito importantes.

Antes de agradecer às pessoas que fizeram parte deste trabalho, direta ou indiretamente, quero agradecer ao Professor Ivan Novaes, meu orientador, que sempre esteve presente me incentivando.

Às minhas amigas Jacy Bandeira, Miriam Guerra e Clea Inês, que estão sempre presentes, mesmo não estando por perto; Clea foi minha primeira leitora, identificando alguns problemas na escrita. Muito obrigada pelas tardes que passou comigo.

Aos companheiros do Núcleo de Gestão e Formação de Gestores NUGEF, Cristiane, Anita, Leandro, Jomária, Mércia, Fernanda, Camila e Breno.

Não posso deixar de agradecer à equipe da Secretaria de Educação do município de Jacobina-Ba, nas pessoas de professora Azizi Fahiel, Kleber e Cláudia Cedraz, porque sempre estiveram disponíveis para minhas solicitações. Agradeço ainda aos diretores e diretoras das escolas municipais que foram solícitos(as) em responder aos questionários, bem como a alguns ex-diretores que participaram do pré-teste.

Para elaboração do trabalho, agradeço a Fátima Brandão pelas orientações e consultoria na organização das questões do questionário e da análise dos dados, meu muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade. Agradeço também a Adriana Telles pela revisão da tese.

Por último, mas certamente com grande importância, agradeço à minha família – Wilson, meu esposo, Ueliton e Danilo, meus filhos – porque o apoio deles sempre me dá forças para continuar. A meus pais, Alfredo e Iraci, que me deram a base para minha vida acadêmica.

RESUMO

A gestão das escolas públicas municipais vem passando por mudanças a partir de legislações que proporcionaram certa autonomia aos municípios para organizarem seu próprio sistema de ensino, bem como pela determinação de que estes implementem a gestão democrática em suas unidades escolares, visando à participação dos diversos segmentos nas decisões da escola. Entende-se que, de um lado, as normas procuram sintonia com as mudanças que vêm ocorrendo mundialmente na maneira de gerir as escolas; por outro lado, a LDB/96 ensejou múltiplas demandas e atribuições para a gestão da escola, particularmente para os diretores, o que vem gerando dificuldades para colocá-las em prática. Diante do cenário evidenciado, sugere-se analisar como diretores percebem as atribuições formais e não-formais que lhes são demandadas para desenvolver a gestão das escolas municipais de Jacobina-Bahia. Os objetivos específicos que auxiliaram nessa investigação foram: (1) Analisar como diretores percebem as atribuições formais e não formais que lhes são demandadas para desenvolver a gestão das escolas municipais de Jacobina-Bahia; (2) realizar um levantamento das bases teóricas sobre gestão no âmbito das organizações em geral, para fundamentar o estudo da gestão a partir do ponto de vista da escola pública, visando fazer uma vinculação com a gestão de escolas municipais de Jacobina-Bahia; (3) entender a estrutura e o funcionamento das escolas municipais de Jacobina e como se configuram as atribuições formais do diretor; (4) traçar o perfil dos diretores, através de levantamento das informações pessoais e profissionais; e, (5) identificar e analisar as principais atribuições de gestão inerentes ao cargo de diretor e qual a percepção dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba em relação às atribuições do dia a dia da escola. Como metodologia de estudo, adotou-se o estudo de caso, envolvendo o universo de 22 diretores que atuam no ensino fundamental das escolas municipais de Jacobina-Ba. O instrumento de coleta de dados para a pesquisa empírica foi o questionário. As respostas dos questionários e demais dados levantados, confrontados com a fundamentação teórica apresentada, embasaram as proposições direcionadas para o desenvolvimento de uma abordagem da gestão escolar no contexto das atribuições dos diretores. Os resultados possibilitaram elaborar o perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia e mapear a percepção destes acerca de suas atribuições nas dimensões administrativa, pedagógica, política e as atribuições não formais, inclusive com considerações sobre os avanços e dificuldades que perpassam o cotidiano dos diretores para exercer a gestão das escolas municipais de Jacobina.

Palavras-chave: Diretores Escolares. Gestão em Escolas Municipais. Dimensões de Gestão. Atribuições do Diretor.

ABSTRACT

The management of public schools is undergoing changes due to legislation that provided the municipalities with certain autonomy to organize their own education systems, as well as the responsibility to municipalities to implement democratic management in their school units, with the objective to have the participation of various segments in school decisions. It is understood that on the one hand, the rules conformed with the changes which are taking place worldwide in the way schools are managed, on the other hand, this LDB/96 gave rise multiple demands and responsibilities for school management and, particularly, to school principals who have had difficulties to put these changes into practice. Under the given scenario, an analysis suggested how principals perceive the formal and non-formal assignments which they are demanded to develop as public school principals in Jacobina-Bahia. In order to accomplish this investigation four specific objectives were designed: (1) to carry on research on the theoretical foundations regarding management within organizations in general to support the study of public school management, in order to make a connection with the public schools' management in Jacobina-Bahia; (2) to understand the structure and functioning of Jacobina's municipal schools and how to set up the formal duties of these school principals; (3) to outline the profile of these school principals, by looking at their personal and professional information; and (4) to identify and analyze the main tasks related to the management of the principal's office and their perception of these public schools in Jacobina, Bahia, during their everyday life at the school. Case study was adopted as a study methodology by involving the population of 22 principals who work in primary education in these public schools in Jacobina-Ba. A questionnaire was the data collection tool for empirical research. The answers to the questionnaires and other collected data, compared with the theoretical framework presented grounded the directed proportions to the development of an approach to school management in the context of the duties of these principals. The results allowed the development of a profile of principals the public schools' management in Jacobina-Bahia and to map their perception of responsibilities in the administrative dimensions, educational, political and non-formal assignments, include advances and difficulties that pervade the daily lives of these principals to exercise the management of public schools in the municipality of Jacobina.

Keywords: School Directors. Management in Public Schools. Management Dimensions. Principals Assignments.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1: Localização do município de Jacobina no estado da Bahia	49
Quadro 1: Concepções de Gestão Escolar	28
Quadro 2: Assuntos abordados em pesquisas de acordo com categorias e temas ..	34
Quadro 3: Conceituando Diretor, Administrador e Gestor	61
Quadro 4: Atribuições do Diretor nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Jacobina-Ba	85
Quadro 5: Categorização das Atribuições nas Dimensões Administrativa, Pedagógica, Política e Atribuições Não Formais	97
Quadro 6: Análise sobre a elaboração do Planejamento das Ações da Escola	110
Quadro 7: Análise sobre algumas atribuições referentes à Gestão de Pessoas	111
Quadro 8: Análise de atribuições na Rotina Administrativa	113
Quadro 9: Análise sobre promover a participação	115
Quadro 10: Análise acerca da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)	117
Quadro 11: Análise sobre a participação do Diretor nas Ações Pedagógicas ...	119
Quadro 12: Análise sobre o conhecimento das Normas de Funcionamento da Escola	121
Quadro 13: Análise das Atribuições Consideradas Informais	122
Quadro 14: Interpretação de valores segundo Escala Likert	126

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Número de Alunos e Turmas por Modalidade de Ensino	56
Tabela 2: Informações sobre tipologias das escolas e número de alunos e gestores por escola	57
Tabela 3: Cruzamento Pós-Graduação e Faixa Etária	103
Tabela 4: Participação em Cursos de Formação e Porte da Escola	107
Tabela 5: Resultado de grau de concordância/discordância relacionada a cada tópico, segundo Macnaughton (1986) e Wilder Jr. (1981)	124
Gráfico 1: Sexo	102
Gráfico 2: Faixa Etária	102
Gráfico 3: Escolaridade	102
Gráfico 4: Pós-Graduação	103
Gráfico 5: Motivos para assumir o Cargo de Diretor	104
Gráfico 6: Tempo de experiência no Cargo de Diretor	105
Gráfico 7: Qual a forma de escolha para você exercer o Cargo de Diretor?	105
Gráfico 8: Qual o porte da Escola onde é Diretor?	106
Gráfico 9: Você participou de alguma formação sobre gestão escolar?	106
Gráfico 10: Você concorreria novamente ao Cargo de Diretor desta Escola?	107
Gráfico 11: Conhecimento das Legislações Municipais que descrevem as Atribuições do Diretor	120
Gráfico 12: Consulta de Documentos para conhecimento de suas Atribuições	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACs	Atividades Complementares
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEC	Centro de Especialização Técnica
CME	Conselho Municipal de Educação
EUx	Unidade Executora
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IBP	Instituto Brasileiro Profissionalizante
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PAPE	Projeto de Adequação aos Prédios Escolares
PAIE	Programa de Apoio às Inovações Educacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PES	Planejamento Estratégico da Secretaria
PPPE	Projeto Político Pedagógico da Escola
PAR	Programa de Ações Articuladas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SME	Sistema Municipal de Educação
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UNIFACS	Universidade Salvador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CONTEXTUALIZAÇÃO	14
OBJETIVOS DA PESQUISA	20
1 BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A GESTÃO	22
1.1 CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÕES	22
1.2 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR E SUA INSERÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
2 A GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	36
2.1 AS ORIENTAÇÕES PARA GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES	40
2.2 A GESTÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BA, DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO	48
2.2.1 Conhecendo Jacobina: breve histórico	49
2.2.2 Aspectos legais do Sistema Municipal de Educação	51
2.2.3 A gestão das Unidades Escolares em Jacobina	56
3 ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR NAS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR	61
3.1 DIRETOR, ADMINISTRADOR OU GESTOR	61
3.2 ATRIBUIÇÕES NA DIMENSÃO DA GESTÃO ESCOLAR	64
3.2.1 Atribuições na Dimensão Administrativa	68
3.2.1.1 Planejamento das Ações e Rotina Administrativa	71
3.2.1.2 Espaço Físico, Materiais Didáticos e Recursos Financeiros	73
3.2.1.3 Gestão de Pessoas	75
3.2.2 Atribuições na Dimensão Pedagógica	78
4 ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BAHIA	84
4.1 ATRIBUIÇÕES FORMAIS DA GESTÃO ESCOLAR EM JACO- BINA-BAHIA	84
4.2 ATRIBUIÇÕES NÃO FORMAIS DA GESTÃO ESCOLAR	90
5 METODOLOGIA	92
5.1 QUANTO À METODOLOGIA E O UNIVERSO DA PESQUISA ..	92
5.2 FASES DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA	93

5.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	94
5.4 O TRABALHO DE CAMPO	98
5.5 VALIDAÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA E TABULAÇÃO	100
6 ANÁLISE DOS DADOS	101
6.1 PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BAHIA	101
6.1.1 Informações Pessoais	101
6.1.2 Informações Profissionais	104
6.1.3 Considerações sobre o perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia	107
6.2 A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ACERCA DAS ATRIBUIÇÕES DE GESTÃO	109
6.2.1 Atribuições na Dimensão Administrativa	109
6.2.2 Atribuições na Dimensão Pedagógica	117
6.2.3 Atribuições na Dimensão Política	120
6.2.4 Atribuições não formais	122
CONCLUSÕES	133
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	148

INTRODUÇÃO

A escola pública municipal tem passado por mudanças significativas quanto ao formato de gestão das unidades escolares – isso traz novas demandas, que refletem no cotidiano da escola e na ação do diretor. As mudanças que afetam as ações do diretor dizem respeito principalmente ao envolvimento da comunidade interna e externa nas decisões da escola. Isso imprime um olhar diferenciado no tocante à forma de gerir a unidade escolar. Assim, analisando a complexidade que perpassa o cotidiano do diretor diante do desafio de gerir a escola pública, para atender as atuais demandas institucionais e da sociedade, surgiu o interesse em investigar como os diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia percebem as atribuições que lhes são demandadas para desenvolver a gestão das escolas onde atuam.

Esse interesse é resultante das experiências vivenciadas enquanto docente da Universidade do Estado da Bahia no Departamento de Ciências Humanas, Curso de Geografia, desde 1998, assim como do contato direto com alunos que já atuavam como professores na rede municipal, além de termos assumido a Coordenação do Curso de Pedagogia do Programa Rede UNEB 2000, no município de Jacobina-Bahia em 2009.

Na Rede UNEB 2000, por ser um curso direcionado aos professores em exercício da rede municipal, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da realidade das escolas municipais e vivenciar conflitos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, no que se refere à operacionalização dos conhecimentos adquiridos durante o curso, na prática cotidiana desses professores-alunos. Não havia sintonia entre as orientações sobre a abordagem metodológica dos conteúdos trabalhados pela universidade e a linha de trabalho definida pela Secretaria da Educação, através da equipe pedagógica, que na época resistia às intervenções propostas pela universidade, uma vez que estas iam de encontro à proposta pedagógica do Projeto Chapada. Ao tentar sanar alguns problemas relacionados a essa questão, percebíamos a ausência dos diretores nas discussões, o que nos levou a constatar que a figura do diretor das escolas, na época, não tinha visibilidade em questões que eram consideradas de responsabilidade da coordenação geral, mesmo interferindo nas ações locais.

Com as mudanças ocorridas na legislação municipal para a efetivação da gestão

democrática e a pressão da comunidade escolar para a viabilização do processo eleitoral para diretor e implantação dos Colegiados Escolares, novas funções foram atribuídas aos diretores das escolas de Jacobina, sendo necessária a incorporação de mudanças de comportamento, atitudes, habilidades e novos conhecimentos sobre a forma de gerir a escola pública.

Assim, passamos a refletir sobre as dificuldades que os diretores dessas escolas enfrentam ao assumirem pela primeira vez o cargo de direção, a partir do voto dos representantes da comunidade escolar. Tais dificuldades decorrem, provavelmente, de sua formação profissional na graduação, em que os conhecimentos sobre gestão são explorados de forma superficial, quando ocorre. Essa suposição está consubstanciada em nossa experiência com os currículos dos cursos de licenciatura do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH-IV) e no acompanhamento da nomeação dos atuais diretores, os quais, em sua maioria, são egressos desse departamento.

Para além disso, as experiências e conhecimentos de gestão adquirida por meio da vivência diária, enquanto Diretora do UNEB/DCH-IV, por dois mandatos consecutivos, tendo o suporte do Regimento Geral da Universidade e de algumas Pró-Reitorias, bem como as experiências relatadas pelas ex-gestoras e os erros e acertos que ocorreram no processo, reforçaram nossa convicção sobre as atribuições do diretor, constatando que essas não se resumiam somente às que constavam em documentos legais, já que determinadas situações exigiam posicionamentos que transcendiam às normas estabelecidas pela instituição.

O ingresso no doutorado e a participação como membro do Núcleo de Gestão Educacional e Formação de Gestores (NUGEF) colaboraram para o direcionamento de nossos estudos na área de gestão escolar, focando na percepção dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia, acerca de suas atribuições no cotidiano escolar.

Diante dessas inquietações e por buscar na literatura conhecimentos teóricos e metodológicos sobre gestão escolar (SANDER, 1999; PARO, 1992; RIBEIRO, 2012; SOUZA, ÂNGELO, 2006, 2007; LUCK, 2009; MARTINS 2011, entre outros) procuramos investigar como essa temática era abordada no meio acadêmico. Até o presente, não identificamos pesquisas sobre a gestão de escolas no município de Jacobina-Bahia, sendo, portanto, relevante este estudo. As constatações desta pesquisa podem também conduzir os diretores a refletirem sobre suas experiências na gestão, uma vez que o estudo proporciona uma descrição e análise interpretativa sobre a gestão das unidades

escolares e sobre as atribuições desses profissionais.

Para melhor apresentar os dados levantados ao longo da pesquisa, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: iniciamos com esta introdução, na qual apresentamos o enfoque da tese, a motivação, a originalidade do tema, a relevância e a estrutura da pesquisa. Aqui apresentamos também a contextualização, com os principais aspectos que levaram ao desenvolvimento e à formulação dos estudos sobre as atribuições da gestão do diretor de escola pública municipal, assim como o problema e objetivos da pesquisa.

A seguir, no primeiro capítulo, desenvolvemos uma análise de algumas produções acadêmicas sobre concepções de gestão, visando compreender como o campo da gestão escolar passou a adotar essa terminologia no âmbito da educação básica.

No segundo capítulo, apresentamos informações sobre a gestão de escolas públicas, à luz das legislações brasileiras, estabelecendo uma articulação com a gestão das escolas municipais de Jacobina-Bahia. Ainda nesse capítulo, traçamos um breve histórico sobre o município, os aspectos do sistema municipal de educação e da gestão das unidades escolares.

No terceiro e quarto capítulos, expomos as bases teóricas e conceituais que sustentam as análises produzidas nesta pesquisa. No capítulo 3, desenvolvemos um levantamento dos diversos termos utilizados para denominar o responsável pela gestão da escola. Em seguida, fazemos referência a diversos autores que discutem as atribuições do diretor nas dimensões da gestão administrativa e na dimensão pedagógica, bem como os problemas e imprevistos que surgem no cotidiano da escola, com base nas interlocuções com as produções anteriores.

No quarto capítulo estão elencadas as atribuições direcionadas ao diretor de escolas municipais de Jacobina-Bahia, tendo como referência as informações contidas nas legislações municipais. Além das atribuições legais, nesse capítulo estão registradas algumas atribuições não formais que ficam a cargo do diretor.

O quinto capítulo mostra os caminhos da metodologia da pesquisa, descrevendo o percurso e os recursos utilizados na construção do perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia, a percepção deste sobre as atribuições formais, as atribuições não formais e a análises desses dados.

O sexto e último capítulo apresenta os dados coletados pelos questionários respondidos pelos diretores. A primeira subseção do capítulo é dedicada ao perfil dos diretores, com informações pessoais e profissionais. Na segunda subseção, apresentamos os

resultados levantados sobre a percepção dos diretores acerca das atribuições nas dimensões administrativa e pedagógica. Na terceira seção, os resultados estão relacionados à percepção dos diretores acerca das atribuições não formais.

Ao final, o leitor encontra as conclusões às quais foi possível chegar com esta pesquisa.

Em síntese, essa tese apresenta um levantamento e um conjunto de análises sobre a gestão de escolas públicas, em especial das escolas municipais de Jacobina-Bahia, tendo como foco principal a percepção de diretores acerca das atribuições da gestão escolar.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Em geral, a gestão das escolas públicas era, historicamente, exercida por diretores que, indicados, representavam setores externos à escola e órgãos superiores da administração, limitando-se a “zelar pelo cumprimento das normas, determinações e regulamentos, por eles emanados” (LUCK, 2013, p. 34). Nesse contexto, as atribuições institucionais, isto é, estabelecidas por um conjunto de lei e normas complementares para esses diretores, consistiam principalmente em manter a ordem e a disciplina, responder aos procedimentos e tomar decisões de forma individual, além de repassar as informações oriundas dos órgãos centrais da educação e, por fim, atender as normas externas que as escolas deveriam obedecer.

Com o tempo, essa forma de gerir a escola foi sendo questionada por alguns educadores, os quais foram de encontro a esse modelo de gestão, por considerá-lo ultrapassado. Em todos os setores do País – econômico, social, político etc. –, as mudanças vêm ocorrendo também por forças das lutas dos movimentos sociais. Por esse viés, esses movimentos vêm provocando impactos na escola, implicando em mudanças e ensejando discussões sobre as concepções de gestão. Dessa forma, o termo “gestão” ganhou evidência no contexto educacional, incidindo alguns pontos de vista (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; LUCK, 2009, 2011; RIBEIRO, 2012; DOURADO et al, 2003; SOUZA, A., 2006; ALONSO, 2002, entre outros).

De fato, podemos colocar em relevo dois aspectos que denotam mudanças de concepção sobre a gestão da escola. Esses aspectos passaram a integrar o cenário recen-

te da gestão das escolas públicas, notadamente a partir da década 1980, com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB/1996. Um dos aspectos se refere à consecução do princípio da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, previsto nas referidas leis (BASTOS, 2005; RODRIGUES, N., 1998; CONCEIÇÃO; ZIENTARSKI; PEREIRA, 2006; FREITAS, K., 2000). O outro corresponde à viabilidade e a um certo grau de autonomia para o município organizar seu próprio sistema de ensino, originando normas complementares e diversas políticas (FREITAS, D., 1998; CUNHA; BARAÚNA, 2009).

Essas mudanças no cenário institucional ensejaram novas demandas de gestão educacional, em sentido amplo, para a educação municipal. Cabe assinalar que, entre essas demandas, destacam-se aquelas relativas à criação e organização das Secretarias de Educação, nos municípios que ainda não dispunham desse tipo de órgão de gestão educacional. Em geral, essas secretarias passaram a ser responsáveis por viabilizar a criação de seus sistemas de ensino e por definir normas necessárias e complementares à adoção da gestão democrática no ensino público da educação básica. Tais mudanças refletiram, sobretudo, no interior da escola, tornando-a responsáveis pela materialização de um novo modelo de administração escolar.

Entendemos, de um lado, que a LDB/96 inovou e procurou sintonia com as mudanças que vêm ocorrendo mundialmente; por outro lado, essa Lei ensejou múltiplas demandas e atribuições para a gestão da escola, particularmente para os diretores, que encontram dificuldades para colocá-las em prática.

Vale ressaltar que é essencial buscar novas formas de gerir a escola, uma vez que as teorias organizacionais tradicionais não dão conta da gestão das escolas, devido à complexidade em lidar com o ensino público e por exigências que a própria sociedade atual impõe. Se, no modelo tradicional de gerir a escola, o dirigente repassava as ordens, atualmente há uma forte demanda por envolver a comunidade escolar e a comunidade externa (pais, funcionários, professores, alunos e comunidade) nas decisões e questões inerentes à escola (TORRES; GARSKE, 2000; NASCIMENTO; LEAL; NOVAES, 2014; SCHLESENER, 2006; NOVAES; CARNEIRO, 2010; MELO, L., 2010).

No momento em que se incorporaram novas demandas na forma de gerir a escola pública, novas atribuições foram agregadas à função do diretor (MARTINS; BOCANELLI, 2010; LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; PARO, 1992; LUCK, 2000a; RIBEIRO, 2012; BORTOLINI, 2013; CAMPOS; GODOY, 2013; SOUZA, A., 2010; TOSCHI; FONSECA; OLIVEIRA, 2004; VEIGA, 2004; MARQUES; SILVA, 2004;

OGAWA; FILIPAK, 2013; CALIXTO, 2008). Neste trabalho, as atribuições são consideradas institucionais ou formais e as não formais – as primeiras correspondem às atribuições que devem ser exercidas pelo diretor da educação básica e estão determinadas na legislação municipal; as segundas correspondem às atribuições não previstas na descrição do cargo, mas que são exercidas pelo diretor, visando o bom funcionamento da escola.

As atribuições institucionais ou formais podem ser distribuídas a partir das seguintes dimensões:

a) *administrativa* – conhecimento das normas para o funcionamento da escola; planejamento, organização e controle dos recursos financeiros, materiais e infraestrutura; supervisão e orientação de todos aos quais ele delega responsabilidades na escola; mediação de conflitos; tomada de decisão; envolvimento em projetos e programas.

b) *pedagógica* – dinamização e prestação de assistência aos membros da escola, visando a promoção das ações de acordo com os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da Escola; liderar e inspirar, visando o enriquecimento dos objetivos; promover a integração e a cooperação de todos os envolvidos na escola; manter uma comunicação clara e aberta com os membros da escola; estimular a inovação e a melhoria do processo educacional (LUCK, 2013).

As atribuições não-formais envolvem questões referentes ao relacionamento com órgãos superiores, influência do fator político partidário e rotina administrativa que não consta nas normas municipais.

É possível verificar a abrangência de atribuições que foram se incorporando à função do diretor de escola, criadas a partir das exigências legais e normativas – a exemplo da execução dos recursos financeiros, exercício da autonomia para elaboração, incremento do Projeto Político Pedagógico e articulação da participação da comunidade escolar nas ações da escola.

Podem existir dificuldades em relação à gestão, as quais se tornam um grande obstáculo para o bom andamento da escola e estão relacionadas: à forma de participação nas decisões, nem sempre exercida de forma legal, seja por falta de normatização ou por problemas de ausência dos representantes; à falta de interesse e desmotivação de parte dos professores em sua prática pedagógica, bem como a ausência da família na participação das atividades inerentes à escola; a problemas relativos ao acompanhamento das atividades inerentes ao pessoal técnico-administrativo, principalmente aqueles que já têm maior tempo de serviço e se mostram resistentes às mudanças; à falta de integração

com os órgãos superiores, no sentido de dar apoio aos diretores em caso de dúvidas inerentes ao cargo; à falta ou ao atraso no repasse dos recursos financeiros para a escola.

De modo complementar, consideramos que os diretores de escola apresentam dificuldades para integrar a participação de outros segmentos nos processos decisórios, em administrar conflitos de caráter disciplinar, bem como conciliar as funções de natureza administrativas com as funções pedagógicas. Além disso, o diretor se depara com situações desafiadoras, a exemplo da violência que afeta a escola, o uso de drogas no recinto escolar, o despreparo dos servidores que atuam na instituição, a carência de recursos físicos, materiais e de equipamentos necessários ao ambiente escolar, a desvalorização do salário, a falta de apoio para o cargo que ocupa e, ainda, questões político-partidárias que às vezes impedem a conclusão do tempo determinado para o mandato. Enfim, torna-se difícil para o diretor lidar com todas essas questões que, independentemente de constarem nas normas como atribuições a ele destinadas, demandam resolução.

Os desafios podem se agravar principalmente pela falta de conhecimento e experiência na área de gestão. É importante ressaltar que o cargo de direção de escola é geralmente assumido por professores(as), pedagogos(as) ou licenciados(as). De maneira geral, esse tipo de formação não fornece o conhecimento e os elementos necessários para o exercício da função.

Na prática, a função do diretor ficou muito mais complexa, ou seja, muitas demandas e pouca condição de respondê-las. Além disso, ele necessita aprimorar a arte de persuadir as pessoas para o envolvimento nas questões inerentes à escola. As mudanças ensejam que o diretor tenha um espírito de liderança para motivar a todos, visando atender às exigências impostas pelas normas, mas alguns podem continuar com as mesmas ações consideradas ultrapassadas por desconhecimento das novas formas de gerir a escola e, por vezes, se sentirem intimidados com as represálias, tanto da parte da comunidade como dos representantes do município.

Nesse contexto, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre a atuação do diretor na gestão da escola pública, para a compreensão do cenário das políticas e condução da gestão, sob a perspectiva das novas atribuições institucionais. Isso implica em promover, entre outros casos, a democratização dos processos administrativos e a participação dos diversos sujeitos. Contudo, o tipo de participação que se deseja “parece requerer uma qualificação” (NOVAES, 2014, p.74), liderança e eficiência na condução das ações e eficácia dos resultados. O diretor responde por tudo o que acontece na esco-

la, mesmo que não tenha sido o responsável direto pela execução. Espera-se que ele ponha em ação os processos de tomada de decisão e coordene os trabalhos para que sejam realizados da melhor forma possível (LIBÂNEO, 2003).

A literatura acadêmica mostra que a mudança na gestão escolar exige novas abordagens na forma de gerir, maior flexibilidade nos processos, além de dispor de um sistema decisório mais participativo. Essas transformações requerem do diretor formação, habilidades e competências administrativas, técnicas, pedagógicas e de pessoal para o desenvolvimento de seu trabalho.

Pesquisas sobre a gestão com foco na formação de diretores e sua atuação diante dos novos cenários e demandas (PAZETO, 2000; LUCK, 2000; RODRIGUES, Z., 2004) demonstram a necessidade de uma revisão tanto dos processos de formação como de capacitação continuada dos gestores educacionais. Nascimento (2015, p.38) corrobora com os autores citados ao afirmar que existem diversos programas de formação para gestores, ou seja, o problema não é a ausência de cursos, mas o tipo de formação que se oferece. O referido autor acredita que, além dos programas oferecidos pelo governo federal, o caminho mais acertado é a implantação de programas elaborados pelo estado, por levar em consideração a “necessidade real da gestão escolar do próprio estado, trabalhando e estudando a especificidade local” (2015, p.38).

A depender da forma de gerir a escola, o diretor pode contribuir para a qualidade da educação e, à medida que os estudos demonstram essa realidade, o dirigente escolar passa a ter maior visibilidade e, conseqüentemente, um aumento nas demandas da gestão da escola, bem como da responsabilidade desse profissional (RIBEIRO, 2012). A realidade desse fato é tão evidente que o MEC realizou, no primeiro semestre de 2015, uma consulta pública on-line sobre os dirigentes de escolas públicas, na qual as pessoas expressaram suas opiniões sobre a importância do diretor e como ele pode ser valorizado.

Essa consulta teve como objetivo a criação de um programa de valorização de diretores de escolas públicas municipais, estaduais e federais. Até o momento da conclusão deste trabalho, ainda não havia divulgação do resultado dessa consulta. No entanto, foi anunciado pelo MEC que deverá ocorrer, por meio de plataforma a distância, formação continuada para diretores em exercício nas escolas públicas que tenha mais de 300 alunos matriculados. Essa proposta foi anunciada em 2 de outubro 2015 pelo secretário de educação da educação básica, do MEC, em evento realizado pelo jornal **Folha de S. Paulo**. No entanto, até o momento da defesa desta tese não havia resultado da

consulta pública nem viabilização de formação continuada.

As dimensões da gestão escolar constituem um campo complexo de trabalho para os diretores e a expectativa sobre o papel desse profissional vem adquirindo múltiplas representações no atual contexto da gestão moderna. De um lado, as normas relativas ao funcionamento dos sistemas educacionais e das escolas conferem ao diretor um amplo e inovador arcabouço de atribuições. De outro, ele se defronta com diversas atividades nas dimensões da gestão pedagógica e administrativa. No entanto, o diretor se sente impotente ao ter que administrar as diversas demandas formais e ainda ter habilidade suficiente para resolver também as demandas não formais, que recaem sob sua responsabilidade.

Os estudos realizados sobre a gestão em escolas brasileiras são muito importantes, porém, em sua maioria, são direcionados às escolas de capitais brasileiras ou cidades de grande porte (PARO, 1992; RUSSO, 2009; BOCCIA, 2011; KRAWCZYK, 1999; GOMES, 2006). Além disso, ainda são poucos os estudos quando se considera a atuação do diretor no cotidiano da escola. O número de teses envolvendo a atuação desse profissional no âmbito da escola é pequeno, principalmente quando se refere às escolas de cidades de médio porte, como é o caso de Jacobina, no interior da Bahia, município sobre o qual incide este estudo.

Portanto, a ampliação de pesquisas com foco na gestão de escolas de municípios de médio porte visando conhecer a realidade de outras escolas poderá contribuir para a disseminação da informação sobre gestão escolar para os lugares mais distantes dos grandes centros. Afinal, o Brasil é um país de grande extensão territorial, com suas diversidades regionais, particularidades e problemas que precisam ser pesquisados e divulgados.

Essa complexidade de perspectiva, que perpassa o cotidiano de um diretor de escola pública, instiga-nos a investigar como os diretores das escolas municipais de Jacobina percebem as atribuições inerentes ao cargo que ocupam, diante do grande desafio que é gerir uma escola pública conforme o modelo atual. Trata-se de diretores que, pela primeira vez, foram escolhidos pela comunidade por meio de eleição direta, uma vez que o processo anterior acontecia por indicação política. No entanto, não houve ainda uma preocupação em viabilizar políticas de formação continuada para esses profissionais. Pressupomos que muitos não dispõem de experiência em cargos diretivos ou de conhecimento em gestão, uma vez que a maioria deles tem formação em licenciatura, em cujos componentes curriculares não constam de conteúdos que contemplem a for-

mação do gestor.

No levantamento de publicações sobre a gestão em escolas municipais de Jacobina, localizada no interior da Bahia, não foi identificado nenhum estudo que discutisse essa temática. Sobre esse município, encontramos uma pesquisa realizada por Jerônimo Silva (2010) como resultado de estudos do seu doutorado, sobre a “satisfação no trabalho da gestão escolar” feita com dirigentes das escolas estaduais de Ensino Médio da região de Jacobina. O referido estudo se configura numa outra categoria, por estar voltado para as escolas estaduais, as quais apresentam outro grau de autonomia em relação às escolas municipais, por não estarem tão diretamente ligada às questões políticas locais. Por fim, não identificamos, nesse contexto, nenhuma pesquisa destinada à análise das atribuições cotidianas do diretor de escolas municipais de Jacobina, dentro do panorama atual da educação desse município, seus problemas e perspectivas.

A partir do cenário exposto, esta pesquisa adota a seguinte questão: **qual a percepção dos diretores de escolas municipais de Jacobina-Bahia, sobre as atribuições que lhes são demandadas para desenvolver a gestão dessas escolas?**

OBJETIVOS DA PESQUISA

Na busca para responder a essa pergunta, estabelecemos, como objetivo geral, a tarefa de **analisar como diretores percebem as atribuições formais e não formais que lhes são demandadas para desenvolver a gestão das escolas municipais de Jacobina-Bahia.**

Como objetivos específicos, este trabalho procurou:

- Realizar um levantamento das bases teóricas da gestão, no âmbito das organizações em geral, para fundamentar o estudo da gestão a partir do ponto de vista da escola pública, a fim de estabelecer uma vinculação com a gestão de escolas municipais de Jacobina-Bahia;
- Entender a estrutura e o funcionamento das escolas municipais de Jacobina e como se configuram as atribuições formais e não formais do diretor;
- Traçar o perfil dos diretores, através de levantamento das informações pessoais e profissionais;

- Identificar e analisar as principais atribuições de gestão inerentes ao cargo de direção e qual a percepção dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba, acerca das atribuições que são demandadas no dia a dia da escola.

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir com informações sobre a gestão das escolas públicas municipais e divulgar estudos sobre a gestão escolar no município de Jacobina-Bahia.

1 BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM A GESTÃO

O presente capítulo visa explorar o conceito de gestão, a fim de compreender como essa terminologia passou a ser adotada no âmbito da educação básica.

1.1 CONCEPÇÕES DE GESTÃO

Dias (2002), ao buscar o conceito de gestão e administração em dicionários da língua portuguesa e dicionários ligados aos negócios, percebeu que as palavras são sinônimas ou equivalentes entre si, o que de certa forma justifica a confusão contextual. O referido autor afirma que a semelhança entre os dois termos diz respeito à influência exercida sobre terceiros – isso quer dizer que alguém estará à frente na coordenação, orientação e direção dos indivíduos de uma organização. Para o autor, a palavra “gestão” vem sendo usada de forma indiscriminada nos últimos anos, o que se percebe na quantidade de publicações com o tema na seção de negócios em todas as livrarias. Os dois termos são muito usados, não apenas por administradores, mas por pessoas em geral que, por não conhecerem as concepções de cada uma, na maioria das vezes as utilizam como sinônimas.

Dias (2002, p.11) diferencia os dois termos, citando que administrar “é planejar, organizar, dirigir e controlar pessoas para atingir de forma eficiente e eficaz os objetivos de uma organização”, enquanto gestão “é lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para através de pessoas atingirem os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz”.

Na visão de Cury (2002, p.164), a gestão tem “o significado de executar, exercer, gerar, gestar, o que implica uma ação do sujeito na construção de algo novo. Fazer nascer o novo”. Nessa perspectiva, através da gestão a organização poderá viabilizar as inovações nas atividades para alcançar seus objetivos. Cury (2007, p.494) também concebe a gestão associada ao diálogo pela “arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas na arte de governar”.

Uma organização surge quando uma pessoa individualmente não consegue reali-

zar determinada função e, em razão disso, outras pessoas são inseridas para que se alcance um objetivo comum. Isso implica, minimamente, em estabelecer relações de coordenação e cooperação entre os membros (HALL, 2004). A escola pode ser considerada uma organização, já que “se constitui com a finalidade de concretizar objetivos e atingir metas específicas” (NOVAES, 2006, p. 62) e, como nas demais organizações, há tarefas que não podem ser realizadas por uma única pessoa. Para esse autor, a organização escolar vem passando por processos de mudanças, ou seja, vem investindo e incentivando formas de gestão escolar envolvendo a comunidade escolar (conselhos escolares, professores, funcionários, comunidade etc.) nas decisões inerentes à escola.

As ações que ocorrem no interior da organização são desenvolvidas por uma equipe, e cada pessoa integrante tem suas atribuições específicas. Porém, entre os envolvidos, sempre existirá uma pessoa que reúne condição de coordenar e tomar decisões, ou seja, alguém que pode exercer a função de gestor. No contexto da organização escolar, o diretor é quem assume o papel de autoridade, considerando que cabe a ele a responsabilidade por todas as ações da escola.

Vale ressaltar que a forma de realizar o trabalho de gestão nem sempre esteve ligada à participação de outras pessoas. Ocorreram mudanças ao longo do tempo e, dessas mudanças, a gestão passou a ser denominada como “gestão tradicional” e “gestão atual”. Na visão de Owen (2012, p.97), por exemplo, a gestão tradicional pode ser caracterizada a partir do comando e controle, em que as regras do envolvimento são claras (o chefe informava o que fazer e o subordinado realizava sem questionar); enquanto a gestão atual “é a arte de fazer as coisas acontecerem por meio de pessoas que talvez você não tenha como controlar: companheiros de trabalho, clientes, fornecedores, parceiros” (OWEN, 2012, p. 97).

Na perspectiva da gestão atual, o trabalho na organização não é mais centrado em uma única pessoa. Nas organizações não lucrativas, como é o caso da escola pública, por exemplo, o trabalho de gestão não tem como ser desenvolvido baseado no modelo do comando e controle. No entanto, por envolver várias pessoas no trabalho e nas decisões, o responsável pela organização poderá necessitar usar a arte de persuadir as pessoas, fazer acordos, alinhar interesses, construir sua rede de confiança, aliados e influências para conseguir o controle e os objetivos da organização (OWEN, 2012).

Observamos, neste início de século, uma evolução do conceito de gestão, além do surgimento de novas ideias administrativas visando operacionalizar as práticas de gestão nas organizações. Essa evolução conceitual vem sendo requerida pelas próprias

organizações, devido à crescente complexidade e às mudanças que a própria sociedade vem exigindo, seja no âmbito social, tecnológico ou cultural (SOUZA, I., 2010).

Ao tratar de modelos de gestão, Mintzberg (2010, p.56) informa que, para alguém se tornar *expert* em gestão, “basta se concentrar em um aspecto da gestão e ignorar todos os outros”. O autor cita como exemplo Henri Fayol, que via a gestão como controle, enquanto para Tom Peters a gestão era a ação (*não pense, faça!*). Para Michel Portes, a “gestão era o mesmo que pensamento, mais especificamente análise”. Na mesma perspectiva, Mintzberg cita Warren Bennis, que construiu sua reputação entre os gerentes ao descrever o trabalho como o de liderança, enquanto Herbert Simon construiu sua reputação entre os acadêmicos ao referir o trabalho como o de tomada de decisões.

Para Mintzberg (2010), ninguém está totalmente errado ou totalmente certo, considerando que “a gestão não é apenas uma dessas coisas, mas todas elas: é o controle, a ação, os negócios, o pensamento, a liderança, a decisão e muito mais, não somados, mas misturados”. O autor conclui que, se algum desses fatores citados for eliminado, o trabalho do gestor ficará incompleto. Ao realizar o trabalho de gestão centrado em um único aspecto e ignorando os outros, “todos esses gurus limitaram nossa percepção da gestão em vez de ampliá-la” (MINTZBERG, 2010, p.56).

Críticas em relação aos modelos compartimentados também são observadas nos estudos de Reed (1997), que apresenta três perspectivas de investigação e análise da gestão: a técnica, a política e a crítica. Essas perspectivas foram se modificando devido principalmente às insatisfações dos resultados, pelos valores culturais e atributos ideológicos vinculados ao contexto social de cada época.

Na abordagem técnica, Reed (1997) conceitua a gestão como instrumento tecnológico neutro e racional, que visa alcançar objetivos coletivos, determinados pela organização e que são irrealizáveis sem ela. Na abordagem política, a gestão é vista como processo social, voltado para a regulação do conflito entre grupos de interesse, num ambiente caracterizado pelas incertezas referentes aos critérios de avaliação do desempenho organizacional. Na abordagem crítica, a gestão é vista como um mecanismo de controle, visando satisfazer os imperativos econômicos capitalistas e para disseminar sua ideologia.

Quando essas perspectivas são analisadas separadamente, impossibilita-se a resolução de questões centrais como: 1) não contemplar modelos de análise que integrem, em uma mesma perspectiva, as ideias de contexto institucional, estrutura organizacional

e comportamento gerencial; 2) dar ênfase ora ao determinismo ora à ação humana estratégica, sendo ambas excludentes (REED, 1997).

Nas três primeiras perspectivas citadas, os gestores são considerados agentes de ordens imperativas, externas às práticas sociais que fazem parte do dia a dia do trabalho. Analisadas de forma isolada, nenhuma das perspectivas é capaz de demonstrar satisfatoriamente as ambiguidades e complexidades das práticas de gestão.

Para o referido autor, devido à impossibilidade da interação dos atributos (institucional, organizacional e comportamental), bem como a interação da ação gerencial, a dinâmica da organização e o contexto macroestrutural, das três perspectivas ele defende a gestão como prática social. O autor se apropria de Harris (1980) para o entendimento do conceito de prática social como:

a participação num conjunto de ações, inteligíveis à luz dos pressupostos que as informam, orientadas para fins partilhados por todos os membros da comunidade envolvida em tais ações, e definindo-se pelos meios adotados para a realização desses fins, os quais são determinados pelas condições em que as mesmas se efetuam. (HARRIS, 1980, apud REED, 1997. p.27)

Desse modo, as ações de gestão na organização devem ocorrer de forma coletiva, em que cada membro da equipe busca em suas atribuições os meios necessários para alcançar o objetivo primordial da organização.

A gestão como prática social pode ser identificada a partir de fatores que são, ao mesmo tempo, distintos e inter-relacionados (REED, 1997). Esses fatores estão relacionados: 1) ao sentimento de pertencimento das pessoas na comunidade, levando ao envolvimento nos processos; 2) ao conhecimento dos objetivos e dos problemas comuns, que constituem bases para que haja interação entre os envolvidos; 3) ao fato de que os objetivos ou problemas devem orientar as práticas, levando em conta os processos de comunicação estabelecidos através do quadro discursivo que organizam os seus pressupostos; 4) à busca por meios ou recursos para a realização dos projetos a que atribuem significados; 5) às condições ou constrangimentos que configuram e orientam a reciprocidade das práticas, dos recursos para sua realização, bem como para as relações estabelecidas entre os membros da comunidade.

As práticas sociais são realizadas por comunidades cujos indivíduos se relacionam entre si, mediante pressupostos inerentes às práticas em que estão envolvidos e às condições e recursos partilhados que as condicionam.

No modelo de gestão em que as ações são diversificadas e fragmentadas, o gestor se depara no dia a dia com a complexidade e com contradições, tais como: buscar resultados eficientes obtidos pelos instrumentos formais que se impõem às suas funções; promover o isolamento dos envolvidos nas questões da organização; ser portador e defensor de uma ordem econômica desenvolvida por meio de instrumentos ideológicos; vivenciar um ambiente caracterizado pelas incertezas referente aos critérios de avaliação e desempenho que ocorre no funcionamento da organização e do seu trabalho. A perspectiva da prática social traz outra visão da organização do trabalho porque permite uma concepção mais realista e flexível, uma vez que não concebe a “organização como unidade social, rigidamente estruturada, subordinada à realização de funções essenciais impostas pelos imperativos econômicos, tecnológicos, administrativos ou políticos de determinado sistema” (REED, 1996, p.26).

A gestão vista como uma prática social envolve relações entre pessoas, independentemente das funções exercidas na organização. Os gestores são vistos como profissionais cujo exercício exige utilização de saberes que os habilitam a lidar com as exigências contraditórias e as pressões organizacionais. Para isso, são necessários conhecimentos e princípios básicos para regular os conflitos resultantes das relações de poder existentes no ambiente organizacional.

Ao analisar os modelos de gestão apresentados, observamos que várias abordagens foram adotadas, e a organização escolar também passou a adotá-las em períodos diferenciados; porém, sendo a escola uma organização social, o estilo de gestão adotado foi se modificando em função das exigências que a própria sociedade impõe, através de movimentos por novas formas de administrar a escola.

1.2 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR E SUA INSERÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O uso do termo “gestão” nos meios educacionais teve algumas ressalvas e não ocorreu de forma imediata. Por exemplo, Glatter (1992) citado por Barroso (1995, p.46) questionava se seria correto essa nomenclatura direcionada às escolas. O referido autor teve dúvidas quanto ao uso, no âmbito educacional, de um termo pensado em função dos meios empresariais. No entanto, ao repensar seus pontos de vista, explicou que “es-

sa dúvida veio de uma ideia errada de que a gestão estava vinculada às formas racionais, técnicas e mecanicistas que se caracterizaram durante muitos anos” (GLATTER, 1992, apud BARROSO 1995, p.46).

O autor afirma ainda que, ao se pensar na gestão como uma atividade puramente técnica, a maneira de tratar os alunos e as suas necessidades seria como sistemas artificiais, burocráticos e rotineiros, um meio de manipular os elementos da organização ou até mesmo ocultar a realidade do cotidiano escolar. Ao defender o uso do termo “gestão” para a educação, ele adverte que a gestão não deve ser considerada “como uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais [...] devendo ser entendida como uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição dos objetivos, podendo igualmente dar-lhe expressão prática” (GLATTER, 1992, apud BARROSO, 1995, p.46).

A gestão escolar é “uma dimensão da educação, legitimada pela política educacional, visando promover mudanças e desenvolvimento dos processos educacionais tendo como foco principal a formação e aprendizagem dos alunos” (LUCK, 2009, p.25). No âmbito escolar, a gestão passou a ter como base legal de referência a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996. Essa última, na verdade introduz importantes mudanças na escola, tornando uma “obrigação para todo o sistema o que já vinha ocorrendo de maneira esparsa pelo país” (OLIVEIRA, D., 2010, p.133). A partir dessas leis, as escolas públicas passaram a ser orientadas no sentido de adotar como princípio a gestão democrática (CURY, 2000a, 2007; WITTMAN; KLIPPEL, 2010; TEIXEIRA, 2004; SOUZA, A., 2007; FREITAS K., 2000, LUCK, 2009).

Segundo Krawczyk (1999), desde a década de 1980, o tema gestão escolar vem sendo debatido e ganhando destaque nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública. Sendo a gestão democrática “o ato de gerir a dinâmica cultural da escola” (LUCK, 2009, p.24) ela deve alinhar-se com as diretrizes e políticas educacionais, estando de acordo com os princípios da democracia e as condições para um ambiente educacional autônomo, de participação, compartilhamento e autocontrole.

Essa forma de gestão é explicitada na LDB/96 em seus artigos 3, 14 e 15:

Art. 3 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

[...]

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.

O artigo 3 veio atender o disposto na Constituição Federal de 1988. O artigo 14 acrescenta como elemento novo a participação de outros profissionais nas decisões pedagógicas e administrativas da escola. Assim, essa perspectiva sugere a democratização do poder nas tomadas das decisões. Entendemos a importância que a legislação trouxe à gestão das escolas, levando em conta o que ocorria em outros países; no entanto, as mudanças trouxeram múltiplas demandas de gestão, e nem sempre os gestores estão aptos a colocá-la em prática.

Apesar de o termo “gestão escolar” atualmente ser muito comentado no âmbito da escola, pode haver dúvidas acerca da concepção por parte de alguns gestores escolares. A partir de um levantamento de pesquisas sobre gestão escolar no Brasil, foram selecionados alguns conceitos para o entendimento da gestão que acontece nas escolas públicas. No quadro abaixo, estão descritos, de forma sintética, alguns desses conceitos.

Quadro 1: Concepções de Gestão Escolar

AUTORES	CONCEITOS DE GESTÃO ESCOLAR
SOUZA, A., (2006, p.114) apresentando o pensamento clássico	“Um conjunto de aspectos de natureza técnica, para atingir objetivos e fins da organização. Tendo campos de conhecimento delimitados: a administração e a pedagogia”.
SOUZA, A., (2006, p.114) – pensamento atual	“Um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e seus objetivos prevaleçam sobre os demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem”.
LUCK (2009, p.24)	“É o ato de aferir a dinâmica da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os prin-

	cípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).”
LUCK (2011. p.96)	“Consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivo presentes na escola, em associação com a organização de recursos e processos para que esta instituição desempenhe de forma efetiva seu papel social e realize seus objetivos educacionais de formação de seus alunos e promoção de aprendizagens significativas”.
ALONSO (2002, p.176)	“Todo processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidas propostas e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquema rígido de ação, permitindo alterações sempre que necessário. O termo gestão implica desconcentração de poder, compartilhamento, e permite a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto”.
DOURADO et al (2003, p.16)	“Articulação entre as condições físicas, materiais e pessoas, pedagógicas e financeiras que possibilitam as mediações indispensáveis à efetivação da tarefa precípua da escola”.

Fonte: Elaboração própria, 2015

É possível perceber, nos conceitos destacados, que a gestão é considerada pelos autores por diversos enfoques, seja como um processo de disputa de poder, processos burocráticos, controle de pessoas ou meios de realizar objetivos da organização, entre outros. Tais conceitos foram direcionados para organizações empresariais e posteriormente adotados pelas organizações escolares.

Ângelo Souza (2006) apresenta no primeiro conceito de gestão, a compreensão dos estudos clássicos, em que prevalece a racionalidade técnica para atingir os objetivos da organização. Esse conceito corrobora a abordagem técnica de Reed (1997), uma vez que as ações na escola ocorrem de forma delimitada entre o administrativo e o pedagógico. Nesse caso, a atuação do diretor era direcionada aos serviços burocráticos, sem envolvimento com o pedagógico.

Sobre o modelo clássico, Krawczyk (1999) afirma que a gestão da escola não é somente determinada pela organização e racionalização do trabalho escolar, visando alcançar os objetivos propostos. Ela diz respeito também a uma “renovação dos disposi-

tivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade” (1999, p.117). Nesse caso, refere-se às relações de poder internas e externas à escola, que envolvem a comunidade escolar, sociedade e órgãos superiores. A gestão escolar tem um “papel articulador entre as metas e o delineamento político-educacional e sua concretização na atividade escolar. Portanto, é possível pensar a gestão escolar como um espaço privilegiado de encontro entre o Estado e a sociedade civil na escola” (1999, p.117). Observando por esse ângulo, a referida autora compreende que é limitado ver a gestão “apenas como responsável pela realização eficiente dos objetivos institucionais da escola” (1999, p.117).

Na segunda concepção, Ângelo Souza (2006, p.114) apresenta a gestão como um processo político, em decorrência da “forte marca política da ação dos dirigentes e as tramas e redes de poder que se estabelecem nas relações cotidianas nas escolas”. Essas relações podem ser vistas entre as ações dos coordenadores, professores e do próprio gestor escolar. Para o autor, esse conceito de gestão “não corresponde como ela é ou pode ser, mas como demonstra ser”. Nesse jogo de poder, cada um pensa em interesses próprios, prevalecendo a sua opinião individual e não a coletiva. Tudo depende do poder do convencimento.

No tocante a essa trama de poder na escola, ela poderá estar ou não presente nas estratégias do trabalho do gestor, as quais abrangem a arte de persuadir, envolver as pessoas e, às vezes, formar grupos para unir forças dentro da própria escola e conseguir validar o trabalho de gestão, como foi posto por Owen (2012). Às vezes, essas estratégias são necessárias para controlar os conflitos no interior da escola, podendo ao mesmo tempo incentivar o surgimento de outros grupos, com objetivos diversos, que poderão beneficiar ou não a escola.

O conceito de gestão de Luck (2011) “abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social”, além de conceitos como a democratização, a definição de políticas educacionais, as determinações ocorridas no âmbito institucional, os conflitos nas relações interpessoais, bem como a autonomia para as decisões de forma compartilhada com a comunidade escolar. Os conceitos apresentados pela autora têm como objetivo final a aprendizagem dos alunos.

As definições de Alonso (2002) e Dourado (2003) também se referem à gestão como as atividades realizadas na escola, de forma articulada, com a participação da comunidade escolar, visando cumprir aquilo a que a escola se propõe. Percebe-se, nas três últimas abordagens conceituais de gestão escolar, uma aproximação da abordagem prá-

tica social de Reed (1997), colocando as ações de gestão (financeira, administrativa, pedagógica, política e pessoal) de forma articulada, envolvendo os diversos segmentos nas discussões.

As diversas concepções e modalidade de gestão apresentadas correspondem também aos estilos de gestão variados que as escolas brasileiras passaram a adotar (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). O autor apresenta quatro modalidades de gestão que podem ser consideradas mais usuais ou comentadas, a saber: *concepção técnico-científica; autogestionária; interpretativa; e democrático-participativa*.

Na concepção *técnico-científica*, prevalece uma visão burocrática e tecnicista. Ela se baseia na hierarquia dos cargos e funções, “nas regras e procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.445), a decisão é unilateral, a elaboração do plano não tem a participação da comunidade escolar, existe uma preocupação com o controle, a fim de alcançar o máximo do índice de eficiência e eficácia. A nomenclatura mais recente dada a esse modelo é o de qualidade total (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). O autor afirma ser esse o modelo de organização escolar mais encontrado na realidade educacional brasileira, apesar de existirem experiências de modelos alternativos bem-sucedidos e mais de acordo com a realidade atual.

A concepção *autogestionária* corresponde à gestão baseada na responsabilidade coletiva, na qual não existe uma direção centralizada, prevalecendo a participação igual de todos os envolvidos na instituição. Na escola, os membros não são favoráveis às normas e regulamentos definidos pelos órgãos centrais e sim aos elementos *instituídos*, ou seja, valorizam as normas elaboradas pelo próprio grupo.

Na concepção *interpretativa*, os elementos prioritários na análise dos processos de organização e gestão são os “significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.446-447). Ela vem como oposição à concepção técnico-científico, devido à sua rigidez normativa, e não como uma “construção social baseada nas experiências subjetivas e nas interações social como é o caso dessa concepção” (2012, p.446-447). Também se opõe à existência de certas normas, estratégias e procedimentos da organização.

Já a concepção *democrática participativa* é baseada na relação entre a direção e a participação dos membros da equipe. Evidencia a importância de todos assumirem os objetivos comuns da escola. As tomadas de decisões ocorrem de forma coletiva, mas cada um assume a sua responsabilidade, “admitindo a coordenação e a avaliação siste-

mática da operacionalização das deliberações” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.447). Essa concepção é a que as legislações propõem para as escolas públicas brasileiras.

Essas concepções de gestão escolar estão relacionadas a diferentes posições políticas e ao modo como ocorre a atuação dos indivíduos na sociedade. Apesar de os princípios e métodos da organização escolar terem origem nas experiências da administração geral, ela possui particularidades diferenciadas das organizações empresariais por ser determinada pelos seguintes fatores: os objetivos da escola têm natureza educativa; “seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença de relações interpessoais” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.315); o trabalho envolve ações coletivas de profissionais; a equipe possui profissionais com qualificação semelhante; “os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa”; os alunos tanto são usuários de um serviço como membros da organização escolar (2012, p.315).

Campbell também apresenta algumas peculiaridades por considerar a gestão escolar um caso especial, determinada pelos seguintes fatores: a) função social da escola; b) diversidade dos segmentos envolvidos nos processos de gestão e das decisões (conselho escolar, professores, alunos, pais, funcionários, coordenador pedagógico, além do diretor e vice-diretor); c) o diretor nem sempre tem conhecimentos sobre gestão ao assumir cargo; d) o fato de os professores terem a mesma formação dos outros integrantes da equipe escolar, impedindo mensurar resultados (CAMPBELL apud BARROSO, 1995).

Nesse sentido, entendemos que a gestão escolar atual não acontece por uma única pessoa. Tomando como exemplo o conceito de gestão de Owen (2012), concebemos a gestão escolar como a arte de fazer com que as dimensões da gestão (administrativa, pedagógica, financeira, política e de pessoal) aconteçam por meio de pessoas (professores, alunos, funcionários, secretaria de educação, comunidade, fornecedores, entre outros), que poderão facilitar ou dificultar o trabalho na escola, uma vez que o diretor não tem o controle sobre todas as decisões.

A evolução dos estudos sobre gestão escolar é percebida principalmente pelo número de pesquisas e estudos desenvolvidos nos últimos vinte anos. Ângelo Souza, (2006a) e Martins (2011), por exemplo, realizaram um levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras sobre gestão escolar em teses, dissertações e artigos apresentados em eventos relacionados ao tema.

Ângelo Souza (2006a) fez análise dos resumos das dissertações de mestrado e

teses de doutorado da ANPED, do banco de teses da CAPES e do banco de dados de um projeto de pesquisa da PUC-SP, nos períodos de 1981 a 2001. Ele analisou um total de 183 trabalhos que têm a gestão escolar como objeto de investigação. O resultado demonstra a variedade de abordagem (gestão escolar e administração escolar, dirigente escolar, associação de pais e mestres, conselho escolar, entre outros) no estudo dessa temática.

O referido autor percebe que os temas abordados estão relacionados com o que estava mais em evidência em cada período e demonstra a relevância do tema no conjunto das preocupações educacionais gerais. Porém,

a gestão escolar por vezes, tem sido entendida de forma um pouco equivocada, sendo confundida como a própria razão de ser da educação, ou pelo menos como o processo mais importante que ocorre na escola pública e a abordagem que vários estudos dão à gestão escolar parece refletir esta mesma compreensão, olhando a gestão como um fim em si mesma e menos como ferramenta a serviço da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. (SOUZA, A., 2006a, p.26)

Assim, a gestão deverá acontecer visando o objetivo primordial da escola, que é o processo ensino-aprendizagem. Nesse caso, todas as ações devem ser pensadas e direcionadas para viabilizar o bem-estar de todos os envolvidos – ou seja, se os professores trabalham em um ambiente que lhes faz bem, isso repercute em suas aulas; o mesmo acontece com os demais funcionários e com os alunos. Dessa forma, o diretor tem como uma de suas atribuições fazer com que a escola funcione da melhor maneira possível.

Apesar de as pesquisas abordarem a gestão escolar de maneira crítica e relevante, levando em conta tanto o avanço da pesquisa como a própria instituição escolar, o autor critica a ênfase um tanto normativa em alguns trabalhos sobre o tema.

Seguindo uma sequência histórica das pesquisas sobre gestão escolar no Brasil, encontramos a publicação “**Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados**”, organizado por Martins (2011), com estudos referentes aos períodos de 2000 a 2008. A obra resulta de um levantamento em banco de teses e dissertações sobre gestão escolar, catalogando 406 trabalhos. Na primeira etapa, foi realizada consulta ao banco de teses on-line da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e de grupos de pesquisas relacionadas ao tema, bem como o acesso aos currículos dos membros orientadores de teses e dissertações de programas avaliados pela Capes (MARTINS; SILVA; TAVARES, 2011).

Após análise de todas as fontes documentais, realizamos uma distribuição de assuntos abordados nas pesquisas, de acordo com cada categoria, conforme quadro abaixo.

Quadro 2: Assuntos abordados em pesquisas de acordo com categorias e temas

CATEGORIA DE ANÁLISE	TEMAS DISCUTIDOS
Espaços e canais de participação intraescolar	Expressam a preocupação em examinar os órgãos colegiados, tendo como foco de interesse os espaços institucionalizados de representação dentro da escola.
Relações e práticas Intraescolares	Apresenta as análises dos processos interativos no espaço escolar, com ênfase na visão dos atores sobre: a construção do Projeto Político Pedagógico; o planejamento educacional; os processos de gestão; a participação de alunos, pais professores nos processos de elaboração do PPP, nas reuniões coletivas e demais formas de planejamento escolar; as novas práticas de gestão; o uso da avaliação como instrumento de gestão; autonomia escolar e clima organizacional; conflitos administrativos e pedagógicos; a gestão democrática; os processos decisórios; as formas de atuação das equipes de gestão ou do gestor.
Políticas, programas e projetos governamentais e não governamentais	Trata de estudos na área de políticas educacionais que se dedicam a analisar programas e projetos de governo e que discutem: formas de provimento dos cargos de direção; geração, controle e descentralização de recursos; o PDDE; o Programa FNDE; PDE; PAPE; PAIE; formação e capacitação de gestores; relação entre escola e demais conselhos; municipalização e reformas de ensino; análise de pressupostos que embasam as políticas educacionais; perfis da gestão a partir de modelos de avaliação;
Teorias e conceitos	Discutem concepções de participação, autonomia, administração, modelos de gestão e da função social da escola, concepções de direção de escola; as contribuições das ciências humanas e sociais para gestão educacional; as concepções de formação de gestor; os estudos da Arte.

Fonte: Adaptado de Martins, Silva e Tavares (2011).

Na análise dos trabalhos referente às teses e dissertações, Martins, Silva e Tavares (2011) verificaram que a categoria “relações e práticas intraescolares”, corresponde ao maior número de trabalhos, com 42%. Ao separarem essa categoria em subcategorias (“processos de gestão”, “projeto político-pedagógico da escola”, “relação entre atores escolares”, “atuação da equipe gestora ou do gestor” e “avaliação institucional”), os autores destacam a grande quantidade de trabalhos agrupados na subcategoria “processos de gestão e projeto político pedagógico”.

Eles concluem informando que “não raro, a gestão escolar – para além da sua complexidade interna e suas dimensões e condicionantes institucionais –, costuma ser vista como simples reflexo de tendências das políticas atuais” (MARTINS; SILVA; TAVARES, 2011). Colocam como risco a abstração de determinados aspectos e condições de trabalhos próprios das escolas e sistemas de ensino, que podem ficar para segundo plano ou ser desconsiderados por completo.

Para Martins (2011), as questões envolvendo o processo de organização, gestão, constituição e exercício da autonomia escolar têm sido examinadas nos diversos estudos com diferentes abordagens. Porém, o que há em comum nesses estudos é a ênfase nas mudanças propostas e implementadas após o fim do regime militar, quando assinalam o que realmente é operacionalizado nas redes de escolas, devido à falta de recursos financeiros, administrativos e pedagógicos por parte das esferas executivas em face das demandas que recaem sobre as escolas, professores e equipe de direção.

Diante do exposto, concluímos que os estudos envolvendo a gestão escolar já completaram mais de vinte cinco anos, se contarmos a partir da Constituição Federal de 1988, sendo ainda um desafio para alguns municípios brasileiros que primam pela concentração de poder nas mãos de pessoas escolhidas para seguirem à “cartilha” de alguns gestores municipais.

2 A GESTÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

As legislações (Constituição Federal/1988 e LDB/1996) ampliaram a atuação dos municípios brasileiros no desenvolvimento de suas políticas, garantindo certa autonomia ao poder local. Dessa forma, os municípios poderiam optar por continuar seguindo as normas educacionais que o estado adota para as escolas estaduais ou criar seu próprio sistema de ensino.

Furtado (2010) discorre sobre a responsabilidade que o município tem de organizar seu sistema de ensino com a colaboração da União e estado, de acordo com as atribuições estabelecido no Art. 11 da LDB. Na opinião dessa autora, Anísio Teixeira já defendia a criação de um sistema educativo em que as três esferas de poder pudessem atuar de forma mútua e fecunda. Ela afirma ainda que:

A história da educação brasileira é marcada pela tensão entre uma realidade expressa por um tipo de organização escolar dispersa, desarticulada e, por outro lado, pelas ideias que a despeito de não terem sido materializadas, constituíram-se como embrião gerador de novas concepções de organização descentralizada e democrática. (FURTADO, 2010, p.26)

Nesse contexto, os municípios que eram orientados pelas diretrizes educacionais de seus estados passaram a criar seus próprios sistemas de ensino, definindo as normas a serem adotadas na gestão democrática no ensino público da educação básica, levando em conta suas peculiaridades e os princípios estabelecidos no Art. 14 da LDB, a saber: “**I** - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; **II** - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p.4).

Portanto, as legislações contribuíram para os municípios brasileiros exercerem autonomia para organizar seus sistemas de ensino, adotando a gestão democrática nas escolas públicas, tendo como base as legislações federal e estadual. Porém, embora esse princípio conste nos documentos legais, na prática as decisões em algumas escolas de pequeno e médios portes, continuam de forma centralizada.

A situação da educação em alguns municípios brasileiros, após a criação de seus sistemas de ensino, pode ser vista nas pesquisas realizadas por Dirce de Freitas (1998) e

Cunha e Baraúna (2009). Dirce de Freitas (1998, p.75), por exemplo, desenvolveu um estudo no município de Dourados-MS, analisando o padrão de gestão educacional que se engendrou na interseção de políticas de educação federal e municipal, tendo como eixo a proposição e a implementação das políticas do governo central. A autora afirma que “não se verificou no município a articulação das ações gestoras dentro de um projeto político e pedagógico, tanto na esfera da instituição escolar quanto na do sistema”. A gestão que se configura é marcada pela condensação de movimentos de adesão, resistência e negação à política federal.

A autora assinala ainda que, apesar de o município ter seguido as orientações do projeto federal, o reordenamento da sua gestão educacional adquiriu características de uma lógica utilitarista e pragmática, que privilegiou estratégias particularistas, clientelistas, para fazer frente à escassez de recursos públicos. Além disso, percebeu que, no âmbito da instituição escolar, não se logrou fomentar a gestão democrática e assegurar uma ligação com as proposições modernizantes da política educacional federal.

Seguindo a lógica das pesquisas relacionadas à educação em municípios brasileiros, Cunha e Baraúna (2009) analisaram os impactos das recentes políticas de educação na gestão dos sistemas de ensino em cinco municípios baianos da região sisaleira. O estudo concluiu que os municípios atenderam a todos os requisitos formais de criação, organização e funcionamento do sistema de ensino. No entanto, há uma grande distância entre o estabelecido pelos documentos legais e o real funcionamento do sistema de ensino.

Para essas autoras, os municípios pesquisados enfrentam sérias dificuldades para o exercício das políticas de forma satisfatória, devido “à insuficiência de recursos financeiros, humanos, de infraestrutura e pela interferência perversa da política centralizadora da instância federal” (CUNHA, BARAÚNA, 2009, p.219).

Além disso, as Secretarias de Educação desses municípios passaram a ter novas atribuições ou novas demandas, como elaborar dois instrumentos de planejamento – o Plano Municipal de Educação (PME), que é o requisito essencial para a gestão da educação no município, e o Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), recomendado e orientado pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

As referidas autoras tecem críticas à transferência da responsabilidade do desenvolvimento de políticas para os municípios, somando para eles uma sobrecarga de serviços e responsabilidades sem os recursos financeiros e condições materiais e humanas necessários para colocá-los em prática (CUNHA; BARAÚNA, 2009).

São muitos os programas, planos e projetos direcionados às Secretarias de Educação, alguns incentivados pelo poder central, com o objetivo de contribuir para a gestão das escolas, a exemplo do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), pelo FUNDESCOLA, o Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. De outra parte, nem sempre se tem a garantia de continuidade, o que traz incerteza sobre a adesão de outros programas para o município ou para as escolas. As equipes das Secretarias de Educação também passam por dificuldades em decidir sobre o que é melhor para as escolas em relação aos programas e projetos, principalmente os que envolvem recursos financeiros.

O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), realizado em parceria com Secretarias estaduais e municipais de Educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tem entre seus “produtos” o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PDE é considerado por Toschi, Fonseca e Oliveira (2005, p.132) o “carro-chefe” do FUNDESCOLA. Para os autores, o “projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa”.

Ao investigarem os impactos da experiência do Programa FUNDESCOLA na gestão e organização do trabalho escolar nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, Toschi, Fonseca e Oliveira (2005) perceberam que convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional e que alguns estados tendem a privilegiar o PDE, em detrimento do Projeto Político Pedagógico. Pode ocorrer confusão para a equipe gestora, que passou a ver o PDE como “retrato” do PPP e, portanto, não haveria necessidade de dois projetos.

Correia (2013, p.93), ao realizar pesquisa sobre a centralidade do PDE e do Plano de Ações Articuladas (PAR) no acesso à política educacional na microrregião de Foz do Iguaçu, no Paraná, concluiu que compreender os dois programas

é um passo importante para elucidar questões centrais relacionadas às soluções dadas pelos municípios no que se refere à educação. É nesse entendimento e na gestão do PDE, que possivelmente poderemos encontrar um dos maiores problemas das políticas públicas de massa, ou seja, as dificuldades educacionais de um dado município são diferentes em relação a outro e, neste sentido, as soluções mais próximas às vezes podem divergir da proposição da política nacional, o que acarretará sérios problemas políticos e econômicos para os municípios.

Para esse autor, mesmo com a grande quantidade de recursos que são anunciados, ainda é difícil promover a inclusão escolar para garantir efetivamente a igualdade de direito para as famílias e seus filhos. As maiores dificuldades são vistas nos municípios de menor porte, os quais dependem dos recursos do governo federal para atuar em políticas públicas, como o elemento financeiro que promove a sustentabilidade (CORREIA, 2013). Além disso, em alguns municípios os gestores têm dificuldades para gerir esses recursos.

Já o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) garante a transferência de recursos às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais. Os recursos podem ser utilizados para adquirir material permanente, de consumo, manutenção do espaço físico, capacitação e aperfeiçoamento, avaliação da aprendizagem e para implementar os projetos pedagógicos, visando colaborar na melhoria do atendimento das necessidades básicas de funcionamento das escolas (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Para tanto, a escola deverá ter sua própria unidade executora (EUx), senão a Secretaria de Educação passa a gerir esses recursos.

Imaginamos que as dificuldades que vêm com as demandas de gestão iniciam-se nas Secretarias de Educação que precisam aderir às mudanças na sua legislação, levando em conta as políticas educacionais federais e estaduais. Cunha e Baraúna (2009) apresentam alguns fatores que limitaram a materialização dos atributos legais pelos municípios pesquisados. Citam que os mais notórios são:

- a) limites no conhecimento técnico, por parte dos gestores e de suas equipes, sobre os fundamentos e funcionamento de órgãos instituídos em lei para operar as funções concernentes à gestão democrática; b) as divergências político-partidárias, que se intensificam na seara municipal e criam forças concorrentes na própria esfera educacional; c) o centralismo das decisões que determinam os rumos da educação; d) a percepção da gestão democrática muito mais como uma exigência burocrática do que uma necessidade de envolvimento e participação da população para a garantia dos seus direitos. (CUNHA; BARAÚNA, 2009, p.225)

Essa realidade também afeta a gestão das escolas e implica nas atribuições dos diretores, uma vez que parte das decisões tomadas pela Secretaria de Educação recai sobre a escola, porque é lá que se concretizam as políticas educacionais. A gestão democrática deve ser um compromisso dos organismos públicos, porém ela não deverá acontecer somente por constar na legislação, mas por ser “uma prática que articule a participação de todos no desempenho administrativo-pedagógico e no compromisso

sócio-político” (CURY, 2007, p.9). No entanto, ainda existem municípios brasileiros que vivem e convivem com base nas práticas tradicionais, em que prevalece o clientelismo via política partidária.

No que se refere à gestão de escolas públicas, podemos afirmar que ainda é um desafio a adoção de abordagens concernentes com as novas formas de gerir as unidades escolares, conforme exposto na subseção a seguir.

2.1 AS ORIENTAÇÕES PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES

O conceito de gestão democrática nos remete à compreensão do que é democracia. Segundo Oliveira I., (2001, p. 27) democracia “é um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social são fundamentadas no princípio da liberdade, entendida como o direito à autodeterminação”. No tocante à escola, a liberdade posta não quer dizer que a escola pode tudo; ela tem regulamentos e normas que orientam a prática da gestão na escola.

As legislações não só viabilizaram aos municípios criarem e implementarem o sistema de ensino como também trouxeram orientações para a forma de gestão a ser adotada nas escolas públicas. No que se refere às orientações para a gestão nas unidades escolares, a LDB/96, em seu Art. 12, Incisos I a VII, apresenta as diretrizes de gestão que orientam as ações a serem desenvolvidas nas escolas, levando em conta as normas comuns e as do seu sistema de ensino, a saber:

I – *Elaborar e executar sua proposta pedagógica.* Essa orientação gerou mudanças significativas nos procedimentos que a escola usualmente adotava, uma vez que os projetos eram elaborados pela Secretaria de Educação ou por alguma instituição que cobrava para realizar o projeto, e deveriam ser seguidos, simplesmente. Com a nova modalidade de gestão, a orientação é que a comunidade escolar se envolva na elaboração do projeto pedagógico, levando em conta a realidade da unidade escolar.

II – *Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros.* As escolas públicas não tinham autonomia para gerir recursos financeiros; todas as necessidades e despesas que a escola tinha eram geridas pelos órgãos superiores. Com a implementação de alguns programas e projetos, as escolas passaram a receber recursos financeiros e

certa autonomia para decidir como gastar os recursos, levando em consideração as necessidades da escola e a decisão colegiada.

III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas. A legislação estipula o número mínimo de dias letivos que a escola deve cumprir.

IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. Entre suas atribuições, o professor deverá elaborar e apresentar à equipe pedagógica o plano de trabalho do componente ou da disciplina que ele ministra, fundamentado na proposta curricular da escola.

V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento. Essa situação por muito tempo não era uma preocupação da gestão; seu papel era manter a ordem e a disciplina. A qualidade do ensino passa a fazer parte da rotina do diretor.

VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

VII - Informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. A família e a comunidade não participavam das discussões para a elaboração da proposta pedagógica da escola. Os pais eram convidados apenas para tomarem conhecimento do baixo rendimento escolar dos filhos, ou em casos de indisciplina recorrente. Na atualidade, é papel do diretor viabilizar a participação da comunidade, para que esta não apenas acompanhe a vida dos filhos, mas também conheça, acompanhe e opine sobre as atividades a serem desenvolvidas na escola.

Para Novaes e Louis (2009), as incumbências das escolas, as quais estão expressas no artigo 12 da LDB, correspondem às medidas de implementação de descentralização na gestão das escolas públicas brasileiras. Do ponto de vista de Carneiro e Novaes (2010), o termo “descentralização” na gestão escolar é observado em alguns estudos associados a diversas dimensões, a exemplo de autonomia, prestação de contas, tomada de decisão, entre outras. Ribeiro (2012, p.24), por exemplo, coloca a “descentralização (defendida para o fortalecimento da democracia) como um fator importante relacionado às mudanças no cenário da educação brasileira na década de 1990”.

Vale ressaltar que, inicialmente, as políticas educacionais não tinham como foco a gestão escolar. Basta lembrar que, na década de 1990, vários recursos financeiros foram direcionados para a capacitação de professores e depois focados na formação desses profissionais. Além disso, nem sempre o que consta em lei acontece na realidade da escola – o que está escrito e é atribuído como lei geral pode não ser efetivado na prática

(ASSIS, 2009). Tomamos, como exemplo, a gestão democrática na escola pública que, apesar de constar na Constituição Federal de 1988, só começou a adquirir centralidade na agenda de política educacional dos governos dos anos de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB/96).

Segundo Ribeiro (2012, p.29) “nas últimas décadas, a escola passou por um processo de descentralização que, em conjunto com o processo de redemocratização do país, lançou-se como meio para maior participação e autonomia da escola”. Descentralização é o fato de “confiar poderes de decisão a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica, e que contam com autoridades democraticamente eleitas” (CASASSUS, 1995, p.82).

A escola pública brasileira conviveu, por muitos anos, com práticas autoritárias e centralizadoras de exercício do poder, as quais manifestavam, de algum modo, a compreensão que se tinha da relação entre sociedade, estado e indivíduo. O poder na escola estava centrado nas mãos de poucos e as decisões eram tomadas numa relação vertical e de subordinação, tanto no âmbito da execução das políticas educacionais entre os entes que compõem a federação, União, estados e municípios, quanto no interior dos sistemas educativos, no caso, as Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, as suas congêneres regionais ou as escolas (NASCIMENTO; LEAL; NOVAES, 2014).

Lúcia Melo (2010), ao fazer estudo sobre as reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre, registra que a institucionalização da gestão democrática nas escolas públicas teve um avanço inquestionável nos últimos anos. Apesar disso, ainda existem muitos obstáculos a serem enfrentados no que se refere à democratização da gestão dessas escolas. Ainda que a realidade das escolas, as dinâmicas e as práticas desenvolvidas pelos sujeitos tenham sido alteradas, é “necessário encontrar caminhos que sejam capazes de romper com antigas barreiras administrativas e os vícios centralizadores, característica singular da gestão das escolas” que não é uma prerrogativa das escolas desse estado, mas do País.

A gestão tem como lógica a democratização da escola e, como afirma Valdivino Sousa (2007, s.p.), essa democratização passa por dois aspectos: 1) “interno – que contempla os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos; 2) externo – ligado à função social da escola, na forma como produz, divulga e socializa o conhecimento”.

Para Bastos (2005, p.35), é preciso democratizar a escola em suas práticas diárias, visando à efetiva participação não só da comunidade interna como da externa. E

essa participação não pode ser restrita ao projeto político pedagógico ou atividades burocráticas porque “tudo que diz respeito à construção da experiência e de novos saberes são mediados por práticas que podem sofrer profundas modificações na medida em que os sujeitos saiam de seu isolamento e construam grupos, redes, núcleos”.

Rodrigues (1998, p.38) traz uma discussão mais atualizada ao afirmar que “é falso ligar a questão da democratização da escola a um único aspecto da atividade escolar, seja ele administrativo, pedagógico, de participação da comunidade em processos decisórios”. Dessa forma, se for para haver a democratização da gestão na escola, entende-se que a participação se fará em qualquer dimensão da gestão. Portanto, pensar em democratização da escola significa repensar a função da própria escola, com maior envolvimento e atuação dos sujeitos.

Isso nos leva a entender que a democratização só acontece se houver a participação dos diversos segmentos da escola e da sociedade nos processos decisórios no âmbito escolar. A participação é uma forma de mudar o que vem sendo reproduzido no interior de algumas escolas brasileiras que ainda lutam por manter esse processo centralizado e autoritário, já que a decisão administrativa da escola está centralizada no papel do diretor, que faz uso de sua competência sem ouvir a própria comunidade.

Para Maria Melo (2000, p.246), o que vem sendo posto pelas políticas de governo é o compartilhamento da gestão “como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de ‘boa vontade’ que se interessem em salvar a escola pública”. Para a autora, quando se compartilha a gestão, não é preciso explicar sua situação precária, nem quem são os responsáveis e os determinantes dessa situação. Só precisa demonstrar que a escola está passando por problemas graves que precisam ser resolvidos, cabendo à comunidade escolar (pais, alunos, trabalhadores em educação, associações de bairros), “na forma da gestão compartilhada buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola”.

Ao tratar da democratização na escola, Conceição, Zientarski e Pereira (2006) afirmam que uma forma encontrada para referendar a participação foi a institucionalização de instrumentos legalmente responsáveis por promover controles democráticos sobre a administração escolar, a exemplo da eleição de diretores e da criação dos conselhos escolares.

Torres e Garske (2000) também citam que a ampliação da participação na escola se daria, inicialmente, pela criação de instrumentos institucionais; além da eleição de diretores e da instalação de conselhos deliberativos, eles acrescentam a participação na

elaboração do projeto político pedagógico. A ideia era mudar a lógica interna da escola, alterando as relações de poder através das forças democratizantes desses instrumentos.

O conselho escolar é um instrumento de discussão e crítica, que viabiliza a participação coletiva nas atividades da escola de forma que não haja centralização do poder entre dirigidos e dirigentes. Todos são sujeitos que interagem, discutem, opinam, criticam e participam em busca de uma educação de qualidade (NASCIMENTO; LEAL; NOVAES, 2014).

Dessa forma, a gestão da escola estaria nas mãos de todos os participantes e envolvidos nas atividades educativas. Por isso, é importante que o conselho ou colegiado escolar congregue em si o significado social da escola, a fim de se constituir na voz da pluralidade dos atores sociais, a quem a escola pertence, e para que, de verdade, esse instrumento possa ser uma vivência democrática, traduzindo os anseios da comunidade em que a escola está inserida (SCHLESENER, 2006).

Ao analisar a situação dos conselhos escolares em seis escolas do município de Salvador-Ba, Nascimento, Leal e Novaes (2014) perceberam que existem tentativas de acertos, buscando a participação dos conselheiros. É unânime entre os gestores a dificuldade para se mobilizar em função da prática participativa. Apesar das dificuldades, fica evidente o esforço da equipe gestora das escolas para que as ações se realizem. É consenso que o conselho escolar representa uma conquista, mas ainda falta mais envolvimento por parte da comunidade escolar, que deve se apropriar desse instrumento para viabilizar o processo de democratização dentro das escolas.

No entanto, a participação efetiva dos conselheiros depende também da forma de articulação e envolvimento do diretor da escola. Ele pode facilitar ou dificultar a participação de outros segmentos nas decisões da instituição. É preciso atentar para o que Carneiro e Novaes afirmam:

A falta de apoio aos órgãos colegiados ou conselhos que representam papel importante na gestão descentralizada. Esses órgãos, a despeito de absorverem muitas responsabilidades, carecem de qualificação para seus membros de modo que possam desempenhar suas atribuições. Pode haver, portanto falta de conhecimento relacionado ao funcionamento da escola (orçamento, estrutura, pessoal, políticas etc.), falta de habilidades interpessoais e de trabalho em grupo, e, de forma geral, falta de clareza sobre o papel representado por órgãos colegiados. (CARNEIRO; NOVAES. 2010, p.4)

A realidade mais comum é a escola ser orientada a formar seu órgão colegiado,

porém os membros nem sempre estão preparados ou imbuídos de conhecimento para a participação efetiva. Se os conselheiros não conhecem seu real papel, o que resta é a validação do que já foi realizado anteriormente pela escola, sem conhecimento. Acreditamos que não é essa forma de participação que a legislação prega.

No que diz respeito à eleição de diretores como forma de democratização da gestão, é importante ficar atento para não supor que essa situação resolverá todos os problemas, porque essa prática não tem se mostrado suficiente para garantir a democracia nas escolas. Isso decorre da validade das velhas denúncias de práticas eleitoreiras tradicionais, calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal. Lúcia Melo (2010) defende a necessidade de uma discussão bem mais profunda sobre a própria função da escola e seus órgãos de representação.

Esse sentimento também é visto em Josias Silva (2007), segundo o qual o diretor eleito pela comunidade tem maior possibilidade de defender os interesses dessa comunidade, o que não ocorre quando ele é escolhido pelo poder local. Esse autor considera a eleição como a chave que abre a porta da democracia na escola, mas também afirma que só o processo não é suficiente. A eleição pode ser o primeiro passo, mas só terá “efeito prático, eficaz e eficiente se associada a um conjunto de decisões como, por exemplo, capacitar os representantes dos segmentos escolares e da comunidade, nos destinos da escola pública para a participação efetiva” (2007, p.31).

Para Ângelo Souza (2006), não importa se a escola tem diversos mecanismos, como a instituição de conselhos escolares, a eleição para dirigentes ou demais mecanismos tidos como de gestão democrática, em que prevalece a participação da maioria, porque, se não houver o suporte do diálogo e a consideração das ideias do outro em suas ações, eles não representarão o que vem a ser a democratização da escola.

As orientações para a gestão de unidades escolares têm como foco principal as mudanças na gestão da escola, visando à participação da comunidade nos espaços de poder da escola e na autonomia para tomar as decisões. A autonomia na gestão da escola pública pode ser definida como a transferência das competências e responsabilidades das Secretarias de Educação municipal, estadual ou federal para as escolas (LEMOS, 1999). Essa transferência possibilita à escola assumir alguns poderes dos quais ela não dispunha anteriormente. Porém, é importante não se iludir quanto ao nível de autonomia, pois a escola pública sempre estará ligada a uma estrutura organizacional maior e, portanto, a autonomia a ela conferida tem um certo grau de restrição (NOVAES; LOUIS, 2009), ou seja, professores e gestores não podem fazer o que quiserem.

Todavia, promover a democratização da gestão na escola pública não é tarefa fácil, até porque, como afirma Kátia de Freitas (2000, p.49), são poucos os líderes escolares que exercem a gestão democrática-participativa e com autonomia, conforme legislam a Carta Magna e a LDB. Ainda prevalece, para o País, o desafio de implementar nas escolas públicas brasileiras essa forma de gestão, que tem como princípio a participação de diversos segmentos da escola e da sociedade, em consonância com o responsável pela escola.

Para ser efetiva, a participação deve auxiliar a gestão da escola e não atrapalhar ou dificultar as ações que são desenvolvidas em benefício de todos. Para o alcance da concretude de uma gestão escolar nesses moldes, é necessária a implementação de um processo eleitoral (tanto para diretor e vice-diretor quanto para membros dos conselhos ou colegiados escolares) isento de manobras políticas camufladas por grupos integrantes do poder local.

Outros fatores que dificultam essa forma de gestão são oriundos dos vícios históricos, em que prevalece o autoritarismo, a proteção de classes, o preconceito e a competição entre escolas. Ao implementar a gestão democrática na escola, é importante pensar como colocá-la em prática e principalmente como superar barreiras, uma vez que ela envolve afinidades pessoais e profissionais construídas no cotidiano escolar. Embora haja avanços nas discussões sobre a gestão democrática nas escolas públicas, ainda não há visibilidade nesse aspecto – o que se percebe é que a “gestão participativa atinge espaços e tempos provisórios de algumas escolas, de um ou outro município, não conseguindo se universalizar” (BASTOS, 2005, p.154).

Dirce de Freitas percebe nos municípios pesquisados que, mesmo com as reformulações burocráticas e os procedimentos realizados, os municípios não foram na direção dos avanços propugnados. Isso porque

os mecanismos e instrumentos de participação não lograram viabilizar uma efetiva mobilização e incorporação da comunidade e dos atores educacionais na ‘gestão democrática’ de modo que esta foi apenas um simulacro já que, na prática, não foi além do processo eletivo para direção de escola e de iniciativas de busca de consenso, mediante consultas a atores escolares, em questões propícias a polêmicas e conflitos. (FREITAS, D., 1998. p.39)

As alterações advindas com a nova forma de gerir as escolas passam por mudanças de atitudes, princípios e valores no ambiente escolar. Requerem inserir na escola

outros princípios, tais como autonomia, participação, poder compartilhado e cooperação (CALIXTO, 2008). Além disso, falta ainda “alcançar o espírito democrático, que necessita de concretização de um sentimento de coletividade e de autonomia nos processos decisórios” (ABRANCHES, 2003 apud CALIXTO, 2008, p.29).

Por meio da gestão democrática, percebemos a tentativa de tornar a escola um espaço onde as ações não estejam apenas relacionadas à comunidade escolar, que são os professores, funcionários e alunos, mas que se articulem com as famílias e a comunidade em geral, visando à participação ativa nas decisões voltadas ao desenvolvimento da escola. É com a democratização das ações que os indivíduos avançam na conquista da cidadania.

Ao participarem das decisões, a comunidade interna e externa “percebem e vivenciam direitos e deveres, aprendendo a respeitar limites e conviver com a divergência” (MELO, L., 2010, p.103). Porém não é um processo fácil, e vários são os desafios e as dificuldades (de relacionamentos, comprometimento do corpo docente, dirigente e técnico-administrativo, depredação do espaço físico, descaso do poder público, despreparo dos dirigentes, entre outros) a serem enfrentados para se chegar à conquista de uma gestão escolar efetiva e participativa.

Sob a ótica da gestão democrática, o gestor tem diante de si novas exigências, que vêm dos organismos legais (proporcionando a participação social de novos membros nas decisões da escola), da comunidade escolar (que quer ouvir e ser ouvida) e da sociedade local (que exige melhoria na escola).

Em Mato Grosso, Torres e Garske (2000, p.60), ao analisarem questões referentes aos diretores de escolas públicas, perceberam o esforço realizados por esses profissionais para a implementação da gestão democrática. No entanto, algumas ações perpassaram entre duas posturas: “uma, que pretende ser o mais democrático possível; e outra, que mantém o tradicional comportamento clientelístico, até mesmo como questões de sobrevivência institucional”.

Evidenciam-se mudanças significativas no decorrer dos acontecimentos referentes à gestão escolar e, em especial, à postura do diretor. Essas mudanças podem ser percebidas na prática administrativa, no relacionamento com os alunos e com os pais, no envolvimento dos trabalhos junto aos professores e até mesmo nos formatos de reuniões que ocorrem com a equipe técnica ou do conselho/colegiado escolar (TORRES; GARSKE, 2000).

Os referidos autores também percebem as fortes contradições que podem impe-

dir o sonho da escola democrática. Percebem no relato de um diretor (o qual afirma que o conselho mais atrapalha que auxilia, não toma iniciativa e não tem instrução) que o entendimento de democracia parece trazer mais problemas que soluções, o que os leva a recorrer, portanto, às práticas que lhes são familiares. Além disso, vários diretores estão desacreditados quanto à efetiva participação, porém também não agem de forma a integrar as pessoas nas decisões, às vezes até mesmo com reação egocêntrica.

Em meio às mudanças que se propõem para a gestão democrática nas unidades escolares, percebemos ainda certa desconfiança não apenas em relação a essa temática como também à autonomia da escola. Acreditamos que essa situação não se reporta somente aos dirigentes de escolas de Mato Grosso. Porém, existem também diversos diretores que enfrentam desafios no interior da escola, visando uma postura inovadora e práticas transformadoras para atender as exigências advindas da atualidade.

Dessa forma, podemos afirmar que as orientações para a gestão democrática na escola ainda constituem um tema a ser debatido nesta década. Apesar de muitas escolas adotarem estruturas de decisões de forma colegiada – o que, de certo modo, dilui a responsabilidade individual do diretor – a forma de implantação da gestão democrática em algumas escolas municipais ainda permanece somente nos documentos oficiais, deixando muito a desejar no desenvolvimento de uma gestão integrada com todos os segmentos da escola e da própria família e comunidade.

2.2 A GESTÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BA, DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

Nesta subseção serão apresentados aspectos gerais do município de Jacobina, visando compreender a estrutura e o funcionamento das escolas municipais. No primeiro momento, descrevemos uma breve trajetória histórica do município, a partir de sua criação, bem como a situação atual do setor educacional. No segundo momento do texto, elencamos as legislações vigentes no município, que dizem respeito à gestão das escolas.

2.2.1 Conhecendo Jacobina: breve histórico

A cidade de Jacobina (FIGURA 1) está localizada na zona fisiográfica do Norte Baiano, no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina (SEI, 2014) a 330 km de Salvador, capital do estado, e compreende uma área territorial de 2.359,965 km². É também conhecida como “Cidade do Ouro”, uma herança das minas de ouro que atraíram os bandeirantes paulistas no início do século XVII.

De acordo com os registros do IBGE, a história de Jacobina está diretamente relacionada à busca de ouro, de pedras preciosas e à introdução da criação de gado no sertão baiano. No início do século XVII, bandeirantes paulistas organizavam expedições com destino ao rio São Francisco e às minas de ouro de Jacobina, iniciando a ocupação do interior da província e a formação de vias de comunicação com o litoral.

Figura 1 : Localização do município de Jacobina no estado da Bahia



Fonte: LABGEO – UNEB 2009

Além das belezas naturais e das minas, Jacobina tem um rico patrimônio histórico-cultural, que pode ser percorrido por apreciadores do turismo ecológico. Apesar das oscilações da atividade mineira na área, ela foi a principal responsável pelo crescimento

populacional da cidade.

De acordo com os dados do último censo demográfico (IBGE, 2016) o município possui uma população estimada em 84.811 habitantes. Sua divisão territorial é constituída por cinco distritos: Caatinga do Moura, Lages do Batata, Itaitu, Itapeipu e Junco. Além dos distritos, existem diversos povoados, sendo os de maior população Paraíso, Cachoeira Grande, Cafelândia, Coxo de Dentro, Pontilhão e Roçadinho.

Jacobina é considerada uma cidade Polo por ter grande importância econômica para a região, não apenas pela mineração, mas também pelas atividades socioeconômicas e educacionais que desenvolve. Sua importância também está relacionada à educação, uma vez que o município conta com uma rede escolar bem desenvolvida, atraindo estudantes de diversos municípios circunvizinhos, para cursar o ensino médio e o superior. A rede estadual oferece ensino médio em três unidades e a rede privada dispõe de seis unidades escolares.

Quanto à educação profissional, o município de Jacobina dispõe de duas instituições públicas. No âmbito estadual, são oferecidos cursos técnicos no Colégio Estadual Felicidade de Jesus Magalhães; na esfera federal, há uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFBA). O setor privado conta com o Centro de Especialização Técnica (CETEC) e o Instituto Brasileiro Profissionalizante (IBP).

Em relação ao ensino superior, o município mantém um *campus* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e quatro instituições da rede privada, oferecendo ensino a distância, a saber: Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Salvador (UNIFACS).

A diversidade de cursos, principalmente de nível superior, tanto da instituição pública quanto das faculdades privadas, faz com que a cidade receba um número expressivo de pessoas de outros lugares, com interesses direcionados à educação, trazendo também benefícios econômicos para o município.

Jacobina só passou a constituir seu sistema educacional próprio a partir da década de 1990, com a alteração da Lei Orgânica do Município, consolidando-o com leis complementares direcionadas à educação municipal, conforme veremos a seguir.

2.2.2 Aspectos legais do Sistema Municipal de Educação

Ao fazer levantamento de informações sobre a organização do sistema de ensino de Jacobina-Bahia, percebe-se que ele segue a mesma lógica de muitos municípios brasileiros na implementação de seu sistema de ensino. Inicia as mudanças com a alteração de sua Lei Orgânica, em 1990, para se adequar às mudanças previstas inicialmente na Constituição de 1988 e, depois, com novas alterações em 2002, para adequação à LDB/1996.

O município, que era orientado pelas diretrizes educacionais do estado da Bahia, passou a ser o responsável pela criação de seu próprio sistema de ensino, definindo as normas para adotar a gestão democrática no ensino público da educação básica, tendo a colaboração da União e do estado (Art. 97). Além de observar o que determinam as Constituições Federal e Estadual, o município deveria obedecer a seguinte base:

- I - Observância das diretrizes comuns estabelecidas nas legislações federal e estadual e nos planos Federal, Estadual e Municipal de Educação;
- II – Suprimido pela Emenda 05/2002
- III – Exercício, pelo Poder Executivo Municipal e pelo Conselho Municipal de Educação, este criado por lei complementar, do controle de qualidade dos serviços educacionais prestados, segundo padrões estabelecidos em lei. (JACOBINA, 1990, p.105)

Nesse contexto, destacamos a III diretriz, que determina que o controle de qualidade do ensino será de competência do Conselho Municipal de Educação (CME) a ser criado por lei complementar.

O Conselho Municipal de Educação foi criado e instituído em 27 de junho de 1997 pela Lei nº 353, com a “finalidade de disciplinar as atividades de ensino público e particular do Sistema de Ensino, no âmbito da jurisdição territorial de Jacobina”. Tem autonomia administrativa para “exercer as funções consultivas, normativas, mobilizadora, fiscalizadora, de controle social, de forma a assegurar a participação da sociedade na gestão da educação municipal” (JACOBINA, 1997). Os integrantes do CME são os principais responsáveis para criar, organizar e colocar em funcionamento o Sistema Municipal de Ensino (SME) de Jacobina.

Portanto, após atender todos os requisitos formais de criação, organização e fun-

cionamento do referido sistema, o Sistema Municipal de Ensino (SME) passa a reger-se pela Lei Municipal nº 598 em 2002. Os princípios para a criação do SME estão em consonância com as orientações da LDB e combinados com a Lei Orgânica do município. Tem como finalidade organizar e traçar “as diretrizes técnicas, pedagógicas e administrativas do Sistema Municipal de Ensino, com ênfase na educação escolar desenvolvida, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (JACOBINA, 2002).

Fazem parte da estrutura do Sistema Municipal de Ensino de Jacobina: I – as instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal; II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III – os órgãos municipais de educação.

Os órgãos municipais de educação correspondem à Secretaria de Educação e Cultura, Conselho Municipal de Educação e Órgãos Colegiados. Com a implantação do SME houve a necessidade da criação da Secretaria de Educação, para atender as demandas exigidas pelas legislações educacionais, que, por sua vez, exigiram a implementação de uma nova estrutura organizacional. Assim, a Secretaria de Educação passa a ser responsável, entre outras atribuições, por “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”; além de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação” (JACOBINA, 2007).

A Secretaria de Educação e Cultura de Jacobina tem sua estrutura básica dividida em Órgãos Colegiados e Órgãos da Administração Direta. Os Órgãos Colegiados são: a) Conselho Municipal de Educação; b) Conselho Municipal de Alimentação Escolar; c) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Ministério (FENDEF). A partir desses organismos, a participação da sociedade se faz presente na gestão da educação municipal.

A Secretaria de Educação e Cultura tem sob sua coordenação as seguintes diretorias: a) Diretoria de Ensino e Apoio Pedagógico; b) Diretoria de Cultura; c) Diretoria de Apoio e Fiscalização; d) Diretoria Administrativa e Financeira; e) Assessoria Técnica I; f) Assessoria Técnica II; g) Diretoria das Escolas.

A estrutura da Secretaria de Educação e Cultura passou por algumas transformações em 2012, a exemplo da Coordenadoria de Esportes, que era subordinada à Secretaria de Educação e se tornou uma secretaria independente. Foram substituídas as nomen-

claturas correspondentes às Coordenadorias de Ensino e Apoio Pedagógico, de Cultura, da Administração e Finanças e da Coordenadoria de Ações Socioeducativas, que passaram a ser denominadas Diretorias, em substituição à nomenclatura de coordenadoria – ou seja, a Coordenadoria de Cultura passou a ser nomeada de Diretoria de Cultura, ocorrendo o mesmo com as demais coordenadorias. Outra mudança foi a vinculação da Diretoria de Escolas à Secretaria de Educação.

Dada a autonomia para a organização do Sistema de Ensino de Jacobina, a cidade foi se estruturando e fazendo as mudanças em suas legislações, conforme determinações legais. Desse modo, algumas responsabilidades no desenvolvimento de políticas e programas para o município, por exemplo, passaram a ser descentralizadas do governo federal ou estadual para o nível municipal.

Diversos são os programas e projetos direcionados às Secretarias de Educação, em sua maioria incentivados pelo poder central. Contudo, alguns desses programas nem sempre apresentam garantia de continuidade, trazendo incerteza aos municípios. Tal interrupção pode se dar por diversos fatores, tais como: descontinuidade do envio de recursos financeiros; mudança de gestores nos âmbitos federal, estadual e municipal, os quais nem sempre dão seguimento aos programas e projetos já em fase de execução; além da inexistência de estrutura física das unidades escolares para o desenvolvimento das ações desses programas.

Cunha e Baraúna (2009) apresentam alguns fatores que limitaram a materialização dos atributos legais nos municípios baianos da região sisaleira. Os autores citam que os mais notórios são:

Limites no conhecimento técnico, por parte dos gestores e de suas equipes, sobre os fundamentos e funcionamento de órgãos instituídos em lei para operar as funções concernentes à gestão democrática; b) as divergências político-partidárias, que se intensificam na seara municipal e criam forças concorrentes na própria esfera educacional; c) o centralismo das decisões que determinam os rumos da educação; d) a percepção da gestão democrática muito mais como uma exigência burocrática do que uma necessidade de envolvimento e participação da população para a garantia dos seus direitos. (CUNHA; BARAÚNA, 2009. p.225)

Além da responsabilidade de aderir e acompanhar os programas e projetos, resultantes da descentralização de políticas educacionais, coube à Secretaria de Educação de Jacobina implementar o processo de gestão democrática nas unidades escolares. O termo gestão democrática aparece na Lei de criação do SME/2002. Esta institui que a gestão democrática

será definida em legislação própria. O Regimento Interno da Escola é o documento que institui a gestão democrática e participativa, tendo como princípio: “possibilitar maior autonomia à Unidade Escolar, para assegurar o sucesso escolar de todos os seus alunos, garantindo a participação efetiva dos diversos segmentos envolvidos na vida escolar e a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem” (JACOBINA, 2004, p.4).

No PME 2015-2025, a Meta 19 trata da gestão em unidades escolares e tem como objetivo: “assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto”.

O município estimula a gestão autônoma das unidades escolares, nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras, estimulando a participação dos diversos segmentos, na formulação e construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, ou seja, documento norteador do processo de ensino aprendizagem. Também coloca como desafios a serem alcançados, no que se refere ao compartilhamento de responsabilidade entre a comunidade escolar e externa, “a necessidade de transformações das estruturas da gestão escolar com uma perspectiva ampla para contemplar aspectos culturais, sociais, financeiros e a democratização de políticas públicas educacionais, bem como a descentralização dos recursos e decisões” (JACOBINA, 2015 p.127).

Para Ângelo Souza (2010), a defesa da descentralização para promover a gestão democrática nas escolas brasileiras ocorreu devido ao argumento de que apenas no âmbito local é possível promover esse tipo de gestão na educação. Ela não vem com o objetivo de promover a democratização da gestão pública, mas como uma forma de melhorar os mecanismos de gestão e de financiamento. Essa estratégia visa aliviar as demandas das instâncias centrais da administração, mas o financiamento nem sempre representa o que o município realmente necessita – ou seja, os municípios já executavam algumas das atribuições do sistema educativo local, porém novos papéis e responsabilidades lhes foram atribuídos, sem que os recursos financeiros fossem suficientes para dar conta dessas mudanças.

Corroboramos a ideia de Cunha e Baraúna (2009), segundo a qual os municípios encontram dificuldades para exercer as políticas de forma satisfatória, devido principalmente à insuficiência de recursos financeiros, humanos, de infraestrutura e pela interferência da política centralizadora da esfera federal.

Percebe-se que a democratização da gestão nas escolas de Jacobina, por muitos

anos, não foi uma preocupação dos gestores municipais, pois, apesar de constar nos documentos legais, essa prática ainda não está consolidada em todas as unidades escolares. Para Gracindo (2009), apesar das determinações nas legislações para que Estados e Municípios implantassem a gestão democrática nas escolas públicas, nem todos promoveram a normatização exigida e por isso ela vem sendo desenvolvida de diversas formas e diferentes denominações como: gestão democrática, gestão participativa, compartilhada, cogestão, entre outras.

A democratização da gestão nas unidades escolares é uma das prioridades do Plano Nacional de Educação, o qual define as metas educacionais para um período de dez anos. O Plano Municipal de Educação de Jacobina está em consonância com o Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação. Esse documento é uma exigência prevista em lei federal de 2001, a fim de que o município possa ter certa autonomia para, juntamente com os órgãos envolvidos nas questões educacionais, estabelecer diretrizes e metas para o sistema de ensino. A elaboração do PME já constava na lei de criação do Sistema Municipal de Educação (2002) e orientava que seria ele “elaborado com a participação da sociedade, sob a coordenação da Secretaria de Educação, e subsidiado pelo Conselho Municipal de Educação, em conformidade com os Planos Nacional e Estadual de Educação” (JACOBINA, 2002).

O primeiro Plano foi aprovado em 2012, através da Lei 1.064 de março de 2012, para vigorar pelo período de 2011-2021. O documento consta de três etapas: 1) A primeira diz respeito à elaboração de um diagnóstico do município; 2) A segunda corresponde ao diagnóstico da educação, dividida em níveis da educação básica, modalidades de ensino, transversalidade e gestão da educação; 3) A terceira etapa apresenta os objetivos, metas e resultados esperados, para cada nível e modalidade de ensino. A atualização do Plano ocorreu em 2015, através de Projeto de Lei nº18 de 23/07/2015 (PME 2015-2025), sendo construído a partir da avaliação do PME 2011-2021. Vale ressaltar que, na fase da elaboração, ocorreram audiências públicas e convocação da comunidade para participarem do processo.

É prevista a realização de avaliação a cada dois anos, “durante a vigência deste Plano, e que contemple a análise dos aspectos qualitativos e quantitativos do desempenho do PME, tendo em vista a melhoria e o desenvolvimento do mesmo” (JACOBINA, 2015, p.174). Esperamos que essa etapa seja cumprida, uma vez que também foram estabelecidas avaliações no PME anterior, mas não houve processo de avaliação, apesar de constar do referido documento.

Na análise do PME-2011-2021, percebemos, no planejamento, ausência de ações

direcionadas ao diretor da escola. Por se tratar de um documento que priorizava ações em curto, médio e longo prazos, deveriam ter sido contempladas diretrizes e metas direcionadas à função dos diretores. No entanto, o documento citava a capacitação para professores, coordenadores pedagógicos e representantes dos colegiados escolares. Já o PME 2015-2025 coloca como estratégia para meta 19.5 a formação de diretores e equipe gestora, que apesar de não estar exposta de forma clara, contempla esse profissional, o que não ocorreu no projeto anterior.

O PME é um documento de extrema importância para a educação municipal, pois traça os objetivos e metas a serem alcançados, visando à melhoria da qualidade da educação. As pesquisas mais recentes apontam que o diretor poderá influenciar e contribuir para os resultados da qualidade do ensino; portanto, é de extrema importância constar de estratégias para a promoção da gestão democrática na escola, a capacitação dos diretores e da equipe que o auxilia.

2.2.3 A Gestão das Unidades Escolares em Jacobina

Conforme dados da Secretaria de Educação (2015) o município atende a 10.530 (dez mil, quinhentos e trinta) alunos, distribuídos em 59 unidades escolares. 22 unidades têm diretores e coordenadores lotados por escolas; 24 são nucleadas (difícil acesso), atendidas por um diretor lotado na Secretaria de Educação, juntamente com quatro coordenadores pedagógicos distribuídos por localização/núcleo; 11 creches dirigidas por uma coordenadora geral e 11 subcoordenadoras distribuídas por creches. A tabela abaixo demonstra a distribuição do número de alunos e turmas, conforme a modalidade de ensino.

Tabela 1: Número de Alunos e Turmas por Modalidade de Ensino

MODALIDADE	ETAPA	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS
Educação de Jovens e Adultos	EJA de 1ª a 8ª séries	43	1.224
Educação Infantil	Creche, estágio I e II	64	2.759
Ensino Fundamental I	Do 1º ao 5º Ano	185	3.113
Ensino Fundamental I	6º ao 9º Ano	151	2.803
ESCOLAS DE BASE	MULTISSERIADO	45	621

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Jacobina (2015)

O quantitativo de alunos na rede municipal é expressivo, conforme dados acima, o número reduzido no que se refere ao ensino médio, corresponde às últimas turmas, uma vez que após conclusão, o município não se responsabilizará mais por essa modalidade de ensino. O quantitativo de alunos matriculados por escola (TABELA 2) determina o porte da escola conforme número de alunos e também influenciará no quantitativo dos cargos de diretor e vice-diretor para cada escola. A distribuição segue a seguinte lógica:

Tabela 2: Informações sobre Tipologia das Escolas e número de Alunos e Gestores por Escola

TIPOLOGIA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA/BA	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS PORTE DA ESCOLA	NÚMERO DE ESCOLAS EXISTENTES		QUANTITATIVO DO CARGO	
		Sede	Povoados	Diretor	Vice-diretor
Escolas nucleadas	Menos de 120	-	24	01	-
Escolas de pequeno porte	120 a 130	04	05	01	01
Escolas de médio porte	131 a 700	04	04	01	02
Escola de grande porte	701 a 1600	01	03	01	03
Escolas de porte especial	Mais de 1600	01	0	01	03

Fonte: pesquisa realizada pela autora/2014

Existe um grande número de escolas nucleadas no município, mas apenas um diretor é determinado para fazer o acompanhamento nas diversas localidades. Percebemos, no entanto, um avanço no que se refere às escolas de pequeno porte – embora o Plano de Cargos e Salário do Magistério Municipal as desobrigue da nomeação de um vice-diretor, todas elas mantêm esse profissional, conforme constatou-se nesta pesquisa. A tipologia da escola também determinará o valor da gratificação para os referidos cargos. Essa diferenciação salarial é viável porque as escolas que têm maior número de alunos terão, por conseguinte, um maior número de professores, servidores e também de atribuições a cargo do diretor.

As escolas municipais mantêm um Regimento Escolar Unificado, aprovado em 2004. O responsável pela elaboração desse documento foi o Conselho Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei do Sistema Municipal de Ensino. O Regimento estava previsto na Lei do Sistema Municipal de Ensino (2002), no Art. 11, segundo o qual a “organização administrativa-pedagógica das instituições de educação e ensino será regulamentada no regimento escolar, segundo normas e diretrizes fixadas pelos órgãos competentes do Sistema Municipal de Ensino” (JACOBINA, 2004, p.4).

Esse documento traça as diretrizes regimentais para as escolas municipais de Jacobina, bem como as atribuições dos membros que compõem o quadro administrativo e

pedagógico das escolas. Também elenca os objetivos gerais do ensino ministrado pela escola e os objetivos específicos para cada modalidade de curso – ou seja, trata-se de um documento importante, não apenas para o diretor conhecer suas atribuições como também para conhecer e coordenar as atividades dos demais servidores que atuam na escola.

A gestão das unidades escolares deve ser conduzida por um grupo de pessoas que integram a comunidade escolar e têm funções preestabelecidas. Apesar da participação de vários segmentos nas atividades da escola, há uma hierarquia de autoridade, sendo o diretor o responsável pelos processos de gestão (NOVAES, 2006).

Segundo o Estatuto dos Servidores do Magistério público Municipal, a direção das unidades de ensino será exercida pelo diretor e vice-diretor, com o acompanhamento do Colegiado Escolar (JACOBINA, 2007a). Quanto à gestão das unidades escolares, segundo determinações das Diretrizes do Regimento Escolar, ela deverá ser democrática e participativa.

A implementação da gestão democrática nas escolas deve ter o apoio da Secretaria de Educação. A consecução dos princípios da gestão democrática nas escolas será caracterizada por: **I** – Participação dos profissionais da Unidade Escolar na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP); **II** – Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, direção, professores, pais, alunos e funcionários, nos processos consultivos, fiscalizadores e deliberativos, através da Associação de Pais e Mestres; **III** – Democratização na gestão pedagógica, administrativa e financeira, garantindo a responsabilidade, a racionalidade e a otimização na aplicação dos recursos públicos; e **IV** – Valorização da unidade de Ensino enquanto espaço privilegiado de execução do processo ensino-aprendizagem (JACOBINA, 2004).

A autonomia nessas escolas é entendida como um mecanismo de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade e acontecerá mediante a formulação e implementação do PDE e PPP, de forma participativa, pela constituição e funcionamento de organizações escolares e pela administração dos recursos financeiros conforme normas legais (JACOBINA, 2004). O Colegiado Escolar e Caixa Escolar são os órgãos de ação participativa que auxiliarão na consolidação da autonomia das escolas jacobinenses.

O modelo de gestão apresentado para as escolas municipais de Jacobina só confirma o que Krawczyk (1999) aponta sobre as discussões para se compreender a gestão escolar em alguns municípios brasileiros. Existe uma tendência em demonstrar a neces-

sidade de as escolas estarem munidas de autonomia, com capacidade para tomar decisões próprias, organizar tarefas em torno dos projetos institucionais, gerir de maneira adequada os recursos financeiros e materiais e selecionar os procedimentos para obter os resultados desejados, a serem avaliados pelas instâncias superiores.

No relatório do PME (2012), no item relacionado à gestão da educação e gestão nas unidades escolares, foram diagnosticados três problemas, para cada um dos quais se estabeleceu uma Diretriz, a saber: 1) “inexistência de cronograma de reuniões pré-fixado”, cuja Diretriz estabelece que deverá haver efetivação das reuniões do Colegiado Escolar; 2) “descontinuidade da formação dos membros do Colegiado Escolar”, tendo como Diretriz estabelecida a garantia de formação continuada em gestão escolar, visando dinamizar as ações dos membros do Colegiado Escolar; 3) “ausência de grêmios estudantis”, cuja Diretriz reforça a garantia de formação de grêmios estudantis em toda a Rede Municipal de Educação.

No próprio texto do PME, observamos uma resistência quanto ao novo formato de organização das ações escolares, uma vez que o envolvimento e a participação da comunidade nas tomadas de decisões serão desafios a serem enfrentados, já que se tornam necessárias a “descentralização e a desconstrução de uma relação de poder que foi perpetuada ao longo dos anos no sistema educativo” (JACOBINA, 2012). Apesar das dificuldades que possam surgir, a inserção de novos organismos nas decisões da escola é essencial para garantir o exercício da cidadania e a diversidade de ideias em questões tão importantes para a sociedade como é a educação.

O PME 2015-2025 apresenta como estratégia para a meta 19.3 estimular, em todo o sistema de ensino, “a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações” (JACOBINA, 2015, p.170). A formação dessas estruturas no âmbito escolar, entretanto, ainda continua sendo um desafio.

Ao analisar a proposta de modelos de gestão escolar em onze municípios brasileiros, Krawczyk (1999, p.144) conclui que não existe *a priori* um modelo certo ou errado de gestão, mas “apenas proposições que revelam racionalidades, perspectivas, contextos, experiências e interesses distintos”. O que as propostas dos municípios levam em conta na elaboração de mudanças ou regulamentação é a legislação em favor da democratização da escola. Porém, nem sempre esse fator é levado em consideração no cotidiano escolar, permanecendo muitas vezes somente expresso em documentos.

“A consolidação da gestão democrática no ensino público exige que os gestores promovam um modelo de gestão voltado para a participação da comunidade escolar e sociedade civil, com atividades que fomentem um movimento contínuo socioeducativo” (JACOBINA, 2015, p.126). Diante do exposto, percebemos a importância do diretor para a viabilidade da gestão democrática nas unidades escolares; suas atitudes serão um fator determinante para promover o envolvimento coletivo da comunidade escolar e comunidade do entorno nas decisões da escola.

3 ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR NAS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta, inicialmente, as diversas nomenclaturas usadas para denominar o responsável pela escola, bem como a visão de alguns teóricos sobre essas terminologias. A seguir, procedemos ao levantamento das principais atribuições de gestão inerentes ao cargo de direção, levando em conta as normas institucionais.

3.1 DIRETOR, ADMINISTRADOR OU GESTOR

Em toda organização há uma pessoa que responde pela coordenação e pelo acompanhamento das atividades de gestão. “A direção escolar é uma função desempenhada na escola, por um trabalhador docente, que tem a tarefa de dirigir a instituição, por meio de um conjunto de ações e processos caracterizados como político-pedagógicos” (SOUZA, A., 2010, p.1).

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a direção é a responsável pela concretização do processo de tomada de decisão na organização e pela coordenação dos trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível. Há de se destacar a importância do diretor da escola para a articulação e o envolvimento da comunidade escolar nas questões da escola. Esse profissional, responsável pela escola, já foi chamado de diretor, administrador escolar e gestor escolar.

Quadro 3: Conceituando Diretor, Administrador e Gestor segundo Paris (2010)

DIRETOR	ADMINISTRADOR	GESTOR
Pessoa que usava da “mão de ferro” para manter a ordem estabelecida. Ele representava o poder dos órgãos superiores na escola, decidia sozinho os rumos cotidianos os afazeres dos docentes, funcionários e alunos.	Responsável pelo bom desempenho dos funcionários. Estabelecia metas e procurava alcançá-las. Negligenciava o trabalho pedagógico e o acompanhamento dos recursos humanos, além disso o trabalho em equipe ficava em segundo plano. A preocupação maior era com tarefas burocráticas a exemplo de cadernetas, médias, livro de ponto e múltiplos ofícios;	É capaz de compreender o cenário escolar com sua complexidade. Envolve-se com os colaboradores da escola pensando no coletivo, sem abrir mão de administrar. Apesar de ter seu ponto de vista, as decisões ocorrem com a participação, e aceita outras sugestões. Apesar da participação possui autonomia para decidir rapidamente, sem medo de correr riscos, em circunstâncias que não tem como envolver o coletivo.

Fonte: Adaptado de Paris (2010).

Paris (2010) acredita que existe uma diferença conceitual que dar sentido às funções do diretor, administrador e do gestor escolar. Para a autora, faltava rigor para definir as funções desse profissional e, por isso, considera o termo “gestor” mais adequado para definir o perfil do profissional que a sociedade solicita.

Percebemos uma evolução no contexto da gestão escolar, no que se refere ao papel de quem responde pela escola. Acreditamos que o diferencial dos conceitos apresentados pela autora acima diz respeito a cada momento histórico vivenciado pela escola. À medida que a sociedade foi se manifestando por mudanças no País, o mesmo fenômeno ocorria nas escolas e em relação à forma de administrar essa organização.

Duarte e Junqueira (2010, p.1) afirmam que, nas últimas décadas do século XX, ao gestor escolar, enquanto “responsável pela coordenação e articulação de ações intranquididades escolares e destas com órgãos de direção dos sistemas de ensino e com entidades e grupos sociais diversos”, foi atribuída a “capacidade de interpretar, articular e operacionalizar demandas locais com os objetivos políticos mais amplos estabelecidos pelos governos eleitos”. A partir das mudanças, novas funções, atribuições e competências são atribuídas a esse profissional, podendo se contrapor às funções ditas tradicionais na forma de gerir a escola.

Para Ângelo Souza (2010, p.1) a função do diretor “é a de coordenar o trabalho geral da escola, podendo ser entendido como o executivo central, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento do trabalho escolar”. Nesse caso, o trabalho deve ser desenvolvido por um professor que, temporariamente, ocupa a função de dirigente escolar. O referido autor enfoca que existem duas posições em relação ao dirigente escolar: de um lado, tal função é vista como um cargo, supondo-se a direção como um trabalho eminentemente técnico e cuja vaga, portanto, deve ser assumida por meio de concurso público; de outro lado, supõe-se a direção escolar como “predominantemente um fazer ocupado pela política educacional/escolar, cujas atribuições esperadas no sujeito que ocupa tal função” devem ser cumpridas mediante eleição, considerada a forma mais adequada.

Ângelo Souza (2010, p.2) alerta que existem contradições sobre essas duas formas de eleger o diretor escolar, como cargo ou função. O Supremo Tribunal Federal (STF) compreende a direção escolar como cargo público e, portanto, não pode ser preenchido por meio de eleições. Ele ressalta que o “enfrentamento jurídico dessa questão pode encontrar outro posicionamento da esfera jurídica superior brasileira, se se tomar o ofício de dirigente escolar como uma função, com a devida tipificação legal”.

Alguns autores também utilizam os termos “gerentes” e “líderes”, quando tratam do responsável pela instituição de ensino. Para Fabíola Silva (2011, p.31) “os gerentes possuem poderes legítimos e sua habilidade de influência está baseada na autoridade formal de seu cargo”. Apesar de o gestor escolar também estar imbuído da autoridade formal do cargo, não se acredita aqui que a nomenclatura “gerente” seja adequada à escola. Em oposição ao termo “gerente”, “os líderes podem ser nomeados, mas também podem emergir de um grupo, podendo ter um desempenho que vai além das ações regimentadas pela autoridade formal”.

Na opinião de Paro (1995), quando se transfere para o diretor a função de gerente, de controlador do trabalho escolar, observa-se o uso político da função pelo sistema de ensino. Portanto, em alguns casos, pode haver uma confusão em saber se a representatividade e a responsabilidade serão direcionadas para a comunidade escolar ou para o estado ou município. Observamos que o diretor é representante de duas frentes – tanto representa a comunidade como também o estado e ou município.

Ângelo Souza (2010) acredita que não existe uma contradição quanto a essas frentes nas escolas públicas brasileiras. Isso não quer dizer que não há conflitos, até porque o diretor, por um lado, representa o estado na escola, pois é o coordenador de uma “repartição” pública que existe para atender aos interesses educacionais da população; e, ao mesmo tempo, também ele coordena a política escolar e o desenvolvimento de todo o trabalho na escola, tarefas que são articuladas imediatamente àqueles interesses.

Neste estudo, optamos pelo uso dos termos “diretor” e “gestor” como sinônimos, uma vez que as legislações educacionais utilizam o termo “gestão” e, por conseguinte, “gestor”, mas nos documentos municipais, os quais fazem parte desta pesquisa, a terminologia que prevalece é “diretor”. Entendemos que, no momento atual, independentemente da nomenclatura utilizada, não é mais viável adotar modelos tradicionais para gerir uma escola – e não é a terminologia adotada que determinará as mudanças de postura, atitudes e comportamento do(a) diretor(a), levando-o(a) agir de forma diferenciada. Portanto, independentemente da nomenclatura, as atribuições e responsabilidades são as mesmas para quem responde pela gestão da escola. O cargo de direção tem uma posição fundamental e exerce forte influência sobre todos os setores da escola, uma vez que suas atribuições estão relacionadas às dimensões administrativas e pedagógicas, conforme veremos no próximo item.

3.2 ATRIBUIÇÕES NAS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão das unidades escolares vem passando por mudanças no que se refere às atribuições do diretor. Anteriormente à adoção da LDB/96, as atribuições do diretor eram exercidas nos moldes considerados tradicionais, ou seja, controlando, supervisionando e repassando informações aos órgãos centrais, sem direito à voz na própria escola onde trabalhava. Essa fase parece estar sendo superada, uma vez que a gestão pressupõe coordenação e participação. Para Marques e Silva (2004, p.3), “a percepção fragmentada da realidade é substituída pela visão integral da escola e dos objetivos a realizar, a divisão rígida do trabalho dá lugar à ação solidária e à cooperação em direção ao alcance dos objetivos definidos coletivamente”.

Nesse contexto, gerir a escola “é organizar, mobilizar e articular todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducativos das escolas” (MARTINS; BOCANELLI, 2010, p.81). Nesse caso, o diretor, sendo o principal responsável pela escola, tem atribuições que lhes são demandadas para efetivação das ações.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as atribuições do diretor correspondem a todas as atividades de coordenação e acompanhamento das ações de pessoas, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho e a avaliação do desempenho. Dessa forma, ao assumir o cargo, o diretor é o principal responsável por fazer a escola funcionar, mediante o trabalho de outras pessoas. Para isso, é essencial que ele reconheça em sua função uma característica genuinamente interativa – isto é, ele está a serviço das pessoas e da organização. Assim, as atribuições do diretor “devem traduzir os esforços necessários à implementação dos objetivos, metas, estratégias e métodos de ação previstos ou pressupostos ao desenvolvimento da escola” (SOUZA, A., 2010, p.2).

Até a década de 1980, algumas dessas atividades não eram de responsabilidade do diretor, a exemplo da gestão dos recursos financeiros, preocupação direta com a parte pedagógica e inserção da comunidade escolar nas decisões da escola. Essas mudanças resultaram numa nova forma de agir, por exigir do diretor conhecimento dos processos de gestão da escola, das legislações educacionais, capacidade de negociação de conflitos e garantia da participação do poder público, do coletivo escolar e da comunidade local, com vistas à melhoria do processo educativo. Ao exercer um cargo de direção, o diretor

deve conhecer melhor as bases do exercício efetivo de suas tarefas, visando desenvolver competências e habilidades para cumprir de forma consciente as atribuições nas dimensões da gestão escolar.

Alguns pesquisadores, a exemplo de Luck (2009), Sander (1999), Irineu Souza, (2010), Sampaio e Laniado (2009), adotaram em seus estudos as dimensões de gestão como forma de analisar a gestão em instituições de ensino.

Luck (2009) identificou dez **dimensões** de gestão direcionada à escola, as quais estão divididas em duas áreas. A primeira delas é a de organização, com quatro dimensões destinadas a seu estudo: 1) fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; 2) planejamento e organização do trabalho escolar; 3) monitoramento de processos e avaliação institucional; e 4) gestão de resultados educacionais. Olhando por esse ponto de vista, é imprescindível ao diretor conhecer as informações inerentes à educação do município onde atua, porque os aspectos técnicos da gestão envolvem conhecimento das políticas educacionais, regimentos, normas, programas e diretrizes que orientam o funcionamento da escola.

A segunda área de estudos da gestão escolar é a da implementação. A autora elenca seis dimensões da gestão que, em conjunto com as quatro anteriores, realizam os objetivos das escolas públicas brasileiras. As dimensões referentes à implementação são: 1) gestão democrática e participativa; 2) gestão de pessoas; 3) gestão pedagógica; 4) gestão administrativa; 5) gestão da cultura escolar; e 6) gestão do cotidiano escolar (LUCK, 2009). Enquanto as dimensões da organização estão relacionadas aos aspectos técnicos da gestão, as dimensões da implementação estão relacionadas à produção de resultados.

Ao separar a gestão em áreas – a organização e a implementação –, Luck (2009) nos remete à compreensão de que as primeiras quatro dimensões correspondem à parte técnica e teórica do conhecimento da gestão, que envolve a fundamentação conceitual e legal. Por outro lado, as dimensões relacionadas à implementação têm um diferencial importante porque não acontecem sem que as pessoas estejam envolvidas no processo e imbuídas dos conhecimentos organizacionais.

Nessa mesma linha de compreensão, Sander (1999) divide a prática da administração da educação em três dimensões:

- 1. A dimensão pedagógica: que corresponde aos processos de ensino e aprendizagem.
- 2. A dimensão organizacional ou burocrática: que diz respeito à estrutura e

funcionamento da escola.

- 3. Dimensão política: que compreende as relações entre a escola e o contexto social, envolvendo as forças econômicas, políticas e culturais.

De acordo com esse autor, as três dimensões estão imbricadas na vivência cotidiana não só dos diretores como dos professores, coordenadores e técnicos.

No âmbito do ensino superior, identificamos as pesquisas de autoria de Irineu Souza (2010) e Sampaio e Laniado (2009), que adotaram as dimensões de gestão em estudos sobre a gestão de organizações intensivas em conhecimento.

Irineu Souza (2010), por exemplo, investigou as contribuições da gestão do conhecimento para a gestão universitária. Ele adotou como categorias de análise as seguintes dimensões de gestão:

- 1) A dimensão organizacional: refere-se à filosofia de gestão; cultura corporativa; sistema de informação; infraestrutura organizacional (incluindo as tecnologias) e processos; despojamento dos conceitos de hierarquia, comando, controle; e integração horizontal – estrutura em torno de resultados e não de tarefas, oportunizando a participação dos funcionários na definição dos objetivos da instituição. Seria basicamente a estrutura organizacional e gestão das funções de ensino e as atividades de planejamento, orçamento, administração geral e infraestrutura.
- 2) A dimensão humana: refere-se às habilidades; educação formal; experiência e valores das pessoas; cultura organizacional; tomada de decisões por aqueles que as executam; sinergia do grupo; objetivos comuns; administração de conflitos, bem como o comportamento e motivação dos profissionais.
- 3) A dimensão externa: refere-se aos relacionamentos com o governo, órgãos reguladores, demais níveis e esferas do setor público, enfim, com toda a sociedade.

Na conclusão dos estudos, o referido autor constatou que as categorias de análise apresentadas possibilitaram a análise situacional nos Institutos Federais de Ensino (IFES), quanto à ocorrência da gestão do conhecimento. Ele indicou como dificuldades para a implementação de prática de gestão do conhecimento: a falta da cultura da preservação da memória; falta de questionamento sobre o desempenho dos professores e servidores; ausência de estímulo para as pessoas passarem seus conhecimentos; falta da cultura de valorização dos servidores; problemas de comunicação interna e externa; e

inexistência de uma cultura de avaliação individual e institucional.

Por fim, identificamos os estudos desenvolvidos por Sampaio e Laniado (2009, p.152), culminando em artigo que analisa uma experiência de mudança e modernização da gestão administrativa universitária, observando a relação entre iniciativas, proposições e efetivação de projetos, considerando o padrão dos valores culturais que facilitam ou não um processo de mudança de gestão. As referidas autoras adotaram três categorias de análise como dimensão de gestão, para compreender aspectos da gestão universitária, a saber:

- 1) Dimensão institucional: que diz respeito aos assuntos internos e externos à organização: legais, financeiros, comunicação interna, estrutura organizacional entre outros correlatos;
- 2) Dimensão política: que diz respeito às relações entre os indivíduos e grupos, às tensões, à fragmentação e aos conflitos existentes no interior da instituição, assim como entre os membros da unidade central;
- 3) Dimensão sociocultural: que permite analisar os discursos referentes à existência de hábitos, valores e crenças presentes no âmbito organizacional, os quais são reproduzidos no dia a dia e condicionam as práticas de gestão de seus membros.

As autoras concluem que as transformações exigidas pelo esforço da modernização requerem “mudanças de crenças, percepções e atitudes por parte dos indivíduos e grupos que podem influir, negativa ou positivamente, na produção e aceitação de novas formas de agir” (2009, p.171). Elas afirmam ainda que dois aspectos devem ser levados em conta ao pensar em modernização:

A mudança da mentalidade dos envolvidos e a capacidade de participação em processos decisórios mais consensuais, o que exige tempo e habilidade política, envolvendo esforços prolongados e contínuos para o rompimento de práticas instituídas de caráter limitador. (SAMPAIO; LANIADO, 2009, p.171-172)

Embora esses estudos apresentem importantes formas de analisar a gestão que ocorre em instituições de ensino, não encontramos dados sobre a atuação do diretor de forma específica, relacionados às dimensões da gestão. Entendemos que nessas dimensões estão inseridas atribuições no que se refere tanto à organização como à implementação da gestão na organização escolar, e, portanto, é importante conhecer como o diretor concebe o seu papel nas referidas dimensões.

Segundo Pontes (2007), há seis demandas ou dimensões de gestão que podem estar relacionadas às atividades do diretor: 1) gestão de pessoas; 2) gestão pedagógica; 3) gestão política; 4) gestão financeira; 5) gestão de patrimônio; e 6) gestão de serviços de apoio. Por considerar que as atividades de gestão são bastante complexas, ela optou por desenvolver uma pesquisa tendo como eixo a gestão de pessoas. Para a referida pesquisadora, a função mais difícil do gestor escolar é a ação de articular todos os segmentos e a comunidade escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.496), as práticas de gestão “dizem respeito às ações de natureza técnico-administrativa e pedagógico-curricular” e são considerados atividades educativas, já que tudo o que acontece na escola está relacionado aos aspectos intelectuais, físicos, sociais, afetivos, morais e estéticos.

Diante do contexto, percebemos que a discussão sobre a análise da gestão em instituições de ensino envolve tanto a área de organização como de implementação. Porém, ao analisar pesquisas sobre a gestão das escolas públicas da educação básica, Ângelo Souza (2006a) chega à conclusão de que predominam as temáticas que estão em evidência, de acordo com o período. Os estudos anteriores à década de 1980 direcionavam o trabalho do diretor para a parte administrativa. Portanto, a preocupação de inserir o dirigente também nas questões pedagógicas pode ser considerada recente. Apesar de se compreender a importância da dimensão pedagógica e do papel do diretor, ainda prevalecem os serviços administrativos, em detrimento dos pedagógicos, como afirma as pesquisas de Russo (2009) e Ribeiro (2012).

3.2.1 Atribuições na Dimensão Administrativa

A dimensão administrativa responde pelos “meios de trabalho que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.465). O autor considera as ações técnico-administrativas como atividades-meio por considerar que são os serviços burocráticos. Paro (1992) entende a dimensão administrativa como a “utilização de recursos para a realização de fins determinados”. São consideradas como objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas de forma racional, visando o objetivo pedagógico da escola.

As atribuições técnico-administrativas cumpridas pelo diretor na escola pública

dizem respeito ao conhecimento das normas para o funcionamento da escola; ao planejamento, organização e controle dos recursos financeiros, materiais e de infraestrutura; à supervisão e orientação de todas as pessoas às quais ele delega responsabilidades na escola; à mediação de conflitos e tomada de decisão; ao envolvimento na execução e acompanhamento dos projetos e programas; ao relacionamento com a escola-comunidade; e à integração com outras escolas e com os órgãos superiores. São atividades que, apesar de relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira direta. Elas poderão viabilizar ou serem pré-condições para a realização direta do processo pedagógico que acontece em sala de aula (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.496).

Por essa mesma linha de pensamento, Luck (2013) apresenta as seguintes atribuições para o diretor: a) organizar e articular as unidades competentes da escola; b) controlar os aspectos materiais e financeiros; c) articular e controlar os recursos humanos; d) articular escola-comunidade; e) articular com os organismos superiores do sistema educacional; f) formular normas, regulamentos e adotar medidas, levando em conta os objetivos e princípios propostos; g) supervisionar e orientar as pessoas a quem são atribuídas responsabilidades.

Do ponto de vista de Antônio Souza (2010), a função do diretor na perspectiva político-administrativa corresponde:

A gestão da burocracia, dos recursos, do espaço físico, de pessoal; a implementação de programas e ações suscitados ou fomentados pela política educacional; a articulação com as esferas administrativas do respectivo sistema de ensino; a gestão das relações de poder e de eventuais conflitos que perpassam o cotidiano escolar, envolvendo pessoal docente, discente, técnico-administrativo ou da comunidade; as demandas específicas de formação ou de interação com a comunidade/meio social onde a escola se encontra (uso do espaço físico, participação e promoção de eventos culturais etc.); promoção da transparência nas ações administrativas e de gestão, de modo a proporcionar melhores condições de desenvolvimento do trabalho escolar em seu todo. (SOUZA, A., 2010. p.3)

Levando em consideração o que está posto por Luck (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Antônio Souza (2010), observamos uma gama muito grande de atribuições relacionados à essa dimensão da gestão. São consideradas atribuições institucionais ou formais e demandam uma carga horária extensiva para o dirigente escolar.

Na concepção do Paro (1992, p.41), a administração que ocorre na escola não

pode ser vista apenas como supervisão e controle do trabalho alheio. A administração se preocupa com “tudo que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos”. Nesse caso, o diretor é responsável por: planejamento de objetivos, que são representados no Projeto Político Pedagógico (PPP); organização das pessoas e dos recursos, que servirão para a realização dos objetivos previstos; execução com qualidade dos trabalhos planejados; avaliação de todos os processos e atividades executadas; comunicação das atividades e dos resultados alcançados para a comunidade escolar; e formação continuada da equipe de funcionários, para o aperfeiçoamento profissional (VANDRESEN; FREITAS, M., 2014).

Ainda segundo as referidas autoras, as atribuições citadas exigem que o diretor reúna três habilidades para executar suas atribuições: habilidades técnicas (tomada de decisões e resoluções de conflitos); habilidade humana (relacionar e solucionar conflitos); e habilidade conceitual (exige visão sistêmica, isto é, capacidade de compreender a escola como um todo).

Portanto, ao administrar uma escola, o diretor passa por diversos desafios ao assumir o cargo. Alguns desafios são citados por Pontes (2007) em pesquisa junto à rede pública estadual paulista, sobre a prática do gestor da escola pública, contextualizando as demandas e os desafios enfrentados pelo gestor escolar. A autora conclui que os desafios enfrentados pelo gestor das escolas pesquisadas são: 1) sair da sala de aula e assumir a gestão escolar só com os conhecimentos do curso de Pedagogia, a experiência no magistério e a bibliografia do concurso; 2) tornar a escola mais humana, justa, solidária e democrática; 3) desafio ao mesmo tempo político e pedagógico de fazer a articulação entre escola e comunidade, para construir um projeto pedagógico coletivo; 4) tornar a escola um espaço harmonioso e alegre, onde todos se sintam educadores; 5) promover o sucesso do processo ensino-aprendizagem de sua unidade administrativa.

Russo (2009) também desenvolveu estudos e entrevistou gestores da rede estadual de São Paulo, chegando à conclusão de que a maioria dos problemas dos diretores concentra-se na categoria da gestão cotidiana, porque consome a maior parte do tempo de trabalho. Segundo o referido autor, os diretores apontam a existência de questões que devem ser resolvidas imediatamente e acabam se impondo sobre as questões mais substantivas para o processo de trabalho/produção pedagógica escolar. Apesar de a pesquisa estar direcionada às escolas dos municípios paulistas, consideramos que ela poderá contribuir para uma compreensão geral das funções do dia a dia do diretor, bem como das dificuldades em lidar com as novas atribuições do trabalho.

A Fundação Vítor Civita divulgou em relatório de pesquisa realizada entre 2007 e 2009, em que são analisadas algumas questões sobre o que pensam os gestores acerca da sua formação, atuação, satisfação, insatisfação, entre outras. Entre as principais, listamos as seguintes: a) apesar da graduação, os diretores não se consideram preparados para a gestão. As especializações colaboram de maneira efetiva para melhorar a gestão da escola; b) o profissional não se sente valorizado pela sociedade; c) ele se envolve mais com questões burocráticas e é mais direcionado ao dia a dia do que a um planejamento de longo prazo; d) para alguns, atuar na rede pública é satisfatório, para outros é converter-se à insatisfação; e) como fator negativo, os gestores citam a remuneração, seguida da redução de funcionários de apoio; f) como iniciativas positivas, eles veem os cursos de atualização e avaliação de desempenho; g) o suporte da família dos alunos é relevante, apesar de isso nem sempre acontecer; h) eles são envolvidos no seu trabalho e gostam do que fazem. Afirmam que saber ouvir, ter bom senso e espírito de liderança são qualidades importantes para o bom desempenho da função de gestor escolar.

Em pesquisa sobre os novos desafios e as novas funções do diretor escolar em duas escolas do município de Juiz de Fora-MG, Ribeiro (2012) elencou as dificuldades em lidar com o aspecto financeiro e com a prestação de contas. Porém, o maior desafio encontrado foram as relações interpessoais, que dependem de muito esforço e “jogo de cintura” para dar contas das “rixas e rachas” que ocorrem no ambiente escolar, e que, de certo modo, dificultam o trabalho na escola, devido aos conflitos. Apesar de reconhecerem a importância da legislação, os diretores não têm muito conhecimento sobre elas. Ribeiro (2012) percebe ainda que o bom relacionamento do diretor é essencial para o bom andamento da escola. A autora conclui que o foco principal do trabalho desses diretores está nos aspectos administrativos da gestão escolar.

Dos aspectos administrativos elencados por alguns autores, foram eleitos alguns considerados essenciais ao trabalho do diretor em escola pública municipal. Tais aspectos são apresentados nas subseções a seguir.

3.2.1.1 Planejamento das Ações e Rotina Administrativa

Apesar de não fazer parte da rotina de alguns diretores, o planejamento é importante porque “contribui para a coerência e consistência das ações, promovendo a supe-

ração do caráter aleatório, ativista e assistemático” (LUCK, 2009, p.33). O planejamento deve anteceder as ações, ou seja, o diretor, conhecendo o funcionamento da escola, suas necessidades, demandas, dificuldades e aspectos positivos, poderá coordenar o processo de planejamento e, em conjunto com a comunidade escolar, indicar os objetivos e os meios para sua execução, evitando assim a situação de improvisação.

Sendo um instrumento de preparação para a promoção dos objetivos e criação de perspectivas futuras, é necessário ter em mente que o planejamento é um processo contínuo, uma vez que “planeja-se antes, durante e depois das ações, pois não é possível prever antecipadamente todas as condições de execução de planos, notadamente, das dinâmicas sociais, como é o caso da educação” (LUCK, 2009, p.33).

É essencial que o planejamento seja participativo, podendo ser feito mensal, semestral ou anualmente, com o intuito de mostrar evidências, fatos, situações e ações a serem executadas (SANTANA; GOMES; BARBOSA, 2012, p.93). Para esses autores, do mesmo modo que existem dificuldades em relação ao planejamento, elas também existem em relação à avaliação. Ainda há muita resistência quanto a esse fator, pela ausência de uma cultura de avaliação, tanto na esfera institucional quanto na individual. Isso leva a crer que as pessoas não querem ver o resultado de seu trabalho sendo avaliado e exposto. No entanto, como afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.477), é através da avaliação que se evidenciam as dificuldades que ocorreram na prática diária, “mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho”.

O funcionamento da escola, bem como a qualidade da aprendizagem dos alunos, depende de um bom planejamento, boa direção e formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. Entendemos que uma escola bem organizada depende da atitude e postura do diretor em administrar com eficiência seus recursos materiais e financeiros, bem como o trabalho de seu pessoal, criando as condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2003).

Nesse ponto, o conhecimento das legislações que regem a escola é essencial para não haver dúvidas quanto às suas decisões, principalmente em relação ao planejamento e avaliação das ações. O Regimento Escolar é um documento que aponta as atribuições inerentes a todos os servidores da escola. Portanto, é importante para o diretor conhecer o que determina esse documento que envolve o funcionamento da escola como um todo.

Segundo Bortolini (2013), no bom desempenho da rotina administrativa é papel do diretor: refletir sobre o funcionamento da secretaria; compreender como acontece a relação entre a secretaria e os demais setores da escola; dar suporte para o profissional

da secretaria atuar na construção e implementação do Projeto Político Pedagógico; conhecer a função social da secretaria escolar; promover a relação entre a secretaria e os demais setores da escola; analisar a LDB em seus principais artigos; atuar na organização de arquivos e documentos da secretaria escolar, para assegurar a qualquer tempo a vida funcional do aluno; conhecer a estrutura e o funcionamento da unidade escolar, assim como as resoluções, matrizes curriculares, atos legais e regimento; conhecer a legislação que orienta o correto preenchimento do Livro de Registro de Classe; conhecer o Regimento Escolar e a resolução que ampara o calendário escolar.

Os fatores citados são essenciais para dar suporte ao diretor, a fim de que este possa coordenar as ações da escola com maior segurança.

3.2.1.2 Espaço Físico, Materiais Didáticos e Recursos Financeiros

Toda escola necessita de espaço físico condizente com a realidade atual – ou seja, o correto seria haver espaços para salas de aula, laboratórios, biblioteca, coordenação, direção, área de lazer, além dos equipamentos, mobiliários e materiais importantes para o êxito do trabalho escolar. No entanto, apesar de ser uma preocupação do diretor conseguir que a escola obtenha o máximo de equipamentos e um espaço físico favorável a todos, nem sempre há como obter esse controle, uma vez que algumas decisões ficam a cargo dos órgãos superiores.

Diversas escolas públicas ainda passam por problemas de espaço físico, em decorrência de não haver espaço suficiente para abarcar alguns programas que beneficiem os alunos em turno oposto ao das aulas regulares, a exemplo do Programa de Educação Integral. Em alguns casos, o diretor se vê obrigado a recusar tais programas, para evitar transtornos para a escola. Além disso, boa parte das escolas públicas não dispõe de boa ventilação e luminosidade, equipamentos tecnológicos que dão suporte ao professor, espaço de leitura, sala de professores e de coordenação.

Quanto aos recursos tecnológicos ou laboratórios de informática, muitas vezes ocorre a existência de recursos, mas sem pessoal que os opere. Às vezes, nem mesmo o diretor tem domínio mínimo para o uso dos equipamentos. Além disso, outro fator importante é o material didático pedagógico para a melhoria da qualidade do ensino. A compra do material normalmente ocorre a partir da decisão do coletivo, após realização

de levantamento do que é realmente necessário para a escola, durante a elaboração do planejamento, visando o processo ensino-aprendizagem. É importante que todos – diretor, vice-diretor, professores, funcionários, coordenadores e representantes do colegiado escolar – tenham conhecimento do quantitativo financeiro que entra na escola, para decidirem de forma responsável e consciente como e onde deverão investir.

No que se refere aos recursos financeiros, percebemos que cada vez mais o diretor necessita de conhecimentos básico sobre o assunto. A escola faz seu orçamento financeiro e prevê em que irá usar o recurso. No entanto, nem sempre os recursos vindos de programas são suficientes para atender às demandas. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por exemplo, repassa recursos para as escolas públicas, com a condição de que estas criem suas unidades executoras (UEx). Contudo, nem sempre o recurso é suficiente para as necessidades da escola em determinado período do ano.

As decisões sobre aceitar ou não determinados programas pode gerar aflição para o gestor. A escola recebe programas com características, objetivos e viabilidades diferentes e não tem como conceber todos, apesar da imposição de algumas secretarias de educação. O conflito emerge para o gestor principalmente nos casos em que há recursos financeiros envolvidos no processo.

Além disso, os recursos financeiros vindos dos programas ou de outras fontes precisam ser geridos de forma responsável e coletiva. Nesse contexto, Cury (2007, p.490) reforça a ideia de que todo diretor, atualmente, terá que lidar com recursos financeiros no âmbito da escola. Trata-se, portanto, de uma dimensão que não pode ser ignorada, e os gestores devem conhecer elementos básicos da dinâmica dos recursos recebidos, “não só para ser guardiães morais da destinação legal desses recursos, mas também para gerir os recursos destinados diretamente à escola e com isso poder auxiliar o órgão executivo na indicação das necessidades materiais da escola”.

Portanto, o bom funcionamento da escola e da qualidade da aprendizagem dos alunos depende da forma de administrar as ações da gestão. Se a escola administra com eficiência seus recursos materiais e financeiros, o trabalho de seu pessoal e os procedimentos de gestão voltados para a eficácia do processo ensino aprendizagem, a escola então pode ser considerada uma escola bem organizada (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.499).

3.2.1.3 Gestão de Pessoas

Essa dimensão diz respeito às pessoas que participam do trabalho da escola, a exemplo dos professores, técnicos administrativos, pessoal de apoio, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Ao lidar com recursos humanos, o diretor terá o grande desafio de “desenvolver o potencial de cada pessoa para se obter maior comprometimento com resultados desejados, criando condições favoráveis no ambiente escolar” (CAMPOS; GODOY, 2013, p.2371).

Para haver as condições favoráveis, a escola deveria ter em seu quadro efetivo servidores trabalhando em diversos setores, como biblioteca, laboratórios, apoio, secretaria, cantina e sala de aula. Entretanto, o que se percebe em vários setores ligados à educação é a inexistência de profissionais habilitados para que a escola possa funcionar de forma eficiente. Além disso, é importante haver um clima de bom relacionamento entre as pessoas da escola, e o gestor tem um papel muito importante, porque suas ações poderão demandar sucesso ou fracasso nas relações interpessoais – ele é um articulador do processo educativo e incentivador do trabalho coletivo (CAMPOS; GODOY, 2013).

Outro fator importante para o diretor, segundo Bortolini (2013), é conhecer o que a legislação traz sobre cada profissional. Ao responder pela gestão dos recursos humanos, o diretor deve conhecer as atribuições de cada servidor que está sob sua coordenação, conferir as tarefas que lhes são determinadas, bem como resolver problemas de licenças, substituição de professor ou servidor, as faltas, afastamento e encaminhamento de medidas disciplinares quando necessário. Ou seja, por lidar com servidores, cabe ao diretor conhecer a legislação relativa à gestão de pessoal e particularmente a que trata dos servidores de educação pública. No entanto, nem sempre o diretor dispõe desses conhecimentos e, além disso, ele trabalha com um número mínimo de colaboradores, sendo muitas vezes convocado a realizar trabalhos que poderiam ser exercidos por outras pessoas para otimizar seu tempo em ações de maior visibilidade para a escola.

No cotidiano escolar, uma das reclamações de alguns diretores é a relação com o outro. Por outro lado, também dizem que existem algumas pessoas que servem de incentivo para a não desistência do cargo e que procuram fazer o melhor para a escola. Para Weiss (1994), é preciso que haja um clima de confiança e interesse nos relacionamentos do trabalho. Nesse caso, cabe ao gestor “trabalhar a diversidade de pontos de vista ou comportamentos como fator de enriquecimento para o grupo e como forma de

ampliar a visão particular de cada indivíduo na escola, não deixando que a equipe deixe de lado o objetivo comum” (CAMPOS; GODOY, 2013, p.2373).

Trabalhar com pessoas implica, normalmente, conflitos internos à unidade escolar, envolvendo professor\aluno, professor\funcionário\direção. Cada segmento tem seus próprios interesses que nem sempre estarão de acordo com os objetivos da escola. Quando o diretor tem bom relacionamento com todos, as ações fluem com maior tranquilidade. Porém, não deixa de haver as “panelinhas” ou pessoas insatisfeitas principalmente por se sentirem excluídas do processo, apesar de alguns sempre darem a desculpa de que não podem participar, ao serem convidados para alguma atividade.

Dessa situação podem também surgir as alianças dentro da escola. De acordo com Weick (1973), vários teóricos sustentam que, para compreender uma organização, devemos perceber as alianças decisivas que controlam grupos de pessoas na instituição, mesmo sabendo que somente uma pessoa será responsável pela tomada de decisões. Essa pessoa precisa conhecer o padrão de relação que permite a concentração de influências e possibilitar que o controle seja possível pelas alianças existentes no grupo.

Fritzen (1987, p.73) afirma que “as relações interpessoais constituem a medula da vida. Elas formam e entretêm a nossa identidade pessoal. Em certo sentido, nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros”. Olhando por esse lado, é essencial ao diretor criar meios de interação e o bom relacionamento entre a comunidade escolar, tendo como foco principal os objetivos da escola.

Sendo um articulador e incentivador do trabalho coletivo na escola, o diretor poderá promover o sucesso da relação interpessoal de qualidade. Isso ocorre com uma comunicação aberta a todos, através de um diálogo que venha proporcionar um bom relacionamento pessoal e interpessoal, atentando para as diferenças e diversidades dos sujeitos presentes na escola. A unidade escolar deve ser um local de trabalho que tenha certa harmonia entre as pessoas, e as diferenças devem ser vistas como um enriquecimento da equipe (CAMPOS; GODOY, 2013).

Passar segurança às pessoas que participam da escola, o modo como se atendem os anseios da equipe, o tempo gasto em reuniões e a inclusão das pessoas no trabalho para decidir sobre o que é melhor para a escola promovem o envolvimento de todos os segmentos nas decisões da escola. É evidente que também existem os conflitos e cabe ao gestor saber mediar tais situações – uma das maneiras erradas é tomar partido, pois, numa posição de mediador, a imparcialidade é sempre bem-vinda (WEISS, 1994).

Para esse autor, uma maneira de ajudar a resolver um conflito é via “confrontação construtiva”, que favorece os dois lados, uma vez que dá oportunidade para as pessoas se explicarem e dizerem o que sentem e como devem resolver tal situação. Nesse caso, o diretor deverá usar seu poder pessoal o tempo todo, de modo a influenciar as pessoas envolvidas, em vez de forçá-las a um acordo, deixando-as ressentidas com o que aconteceu.

Weiss (1994) reforça a ideia de que, além da confrontação construtiva, outros fatores devem ser levados em conta, por serem considerados “saudáveis de administrar a maioria dos conflitos ou conflitos potenciais”, a saber: “técnicas de comunicação eficiente, métodos eficientes de solução de problema e um plano de ação eficiente”. Esses métodos irão ajudar, impedindo que se estabeleçam discordâncias comuns ou diferenças de opiniões ou de valores que gerem conflitos (WEISS, 1994, p.100).

O diretor tem papel muito importante nas relações interpessoais na escola. Quando as pessoas são ouvidas, as discussões podem ser ampliadas, chegando-se aos diversos pontos de vista. A comunicação deve ocorrer de diversas formas, para que não se perca a confiança adquirida pelo diretor junto à sua equipe. A integração das pessoas deve ocorrer em todas as dimensões da gestão.

Em pesquisa realizada por Campos e Godoy (2013), com professores, funcionários e gestor, percebeu-se que os funcionários estão envolvidos na maior parte das relações interpessoais na escola. Eles também afirmam que o gestor, na maioria das vezes, não interfere nesse problema, e, quando o faz, isso se dá através de convocação dos envolvidos para tentar resolver o conflito a partir de uma reunião. Sobre a atitude do gestor acerca do relacionamento na escola, os entrevistados enumeraram alguns fatores importantes a serem observados pelo gestor: 1) saber ouvir a opinião de todos; 2) criar um clima de confiança na escola; 3) promover a harmonia; 4) valorizar a opinião da comunidade escolar; e 5) passar as informações com a maior clareza possível.

Para Luck (et al, 2000a, p.34), “as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias”. O diretor também tem como uma de suas atribuições intermediar os assuntos envolvendo a escola e as instâncias superiores do sistema de ensino – as quais, no caso de escolas públicas municipais, pode ser o secretário de educação, o prefeito, entre outros organismos municipais. Além disso, ele deve levar em conta as relações com os pais ou responsáveis pelos alunos, comunidade do entorno, associações de bairro e for-

necedores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Para o referido autor, o bom relacionamento com a comunidade externa é necessário e bem-vindo; no entanto, isso deve ser pensado e avaliado, pois os interesses dessas pessoas devem estar em consonância com os objetivos da escola, dos professores e dos alunos. Mesmo estando aberto à discussão e à inovação, o diretor deve pensar nos interesses da escola e em que tipo de influência a participação pode trazer à instituição.

Existe certa preocupação dos dirigentes em relação às ações da comunidade interna, porque uma situação poderá facilitar/incentivar ou dificultar/impedir que as pessoas decidam de forma autônoma. Às vezes essa relação pode ser vista entre direção/professores ou vice-versa ou até mesmo entre direção/comunidade/professor ou comunidade/direção, nos questionamentos sobre a forma de participação no âmbito da escola – posições que só contribuem para que o diálogo não aconteça (PARO, 1992). O diálogo é imprescindível para o desenvolvimento das ações. O que antes era decidido de forma unilateral, pelo diretor, passa a ter outro significado, uma vez que as ações, a postura e a atuação passam a ter determinações diferenciadas, devido à participação e articulação da coletividade no âmbito da escola.

Concluimos que a dimensão administrativa requer do diretor um grau de conhecimento técnico, habilidades e competências para o bom funcionamento da escola. Ele deve atuar de forma democrática e participativa, administrando com eficiência os recursos materiais e financeiros, promovendo a integração da equipe num clima de confiança e harmonia, propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem.

3.2.2 Atribuições na Dimensão Pedagógica

A dimensão pedagógica responde pelas atividades-fim porque são desenvolvidas na escola, visando o processo ensino-aprendizagem (PARO, 1992). Na opinião de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), essa dimensão corresponde às ações de natureza pedagógico-curricular, que estão relacionadas “à gestão do projeto pedagógico-curricular, do currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, à gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar” (2012, p.500).

Portanto, além das responsabilidades administrativas, o diretor também participa e acompanha as ações pedagógicas. Porém, o que ocorre normalmente é o diretor repas-

sar as atribuições pedagógicas para o coordenador pedagógico e se envolver mais com os aspectos administrativos.

Luck (2013) elenca as seguintes atribuições pedagógicas para o diretor: a) dinamizar e assistir os membros da escola, visando a promoção de ações em conformidade com os objetivos e princípios educacionais propostos; b) liderar, visando a concretização desses objetivos e princípios; c) promover um sistema de ação integrada e cooperativa; d) manter um processo de comunicação claro e aberto com os membros da escola, bem como entre a escola e a comunidade; e) estimular práticas inovadoras e a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao processo político-pedagógico, Antônio Souza (2010) entende que o diretor também tem papel importante, no tocante à

mediação/promoção do planejamento pedagógico; da definição de prioridades e estratégias metodológicas que melhor se ajustem aos níveis e modalidades de ensino oferecido, às características socioculturais e de aprendizagem apresentadas pelos alunos, bem como aos projetos pedagógicos e culturais, disciplinares ou interdisciplinares definidos como prioritários a cada ano/período letivo; da atualização/adequação curricular; das avaliações institucionais e do ensino-aprendizagem; da elevação do padrão de qualidade no atendimento escolar como um todo; da melhoria dos índices/resultados escolares; das demandas de formação inicial e continuada dos profissionais com função docente e dos não-docentes; da promoção dos órgãos/instâncias colegiadas no interior da escola e sua permanente articulação, haja vista a necessidade da participação coletiva, entendida como dimensão formativa e promotora da cidadania. (SOUZA, A., 2010, p.4)

Diante do exposto, percebemos que as atribuições nessa dimensão vão além de coordenar e viabilizar o Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse processo, é importante o diretor contar com a ajuda do coordenador pedagógico ou da equipe gestora, participando das decisões, visando alcançar os objetivos institucionais. Quando bem estruturado, esse compartilhamento de ações e decisões evita dúvidas e contradições diante das atribuições correntes, para que não se crie o entendimento de que o diretor está exercendo a função de coordenador pedagógico da escola em vez da de gestor escolar.

Paro (1995, p.95) reconhece que o “diretor precisa ficar livre das exigências burocráticas para cuidar melhor dos aspectos pedagógicos do ensino”, mas isso não é o que acontece na realidade. Diante de tantas demandas, das exigências burocráticas e da falta de acompanhamento no que tange à supervisão pedagógica, o diretor não dispõe de tempo para acompanhar todas as ações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Por isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é importante, porque ele será o instrumento balizador para o fazer educacional. Trata-se de um documento elaborado de forma coletiva, expressando os objetivos e metas para a busca de uma educação de qualidade (SANTANA; GOMES; BARBOSA, 2012). Para esses autores, o processo de criação do PPP “é bastante complexo e delicado, e precisa ser guiado com competência, sobriedade e principalmente paciência” (2012, p.93).

No entanto, existe certa confusão em relação ao PPP e ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), segundo Toschi, Fonseca e Oliveira (2004). Para esses autores, algumas escolas tendem a privilegiar o PDE, em detrimento do PPP. Para alguns dirigentes, esses dois documentos têm a mesma finalidade e, portanto, não há necessidade da elaboração dos dois instrumentos. No entanto, o PDE é um plano estratégico, no qual se apresentam “a natureza da escola, a sua missão, valores, finalidades e objetivos gerais, estratégias de atuação, além de seu plano de melhoria organizacional, para promover a realização do Projeto Político Pedagógico” (LUCK, 2009). Trata-se de um instrumento a ser elaborado de forma coletiva, visando a autonomia da escola.

Devido à importância do PPP, a escola “não deve elaborar seu projeto apenas movida por uma exigência legal, mas a partir da necessidade da implantação de uma gestão democrática” (SANTANA; GOMES; BARBOSA, 2012, p.93). Na opinião de Veiga (2004), o PPP mostra o planejamento do que a escola tem a intenção de fazer, de realizar, buscando o possível. Dessa forma, não é um documento para ser construído e arquivado ou para conhecimento dos órgãos superiores como comprovante de que os serviços burocráticos foram exercidos. Ele deve ser construído e vivenciado a qualquer momento, com envolvimento de todos os que trabalham no processo educativo da escola (VEIGA, 2004).

Segundo Paro (1995), os diretores têm conhecimento do papel pedagógico que devem desempenhar, mas continuam demandando mais tempo às tarefas administrativas. Em parte, essa situação ocorre porque os resultados mais imediatos vêm da parte administrativa. Outro fator que concorre para isso diz respeito à forma de disputa de poder na escola, por envolver os recursos financeiros e materiais. Para Ângelo Souza (2006), é importante perceber que as dimensões administrativa e pedagógica não podem ser antagônicas – se isso ocorrer, uma delas está colocada de forma inadequada.

Marques e Silva (2004), em pesquisa realizada junto a escolas estaduais de Minas Gerais sobre o grau de envolvimento da escola com o Projeto Político Pedagógico, concluem que o envolvimento tem sido relativamente grande. Para os diretores, os pres-

supostos prioritários na elaboração do PPP são: conhecimento da realidade da escola, domínio dos conteúdos, recursos humanos, recursos financeiros e espaço físico. Os diretores também têm a compreensão de que a construção do PPP deve se dar de forma coletiva, partindo da compreensão da realidade em que se insere.

No entanto, segundo Ângelo Souza (2006), no questionário aplicado pelo SAEB-2003 aos diretores, não foram incluídos itens que contemplassem a participação dos familiares dos alunos, dos próprios alunos e dos demais funcionários não docentes das escolas, embora tais informações fossem importantes para ampliar as possibilidades de análise das concepções e formas da gestão escolar em escolas públicas. O autor analisa ainda que os modelos propostos/definidos nas escolas apresentam certa diferença em relação às escolas estaduais e municipais. Ele insinua que as escolas estaduais sofrem menos influência política e/ou pedagógica da administração central ao elaborar seu projeto. Os resultados mostram que 16,5% das escolas municipais adotam o modelo da Secretaria de Educação, porém prevalece ainda a construção elaborada por uma equipe de professores, com 52,8 %.

Vale ressaltar que a dimensão pedagógica tem como foco a aprendizagem dos alunos e é papel do diretor, junto ao professor e ao coordenador pedagógico, fazer uma análise de como essa aprendizagem está ocorrendo. “Isso requer desprendimento e sensibilidade da parte de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento” (CRISTOVAM; FREITAS; SILVA, 2013, p.3). No tocante à escola, existe uma vasta literatura que reduz a gestão escolar à atividade administrativa. “Das diferentes perspectivas de análise, tenta-se resgatar a especificidade da instituição escolar e a necessidade de entender a gestão escolar com base em seus fins pedagógicos” (KRAWCZYK, 1999, p.117).

Para Ribeiro (2012), as atribuições do diretor nessa dimensão são tensas, porque a intervenção pedagógica, em conjunto com a coordenação pedagógica, afeta o ensino e a aprendizagem. São muitos os fatores que impedem o avanço das ações, a exemplo do curto período de tempo para reuniões pedagógicas, ficando muitas decisões sem confirmação. Outro fator preocupante é a existência de professores considerados “ruins”, sem que a escola possa simplesmente dizer que não quer mais esses profissionais. Trata-se de uma situação complicada porque, ao tentar obter mudanças, mesmo que seja pelo viés do diálogo, nem sempre se tem um resultado positivo, o que pode levar a um desgaste e até mesmo à inimizade dentro da equipe. A referida autora nota

a necessidade de mudanças na relação entre professor/equipe diretiva, necessárias e corriqueiras a favor do aperfeiçoamento do professor, desvincilhando essas ações de uma ideia pejorativa de crítica por parte da equipe diretiva ao trabalho que está sendo realizado pelo professor (RIBEIRO, 2012, p.114).

Ogawa e Filipak (2013, p.105) nomeiam as dificuldades de lidar com as questões pedagógicas do diretor, as quais podem estar relacionadas principalmente à forma de capacitação desses profissionais. Muitos dirigentes afirmam que, ao assumirem o cargo, recebem das secretarias de educação uma capacitação breve, com o que consideram conteúdos relacionados à legislação, questões administrativas e financeiras – no entanto, os aspectos pedagógicos são relevantes. A situação é complexa porque, apesar de prevalecerem os aspectos administrativos nas capacitações, ainda existem diversos problemas nessa área, ou seja, ela também não está sendo concebida de forma a trazer benefícios para a atuação do diretor.

Gomes (2006), ao analisar as legislações sobre o papel do diretor em Cuiabá, percebe uma incoerência nos dispositivos legais, que transmutam esse profissional em administrador, negando-lhe as atribuições pedagógicas, as quais são associadas exclusivamente ao coordenador. Apesar dessa situação, a autora percebe que a autonomia pedagógica teve um grande avanço na escola. Ela apresenta, como exemplos:

Os projetos de estudos, organizados interdisciplinarmente, com abandono da ditadura do livro didático, dos mínimos curriculares ou da organização didática a partir de conteúdo a ser formalmente cumprido; e, ainda um sinal de avanço, as salas-ambientes para cada disciplina e as aulas geminadas que superam a tradicional fragmentação do horário que, a cada 50 minutos, propõe ao aluno que abra, na construção do conhecimento, um escaninho diferente para armazenar informações de diferentes disciplina. (GOMES, 2006, p.207-209)

Para Machado (2001), se o gestor executar seu papel de mediador do ensino de forma transparente e democrática, certamente ficará mais fácil o envolvimento da sua equipe e dos demais segmentos escolares no processo de ensino e aprendizagem. Deve-se levar em conta que esse processo não se limita apenas aos alunos e professores, sendo necessário envolver e mobilizar a comunidade em geral, para que todos busquem a viabilização do principal objetivo, que é a aprendizagem dos alunos.

É importante o compartilhamento da responsabilidade na gestão da escola. De acordo com Paro (2008), o diretor deve se conscientizar de que, sozinho, ele não tem como administrar ou centralizar todos os problemas. Deve-se salientar que as atribui-

ções da gestão não estão somente na esfera da direção, mas envolve diversas pessoas, na concretização das ações; no entanto, o diretor assume a função de coordenador dessas ações, de acordo com os objetivos estabelecidos no Projeto Pedagógico da escola, visando sempre a qualidade do ensino.

Por mais que se expresse a rotina do diretor no dia a dia da escola, acontecem imprevistos que poderão interferir nas atividades programadas, a exemplo de visitas inesperadas de familiares de alunos, atendimento de convites e cobranças emergenciais da secretaria de educação. Ao realizar suas atribuições, o gestor deve ter em mente que, além da experiência que se adquire no dia a dia do trabalho, ele pode contar com a legislação educacional, como orientação para os procedimentos concernentes à gestão da escola pública, visando agir e gerir a escola de forma consciente e com base nas normas vigentes. Além disso, a qualificação e a motivação do diretor são um norte para a integração de todos os envolvidos na escola, além de ser um elemento que determina a eficácia da ação educativa (VALERIEN, 1997).

4 ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BAHIA

Este capítulo utiliza os documentos municipais que abordam o cargo de diretor, bem como suas atribuições de gestão, levando em consideração as políticas municipais que se traduzem a partir de um conjunto de leis e normas complementares, as quais norteiam o trabalho do diretor de escola. A seção apresenta ainda algumas atribuições consideradas não formais, ou seja, atividades que não estão previstas na descrição do cargo, não obstante sejam frequentemente exercidas pelo diretor.

4.1 ATRIBUIÇÕES FORMAIS DA GESTÃO ESCOLAR EM JACOBINA-BAHIA

O diretor de escola pública tem em seu trabalho uma gama de normas, leis e regras que devem ser cumpridas, a fim de gerir a escola de acordo com o que é proposto pela instituição à qual está servindo. Portanto, ele é o principal responsável para que os princípios estabelecidos nas normas sejam executados, a exemplo de promover a gestão democrática, a autonomia da escola, a participação da comunidade na elaboração do PPP, entre outros. No caso de Jacobina-Ba, a responsabilidade do diretor está pautada em leis municipais, as quais estabelecem suas funções, atribuições e competências.

Boccia (2011, p.111) denomina de “legislações funcionais” aquelas que determinam quais são as atribuições e competências a serem exercidas pelo diretor. Nesse caso, o diretor representa o papel definido pelo órgão superior, que, por sua vez, espera que o gestor determine e conserve o pensamento da instituição que rege essas normas. Seguindo esse pensamento, a autora afirma que os diretores “representariam um grupo social que tem papéis definidos para a preservação social e não para a transformação” (2011, p.111). A autora assinala, no entanto, que alguns diretores fogem dessa regra quando desempenham um papel de agente crítico, analisando o que é melhor para a escola, levando em conta as normas, mas, ao mesmo tempo, refletindo e sempre mediando as atribuições que estão postas na legislação com os princípios democráticos e sendo parte de um coletivo transformador.

Esta tese corrobora o pensamento de Boccia (2011), segundo a qual é preciso

considerar que o conhecimento da legislação que rege as atribuições do cargo é um importante passo para os diretores terem o direito e a possibilidade de realizar escolhas, para utilizá-las em seu trabalho. Em Jacobina-Bahia, as informações institucionais para o cargo de diretor constam em três documentos: o Regimento Interno da Escola (2004); o Estatuto dos Servidores do Magistério Público Municipal (2007a); e, por último, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Básica do Município de Jacobina (2013a). Esses documentos definem quais são as responsabilidades do diretor das escolas municipais.

O Regimento Interno da Escola é um documento unificado, que foi pensado e elaborado para atender a todas as escolas municipais. O referido documento determina que o diretor “é o profissional qualificado, legalmente habilitado, a quem cabe presidir todas as atividades escolares e as relações da Escola com a comunidade” (JACOBINA, 2004, Art.64). Percebemos, nessa afirmação, que o diretor detém um poder e uma responsabilidade muito grande na escola, por presidir todas as ações.

Na elaboração do Regimento Escolar, levaram-se em conta os fundamentos nos termos da Constituição Federal de 1988, LDB/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente e em outros dispositivos legais, traçando as diretrizes regimentais para as escolas municipais. A análise desse documento indica a presença de informações para a escola como um todo, desde a forma de gestão, que deve ser democrática e participativa, até os princípios, os órgãos de ação participativa, normas de convivência entre outras. As atribuições do diretor estão postas no Título IV – Capítulo I, Art. 67, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 : Atribuições do Diretor nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Jacobina-Ba

<p>I - Organizar e acompanhar as atividades do planejamento no âmbito da escola, que envolve:</p> <p>a) Coordenação na elaboração do Plano Escolar, do Projeto Pedagógico e do Plano de Atuação dos Setores, assegurando sua compatibilidade com os programas de educação oficiais;</p> <p>b) Prover os recursos financeiros, a renovação dos recursos físicos e materiais, o aperfeiçoamento dos recursos humanos, atendendo às necessidades do projeto educativo a curto, médio e longo prazos;</p> <p>II – Autorizar após avaliação com o setor de Orientação Pedagógico-Educacional, a realização de atividades inerentes à execução do Projeto Pedagógico e de trabalhos fora do ambiente escolar;</p> <p>III – Promover a integração escola-família-comunidade;</p>	<p>VI – Articular junto às equipes técnico-pedagógica e administrativas reflexões referentes à qualidade do ensino, buscando o aprimoramento do trabalho;</p> <p>VII – Acompanhar a dinâmica das atividades em todos os turnos da Escola e inteirar-se delas;</p> <p>VIII – Supervisionar e autorizar a aplicação de verbas de sua competência;</p> <p>IX – Acompanhar a organização, reorganização e distribuição de classes;</p> <p>X – Decidir sobre recursos interpostos por alunos, ou seus responsáveis, relativos à vida escolar;</p> <p>XI – Organizar a escola de férias do pessoal técnico e administrativo;</p> <p>XII– Incentivar os profissionais da Escola a um contínuo aperfeiçoamento;</p> <p>XIII– Apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento;</p>
---	--

<p>IV – Presidir o Conselho de Classe e acompanhar as Reuniões Pedagógicas e de Pais e Mestres, planejando ações em conjunto com a equipe técnica-pedagógica, a partir das reflexões feitas;</p> <p>V – Avaliar o trabalho desenvolvido por todos os participantes do processo educativo;</p>	<p>XIV– Representar oficialmente a Escola perante autoridades;</p>
---	--

Fonte: Jacobina, 2004

As atribuições elencadas no Regimento Interno envolvem questões relacionadas às ações pedagógicas, administrativas, financeiras e gestão de pessoas. Nesse caso, o diretor ficaria com uma demanda muito grande de atividades a serem desenvolvidas e/ou acompanhadas por ele, demonstrando assim uma centralidade de ações.

Ao analisar as competências de diretores de escolas estaduais em São Paulo, Boccia (2011, p.97) percebe que as ações ou “o fazer acontecer na escola” vem precedido por muitos verbos. O mesmo acontece nas atribuições do diretor de Jacobina, ou seja, as atribuições vêm precedidas por “organizar”, “prover”, “autorizar”, “articular”, “avaliar”, “decidir”, “apurar” etc. Espera-se que, no fazer escolar, “o diretor cumpra, entre outras coisas, as leis e faça com que elas sejam cumpridas por seus subordinados” (2011, p.97).

Vale ressaltar que, ao longo de outros capítulos do Regimento Escolar, aparecem outras ações que o diretor deverá cumprir, além das constantes no Quadro 1, a exemplo de: deferir matrícula do aluno, avaliar processos de transferência ou cancelamento de matrícula e compor comissão para classificação e reclassificação de aluno. Diante de tantas atribuições e responsabilidades, é essencial ao diretor ter o suporte de uma equipe de funcionários que o auxilie de forma efetiva. Para o diretor, é difícil cumprir todas as atribuições e, ao mesmo tempo, realizar o acompanhamento da dinâmica de atividades nos três turnos. Além disso, nem todos os diretores acham confortável a tarefa de supervisionar e avaliar o trabalho dos servidores e ainda manter um clima de harmonia perante eles.

No caso do Estatuto dos Servidores do Magistério Público Municipal de 2007, apesar de o documento não trazer as atribuições do diretor, há informações sobre o cargo, já prevendo que os cargos em comissão de diretor e do vice-diretor deveriam ser eleitos em pleito direto pela comunidade escolar. Para o cargo, os eleitos deveriam se submeter a um permanente processo de formação em serviço e aos mecanismos de avaliação promovidos regularmente pela Secretaria de Educação (JACOBINA, 2007a, Art. 42, p.15). Por muitos anos, essa determinação só ficou no papel. O processo para que ocorresse eleição para o cargo de diretor de unidades escolares só foi efetivado, pelo

Chefe do Poder Executivo Municipal, em 2013. É possível perceber, portanto, um avanço no que se refere à eleição de diretores, mesmo compreendendo que essa decisão não resolve os problemas que por ventura existam na escola, mas permite ao diretor atuar de forma mais autônoma (sem dever favores políticos) por estar respaldado pela comunidade escolar que o elegeu.

No que se refere à capacitação prevista em legislação, encontramos informações no Plano Municipal de Educação (2012-2022), no qual consta que a Prefeitura estabeleceu parceria com o Ministério de Educação e Cultura, através da Secretaria Estadual de Educação, para promover a capacitação da equipe gestora da escola, “mediante a oferta do PROGESTÃO que objetivou a qualificação dos gestores: diretores, coordenadores e secretários” (JACOBINA, 2012, p.106). Porém, esse curso aconteceu antes do Decreto do Prefeito Municipal, que autorizou a eleição para diretor e vice-diretor – ou seja, num período em que o exercício do cargo não exigia que esses profissionais pertencessem ao quadro efetivo da escola, nem mesmo que tivessem vínculo empregatício com o município. Supõe-se que a maioria desses gestores que foram capacitados pelo PROGESTÃO, não se encontra mais na rede municipal.

No que se refere ao PME (2015-2025), a meta 19.5 prevê para o prazo de 2 anos a garantia de programas de formação de diretores e gestores escolares, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos. Apesar da boa intenção em colocar a formação de diretores e equipe gestora, o objetivo vai além da definição de critérios para o cargo.

O documento mais recente que também trata do cargo de diretor é o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Básica do Município de Jacobina, instituído em 2013, que elenca os requisitos e as atribuições e define os pré-requisitos para concorrer e assumir ao cargo, a saber: ter nível superior, licenciatura plena para atuar na educação básica; experiência mínima de 3 anos na rede municipal e lotado no mínimo há 1 ano na escola onde está concorrendo. Consideramos esse ponto um progresso, já que o professor que se candidatar ao cargo é conhecedor da realidade da escola.

O referido documento determina que cabe ao diretor “superintender todas as atividades escolares: administrar, coordenar e organizar, desempenhando funções de natureza pedagógica e administrativa, promovendo a articulação escola-comunidade” (JACOBINA, 2013a, p.20). Essa determinação está em consonância com o Regimento, mas deixa claro que as funções são de natureza pedagógica e administrativa.

Assim como o Regimento Interno, o Plano de Cargos e Salários (2013a) também elenca as atribuições institucionais que competem ao diretor das escolas municipais, quais sejam:

- i. Solicitar material necessário à manutenção da Unidade Escolar ao setor responsável;
- ii. Solicitar reparos e manutenção de equipamentos;
- iii. Solicitar Servidor necessário ao bom andamento da escola;
- iv. Determinar o setor de trabalho do Servidor;
- v. Envolver-se no processo de reuniões de Conselho de Classe, Pedagógicas e de Pais e Mestres;
- vi. Participar e desenvolver, junto com a Comunidade Escolar, a proposta pedagógica;
- vii. Colaborar junto com o Coordenador Pedagógico, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);
- viii. Assumir função do Secretário Escolar em escolas de pequeno porte;
- ix. Assumir a atribuição de Vice-Diretor nas escolas e/ou turnos que não os possuam, em atribuições que não foram dadas ao Secretário Escolar.

Percebemos um diferencial nas atribuições postas no Regimento Interno e no Plano de Cargos. No Regimento, há uma quantidade muito maior de atribuições direcionadas ao diretor, inclusive a gestão dos recursos financeiros. No Plano de Cargos, essa questão não está explícita como no Regimento das escolas. Imagina-se que a gestão das finanças esteja embutida na dimensão administrativa, uma vez que a distribuição das demandas de gestão, nesse documento, está dividida em gestão administrativa e pedagógica.

Entre os documentos analisados, o Plano de Cargos e Salários (2013a) apresentou uma melhor distribuição das atribuições entre o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico da escola. Nesse caso, o poder não é centralizado na figura do diretor, ao contrário do que é posto no Regimento, conforme visto anteriormente. As mudanças nas atribuições estão de acordo com as novas formas de gerir a escola enquanto uma organização cujas decisões são tomadas de forma compartilhada. Concordamos que é importante a revisão das atribuições do diretor, mas isso não deve ficar somente no papel. Se não houver a transformação das pessoas, as informações só servirão para garantir o acompanhamento das leis superiores, enquanto na prática as ações continuam seguindo a forma tradicional.

Mesmo havendo uma divisão das atribuições entre o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico, no Plano de Cargos, o que se imagina é que, em alguns casos, as ações terminam ficando, de fato, sob a responsabilidade do diretor. Pode haver ainda uma sobrecarga de atividades, caso seja necessário assumir a função de vice-diretor ou secretário da escola – no caso da inexistência desse profissional, conforme itens viii e ix, citados acima. Idealizando a situação, percebemos que o conjunto de atribuições que poderão ser assumidas pelo diretor é desgastante, uma vez que as funções do secretário(a) escolar demandam a maioria dos serviços burocráticos de registro da vida escolar dos alunos, arquivo, fichário, correspondências, serviços de digitação, atualização dos registros nos diários de classe, resultados dos processos de avaliação, organização e atualização de documentos, leis, decretos, portarias e comunicados relacionados ao interesse da escola, entre tantos outros. A atuação do vice-diretor é também de extrema importância, principalmente se a escola funcionar nos três turnos. Assim, na eventual circunstância de assumir uma ou outra função – a de secretário ou a de vice-diretor – o diretor terá um acúmulo de atribuições desgastantes.

Os diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba são responsáveis pelas seguintes atribuições: gestão de pessoas; aquisição dos materiais para o bom andamento da escola, incluindo equipamentos; manutenção do espaço físico; promoção da participação da comunidade nas decisões da escola e na elaboração do PPP e PDE; envolvimento nas reuniões pedagógicas, entre outros. Algumas atribuições, no entanto, ficam a cargo do diretor, mas é necessária a decisão de outros setores para que elas sejam concretizadas – a exemplo da manutenção da escola ou da solicitação de material e de pessoal. A depender da situação, ele poderá perder muito tempo na cobrança dessas solicitações aos órgãos competentes, muitas vezes necessitando comparecer nesses setores, ocupando um tempo que poderia ser usando para outras demandas da escola.

Atualmente, o dirigente tem que lidar não só com atividades administrativas, como também com atividades pedagógicas, conflitos entre a comunidade escolar, convívio com funcionários de apoio, pais, professores, alunos e com a comunidade do entorno, além de se envolver com os recursos financeiros da escola. No que se refere aos servidores, o Regimento Interno traz um capítulo sobre as normas de convivência na escola. Contudo, se não forem divulgadas, discutidas e disponibilizadas para toda a comunidade escolar, essas normas não trarão benefícios à educação municipal, ficando apenas como mais um documento oficial para atender às exigências dos organismos federal, estadual e ou municipal.

A partir das análises das normas referentes ao cargo de diretor das escolas municipais de Jacobina-Ba, concluímos que esse profissional tem em suas atribuições um poder maior e centralizador determinado no Regimento Escolar. Não resta dúvidas de que todo esse poder também demanda maior responsabilidade e tempo direcionado ao trabalho na escola. Fica evidente nas legislações que as decisões na escola ficam a cargo do diretor, e por isso, grande parte da comunidade escolar pode achar que é sua obrigação decidir e resolver quaisquer questões da escola, independentemente da natureza do problema.

Esse fator pode ser um limitador dos princípios da gestão democrática na escola, uma vez que dificultam a participação da comunidade nas decisões do colegiado escolar, no caixa escolar e demais órgãos que são importantes para a efetivação da gestão democrática na escola. Se o objetivo for centralizar as decisões na mão do diretor, as mudanças dificilmente irão ocorrer. Acreditamos que o diretor é uma peça-chave para a promoção das transformações na escola e, para tanto, ele também precisa estar aberto às mudanças.

Nesse sentido, conhecer as atribuições e refletir de forma crítica sobre elas pode ser um primeiro passo para que os gestores escolares desenvolvam o trabalho na escola com mais segurança e efetividade; isso porque existem outras atribuições que, apesar de não constarem nas normas legais, são responsabilidade do diretor, visando o melhor para a escola. Essas outras atribuições são nomeadas, neste trabalho, como atribuições não formais, apresentadas a seguir.

4.2 ATRIBUIÇÕES NÃO FORMAIS DA GESTÃO ESCOLAR

Neste estudo, as atribuições não formais são aquelas que fazem parte do dia a dia do diretor, apesar de não haver ligação direta com a legislação municipal. Na pesquisa realizada por Boccia (2011, p.122), os diretores apontaram as seguintes atribuições não formais: atendimento a questões sociais, orientação aos pais, orientação psicológica; atendimento a diversas necessidades dos alunos; trabalho de contabilidade para prestação de contas; e socorro aos alunos. Esses diretores se autodenominam psicólogos, financeiro, engenheiro, advogado, ou seja, qualquer que seja o problema, eles estão envolvidos. Essa é a realidade de muitas escolas brasileiras que, por falta de determinados

profissionais para atender às suas diversas demandas, dependem que o diretor assuma tarefas que não são de sua competência.

Além das atribuições não formais citadas acima, há outras, consideradas aqui como rotineiras e complementares, no caso de escolas municipais:

- i. Falta de apoio da administração central para os problemas da escola;
- ii. Necessidade de o diretor de assumir a função de coordenador pedagógico em escolas que não têm esse profissional;
- iii. Necessidade de o diretor administrar conflitos decorrentes do fator político partidário.

Boccia (2011) afirma que os diretores enumeraram uma grande quantidade de atribuições que eles executavam, mesmo não estando previstas como competências legais do cargo. Isso demonstra uma discrepância entre o que está posto nos documentos e o que ocorre no cotidiano escolar. No entanto, a autora percebe que os diretores fazem certa confusão nas respostas dadas, no contexto da sua pesquisa. Algumas das atribuições que, segundo eles, não faziam parte das normas estavam explícitas na legislação, como, por exemplo, assumir o trabalho de outros funcionários; participar de reuniões de funcionários, diálogo com os pais etc. Nesse caso, alguns gestores demonstraram falta de conhecimento sobre as competências descritas na legislação referente as suas funções.

Concordamos com Boccia (2011, p.103) quando a autora afirma que o diretor deve ser um “agente crítico”, que articula a sua função, a qual é determinada pela legislação, com as demandas do dia a dia, levando em conta as diferentes necessidades e anseios dos diversos sujeitos envolvidos com a escola, refletindo sobre as ações e tentando mediar suas atribuições institucionais ou formais com os princípios democráticos, sendo parte integrante de um coletivo transformador da escola.

Concluimos que as atribuições para o diretor das escolas municipais de Jacobina-Ba estão bem definidas nos documentos que regem o Sistema Municipal de Ensino. No entanto, é necessário atentar para outras atribuições que têm recaído sobre os diretores, o que merece um olhar diferenciado por parte da equipe da secretaria de educação, a fim de garantir parceria e acompanhamento em relação ao trabalho do gestor escolar. Esse olhar deve procurar atender as reais necessidades da escola, que às vezes são tantas e tão diferenciadas que o diretor não tem como seguir em tempo hábil as determinações e solicitações existentes nas normas legais.

5 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada na pesquisa cujo objeto de estudo foi a percepção de diretores acerca das atribuições de gestão nas escolas municipais de Jacobina-Bahia.

A escolha por trabalhar com os diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba está relacionada ao fato de eles serem os primeiros a assumir a gestão da escola a partir de um processo eleitoral. A opção por estudar as atribuições de gestão parte do pressuposto de que os diretores dessas escolas estão sobrecarregados de atividades, têm dificuldades em realizar as atribuições formais (geradas por todo um arcabouço normativo desenvolvido pelo município) e atribuições não formais (não fazem parte diretamente das normas institucionais).

A metodologia adotada procurou dar conta do principal objetivo deste estudo, qual seja, analisar como os diretores percebem as atribuições formais e não formais que lhes são demandadas para desenvolver a gestão das escolas municipais de Jacobina-Bahia.

5.1 QUANTO À METODOLOGIA E O UNIVERSO DA PESQUISA

Considerando as características que esta pesquisa adquiriu, relacionadas à percepção dos diretores de escolas municipais sobre suas atribuições de gestão, a metodologia utilizada foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2010, p.24), esse tipo de estudo “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas da vida real”.

A percepção dos diretores, nesse caso específico, “é um processo pelo qual a informação sensorial é obtida e transformada por representações mentais utilizáveis” (NOVAES; CARNEIRO, 2012, p.101). Robbins (2001) também vê a percepção como um processo pelo qual as pessoas organizam e interpretam suas impressões sensoriais, para dar um sentido ao seu ambiente. Portanto, o que esperamos dos respondentes, a partir das experiências vividas nas escolas, foi a interpretação das proposições como forma de conferir sentido a essas experiências, a partir de suas respostas ou escolhas.

A pesquisa envolveu um universo de 22 diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia, os quais atuam no ensino fundamental, em 10 escolas na sede do município, localizadas nos seguintes bairros: Félix Tomaz (1), Jacobina III (2), Caixa D'água (1), Leader (1), Mundo Novo (1), Bananeira (1), Pedra Branca (1), Catuaba (1) e Jacobina II (1); e em 12 escolas localizadas nos povoados de Itaitu (1), Cachoeira Grande (1), Caatinga do Moura (1), Paraíso (1), Itapeipu (1), Lages do Batata (1), Junco (5) e Jenipapo (1). De forma intencional, não fizeram parte desta pesquisa os diretores das escolas multisseriadas nem os responsáveis pelas creches, por considerar que eles atuam de forma diferenciada, trabalhando na Secretaria de Educação e fazendo visitas às escolas, ao contrário dos escolhidos, que atuam diretamente na escola para qual foi eleito ou nomeado.

Vale ressaltar que duas escolas da sede ficaram de fora porque não havia diretor nomeado ou eleito, em função do reduzido número de alunos matriculados, ficando essas instituições sob responsabilidade da diretora das escolas multisseriadas. Visando aprofundar as informações sobre a gestão dessas escolas, optamos por envolver todos os diretores das escolas municipais de ensino fundamental (1º ao 9º ano), uma vez que, independentemente do porte ou local da escola, as atribuições continuam sendo as mesmas para todos os gestores.

5.2 FASES DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

O primeiro passo foi a coleta de dados da pesquisa bibliográfica, a partir de estudos teóricos sobre gestão, gestão escolar no sistema de educação no Brasil, gestão de escolas públicas e atribuições de diretores de escolas públicas. A proposta foi estabelecer uma correlação entre as contribuições acadêmicas e a gestão das escolas municipais de Jacobina-Ba. Como fontes de pesquisa, foram acessados bancos de teses e dissertações, anais de eventos, artigos, periódicos, livros e conteúdos da internet – o que gerou um arcabouço teórico fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e a compreensão das categorias de análise referentes às atribuições formais e não formais do diretor escolar, no contexto das escolas públicas municipais.

O segundo passo foi o levantamento das fontes documentais, nas esferas federal e municipal. No primeiro caso, foram acessadas a Constituição Federal de 1988 e a

LDB/96. No âmbito municipal, foram acessados documentos que apresentam informações sobre as atribuições dos diretores das escolas de Jacobina-Ba, a saber: Regimento das Escolas/2004; Plano de Cargos e Salários/2013; e Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Jacobina; bem como documentos que apresentam informações sobre a educação do município, a saber: Atos Administrativos; Plano Municipal de Educação/2015; Lei Orgânica do Município/1990; Organização e Implantação do Conselho Municipal de Educação/1997-2004; Organização do Sistema de Ensino Municipal/2002; e Lei que Organiza a Estrutura Organizacional da Prefeitura/2007-2013. Vale salientar que alguns desses documentos não são diretamente citados nesta tese, mas serviram para ampliar a compreensão do sistema educacional do município. As fontes de pesquisa foram cedidas pela Secretaria Municipal de Educação e a Câmara Municipal de Vereadores.

O terceiro passo foi a construção do referencial teórico da tese, dando prioridade às informações plausíveis para a compreensão da gestão tal como ela ocorre na escola pública municipal, no sentido de delinear um perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba e mapear a percepção desses profissionais sobre as atribuições de gestão que lhes são demandadas. Nessa etapa da pesquisa, o instrumento aplicado foi o questionário, conforme descrito na próxima subseção.

5.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Ao organizar as informações levantadas nas pesquisas bibliográfica e documental, optamos pela aplicação de questionários (APÊNDICE A), na coleta de dados para a pesquisa empírica. O instrumento serviu para avaliar a percepção dos respondentes com relação ao objetivo proposto. Gil (1997) considera o questionário uma técnica de investigação que deve ter um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito aos respondentes, cujo objetivo é conhecer as opiniões, crenças, interesses, sentimentos, expectativas e situações vivenciadas, entre outras informações acerca dos sujeitos da pesquisa.

Para Vieira (2009), “questionários bem feitos produzem informações valiosas”; no entanto quem os aplica pode ter algumas dificuldades devido à resistência por parte dos respondentes quando há muitas perguntas. Para a autora, essa situação é justificável,

uma vez que responder um questionário “demanda tempo, exigência de atenção e reflexão, requer tomada de decisão diante de algumas questões. Além disso, algumas pessoas temem que as respostas dadas ao pesquisador possam ser usadas contra elas próprias” (VIEIRA, 2009, p.16), o que representa um possível risco para os participantes da pesquisa.

Levando em conta essas informações e com o intuito de garantir a dignidade dos respondentes, o cabeçalho do questionário, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/APÊNDICE C), que foi assinado por todos os diretores participantes, trazem informações sobre o sigilo em relação ao nome e à escola do respondente.

Para a elaboração do questionário, foram levados em consideração os autores referendados nos capítulos anteriores, a exemplo de Libâneo (2003); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Luck (2000, 2009, 2012); Pontes (2007); Russo (2009); Ribeiro (2012); Paro (1992, 1995, 2008); Antônio Souza (2010); Santana, Gomes e Barbosa (2012); Bartolini (2013); Cury (2007); Campos e Godoy (2013); Fritzen (1987); Weiss (1994); Veiga (2004); Boccia (2011); Ângelo Souza (2006); Krawczyk (1999); Sander (2000); Oliveira, Fonseca e Toschi (2004); Marques e Silva (2004); Ogawa e Filipak (2013); Gomes (2006); Machado (2001), entre outros, bem como as legislações municipais direcionadas à gestão das escolas municipais de Jacobina-Bahia.

Inicialmente, dividimos as atribuições do diretor em *atribuições institucionais ou formais* e *atribuições não formais*, procedimento que serviu de base para a elaboração das proposições elencadas no questionário. As *atribuições formais*, neste trabalho, correspondem às atribuições geradas por todo o arcabouço normativo e estão distribuídas nas dimensões administrativa, pedagógica e política; as *atribuições não formais* da gestão correspondem às atividades do cotidiano do diretor, mesmo não constando nas normas legais. Em cada dimensão realizamos o levantamento dos seguintes pontos:

- As atribuições na dimensão administrativa incluem: planejamento das ações da escola; gestão de pessoas; rotina administrativa (reuniões, distribuição de classes, acompanhamento de caderneta, elaboração de ofícios, assinatura de documentos diversos, acompanhamento do bom andamento da escola, cuidados acerca da estrutura física e material e gerenciamento dos recursos financeiros); e promoção da participação.
- As atribuições na dimensão pedagógica abrangem articulação para a elaboração e viabilização do PPP e PDE; promoção da integração escola-família-

comunidade; colaboração na elaboração do PPP e PDE; e participação do diretor nas ações pedagógicas;

- As atribuições na dimensão política correspondem ao conhecimento das normas legais que regem o cargo de direção e o funcionamento da unidade escolar;
- As atribuições não formais dizem respeito a situações fora da rotina escolar (fator político partidário, formação de grupos de oposição, indisciplina dos alunos, ausência de professor e eventual necessidade de assumir funções de outros profissionais).

Levando em consideração o aporte teórico utilizado sobre as atribuições do diretor nas dimensões da gestão, constatamos uma diversidade de informações, para cuja organização foram levados em conta os teóricos citados e as normas municipais destinadas ao diretor. Assim, a estrutura do questionário apresenta um conjunto de proposições sistematicamente articuladas com o objetivo proposto pela pesquisa. Esse questionário privilegiou cinco partes, a saber:

- I Partes: perguntas relacionadas ao perfil dos diretores, divididas em indicadores de cunho pessoal (sexo, faixa etária, formação, pós-graduação e motivação para assumir o cargo), somando 5 perguntas; II parte: informações profissionais, (tempo de experiência no cargo, forma de ingresso, local do trabalho, formação sobre gestão escolar, participação recorrente do processo eleitoral), com 5 questões fechadas e 1 aberta (APÊNDICE A).
- III a V Parte: enunciados referentes às atribuições nas dimensões administrativas (III parte) com 20 questões; atribuições pedagógicas (IV parte) com 6 questões; e atribuições na dimensão não formal (V parte) com 6 questões. As questões referentes às legislações foram 4 proposições fechadas e 1 aberta, distribuídas ao longo do questionário.

A escolha pela quase totalidade de questões fechadas buscou priorizar o maior número possível de proposições, considerando “que os respondentes sabem escolher as diversas opções que lhes são oferecidas” (VIEIRA, 2009, p.52-53). Além disso, a opção por muitas questões abertas implicaria a diminuição do número de questões, sob o risco de “cansar ou desagradar o respondente, que acaba desistindo de participar” (2009, p.53). Ainda segundo a autora, as questões fechadas oferecem, como vantagens, a facilidade em responder, em analisar e a possibilidade de comparação.

Para orientar a elaboração das proposições sobre as atribuições da gestão, elabo-

ramos o Quadro 5, que demonstra as categorias de cada dimensão e as questões envolvendo cada atribuição.

Quadro 5: Categorização das Atribuições nas Dimensões Administrativa, Pedagógica, Política e Atribuições Não Formais

ATRIBUIÇÕES NA DIMENSÃO ADMINISTRATIVA	
Categorias de Análise Atribuições	Subcategorias de Análise Questões sobre as atribuições
PLANEJAMENTO	Elaborar o planejamento das ações da escola (Plano Escolar)
ROTINA ADMINISTRATIVA	Gerenciar reuniões Solicitar materiais, suprimentos, equipamentos e reformas Prover recursos financeiros e prestar contas Representar a escola
PROMOVER A PARTICIPAÇÃO	Assegurar a participação de organismos legais (Colegiado Escolar) Promover a participação dos diversos segmentos na escola
GESTÃO DE PESSOAS	Solicitar servidores Orientar e avaliar trabalho de servidores Incentivar a capacitação
ATRIBUIÇÕES NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA	
Categorias de Análise Atribuições	Subcategorias de Análise Questões sobre a atribuição
ELABORAÇÃO DO PPP E PDE	Elaborar com a comunidade escolar o PPP e PDE
PARTICIPAÇÃO NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS	Participar das atividades pedagógicas Articular a participação dos diversos segmentos (família, comunidade escolar, colegiado escolar)
DIMENSÃO POLÍTICA	
Categorias de Análise	Subcategorias de Análise
LEGISLAÇÕES	Conhecimento das normas sobre as atribuições do cargo e normas para funcionamento da escola
ATRIBUIÇÕES NA DIMENSÃO NÃO FORMAL	
Categorias de Análise Atribuições	Subcategorias de Análise Questões sobre as atribuições
ROTINA DIÁRIA	Gerenciar ausência de professores, indisciplina dos alunos, Tomar decisões emergenciais Realizar atividades de outros profissionais
QUESTÕES POLÍTICAS	Lidar com ingerências políticas e grupos de oposição

Fonte: Elaboração própria, 2015

A partir desse quadro, foram elaboradas as proposições relacionadas às dimensões citadas acima. A organização dessas proposições levou em conta a escala ordinal tipo Likert com 5 pontos (VIEIRA, 2009), tratada estatisticamente como métrica de observação intervalar, a saber: (1) Discordo Totalmente (DT); (2) Discordo Parcialmente (DP); (3) Indeciso (I); (4) Concordo Parcialmente (CP); (5) Concordo Totalmente (CT). A escala Indeciso corresponde ao ponto neutro, mesmo sob risco de levar os respondentes mais inseguros a optarem por ficar “em cima do muro” e marcar essa resposta (VIEIRA, 2009). Por serem oriundos de uma escala Likert, os dados coletados são qualitativos nominais.

Para evitar enunciados seguidos sobre o mesmo tema, o que poderia gerar falta

de atenção dos respondentes, as questões foram embaralhadas, ou seja, não obedeceram a uma sequência de assuntos e dimensões. No momento da análise dos dados, as proposições foram reagrupadas por dimensões e por assuntos.

Depois de concluído, o questionário passou por um processo de validação, por uma profissional, que analisou a estrutura do instrumento e cujas sugestões foram acatadas pela pesquisa. Essa etapa foi importante porque permitiu perceber que algumas questões geravam dúvidas quanto ao número de respostas; além disso, contribuiu para uma melhor disposição das questões.

O próximo procedimento foi a submissão do questionário a um pré-teste, a fim de analisar a viabilidade das questões. Considerando tais aspectos, o questionário foi aplicado a 5 ex-diretoras das escolas municipais. Outra preocupação foi que o pré-teste deveria ser aplicado a profissionais que já tivessem atuado na direção das escolas municipais tanto de pequeno porte quanto de porte especial.

Aos sujeitos escolhidos, foi explicado o porquê da aplicação do pré-teste, solicitando-lhes atenção na análise de possíveis problemas referentes às questões. Após a aplicação do questionário, foi perguntado aos respondentes se houve dificuldade em responder alguma questão, se haveria mais algum assunto que deveria ser tratado ou se eles não haviam gostado de alguma pergunta. Nesse processo, foi possível obter contribuições e analisar as dúvidas sobre alguma proposição, a viabilidade das questões e o tempo estipulado para as respostas. Não houve problemas na aplicação do pré-teste, uma vez que as pessoas procuradas foram solícitas e responderam com muita boa vontade, com um tempo de cerca de 30 minutos para conclusão das respostas.

5.4 O TRABALHO DE CAMPO

Com a validação e pré-teste, o questionário passou por pequenas alterações para ficar pronto para a aplicação. Para tanto, foram solicitados da Secretaria de Educação o contato telefônico e o e-mail de cada diretor, a fim de se agendar horário ou confirmar a presença do profissional na escola, bem como sua disponibilidade para receber o pesquisador. Havia duas opções para a aplicação do questionário: ir a cada escola, a partir do contato telefônico com os diretores, e ou, solicitar a participação em alguma reunião com os diretores, realizada pela Secretaria de Educação, a fim de aplicá-los na ocasião.

Em função do grande número de escolas localizadas nos povoados e do risco de não haver tempo hábil para ir pessoalmente a cada unidade escolar, adotamos os dois processos. A reunião seria viável principalmente para encontrar os diretores que trabalham nos distritos e povoados.

Após conhecimento de reunião que ocorreu em final de novembro de 2015, foi solicitado da equipe da Secretaria de Educação um espaço para a aplicação do questionário – solicitação que foi liberada, uma vez que a pesquisa já era do conhecimento do setor, em razão da assinatura do “Termo de Autorização” como coparticipante, no ato da inscrição do projeto no Comitê de Ética da UNEB. Nesse primeiro momento, faltaram 2 diretores dos povoados, os quais foram contatados por telefone e solicitaram o questionário via e-mail. Além disso, 5 diretores que trabalham nas escolas da sede do município, mas que não estiveram presentes, foram encontrados nas respectivas escolas, após agendamento por telefone, etapa que foi realizada no mês de dezembro. O tempo usado para as respostas nos dois momentos (na reunião e na consulta individual) teve duração cerca de 30 minutos. Em todas as situações, todos os diretores se mostraram favoráveis a responder o questionário.

Apesar de todo o processo de organização das proposições, na aplicação dos questionários percebemos que o item relacionado ao tempo de experiência no cargo necessitava de alteração, com o acréscimo de uma nova informação. Isso porque, como os participantes eram os diretores que tomaram posse após primeira eleição, partimos da pressuposição de que o período mínimo seria de 2 anos; entretanto, como fator surpresa, descobrimos que havia diretores com menos de 2 anos atuando no cargo. Como essa informação surgiu durante a aplicação do questionário na reunião agendada pela Secretaria de Educação, à qual compareceram vários diretores, foi solicitado que os respondentes que estivessem nessa situação acrescentassem o item “menos de 2 anos” em seu questionário.

Vale ressaltar que a aplicação do questionário na reunião foi importante porque correspondeu ao primeiro momento, quando foi possível observar que, em alguns questionários, ao lado da questão, havia a informação de que o colegiado escolar não estava ativo; também foi possível verificar o alto número de diretores que tinham deixado o cargo e por isso abrir uma nova sessão relacionado ao tempo no cargo. Na aplicação do questionário por meio de visita às escolas, o processo ocorreu de forma individual; os diretores responderam e fizeram comentários sobre as proposições, o que foi essencial para adquirir informações que foram organizadas e anotadas logo após a aplicação e

serviram para complementar a análise dos dados coletados.

5.5 VALIDAÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA E TABULAÇÃO

Para o tratamento estatístico dos dados, foram utilizados os programas Microsoft Excel, programa S.P.S.S e Modalisa. Antes da tabulação, todos os questionários foram numerados, com a finalidade de identificá-los. Esse procedimento é fundamental para que, na revisão da base de dados ou na análise dos dados tabulados, caso seja encontrada alguma inconsistência nas informações, haja a possibilidade de localizar o questionário, por meio de sua identificação. A seguir, foi preparada a base de dados no Excel, com os dados brutos, armazenando todas as respostas dadas pelos diretores, individualmente.

Posteriormente, os dados foram exportados para os *softwares* estatísticos SPSS, que tratou das questões do perfil dos respondentes, e Modalisa, que fez o tratamento das questões da escala Likert; nessa escala, foram constituídas 34 questões que tratavam das percepções em relação às dimensões administrativa, pedagógica e não formal. A dimensão política foi distribuída entre as outras dimensões.

Para facilitar a análise estatística da base de dados, a tabulação recebeu caracteres numéricos; respostas deixadas em branco foram reconhecidas automaticamente pelo SPSS e pelo Modalisa como dados ausentes.

A apresentação dos dados foi realizada de duas formas a) apresentação tabular e b) apresentação gráfica. Depois de organizados, os dados foram analisados e interpretados, a fim de responder aos objetivos e ao problema da pesquisa. Essa fase teve o auxílio de um profissional da estatística, para melhor apresentação dos dados.

6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A presente pesquisa foi realizada com 22 diretores das escolas municipais de Jacobina-Bahia. Para a coleta dos dados, foram aplicados questionários, os quais foram respondidos por todos os diretores, durante os meses de novembro e dezembro (APÊNDICE A). O objetivo foi delinear o perfil dos diretores e sua percepção acerca das atribuições de gestão.

O processo de análise dos resultados obtidos inicia-se com o perfil dos diretores. Em seguida, são abordados os dados referentes às atribuições, nas dimensões administrativa, pedagógica e política (consideradas atribuições formais) e algumas atribuições não-formais.

6.1 PERFIL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JACOBINA-BA

Para descrever o perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba, procuramos, mediante o questionário aplicado, identificar os seguintes aspectos: (1) informações pessoais (sexo, faixa etária, escolaridade e motivos para assumir o cargo); e (2) informações profissionais (tempo de experiência no cargo de direção, forma de ingresso, local do trabalho, formação sobre gestão escolar, participação em processo para reeleição do cargo).

6.1.1 Informações Pessoais

Sexo

Conforme os resultados, existe uma predominância do sexo feminino no cargo de direção das escolas municipais de Jacobina-Bahia. De acordo com o Gráfico 1, 81,8% são do sexo feminino, enquanto 13,6% são do sexo masculino.

Gráfico 1: Sexo

	Quantidade de Diretores	(%)
Feminino	18	81,8%
Masculino	4	18,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Faixa Etária

No que se refere à faixa etária, constatamos que a maioria dos diretores se encontra na faixa entre 31 e 50 anos (81,8%) – 40,9% correspondem à faixa de 31 a 40 anos e 40,9% à faixa de 41 a 50 anos. Os demais diretores estão distribuídos nas seguintes faixas etárias: 4,5% entre 20 a 30 anos e 13,6% com 51 anos ou mais, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 : Faixa etária

	Quantidade de Diretores	(%)
20 a 30 anos	1	4,5%
31 a 40 anos	9	40,9%
41 a 50 anos	9	40,9%
51 anos ou mais	3	13,6%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Escolaridade

Em relação à escolaridade, dos 22 diretores que responderam ao questionário 54,3% cursaram licenciaturas em diversas áreas do conhecimento, 31,8% cursaram Licenciatura em Pedagogia e 13,6% têm ensino médio (GRÁFICO 3).

Gráfico 3: Escolaridade

	Quantidade de Diretores	(%)
Ciências Biológicas	1	4,5%
Educação Física	1	4,5%
Ensino médio	3	13,6%
Ensino superior em Pedagogia	7	31,8%
Geografia	3	13,6%
História	1	4,5%
Letras	1	4,5%
Letras inglesa	2	9,1%
Outra licenciatura	3	13,6%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Vale ressaltar que a maioria dos licenciados em Pedagogia participaram do Programa REDE UNEB 2000, uma parceria da Prefeitura de Jacobina com a

UNEB/CAMPUS IV para atender à demanda da educação superior na rede de ensino municipal. Os pedagogos estão concentrados principalmente em escolas de pequeno porte, onde prevalece o Ensino Fundamental I.

Observamos também que os(as) diretores(as) continuaram sua formação acadêmica, prevalecendo como maior titulação a especialização (72,7%); entretanto, 27,3% não têm pós-graduação (GRÁFICO 4).

Gráfico 4: Pós-Graduação

	Quantidade de Diretores	(%)
Especialização	16	72,7%
Não possui	6	27,3%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Podemos concluir que os diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba estão com idade acima dos 30 anos (95,4%) – isso pode ser um indicativo de que os diretores têm mais maturidade, o que os leva à busca da educação continuada, conforme visto na Tabela 3.

Tabela 3 - Cruzamento Pós-Graduação e Faixa Etária

Pós-graduação	Faixa etária	Respondentes	%
Especialização	31 a 40 anos	7	31,82
	41 a 50 anos	7	31,82
	51 anos ou mais	2	9,09
Não possui	20 a 30 anos	1	4,55
	31 a 40 anos	2	9,09
	41 a 50 anos	2	9,09
	51 anos ou mais	1	4,55
Total		22	100,00

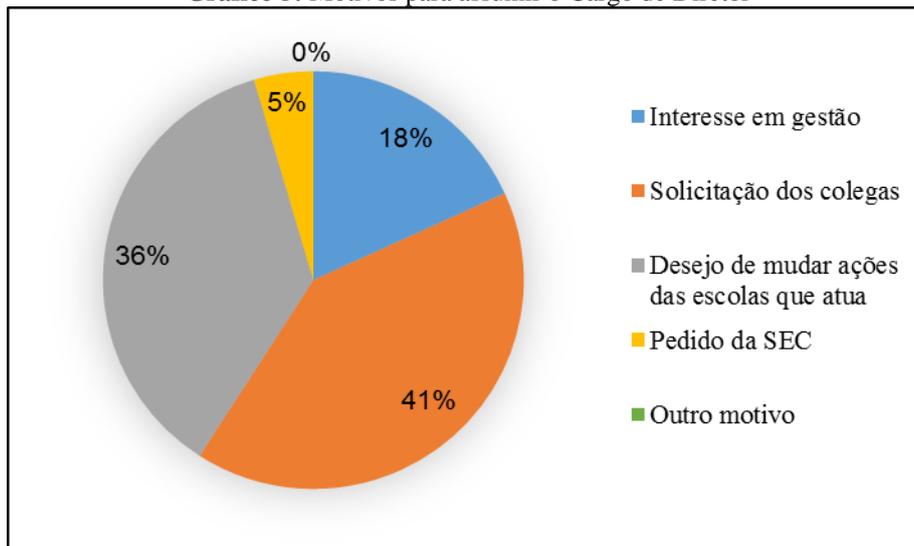
Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Motivos para assumir o cargo

Quem assume a direção da escola é um professor do quadro efetivo, pelo período de 3 anos, dos quais pelo menos 1 ano atuando na escola para qual irá concorrer. No entanto, se não houver candidatos ao cargo, a Secretaria de Educação toma a direção para si

e nomeia quem lhe for conveniente. Visando conhecer os motivos que levaram os diretores a assumirem o cargo, elencamos um rol de itens considerados como os possíveis motivos que levaram os diretores a participarem do processo. Entre os motivos expostos, a maioria dos diretores (41%) afirma ter atendido à solicitação dos colegas na decisão de concorrer ao cargo; 36,4% por desejo de mudar as ações da escola; 18,2% por interesse na gestão; e 4,5% a pedido da Secretaria de Educação (GRÁFICO 5).

Gráfico 5: Motivos para assumir o Cargo de Diretor



Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

6.1.2 Informações Profissionais

Após apresentar as principais informações pessoais dos(as) diretores(as), é possível elencar algumas informações profissionais para a conclusão do perfil desses profissionais.

Tempo de experiência no cargo de direção

Ao elaborar o questionário, estipulamos o período mínimo de 2 anos de experiência no cargo, levando em consideração o processo de eleição para diretor, que ocorreu em 2013 – nesse caso, o tempo mínimo seria 2 anos. No entanto, no momento de aplicar os questionários, alguns respondentes informaram ter menos de 2 anos de experiência no cargo, sendo necessário incluir um novo item para contemplar as informações reais

dos participantes.

Identificamos que a maioria dos diretores (81,8%) tem entre 2 e 5 anos; os demais estão nas seguintes posições: 9,1% com mais de 10 anos; 4,5% entre 5 e 10 anos; e 4,5% com menos de 2 anos de experiência em cargo de diretor (GRÁFICO 6).

Gráfico 6: Tempo de experiência no Cargo de Diretor

	Quantidade de Diretores	(%)
Menos de 2 anos	1	4,5%
Entre 2 e 5 anos	18	81,8%
Entre 5 e 10 anos	1	4,5%
Mais de 10 anos	2	9,1%
Total	22	100,0%

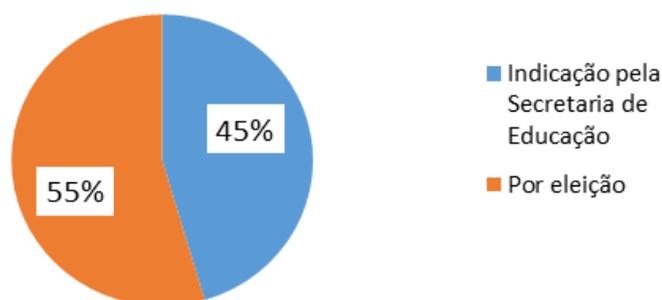
Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Forma de Ingresso

No período da pesquisa, 55% dos diretores foram eleitos pela comunidade escolar e 45% estavam no cargo por indicação da Secretaria de Educação (GRÁFICO 7).

Gráfico 7: Qual a forma de escolha para você exercer o Cargo de Diretor?

Forma de ingresso



Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

O resultado apresentado no gráfico acima foi se formando ao longo dos 2 primeiros anos após a eleição, ou seja, os diretores que atuavam desde o início do processo, seja via eleição ou nomeados, correspondiam a 22 diretores. Entretanto, oito diretores solicitaram exoneração do cargo e houve novas nomeações, por isso a presença de um grande número de diretores nomeados. A situação atual quanto às nomeações é de 7 diretores de escolas de pequeno porte, 2 diretores de escolas de médio porte e 1 de grande porte.

Local do trabalho

O município de Jacobina-Ba tem 22 diretores atuando diretamente nas escolas; o porte dessas escolas influencia em diversos fatores como, por exemplo, o valor da gratificação do cargo e a quantidade de vice-diretores, coordenadores pedagógicos e secretários escolares que auxiliarão no trabalho do diretor.

As escolas onde os diretores trabalham estão distribuídas da seguinte forma: 10 escolas na sede do município e 12 localizadas em 8 povoados. Dessas, 40,9% são de pequeno porte; 36,4% de médio porte; 18,2 % de portes grande; e 4,5% porte especial (GRÁFICO 8).

Gráfico 8: Qual o porte da Escola onde é Diretor?

	Quantidade de Diretores	(%)
Especial	1	4,5%
Grande	4	18,2%
Médio	8	36,4%
Pequeno	9	40,9%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Formação sobre Gestão Escolar

De acordo com o Gráfico 9, 77,3% dos diretores afirmam que participaram de alguma formação em gestão escolar e 22,7% dizem que nunca participaram de formação em gestão escolar.

Gráfico 9: Você participou de alguma formação sobre gestão escolar?

	Quantidade de Diretores	(%)
Não	5	22,7%
Sim	17	77,3%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Quanto ao período da última formação, observamos que 4 diretores afirmaram ter concluído há um ano, 3 diretores com dois anos de conclusão, 1 concluiu há três anos, 5 afirmaram ter quatro anos e 4 não responderam. Portanto, os diretores que participaram de formação estão distribuídos pelas escolas, conforme informações da Tabela 4, levando em consideração o porte da escola. Verificamos que somente 5 diretores não participaram de nenhum curso, 3 dos quais se justificam por só terem nível médio e não fazerem parte do quadro efetivo.

Tabela 4 - Cruzamento da Participação em Cursos de Formação e Porte da Escola

Participou de curso de formação	Porte da escola			
	Especial	Grande	Médio	Pequeno
Não	0	0	3	2
Sim	1	4	5	7

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Participação em processo para reeleição do cargo de diretor escolar

Em relação a esse aspecto, 68,2% afirmaram a vontade de participar do processo para reeleição no cargo, enquanto 31,8% responderam que não têm interesse em assumir o cargo mais uma vez (GRÁFICO 10).

Gráfico 10: Você concorreria novamente ao Cargo de Diretor desta Escola?

	Quantidade de Diretores	(%)
Não	7	31,8%
Sim	15	68,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Aos diretores que afirmaram não almejar outro processo para permanecerem no cargo, foi solicitada uma justificativa para tal decisão. Foram elencados os seguintes motivos: 1) “Desejo de aposentar”; 2) “Devido ao cansaço que tem enfrentado na Unidade escolar”; 3) “A gestão deverá ser inovada com outras pessoas”; 4) “Porque são várias atribuições e nem sempre podemos fazer o nosso papel de gestor de forma que desejamos”; 5) “Outros rumos profissionais”.

6.1.3 Considerações sobre o Perfil dos Diretores das Escolas Municipais de Jacobina-Bahia

O perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba, traçado a partir das informações pessoais e profissionais coletadas nos questionários, permitiu fazer algumas considerações pertinentes para esta pesquisa.

Em relação às informações pessoais, concluímos que a maioria pertence ao sexo feminino (81,8%). Esse resultado só vem confirmar as pesquisas que indicam a presen-

ça quase unânime das mulheres no campo da educação e à frente da gestão escolar. A maioria está entre 31 e 50 anos (81,8%), o que permite supor que predomina um certo nível de maturidade.

A formação predominante é a de licenciatura em diversas áreas do conhecimento (12 diretores), seguida da licenciatura em pedagogia (7 diretores). No entanto, ainda existem diretores com apenas o ensino médio (3 diretores), em função de nomeações que não obedeceram aos critérios do Estatuto e do Plano de Cargos que exige a formação universitária para participar do processo eleitoral, conforme exposto na subseção 4.1. Ou seja, o próprio Gestor Municipal não levou em conta esse critério para as nomeações. Consideramos grande o número de diretores (8) que solicitaram exoneração após o processo eleitoral, o que nos leva a cogitar que essa situação decorre de alguns fatores, como aposentadoria, problemas de saúde, não ter perfil para o cargo, conflitos internos ou até mesmo por desmotivação por causa de questões salariais.

Ainda em relação à formação acadêmica, percebemos um número expressivo de diretores (15) com cursos de especialização. Entretanto, nenhum deles tem mestrado ou doutorado. A ausência desses níveis justifica-se devido às dificuldades dos profissionais da educação em buscar a formação continuada em outras cidades, uma vez que até 2014 não existia o curso de mestrado em Jacobina. A situação tende a se modificar nos próximos anos, já que o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade/MPED da UNEB/CAMPUS IV está em curso, no Campus de Jacobina, e alguns professores do município já fazem parte do quadro de alunos; futuramente, eles podem assumir a direção das escolas onde são lotados.

Apesar da vontade em mudar as ações da escola, a maioria dos diretores (40,9%) levou em conta a solicitação de colegas para assumir o cargo. É possível deduzir que, às vezes, essa solicitação vem “carregada de boas intenções”, com promessas de ajuda na gestão; no entanto, em alguns casos, tais promessas acabam não se concretizando. Por outro lado, essa solicitação pode ser configurada como uma preocupação por parte dos colegas, o que pode ser um indício de que a comunidade escolar está aberta às mudanças, tentando deixar de fora a submissão do cargo por pessoas que não pertencem ao quadro da escola.

Quanto às informações profissionais, observamos que a maioria dos diretores (86,3%) tem até 5 anos de experiência. Essa informação leva a pensar que existe uma renovação do quadro de diretores. Tal renovação se dá em função da forma de ingresso no cargo via eleição. Em um município que, por muitos anos, praticou a indicação política

para nomear esses cargos, essa renovação é um ponto positivo para mudanças significativas na forma de gerir as escolas, se não houver a influência direta de partidos políticos.

Outro fator importante no setor profissional é a capacitação na área de trabalho. A pesquisa identificou que os diretores (5) com mais de 3 anos que concluíram o curso estão relacionados ao processo do Progestão, que foi aberto no município há mais de 5 anos. Por outro lado, é visível o interesse de alguns diretores em buscar capacitação após assumirem o cargo, uma vez que, do total, oito (8) participaram de especialização na área de gestão há menos de quatro anos. Por último, verificamos que é expressivo o número de diretores que desejam continuar no cargo (68,2%) e pretendem participar do processo para reeleição. Esse dado permite inferir que a maioria dos diretores acredita no trabalho que está realizando e deseja continuar. Por outro lado, os diretores que não pretendem continuar no processo revelaram seus motivos, o que certamente terá apoio de seus pares.

6.2 A PERCEPÇÃO DOS DIRETORES ACERCA DAS ATRIBUIÇÕES DE GESTÃO

Essa categoria (atribuições de gestão) é muito importante para a pesquisa, uma vez que trata de um dos objetivos maiores do estudo, qual seja, analisar as principais atribuições de gestão inerentes à função do diretor e qual a percepção dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba sobre as atribuições que são demandadas no dia a dia da escola.

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados sobre as atribuições formais (dimensões administrativa, pedagógica e política) e atribuições não-formais, por meio da escala de Likert, por proposição. Os quadros a seguir mostram proposições relacionadas às atribuições de gestão dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba. As opções de escolha na escala são: 1 - “Discordo Totalmente” (DT); 2 - “Discordo Parcialmente” (DP); 3 - “Indeciso” (I); 4 - “Concordo Parcialmente” (CP); e 5 - “Concordo Totalmente” (CT).

6.2.1 Atribuições na Dimensão Administrativa

Na dimensão administrativa, verificamos a percepção dos diretores acerca das seguintes atribuições: (1) elaborar o planejamento das ações da escola (Plano Escolar),

(2) prover gestão de pessoas (3) rotina administrativa e (4) promover a participação.

Elaborar o Planejamento da Escola

O Quadro 6 é composto de duas proposições sobre a elaboração do planejamento da escola e mostra o posicionamento dos diretores acerca dessa atribuição.

Quadro 6: Análise sobre a elaboração do Planejamento das Ações da Escola

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
1. A elaboração do planejamento da escola (Plano Escolar) fica exclusivamente sob a responsabilidade do diretor.	15	4	0	2	1	22	86,4%	13,6
2. A elaboração do planejamento da escola (Plano Escolar) acontece com a participação de alguns segmentos da escola.	0	2	0	2	18	22	9,1%	90,9%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes= (CP+CT)

De acordo com a pesquisa, 86,4% (DT+DP) dos diretores discordam que o planejamento da escola, o “Plano Escolar”, fica exclusivamente sob a sua responsabilidade, enquanto 13,6% (CT+CP) concordam que são os principais responsáveis por esse processo. Por outro lado, 90,9% (CT+CP) dos diretores concordam que, no processo de elaboração do Plano Escolar, eles conseguem a participação de alguns segmentos; somente 9,1% discordam parcialmente.

Os dados extraídos dos questionários demonstram que os diretores reconhecem a importância do planejamento da escola (Plano Escolar) e contam com seus pares para essa atribuição. Mesmo entendendo que pode não haver a participação de todos os segmentos, a maioria dos diretores deixa a entender que busca a colaboração de outras pessoas para essa tarefa. Nesse sentido, fica evidenciado que a percepção da maioria dos diretores (90,9%) sobre a elaboração desse planejamento é de uma ação de gestão compartilhada.

Gestão de Pessoas

O Quadro 7 é composto por seis proposições sobre algumas atribuições referentes à gestão de pessoas e mostra a percepção dos diretores acerca dessa atribuição.

Quadro 7: Análise sobre algumas atribuições referente à gestão de pessoas

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
3. Existe carência de servidores para auxiliar a realização das atividades administrativas, sobrecarregando o diretor com: distribuição de classe, acompanhamento de caderneta, elaboração de ofícios etc.	2	1	0	6	13	22	13,6%	86,4%
4. As escolas dispõem de secretário(a) escolar para auxiliar o trabalho do diretor.	1	0	0	6	15	22	4,5 %	95,5%
5. A escola dispõe de uma coordenação pedagógica efetiva, o que facilita o trabalho do diretor com as questões pedagógicas.	2	2	0	9	9	22	18,2%	81,8%
6. O vice-diretor é atuante, facilitando a divisão de tarefas e responsabilidades	3	2	0	3	14	22	18,2%	77,2%
7. A ausência de habilidade e competência de alguns servidores técnico-administrativos é um obstáculo para a gestão.	2	5	1	12	2	22	31,8%	63,6 %
8. Os diretores encontram dificuldades em acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos servidores da escola.	2	5	0	8	7	22	31,8 %	68,2%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes= (CP+CT)

Os dados apresentados no Quadro 7 demonstram que 86,4% (CT+CP) dos diretores concordam que a escola necessita de mais servidores para auxiliar a realização das atividades administrativas; 13,6% (DT+DP) discordam que haja carência de servidor para os serviços administrativos. No caso das escolas que fazem parte deste estudo, o servidor que assume as funções da secretaria é o(a) secretário(a) escolar.

Em relação ao efetivo de servidores existentes na escola, 95,5% (CT+CP) dos diretores concordam que as escolas dispõem de secretário(a) escolar, que é o responsável pelo trabalho da secretaria, relacionado às atividades cotidianas da escola. Apenas 4,5% discordam totalmente da proposição; 81,8% (CT+CP) concordam que a escola dispõe de uma coordenação pedagógica efetiva, auxiliando o diretor com as questões pedagógicas; 18,2% (DT+DP) discordam da efetividade desse profissional na escola; e 77,2% (CT+CP) dos diretores concordam que existe uma divisão de tarefas e responsabilidade com o vice-diretor, enquanto 18,2% (DT+DP) discordam da efetiva atuação do vice-diretor; 4,5% não responderam.

Constatamos também que 63,3% (CT+CP) dos diretores concordam que alguns servidores técnico-administrativos não têm habilidades e competência para o trabalho, sendo isso um problema à gestão da escola. 31,8% (DT+DP) discordam que esse fator é um empecilho para gestão e 4,5% nem concordam nem discordam. Já em relação ao acompanhamento e avaliação dos servidores, 68,2% (CT+CP) dos diretores confirmam que encontram dificuldades em acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos servidores da escola. Por outro lado, 31,8% (DT+DP) discordam da existência de dificuldades em relação a essa atribuição.

Conforme dados extraídos dos questionários, embora a maioria dos diretores (86,4%), na proposição 3, afirme que existe carência de servidores para auxiliar o seu trabalho, é mister registrar que todas as escolas dispõem de secretário(a) escolar, além de coordenadores e vice-diretores – o que permite inferir que não é a ausência de alguns profissionais que causa transtornos ao trabalho dos diretores. O problema pode estar relacionado à falta de habilidades e aptidão de alguns secretários(as) para exercerem o cargo, sobrecarregando assim o trabalho da maioria dos diretores. Por outro lado, mesmo o diretor sendo o responsável por incentivar a capacitação dos servidores, isso é complicado quando o único servidor da escola está atuando enquanto cargo de confiança, como é o caso do(a) secretário(a) escolar.

É possível que alguns diretores tenham dificuldades em gerir pessoas em função da falta de experiência, vez que essa atribuição não fazia parte do seu cotidiano quando ele era professor. Ao assumir o cargo, esse profissional passa a ser o principal responsável pela unidade escolar – é ele quem lidera, buscando o envolvimento, conhecimentos, habilidades e competências do grupo, visando o bom andamento da escola, bem como uma convivência harmônica no âmbito escolar.

Rotina Administrativa

O Quadro 8 mostra a resposta dos diretores sobre as atribuições na “Rotina Administrativa”, a qual está composta por seis proposições, referentes aos seguintes aspectos: gerenciar reuniões, solicitar reformas, equipamentos, materiais, prover recursos financeiros, prestar contas e representar a escola.

Quadro 8: Análise de atribuições na rotina administrativa

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
9. Existem entraves na consecução de pequenas reformas, por parte dos órgãos superiores.	3	2	0	10	7	22	22,7 %	77,3%
10. Existe demora de retorno quanto às solicitações de suprimentos, equipamentos e mobiliários.	1	0	1	10	10	22	4,5%	91,0 %
11. A escola necessita de equipamentos modernos por serem imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades de gestão das escolas.	1	1	0	9	11	22	9,0%	90,9%
12. As saídas constantes para participar de reuniões externas geram transtornos para a escola.	2	11	0	7	2	22	59,1%	40,9%
13. O diretor tem dificuldades em prestar contas dos recursos financeiros da escola.	17	3	0	0	2	22	90,9%	9,1%
14. Maior parte do tempo do diretor é destinado para as atividades administrativas	4	5	0	10	3	22	40,9%	59,1%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes= (CP+CT)

Os dados apresentados no Quadro 8 demonstram que 77,3% (CT+CP) dos diretores concordam que existem obstáculos em conseguir respostas dos órgãos superiores na consecução de pequenas reformas. No entanto, 22,7% (DT+DP) discordam dessa proposição. Da mesma forma, 91,0% (CT+CP) concordam que é demorado o retorno referente às solicitações de suprimentos, equipamentos e mobiliários. Apenas 4,5% discordam totalmente e 4,5% não discordam nem concordam sobre a demora no retorno das solicitações. Quanto aos equipamentos, 90,9% (CT+CP) dos diretores concordam sobre a necessidade de equipamentos modernos para o desenvolvimento das atividades de gestão das escolas. É possível deduzir que os diretores se preocupam e estão cumprindo suas atribuições, no que se refere às solicitações (reforma, equipamentos, materiais e suprimentos, entre outros) para o bom andamento da escola. Entretanto, entendemos que as barreiras decorrem dos órgãos superiores, dificultando o desenvolvimento do trabalho dos diretores e trazendo transtornos à gestão.

Outro fator que pode prejudicar a rotina da escola corresponde à proposição 12, que trata das saídas do diretor para participar de reuniões externas. No entanto, um número expressivo de diretores – 59,10% (DT+DP) – discorda que essas saídas geram transtornos para a escola. Já 40,9% (CT+CP) concordam que essas ausências constantes perturbam a rotina da escola.

No que diz respeito à prestação de contas dos recursos financeiros recebidos pela escola, 90,9% (DT+DP) discordam que existem problemas em prestar contas desses recursos financeiros; somente 9,1% concordam totalmente que encontram dificuldades para a operacionalização da prestação de contas.

Quanto ao tempo destinado à rotina administrativa, que envolve muito mais do que os serviços burocráticos, porque corresponde também a algumas ações que surgem no cotidiano escolar, 59,1% (CT+CP) dos diretores concordam que disponibilizam a maior parte do seu tempo para as atividades administrativas, enquanto 40,9% (DT+DP) discordam. Infere-se que a carência de servidores administrativos e a falta de capacitação de alguns servidores (Proposições 3 e 7) tenha influenciado o número de diretores a afirmar que direcionam seu tempo mais para a parte administrativa, uma vez que ela envolve não só serviços burocráticos, mas um leque de atribuições que a cada dia vão se avolumando.

Considerando a percepção dos diretores, inferimos que a maior parte do tempo de alguns deles é destinada à rotina administrativa (59,1%), que envolve as constantes solicitações encaminhadas aos órgãos superiores, as quais, na maioria das vezes, são recobradas, por falta de atendimento. Quanto às reuniões externas, a maioria dos diretores (77,3%) não vê essa atribuição como um problema. Tal constatação pode ser justificada pelo fato de que, a depender da pauta da reunião, alguns diretores enviam um representante legal, nesse caso, o vice-diretor. Os diretores (90,9%) também não reconhecem como obstáculo a prestação de contas dos recursos financeiros, o que permite deduzir que a maioria pode estar mais capacitada no que se refere a esse fator, sendo mais atentos e temerosos quanto às normas para a prestação de contas, cumprindo de forma efetiva essa atribuição, como meio de evitar penalidades futuras ou bloqueio das contas da escola.

Promover a Participação

O Quadro 9 apresenta o resultado de cinco proposições sobre as atribuições do diretor relacionadas à “promoção da participação” dos diversos segmentos.

Quadro 9: Análise sobre promover a participação

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
15. Percebe que raramente o Colegiado Escolar se reúne para tratar de assuntos referente à escola.	4	3	3	3	9	22	31,8%	54,5%
16. Existe dificuldades para o Colegiado Escolar participar das decisões referentes aos recursos financeiros	5	4	4	5	4	22	40,9%	40,9%
17. A família nem sempre atende ao chamado do diretor para participar e acompanhar a vida escolar de seus filhos	2	2	0	11	7	22	18,2%	81,8%
18. Conseguir reunir a família para participar de reuniões de pais e mestres é um processo fácil para o diretor	4	7	0	7	4	22	50,0 %	50,0%
19. O diretor percebe que falta interesse dos professores para decidir coletivamente sobre a indicação e compra de materiais pedagógicos	11	8	0	3	0	22	86,4%	13,6%
20. O diretor está descrente quanto à forma de participação dos segmentos escolares nas tomadas de decisões	7	7	1	6	1	22	63,7 %	36,3%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes= (CP+CT)

De acordo com o Quadro 9, verificamos que 54,4% (CT+CP) dos diretores confirmam que raramente o Colegiado Escolar se reúne para tratar de assuntos referentes à escola; já 31,8% (DT+DP) discordam e 13,6% nem concordam nem discordam. Ainda sobre o Colegiado, há empate em relação à existência de dificuldades para que esse organismo participe das decisões referentes aos recursos financeiros, pois 40,9% (CT+CP) dos diretores concordam com a proposição, enquanto 40,9% (DT+DP) discordam e 18,20% nem concordam nem discordam.

Assim, concluímos que alguns diretores (54,5%) percebem a existência de problemas em relação à participação do Colegiado Escolar nas decisões da escola. Na análise dos dados, alguns respondentes escreveram, ao lado das questões, que não existia esse organismo na escola. Diante das informações colhidas, verificamos que os membros dos colegiados venceram seus mandatos em dezembro de 2014; assim, deduzimos que, em 2015, esses colegiados não atuaram de acordo com as normas, pois até dezembro daquele ano não havia decreto da gestão municipal para viabilizar tal pleito. Portanto, é estranho que não tenha ocorrido 100% de confirmações nas questões referentes ao Colegiado Escolar.

Essas informações e os dados extraídos dos questionários permitem deduzir que alguns diretores, apesar de perceberem o problema da falta de um colegiado de acordo com as normas estabelecidas, provavelmente estão acionando algumas estratégias para viabilizar a participação dos diversos segmentos. Acreditamos também que pode haver diretores que ficam inseguros quando se veem obrigados a tomar decisões individuais ou com apenas a participação de alguns membros da equipe, no tocante à descentralização dos recursos financeiros para atender à necessidade material da escola *a priori*, bem como no tocante a outras decisões que exigem a atuação e corresponsabilidade entre a escola e a comunidade escolar, as quais o Colegiado Escolar representa. Entendemos que esses resultados trazem prejuízos e dificuldades para o bom andamento da gestão, bem como para a promoção da gestão democrática nas escolas.

Sobre a participação da família, é possível dizer que 81,8% (CT+CP) dos diretores concordam que a família nem sempre atende ao chamado do diretor para participar e acompanhar a vida escolar dos filhos; somente 18,2% (DT+DP) discordam dessa proposição. Quando o assunto é reunião de pais e mestres, existe um empate nas respostas, uma vez que 50% (CT+CP) dos diretores concordam sobre a facilidade em conseguir reunir a família para participar dessas reuniões de pais e mestres, enquanto 50% (DT+DP) não consideram um processo fácil fazer com que a família participe dessas reuniões. Sobre o envolvimento da família nas decisões referente aos filhos e à escola, entendemos que isso ainda é um problema a ser vencido pelos diretores.

No que se refere à participação dos professores, 86,4% (DT+DP) discordam que esses profissionais mostram pouco interesse para decidir coletivamente sobre a indicação e compra de materiais pedagógicos; 13,6% concordam parcialmente. A pesquisa avaliou que, apesar das dificuldades em relação à participação da família e do Colegiado na escola, 63,7% (DT+DP) dos diretores não estão descrentes quanto à forma de participação dos segmentos escolares nas tomadas de decisões, enquanto 36,3% (CT+CP) concordam estarem descrentes dessa forma de participação. Acreditamos que os diretores que estão crédulos na participação dos segmentos na escola não estão muito preocupados com a situação atual do Colegiado porque estão usando estratégias para viabilizar tal participação e estão obtendo sucesso – caso contrário, o número de concordantes sobre essa questão seria bem maior que os 36,3%.

Assim, a pesquisa aponta que os diretores percebem a importância da participação dos diversos segmentos (família, membros do colegiado e professores) nas decisões da escola e estão tentando inseri-los nas discussões, mesmo que isso vá de encontro às

normas vigentes (não viabilização do colegiado). Portanto, apesar da boa vontade de alguns diretores em promover uma gestão participativa, cabe aos órgãos superiores fazerem a sua parte (viabilizar a formação do Colegiado Escolar e auxiliar na promoção da gestão democrática), evitando problemas e retrocessos na gestão das escolas municipais.

6.2.2 Atribuições na Dimensão Pedagógica

Na dimensão pedagógica, a pesquisa investigou a percepção dos diretores acerca das seguintes atribuições: (1) Elaborar Planejamento Pedagógico (PPP), (2) Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e (3) Diretor participar das ações pedagógicas.

Elaborar Projeto Político Pedagógico (PPP) e Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE)

O Quadro 10 demonstra o resultado das respostas de quatro proposições sobre as atribuições dos diretores referentes à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Quadro 10: Análise Sobre a Elaboração do PPP e PDE

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
21. A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) fica praticamente a cargo do diretor.	15	4	0	2	1	22	86,4%	13,6%
22. Conseguir reunir a comunidade escolar para participar da elaboração e acompanhamento do PPP ainda é um processo lento.	1	0	1	10	10	22	4,5%	95,5 %
23. Apesar da mobilização do diretor, a escola não conseguiu concluir o PPP.	9	3	1	5	4	22	54,5%	40,9%
24. A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) fica exclusivamente sob a responsabilidade do diretor.	7	5	0	6	4	22	54,5, %	45,5%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes=(CP+CT)

Na análise a seguir, buscamos saber como os diretores percebem a elaboração do PPP e do PDE nas escolas onde atuam. De acordo com a pesquisa, 86,4% (DT+DP) dos diretores discordam que elaboram sozinho o Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto 13,6% (CT+CP) concordam que assumem sozinho essa atribuição. Por outro lado, 95,5% (CT+CP) dos diretores concordam que têm dificuldades em reunir a comunidade escolar para participar da elaboração e acompanhamento do PPP e 4,5% discordam totalmente. Ainda sobre o PPP, 54,5% (DT+DP) dos diretores discordam que a escola não conseguiu concluir o PPP; 40,9% (CT+CP) concordam que a escola não concluiu o PPP e 4,5% nem concordam nem discordam. Quanto ao PDE, 54,5% (DT+DP) dos diretores discordam que a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é exclusivamente sua; enquanto 35,5% (CT+CP) concordam que realmente elaboram sozinho o PDE.

Avaliamos que existe certa confusão em relação à elaboração do PPP, pois a maioria dos diretores (85,4%) afirmaram que não elaboram sozinho esse documento, embora 95,5% tenham afirmado que reunir a comunidade escolar para isso ainda é um processo lento. Esses dados permitem deduzir que os diretores que não realizam o processo sozinho têm uma participação mínima da comunidade escolar e dos outros segmentos. Inquietante também é o número de diretores (40,9%) que afirmaram não conseguir concluir o PPP. Outro fator que parece preocupante se refere ao diretor que se autodenomina indeciso quanto à conclusão do PPP e quanto às dificuldades em reunir a comunidade escolar para a elaboração desse documento – isso porque, sendo uma das atribuições dos diretores acompanhar essas atividades, os dados levam à conclusão de que, provavelmente, esses diretores desconhecem a existência de tal documento na escola. Sendo o PPP um documento que deve ser elaborado de forma participativa e que também visa a autonomia da escola, é importante rever a situação, de modo a viabilizar maior participação em relação à elaboração e ao acompanhamento do PPP.

Confrontando as informações sobre a elaboração do PPP (86,4%) e a do PDE (54,5%), observamos que os diretores sinalizam que a participação é diferenciada nos dois processos. Inferimos que, em decorrência de o PPP envolver as questões pedagógicas, os diretores conseguem um envolvimento um pouco maior de parte da comunidade escolar, provavelmente a participação do coordenador pedagógico, do vice-diretor e de alguns professores. Já no processo de elaboração do PDE, por abarcar questões gerais da escola, envolvendo diagnóstico, missão, finalidade e as estratégias para pretensões futuras, a participação é bem menor em relação ao PPP.

Esses resultados levam ao entendimento de que a maioria dos diretores reconhece

a importância da elaboração e acompanhamento do PDE e do PPP e a necessidade de que isso aconteça com envolvimento e participação dos diversos segmentos da escola. No entanto, avaliamos que esse processo ainda deixa muitas lacunas em relação à elaboração, uma vez que é significativo o número de diretores (45,5%) que não sabem da situação do documento e dos que não conseguiram mobilizar as pessoas para a elaboração do PPP.

Participação do Diretor nas Ações Pedagógicas

O Quadro 11 apresenta o resultado das respostas dos diretores sobre sua “participação nas ações pedagógicas”, a partir de duas proposições.

Quadro 11: Análise sobre a participação do Diretor nas Ações Pedagógicas

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
25. Devido as atividades do dia a dia, o diretor não dispõe de tempo para se dedicar mais às questões pedagógicas	5	5	1	6	5	22	45,4%	50,0%
26. A grande quantidade de atribuições na parte administrativa impede que o diretor participe e acompanhar as reuniões de atividades complementares (ACs)	4	3	1	9	5	22	31,8%	63,6%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes=(DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes=(CP+CT)

O Quadro 11 mostra que 50% (CT+CP) dos diretores concordam que a falta de tempo impede uma dedicação maior às questões pedagógicas; enquanto 45,4% (DT+DP) discordam e 4,5% nem concordam nem discordam. Ainda sobre as questões pedagógicas, 63,6% (CT+CP) dos diretores concordam que as atividades administrativas impedem a sua participação e acompanhamento em reuniões de atividades complementares (ACs). Por outro lado, 31,8% (DT+DP) discordam e 4,5% nem concordam nem discordam.

Em relação às respostas, podemos concluir que a maioria dos diretores percebe a importância de sua participação nas questões pedagógicas, mas o que impede maior efetividade é a parte administrativa, que demanda muito do seu tempo. Por outro lado, 50% dos diretores reconhecem que poderiam dedicar mais tempo às questões pedagógicas, preocupação considerada importante. Sendo a participação dos diretores nas questões pedagógicas um fator importante para a melhoria da qualidade do ensino, acreditamos que esse índice precisa aumentar e, para isso, outros fatores da gestão precisam

melhorar – a exemplo de um quadro de servidores mais capacitados, para que os diretores não precisem dedicar mais tempo às tarefas que poderiam ser desenvolvidas por outros profissionais, e de maior agilidade dos órgãos superiores, para a viabilização das solicitações e ações que são de sua competência.

6.2.3 Atribuições na Dimensão Política

A dimensão política, nesta pesquisa, corresponde ao conhecimento da Legislação que rege as atribuições dos diretores e o funcionamento das escolas municipais de Jacobina-Ba. Essas informações estão reportadas no Regimento Escolar Unificado (2004) e no Plano de Cargos e Salários (2013). Desse modo, esses documentos se constituem como marco de referência que orientam os gestores, sobretudo diretores, sobre como atuar ou agir frente às demandas que surgem no cotidiano da escola. Portanto, podemos inferir que os gestores que estão no cargo de direção de escolas públicas devem conhecer e analisar as normas que se traduzem a partir dessas leis.

As questões a seguir estão relacionadas ao conhecimento dos diretores sobre as legislações que orientam seu trabalho.

De acordo com os dados, 72,7% os diretores afirmam conhecer parcialmente as normas relativas às suas atribuições; enquanto 27,3% afirmam conhecer completamente as legislações que descrevem as atribuições (GRÁFICO 11).

Gráfico 11: Conhecimento das Legislações Municipais que descrevem as Atribuições do Diretor

	Quantidade de Diretores	(%)
Sim, completamente	6	27,3%
Sim, em parte	16	72,7%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Por outro lado, 100% dos diretores afirmam consultar algum documento para conhecimento de suas atribuições (GRÁFICO 12). Quando solicitado que os diretores citassem os documentos consultados, verificamos que:

- 59% (13 diretores) consultam o Regimento Escolar;
- 31,8% (7 diretores) consultam o Plano de Cargos e Salários;
- 5% (1 diretor) informa que procuram pessoas que já trabalharam na escola;
- 15% (3 diretores) não quiseram responder.

Gráfico 12: Consulta de documentos para conhecimento de suas atribuições

	Quantidade de Diretores	(%)
Sim	22	100,0%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, dezembro/2015

Esses dados reafirmam que um percentual expressivo de diretores (59% consultam o Regimento Escolar) e (31,8% consultam o Plano de Cargos e Salários) utilizam esse marco normativo como orientador de suas atribuições. Observando o número de diretores (15%) que não responderam quais documentos consultavam e o grande número que afirmou conhecer parte dos documentos legais (72,70%), podemos deduzir que parte dos diretores pode ter dúvidas quanto ao seu real papel na escola.

A mesma situação acontece quando o conhecimento corresponde às normas para o funcionamento da escola (QUADRO 12). A pesquisa verificou que 54,50% (DT+DP) discordam que as normas de funcionamento da escola nem sempre são aplicadas de forma efetiva; já 45,50% (CT+CP) concordam que não cumprem efetivamente as regras. Observamos que os diretores percebem a importância de conhecer as legislações (95,5%) referentes às atribuições do diretor, bem como as normas para o funcionamento da escola. Entretanto, o número de diretores que utilizam essas informações poderia ser maior do que a situação atual, o que nos permite deduzir que alguns estão agindo no improviso e ou no empirismo no que se refere aos conhecimentos de suas atribuições, bem como em relação à aplicabilidade das normas para o funcionamento da escola.

Quadro 12: Análise sobre o conhecimento das normas para o funcionamento da escola

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
27. As normas de funcionamento da escola nem sempre são aplicadas de forma efetiva.	5	7	0	6	4	22	54,5%	45,5%
28. É muito importante o conhecimento das legislações para gerir a escola.	1	0	0	3	18	22	4,5%	95,5%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes= (CP+CT)

Consideramos essa dimensão importante para quem assume o cargo de direção de uma escola pública municipal. Entretanto, as percepções dos diretores sobre o conhecimento das legislações que determinam suas atribuições e das normas que regem a escola ainda são baixas. Mesmo que alguns resultados tenham índice acima de 50% de concordância, o ideal seria que todos tivessem conhecimento das normas e determina-

ções, que são essenciais para o bom funcionamento da escola.

6.2.4 Atribuições não formais

As atribuições não formais, neste estudo, correspondem às atividades que são desenvolvidas pelos diretores, independentemente de constarem no arcabouço de suas atribuições, conforme normas municipais. Foram elencadas algumas proposições consideradas essenciais para a realidade das escolas municipais de Jacobina-Ba.

O Quadro 13 apresenta o resultado de seis proposições sobre as atribuições não formais que ocorrem no cotidiano escolar de diretores.

Quadro 13: Análise das Atribuições Consideradas Informais

PROPOSIÇÕES	OPÇÕES DE ESCOLHA						Discordantes da proposição	Concordantes da proposição
	DT	DP	I	CP	CT	QT		
29. O fator político partidário no município pode ser um transtorno ao trabalho do diretor.	2	2	1	8	9	22	18,2%	77,3 %
30. Grupos de oposição dentro da escola trazem transtorno à gestão.	3	3	3	10	3	22	27,2%	59,1%
31. A ausência do professor por doenças e atestados médicos compromete o bom andamento da unidade escolar.	2	1	0	5	14	22	13,6%	86,3%
32. O diretor direciona muito tempo ao atendimento a alunos, devido à indisciplina.	2	7	0	6	7	22	40,9%	59,1%
33. Em situações de emergência, o diretor precisa tomar decisões sem consultar o Colegiado Escolar.	2	5	0	10	5	22	31,8%	68,2%
34. No dia a dia do diretor, surgem questões cuja solução deveria estar a cargo de outros profissionais, a exemplo de: acompanhar reformas, serviço de orientação ao estudante, substituir coordenador pedagógico.	2	0	1	8	11	22	9,1%	86,4%

Legenda: QT= quantidade total de respondentes; DP=Discordantes da proposição: quantidade de respondentes discordantes= (DT+DP) e CP=Concordantes da proposição: quantidade de respondentes concordantes= (CP+CT)

De acordo com os dados, 77,3% (CT+CP) dos diretores concordam que o fator político-partidário no município pode trazer problemas para a gestão da escola. Por outro lado, 18,2% (DT+DP) discordam e 4,5% nem concordam nem discordam. Ainda em relação ao fator político, 59,1% (CT+CP) dos diretores concordam que grupos de oposição na escola atrapalham o desenvolvimento de suas ações de gestão, enquanto 27,2%

(DT+DP) discordam e 13,6% nem concordam nem discordam. Deduzimos que o fator político partidário no município ainda é muito forte, o que pode gerar tanto privilégios para algumas escolas quanto conflitos internos, principalmente por interesse pessoal de alguns gestores municipais.

Outro fator que pode trazer transtornos à gestão da escola corresponde à ausência de docentes. Pelo Quadro 13, observamos que 86,3% (CT+CP) dos diretores concordam que a ausência do professor por doenças e atestados médicos compromete o bom andamento da escola e 13,6% (DT+DP) discordam da situação. Vale ressaltar que essa ausência leva o diretor a assumir a sala de aula e deixar as atividades de gestão para outro momento. Durante a pesquisa, foi possível presenciar tal situação no momento da visita para a aplicação dos questionários – a diretora estava em sala de aula em substituição a um(a) professor(a), para não liberar os alunos para casa. Em outra situação, quem substituíra o(a) professor(a) era o coordenador pedagógico, dando a entender que essa situação ocorre em um número expressivo de vezes.

Em relação ao atendimento de alunos, 59,1% (CT+CP) dos diretores concordam que disponibilizam muito de seu tempo a essa atividade, devido à indisciplina; 40,9% (DT+DP) discordam da proposição. Imaginamos que essa situação impeça o diretor de realizar algumas tarefas em função da presença do aluno na sala da direção, porque o professor não o aceita na sala de aula.

Observamos ainda que 62,2% (CT+CP) dos diretores concordam sobre a existência de situações de emergência na escola e sobre a necessidade de tomar decisões sem consultar o Colegiado Escolar; enquanto 31,8% (DT+DP) discordam totalmente. Levando em consideração a situação do colegiado nas escolas municipais, esse resultado pode ser considerado baixo para o número de concordantes. Além disso, a falta de um colegiado efetivo pode contribuir para que alguns diretores optem pela concentração do poder e se acomodem com a ausência da participação dos diversos segmentos nas decisões da escola, e a situação de emergência passaria a ser uma rotina comum na escola. Já em relação a assumir atribuições de outros profissionais, 86,4% (CT+CP) dos diretores concordam que resolvem questões do cotidiano escolar, as quais deveriam estar a cargo de outros profissionais; somente 9,1% discordam totalmente; e 4,5% nem concordam nem discordam.

Assim, deduzimos que as percepções dos diretores sobre as atribuições não formais, de certo modo, confirmam que essas atividades estão presentes nas escolas públicas municipais e proporcionam sobrecarga de trabalho para alguns diretores, além de

trazerem transtornos e problemas para o trabalho do diretor.

Após a compilação de todos os tópicos das proposições relacionadas às atribuições formais e não formais da gestão escolar, elaboramos a Tabela 5, que traz o Resultado do Grau de Concordância (GC), conforme demonstrado abaixo.

Tabela 5: Resultado de Grau de Concordância/Discordância relacionada a cada tópico elencado, segundo Macnaughton (1986) e Wilder Jr. (1981)

PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DA ESCOLA			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
13,6	1. A elaboração do planejamento da escola (Plano Escolar) fica exclusivamente sob a responsabilidade do diretor.	Administrativa/Planejamento	Discordante
90,9	2. A elaboração do planejamento da escola (Plano Escolar) acontece com a participação de alguns segmentos da escola.	Administrativa/Planejamento	Concordante
GESTÃO DE PESSOAS			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
68,2	Os diretores encontram dificuldades em acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos servidores da escola.	Administrativa/Gestão de pessoas	Concordante
86,4	Existe carência de servidores para auxiliar a realização das atividades administrativas, sobrecarregando o diretor com: distribuição de classe, acompanhamento de caderneta, elaboração de ofícios etc.	Administrativa/Gestão de Pessoas	Concordante
81,8	O vice-diretor é atuante, facilitando a divisão de tarefas e responsabilidades.	Administrativa/Gestão de pessoas	Concordante
95,5	As escolas dispõem de secretário(a) escolar para auxiliar o trabalho do diretor.	Administrativa/Gestão de Pessoas	Concordante
81,8	A escola dispõe de uma coordenação pedagógica efetiva, o que facilita o trabalho do diretor com as questões pedagógicas.	Administrativa/Gestão de Pessoas	Concordante
66,7	A ausência de habilidade e competência de alguns servidores técnico-administrativo é um obstáculo para a gestão.	Administrativa/Gestão de Pessoas	Concordante
ROTINA ADMINISTRATIVA			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
77,3	Existem entraves na consecução de pequenas reformas, por parte dos órgãos superiores.	Administrativa/Rotina Administrativa	Concordante
90,9	A escola necessita de equipamentos modernos por serem imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades de gestão das escolas.	Administrativa/Rotina Administrativa	Concordante
95,5	Existe demora de retorno quanto às solicitações de suprimentos, equipamentos e mobiliários.	Administrativa/Rotina Administrativa	Concordante
9,1	O diretor tem dificuldades em prestar contas dos recursos financeiros da escola.	Administrativa/Rotina Administrativa	Discordante
59,1	Maior parte do tempo do diretor é destinado às atividades administrativas.	Administrativa/Rotina Administrativa	Concordante
40,9	As saídas constantes para participar de reuniões externas geram transtornos para a	Administrativa/Rotina Administrativa	Discordante

	escola.		
PROMOVER A PARTICIPAÇÃO			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
63,2	Percebe que raramente o Colegiado Escolar se reúne para tratar de assuntos referente à escola.	Administrativa/Promover a Participação	Concordante
50,0	Existem dificuldades para o Colegiado Escolar participar das decisões referentes aos recursos financeiros.	Administrativa/Promover a Participação	Concordante
30,0	O diretor está descrente quanto à forma de participação dos segmentos escolares nas tomadas de decisões.	Administrativa/Promover a Participação	Discordante
81,8	A família nem sempre atende ao chamado do diretor para participar e acompanhar a vida escolar dos filhos.	Administrativa/Promover a Participação	Concordante
13,6	O diretor percebe que falta interesse dos professores para decidir coletivamente sobre a indicação e compra de materiais pedagógicos.	Administrativa/Promover a Participação	Discordante
50,0	Conseguir reunir a família para participar de reuniões de pais e mestres é um processo fácil para o diretor.	Administrativa/Promover a Participação	Concordante
ELABORAÇÃO DO PPP E DO PDE			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
13,6	A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) fica praticamente a cargo do diretor.	Pedagógica/ Elaborar PPP e PDE	Discordante
95,5	Conseguir reunir a comunidade escolar para participar da elaboração e acompanhamento do PPP ainda é um processo lento.	Pedagógica/ Elaborar PPP e PDE	Concordante
45,5	A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) fica exclusivamente sob a responsabilidade do diretor.	Pedagógica/ Elaborar PPP e PDE	Discordante
42,9	Apesar da mobilização do diretor, a escola não conseguiu concluir o PPP.	Pedagógica/ Elaborar PPP e PDE	Discordante
PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
52,4	Devido às atividades do dia a dia, o diretor não dispõe de tempo para se dedicar mais às questões pedagógicas.	Pedagógica/Participar das ações pedagógicas	Concordante
66,7	A grande quantidade de atribuições na parte administrativa impede que o diretor participe e acompanhe as reuniões de atividades complementares (ACs).	Pedagógica/Participar das ações pedagógicas	Concordante
DIMENSÃO POLÍTICA			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
45,5	As normas de funcionamento da escola nem sempre são aplicadas de forma efetiva.	Política/Legislação	Discordante
95,5	É muito importante o conhecimento das legislações para gerir a escola.	Política/Legislação	Concordante
ATRIBUIÇÕES NÃO FORMAIS			
Grau de Concordância	Proposição	Dimensão/Atribuição	Status
86,4	A ausência do professor por doenças e atestados médicos compromete o bom andamento	Atribuições não formais	Concordante

	to da unidade escolar.		
68,2	Em situações de emergência, o diretor precisa tomar decisões sem consultar o Colegiado Escolar.	Atribuições não formais	Concordante
59,1	O diretor direciona muito tempo ao atendimento a alunos, devido à indisciplina.	Atribuições não formais	Concordante
81,0	O fator político-partidário no município pode ser um transtorno ao trabalho do diretor.	Atribuições não formais	Concordante
68,4	Grupos de oposição dentro da escola trazem transtorno à gestão.	Atribuições não formais	Concordante
90,5	No dia a dia do diretor, surgem questões cuja solução deveria estar a cargo de outros profissionais, a exemplo de: acompanhar reformas, serviço de orientação ao estudante, substituir coordenador pedagógico.	Atribuições não formais	Concordante

Foram aplicados os percentuais concordantes/discordantes, segundo a tabela abaixo.

Quadro 14: Interpretação de valores segundo a Escala Likert – Valor de GC Frase adequada

Valor de GC	Frase adequada
0,90 ou mais	Uma concordância muito forte
0,80 a +0,89	Uma concordância substancial
0,70 a +0,79	Uma concordância moderada
0,60 a +0,69	Uma concordância baixa
0,50 a +0,59	Uma concordância desprezível
0,40 a +0,49	Uma discordância desprezível
0,30 a +0,39	Uma discordância baixa
0,20 a +0,29	Uma discordância moderada
0,10 a +0,19	Uma discordância substancial
0,10 ou menos	Uma discordância muito forte

Fonte: Sanches, Meireles e Sordi (2011, p.6)

Legenda: Valor de GC – Valor do Grau de concordância / Frase adequada – Análise do grau de concordância.

Buscamos, através da análise dos dados da Tabela 5, verificar o percentual de impacto de cada questão, segundo a percepção dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba elencados para a pesquisa. A utilização da técnica de Grau de Concordância (GC) permitiu analisar percentualmente a incidência de cada concordância e discordância relacionadas às alternativas/respostas apresentadas pelos diretores.

Foi utilizado o grau de concordância segundo a proposta de Macnaughton (1966), Wilder Jr. (1981), complementado pela tabela de concordância de Davis (1976). No total, foram colhidas 748 respostas em 22 questionários (34 questões para cada diretor).

Nas proposições referentes às atribuições **planejamento das ações da escola**, constatamos uma **concordância muito forte**, quando os diretores afirmam *dividir a*

elaboração do plano escolar com alguns segmentos (GC-90,0) e, outra com **discordância substancial**, referente à *elaboração do planejamento de forma individual (GD-13,6)*. Observamos que existe total coerência nas respostas e este é o comportamento esperado na gestão da escola. Portanto, concluímos que, apesar da contradição (concordante/discordante), existe lógica nas respostas dos diretores e há indícios de que, em algumas escolas, a gestão tende a ser participativa.

No que tange à **gestão de pessoas**, todas as questões foram concordantes, em graus diferenciados. Verificamos uma **concordância muito forte** por parte dos diretores ao *confirmarem que as escolas têm secretários(as) escolares (GC-95,5)*; seguida de três proposições com **concordância substancial**, em que os diretores veem a *boa atuação do vice-diretor (GC-81,8)* e percebem uma *coordenação pedagógica efetiva (GC-81,8)*. As respostas confirmam que as escolas mantêm, em seu quadro, os profissionais que auxiliam diretamente o trabalho do diretor, tanto na parte administrativa como na pedagógica. Entretanto, para alguns diretores, as escolas necessitam de *mais servidores para as atividades administrativas (GC-86,4)*.

Detectamos duas proposições com **Concordância fraca**: a primeira diz respeito às *dificuldades de alguns diretores em avaliar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelos servidores (GC-68,2)*. Sendo essa uma das atribuições do diretor, determinada no Regimento Escolar, acreditamos que tal fator merece atenção especial, uma vez que mais da metade dos diretores passa por essa situação. A escola, como qualquer outra organização, precisa ter uma liderança que possa acompanhar, auxiliar e incentivar as pessoas para melhor realizar suas tarefas. Por outro lado, mesmo confirmando as dificuldades em avaliar e acompanhar o trabalho dos servidores, alguns diretores percebem que *existem funcionários sem habilidades e competências para o serviço, sendo um obstáculo para a gestão (GC-66,7)*.

Esses resultados levam ao entendimento de que as atribuições referentes à gestão de pessoas precisam ser aprimoradas, uma vez que é responsabilidade do diretor acompanhar e avaliar o trabalho dos servidores, bem como incentivá-los a participarem de capacitação, o que deverá constar no planejamento anual da Secretaria de Educação. Alguns diretores podem não saber como administrar questões referentes ao pessoal, por ser essa a primeira vez em que assumem o cargo, não dispondo de muita experiência nem conhecimentos, o que pode gerar problemas de relacionamento entre os servidores. Manter a harmonia no ambiente de trabalho e envolver os servidores em torno de um objetivo comum demanda conhecimentos, paciência, mudança de atitudes, valores e

vontade de mudança, visando sempre o bom funcionamento da unidade escolar e a qualidade do ensino.

Na **rotina administrativa**, foram elencadas duas proposições com **grau de concordância muito forte**; podemos concluir que estão de acordo com o esperado, uma vez que é importante os *diretores perceberem a necessidade de equipamentos modernos para o desenvolvimento das atividades de gestão* (GC-90,9), bem como solicitar suprimentos, equipamentos e mobiliários aos órgãos superiores. No entanto, os diretores concordam que *existem dificuldades no retorno das respostas* (GC-95,5), o que pode trazer transtornos, uma vez que as escolas municipais ainda têm uma dependência administrativa e financeira significativa em relação à Secretaria de Educação. Esse resultado é um indicativo de que existem ações que não dependem somente do diretor, em função do resultado estar atrelado a outros setores do órgão municipal.

Ainda em relação à rotina administrativa, *alguns diretores percebem a existência de entraves na consecução de pequenas reformas, por parte dos órgãos superiores* (GC-77,3), sendo, portanto, uma **concordância moderada**, indicando que esse problema não ocorre em todas as escolas. Concluímos, diante das respostas elencadas, que os diretores estão cumprindo suas atribuições a contento; os empecilhos vêm por parte dos órgãos superiores, que deveriam auxiliar e não atrapalhar o trabalho do diretor.

Somente alguns diretores percebem que a *maior parte de seu tempo é destinada a atividades administrativas* (GC-59,1), configurando como uma **concordância desprezível**. Portanto, alguns não veem problemas na quantidade de atribuições no setor administrativo; imaginamos que, nessa proposição, haveria um grau de concordância maior, até porque boa parte afirma faltar pessoal, além da ausência de capacitação de alguns servidores da secretaria.

Normalmente, os gestores de escolas públicas reclamam da burocracia para prestar contas dos recursos financeiros da instituição. Porém esse parece não ser um problema para os diretores que participaram da pesquisa, uma vez que a maioria *discorda de que tem dificuldades em prestar contas dos recursos financeiros* (GD-09,1), sendo um **grau de discordância muito forte**. Esse resultado se constituiu em uma surpresa positiva porque imaginávamos que haveria um grau de concordância e não de discordância. Isso é positivo porque, diante das respostas, o problema referente à prestação de contas, pelo menos nas escolas municipais de Jacobina-Ba, parece ser uma questão resolvida para a grande maioria.

Ainda em relação à parte administrativa, houve um grau de **discordância des-**

prezível em relação às saídas da escola para reuniões externas. Nesse caso, a maioria discorda que as *saídas é um transtorno para a escola* (GD-40,9), o que permite concluir que, em algumas escolas, existe uma parceria bem resolvida entre a equipe gestora (secretário, vice-diretor e coordenação pedagógica) que tem o controle na escola, apesar da ausência do diretor.

Quanto a **promover a participação**, elencamos uma proposição com **concordância substancial**, demonstrando que a maioria dos diretores percebe as *dificuldades para viabilizar a participação da família para acompanhar a vida dos filhos* (81,8). Apesar da confirmação anterior, parte dos diretores respondeu com um grau de **concordância desprezível** que *é fácil fazer com que a família participe de reuniões de pais e mestres* (GC-50,0). Portanto, é possível deduzir que, independentemente de a chamada ser individual ou para participar de reunião em grupo, existem dificuldades por parte de alguns diretores em trazer a família para a escola. Não resta dúvidas de que a gestão sem a participação desse segmento pode ser um empecilho para a efetivação de uma gestão participativa.

Já em relação aos professores, constatamos que os diretores veem com bons olhos a participação desse segmento *nas decisões coletivas para indicação e compra de materiais pedagógicos* (GD-13,6) uma vez que responderam com grau de **discordância substancial**. Esse resultado demonstra que os diretores estão conseguindo a adesão de parte da comunidade escolar nas ações que dizem respeito à aquisição e manutenção de material e equipamentos necessários às atividades pedagógicas.

Em relação à participação do Colegiado Escolar, apesar de ser considerada uma **concordância baixa**, a maioria dos diretores percebe *dificuldades em reunir o colegiado escolar* (GC-63,2); e uma **concordância desprezível** quando se refere à *participação desse organismo nas decisões referentes aos recursos financeiros* (GC-50,0). As respostas sobre o Colegiado Escolar são preocupantes, uma vez que esse é o principal organismo que pode viabilizar a corresponsabilidade, uma vez que é formado pelos diversos segmentos da escola. Imaginamos que, nas duas proposições, em situação normal, as respostas teriam um número maior de diretores discordantes.

Apesar das dificuldades, boa parte dos diretores acredita na forma como estão conduzindo o processo de participação, mesmo havendo uma **discordância baixa** em relação a estarem *descrentes quanto à forma de participação dos segmentos nas tomadas de decisões* (GD-30,0).

Na **dimensão pedagógica**, elencamos uma questão com **concordância muito**

forte, sobre a **elaboração do PPP**, ou seja, os diretores veem como um *processo lento conseguir reunir a comunidade escolar para participar da elaboração e acompanhamento do PPP* (GC-95,5). Por outro lado, responderam com grau de **discordância substancial** que a *elaboração do PPP fica praticamente sob sua responsabilidade* (GD-13,6) e **discordância desprezível** que, apesar das mobilizações, a *escola não conseguiu elaborar o PPP* (GD-42,9). Há, portanto, três situações conflitantes, sendo a primeira uma situação esperada, porque ainda existem dificuldades em reunir todos os segmentos para pensar e elaborar o PPP, da mesma forma que não é papel do diretor realizar sozinho todo processo. No entanto, o fato de algumas escolas não terem conseguido concluir seu projeto leva à dedução de que as ações acontecem de forma aleatória, sem um norte a ser seguido, e, portanto, cada um faz a sua parte sem haver interação com os objetivos propostos para a escola.

A mesma situação ocorre com a elaboração do PDE – alguns diretores discordam que a *elaboração do PDE é uma atribuição que fica exclusivamente sob sua responsabilidade* (GD-45,5). Esse resultado está de acordo com o esperado, isto é, a elaboração dos programas e projetos realmente não deve ser atribuição apenas do diretor, pois sua função é conduzir, colaborar e acompanhar os trabalhos. Algumas ações devem ser pensadas para viabilizar a conclusão do PPP, bem como estratégias visando uma maior participação da comunidade escolar, tanto no processo de elaboração do PPP quanto do PDE.

Quanto à **participação do diretor nas ações da escola**, houve uma proposição com grau de **concordância baixa**, em que alguns diretores percebem que *as atribuições na dimensão administrativa os impedem de participar das reuniões de atividades complementares* (GC-66,7); e outra com grau de **concordância desprezível**, em que alguns diretores percebem que *lhes falta tempo para participar das questões pedagógicas* (GC-52,4). Vimos aí uma contradição em relação ao tempo destinado ao desenvolvimento das atividades nas áreas administrativas e pedagógicas, uma vez que parte dos diretores afirma as suas ausências em atividades pedagógicas, em razão de estarem sobrecarregados com as atividades administrativas.

Na **dimensão política**, de duas proposições, uma apresenta **concordância muito forte** e indica que os diretores *consideram importante o conhecimento das legislações para gerir a escola* (GC-95,5); a outra apresenta grau de **discordância desprezível**, pois, para alguns diretores, *as normas para o funcionamento da escola nem sempre são aplicadas de forma efetiva* (GD-45,5). A primeira resposta está de acordo com o espe-

rado; no entanto, a segunda deveria ter um grau de discordância maior, pois a não aplicabilidade das normas, de forma correta, pode trazer transtornos para a gestão da escola. Nesse caso, cada diretor pode achar que deve fazer o que quiser, na hora que quiser, podendo gerar conflitos na gestão das escolas. As normas são padronizadas justamente para evitar que cada escola aja da forma que lhes for conveniente.

Finalizando, em relação às **atribuições não formais**, há uma **concordância muito forte**, o que demonstra que a maioria dos diretores concorda que *surgem questões no cotidiano escolar que deveriam ser resolvidas por outros profissionais* (GC-90,5), elevando, portanto, a quantidade de demandas para o diretor, além de ele ter que decidir sobre questões que não são do seu entendimento. Da mesma forma, *a ausência de professores por doenças e atestados médicos* (GC-86,4) enquanto **concordância substancial** também é um problema para a gestão da escola, uma vez que não se dispõe de servidores para substituir os docentes durante suas ausências. Outro fator que segue o mesmo caminho é o *tempo direcionado para o atendimento a alunos devido à indisciplina* (GC-59,1) – mesmo sendo uma **concordância desprezível**, trata-se de um fator que atrapalha as atividades do diretor, que fica impedido de resolver determinados assuntos devido à presença do aluno(a) “indisciplinado” no seu espaço de trabalho. Conclui-se que os resultados acima fazem parte dos problemas narrados por diversos gestores de escolas públicas, como um empecilho ao trabalho do diretor.

O resultado sobre a *tomada de decisão sem consultar o colegiado em caso de emergência* (GC-68,2) teve **concordância baixa**. Esperava um grau de concordância maior, principalmente em função do não cumprimento das normas para a formação do Colegiado Escolar. Apesar de a concordância ser considerada baixa, avaliamos que haja um número considerável de diretores que enfrenta essa situação no cotidiano escolar.

Quanto ao fator político-partidário, há um grau de **concordância substancial** por parte dos diretores, que confirmam existirem *transtornos causados pelo fator político-partidário na gestão da escola* (GC-81,0). Do mesmo modo, mas com **concordância baixa**, alguns diretores percebem que a escola tem *grupo de oposição causando transtornos à gestão* (GC-68,4). Devido ao pouco tempo da democratização do processo eleitoral para o cargo de direção das escolas municipais de Jacobina-Ba, imaginamos que essas respostas estejam de acordo com o esperado; ao mesmo tempo, vem a esperança de mudanças nesse setor, principalmente devido à formação do grupo de diretores atuais, com posturas e atitudes diferenciadas, o que lhes dá certa autonomia, resultante dos novos conhecimentos e domínio da legislação.

Portanto, as dimensões/atribuições de acordo com o grau de concordância/discordância levam a concluir que, apesar dos empecilhos, a maioria dos diretores está tentando viabilizar mudanças em relação à forma de gerir a escola. Entendemos que cada resposta passou por uma análise apurada, recorrendo ao imaginário dos acontecimentos reais para ter maior veracidade, uma vez que reporta à lembrança de atividades realizadas no cotidiano escolar, passando informações relevantes sobre a gestão da escola a partir de suas atribuições.

CONCLUSÕES

O trabalho aqui desenvolvido teve como objetivo analisar como os diretores escolares percebem as atribuições formais e não formais que lhes são demandadas para desenvolver a gestão das escolas municipais em Jacobina-Ba. A pesquisa foi enriquecida com os conhecimentos sobre gestão, a gestão de escolas públicas municipais e as atribuições do diretor, que serviram de subsídios para uma correlação com a gestão das escolas municipais do município em foco.

A partir da análise dos referenciais teóricos e os resultados dos questionários aplicados, identificamos as principais atribuições destinadas aos diretores que fizeram parte desta pesquisa. Foi possível observar, também, os principais avanços e dificuldades que incidem sobre o trabalho desses diretores no cotidiano escolar. Embora a pesquisa envolva apenas um município específico, Jacobina-Ba, considerada uma cidade de médio porte, com legislações próprias para gerir suas escolas, compreendemos que os temas aqui abordados poderão contribuir de modo mais amplo para os estudos sobre a gestão escolar no interior baiano.

Após levantamento teórico sobre gestão escolar e atribuições de diretores, selecionamos informações para entender a estrutura e o funcionamento das unidades escolares no município de Jacobina-Ba. Avaliamos que a organização do sistema de ensino no município seguiu a mesma lógica de muitos municípios brasileiros na fase de implementação, com mudanças na legislação para se adequar às leis superiores. O município era orientado pelas diretrizes educacionais do estado da Bahia e passou a ser o responsável pela criação de seu próprio Sistema de Ensino, via Secretaria de Educação, definindo as normas para funcionamento das unidades escolares, bem como a implantação da gestão democrática nas escolas municipais.

Entretanto, parte das deliberações da Secretaria de Educação implica diretamente nas atribuições dos diretores, uma vez que parte das decisões do órgão superior recai sobre a escola porque é lá que se materializam as políticas educacionais. Diante da consolidação das normas, a gestão das escolas municipais em Jacobina-Ba vem passando por mudanças significativas, principalmente em relação as atribuições dos diretores.

Anteriormente à adoção da LDB/96, as ações do diretor escolar tinham o suporte de um modelo considerado tradicional, ou seja, era ele quem exercia o controle, a supervisão e repassava informações aos órgãos centrais, além de ser o detentor do poder

central da informação e da escola onde trabalhava. Essa fase parece estar sendo superada, uma vez que a gestão escolar pressupõe um trabalho participativo, envolvendo os diversos segmentos que compõem a unidade escolar.

O diretor de escola pública tem, em seu trabalho, uma gama de normas, leis e regras que devem ser cumpridas, a fim de gerir a escola de acordo com o que é proposto pela instituição a qual está servindo. Portanto, ele é o principal responsável para que os princípios estabelecidos sejam executados, como: promover a gestão democrática, a autonomia da escola, a participação da comunidade nas discussões e decisões, envolvendo-se nas questões pedagógicas, entre outros. No caso de Jacobina-Ba, a responsabilidade do diretor está pautada em leis municipais que estabelecem as funções, atribuições e competências referentes ao cargo.

A partir das análises das leis municipais referentes ao cargo de direção das escolas municipais de Jacobina-Bahia, concluímos que o diretor tem, em suas atribuições, um poder maior e centralizador determinado no Regimento Escolar (2004), em relação ao estabelecido no Plano de Cargos e Salários do Magistério Municipal (2013a). A revisão das atribuições estabelecidas no Plano de Cargos pode ser considerada um avanço para as escolas porque visa maior corresponsabilidade entre direção, equipe gestora e comunidade escolar. Por outro lado, se o diretor se basear somente nesse documento, pode gerar dúvidas sobre seu real papel na gestão da escola, em relação a algumas atribuições, a exemplo do envolvimento com recursos financeiros.

Independentemente do que consta nos documentos, as mudanças na forma de gerir a escola aumentaram as demandas de atribuições para os diretores, bem como a responsabilidade e o tempo direcionado ao trabalho na escola, porque eles passaram a responder por questões financeiras, pedagógicas, administrativas, responsabilizando-se também pela qualidade no ensino, agregando pessoas para as decisões, compartilhando o poder, além de conviver com situações previsíveis e inusitadas que aparecem no interior da escola.

Visando identificar o perfil dos diretores das escolas municipais de Jacobina-Ba, buscamos informações pessoais e profissionais (subseção 6.1.3), a partir da aplicação de questionário, cumprindo assim um dos objetivos da pesquisa.

Outro objetivo proposto foi identificar e analisar as principais atribuições de gestão inerentes à função de diretor e qual a sua percepção acerca das atribuições formais e não-formais, que são realizadas no dia a dia da escola.

Não há intenção, aqui, de repetir os percentuais apresentados ao longo da análise

dos dados e da discussão dos resultados, mas trazer algumas considerações pertinentes, referentes às atribuições elencadas nas dimensões política, administrativa, pedagógica e nas atribuições não formais.

Constatamos, na **dimensão política** que a maioria dos diretores desconhece parte da legislação que rege o cargo de direção. Entendemos que conhecer as atribuições para o seu trabalho e as normas que regem o funcionamento da escola é imprescindível para o desenvolvimento das ações que competem ao diretor. Essas normas irão subsidiar a compreensão do papel de cada segmento da escola, a forma de funcionamento e as orientações inerentes ao trabalho de gestão. Entretanto, ainda prevalece um número expressivo de diretores que provavelmente estão agindo por improviso ou empirismo, sem o devido suporte das normas legais.

Imaginamos que somente ao assumir o cargo parte dos diretores vê a necessidade de consultar as normas que lhes são demandadas e, por constar de praticamente todas as ações direcionadas para a escola, o conhecimento antecipado poderia até mesmo ser um imperativo para os diretores analisarem se realmente é o que desejariam para sua vida profissional.

Na **dimensão administrativa**, as principais atribuições estão relacionadas às seguintes atividades: planejamento das ações da escola (Plano Escolar), gestão de pessoas, rotina administrativa (envolve gerir recursos financeiros) e promoção da participação dos diversos segmentos da unidade escolar. Concluimos que parte dos diretores ficaram em dúvida se as demandas dessa dimensão sobrecarregam seu tempo na escola. No entanto, terminam concordando que dão mais atenção à parte administrativa do que à pedagógica. Deduzimos que esse resultado pode ser justificado em função da quantidade de ações que são demandadas na parte administrativa – as quais são apresentadas neste estudo.

Entendemos como avanço para o município o fato de que, no quadro de servidores, todas as escolas dispõem de vice-diretor(a) e secretário(a) escolar, pois, de acordo com as normas, o diretor assumiria mais essa atribuição nas escolas onde não houvesse esses profissionais. Sobre esses servidores, a maioria dos diretores percebe a boa atuação do vice-diretor. Por outro lado, percebem ausência de habilidade de alguns secretários escolares para o trabalho e, por se tratar de um cargo de confiança, nem sempre o diretor pode opinar sobre a contratação, nem se empenhar para a capacitação de um servidor que não faz parte do quadro efetivo da escola.

Sobre a gestão de pessoas, acreditamos que, por falta de conhecimento sobre re-

lações interpessoais, os diretores encontram dificuldades no que tange ao acompanhamento do trabalho dos servidores. Entretanto, é importante que o diretor e todos os seus auxiliares participem de cursos de formação continuada, a fim de que se tornem capazes de acompanhar as transformações inerentes ao bom andamento da escola.

Nesta pesquisa, avaliamos que a maioria dos diretores está tentando inserir a comunidade escolar na elaboração dos planos, projetos e planejamentos da escola, como forma de promover a gestão participativa e compartilhada. Entendemos que não é um processo fácil, uma vez que envolver a família ainda é um processo lento e, portanto, é necessário rever estratégias para viabilizar a participação dos diversos segmentos no planejamento e nas demais decisões da escola.

Apontamos como um dos entraves da gestão das escolas, que não depende somente do diretor, podendo ser um impeditivo à participação nas escolas, é a autorização via decreto para a formação dos Colegiados Escolares. Esta é de responsabilidade do gestor municipal, o que até o momento da conclusão desta tese ainda não estava em vigor. Sendo o colegiado formado pela representação dos diversos segmentos da comunidade escolar, podemos imaginar que, tanto administrativa como pedagogicamente, a participação pode não estar acontecendo a contento, apesar da boa vontade e das estratégias realizadas pela maioria dos diretores.

Embora a não formação do colegiado seja um fator que dificulta a participação, alguns diretores estão buscando estratégias para viabilizar o máximo de participação, entre as quais: continuar com a composição do colegiado, mesmo sem validade legal; convocar reuniões envolvendo todos os segmentos para as decisões, ou até mesmo convocar novos membros, mesmo sem o suporte do decreto, como forma de não perder as conquistas adquiridas e a credibilidade perante a comunidade escolar.

Sobre a questão financeira, os diretores se mostram mais preocupados. Acreditamos que isso esteja relacionado à responsabilidade fiscal e a represálias caso haja problemas nas prestações de contas, pois, mesmo deixando o cargo após o mandato, eles continuam respondendo pelos atos praticados durante um prazo de 3 anos, o que pode inclusive comprometer as finanças da escola, em razão do bloqueio dos recursos da escola para o ano seguinte.

Na **dimensão pedagógica**, observamos que a maioria dos diretores se esforça para que a elaboração do PPP e PDE ocorra de forma participativa. Apesar da situação, ainda há escolas que não têm seu projeto. Por outro lado, em algumas escolas, o diretor não participa das reuniões e ações pedagógicas, alegando sobrecarga de atribuições no

âmbito administrativo. Essa situação pode estar relacionada ao bom trabalho realizado pela coordenação pedagógica, que fica à frente dessas ações, conforme afirmação dos diretores. Entretanto, os diretores percebem a necessidade de rever a situação e direcionar parte de seu trabalho para acompanhar, junto com o coordenador pedagógico, as atividades pedagógicas. Concluímos, assim, que é imprescindível a participação do diretor nas questões pedagógicas, seja na elaboração dos planos seja no acompanhamento das ações, uma vez que ele é o responsável pela liderança, gerenciamento e articulação das atividades dos professores e servidores, para o alcance de bons resultados na aprendizagem dos alunos.

Em relação às **atribuições não formais**, constatamos que elas são uma constante no cotidiano dos diretores. Algumas atribuições que deveriam ser de outros profissionais são respondidas pelo diretor, a exemplo de avaliar as reformas, assumir ações do coordenador, assumir sala de aula na ausência do professor, orientar o estudante, entre outras. Outros fatores que trazem dificuldades para a gestão das escolas são a ingerência política e o grupo de oposição ao diretor. Infelizmente esses fatores ainda são muito fortes em municípios de médio e pequeno portes, afetando principalmente os relacionamentos interpessoais no âmbito escolar. Às vezes, as solicitações também não são cumpridas ou respondidas, em função de o diretor não acompanhar politicamente o executivo, podendo ser visto como um mau gestor perante a comunidade escolar por não conseguir benefícios para a escola.

Desse modo, concluímos que a maioria dos diretores (independentemente de serem eleitos ou nomeados) está sobrecarregada de atividades e tem dificuldades na realização de algumas atribuições. Concluímos também que, devido à quantidade de atividades administrativas, que necessita de um retorno mais rápido, os diretores terminam dando mais atenção às atribuições administrativas do que as pedagógicas. Mesmo assim, estão tentando implementar mudanças significativas na forma de gerir as escolas. Muitos cumprem além do que lhes é demandado, uma vez que afirmam exercer as atividades não formais elencadas.

Diante do exposto, foi possível detectar alguns avanços na gestão das escolas municipais de Jacobina, segundo resposta dos diretores, conforme discriminados abaixo:

- Interação com o(a) vice-diretor(a) e coordenação pedagógica, o que tem auxiliado alguns diretores nas atribuições administrativas e pedagógicas;
- A maioria acredita na forma de participação e tem conseguido envolver parte

da comunidade escolar em algumas decisões da escola, evitando realizar as ações coletivas de forma individual;

- Todas as escolas dispõem de secretário escolar e vice-diretores(as);
- Há preocupação em realizar as solicitações aos órgãos superiores, visando o bom funcionamento da escola;
- Os diretores estão mais atentos e temerosos quanto às normas para a prestação de contas dos recursos financeiros;

Esses avanços podem estar relacionados ao número de diretores que, apesar da pouca experiência no cargo, estão trazendo modificações na forma de gerir a escola.

Por outro lado, observamos que os diretores enfrentam algumas dificuldades ou entraves ao exercerem suas atribuições de forma efetiva, conforme descritas a seguir:

- Falta de tempo ou conhecimento para acompanhar e avaliar o trabalho dos servidores;
- Carência de servidores para o setor administrativo;
- Ausência de habilidades e competência de servidores, principalmente de alguns(-mas) secretários(as) escolares;
- Demora dos órgãos superiores em dar retorno às solicitações;
- Ausência da formação do Colegiado Escolar, que depende de decreto do gestor público municipal;
- Dificuldades em fazer com que a família compareça à escola para acompanhar a vida dos filhos;
- Falta de tempo para participar mais das questões pedagógicas, em função das questões administrativas;
- Ausência de professores(as) sem haver outros profissionais para substituí-los(as);
- Realização de atividades que deveriam estar a cargo de outros profissionais;
- Fator político partidário dentro da escola e ingerência política.

A maioria dessas dificuldades ou entraves se deve ao não cumprimento de algumas ações que são de responsabilidade dos órgãos superiores.

Diante dos resultados, julgamos necessário que os diretores estejam imbuídos de conhecimento sobre gestão, sobre legislação educacional e relacionamento interpessoal, tenham liderança e competência para articular de forma efetiva as ações em todas as dimensões da gestão, além da integração com os diversos segmentos da escola e da co-

munidade, visando sempre a qualidade do ensino e o bom funcionamento da instituição.

Considerando a necessidade de algumas recomendações para a melhoria do trabalho dos diretores, sugerimos que esses profissionais se unam em função do coletivo, através da formação de um fórum de diretores, legitimado pela Secretaria de Educação do Município e pela rede municipal, como existe em alguns municípios brasileiros, para juntos conseguirem viabilizar melhorias para as escolas municipais, dos programas educacionais, bem como na forma de gerir as escolas via formação continuada e grupos de estudos com a parceria da Universidade. Além disso, julgamos de fundamental importância a realização de outras pesquisas que complementem as informações sobre a atuação desses diretores, uma vez que se acredita não ser possível esgotar essa temática, bem como a realização de pesquisas envolvendo outros profissionais da escola, visando ampliar a discussão sobre a gestão escolar e as atribuições de profissionais em escolas públicas de municípios de médio porte.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: Da formação à ação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ASSIS, Luiz. Oliveira. Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à LDB/96. Disponível em: <<http://curriculohistoria.files.wordpress.com/2009/09/clara.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- BARROSO, João. A escola e as lógicas da autonomia. Comunicação apresentada no **Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte**, Maia, 1995.
- BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.
- BOCCIA, Margarete B. **Os papéis assumidos pelos diretores de escolas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial; Pulsar Edições, 2011.
- BORTOLINI, Jairo César. O Papel do diretor na gestão democrática: Desafios e possibilidades na prática da gestão escolar. **Interletras**, Vol.3, Ed. 17, abril/2013 - set/2013.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL, **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial da União: Brasília, 1996.
- CALIXTO, Eulália Araújo. Mudança terminológica: Administração x Gestão. **Revista de Iniciação Científica da FFC**. v.8, n.1 p.18-30, 2008.
- CAMPOS, Carmen R. de; GODOY, Miriam A. B. Relações Interpessoais: um desafio para o gestor escolar. **EDUCARE** - II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. Pontífca Universidade Católica do Paraná-Curitiba, 23 a 26/09/2013.
- CARNEIRO, Breno P. B. NOVAIS, Ivan Luiz. Gestão educacional descentralizada: participação e tomada de decisão. **III Seminário - Políticas Sociais e Cidadania**. Disponível em: <http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao5/124.pdf>.Universidade Católica de Salvador - Bahia, 2010.
- CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- CONCEIÇÃO, Marcos V. ZIENTASKI, Clarice. PEREIRA, Sueli M. Gestão democrática da escola pública: possibilidades e limites. **UNirevista**. v.1, n.2, p.1-11, abr./2006.
- CORREIA, João J. A centralidade do PDE e do PAR no acesso à política educacional: a experiência de gestão na microrregião de Foz do Iguaçu, no Paraná. **RBPAC**, v.29, n.1, p.79-95, jan./abr. 2013.
- CRISTOVAM Francine, P. P.; FREITAS Maria de S. T.; SILVA, Michele P. da. A importância da gestão escolar comprometida com o ensino aprendizagem dos alunos. **Sci-**

entific Magazine. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12460238/a-importancia-da-gestao-escolar-comprometida-com-o-scientific>>. Acesso em: mai. 2013.

CUNHA, Maria C.; BARAÚNA, Rosemeire S. Os Impasses na Formulação das Políticas e na Gestão da Educação em Municípios do Estado da Bahia. In: CUNHA, Maria Couto. **Gestão Educacional nos Municípios: Entraves e Perspectiva.** Salvador: Edufba, 2009.

CURY, Carlos Roberto J. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.168-200.

CURY, Carlos Roberto J. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE, 2007 (Série Cadernos ANPAE, n. 4).

CURY, Carlos Roberto J. Gestão democrática da educação: Exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** São Bernardo do Campo. Janeiro/dezembro, 2002a.

DIAS, Emerson de P. Conceituando gestão e administração: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração.** Facef. Vol. 1, Ed.1, julho-dezembro, 2002.

DOURADO, L. F. (Org.) **Gestão democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Ensino de Goiânia-GO.** Goiânia: Alternativa, 2003.

DUARTE, M. T.; JUNQUEIRA, D. S. S. Gestor Educacional. In: OLIVERIA, D. A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=artigos>>. Acesso em abril 2014.

FREITAS, Dirce Ney de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v.24, n.2, p.29-50, jul./dez. 1998.

FREITAS, Kátia. S. de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrática-participativa na escola pública e a formação da equipe escolar. **Em Aberto.** Brasília, v. 17, p. 47-59, 2000.

FRITZEN, Silvino José. **Relações Humanas Interpessoais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA. Gestão escolar nas escolas públicas de ensino básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Grupo Civita,** 2009.

FURTADO, Rosa M. S. **Uma análise das relações de interação e articulação no sistema de ensino de Barreiras–Ba.** 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, UNEB, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1997.

GOMES, Delarim Martins. **Gestão Democrática Escolar em Cuiabá: um estudo de caso.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marí-

lia-SP, 2006.

GOMES, Napoldina Sanches. **Liderança como factor de sucesso na gestão escolar: o caso da Escolar Secundária Amor de Deus**. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget, 2006.

GRACINDO, Regina V. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v, 3, n 4, p. 135-145, jan./jun. 2009.

HALL, Richard H. **Organizações: Estruturas, processos e resultados**. São Paulo: Pearson Preatice Hall, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) - Cidades. Jacobina. **Ensino - matrículas, docentes e rede escolar - 2012** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=291750&idtema=117&search=bahia|jacobina|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: abr. 2014.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 1.064** de 28 de março de 2012. Aprova o Plano Municipal de Educação 2012-2022. Disponível em: <www.sitiosoficiais.org/ba/prefeitura/jacobina>. Acesso em: jun. 2014.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 1.117** de 20 de fevereiro de 2013. Nova redação à Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Jacobina.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 1.231** de 17 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município. 2013a.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 353** de 27 de junho de 1997. Dispõe sobre a Organização do Conselho Municipal de Educação. 1997.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 598** de 17 de junho de 2002. Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino. 2002

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 815** de 6 de junho de 2007. Dispõe sobre a Estrutura Organizacional da Prefeitura Municipal de Jacobina. 2007.

JACOBINA/BA. **Lei Municipal n. 820** de 15 de agosto de 2007. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município. 2007a.

JACOBINA/BA. **Lei Orgânica do Município de Jacobina**, de 5 de abril de 1990.

JACOBINA/BA. **Projeto de Lei n. 18** de 23 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025. Disponível em: <www.sitiosoficiais.org/ba/prefeitura/jacobina>. Acesso em: nov.2015.

JACOBINA/BA. **Regimento Escolar Unificado** para as Escolas do Município. Homologado em 02 de 17 de abril de 2004.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado ... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, p.112-149, ago./1999.

- LEAL, Ione O. Jatobá; NOVAES, Ivan L; NASCIMENTO, Leandro G. M. A gestão em escolas municipais de Jacobina-Ba, e implicações nas atribuições dos diretores ante as políticas educacionais. **VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste ANPAE**. Biblioteca ANPAE – Série Cadernos. 6 a 8 de dezembro de 2014. Salvador-Bahia.
- LEMOS, J. E. A autonomia das escolas. **A Página da Educação**, 1999. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=80&doc=7669&mid=2>>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- LIBÂNIO, José C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2003.
- LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA João F. de; TOSCHI, Mariza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000a.
- LUCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 29. ed. Petrópolis- RJ. Vozes, 2013.
- LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis- RJ. Vozes, 2013a.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.
- LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, p.47-59, 2000.
- MACHADO, Maria A, de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília: MEC/INEP, v. 17, n.72, p.97-112, jun. 2001.
- MACNAUGHTON, R.T. **Numbers, scales and qualitative research**. *Lancet*, n.347, p.1099-1100, 1996.
- MARQUES, Mara, R. A; SILVA, Marcelo Soares P. O diretor da unidade escolar frente as tendências da gestão da escola pública na região do triângulo mineiro. **Revista Educação em Foco**. Gestão de Sistemas e Escolas – Perspectivas e Tendências mar./2004 - fev.2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2004/gestao-de-sistemas-e-escolas-perspectivas-e-tendencias-marco2004fev-2005>>. Acesso em: nov.2014.
- MARTINS, Ana, P. Maioli; BOCANELLI, Cláudio R. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 7, n. 2, p. 80-85, jul/dez 2010. DOI: 10.5747/ch.2010.v.07.n2.
- MARTINS, Ângela M. O conhecimento no campo da gestão escolar: Notas introdutórias. In: MARTINS, A. M. et al (Orgs.). **O estado da arte: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARTINS, Ângela M; SILVA, Vandr e Gomes; TAVARES, Marialva R. A produ o científica discente: Teses e disserta es sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados. In: MARTINS, A. M. et al (Orgs.) **O estado da arte: gestão, autonomia e órgãos colegiados** (2000/2008). Brasília: Liber Livro, 2011.

MELO, Lúcia, de F. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: Repercussões no trabalho no núcleo gestor da escola**. 2010. Tese (Doutorado em Educa o: Conhecimento e Inclusão Social). Faculdade de Educa o da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2010.

MELO, Maria T. L. de. Gestão Educacional: Os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naira S. C. et al (Org). **Gestão da educa o: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

MINTZEMBERG, Henry. **Desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

NASCIMENTO, Leandro G. M. **Políticas públicas de forma o do gestor escolar na Rede Municipal de Salvador-B: uma análise do curso de gestão escolar**. 2015. 114 f. Disserta o (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicada   Educa o – GESTEC). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2015.

NASCIMENTO, Leandro G. M; LEAL, Ione O. Jatobá; NOVAES, Ivan L. Conselho escolar: uma análise das experiências em escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador/Bahia. **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**. Natal/RN, 28 a 31 de outubro de 2014.

NOVAES, Ivan L. CARNEIRO, Breno P. B. Enlaces entre subjetividade, percep o e produ o de sentido na gestão escolar. **Revista da FAEBA – Educa o e Contemporaneidade**, Salvador-Ba, v.21, n. 38, p. 95-104. jul./dez. 2012

NOVAES, Ivan L. CARNEIRO, Breno P. B. Gestão educacional descentralizada: participa o e tomada de decisão. Disponível em: <www.interativadesignba.com.br>. 2010.

NOVAES, Ivan L. LOUIS, Roland. Elaborac o de um instrumento de medida para uma pesquisa sobre a percep o dos diretores de escolas acerca da descentraliza o da gestão escolar. NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI, TM., (Orgs). **Educa o e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, 400p. Scielo Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/03>>.

NOVAES, Ivan Luiz. **Constru o do projeto de pesquisa sobre políticas e gestão Educacionais**. Salvador: EDUNEB, 2014.

NOVAES, Ivan Luiz. O Planejamento e a organiza o escolar. **Caderno de Pesquisa Esse em curso**. Universidade do Estado da Bahia: Departamento de Educa o/Programa de Pós-Gradua o em Educa o e Contemporaneidade – PPGEduc, v,4, n.6 jun, 2006. Salvador, 2006.

OGAWA, Mary N. FILIPAK, Sirley T. A forma o do gestor escolar. **EDUCARE: II seminário internacional de representa es sociais, subjetividade e educa o; IV Seminário Internacional sobre Profissionaliza o Docente**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Curitiba, de 23 a 26/09/2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 2.ed. Rio

de Janeiro: DP&A-SEPE, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. IN: OLIVERIA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. **Política e gestão da educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OWEN, Jo. **Gestão nua e crua**: aprenda o que não se ensina nas faculdades de administração. São Paulo: Elsevier, 2012.

PARIS, Francisca Romana G. Gerência escolar: diretor, administrador ou gestor? **Planeta Educação**. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1898>>. Acesso em: 21 nov.2014.

PARO, Vítor H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vítor H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola públicas. **Em Aberto**. Brasília, v. 11, n. 53, jan/mar 1992.

PARO, Vítor H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PAZETO, Antônio E. Participação: exigência para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**. Brasília, v.17, p. 162-166, 2000.

PONTES, Edilene A. C. **Gestor escolar**: demandas e desafios da gestão escolar na rede pública estadual paulista. (Dissertação) Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo-UNICID. São Paulo, 2007.

Projeto vivencial. **O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação**. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/atuacao gestorescolar.pdf>. Acesso em: mai. 2012.

REED, Mike. **Sociologia da gestão**. Portugal: Celta Editora, 1997.

RIBEIRO, Helena C. **Diretor Escolar**: novos desafios, novas funções. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2012.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 8.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. Políticas para a formação do administrador educacional e a gestão da escola pública paranaense – 94-98. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPED). Caxambu: Minas Gerais, 2004.

RUSSO, Miguel H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. **RBP**. v.25, n.3, p.455-471, set./dez. 2009.

SAMAPAI, Rosely M. LANIADO, Ruthy N. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. **Revista de Administração Pública**. 43 (1): 151-174. Rio de Janeiro, jan/fev.2009

SANCHES, Cida, MEIRELES, Manuel, SORDI, José Osvaldo de. Análise qualitativa por meio da lógica paraconsistente: método de interpretação e síntese de informação obtida

por escalas Likert. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa-PB, 20-22 de nov./2011. p.1-17. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2011/ENEPQ221.pdf>. Acesso em: nov.2015.

SANDER, Benno. O Estudo da Administração da Educação na Virada do Século. **XIX Simpósio Brasileiro e I Simpósio Luso-Brasileiro de Administração da Educação** - ANPAE. São Paulo, 1999.

SANTANA, S. da S. Santana; GOMES, Roseli da S; BARBOSA, Joelma S. O papel do gestor na elaboração e execução do projeto político pedagógico numa visão democrática. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 11, p. 62-73, jul-dez 2012

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. p, v. 15, n.44. maio/agosto, 2012.

SCHLESENER, Anita H. Gestão democrática da educação e formação de conselhos escolares. IN: FERREIRA, Naira S. C. **Políticas públicas e gestão de educação, políticas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SILVA, Fábíola Meneguete V. da. **A transição de líder para contribuidor individual: A experiência vivida pelo ser gestor universitário**. 2011. 273 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção do Centro Tecnológico) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

SILVA, Jerônimo. J. Cavalcante. **Satisfação no trabalho na gestão escolar**. Salvador: Quarteto, 2010.

SILVA, Josias B. da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**. Marília, 2007, v.8, n1, p.21-31.

SOUZA, Ângelo. R. de. Diretor Escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SOUZA, Ângelo. R. de. **O Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Ângelo. R. de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **RBPAAE**, v.22. p.13-39, jan/jun. 2006a.

SOUZA, Ângelo. R. de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **30ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu: MG, 7 a 10 de out./2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3334--Int.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.

SOUZA, Antônio, L. L. de. Direção Escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SOUZA, Irineu Manoel. **Gestão das Universidades Federais Brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-

Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SOUZA, Valdivino A. de. **Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/1509/1/AGestaoEscolar/pagina1.html>>. 2007. Acesso em: jan. 2015.

TEIXEIRA, Lucia H. G. Gestão democrática da escola pública: Um objeto de estudo. **Revista Edufoco** Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2004/gestao-de-sistemas-e-escolas-perspectivas-e-tendencias-marco2004fev-2005>>. Acesso em: nov. 2014.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de Escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**. Brasília (DF), v.17, n.72, p.60-70, 2000.

TOSCHI, Mirza S; FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João F. A relação entre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Projeto Político Pedagógico (PPP). **Revista Edufoco**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-antiores-2/ano-2004/gestao-de-sistemas-e-escolas-perspectivas-e-tendencias-marco2004fev-2005>>. Acesso em: nov. 2014.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental** (versão brasileira adaptada). 5.ed. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura; Cortez, 1997.

VANDRESEN, Ana S. R; FREITAS, M. do C. D. **Conhecimentos administrativos necessários para o gestor**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/352-4.pdf>>. Acesso em: fev. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

WEICK, Karl. **A psicologia social da organização**. São Paulo: Edgard Blucher; Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

WEISS, Donald. **Como resolver (ou evitar) conflitos no trabalho**. São Paulo: Nobel, 1994.

WILDER JR., J. W. **New concepts in technical trading systems**. NY: Trends Research, 1981.

WITTMAN, Lauro C.; KLIPPEL, Sandra R. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: Ibplex, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Questionário ao Diretor (a) de escola municipal de Jacobina-Bahia

Prezado(a) Diretor(a)

O questionário a seguir integra a pesquisa que estou desenvolvendo sobre **A percepção dos diretores das escolas municipais de Jacobina acerca da gestão escolar**. Trata-se de uma tese de doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa tem o objetivo de analisar como os diretores percebem as atribuições formais e não formais que são demandadas para o desenvolvimento da gestão das escolas municipais de Jacobina-Ba. Assim, este questionário contém algumas questões relativas à identificação do perfil dos(as) diretores(as) das referidas escolas, bem como algumas proposições que visam obter respostas que permitam analisar a posição dos diretores ante as atribuições da gestão escolar. Informo que em nenhum momento será mencionado o seu nome ou o nome da escola em que você trabalha, preservando assim a sua identidade e liberdade para responder as perguntas a seguir.

Agradeço desde já pela sua colaboração.

Pesquisadora: Ione Oliveira Jatobá Leal

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

1 – Sexo:

1.1 () Masculino 1.2 () Feminino

2 – Faixa Etária:

2.1 () 20 a 30 anos 2.2 () 31 a 40 anos 2.3 () 41 a 50 anos 2.4 () 51 anos ou mais

3 – Escolaridade (assinale a correspondente a seu nível máximo de escolaridade):

3.1 () Ensino médio

3.2 () Ensino superior em Pedagogia

3.3 () Outra licenciatura, especificar o curso: _____

4 – Pós-Graduação (assinale a correspondente a seu nível máximo):

4.1 () Especialização 4.2 () Mestrado 4.3 () Doutorado 4.4 () Não possui

5 – O que levou você a concorrer ou assumir o cargo? (marque um X na resposta que indica o principal motivo):

5.1 () Interesse na gestão;

5.2 () Solicitação dos colegas

5.3 () Desejo de mudar as ações da escola que atua

5.4 () Pedido da Secretaria de Educação

5.5 () Outra : _____

PARTE II – EXPERIÊNCIA NO TRABALHO

6 – Quantos anos você tem de experiência no cargo de diretor?

6.1 () Menos de 2 anos

6.1 () Mais de 2 anos e 5 anos

6.2 () Mais de 5 anos e 10 anos

6.3 () Mais de 10 anos

7 – Qual a forma de ingresso para você exercer o cargo de diretor?

7.1 () Por eleição 7.2 () Indicação pela Secretaria de Educação

8 - Qual o porte da escola onde é diretor?

8.1 () pequeno 8.2 () médio 8.3 () grande 8.4 () especial

9 - Você participou de alguma formação sobre gestão escolar?

9.1 () Sim 9.2 () Não

9.3 Se você respondeu “sim” na questão, a última formação foi há quanto tempo?

10 – Você concorreria novamente ao cargo de diretor desta escola?

10.1 () Sim 10.2 () Não

10.3 Se a resposta for “não”, por quê? _____

11 - Você tem conhecimento das legislações municipais que descrevem as atribuições do diretor?

11.1 () Sim, completamente

11.2 () Sim, em parte

11.3 () Não

12 – Consulta algum documento para conhecimento de suas atribuições?

12.1 () Sim 12.2 () Não

Se consulta, cite quais são esses documentos:

**PARTE III – ATRIBUIÇÕES FORMAIS/
PERCEPÇÃO NA DIMENSÃO ADMINISTRATIVA**

14 – O(a) senhor (a) deverá marcar com um X somente uma alternativa que melhor corresponde a sua opinião.

- 1 - Discordo Totalmente (DT)
- 2 – Discordo Parcialmente (DP)
- 3 - Indeciso (I)
- 4 - Concordo Parcialmente (CP)
- 5 – Concordo Totalmente (CT)

PROPOSIÇÕES	DT 1	DP 2	I 3	CP 4	CT 5
1. A elaboração do planejamento da escola (Plano Escolar) fica exclusivamente a cargo do diretor.					
2. A elaboração do planejamento da escola (Plano Escolar) conta com a participação de alguns segmentos da escola.					
3. Existe carência de servidores para auxiliar a realização das atividades administrativas sobrecarregando o diretor com: distribuição de classe, acompanhamento de caderneta, elaboração de ofícios etc.					
4. A escola dispõe de secretária(o) escolar que fica responsável por auxiliar o trabalho do diretor.					
5. A escola dispõe de uma coordenação pedagógica efetiva, o que facilita o trabalho do diretor com as questões pedagógicas.					
6. Percebe que o vice-diretor é atuante, o que facilita a divisão de tarefas e responsabilidades com o diretor.					
7. A ausência de habilidades e competências de alguns servidores técnico-administrativo é um obstáculo para a gestão.					
8. Os diretores encontram dificuldades em acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos servidores da escola, devido à grande demanda de atividades do cotidiano.					
9. Existem entraves na consecução de pequenas reformas para a escola, o que desmotiva o trabalho do diretor.					
10. Existe demora de retorno quanto às solicitações de suprimentos, equipamentos e mobiliários.					
11. A escola necessita de equipamentos modernos, imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades de gestão.					
12. As saídas constantes para participar de reuniões externas geram transtornos para a escola.					
13. O diretor tem dificuldades em prestar contas dos recursos financeiros da escola devido à falta de conhecimento dos procedimentos legais.					
14. A maior parte do tempo do diretor é destinada às atividades administrativas de rotina.					
15. Percebe que raramente o Colegiado Escolar se reúne para tratar de assuntos referente à escola.					
16. Existem dificuldades para o Colegiado Escolar participar das decisões referentes aos recursos financeiros.					
17. A família sem sempre atende ao chamado do diretor para participar e acompanhar a vida escolar dos filhos.					
18. Conseguir a presença da família em reuniões de pais e mestres é um processo fácil para o diretor.					
19. O diretor percebe que falta interesse dos professores para decidir coletivamente sobre a indicação e compra de materiais pedagógicos.					
20. Está descrente quanto à forma de participação dos segmentos escolares nas tomadas de decisões.					

PARTE III – ATRIBUIÇÕES / PERCEPÇÃO NA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

15 – O senhor (a) deverá marcar com um X somente uma alternativa que melhor corresponde a sua opinião.

- 1 – Discordo totalmente (DT)
- 2 – Discordo Parcialmente (DP)
- 3 – Indeciso (I)
- 4 – Concordo Parcialmente (CP)
- 5 – Concordo totalmente (CT)

ENUNCIADOS	DT 1	DP 2	I 3	CP 4	CT 5
21. A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) fica praticamente a cargo do diretor.					
22. Conseguir reunir a comunidade escolar para participar da elaboração e acompanhamento do PPP ainda é um processo lento.					
23. Apesar da mobilização do diretor, a escola não conseguiu concluir o PPP.					
24. A elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) fica exclusivamente sob a responsabilidade do diretor.					
25. Devido às atividades do dia a dia, o diretor não dispõe de tempo para se dedicar mais às questões pedagógicas.					
26. A grande quantidade de atribuições na parte administrativa impede que o diretor participe e acompanhe as reuniões de atividades complementares (ACs).					
Dimensão Política					
27. As normas de funcionamento da escola nem sempre são aplicadas de forma efetiva (Dimensão Política).					
28. É muito importante o conhecimento das legislações para gerir a escola (Dimensão Política).					

PARTE IV – ATRIBUIÇÕES / PERCEPÇÃO NA DIMENSÃO NÃO FORMAL

16 - O senhor (a) deverá marcar com um X somente uma alternativa que melhor corresponde a sua opinião.

- 1 - Discordo totalmente (DT)
- 2 – Discordo Parcialmente (DP)
- 3 – Indeciso (I)
- 4 – Concordo Parcialmente (CP)
- 5 – Concordo totalmente (CT)

ENUNCIADOS	DT 1	DP 2	I 3	CP 4	CT 5
29. O fator político partidário no município pode ser um transtorno ao trabalho do diretor.					
30. Grupos de oposição ao diretor dentro da escola trazem transtorno à gestão.					
31. A ausência do professor por doenças e atestados médicos compromete o bom andamento da unidade escolar.					
32. O diretor direciona muito tempo ao atendimento a alunos, devido à indisciplina.					
33. Em situações de emergência, o diretor da escola precisa tomar decisões sem consultar o Colegiado Escolar.					
34. No dia a dia do diretor, surgem questões cuja solução deveria estar a cargo de outros profissionais, a exemplo de: acompanhar reformas, serviço de orientação ao estudante, substituir coordenador pedagógico.					

APÊNDICE B – TABELAS REFERENTES AO RESULTADO DA PESQUISA

1 Dimensão Administrativa/Planejamento das ações da escola:

Tabela 1 – Exclusividade do diretor (Plano Escolar)

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	15	68,2%
Discordo Parcialmente	4	18,2%
Concordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Totalmente	1	4,5%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 2 – Participação de outros segmentos

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Totalmente	18	81,8%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Gestão de Pessoas

Tabela 3 - Existe carência de servidor

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	1	4,5%
Concordo Parcialmente	6	27,3%
Concordo Totalmente	13	59,1%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 4 - Existência de Secretário (a) escolar

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	1	4,5%
Concordo Parcialmente	6	27,3%
Concordo Totalmente	15	68,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 5 - Coordenação pedagógica efetiva

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Parcialmente	9	40,9%
Concordo Totalmente	9	40,9%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 6 – Vice-diretor atuante

	Quantidade de Diretores	%
Não respondeu	1	4,5%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Parcialmente	3	13,6%
Concordo Totalmente	14	63,6%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 7 – Ausência de habilidade de alguns servidores

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	3	13,6%
Discordo Parcialmente	4	18,2%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	12	54,5%
Concordo Totalmente	2	9,1%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 8 – Dificuldades em acompanhar e avaliar servidores

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	5	22,7%
Concordo Parcialmente	8	36,4%
Concordo Totalmente	7	31,8%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Rotina Administrativa

Tabela 9 - Entraves para conseguir pequenas reformas

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	3	13,6%
Discordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Parcialmente	10	45,5%
Concordo Totalmente	7	31,8%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 10 - Demora em obter respostas dos órgãos superiores

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	1	4,5%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	10	45,5%
Concordo Totalmente	10	45,5%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 11 – Escola necessita de equipamentos

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	1	4,5%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	10	45,5%
Concordo Totalmente	10	45,5%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 12 - Reuniões externas geram transtornos à escola

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	3	13,6%
Discordo Parcialmente	10	45,5%
Concordo Parcialmente	7	31,8%
Concordo Totalmente	2	9,1%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 13 - Tem dificuldades em prestar contas recursos financeiros

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	17	77,3%
Discordo Parcialmente	3	13,6%
Concordo Totalmente	2	9,1%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 14 – Maior tempo é para atividades administrativas

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	8	36,4%
Concordo Totalmente	11	50,0%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Promover a Participação

Tabela 15 – Dificuldades em reunir Colegiado Escolar (reuniões)

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	4	18,2%
Discordo Parcialmente	3	13,6%
Indeciso	3	13,6%
Concordo Parcialmente	3	13,6%
Concordo Totalmente	9	40,9%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 16 – Dificuldades para envolver Colegiado Escolar (financeiros)

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	5	22,7%
Discordo Parcialmente	4	18,2%
Indeciso	4	18,2%
Concordo Parcialmente	5	22,7%
Concordo Totalmente	4	18,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 17 – Família nem sempre atende chamado do diretor

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Parcialmente	11	50,0%
Concordo Totalmente	7	31,8%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 18 – Dificuldades para reunir família em reunião pais e mestres

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	4	18,2%
Discordo Parcialmente	7	31,8%
Concordo Parcialmente	7	31,8%
Concordo Totalmente	4	18,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 19 – Falta interesse dos professores nas decisões

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	11	50,0%
Discordo Parcialmente	8	36,4%
Concordo Parcialmente	3	13,6%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 20 - Descrente da forma de participação nas decisões da escola

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	8	36,4%
Discordo Parcialmente	6	27,3%
Indeciso	2	9,1%
Concordo Parcialmente	6	27,3%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Dimensão Pedagógica / Elaboração PPP e PDE

Tabela 21 - Elaboração do PPP fica cargo do diretor

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	15	68,2%
Discordo Parcialmente	4	18,2%
Concordo Parcialmente	2	9,1%
Concordo Totalmente	1	4,5%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 22 - Reunir a comunidade escolar é um processo lento

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	1	4,5%
Concordo Parcialmente	11	50,0%
Concordo Totalmente	10	45,5%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 23 – A escola não conseguir concluir PPP

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	9	40,9%
Discordo Parcialmente	3	13,6%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	5	22,7%
Concordo Totalmente	4	18,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 24 - Responsabilidade exclusiva para elaborar PDE

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	7	31,8%
Discordo Parcialmente	5	22,7%
Concordo Parcialmente	6	27,3%
Concordo Totalmente	4	18,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Participação do Diretor nas ações pedagógicas

Tabela 25 - Dificuldades em participar das ações pedagógicas

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	5	22,7%
Discordo Parcialmente	5	22,7%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	6	27,3%
Concordo Totalmente	5	22,7%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 26 – Não consegue participar das reuniões das atividades complementares

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	4	18,2%
Discordo Parcialmente	3	13,6%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	9	40,9%
Concordo Totalmente	5	22,7%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Dimensão Política

Tabela 27 - Nem sempre aplica normas de funcionamento da escola

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	5	22,7%
Discordo Parcialmente	7	31,8%
Concordo Parcialmente	6	27,3%
Concordo Totalmente	4	18,2%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 28 – É importante o conhecimento da legislação

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	1	4,5%
Concordo Parcialmente	6	18,2%
Concordo Totalmente	4	77,3%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Atribuições não formais

Tabela 29 - Ingerência política traz transtorno a escola

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	2	9,1%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	8	36,4%
Concordo Totalmente	9	40,9%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 30 - Grupo de oposição na escola traz transtorno

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	3	13,6%
Discordo Parcialmente	3	13,6%
Indeciso	3	13,6%
Concordo Parcialmente	10	45,5%
Concordo Totalmente	3	13,6%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 31 - Grupo de oposição na escola traz transtorno

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	3	13,6%
Discordo Parcialmente	3	13,6%
Indeciso	3	13,6%
Concordo Parcialmente	10	45,5%
Concordo Totalmente	3	13,6%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 32 – Direciona muito tempo para indisciplina de alunos

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	7	31,8%
Concordo Parcialmente	6	27,3%
Concordo Totalmente	7	31,8%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 33 - Situações de emergência

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Discordo Parcialmente	5	22,7%
Concordo Parcialmente	10	45,5%
Concordo Totalmente	5	22,7%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

Tabela 34 - Sobrecarga do diretor no cotidiano escolar

	Quantidade de Diretores	%
Discordo Totalmente	2	9,1%
Indeciso	1	4,5%
Concordo Parcialmente	8	36,4%
Concordo Totalmente	11	50,0%
Total	22	100,0%

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I/SALVADOR
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Percepção dos diretores acerca da gestão das escolas municipais de Jacobina-Bahia.

Dados do pesquisador:

Nome: Ione Oliveira Jatobá Leal

Endereço: Av. Otávio Mangabeira, 97 Jacobina - BA

Tel: 74 36222031

Comitê de Ética em Pesquisa:

Universidade do Estado da Bahia

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB

Pavilhão Administrativo – Térreo

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 - Tel.: (71) 3117 2445

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário da pesquisa de meu doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da UNEB. A escola pública municipal tem passado por mudanças de concepções sobre a gestão da escola, notadamente a partir da década de 1980 com a Constituição Federal de 1988 (com a consecução da gestão democrática nas escolas públicas) e com a LDB/1996 (que viabiliza certo grau de autonomia ao município organizar seu próprio sistema de ensino, originando normas complementares e diversas políticas). Essas mudanças ensejaram novas demandas de gestão educacional e refletiram sobretudo no interior da escola uma vez que novas atribuições foram incorporadas à função do diretor, ocasionando dificuldades na sua forma de gerir a escola. A complexidade de perspectiva que perpassa o cotidiano de um diretor de escola pública me leva a querer investigar como os diretores das escolas municipais de Jacobina, Ba percebem as

atribuições formais e não formais que lhes são demandadas para desenvolver a gestão, inerentes ao cargo que ocupa, diante do desafio que é gerir a escola conforme as mudanças previstas nas legislações e as que não estão prevista mas são executadas pelo mesmo.

Assim, a pesquisa visa identificar entre outras questões o perfil desses profissionais e as dificuldades na realização de seu trabalho. Para essa análise, será necessário coletar informações através de questionário aplicado aos diretores. A pesquisa não trará prejuízos porque vocês terão suas identidades preservadas, exceto um possível desconforto com a interlocução. A pesquisa tende oferecer contribuições com informações para subsidiar e qualificar as ações dos diretores e ampliar os conhecimentos em gestão escolar uma vez que as mudanças vêm acompanhadas de incertezas e ansiedades.

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minhas respostas, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), eu, _____ **autorizo**, através do presente termo, a pesquisadora IONE OLIVERIA JATOBÁ LEAL do projeto de pesquisa especificado acima a realizar os procedimentos que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização das informações deste questionário para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos de personalidade (Código Civil, Lei N.º 10.406/2002).

_____, ____ de _____ de 20____

Participante

Ione Oliveira Jatobá Leal
Pesquisador Responsável pelo projeto