



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
(PROGEPE)

**A GRAMÁTICA DE PARTICIPAÇÃO DO
DIRETOR DE ESCOLA NA
ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS
FINANCEIROS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
CIDADE DE SÃO PAULO.**

GISELE PEREIRA KUBO

SÃO PAULO

2021

GISELE PEREIRA KUBO

**A GRAMÁTICA DE PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA
NA ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Roggero.

São Paulo

2021

Kubo, Gisele Pereira.

A gramática de participação do diretor de escola na administração de recursos financeiros em escolas públicas da cidade de São Paulo. / Gisele Pereira Kubo. 2021.
227 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosemary Roggero.

1. Gestão Escolar. 2. Financiamento da educação. 3. Gramática de participação. 4. Teoria crítica.

I. Roggero, Rosemary. II. Título.

CDU 372

GISELE PEREIRA KUBO

**A GRAMÁTICA DE PARTICIPAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA NA
ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Profissionais (Progepe), para a obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada

São Paulo, 19 de março de 2021

Presidente: Prof^ª Dr^ª. Rosemary Roggero – Orientadora - UNINOVE)

1º Titular: Prof^ª Dra. Soraya Ansara (USP)

2º Titular: Prof^ª Dra. Patrícia Aparecida Bioto (UNINOVE)

Suplente:

Suplente:

Mestrando: Gisele Pereira Kubo

Aprovado em: 19/03/2021

Dedico

À minha mãe Vera Lucia e meu Pai Francisco.

À Luis Otávio, por todo seu apoio, incentivo e amor.

À minha orientadora Prof. Dr. Rosemary Roggero, cuja paciência e dedicação me sustentaram até o término desse estudo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho, pela oportunidade de cursar o mestrado e lançar meus primeiros passos na pesquisa.

Aos professores do PROGEPE, pela qualidade técnica, acolhimento e respeito que sempre tiveram comigo.

Às minhas amigas do PROGEPE, Sandy Weiss, Merilis Franco e Andreia: as melhores histórias e as melhores fotos são as nossas.

À minha parceira de trajeto e de trabalho Ana Araújo, por toda escuta e incentivo.

Aos meus amigos Tatiane Damaceno, Diego Benjamim e Diego Santos, por acreditarem que era possível, pela ajuda no projeto inicial e nos momentos mais sensíveis.

Às minhas amigas Maria Cristina de Moraes e Roberta Oliveira, que estão comigo sempre, independente da distância.

Ao meu marido Luis Otávio e ao meu filho Bernardo, por me acompanharem nessa jornada, com muita paciência e compreensão diante de minhas ausências e pelo apoio. Sem vocês eu não teria conseguido.

À minha querida orientadora, Prof. Dr. Rosemary Roggero, por acreditar no meu potencial, por ter me apresentado a teoria crítica, pelas incansáveis explicações e orientações, por cada palavra de incentivo, pela paciência sem fim, por dar sentido, condições, autonomia e um exemplo ético que levarei comigo.

Aos diretores de escola, que possibilitam a realização desse estudo, dividindo comigo o mais íntimo: as suas histórias de vida e as suas emoções.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.

Eduardo Galeano

“Sem compreendermos o capitalismo não podemos compreender a sociedade humana da maneira que ela atualmente existe.”

Bernard Shaw

“Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humanos, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreu aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação acompanha-se de um processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem”.

(HORKHEIMER, 2002, p. 07)

RESUMO

O presente trabalho consiste na investigação sobre como se dá a ação participativa do diretor de escola na administração de recursos financeiros em escolas públicas, na cidade de São Paulo. A questão de pesquisa que norteia essa dissertação é como se dá a gramática de participação do diretor de escola no uso e na aplicação das verbas públicas recebidas e arrecadadas pela unidade educacional? Partimos da hipótese de que os caminhos do dinheiro que têm como finalidade o financiamento da educação pública da cidade de São Paulo são complexos e, legalmente organizados, mas os procedimentos da gestão dos recursos não coadunam com os princípios da descentralização das verbas - os da gestão participativa – que, na prática, não se efetiva, visto que as verbas destinadas às unidades já possuem determinação de uso e os recursos centralizados não contam com a participação da rede na destinação. O objetivo geral é compreender a gestão do financiamento da educação na cidade de São Paulo, com ênfase à gramática de participação do diretor de escola. Os objetivos específicos são: detalhar a gramática da participação do diretor de escola na administração de verbas públicas descentralizadas as unidades educacionais e elencar as bases para um material de discussão para o diretor de escola a respeito do funcionamento do financiamento da educação, coerente com princípios de participação. Partindo desses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com história de vida oral de diretores de escola. Os sujeitos da pesquisa são cinco diretores de escola, sendo um deles aposentado de carreira. Os dados coletados foram examinados por meio da análise de discurso e o referencial teórico adotado foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo o pensamento de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, além de estudiosos contemporâneos que dão continuidade às reflexões desses três pensadores em seus estudos. Após os procedimentos empíricos, evidenciou-se as contradições entre uma gramática decretada, com as exigências impostas pelas legislações, quanto ao papel do diretor na gestão de recursos financeiros, que limitam seu papel a um assistente administrativo do órgão central, bem como revelou-se a gramática de participação do diretor, que se dá de forma tutelada e crítica. Tutelada quando se dá por meio da adaptação e crítica, mesmo que de modo superficial, que mobiliza a criação de estratégias próprias para uso dos recursos financeiros, mesmo diante de tantas amarras e processos burocráticos. Como proposta de intervenção, elencamos três pontos para a organização e elaboração de material de discussões para os diretores, sendo: abordagem do funcionamento do financiamento da educação (política de fundos, recursos próprios e salário educação); formação em contexto e revisão dos documentos oficiais sobre o papel do diretor, de forma coletiva, eleger diretrizes de trabalho e princípios, com foco na autonomia de trabalho.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Financiamento da Educação; Gramática de Participação; Teoria Crítica.

ABSTRACT

The present work consists of investigating how the school principal participates in the administration of financial resources in public schools in the city of São Paulo. The research question that guides this dissertation is how is the grammar of participation of the school principal in the use and application of public funds received and collected by the educational unit? We start from the hypothesis that the paths of money that have the purpose of financing public education in the city of São Paulo are complex and legally organized, but the procedures for the management of resources do not comply with the principles of decentralization of funds - those of management participatory - which, in practice, is not effective, since the funds destined to the units are already determined for use and the centralized resources do not count on the network's participation in the destination. The general objective is to understand the management of education financing in the city of São Paulo, with an emphasis on the grammar of participation of the school principal. The specific objectives are: to detail the grammar of the school principal's participation in the administration of decentralized public funds to educational units and to list the basis for discussion material for the school principal regarding the functioning of education financing, consistent with principles of participation. Starting from these objectives, the research was developed through a qualitative approach, with a history of oral life of school principals. The research subjects are five school principals, one of whom is retired from a career. The collected data were examined through discourse analysis and the theoretical framework adopted was the Frankfurt School Critical Theory, especially the thinking of Theodor Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse, in addition to contemporary scholars who continue the reflections of these three thinkers in their studies. After the empirical procedures, the contradictions between a decreed grammar became evident, with the requirements imposed by legislation, regarding the role of the director in the management of financial resources, which limit his role to an administrative assistant of the central organ, as well as revealed himself the director's participation grammar, which is tutored and critical. Guarded when it occurs through adaptation and criticism, even if superficially, which mobilizes the creation of proper strategies for the use of financial resources, even in the face of so many ties and bureaucratic processes. As an intervention proposal, we list three points for the organization and preparation of discussion material for the directors, namely: approach to the functioning of education financing (fund policy, own resources and education salary); contextual training and review of official documents on the director's role, collectively, electing work guidelines and principles, with a focus on work autonomy.

Keywords: School Management; Education Financing; Grammar of Participation; Critical Theory.

RESUMEN

El presente trabajo consiste en investigar cómo el director de la escuela participa en la administración de los recursos financieros en las escuelas públicas de la ciudad de São Paulo. La pregunta de investigación que orienta esta disertación es ¿cómo es la gramática de participación del director de la escuela en el uso y aplicación de los fondos públicos que recibe y recauda la unidad educativa? Partimos de la hipótesis de que los caminos del dinero que tienen el propósito de financiar la educación pública en la ciudad de São Paulo son complejos y legalmente organizados, pero los procedimientos para el manejo de recursos no cumplen con los principios de descentralización de fondos - aquellos de gestión participativa - que, en la práctica, no es eficaz, ya que los fondos asignados a las unidades ya están determinados para su uso y los recursos centralizados no cuentan con la participación de la red en el destino. El objetivo general es comprender la gestión del financiamiento de la educación en la ciudad de São Paulo, con énfasis en la gramática de participación del director de la escuela. Los objetivos específicos son: detallar la gramática de la participación del director de la escuela en la administración de los fondos públicos descentralizados a las unidades educativas y enumerar las bases para el material de discusión del director de la escuela sobre el funcionamiento del financiamiento educativo, de acuerdo con los principios de participación. A partir de estos objetivos, la investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, con una historia de vida oral de los directores de escuela. Los sujetos de investigación son cinco directores de escuela, uno de los cuales está retirado de una carrera. Los datos recolectados fueron examinados a través del análisis del discurso y el marco teórico adoptado fue la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, especialmente el pensamiento de Theodor Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse, además de académicos contemporáneos que continúan las reflexiones de estos tres pensadores en sus estudios. Luego de los trámites empíricos, se evidenciaron las contradicciones entre una gramática decretada, con los requisitos impuestos por la legislación, en cuanto al rol del director en la gestión de los recursos financieros, que limitan su rol a un asistente administrativo del órgano central, así como se reveló la gramática de participación del director, que es tutelada y crítica. Vigilado cuando ocurre a través de la adaptación y la crítica, aunque sea de forma superficial, que moviliza la creación de estrategias adecuadas para el uso de los recursos financieros, incluso ante tantos lazos y procesos burocráticos. Como propuesta de intervención, enumeramos tres puntos para la organización y elaboración del material de discusión para los directores, a saber: enfoque del funcionamiento de la financiación de la educación (política de fondos, recursos propios y salario de la educación); formación contextual y revisión de documentos oficiales sobre el rol del director, de manera colectiva, eligiendo pautas y principios de trabajo, con enfoque en la autonomía laboral.

Palabras clave: Gestión escolar; Financiamiento de la educación; Gramática de participación; La teoría crítica.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Comparativo de percentuais e fontes de provimentos de recursos para constituição do FUNDEF e FUNDEB.....p. 51

TABELA 02 – Quantidade de unidades educacionais da secretaria municipal de São Paulo.....p.82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Contas Bancárias.....	p. 21
QUADRO 02 – Representações esquemáticas de captação e de distribuição dos recursos do FUNDEB.....	p.52
QUADRO 03 – Indicadores do Mapa da desigualdade da cidade de São Paulo.....	p. 75

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 01 – Regiões, prefeituras regionais e distritos do município de São Paulo.....p.73
- FIGURA 02 – Distritos elencados no mapa da desigualdade da cidade de São Paulo....p.74
- FIGURA 03 – Organograma da Secretaria Municipal de São Paulo.....p.81
- FIGURA 04 – Diretorias Regionais de Educação.....p.83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

- APM – Associação de Pais e Mestres
- APMC's - Associações de Pais, Mestres e Comunitários
- CACS - Conselho de Acompanhamento e Controle Social
- CAE - Conselho de Alimentação Escolar
- CAQ - Custo Aluno-Qualidade
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CEMEI - Centros Municipais De Educação Infantil
- CME – Conselho Municipal de Educação
- CRECE - Conselho Regional de Representantes dos Conselhos de Escola
- DIPED – Divisão Pedagógica
- DRE – Diretoria Regional de Educação
- EEx – Entidade Executora
- EMC – Emenda Constitucional
- EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEFEM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Ensino Médio
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FPM - Fundo de Participação dos Municípios
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA – Lei Orçamentária Anual

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDAF - Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PNE - Plano Nacional de Educação

PPA - Plano Plurianual

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTRF - Programa de Transferência de Recursos Financeiros

RMESP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEx _ Unidade Executora

VAA – Valor Aluno Ano

VAAF – Valor Anual por Aluno Federal

VAAR – Valor Aluno Ano Resultado

VAAT - Valor Aluno Ano Total

Sumário

Apresentação.....	18
Introdução.....	20
1. Financiamento e gestão da educação	
1.1. Estudos correlatos sobre a atuação do diretor de escola diante da gestão de recursos financeiros na escola.....	30
1.1.1. Atribuições do diretor de escola.....	32
1.1.2. Gestão financeira na educação pública.....	36
1.1.3. Gestão democrática.....	39
1.1.4. Autonomia do diretor de escola na administração de recursos financeiros.....	41
1.1.5. Olhares sobre a pesquisa.....	44
2. Financiamento da Educação e a Rede Municipal de Ensino de São Paulo	
2.1. Recorte histórico do financiamento da educação no Brasil.....	47
2.2. Nova gestão pública como método de gestão na escola pública.....	61
2.3. A cidade de São Paulo.....	71
2.4. A secretaria municipal de educação de São Paulo.....	77
2.5. Recursos financeiros descentralizados transferidos as unidades e centros educacionais da PMSP.....	84
2.6. O cargo de diretor de escola.....	89
2.7. Como se faz gestão de verbas descentralizadas na escola?.....	93
3. O trabalho do diretor de escola na contemporaneidade	
3.1. O diretor de escola frente à gestão escolar.....	98
3.2. Sociedade e cultura contemporâneos.....	108
3.3. Semiformação e educação.....	118
4. Percurso metodológico: histórias de vida	
4.1. A busca pela Gramática de Participação.....	126
4.2. <i>D1: <u>Gestão concentrada</u>: cada decisão sob minha gestão.....</i>	131
4.3. <i>D2: <u>Gestão incerta</u>: atua mais sob demandas urgentes do que planejadas.....</i>	142

<i>4.4.D3: Gestão de conexão: planeja a longo prazo e trabalha de forma articulada com gestores do território.....</i>	<i>150</i>
<i>4.5.D4: Gestão pedagógica: prioriza o pedagógico no uso das verbas e articula essa decisão.....</i>	<i>156</i>
<i>4.6.D5: Gestão dinâmica: Preside a APM, planeja e define prioridades, atua diretamente nas compras e na contratação de prestadores de serviço.....</i>	<i>161</i>
5. Gramática de participação: um olhar sobre a práxis	
5.1. Adaptação e crítica.....	185
5.2. Percurso Formativo.....	192
5.3. Tensionamento entre gramática decretada e gramática de participação.....	197
6. Considerações Finais: um debate iniciado.....	210
6.1. Para além da adaptação: princípios para uma outra gramática.....	217
7. Referências Bibliográficas.....	216

APRESENTAÇÃO

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”
(Arthur Schopenhauer)

Iniciar esta dissertação apresentando a pesquisadora, elucidando sua trajetória profissional e acadêmica ilustra os caminhos para a escolha do objeto em questão. A pesquisadora é pedagoga, graduada pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) em 2005. Foi professora de educação básica, coordenadora pedagógica, assessora técnico pedagógica, assessora de gestão pedagógica e coordenadora de gestão administrativa, na rede municipal de Embu das Artes (2003 – 2016); atuou como bolsista do Ministério da Educação como orientador de estudos (2011 – 2015) no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); atuou como professora de educação infantil e ensino fundamental I, diretora e, atualmente, supervisora escolar na Secretaria Municipal de Educação da prefeitura da cidade de São Paulo (2015 – atual). É mestranda do Programa de Pós Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) (2019 – 2021), orientada pela Profa. Dra. Rosemary Roggero, na Linha de Pesquisa e Intervenção em Gestão Educacional (LIPIGES), focando a pesquisa em financiamento da educação, políticas públicas educacionais, teoria crítica e gestão pública.

Tendo uma mãe funcionária pública do estado de São Paulo, há mais de trinta anos, como sua maior incentivadora para atuação na educação pública, ainda no ensino fundamental, optou por cursar o ensino médio profissionalizante no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Nesse período, ao compreender as legislações educacionais e a precariedade de condições salariais e estruturais, nas quais as escolas públicas se encontravam a pesquisadora já demonstrava interesse pelo financiamento da educação, buscando na Pedagogia o conhecimento sobre a sociedade e a educação pública de qualidade como direito de todo cidadão.

Ao iniciar sua carreira no serviço público, a pesquisadora pode perceber, para além da teoria, o dia a dia da escola pública, seus desafios e potências, levando a um desejo de atuação na gestão. Logo, ao atuar na secretaria municipal de educação de Embu

das Artes, vivenciou o funcionamento da administração pública municipal, a distribuição das verbas, a organização das matrículas, os efeitos das crises e o funcionamento da Nova Gestão Pública (NGP). Toda essa experiência foi fundamental para a pesquisa a que se propôs, pois representa o desejo de aprofundar estudos sobre o financiamento e a gestão educacional, participando dos debates e da luta por melhores condições de trabalho, descentralização de recursos, aprendizagem efetiva e ensino público de qualidade.

A maior inquietação da pesquisadora é perceber um desinteresse ou desconhecimento sobre o financiamento da educação, daqueles que convivem diariamente com essa pauta, como professores, diretores, coordenadores e demais profissionais da educação.

A discussão, cada vez mais presente, de que são necessários mais investimentos em educação, é repetida por todos, sem o conhecimento de seu funcionamento, investimentos e os custos da implementação de cada política pública e destes na constituição e desenvolvimento da educação, tornando os discursos daqueles que defendem mais investimentos pouco convincentes.

Nesse sentido, diante da descentralização de verbas, que tem garantido repasses financeiros diretamente às unidades educacionais, notamos a importância do papel do diretor de escola na aplicação, direcionamento e administração de recursos. Frente a uma formação muitas vezes precária e superficial, a maneira como esse profissional tem atuado na administração de recursos financeiros é um questionamento da pesquisadora. Daí a dissertação que se apresenta.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais, intitulada “A gramática de participação do diretor de escola na administração de recursos financeiros em escolas públicas da cidade de São Paulo”, em nível de mestrado, foi elaborada a partir de minha experiência profissional na gestão de escolas municipais e frente a administração pública do financiamento da educação na secretaria de educação do município de Embu das Artes¹. No contexto destas instituições, têm sido recorrentes as discussões sobre a necessidade de mais investimentos em educação, considerando que às justificativas de que os salários dos professores, gestores educacionais e equipe de apoio são baixos, as condições de trabalho são precárias e que faltam profissionais e materiais pedagógicos, além da defesa da descentralização de verbas e do papel central do diretor na execução desses recursos.

Em 2019, destaca-se a insatisfação de professores, gestores e estudantes com as notícias de redução dos valores previstos para investimento em educação. Palavras como cortes, contingenciamento e gastos, estão nos diálogos cotidianos dos que trabalham com educação. Se houve tempo em que se tinha uma percepção e um discurso de que havia falta de recursos financeiros para dar conta da manutenção e desenvolvimento da educação, nesse momento as discussões se acentuam e se direcionam para o imediatismo da repetição dos discursos amplamente divulgados pelas mídias sobre os recursos financeiros destinados à educação, sem um conhecimento e uma fundamentação que deem consistência ao discurso, causando por fim um conformismo de quem não concorda com a situação, mas que não possui conhecimentos plenos sobre o financiamento da educação e sua gestão para intervir.

Segundo a última pesquisa realizada, em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de São Paulo é a mais populosa do Brasil, com 12,2 milhões de habitantes e administra um dos maiores sistemas de ensino com atendimento diário de 1.803.850 estudantes matriculados. Diante de tal gigantismo, o financiamento da educação municipal é complexo e transita pela secretaria de educação,

¹ Minha trajetória profissional está mais bem descrita, nessa dissertação, no item Apresentação.

pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs) e, de forma descentralizada, pelas Associações de Pais e Mestres (APMs) das unidades escolares.

Nas unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo (RMESP), o diretor de escola é o agente, responsável pela articulação entre as necessidades da escola e o acompanhamento da aplicação das verbas destinadas à APM, reconhecida como unidade executora² de dotações de custeio e capital que advêm de repasses do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) e recursos próprios. Importante destacar que estes programas possuem variações e implicam a administração de diversas contas nas quais os respectivos valores são depositados.

O PDDE, criado em 1995, com vistas à contribuição da melhoria da infraestrutura física e pedagógica, presta assistência financeira as unidades escolares, em caráter suplementar.

Conforme Resolução nº 6, de 27 de fevereiro de 2018, os repasses dos recursos dar-se-ão em duas parcelas anuais, devendo o pagamento da primeira parcela ser efetivado até **30 de abril** e o da segunda parcela até **30 de setembro** de cada exercício às EEx, UEx e EM³ que cumprirem as exigências de atualização cadastral até a data de efetivação dos pagamentos. (FNDE, 2020)

O Programa agrega várias ações, que são organizadas em três tipos de contas bancárias, da seguinte forma:

Quadro 01: Contas Bancárias

PDDE Integral	PDDE Estrutura	PDDE Qualidade
Mais Educação	Escola Acessível	Ensino Médio Inovador
Nova Mais Educação	Água na Escola	Atleta na Escola
	Escola do Campo	Mais Cultura na Escola

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>

² Entidade da sociedade civil, constituída de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos.

³ Unidades Executoras Próprias - **UEx** (associações de pais e mestres, conselhos escolares, caixas escolares, etc); Entidades Executoras - **EEx** (prefeituras ou secretarias estaduais e distrital de educação) e Entidades Mantenedoras - **EM** (associações de pais e amigos dos excepcionais, associações Pestalozzi, etc.)

O PDDE é um programa instituído em nível federal e atinge todas os municípios da federação. Na Prefeitura da cidade de São Paulo, temos o PTRF, um programa de transferência local, criado pela Lei nº 13.991/2005, regulamentado pelo Decreto Municipal 46.230/2005 e pela Portaria SME 4554/2008, com o propósito de destinar recursos financeiros as unidades escolares, conforme seu tipo (CEI, EMEI, CEMEI, EMEF, EMEFEM) e quantidade de alunos. Apresenta, como o PDDE, variações de ações e aplicação do dinheiro público, tais como: PTRF, PRTF Formação, PTRF Rolê Cultural, PTRF Volta as aulas, entre outros conforme as ações estabelecidas pela prefeitura de São Paulo, em 2020, por exemplo tivemos o PTRF Covid.

Com vistas ao princípio da gestão democrática, a gestão de verbas públicas nas unidades escolares é feita pela APM que é composta por diversos representantes pais, professores, funcionários e a comunidade, em diálogo com o diretor de escola que, geralmente, atua como Presidente da Diretoria Executiva.

A criação das APM's tem um longo histórico na cidade de São Paulo. Destaca-se que, a partir de 1997, com a instituição do PDDE, foi necessária a criação de uma Unidade Executora (UEX), para o recebimento e administração de recursos financeiros transferidas às escolas. Assim, as ações das APM's - UEX, foram resumidas como sendo:

Administrar recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, distritais e municipais;
Gerir recursos advindos de doações da comunidade e de entidades privadas;
Controlar recursos provenientes da promoção de campanhas escolares e de outras fontes;
Fomentar as atividades pedagógicas, a manutenção e conservação física de equipamentos e a aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola; e
Prestar contas dos recursos repassados, arrecadados e doados (BRASIL, 2009, p. 3).

Nesse colegiado, que é responsável pelo gerenciamento do dinheiro público que chega às unidades escolares, destaca-se o papel do diretor de escola. No decreto nº 54.453/2013, que define as atribuições dos profissionais de educação integrantes das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, salientando-se seu artigo 4º:

A função de diretor de escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

Nesse sentido, o diretor de escola é entendido como o gestor responsável por assegurar condições e recursos necessários à unidade educacional, além de balizar as decisões, tanto do conselho de escola quanto da própria APM, para que atuem de acordo com as diretrizes da política educacional da secretaria Municipal de Educação e legislação em vigor. Além dessa questão, a referida legislação destaca, em seu Art. 6º, que são atribuições do diretor de escola: “XVI – gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais”.

Assim, o diretor de escola é gestor e articulador dos recursos financeiros transferidos a escola que dirige, com objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes por meio da implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

O PPP, por sua vez, foi implementado em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996. Com ênfase nos princípios de gestão democrática e participativa, a referida lei destaca:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

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

VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento 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. (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996).

Assim, o PPP de cada unidade escolar conta, inicialmente, com uma análise da comunidade e o contexto na qual está inserida, o levantamento de suas expectativas com relação à escola, bem como com as propostas pedagógicas dos professores, pautadas nessas expectativas da comunidade escolar e nos documentos oficiais que normatizam e orientam as redes de ensino. Segundo Libâneo (2004, p. 56),

O Projeto Político Pedagógico é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola,

expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Assim, é importante destacar que o PPP extrapola a dimensão pedagógica, não é somente um documento composto por planos anuais e projetos pedagógicos, mas engloba também a gestão financeira e administrativa, ou seja, os recursos necessários à sua efetivação, bem como a organização dos espaços de tomada de decisão como os Conselhos de Escolas e APM, destacando seu estatuto e os componentes.

Como nos ensina Vasconcellos (2006, p. 169), projeto político-pedagógico é

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Com os impactos da Nova Gestão Pública⁴, cada vez mais, os recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino, têm sido enviados às unidades escolares, com vistas a uma proposta de gestão descentralizada destes recursos. Especificamente, na Prefeitura da Cidade de São Paulo, esta descentralização acontece por meio do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), criado pela Lei nº 13.991/2005, regulamentado pelo Decreto Municipal 46.230/2005 e pela Portaria SME 4554/2008, como já informado.

Pesquisas têm sido realizadas sobre a importância do financiamento da educação e sua gestão, principalmente por meio dos Planos Nacionais e Municipais de Educação, mas não se encontra o desenvolvimento de pesquisas sobre a gramática da participação do agente público que atua em equipamentos locais, no caso o diretor de escola.

Há uma espécie de cansaço em relação ao tema participação, seja porque foi amplamente explorado dentro das discussões de gestão democrática, de forma teórica e

⁴ “Teoria da Administração Pública que traz incorporados valores ideológicos e administrativos que estão vinculados ao modelo de Estado ultraliberal que serve de referência para a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” (PDRAE), levado a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995”. (DASSO JUNIOR, 2006, p. 164)

acadêmica, seja porque nas experiências práticas os canais participativos institucionalizados parecem demonstrar contradições e deficiências.

Nessa dissertação, entende-se gramática como o conjunto de prescrições e regras, tanto instituídos pelo Estado aos agentes públicos e à sociedade civil, quanto as criadas pelos gestores, especificamente o diretor de escola, frente a gestão dos recursos financeiros destinados as unidades escolares.

Essa participação institucionalizada, já era apontada por Pedro Demo, na década de 1980, como um risco, encarada com desconfiança e descrédito. Segundo o autor:

Muitas propostas participativas acabam sendo expedientes para camuflar novas e sutis repressões. Particularmente iniciativas do governo, mas também da universidade, prestam-se tendencialmente a isto. Não é, assim, que o governo seja por definição incapaz de promover a participação. Mas terá tanto mais condições para tal, quanto mais tomar a sério sua tendência controladora. Na verdade, a ideologia mais barata do poder é encobrir-se com a capa da participação. Se realistas formos, partimos daí e não perderemos um minuto em justificativas vãs, que são nada mais que autodefesas. Quem acredita em participação, estabelece uma disputa com o poder. Trata-se de reduzir a repressão e não de montar a quimera de um mundo naturalmente participativo. Assim, para realizar participação, é preciso encarar o poder de frente, partir dele e, então, abrir os espaços de participação numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro para que também não se recue nenhum centímetro. (DEMO, 2009, p.20)

Desvendar a gramática da participação do diretor de escola, frente ao financiamento da educação, apontando suas contradições e limites, nos leva a vislumbrar possibilidades reais de participação. Segundo Demo (2009, p. 13) A participação se esvazia se ela for uma concessão (do estado, da administração, da gestão) e não uma conquista.

Assim, definimos o problema da nossa pesquisa com base no seguinte questionamento: Como se dá a gramática de participação do diretor de escola, no uso e na aplicação das verbas públicas recebidas e arrecadas pela unidade educacional?

Partimos da hipótese de que os caminhos do dinheiro que tem como finalidade o financiamento da educação pública da cidade de São Paulo são complexos e, legalmente organizados, mas os procedimentos da gestão dos recursos não coadunam com os princípios da descentralização das verbas - os da gestão participativa – que, na prática, não se efetiva, visto que as verbas destinadas às unidades já possuem determinação de uso e os recursos centralizados não contam com a participação da rede na destinação. Esse processo impede o financiamento de um PPP singular em cada unidade.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a gestão do financiamento da educação na cidade de São Paulo, com ênfase na gramática de participação do diretor de escola. Os objetivos específicos são os seguintes: detalhar a gramática da participação do diretor de escola na administração de verbas públicas descentralizadas as unidades educacionais e redigir as bases para um material de estudo e formação do diretor de escola a respeito do funcionamento do financiamento da educação municipal, coerente com princípios de participação.

O referencial teórico adotado foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo o pensamento de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, além de pesquisadores brasileiros alinhados às teorias críticas e pós críticas. Na sequência dos capítulos e no decorrer desta introdução, serão indicados outros autores que contribuem para a fundamentação de nossa abordagem.

Quanto à metodologia, trata-se de História Oral de Vida, que entendemos como um caminho para entender a experiência:

[...] a história oral de vida pode permitir compreender melhor aspectos do desenvolvimento da consciência, considerando as contradições sociais e a alienação, que se cristalizam na cultura, pela intermediação de inúmeros elementos, dentre os quais estão os requisitos do mundo do trabalho e a formação. O estudo biográfico, assim, pode servir ao desvelamento daquilo que é encoberto pela própria cultura, sob a égide do capital – o sujeito embrionário. (ROGGERO, 2010, p. 64)

Assim, a pesquisa biográfica de diretores de escola, se dará com a coleta das histórias de vida, através de conversa por meio eletrônico, devido ao isolamento social em razão da pandemia por COVID/19, com foco na sua trajetória profissional e sua atuação frente ao financiamento da educação e sua gestão.

Os procedimentos que foram adotados na pesquisa são: análise documental, com foco nas legislações federais e municipais e realização de encontros virtuais com os participantes, que foram conduzidos a partir de questões disparadoras. A orientação teórico metodológica de análise dos dados será a dialética negativa de Theodor Adorno. Segundo Adorno (2001, p. 129), a mediação dialética não é o recurso a algo mais abstrato, e sim o processo do que está estabelecido no interior do fato mesmo”.

Como nos ensina Vilela (2010, p. 134), com base no mesmo autor, trata-se de: “Buscar a dialética entre o idealizado e o realizado, dissecar o percurso entre o proposto e o real, realizar o exercício metodológico de buscar no particular o desvendar do geral

(...) desconfiar do aparente, não se conformar com ele, não o aceitar sem se questionar sobre ele, para ir além dele”.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro deles, apresentamos as últimas pesquisas realizadas sobre o tema “atuação do diretor de escola diante da gestão de recursos financeiros na escola”, destacando um recorte histórico do financiamento da educação no Brasil, sua legislação, a nova gestão pública como método de gestão na escola pública e, por fim, apresentamos a rede municipal de ensino de São Paulo e sua organização. No decorrer do capítulo, apresentamos e dialogamos com as pesquisas realizadas sobre financiamento e gestão da educação nos últimos cinco anos. Com relação ao levantamento desses estudos correlatos, conforme mencionado antes, devido às amplas abordagens encontradas, foi necessário realizar uma categorização em 4 eixos, sendo eles: atribuições do diretor de escola, gestão financeira na educação pública, gestão democrática e autonomia de administração de recursos financeiros.

Quanto ao capítulo *Financiamento da educação e a rede municipal de ensino de São Paulo*, realizamos um recorte histórico sobre como a educação pública foi financiada no Brasil, desde o subsídio literário até a atual política de fundos, destacamos as prática da nova gestão pública e seus impactos nas escolas públicas e, por fim, tratamos da cidade de São Paulo: a organização da secretaria municipal de educação, os recursos financeiros descentralizados e a especificidade do cargo de diretor de escola. Entre os autores que recorreremos para a elaboração do capítulo estão: Pinto (2018), Cury (2018) Carvalho (1978), Almeida (1989), Martins (2011), Azevedo (1958), Callegari (2009), Fonseca (1990), Oliveira (2009), Coutinho e Lagares (2017), Codato (2005), Bresser-Pereira (1998), Oliveira (2015), Bianchetti (2005), Silva (2002), Lacatelli (2011), Oliveira (1999), Santos (2004), Sanches (2019) e Paro (2015).

No terceiro capítulo *O trabalho do diretor de escola na contemporaneidade*, apresentamos a fundamentação teórico-conceitual. Através de autores contemporâneos e suas produções, pretendemos compreender como se dá o trabalho do diretor de escola, na escola, cultura e sociedade contemporâneas, bem como as contradições resultantes dos processos formativos, como semiformação aos mesmos e suas práticas de gestão. Na primeira seção, discutiremos as ideias contemporâneas sobre o papel desse profissional, diante de uma prática de gestão não centralizada e participativa, por meio dos estudos de Bittar e Vicente (2020), Souza (2018), Teixeira (1961), Marangoni (2020), Nascimento (2018), Paro (1988), Luck (2012) e Brito e Carnielli (2011). Em seguida, na segunda e

terceira seções trataremos sobre os conceitos e ideias de escola, semiformação, sociedade e cultura na sociedade contemporânea, por meio dos estudos de Horkheimer e Adorno (1956), Massaro (2018), Adorno (1968, 1986, 2003, 2004, 2010), Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003), Marcuse (1969, 1997), Januário (2016) e Masschelein e Saimons (2019), Caniato (2012), Roggero (2010) e Pereira (2019).

No quarto capítulo, por sua vez, é descrito o percurso metodológico da pesquisa, com a apresentação da metodologia de pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa, com história de vida oral de diretores de escola. Os sujeitos da pesquisa são cinco diretores de escola, sendo um deles aposentado de carreira. Os dados coletados foram examinados por meio da análise de discurso e o referencial teórico adotado foi a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo o pensamento de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, além de estudiosos contemporâneos que dão continuidade às reflexões desses três pensadores em seus estudos.

No quinto capítulo, apresenta-se a análise dos dados, por meio das narrativas e das categorias: *adaptação e crítica, processos formativos e tensionamento entre gramática decretada e gramática de participação*. Em seguida, no sexto e último capítulo, são feitas as considerações finais com relação ao trabalho, fazendo uma retomada da proposta da pesquisa e as ponderações que podem ser feitas após o caminho percorrido entre os estudos teóricos e empíricos, bem como apresentamos uma proposta de intervenção pautada em três pontos para a organização e elaboração de material de discussões para os diretores, sendo: abordagem do funcionamento do financiamento da educação (política de fundos, recursos próprios e salário educação); formação em contexto e revisão dos documentos oficiais sobre o papel do diretor, de forma coletiva, eleger diretrizes de trabalho e princípios, com foco na autonomia de trabalho.

1. Financiamento e Gestão da Educação

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar os estudos correlatos mais recentes realizadas sobre o tema financiamento e gestão da educação e a relação deles com a atual pesquisa. Nessa pesquisa traçou-se a hipótese de que os caminhos do dinheiro que têm como finalidade o financiamento da educação pública da cidade de São Paulo são complexos e, legalmente organizados, mas os procedimentos de gestão dos recursos não coadunam com os princípios de descentralização das verbas que, na prática, não se efetiva, visto que as verbas destinadas às unidades já possuem determinações de uso e os recursos centralizados não contam com a participação da rede na destinação. Esse processo impede o financiamento de um PPP singular em cada território.

Nesse sentido, buscamos os estudos correlatos, suas perspectivas e análises críticas quanto ao trabalho do diretor de escola na administração de verbas públicas, a fim de destacar o objeto dessa pesquisa, seus avanços, relevância e possibilidades de diálogo com relação aos estudos empíricos realizados nos últimos cinco anos.

Assim, buscamos atingir os objetivos propostos para o capítulo, com o levantamento e apresentação dos resultados das pesquisas dos últimos cinco anos, que abordaram como tema o financiamento e a gestão da educação. Elencamos teses, dissertações e artigos, realizados em diversos locais do Brasil, categorizados em quatro eixos, sendo: atribuições do diretor de escola, gestão financeira na educação pública, gestão democrática e autonomia do diretor de escola na administração de recursos financeiros.

1.1. Estudos correlatos sobre a atuação do diretor de escola diante da gestão de recursos financeiros na escola

Ao iniciar os estudos sobre a participação do diretor de escola, com foco na gestão do financiamento da educação, é possível identificar que nos últimos cinco anos as pesquisas têm se pautado em quatro grandes temas, sendo eles: Atribuições do Diretor de Escola, Gestão Financeira na Educação Pública, Gestão Democrática e Autonomia na Administração de Recursos Financeiros. Em articulação com esses temas, o desafio do estudo proposto nessa dissertação é a busca por ampliar a discussão para além das categorias apontadas, destacando qual a participação do diretor de escola na administração de recursos financeiros em escolas públicas, na cidade de São Paulo.

Os temas destacados conversam com essa pesquisa, principalmente quanto à vivência de gestão democrática e a descentralização de verbas públicas, baseadas nos anseios de autonomia das unidades educacionais.

Assim, este capítulo apresenta as produções acadêmicas, elencadas após o mapeamento de teses e dissertações correlatos ao nosso objeto de estudo, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na área da Educação, e no espaço temporal de 2016 a 2020, sendo esse período os cinco últimos anos que antecedem o fim do FUNDEB que vigora até dezembro de 2020.

Nessa busca, usamos duas expressões correlatas: Diretor de Escola e Recursos Financeiros. Encontramos assim dezessete trabalhos, sendo treze dissertações de Mestrado e quatro teses de Doutorado, a saber:

ALMEIDA, N. S. R. de. **O diretor de escola e a produção de subjetividade**: desafios da democratização da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Paulo. 2016

AMÂNCIO, N. M. **A gestão escolar no contexto de crise do capital**: a transposição do modelo empresarial para o chão da escola pública na rede estadual do Ceará. 2016. 143f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

MARINHEIRO, E. de L. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a Democratização da Gestão Escolar no Município de Londrina** - Pr. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

<p>NOGUEIRA, H. C. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e suas implicações para a gestão da educação na Rede Municipal de Educação de Santana/AP. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.</p>
<p>ARAUJO, G. S. Gestão democrática: concepção e efetivação em escolas da rede municipal de Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, PUC/RS, 2017.</p>
<p>BAYER, I. A política de gestão democrática no sistema municipal de ensino de Cariacica (2005-2012): alguns elementos constituintes. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.</p>
<p>FERREIRA, E. A. Políticas educacionais na escola: o papel mediador dos diretores. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, UFC, 2017.</p>
<p>MACARINI, A. da S. M. Autonomia financeira e sua relação para a organização pedagógica da escola na visão dos gestores escolares. 2017. 122 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2017.</p>
<p>MARANGONI, R. A. O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional. 2017. [161 folhas]. Tese (Educação) - Universidade Metodista de Sao Paulo, São Bernardo do Campo.</p>
<p>OLIVEIRA, J. S. De. O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil na implementação do projeto político pedagógico da/na escola. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas/ SP, 2017.</p>
<p>ANJOS, J. F. dos. Aprimoramento da gestão financeira nas escolas da SRE-Patrocínio. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2018.</p>
<p>FERREIRA, S. M. L. Financiamento da educação básica: a gestão financeira no município de Luziânia-GO (2005 a 2015). 2018. xv, 99 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.</p>
<p>HOSTERNO, P. M. F. A gestão dos recursos financeiros pelas APMCs das escolas da Coordenadoria Distrital 03 de Manaus. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2018.</p>
<p>LEAL, L. F. Sociedade, democracia e escola: limites e possibilidades do ideal democrático da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2018.</p>
<p>MOREIRA, A. N. G. A implementação da autonomia financeira da escola em municípios cearenses. Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Ceará, UECE, 2018.</p>
<p>GALISTEU, R. B. M. Gestão na educação infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 2019.</p>
<p>SANCHES, S. M. Percursos: práticas dos diretores de escola da rede municipal de São Paulo. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de</p>

1.1.1. Atribuições do Diretor de Escola

Silva (2016), em sua pesquisa intitulada *A prestação de contas na gestão do PDAF⁵-DF: de diretor de escola a gestor financeiro?* propõe uma análise entre a gestão financeira do programa e as atribuições do diretor de escola, frente a este programa. Durante a pesquisa, identificou três modelos de gestão na atuação dos diretores, sendo: burocrático, gerencial e democrático.

Após análise dos documentos e entrevistas, observando as contradições, Silva (2016), nos apresenta algumas conclusões, dentre elas a de que não houve a criação do cargo de gestor financeiro, mas que as funções desse gestor foram repassadas aos diretores de escola. Outra questão foi de que a responsabilidade exclusiva, pela gestão financeira foi designada exclusivamente ao diretor de escola. Destacou ainda o problema com relação à escolha dos diretores de escola, exclusivamente por eleição, o que na prática demonstrou amadorismo e falta de preparo. Por último, a autora destaca a falta de apoio das instâncias superiores, principalmente com orientações e formações, para execução financeira do programa:

A pesquisa mostrou os dois lados da política de descentralização dos recursos financeiros. De um lado, os recursos possibilitam a execução dos projetos pedagógicos, mas por outro, o número excessivo de atribuições sequestrou o diretor do trabalho pedagógico, transformando-o no gestor financeiro da escola (Silva, 2016, p. 149)

Com a tese intitulada *Políticas Educacionais Na Escola: O Papel Mediador Dos Diretores*, Andrade (2017), apresenta como objetivo geral analisar o papel do diretor escolar no processo de mediação de políticas educacionais associadas à melhoria do desempenho acadêmico de estudantes. Tem, ainda, como proposta a confirmação da hipótese de que o diretor é sujeito mediador do processo de interpretação e “recriação” das políticas educacionais no território da escola; neste sentido, seus saberes, fazeres e autonomia trazem implicações decisivas para a escola e seus alunos.

⁵ O Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária

Andrade (2017), realiza uma ampla pesquisa, com diretores de diversos territórios, usando de questionários, entrevistas e análise cuidadosa dos dados. Conclui ao longo da pesquisa que o diretor, realmente faz uma reinterpretação das políticas educacionais e o modo como essa reinterpretação se dará depende muito dos saberes e fazeres desses diretores e o grau de autonomia conquistado na atuação de cada um.

Uma segunda conclusão pauta-se na centralidade assumida pelo diretor na gestão escolar que, na prática, é dialogada e efetivada junto a outros integrantes que compõem a comunidade escolar, ou seja, mesmo que as políticas sejam focadas no diretor de escola, o mesmo, em sua prática busca processos de caráter mais participativo e democrático. Sobre a questão da centralidade do diretor, uma outra questão salta aos olhos, que seria responsabilizá-lo por todas as práticas e aspectos da escola, inclusive sobre aquelas que ele não tem influência direta, como os resultados das avaliações em larga escola e o nível de proficiência dos estudantes.

Ao fim, Andrade (2017), alerta sobre a importância da realização de mais pesquisas sobre gestão escolar e destaca o dirigente escolar/ secretário de educação/ diretor regional como um necessário foco de pesquisa.

Com foco na ação atuação do diretor de escola, Marangoni (2017), em sua tese intitulada O nome e seus desafios: representações sociais do diretor/gestor Escolar acerca do seu agir profissional, busca investigar as representações sociais de um grupo de gestores escolares da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo sobre o seu agir profissional.

Considerando o volume de pesquisas e produções sobre o trabalho do professor, o autor evidencia que poucos estudos abordam o agir do gestor, na perspectiva psicossocial da teoria das representações sociais. Segundo Marangoni (2017, p. 29-30),

No que tange a nossa pesquisa, a sua realização foi pensada em dois momentos: no primeiro, formulamos o *corpus* teórico, cujas abordagens estão relacionadas ao trabalho do gestor e à TRS⁶ e, no segundo, realizamos a coleta dos dados, na tentativa de responder a quatro questões norteadoras: (1) como ele se representa? (2) o que representa dirigir/gerir uma escola? (3) quais são as RS⁷ sobre o seu agir profissional? (4) como as representações apontadas foram construídas?

⁶ TRS: Teoria das Representações Sociais

⁷ RS: Representações Sociais

Segundo Marangoni (2017), foi possível identificar um grau simbólico atribuído ao passado, vinculados as tensões em torno do cargo de diretor, permeado de significados e sentidos, que se trazem desafios para o exercício do ofício:

As representações dos gestores pesquisados ligam-se a um discurso politicamente correto e, foi por esse motivo que, ao final deste trabalho, decidimos recorrer a zona muda das representações. Com esta última, ficou-nos evidente que os gestores não possuem uma representação social positiva em relação aos aspectos que perpassam o seu agir profissional. Assim como, também foi possível confirmar a tese de que as contradições estão na base da profissão do gestor e orientam o seu trabalho (MARANGONI, 2017, p. 143)

Ao fim da pesquisa, o autor evidencia as contradições e tensões apresentadas nos discursos dos diretores participantes, demonstrando tanto um reconhecimento das conquistas legais atribuídas ao cargo e a práticas de gestão democrática, quanto evidenciando que a gestão escolar não tem conseguido superar a lógica empresarial impostas a gestão da coisa pública.

Oliveira (2017), no trabalho intitulado: o trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político-pedagógico da/na escola, focou sua pesquisa na ação do diretor de escola, frente à implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), realizou pesquisa de abordagem qualitativa, com a efetivação de pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. Com base na reflexão sobre conceitos e concepções de gestão e administração, a pesquisa evidenciou as tensões nas quais os PPP são implementados, dentre elas o protagonismo do diretor, a própria organização da escola e as demandas dos órgãos centrais. Com relação ao PPP, merece destaque:

Os dados demonstram que os projetos das escolas, amiúde, carecem de maior apropriação tanto pelos gestores escolares responsáveis, quanto dos que participam do processo de construção do PPP, no sentido de superar os ditames que impactam os fundamentos da educação infantil nos dias atuais, notadamente na aproximação da comunidade externa nas decisões pedagógicas internas das instituições e a participação por partes de sujeitos internos dos estabelecimentos (OLIVEIRA, 2017, p.168)

Com relação à gestão democrática, o autor destaca as dificuldades encontradas com o desempenho dos Conselhos de Escola, órgão consultivo, deliberativo e legalmente instituído nas unidades. O estudo destaca que os limites da ação desse órgão que tem funcionado mais como medida complementar e não realizado uma prática efetiva de gestão democrática.

Após ampla análise da gestão das unidades pesquisadas, segundo Oliveira (2017, p. 171), foi possível identificar as contradições e complexidades provenientes do contexto capitalista e empresarial na gestão da escola pública, que vem marcada pelo discurso de uma sociedade democrática e participativa, contudo, no dia a dia, não acontece e é praticada sem ouvir os setores mais carentes.

Com a pesquisa intitulada percursos: práticas dos diretores de escola da rede municipal de São Paulo, Sanches (2019), propõe uma pesquisa junto a diretores de escolas, de duas unidades da rede municipal de ensino de São Paulo, com o intuito de “perceber e analisar a atuação do diretor de escola da rede municipal de educação quanto ao desempenho na função, com o intuito de cotejar seus conhecimentos com as necessidades formativas manifestadas e detectadas na trajetória profissional em questão” (Sanches, 2019, p. 94). Como metodologia de pesquisa, adotou procedimentos de observação e aplicação de questionários, tanto para os diretores, quanto para os professores. Para análise dos dados, utilizou-se das categorias de análise pautadas em conceitos da área e com foco nos conceitos de habitus e senso prático de Pierre Bourdieu.

É possível dizer que a hipótese inicial foi parcialmente confirmada: nas formações inicial ou continuada e propostas para esta finalidade, o diretor de escola não apreende ou não incorpora um certo jeito de administrar uma escola. Sua atuação, como age ou as escolhas que faz, resultam de sua trajetória individual, profissional e acadêmica com base em modelos que ele ajusta às situações reais dentro das possibilidades objetivas. (SANCHES, 2019, p. 170)

Sanches (2019), conclui que as experiências vividas por esses diretores, como docentes, fundamenta as ações e as condutas dos mesmos, muito mais que suas bases epistemológicas e destaca, “é vivência que permite educação continuada informal pela incorporação de novos esquemas criados, com auxílio de sua percepção e ações práticas” (p. 170)

Galisteu (2019), em sua pesquisa intitulada Gestão na Educação Infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas, apresenta como objetivo evidenciar concepções de gestoras de pré-escolas da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, município do interior paulista, sobre sua atuação no dia a dia das escolas e na formação continuada dos professores de Educação Infantil. Com base em uma abordagem qualitativa, utilizou como metodologia o uso de questionários semiestruturados e pesquisa documental.

Após análise dos dados e a luz de um amplo referencial, Galisteu (2019), conclui que os diretores de escola pouco compreendem sobre a relevância de sua atuação nas instituições de educação infantil. Aponta que as situações de conflito, geralmente administrativas, dificultam sua atuação como articulador de ações de forma democrática na escola, deixando em evidência que as questões administrativas se sobressaem as questões pedagógicas. Segundo Galisteu (2019, p. 136) podemos afirmar há uma falta de identidade à função de Diretor de Escola na Educação Infantil, percebida na atuação de algumas gestoras e na Rede Municipal de Educação como um todo.

Finaliza, enfatizando a intenção de que o estudo realizado, contribua para o avanço nas pesquisas sobre a formação de gestores que atuam na educação infantil no município em questão.

1.1.2. Gestão Financeira na Educação Pública

Logo, pensando em como o financiamento da educação é executado na escola, Anjos (2018), em sua pesquisa intitulada Aprimoramento da Gestão Financeira nas Escolas da SRE-Patrocínio, busca analisar as dificuldades dos profissionais das caixas escolares na aquisição e na execução financeira e as ações da SRE-Patrocínio no que se refere ao apoio técnico para qualificar o trabalho dos gestores escolares com relação à organização da prestação de contas. A pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualitativa, com uso de metodologia de estudo de caso, além de uso de formulários eletrônicos, análise documental e da legislação.

A partir da análise dos dados constatou uma real necessidade de melhoria no processo de acompanhamento às escolas por parte da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio, possibilitando a elaboração de um Plano de Ação Educacional, com foco em ações para melhoria da gestão financeira nas escolas e do apoio técnico necessário dos órgãos centrais às prestações de contas nas escolas.

Ferreira (2018), em sua pesquisa intitulada Financiamento Da Educação Básica: A Gestão Financeira No Município De Luziânia-Go (2005 A 2015), busca analisar a existência de critérios de distribuição e redistribuição de recursos financeiros para as escolas municipais pelo município de Luziânia e se o município exerce a ação distributiva e redistributiva em relação às unidades educacionais. Com base em uma abordagem qualitativa, utilizou-se de metodologias como levantamento bibliográfico e pesquisa documental, com foco em uma análise descritiva.

Com a pesquisa, foi possível verificar, conforme a legislação vigente, que existe uma distribuição de recursos destinada diretamente às unidades educacionais, Ferreira (2018), destaca que essa descentralização se dá por meio do “programa Proafem”, entre 2006 a 2015, porém em mínima porcentagem, quase insignificante, quando comparada aos repasses federais, como o PDDE, por exemplo. Assim, percebe uma gestão financeira centralizada, realizada praticamente pelos órgãos centrais, sendo a Secretaria de Educação e a Secretaria de Finanças.

A fim de avançar nos estudos sobre financiamento da educação, Ferreira (2018), nos indica a relevância de estudos sobre a implementação do Plano Municipal de Educação no município de Luziânia, com relação à distribuição e redistribuição de recursos financeiros às escolas municipais, bem como pesquisas referentes à gestão financeira no âmbito da gestão escolar e os impactos nas unidades escolares, além de novas pesquisas sobre os percentuais de distribuição e redistribuição de verbas às unidades educacionais.

Com a pesquisa intitulada a gestão dos recursos financeiros pelas APMCS das escolas da coordenadoria distrital 03 de Manaus, Hosterno (2018), busca identificar as principais dificuldades das Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMCs) para realizar a gestão dos recursos financeiros, considerando-se a necessidade do cumprimento das leis e normas estabelecidos para aplicação dos recursos destinados às escolas públicas. A pesquisa foi organizada por meio de abordagem qualitativa e usou como metodologia entrevistas semiestruturadas, com foco nos presidentes das APMCs e diretores de escola.

Como conclusão, foi possível identificar o desconhecimento, daqueles que executam os recursos financeiros recebidos pela APMCS, sobre suas competências, a legislação que normatiza o uso desses recursos, questões de aspectos contábeis e a ausência de articulação entre a proposta da escola e os recursos disponíveis, bem como uma dificuldade na organização da prestação de contas desses recursos.

Além dessas questões, Hosterno (2018), aponta diversos entraves em todos esses processos, tais como:

Os principais entraves da gestão financeira apresentados na pesquisa são: as dificuldades em relação à escolha do presidente e tesoureiro da APMC; a prestação de contas; os recursos com destino muito específico sem possibilidade de adequação à necessidade ou realidade escolar; a impossibilidade de resolução de situações emergenciais não previstas nos planos de aplicação; a insuficiência de recursos para atender às demandas da escola; a sobrecarga da gestão escolar e a falta de tempo dos presidentes para as ações da APMC, por continuarem vinculados à

sala de aula; a inadimplência e a suspensão da liberação de recursos (HOSTERNO, 2018, p. 109)

A autora enfatiza a importância de entender essas questões como entraves, quando comprometem o trabalho realizado pelos gestores nas unidades educacionais entre a questão administrativo financeira e pedagógica, dificultando ainda mais o trabalho dos gestores que já se encontram em sobrecarga com o acúmulo de funções relacionadas as questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Com a pesquisa intitulada o plano de ações articuladas (PAR) e suas implicações para a gestão da educação na Rede Municipal de Educação de Santana/AP, Nogueira (2016), realizou um amplo estudo de análise dos impactos do PAR, na democratização da gestão com ênfase nas concepções de gestão vigentes em âmbito municipal, sem desconsiderar o contexto no qual a pesquisa foi realizada, sendo um momento permeado por mudanças na administração na gestão pública, imersa em modelos de gestão gerencial, com foco nos anseios da sociedade capitalista. Para realização da pesquisa qualitativa, realizou análise documental e entrevistas semiestruturadas com diversos atores que compõem a elaboração do PAR municipal. Os resultados apresentados na pesquisa expõem a fragilidade da democratização da gestão educacional, vigente no município pesquisado, pois órgãos institucionalizados para regular essa gestão de forma democrática, como os conselhos municipais de controle social, funcionam de forma precária, pouco articulada e sem uma representação efetiva.

Dentre as contradições apontadas, é interessante destacar:

A escolha de diretores de escola pública é, entre os indicadores analisados, o ponto mais obscuro. O indicador da gestão educacional do PAR sobre critérios da escolha para diretores de escola foi diagnosticado pela equipe de elaboração do PAR com a pontuação 1, que equivale à situação de ausência de critérios para escolha de diretores de escola”. No entanto, no 2º PAR recebeu a pontuação 3, que equivale uma situação boa (...). Na prática, o que prevalece é o critério da nomeação pura e simples, tão ao gosto dos gestores comprometidos com modelos de gestão patrimonialista e clientelista. (NOGUEIRA, 2016, p. 165)

Finaliza evidenciando os limite e contradições entre a efetivação de políticas públicas, pensadas em nível nacional e executadas em nível local, bem como a correlação entre o contexto, o momento histórico e as políticas públicas implantadas.

1.1.3. Gestão Democrática

Em sua pesquisa Almeida (2016), aborda como tema o diretor de escola e a produção de subjetividade: desafios da democratização da escola pública, apresenta como objeto de estudo a investigação dos discursos dos diretores de escola acerca dos processos de democratização da escola e da educação no Brasil. Ao fazer uso do referencial teórico baseado nas teorias de Michael Foucault, realiza uma análise de discurso focada no sujeito enquanto produção das relações de poder. Na análise é apresentada uma percepção sobre a contradição entre os discursos e as práticas de gestão democrática efetivadas pelos diretores de escola:

Observamos nos discursos analisados que há intenções sobre a ampliação do acesso à escola através de debates coletivos e da promoção dos mecanismos de gestão democrática como os grêmios e conselhos. Entretanto, as intenções são por vezes detidas pelas burocracias administrativas e pela preocupação do diretor em atingir bons resultados em avaliações externas como forma de comprovar a eficiência de seu trabalho. (ALMEIDA, 2016, p. 95)

Ainda tratando de gestão democrática, na pesquisa intitulada gestão democrática: concepção e efetivação em escolas da rede municipal de Porto Alegre/Rs, Araújo (2017) buscou analisar as caminhos pelos quais se efetivam a gestão democrática nas escolas municipais em Porto Alegre/RS. Diante da pesquisa a autora, afirma que a gestão democrática tem sido concebida de forma horizontal e ao mesmo tempo aponta a limitação da participação dos trabalhadores e usuários, pelas necessidades que o modelo de reprodução capitalista requer, afirma ainda que o sucateamento da rede pública com a insuficiência e/ou ausência de recursos é um dos principais desafios do processo de democratização da política educacional. Com o intuito de ampliar os estudos, a pesquisadora aponta como sugestão a necessidade de realização de pesquisas que explicitem a relação entre o modelo de gestão democrática e a necessidade de condições concretas para a efetivação dela.

Analisando outra rede de ensino, Bayer (2017) em sua pesquisa intitulada: a política de gestão democrática no sistema municipal de ensino de Cariacica (2005-2012), apresenta como objetivo geral compreender se as práticas políticas democráticas rompem com o contexto político oligárquico, patrimonial, clientelista que marca a realidade do município. Apresenta alguns elementos constituintes que, segundo o autor, sustentaram a política de gestão democrática tais como o fortalecimento do conselho municipal de educação, a publicação de legislação voltadas à gestão e a eleição de diretores de escola

pelos seus pares, a criação das caixas escolares, com foco na descentralização de recursos e na autonomia financeira, a efetivação de concursos públicos e formação continuadas com essa temática de gestão democrática. O autor conclui que tais ações possibilitaram um fortalecimento da descentralização do poder e tendem a se sustentar e ter continuidade, como uma política pública. Ao fim da pesquisa, conclui que o Estado tem importante influência sobre os comportamentos políticos e o incentivo ao comportamento ético/participativo.

Leal (2018), em sua pesquisa intitulada sociedade, democracia e escola: limites e possibilidades do ideal democrático da educação na rede pública municipal de ensino de Uberlândia-MG, tem como objetivo fazer uma descrição sucinta sobre os principais fundamentos, contradições, limites e possibilidades de realização da democracia ao longo da sua existência enquanto prática social como forma de governo, sua relação com a educação formal a partir da constituição da sociedade burguesa, e seus reflexos histórico-políticos no contexto da Rede de Ensino Pública do Município de Uberlândia, ao longo do século XXI. A proposta foi organizada por meio de uma abordagem qualitativa e usou como metodologia a pesquisa bibliográfica.

Com base em uma análise detalhada das ações de diversos governos frente à educação municipal, concluiu que houve tentativas de implementação da gestão democrática na rede municipal de ensino pesquisada. Entre 2001 e 2004, destacada pela criação do programa Escola Cidadã, que legitimou a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Escolares, realização de eleições diretas de diretor e vice diretor de escola, retomada do currículo entre outros. Destaca a interrupção desses avanços, na troca de governo, que mesmo com discursos de aparente continuidade, tendeu a implementação de políticas conservadoras entre 2005 a 2012, deixando de garantir condições à proposta de gestão democrática na educação. Como destaca Leal (2018, p. 177) em síntese, a pesquisa realizada mostrou que, objetivamente, nenhum tipo de democracia já implantada (direta, semidireta, representativa etc.), foi capaz de atender os anseios dos povos em sua totalidade, principalmente das classes subalternas.

Para Leal (2018) é importante destacar que uma gestão democrática participativa, tenderia a garantir avanços no sistema educacional do Brasil em sua totalidade, fortalecendo inclusive a implantação de um Sistema Nacional de Educação, com foco na garantia de acesso a um ensino de qualidade socialmente referenciado e gestão democrática em todas as instâncias.

1.1.4. Autonomia do diretor de escola na administração de recursos financeiros

Amâncio (2016), em sua pesquisa intitulada a gestão escolar no contexto de crise do capital: a transposição do modelo empresarial para a escola pública da rede estadual do Ceará, faz uma retomada sobre o processo de transposição do modelo empresarial de gestão para o interior da escola pública da rede estadual cearense, analisando, de forma crítica, a adoção de mecanismos empresariais nas práticas de gestão escolar.

A partir da análise dos dados, pautada em referencial teórico crítico, identificou a sintonia que foi sendo estabelecida ao longo dos anos, entre a gestão escolar e a lógica empresarial, demonstrando um comprometimento com os interesses do mercado, do capital, ocasionando um distanciamento da escola com sua função social e a busca por uma educação crítica e emancipatória.

Uma questão que merece destaque é o distanciamento do gestor na compreensão de sua realidade. Segundo Amâncio (2016, p. 125), “percebe-se que o nexos interno entre o modelo empresarial e os modos mediados de sua aplicação no cotidiano das escolas não se revela no horizonte interpretativo dos gestores”, ou seja, os gestores, enquanto trabalhadores, não têm refletido sobre sua ação e têm mantido uma postura de reprodução. A autora finaliza seu estudo, enfatizando as limitações do mesmo e convicta de que é possível que a escola saia dessa constituição, por meio da ação daqueles que a compõe, tendo como horizonte a emancipação humana.

Marinheiro (2016), nos provoca a pensar sobre o diretor de escola e a autonomia da escola no uso de recursos financeiros. Em sua pesquisa intitulada o programa dinheiro direto na escola e a democratização da gestão escolar no município de Londrina – PR, o autor busca compreender em qual contexto político-econômico o PDDE foi colocado em prática e como os sujeitos que atuam no contexto escolar interpretam e implementam tais políticas. Reflete ainda sobre a contribuição do PDDE para a ampliação da democratização e autonomia da gestão da escola pública e que autonomia seria essa.

Apresenta como objetivo geral analisar o Programa Direto na Escola (PDDE) e suas implicações para a democratização da gestão escolar. Além da pesquisa em duas escolas do município de Londrina-PR, o autor realizou uma ampla retomada dos princípios e fundamentos históricos, políticos e econômicos do PDDE, sem perder de vista as possibilidades e dificuldades da implementação do programa nas escolas pesquisadas.

Segundo Marinheiro (2019, p. 134):

No que se refere à autonomia, os diretores indicaram que, com os recursos repassados pelo PDDE, não têm autonomia de que precisam. Destacamos concepção do diretor da escola A, o qual afirmou que a necessidade de ficar recorrendo a quem assina o cheque faz que com ele não tenha autonomia. Ficou evidenciado, assim, que, em muitas vezes, a APM, na concepção dos diretores, é uma instância à qual se recorre apenas para colher assinaturas de cheques

O autor conclui enfatizando que o PDDE pouco favoreceu o processo de democratização da gestão escolar, sendo uma das ações um incentivo a participação da comunidade escolar na decisão e acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros públicos destinados as unidades educacionais.

Macarini (2017), busca retratar qual a visão dos gestores escolares sobre a autonomia financeira, aplicação dos recursos e sua relação com a organização pedagógica da escola. Em sua pesquisa intitulada Autonomia financeira e sua relação para a organização pedagógica da escola na visão dos gestores escolares, realizou uma análise documental que evidenciou indicações de relativa autonomia das unidades quanto ao recebimento e aplicação de recursos financeiros; porém, ao realizar análise das falas dos diretores percebeu uma limitação dessa autonomia com vistas ao cumprimento das legislações que regulamentam a aplicação dos recursos financeiros:

Além disso, o fato de a legislação enfatizar a aplicação dos recursos mais na lógica instrumental, tem levado as diretoras a pensar mais nas atividades-meio em si do que na sua relação com as atividades fins (evidenciado nas suas falas), contribuindo, desse modo, para reforçar a dicotomia histórica entre o administrativo e o pedagógico (MACARINI, 2017, p. 97)

Ao fim do estudo, a autora destaca a importância da continuidade na pesquisa com a possibilidade de focar do contexto e do cotidiano das escolas, com o intuito de responder algumas questões levantadas durante a pesquisa, como destaca Macarini (2017, p. 98): quais os significados que as diretoras atribuem ao administrativo e ao pedagógico? Como a autonomia financeira é construída/vivenciada na escola e qual sua contribuição para a gestão democrática? Em que medida as ações dos gestores escolares estão referendadas nas atividades-fim numa perspectiva multireferencial?

Por fim, a autora destaca a importância da pesquisa científica realizada, com o intuito de transcender o senso comum para um conhecimento reflexivo e crítico sobre a temática da pesquisa e conclui que cabe discutir se realmente mais autonomia significa mais democracia para a escola e sua comunidade.

Com a tese intitulada a implementação da autonomia financeira da escola em municípios cearenses, Moreira (2018) apresenta como objetivo proporcionar um *zoom* sobre a implementação da autonomia financeira da escola em quatro municípios cearenses, contribuindo para desvelar suas especificidades, especialmente em relação ao ordenamento jurídico, papel e perfil dos sujeitos e processos vivenciados. Para o estudo em questão, utilizou abordagem qualitativa, tendo como metodologia a realização de entrevistas semiestruturadas, tanto com os gestores de escolas municipais, quanto com integrantes das secretarias de educação, por meio das quais foi possível identificar que todos os participantes defendem a descentralização de recursos e sua operacionalização, entendido como um ganho importante para as unidades, visto a agilidade para sanar problemas pontuais, porém indicam como dificuldade a escassez de recursos financeiros e o cronograma estipulado para liberação de recursos. As secretarias de educação, indicam como maior entrave a formação dos gestores, com foco na gestão financeira.

Dentre as possibilidades para futuras pesquisas, Moreira (2018), afirma que há indícios de impactos dessa autonomia financeira das escolas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e aponta como problema os impactos para a gestão escolar, com as atribuições adicionais referentes ao uso dos recursos, bem como sua prestação de contas.

Segundo Moreira (2018), o desafio dos saberes e fazeres relativos à autonomia financeira da escola ocorre na formação em serviço, no cotidiano, tanto nas escolas, quanto em todo sistema de ensino, que tem em seu desenvolvimento, transformações cotidianas, que acontecem em uma velocidade intensa, sendo difícil de acompanhar pelos processos formativos oferecidos, especialmente na formação inicial de professores/gestores.

Esses elementos – em especial o mosaico de saberes necessários, a descontinuidade administrativa e o clientelismo ainda presente neste país – levam a acreditar que a efetivação da autonomia financeira da escola pelos sistemas de ensino, de forma mais capilar, ainda consistirá por algum tempo em desafio. Nessa perspectiva, resta a expectativa de que as normas gerais do direito financeiro público, identificadas anteriormente, bem como as etapas do processo, aqui retratadas através de uma aproximação à peça teatral encenada pelos sujeitos, venham a inspirar iniciativas de formação continuada, como constatada nos municípios analisados, em outros que intencionem adotar a política (Moreira, 2018, p. 220)

No decorrer do registro dos estudos correlatos sobre a atuação do diretor de escola diante da gestão de recursos financeiros na escola, vimos que no geral os pesquisadores afirmam a importância da descentralização dos recursos financeiros para a escola, com a possibilidade de a escola realizar aquisições e serviços de acordo com suas reais necessidades e identificam a importância do papel do diretor de escola nesse processo. Sobre o papel do diretor de escola em si, há pesquisadores que retratam o distanciamento desse profissional das questões pedagógicas da escola, devido as demandas criadas para uso da verba pública, que tomam muito tempo desse profissional, que no fim acaba sendo responsabilizado por todas as questões relacionadas a escola, inclusive o pedagógico, outros pesquisadores apontam as limitações na formação do diretor para dar conta da gestão financeira dos recursos, bem como superar a lógica empresarial imposta a escola pública, colocando esse profissional como alguém que não compreende sua realidade.

Assim, com vistas as diversas abordagens, com relação ao objeto de pesquisa, na próxima seção farei uma relação dialógica entre os estudos apresentados e a pesquisa que se propõe.

1.1.5. Olhares sobre a Pesquisa

Ao longo deste capítulo, foi possível ampliar o olhar sobre o objeto da presente pesquisa, que se pauta na ação participativa do diretor de escola na administração de recursos financeiros em escolas públicas, na cidade de São Paulo. Nesse sentido, foi possível identificar referências que evidenciaram o objeto de estudo: o papel do diretor de escola na efetivação da gestão democrática e na aplicação de recursos descentralizados nas escolas públicas. Essas referências afirmam a relevância e a justificativa para a realização da atual pesquisa, porque indica as contradições entre a importância do papel do diretor de escola, em relação à sua formação para atuar na gestão financeira e pedagógica da escola, assim como na implementação de políticas públicas.

Logo na primeira seção sobre as atribuições do diretor de escola, há pesquisadores que afirmam a importância da descentralização de verbas como uma ferramenta que possibilita a realização de projetos na escola, porém com o aumento considerável de atribuições aos diretores o trabalho pedagógico deixa de ser acompanhado e o diretor torna-se um gestor financeiro. Outros pesquisadores retomam a importância do diretor de escola como aquele que interpreta e recria as políticas públicas em seu território,

afirmando que o trabalho do diretor de escola traz implicações para a escola e seus alunos. Daí que os saberes, os fazeres e a autonomia conquistada por esse diretor na sua atuação, apresentam diferenças na prática de uma gestão democrática e nas formas de reconhecer e superar a lógica empresarial imposta a escola.

Na segunda seção intitulada gestão financeira na educação pública, os pesquisadores destacam uma falta de apoio técnico dos órgãos centrais, para a atuação do diretor de escola, no que se refere às verbas descentralizadas, ficando a organização e o uso das verbas a cargo dos órgãos centrais. Outra pesquisa demonstrou o desconhecimento dos integrantes da APM, sobre seu papel e a legislação, bem como os entraves para organização da APM, tais como a escolha do presidente, do tesoureiro e da prestação de contas que já conta com destinação prévia, desconsiderando a realidade da escola

Na terceira seção, na qual abordamos a gestão democrática, há pesquisadores que apontaram as contradições entre o discurso democrático e a prática realizada na escola. A gestão democrática estaria presente nos discursos, reproduzindo o sistema capitalista e novamente afirmando que o diretor de escola não compreende sua realidade e reproduz a lógica empresarial.

Na quarta seção, intitulada autonomia do diretor de escola na administração de recursos financeiros, há pesquisadores que apontam a limitação da autonomia diretor de escola, devido à necessidade de cumprimento da legislação na aplicação dos recursos. Outros apontam que a descentralização de verbas pouco favoreceu o processo democrático e a autonomia do diretor, visto a escassez de recursos e cronograma estipulado para uso e prestação de contas.

Ao analisar as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, o diretor de escola é apresentado muitas vezes como alguém que desconhece sua função, sem autonomia, sem formação ideal para sua atuação, com uma prática milimetricamente regulada pelo órgão central. Apresenta, ainda, uma dificuldade na efetivação da gestão democrática, que em certo momento, parece depender exclusivamente do diretor de escola. Outra questão é de considerar sempre pouco o valor transferido as unidades, como se somente mais dinheiro, pudesse resolver todos os problemas da escola.

Essas abordagens tornam mais evidente o objetivo desta pesquisa, quanto a compreender a gestão do financiamento da educação na cidade de São Paulo, com ênfase

na gramática de participação do diretor de escola, visto que a cidade de São Paulo se diferencia do que foi encontrado nas pesquisas observadas, tanto pelo modo de descentralização de verbas, quanto à efetivação dos cargos de diretor de escola. Para além de uma análise documental, a presente pesquisa pauta-se na análise de histórias de vida, o que revelará, de modo mais profundo, o porquê das escolhas do diretor de escola e a sua dinâmica de participação na administração das verbas descentralizadas. É pelas vozes dos diretores de escola que pretendemos compreender sua participação na gestão financeira de verbas públicas, transferidos para a escola pública, situados na sociedade contemporânea.

2. Financiamento da Educação e a Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Após o levantamento das pesquisas acadêmicas dos últimos cinco anos, as quais abordaram os recursos financeiros e o diretor de escola em diferentes vertentes, discutiremos, neste capítulo, um breve histórico do financiamento da educação, com destaque ao seu funcionamento, distribuição e importância para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) no Brasil. Em seguida, abordaremos a nova gestão pública como método de gestão na escola pública e suas implicações para a realização de uma gestão democrática; logo, situaremos o financiamento da educação na cidade de São Paulo, bem como a apresentação da secretaria de educação, suas dimensões e distritos, modo de gerenciamento, com destaque a descentralização de verbas e as atribuições do cargo de Diretor de Escola.

2.1. Recorte Histórico do Financiamento da Educação no Brasil

Apesar de o tema do financiamento e gestão da educação ser historicamente discutido em momentos pontuais, especificamente nas reformas administrativas, não sendo algo de permanente debate entre aqueles que fazem gestão da educação, destaca-se na agenda política, particularmente a partir dos anos 1930, o Manifesto da Escola Nova e a Constituição de 1934, mas vem sendo aperfeiçoada nas últimas décadas.

Historicamente a educação dos brasileiros iniciou-se sob as mãos da filantropia com os jesuítas. Pinto (2018, p. 847) afirma que:

(...) a sistemática de garantia de recursos para a educação também tem uma longa história. Didaticamente, ela pode ser dividida em três períodos, o último deles com duas complementações importantes. O primeiro corresponde ao monopólio dos jesuítas, que durou de 1549 a 1759, quando a ordem religiosa foi expulsa de Portugal e do reino. O segundo, em que se contou com uma fonte específica na forma do Subsídio Literário ou com dotações orçamentárias arbitrarias para a educação. E o terceiro momento, que nasce em 1934 com o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos para a educação e que, salvo interrupções nos períodos ditatoriais, permanece em vigência até hoje.

O Subsídio Literário foi o primeiro imposto criado para custear a política pública de educação. Com o intuito de financiar, principalmente, o pagamento dos professores, diante das reformas do Marques de Pombal, esta fonte de recursos foi definida por meio da Carta Régia de 10 de novembro de 1772.

O recurso foi assim apresentado:

O fundo pecuniário que há de manter esse projeto pode estabelecer-se, suavissimamente, e com muita satisfação dos povos, que para ele hão de contribuir na imposição de hum real em cada canada de vinho, e quartilho de aguardente, no reino e nas ilhas e em cada arrátel de vaca na Ásia, América e África.

O § 2º do art. 6º da Carta Régia dizia:

Mando que para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabeço o único imposto: a saber, nestes reinos e ilhas Madeira, Açores de um real em cada canastra de vinho e quatro réis em cada canada de aguardente; de 160 réis por pipa de vinagre; na América e na África: de um real em cada arrátel de carne que se cortar no açougue; e nelas, e na Ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha dar.

Conforme Cury (2018), a necessidade de recolher impostos para a implantação e manutenção da primeira proposta de criação de uma rede de ensino pública no Brasil era evidente, porém, não havia uma organização, uma normatização e controle do dinheiro que era arrecadado. Já naquele tempo, optou-se pela descentralização do financiamento da educação, ficando cada comarca responsável pela cobrança e registro dos pagamentos de impostos. Sem uma regulamentação e normatização, o financiamento da educação dava-se de forma precária, deixando de garantir uma subvenção regular e permanente:

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações (CARVALHO, 1978, p. 128).

De forma precária, mas entendendo a importância de garantir a escolaridade da população, diante das necessidades de força de trabalho qualificada e da modernização que se encaminhava em outros países, naquele momento, o subsídio literário apresentou-se como uma maneira de garantir o oferecimento permanente da educação pública, e foi a única fonte de financiamento por mais de 40 anos:

O imposto denominado subsídio literário permaneceu até o Decreto de 15 de março de 1816 que criou um Diretor Geral de Estudos e nomeou, para exercer esta alta função, o Visconde de Cairu, amigo íntimo de D. João VI[...] nos derradeiros anos de sua percepção, o imposto para o subsídio literário chegava a doze contos de réis por ano. (ALMEIDA, 1989, p. 38)

Segundo Cury (2018), a situação de precariedade se manteve, mesmo com o país politicamente independente, na época do Império. Nas legislações que seguiram com a Constituição Imperial de 1824 e com a Lei Geral de Educação de 1827, não houve nenhuma previsão ou menção a qualquer modalidade consistente de financiamento. Mas:

O subsídio, mencionado pelas últimas vezes em documentos oficiais no Decreto de 26 de julho de 1827 e na Lei de Orçamento do ano de 1836 a 1837, já dentro da duplicidade administrativa estabelecida pelo Ato Adicional de 1834 [...] com o Ato Adicional de 1834 e a consequente descentralização do ensino primário para as Províncias cria-se um dualismo de redes escolares em que os impostos mais importantes estavam sob a égide dos poderes gerais centrais. O ensino primário, tornado atribuição provincial, passou a contar com o apoio dos impostos menores próprios das Províncias. Como deveria haver alguma receita para a educação pública, ela acabou saindo dos recursos da receita geral, de loterias e de rifas. (CURY, 2018, p. 1221)

Segundo Martins (2011, p. 503), “a necessidade de mais investimento em educação, bem como a melhoria de sua qualidade, já vinha sendo pauta na década de 1920”. Dentre as diversas instancias de discussão, destaca-se, neste momento, a Conferência Interestadual do Ensino Primário, que foi realizada no Rio de Janeiro, em 1921, por convocação do Ministério da Justiça, visto que ainda não havia sido criado no Brasil um Ministério da Educação.

Mesmo com os movimentos e discussões realizados na década de 1920, “foi somente em 1932, com o “Manifesto da Escola Nova”, que propugnava que a educação é uma função essencialmente pública e reivindicava autonomia e meios materiais para realizá-la” (Azevedo, 1958, apud Martins, 2011, p. 503), que foi possível assegurar propostas sobre o financiamento da educação na Carta Magna de 1934. Segundo Martins (2011, p. 504):

(...) foi a Escola Nova que assumiu o papel de “empreendedor político” para viabilizar propostas e obter sua positivação na Carta Magna de 1934. Em primeiro lugar, a Constituição de 1934 previa a educação como direito de todos (art. 149) – expressões (“direito” e “de todos”) que desapareceriam do texto da Carta do Estado Novo (1937). Em relação, especificamente, ao financiamento da educação, foi estabelecida a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos (art. 156). Previa-se, ainda, a criação de fundos por esfera de Federação, constituídos, na prática, por sobras orçamentárias (art. 157).

Nos anos que seguem com a criação da Constituição de 1946 e, na sequência, com a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação, novos esforços foram realizados no

sentido de criar mais fundos para manutenção e desenvolvimento do ensino, porém sempre esbarrando com o argumento da falta de recursos.

“A vinculação efetiva de recursos só aconteceria na Constituição de 1988, em seu artigo 212, com a fixação de novos percentuais tendo em vista alteração da estrutura tributária: 18% para a união e 25% para os demais entes federados” (o município ganhou este status na federação brasileira) (MARTINS, 2011, P. 505).

A agenda política sobre o financiamento da educação ganharia nova força no ano de 1996 com a promulgação da Lei nº 9424 de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e da Lei nº 9396 de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como afirma Davies (1999, P.04):

Um primeiro ponto que chama a atenção na Emenda Constitucional 14 e na criação do FUNDEF é que o governo federal, embora responsável pela iniciativa, contribui com poucos recursos para o financiamento do ensino fundamental e em particular para o FUNDEF, cujo financiamento é arcado quase que exclusivamente por estados e municípios.

O contexto no qual foi criado o FUNDEF contava com forte alinhamento do governo de FHC (Fernando Henrique Cardoso) junto aos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, que tinha como recomendação política a focalização do Ensino Fundamental e a descentralização de recursos. De acordo com Silva; Azzi; Bock (2008, p. 21),

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996 durante a gestão FHC, contempla outro importante componente do receituário do Banco Mundial, qual seja, a focalização no ensino fundamental (...) o Banco sempre apresenta uma receita educacional, na qual se pode ler a descentralização administrativa (que, no Brasil, influenciou o processo de municipalização do ensino), a concentração de recursos no ensino fundamental (limitando o financiamento para outros níveis) e a avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados da aprendizagem (dando origem aos Saeb⁸, Enem⁹ e Provão¹⁰). A ênfase exagerada na gestão, propagada pelo Banco e absorvida pelos governos, reduziu muito o espectro de variáveis no diagnóstico dos problemas educacionais considerado na formulação das políticas públicas.

Com a extinção do FUNDEF em 31 de dezembro de 2006 e o aumento da consciência sobre a relevância de ampliar o financiamento de toda educação básica, criou-

⁸ **Saeb:** Sistema de Avaliação da Educação Básica

⁹ **Enem:** Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁰ **Provão:** Exame Nacional de Cursos

se o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), através da promulgação da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007 e pelo Decreto nº 6.253 de 2007, com vigência prevista para o período 2007 a 2020.

As principais diferenças entre FUNDEF e FUNDEB estão no volume de recursos e a ampliação dos níveis, etapas e modalidades de ensino que passaram a ser amparados financeiramente e, quanto às equivalências, temos a organização, natureza e funcionamento. Segundo Callegari (2009, p. 67), a Medida Provisória nº 339, de 2006, regulamentou a organização e o funcionamento do FUNDEB, com força de lei, em 2007, de 1º de janeiro a 20 de junho, quando foi sancionada a Lei nº 11.494/2007, dispondo sobre a organização e o funcionamento desse novo Fundo.

Se compararmos o provimento de recursos do FUNDEF ao do FUNDEB, percebe-se que os provedores e o modo de captação de recursos são semelhantes. A maior diferença se dá no percentual da subvinculação e base de incidência do percentual respectivo, bem como a ampliação de fontes de provimento de recursos, como observaremos no quadro abaixo:

Tabela 01: Comparativo de percentuais e fontes de provimento de recursos para constituição do FUNDEF e FUNDEB.

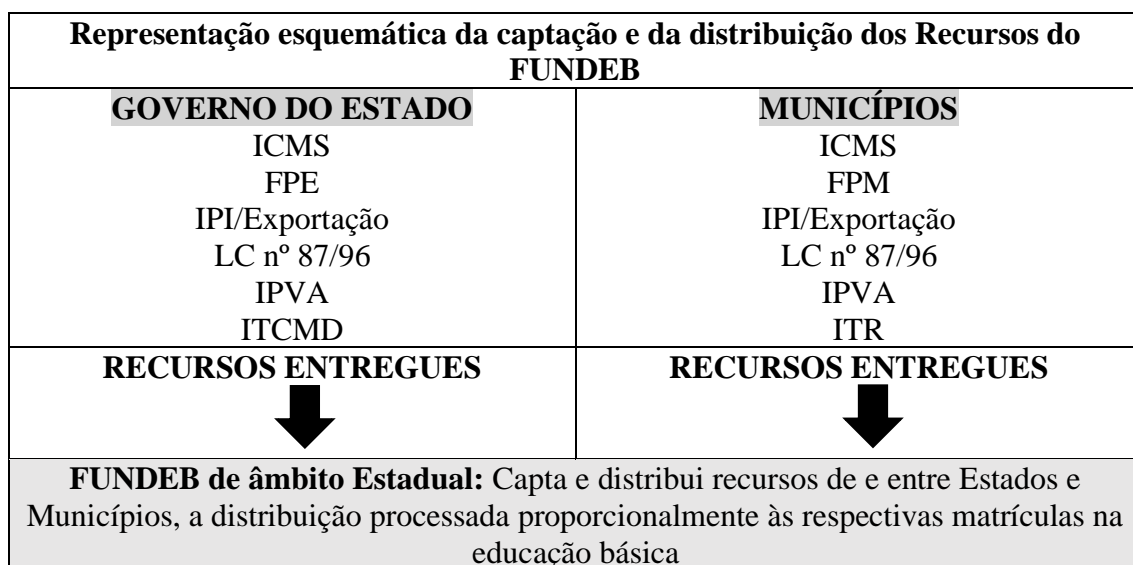
COMPARATIVO ENTRE FUNDEB E FUNDEF		
Provimento dos Recursos	FUNDEB	FUNDEF
ICMS	20%	15%
Fundo de Participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (FPE/FPM)	20%	15%
Imposto sobre Produto Industrializado (IPI)/Exportação	20%	15%
“Lei Kandir” (LC nº 87/96)	20%	15%
Cota parte de 50% do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) devida aos municípios	20%	0%
Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)	20%	0%



Imposto sobre a Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD)	20%	0%
Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS)	20%	0%
Receitas da dívida ativa e de juros e multas incidentes sobre as fontes acima relacionadas	20%	0%
Desoneração das Exportações	20%	0%
UNIÃO (Complementação Federal)	10% de contribuição total de estados, DF e municípios	Não há definição, na constituição, de parâmetros que assegure o montante de recursos da União para o Fundo

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo Callegari (2009), o FUNDEB é organizado de forma conjunta entre os estados e os municípios, na medida em que todos são beneficiários do fundo, todos também contribuem para a constituição dele. A distribuição dos valores se dá pelo número de matrículas efetivadas em cada estado ou município, independente do montante de sua contribuição. A seguir, apresentamos um esquema criado por Callegari (2009, p. 64), que demonstra a captação e distribuição dos recursos do FUNDEB.

Quadro 02:



 RECURSOS RECEBIDOS (FUNDEB ESTADUAL) Educação Básica Estadual Governo do Estado	 RECURSOS RECEBIDOS (FUNDEB MUNICIPAL) Educação Básica Municipal Municípios
---	--

O autor também diz que detalhar a dinâmica do provimento de recursos do FUNDEB nos leva a melhor compreensão dos termos de vinculação e subvinculação de recursos. Pontuando a receita de impostos próprias e as compartilhadas na forma de transferências constitucionais dos entes federados, a parte de vinte e cinco por cento (no mínimo) é destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, como colocado pela legislação vigente. Para compor o FUNDEB, do total resultante dessa vinculação, há uma subvinculação de 20% (ou seja 80% de 25%) que é destinada exclusivamente para a educação básica. Nesse sentido, os provedores dos recursos subvinculados que compõe o FUNDEB são os próprios Estados e Municípios, em cada Estado.

No âmbito de cada Estado, os recursos que o FUNDEB distribui ao Governo do Estado e a cada um dos seus Municípios constituem, no âmbito de cada um desses entes federados (Estado e Municípios, caso a caso), um FUNDEB individualizado de cada qual. Com base nos FUNDEBs, assim individualizados, em âmbito estadual, é que se fará a gestão da aplicação dos recursos, recebidos individualmente, na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública a cargo de cada um deles (CALLEGARI, 2009, p. 64)

Nesse contexto de composição financeira, a União exerce função supletiva e redistributiva, mediante a complementação de recursos aos FUNDEBs. A proposta era alcançar um valor mínimo de investimento por aluno, em nível nacional, para que a União atue na suplementação destes valores, principalmente nos estados e municípios que não conseguem atingir o valor mínimo somente com os recursos financeiros advindos do FUNDEB. O problema aqui é que desde a criação do FUNDEB, o Valor Anual por Aluno (VAA) não foi definido nacionalmente. Nesse cenário, a União faz uma complementação de 10% (dez por cento) dos recursos do FUNDEB sem uma análise e busca efetiva pela qualidade da educação de todos os brasileiros.

Na atual conjuntura, acompanhamos a finalização do prazo de vigência do FUNDEB, que foi criado em 2007 para vigorar até 2020. Diante desta situação, documentos importantes foram redigidos por integrantes da Campanha Nacional pelo Direito a Educação, como a Nota Técnica “Novo FUNDEB: em nome de um consenso

que promova o direito a educação” (jun./2019) e o Estudo: “Novo FUNDEB: O Sistema Híbrido e o direito a educação – acesso e qualidade” (out/2019), e nos trazem reflexões e retomadas importantes sobre o financiamento da educação.

A Nota Técnica “Novo FUNDEB: em nome de um consenso que promova o direito a educação”¹¹ inicia suas análises sobre a atuação na situação do financiamento da educação pública brasileira, fazendo apontamentos sobre a atual política de fundos, destacando que o modelo atual do FUNDEB (2007 – 2020), responsável por subsidiar mais de 40 milhões de matrículas, não tem sido capaz de universalizar a educação básica obrigatória (para a população de 04 a 17 anos), zerar as matrículas em creches (0 a 3 anos), alicerçar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e garantir um padrão mínimo de qualidade para todas as matrículas ofertadas nas escolas públicas.

Neste sentido, com vistas aos problemas apontados acima, o Novo FUNDEB, deverá ser capaz de garantir o acesso e permanência, com capacidade de criar matrículas e universalizar um padrão de qualidade capaz de garantir o processo de ensino e aprendizagem (CAMPANHA, 2019¹²).

Embora seja a política educacional mais estruturante do país, a renovação do Fundeb tem sido um tema secundarizado. Apresentada em 2015 na Câmara dos Deputados, por iniciativa da deputada Raquel Muniz (PSC-MG), a Proposta de Emenda à Constituição 15-A teve sua tramitação prejudicada pelo processo de impeachment (2016), pela intervenção militar no Rio de Janeiro (2017), pelo calendário eleitoral (2018) e, agora, pela prioridade dada na Casa à Reforma da Previdência (2019). (CAMPANHA, 2019, p. 03)

Diante do cenário político, suas rupturas e das discussões do novo FUNDEB, Campanha (2019) apresentou uma análise ampla dos documentos: PEC 15-A/2015; a primeira minuta de substitutivo à PEC 15-A/2015, de autoria da deputada Prof. Dorinha (DEM-TO), apresentado em 2019; as emendas apresentadas à PEC 15-A/2015; as sugestões do Ministério da Educação (MEC) encaminhadas à relatora em 10 de junho de 2019, pelo Ofício 1991/2019/ASPAR/GM/GM-MEC. Demonstrando os avanços nas discussões sobre o novo FUNDEB que vem acontecendo desde 2015.

¹¹ Faremos uma ampla retomada do documento criado pelo grupo da Campanha Nacional pelo direito a educação, por apresentar uma crítica qualificada do atual movimento político e legal em torno da constituição do novo FUNDEB.

¹² O documento criado pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação, intitulado: “Novo FUNDEB: em nome de um consenso que promova o direito a educação”, não cita autores específicos. Assim, quando fizer referência ao documento usaremos o termo CAMPANHA.

Conforme Campanha (2019), as análises quanto a composição e âmbito de aplicação do FUNDEB avançam na ideia de o FUNDEB deixar de ser um modo de financiamento com prazo de vigência, tornando-se algo permanente. A forma de operação do fundo manteria sua organização por número de alunos matriculados. Quanto à cesta de tributos, a proposta é manter o patamar de 20% para as subvinculações, com uma alteração importante da inclusão das vinculações do Fundo de Participação dos Municípios – FPM inseridas por Emenda Constitucionais – alíneas “d” e “e” do inciso I do caput do Art. 159 da Constituição Federal de 1988. Além desta ampliação, consideram também a incorporação ao FUNDEB de novas possíveis fontes de financiamento.

Segundo as análises apresentadas por Campanha (2019), com relação aos critérios de distribuição do fundo, observamos um movimento de alteração de critérios, passando da atual fórmula de cálculo do Valor Aluno-Ano (VAA), por uma fórmula que deveria levar em conta todas as receitas subvinculadas, denominada Valor Aluno Anual Total (VAAT). A preocupação aqui é equacionar os valores de investimento por aluno em todo o país, contando com aumento da complementação da União, sem a qual isso não é possível.

Com relação ao Custo Aluno Qualidade (CAQ), ao realizar análise das emendas e documentos apresentados, Campanha (2019) demonstra que na primeira minuta a intenção é de incorporar ao texto constitucional o CAQ. A Emenda Constitucional nº 5 sustenta essa posição. O MEC, por seu lado, aponta a retirada da fórmula de cálculo CAQ do escopo do novo FUNDEB com a justificativa de que este responderia apenas por recursos vinculados, à medida que o CAQ representaria a totalidade dos gastos com educação, contradizendo-se, neste ponto, com a defesa do VAAT:

O Custo Aluno Qualidade – CAQ é uma fórmula de quantificação nacional do custo da educação básica de qualidade por aluno e pode ser operada como parâmetro da distribuição e de monitoramento do FUNDEB, dando-lhe maior relevância, eficácia, efetividade e eficiência no alcance do objetivo de promoção da qualidade educacional, garantindo escolas capazes de realizar o processo de ensino-aprendizagem. (CAMPANHA, 2019, p. 25)

Sobre a complementação da União ao FUNDEB, a análise apresentada por Campanha (2019) destaca o texto da Emenda nº 5, reafirma as colocações da PEC 65/2019 ao propor uma complementação da União de, no mínimo, 40%, iniciando com 20% no primeiro ano de vigência, avançando com a elevação de mais 2% de complementação a cada ano. Outra proposta foi apresentada pela Deputada Tabata

Amaral (PDT-SP), através da Emenda 2, propondo elevação a somente 15%, posição esta adotada também na proposta apresentada pelo MEC.

A questão da complementação da União ao FUNDEB é um ponto crucial e de maior divergência nas discussões que estão sendo apresentadas neste momento de definição da nova proposta de financiamento da educação no Brasil. Essa questão é determinante para a capacidade real que o novo fundo terá para dar conta dos desafios que precisam ser superados pelo sistema educacional brasileiro. Neste sentido, a intenção da União, pelas propostas apresentadas, é continuar “fazendo a festa com o chapéu dos outros” e não se comprometendo com a complementação ao fundo que lhe cabe, financiando um sistema nacional de educação que precisa ser criado (CAMPANHA, 2019)

Outro item de destaque nas discussões é a hipótese de repasse à iniciativa privada, após análises das PEC 15-a (2015/2019), da Proposta da Emenda Constitucional – EMC 03/2019 apresentada pelo Deputado Tiago Mirando (NOVO- MG), Campanha (2019) nos alerta sobre a contribuição à precarização da prestação dos serviços ao ensino, da carreira e condições de trabalho dos profissionais da educação causados pelos convênios (ou parcerias) com a organização da sociedade civil.

Neste sentido, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação recomenda a rejeição total da EMC 3/2019, oferecida pelo deputado federal Tiago Mitraud (NOVO-MG), que expressamente propõe o abandono da política de expansão de vagas no segmento público para adoção do modelo de parcerias com organizações da sociedade civil, texto cuja técnica abre o campo, inclusive, para a opção explícita pelo modelo de vouchers. A consequência seria direcionar os recursos públicos do Fundeb à iniciativa privada em vez de investir na qualificação e ampliação do setor público. (CAMPANHA, 2019, p. 33)

O Piso Salarial Nacional dos Professores, considerado um dos pilares da política pública educacional, aparece na proposta da PEC 15-1/2015 como uma política de valorização salarial através de uma complementação específica da União. O substitutivo da PEC 15-A/2015 sugere apenas a criação de lei específica sobre o piso salarial nacional do magistério. Já a EMC 05/2019 (Bancada do PT) propõe a criação de lei específica sobre o piso salarial nacional de professores e demais categorias de profissionais da educação (CAMPANHA, 2019).

A PEC 15-A/2015 propõe uma política de valorização salarial através de uma complementação específica da União, com recursos adicionais, voltados aos entes federativos que não disponham de recursos para o custeio do piso, em grande medida incorporando os critérios previstos no art. 4º da Lei n.

11.738/2008. Tal proposta seria desnecessária caso fosse implementado o CAQi, já que este já incorpora o custeio do piso ao cálculo dos respectivos VAAs. A primeira minuta de substitutivo à PEC retirou esta previsão, mantendo apenas a proposta de regulamentação legal do piso nacional do magistério, que atualmente está regulado na referida Lei, de baixa aplicação no território nacional justamente em função do subfinanciamento estrutural da educação básica brasileira e da omissão da União quanto ao seu custeio. Já a EMC 5 avança neste debate em duas frentes: propõe legislação para garantir incremento real anual do piso profissional nacional do magistério (matéria também regulada na Lei n. 11.738/2008) e, além disso, propõe a instituição legal do piso salarial profissional para as demais categorias de profissionais da educação. (CAMPANHA, 2019, p. 38)

Outra questão muito relevante é o item que trata da participação e controle do FUNDEB. Analisando as PECs, EMC e Ofício do MEC, Campanha (2019) nos leva a uma observação importante com relação à PEC 15-A/2015, no que diz respeito a ampliação das qualificações constitucionais de fiscalização e controle social dos recursos do FUNDEB, prevendo uma regulamentação, via legislação, que regulamente o fundo e controles próprios da Administração: interno, externo e social. Assim, Campanha (2019) finaliza sua análise com a discussão do item dos inativos FUNDEB e MDE, destacando que a PEC 15-A/2015, não apresenta nenhum item sobre esta questão. No Substitutivo da PEC 15-A 2015, propõe excluir as despesas de natureza previdenciária pagas aos servidores públicos da educação (inativos e pensionistas) dos recursos vinculados a MDE. Conforme ensina Campanha (2019, p. 44):

A proposta responde às manobras contábeis praticadas há décadas por todos os entes federativos para desviar recursos que devem ser aplicados em manutenção e desenvolvimento de ensino visando cobrir seus déficits previdenciários. A prática tem sido enfrentada pelos órgãos de controle sem sucesso, em especial por uma frágil polêmica jurídica sobre a interpretação do art. 71 da LDB que, segundo sustentasse, não vedaria expressamente a aplicação dos recursos da MDE nestas despesas previdenciárias. Além disso, a prática passou a ser legalizada nas próprias legislações locais que criam os fundos previdenciários, dificultando o efetivo controle desses recursos e eventualmente possibilitando a burla de uma proibição constitucional genérica. Assim, com o aprimoramento abaixo sugerido, as proposições têm o potencial de encerrar a polêmica e preservam recursos do MDE e, desta forma, do próprio Fundeb.

No geral, buscamos nos ater às principais discussões sobre as PEC, apresentadas com o intuito de criar o Novo Fundeb, sendo a PEC 15-A/2015 o substitutivo da PEC 15-A/2015 à proposta de Emendas Constitucionais EMC 02/2019 (Dep. Tabata Amaral - PDT-SP); EMC 03/2019 (Dep. Tiago Mitraud – NOVO-MG) e EMC 05/2019 (bancada do PT)).

Em dezembro de 2020 foi sancionado o projeto de Lei nº 4.372 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, esse também foi inserido na Constituição Federal de 1988 por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020.

A aprovação da referida lei fortalece a escola pública e garante seu funcionamento e manutenção, visto que o FUNDEB é o principal meio de financiamento da educação básica no Brasil e tem como uma de suas principais ações o enfretamento das desigualdades regionais, bem como a garantia da qualidade da educação ofertada por meio de um investimento mínimo por estudante matriculado, de forma equitativa em todos os estados e cidades.

O Novo FUNDEB, aprovado sem um prazo de vigência como os fundos anteriores, surge agora como uma política permanente de financiamento da educação e com mudanças significativas em relação ao FUNDEB anterior.

Dentre as principais mudanças podemos destacar o aumento da contribuição financeira da União, que se dará de forma gradativa a partir de 2021 até 2026 totalizando 23%, conforme segue no artigo 5º da Lei nº 4.372/2020:

Art. 5º A complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o art. 3º desta Lei, nas seguintes modalidades:

I - **Complementação-VAAF:** 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

II - **Complementação-VAAT:** no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

III - **complementação-VAAR:** 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei.

Até o final de 2020 a União contribuía com um montante de 10% do valor total do fundo, como já descrito no início desse capítulo. Com a aprovação do Novo FUNDEB, esse percentual já apresentará aumento significativo para o ano de 2021, com previsão de 12% e aumento gradativo anual até atingir os 23% em 2026.

Diante das distorções quanto à distribuição dos recursos financeiros dos fundos, no qual as cidades melhor estruturadas financeiramente por estarem em estados com menos recursos acabavam recebendo complementação, enquanto cidades com menos recursos situadas em estados com mais recursos acabavam ficando sem complementação financeira.

O Novo Fundeb apresenta uma proposta de distribuição baseada em um modelo híbrido, no qual não são consideradas somente a situação financeira dos 26 Estados e do Distrito Federal, mas dos municípios. A complementação de 2,5%, prevista no art. 5º, será distribuída, conforme o art. 14º da referida lei, conforme segue:

1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:

I - **Provimento do cargo ou função de gestor escolar** de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - **Participação de pelo menos 80%** (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente **avaliado** em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III - **redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais** medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV - **Regime de colaboração entre Estado e Município** formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V - **Referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular**, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

Além dessas condicionalidades, o desempenho medido nas taxas de aprovação e reprovação dos estudantes da educação básica também serão consideradas. As avaliações externas, realizadas pelo governo federal, também servirão como parâmetro, visto que haverá manutenção da avaliação externa por exames nacionais da educação básica.

A questão do Custo Aluno Qualidade (CAQ), prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), que determina o valor a ser investido por estudante matriculado para assegurar a qualidade da educação, é apresentado no Novo FUNDEB como um parâmetro de financiamento da educação, conforme o artigo 49, § 2º:

As diferenças e as ponderações aplicáveis entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, bem como seus custos médios, de que trata esta Lei, considerarão as condições adequadas de oferta e terão como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), quando regulamentado, nos termos do § 7º do art. 211 da Constituição Federal.

O FUNDEB é também uma estratégia de valorização dos profissionais da educação. Antes da aprovação do Novo FUNDEB o percentual destinado ao pagamento dos salários dos profissionais de educação era de 60%, enquanto no novo formato esse percentual aumentou para 70%, incluindo psicólogos e profissionais de serviço social. Como descrito na supracitada lei, Art. 26: [...] proporção não inferior a 70% dos recursos anuais totais dos Fundos referidos no Art. 1º da mesma será destinada ao pagamento em cada rede de ensino, da remuneração dos profissionais da educação básica em efetivo exercício. Na referida lei, apontado no artigo 26, inciso II: Profissionais da educação básica: aqueles definidos nos termos do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como:

- a) todos os demais profissionais em efetivo exercício nas redes escolares de educação básica nas áreas pedagógica, técnica e administrativa;
- b) aqueles integrantes de equipes multiprofissionais, nos termos da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, incluídos os terceirizados e os das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público;
- III - efetivo exercício: a atuação efetiva no desempenho das atividades dos profissionais referidos no inciso II deste parágrafo, não descaracterizada por eventuais afastamentos temporários previstos em lei, com ônus para o empregador, que não impliquem rompimento da relação jurídica existente.

No decorrer da legislação sobre o Novo FUNDEB, há um foco muito importante na educação infantil com o incentivo à ampliação do acesso à creche e à pré-escola para as crianças de 0 a 5 anos, por meio da destinação de recursos adicionais da complementação da união, como segue o Art. 28: Procedida a distribuição da complementação VAAT às redes de ensino [...] será destinada à educação infantil, nos termos do Anexo desta Lei, proporção de 50% (cinquenta por cento) dos recursos globais a que se refere o inciso II do caput do art. 5º desta Lei.

A aprovação do Novo FUNDEB foi uma conquista importante para a educação pública brasileira, visto que sem os recursos advindos do fundo muitas prefeituras e estados não teriam condições mínimas de custear o pagamento dos profissionais da educação e de garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

Neste sentido, após esta breve síntese do histórico dos movimentos administrativos, políticos e legais que mudaram a maneira como a educação foi sendo financiada ao longo dos tempos até os dias atuais, observamos um cenário de mudanças e ampliações. Estes movimentos nos mostram não só a importância do financiamento da

educação, mas sua ação determinante para a continuidade das políticas públicas educacionais.

Após a retomada desse recorte histórico do financiamento da educação no Brasil, nos ateremos nas próximas seções às questões da nova gestão pública como método de gestão na escola pública e no financiamento e estrutura da educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com especial atenção aos recursos financeiros e as exigências do cargo de diretor de escola.

2.2.Nova gestão pública como método de gestão na escola pública.

Ao retomar a trajetória histórica do financiamento da educação e as pesquisas atuais sobre a temática, discutiremos nesta seção os impactos da nova gestão pública e as influências dos organismos internacionais na forma como a gestão da educação pública têm sido realizada no Brasil.

Entendendo a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil, que compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, os interesses políticos e a autonomia relativa presente em cada território nos termos da constituição federal de 1988, e analisando as formas como a política pública de educação tem sido financiada no Brasil passaremos agora à compreensão sobre os impactos da Nova Gestão Pública (NGP) no modo como a educação tem sido gerida há duas décadas, baseada na ideia de que a qualidade da educação depende somente de uma gestão escolar mais eficaz, com mais controle, descentralização e um certo tipo de participação.

O setor público passou por reformas importantes desde a constituição de 1988, que impactaram diretamente a maneira de fazer gestão das instituições a ela vinculadas. Reformas essas que sempre surgem em momentos de crise do capital, dos mercados, dos financiamentos.

Destacamos que após o período de Ditadura Militar (1964 – 1985), o Brasil dos anos 1990, através dos movimentos populares, clamava por mais participação. Participação da sociedade na gestão dos serviços públicos, especificamente da educação, vistos naquele momento como rígidos, burocráticos e centralizados.

Segundo Codato (2005), neste período a crise do estado esteve mais relacionada ao problema da eficiência dos gastos públicos, buscou-se a “reforma do Estado” do ponto de vista mais administrativo/ gerencial do que aspectos de retomada das relações de força/ influência do sistema estatal e dos seus aparelhos de poder.

Uma dimensão importante da herança institucional da ditadura militar para os governos da década de noventa foi a permanência de núcleos de poder específicos no Estado brasileiro, dotados de grande independência e nenhum controle político (i. e., parlamentar) ou social (i. e., público) (...) Por fim, na área “empresarial”, i. e., naqueles aparelhos de Estado em que, por sua natureza ou competência, se administram os “interesses do mercado” (política de privatizações, política de transportes, de comércio exterior, de comunicações, de educação etc.), a regra foi o contato direto de representantes influentes do mundo dos grandes negócios com decisores estratégicos, mecanismo muito pouco transparente e que, a propósito do “regime autoritário”, Cardoso (1975) conceituou como “anéis burocráticos”.(CODATO, 2005, p. 101)

Entendendo a organização federativa do Brasil, nos ateremos às mudanças que foram conduzidas desde o fim dos anos 1990 sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, na qual o Estado passou por uma reforma administrativa. De acordo com Cossio (2018, p. 69):

No caso brasileiro, a reforma do Estado se materializa de forma objetiva em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, produzido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – Mare –, sob a gestão do ministro Bresser-Pereira, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. As estratégias assinaladas pelo plano são: privatização, publicização e terceirização.

Baseado em Bresser-Pereira (1998), com o intuito de aumentar a governança e a governabilidade, neste processo de reforma do estado, foi necessário realizar a criação e a mudança de instituições. Nesse sentido, a estratégia de privatização visa modificar uma empresa estatal em privada. Já a publicização era entendida como um processo de mudar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal e a terceirização entendida como o processo de delegar ao setor privado serviços auxiliares ou de apoio.

Para Codato (2005), as reformas realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso estavam alinhadas aos desejos e encaminhamentos exigidos pelo mercado. Ações, na qual a gerência do estado diminuía e eram demandadas a outros setores como a privatização das empresas estatais e a desregulamentação de setores antes regulados pelo estado, foram destaque neste processo, além da preocupação com a inflação que desencadeou uma ação de controle austero da mesma pelo estado e do déficit público.

Não ficaram de fora o redimensionamento dos “gastos sociais” (nas áreas de educação, saúde e previdência), abertura comercial e financeira entre outros.

Efetivamente, ao retomar a organização administrativa realizada nos anos 1990 é possível notar que as reformas econômicas dispensaram uma verdadeira reforma política que garantisse de forma ampla uma representação que favorecesse a participação. Nesse sentido, as reformas neoliberais basearam-se no arranjo autoritário dos processos de governo e a ausência de responsabilidade dos governantes, não contribuindo com as exigências da época, de aumento da cidadania e controle social sobre o Estado, da burocracia e aparelhos de poder (CODATO, 2005).

Neste cenário, a Nova Gestão Pública surge como possibilidade de modernização e de maior participação do cidadão aos serviços públicos oferecidos. Como afirma Popkewitz (2008, p. 234, apud OLIVEIRA, 2015, p. 631), “As políticas neoliberais de privatização e de comercialização teriam como finalidade melhorar o mundo, desafiando a burocracia do Estado-Providência e incitando os indivíduos a uma implicação nas instâncias locais que têm uma influência direta sobre suas vidas.”

Neste período democrático, emanam da sociedade exigências por mais acesso à educação, à cultura e o respeito às diferenças que colidiram com as exigências neoliberais capitalistas de contenção de gastos públicos. Como afirma Oliveira (2015, p. 632):

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema.

Nesse movimento de democratização da educação e busca por participação da sociedade surge a proposta da descentralização dos recursos financeiros e da gestão das unidades educacionais. Nessa proposta, a ação do Estado na execução das políticas educacionais é transferida à âmbitos menores. No caso do Brasil, os estados e os municípios que, vale destacar, detêm menor poder aquisitivo e quadro de recursos humanos técnicos para dar conta das especificidades da gestão da educação. Como afirma Bianchetti (2001), “quando analisamos o modo como a descentralização deu-se na educação pública vislumbramos a cessão das instituições nacionais aos Estados e

Municípios e a escolha de fornecer subsídios financeiros ao Estado, com vistas à educação privada”.

Baseado em Zauli (1999, p. 47), a inclinação à descentralização deu-se por fatores como a “crise fiscal do estado, as demandas sociais, uma crise na legitimidade, aumento de atendimentos e demandas, além da própria crítica ao sistema baseado na racionalidade administrativa, isolamento burocrático e centralidade decisória”.

Segundo documento do Banco Mundial (1992), a melhoria da educação primária nos países em desenvolvimento exige esforço em pelo menos três frentes: na aprendizagem; na preparação e na motivação dos mestres; e na administração dos sistemas educacionais. Nesse sentido, tornava-se fundamental que a descentralização financeira (ainda que em quantidade bem inferior ao necessário) fosse acompanhada por uma centralização dos controles. Ou seja, a política nacional de educação deveria ter como um dos seus pilares mais importantes a atenção aos resultados. (LOCATELLI, 2011, p. 04)

Nesse sentido, dentre as diversas áreas impactadas pela modernização, os anseios da sociedade e as propostas impostas pela Nova Gestão Pública, emplacadas pela influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação pública sofreu um impacto direto com as formas de organização e gestão causadas pela descentralização, com a justificativa de modernização, transparência e estrutura mais democrática, flexíveis e mais eficientes.

De acordo com Silva (2002 apud Locatelli, 2011 p. 02):

A descentralização (incluindo a instituição de unidades escolares autônomas), na década de 1990, foi colocada pelo Banco Mundial como uma política para a educação pública que deveria ganhar centralidade. Essa política veio acompanhada de outras diretrizes, como: prioridade para o ensino fundamental; privatização do ensino médio e superior; convocação de pais e comunidade para participar dos assuntos escolares; redefinição das atribuições do Estado; e retirada gradual da oferta de serviços públicos, como educação e saúde, entre outros

Diante das propostas de descentralização da educação a política pública educacional deixou de fortalecer seu sistema nacional de educação. Passou a transferir as unidades educacionais aos Estados e Municípios e regulamentou a opção de fornecer subsídios financeiros à iniciativa privada. Neste movimento de aparente distribuição de responsabilidades e desburocratização, o Estado se exime pela implantação e acompanhamento do Sistema Nacional de Educação e pela política pública educacional desarticulando e segmentando os sistemas educativos.

Para Locatelli (2011), diante das reivindicações dos organismos internacionais e da implantação da Nova Gestão Pública, nos anos 1990, o entendimento da proposta de descentralização está intrinsecamente ligado à ideia de privatização e de responsabilização. E, no campo da educação, essa responsabilização dada aos Estados e Municípios estava relacionada à educação básica, especificamente ao Ensino Fundamental, que deveria ser efetiva conforme as condições apresentadas pela Nova Gestão Pública. Portanto, pretendia-se ampliar o atendimento e o número de vagas sem que houvesse aumento de investimento na efetivação da ação, buscando racionalidade dos recursos.

A descentralização da oferta dos serviços educacionais, seja pela via da municipalização (transferência de responsabilidades do governo central para os governos subnacionais), pela via da delegação (transferência para organizações que estão fora das estruturas burocráticas) ou ainda pela via da privatização (transferência de responsabilidade ao setor privado, aí inclusas as famílias), realizada na lógica do encolhimento do Estado e da valorização do mercado, introduziu na realidade nacional um forte apelo para que se priorizasse a educação primária e para que se fizesse uso mais eficiente dos recursos disponíveis (LOCATELLI, 2011, p.04)

Há nesta reestruturação do Estado uma nova relação com a sociedade civil, que passa a ser vista como consumidores e avaliadores dos serviços fornecidos. Diante desta nova proposta, com foco na descentralização imposta pelo mercado, na produtividade, na redução de custos e inserindo no setor público modelos de gestão e de organização próprios da iniciativa privada, sendo, segundo Cóssio (2018, p. 68), “a eficiência, eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia (...) a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto dispensa pouca atenção para as finalidades sociais”.

Assim, os serviços públicos passaram por mudanças significativas, das quais sentimos os impactos até os dias atuais, como a privatização dos serviços públicos de telefonia, água e esgoto, por exemplo, que passaram a ser ditados por uma dinâmica de mercado e não mais ofertados e administrados pelo Estado como oferta de bens e serviços essenciais. Tratando das políticas sociais, sendo nosso foco a educação pública, a proposta frente às bases da Nova Gestão Pública foi de descentralização da gestão da educação em todo país, em suas dimensões financeiras, administrativas e pedagógica.

Diante da federalização existente no Brasil e da descentralização de gestão proposta desde o final dos anos 1990, com a efetivação da Nova Gestão Pública, encontramos contradições entre a gestão da educação pública, equipe técnica e legislações que regulamentam a educação nos municípios, muitas vezes desarticuladas das

legislações estaduais e federais. Como afirma Oliveira (2015, P. 628), “alguns estados e municípios têm adotado políticas de cumprimento de metas de eficiência mediante incentivos materiais em forma de bônus, subsídios ou premiação aos docentes ou às escolas, pelo satisfatório desempenho dos alunos”. Segundo Cóssio (2018, p. 69):

Educação na perspectiva democrática, referenciada socialmente, compreende a qualidade como uma concepção ligada diretamente ao desenvolvimento social dos cidadãos, garantindo que a aprendizagem escolarizada sirva como forma de emancipação humana [...] a concepção de qualidade na lógica empresarial está atrelada ao rendimento escolar, passível de verificação através de testes padronizados e representada por indicadores de desempenho e sistemas de ranqueamento, com a finalidade de atingir resultados satisfatórios e adequados aos padrões definidos externamente.

Neste sentido, as ideias de modernização, eficiência e eficácia têm colidido com a perspectiva de qualidade da educação e, especificamente com a formação do cidadão. Nos moldes da Nova Gestão Pública, busca-se a todo custo uma produtividade da escola, com metas lineares a serem atingidas por todos, desconsiderando as desigualdades regionais tanto no gerenciamento da máquina pública quanto nas questões sociais.

A questão da descentralização de políticas públicas já aparecia em muitas pesquisas e foi evidenciada por Zauli (1999, p.47), “na qual relatava a importância da criação de políticas públicas descentralizadas de sucesso, que não possam combalir o nível central do governo, que reconheça as desigualdades entre estados e municípios, atentem-se aos “riscos da privatização e a cessão de responsabilidade para organizações do ‘Terceiro Setor’”.

Nesse movimento de descentralização, os Estados e Municípios passaram por um processo de Municipalização como destaca Oliveira (1999, apud SANTOS, 2004, p. 43), esta tendência municipalizadora, apresenta-se sob três possibilidades, na forma de gestão, sendo:

- 1º O município se encarrega de todo ensino em um ou mais níveis de ensino no âmbito de sua jurisdição;
- 2º O município se encarrega de parte das matrículas, convivendo no mesmo território com a rede estadual;
- 3º O município se encarrega de determinados programas, como transporte de alunos, merenda escolar, desenvolvidos junto às escolas estaduais.

A municipalização como resposta à gestão da educação pautada na Nova Gestão Pública e pela ideia de descentralização apresentava-se como um movimento de gestão

mais que descentralizada, focada na democracia, na participação dos cidadãos na oferta e avaliação dos serviços prestados pelo município, visto como estância mais próxima. Por outro lado, é necessário observar os avanços e retrocessos dessa política.

Segundo Fonseca (1990), ao abordar a temática da municipalização em meio à polarização do movimento, este processo de municipalização é apontado tanto como avanço da democracia e participação popular quanto de retrocessos. O problema central da municipalização seria até que ponto a mesma facilitou ou dificultou o atendimento ao cidadão, pensando na qualidade, na quantidade e na garantia da educação como um direito social assegurado pela legislação.

A municipalização do ensino não tem valor em si, não podendo ser considerada fim, mas meio ou instrumento para a consecução de objetivos educacionais. Ao educando não interessa a que instância administrativa cabe a responsabilidade pela educação e, sim, que esta lhe seja concedida da forma mais eficiente possível. Ele não é municipal, estadual ou federal, mas cidadão brasileiro. (FONSECA, 1990, p. 135)

De acordo com Oliveira (2009), o método de gestão aplicado à educação após a reforma administrativa do governo Fernando Henrique Cardoso contou com a descentralização administrativa, financeira e pedagógica. Passando, como vimos no caso da municipalização, a responsabilidade gerencial das políticas públicas educacionais para o nível local e implicando os atores sociais nesta gestão, sendo o sucesso ou fracasso atribuídos aos mesmos também.

Nesse modelo focado na gestão local, a escola passa a constituir-se de fato como núcleo do sistema e o diretor passa a ser o seu principal “representante”, quem personifica os novos modelos de gestão [...]. Esse é um elemento crucial na transformação dos regimes organizativos das escolas. Tais mudanças contribuem para o desmantelamento dos regimes organizativos dos profissionais da educação, com base em maior autonomia de caráter corporativo-profissional, e sua substituição por regimes de empresa: o estabelecimento de missões e objetivos que cada escola por si deve atingir. (OLIVEIRA, 2009, P. 202)

Esse gerencialismo implantado nas unidades educacionais causou impactos significativos nas instituições que atualmente encontram-se em crise sobre seu papel. De acordo com Oliveira (2009), o distanciamento da escola com seu contexto social foi uma ação marcante neste processo, visto que as unidades passaram a não enxergar o papel da educação em todo contexto, mas a olhar sua função local, de ação imediata, depauperando

a noção de educação como bem público universal. Vale destacar o estabelecimento de nova regulamentação e os impactos apresentados:

Contudo, esse modelo estabelece nova regulamentação. Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de auto verificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos (OLIVEIRA, 2009, P. 202)

Nesse sentido, ao analisar os impactos da Nova Gestão Pública, do avanço das políticas neoliberais e a participação da população como premissa para a implantação de um gerencialismo público, é possível analisar as contradições sobre a participação da sociedade nos encaminhamentos administrativos da nova gestão pública e a necessidade de realizar uma administração fundamentada na gestão democrática.

Destacamos que a necessidade de fazer uma gestão pública a partir de princípios democráticos surgiu antes da implantação da nova gestão pública, após um longo período de ditadura militar, mais especificamente em meados anos 1980, em que a sociedade reivindicava mais participação nas decisões do governo. Para além dos desejos e discursos, a necessidade de fazer uma gestão democrática foi normatizada em documentos oficiais.

Tratando da educação, segundo Coutinho e Lagares (2017, p. 837), “é após a reorganização partidária iniciada no final da década de 1970, que a gestão democrática vem a tornar-se princípio legal da educação pública, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), art. 215, inciso VI”. Após essa determinação legal, vimos o avanço do capitalismo em todo o mundo, sob a perspectiva neoliberal. E como já citado nesta dissertação, com vistas às reformas neoliberais, a implantação da Nova Gestão Pública.

Segundo Coutinho e Lagares (2017, p. 840) em se tratando de sociedade capitalista, as relações sociais que acontecem em nível de Estado podem ser menos ou mais favoráveis a determinada classe, mas elas estarão sempre em defesa do capital. Assim, quando o mercado se vê diante de medidas que não atendem seus interesses e pode prejudicar seu avanço e expansão, ações são encaminhadas e determinadas pelo neoliberalismo, como por exemplo a adoção de termos presentes nas pautas de reivindicação popular, ganhando adesão daqueles que compõe principalmente a base da pirâmide social.

Assim, nos anos 90, com o avanço das políticas neoliberais e a implantação de um gerencialismo na coisa pública, notamos uma ressignificação na compreensão e aplicação de “termos como gestão democrática, participação e descentralização, provocando contradições e dilemas” (COUTINHO e LAGARES, 2017, p. 836)

Diante das análises das contradições, vimos o termo descentralização e participação, surgido na busca de maior envolvimento da sociedade nas decisões do governo, transformar-se em desconcentração apenas e contanto com envolvimento pontual da sociedade, no ato inicial de implementação e no processo de execução. A participação, efetiva como ação ou efeito de participar, é somente considerada para referendar algo já estipulado, com limites definidos, ou seja, não há voz, nem decisão efetiva, as regras do jogo já estão impostas e determinadas pelo mercado capitalista e sua política neoliberal.

Baseado em Coutinho e Lagares (2017), quando há a necessidade de resolver problemas relacionados à estrutura e à ordem geral a sociedade civil é chamada para uma “parceria”, seja de forma individual ou coletiva. Nesta proposta, “participação-parceria” define-se, na maioria das vezes, com a intenção de diminuição de custos e caminha progressivamente para ausência do Estado.

Além de descentralização e participação, outra contradição está relacionada ao termo gestão democrática. Para se fazer gestão democrática é necessário, segundo Lima (2013, p. 31, apud Coutinho e Lagares, 2017, p. 844), “gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação, se reconhecer neste objeto e ter o poder de participação nas tomadas de decisão”.

Assim, podemos identificar a contradição frente à implementação e garantia da gestão pública, baseado Coutinho e Lagares (2017) quando verificamos a dificuldade na garantia da participação ante movimentos contrários e às condições de exercê-la em todo sistema educacional, principalmente nas escolas.

Importa ressaltar que o capitalismo deturpou o sentido de gestão e de democracia, buscando conformá-los à centralidade do mercado. Na contemporaneidade, há oposição entre a perspectiva tradicional (neoliberal) e a perspectiva crítica de gestão, de democracia e, conseqüentemente, de participação. Para a primeira, participar se reduz a um processo tático por meio do qual as massas populares são organizadas na defesa de interesses econômico-corporativos. A partir desse modelo, temos, no campo da educação, a concepção de gestão compartilhada na qual a participação é um instrumento de controle e de validação de decisões definidas previamente. A possibilidade

de decisão existe apenas no campo da execução, conforme limites previamente estabelecidos. (COUTINHO e LAGARES, 2017, p. 844)

Em face destas contradições e do avanço e consolidação da forma de gerencialismos impostas pelas demandas do mercado e pelos organismos internacionais vislumbramos a perda da compreensão da educação como direito social e como bem público. Neste cenário, é preciso destacar que a escola não é uma mercadoria determinada, embalada e produzida por técnicos e empresários que vislumbram o lucro. Pensar a gestão democrática na escola é, antes de tudo, percebê-la como uma política pública que é formativa e interativa frente aos desafios do dia a dia, significa fazer o enfrentamento das dificuldades presentes e vislumbrar o nascimento de propostas coletivas para a solução deles.

Segundo Laval (2004, p. 289), diante desta escola neoliberal “dois grandes tipos de contradições aparecem: uma que se poderia dizer propriamente econômica, outra que toca à cultura e aos valores que a instituição escolar subentender”.

Nesse sentido, pautado em Laval (2004), é preciso compreender o financiamento da educação como algo essencial para efetivação de uma escola de qualidade deixando de vislumbrar os gastos públicos como algo improdutivo. Assim, é contraditório que o neoliberalismo olhe para cada despesa estatal como improdutiva e busque a diminuir a ação pública para beneficiar o setor privado com despesas e consumo, certamente estes setores não irão financiar a lógica necessária do “capital humano”, ficando a cargo dos contribuintes.

Outra contradição está relacionada à cultura e aos valores aos quais a escola deve se submeter. A política neoliberal impõe à escola a necessidade de valores como competitividade e de mercado, porém eles são dificilmente aceitos por aqueles que fazem educação pública, compreendem e têm suas ações fundamentadas na ética e política de uma escola emancipadora e centrada na cultura.

De modo geral, na escola neoliberal, todas as contradições de tipo econômica e social são supostas sobrepujáveis se são colocados nos postos de comando, não mais o qualitativo, não mais a despesa, mas a eficácia. Porém, a imposição dessa lógica traz a luz novas contradições do tipo ético e político porque ela não se dá sem tocar os valores fundamentais da escola. O sistema escolar é forçado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico (LAVAl, 2004, p. 300/301)

Observando as discrepâncias expostas, vislumbramos não só uma escola em crise, mas pais, professores, gestores e todos aqueles diretamente envolvidos com a escola pública. Os caminhos a seguir e os desafios reais que precisam ser enfrentados parecem não estar claros para todos. Sem o funcionamento efetivo das instâncias de participação, de gestão democrática e da briga entre valores individuais e coletivos a escola pública não tem encontrado um eixo, uma identidade que se efetive para além das políticas partidárias, mas uma política pública que emancipa e forma cidadãos.

As contradições e conflitos aparecem como minas explosivas o tempo todo. Como afirma Poli (2017, p. 846), “na luta pela eliminação de preconceitos, outros estão sendo gerados; na busca pela liberdade, exercita-se a falta de respeito; no lugar da gestão democrática, condutas de gestão *laissez-faire*”. Buscar alternativas e observar o que tem avançado e o que tem se mantido regredido é uma tarefa complexa, que exige participação e gestão democrática efetiva.

Nesse sentido, pensar em políticas públicas que tenham como princípio uma gestão democrática, que prime pela participação e escuta dos atores envolvidos na educação pública e não uma participação para referendar ações impostas pelos governos, é essencial para que ações de autoritarismos e até de descompromisso não venham a se fortalecer nos sistemas educacionais.

Dando continuidade à pesquisa, na seção seguinte será apresentada a cidade de São Paulo, a forma como a Secretaria Municipal de Educação é organizada, seu financiamento e a especificidade do cargo de diretor de escola nesta rede.

2.3. A cidade de São Paulo

A cidade na qual realizamos nossa pesquisa é uma megametrópole, conforme dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), e é a cidade mais populosa do Brasil com mais de 12 milhões de habitantes.

Com relação ao trabalho e renda, o IBGE (2020) destaca a última pesquisa de 2018, que evidenciou que a média salarial da população da cidade de São Paulo girava em torno de 4,3 salários-mínimos, com 45,8% da população identificada como ocupadas.

Em 2018, o salário médio mensal era de 4.3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 45.8%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 7 de 645 e 24 de 645, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na

posição 21 de 5570 e 81 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 31.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 305 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 4372 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>>. Acesso em: 27 de setembro de 2020)

O acesso à educação tem sido ampliado e garantido para a população de toda a cidade ao longo dos anos. Importante destacar que os dados de 2010 apresentados pelo IBGE (2020) demonstram a existência de percentual de munícipes em idade escolar que ainda não tiveram acesso à educação, evidenciado pela taxa de escolarização de 06 a 14 anos, que em 2010 encontrava-se em 96%.

Sobre as questões econômicas, São Paulo é considerada um dos centros financeiros mais importantes da América Latina, possui inúmeras sedes de empresas, bancos e financeiras de todas as partes do mundo. Apresenta o PIB per capita mais alto do Brasil, calculado em 2017, conforme IBGE (2020), em R\$ 57.579,39. Com relação aos investimentos públicos, em 2018, empenhou 51 milhões de reais e aplicou em receitas mais de 54 milhões de reais.

Diante de suas dimensões e complexidades, a cidade é hoje organizada em 32 subprefeituras regionais, conforme figura abaixo:

Figura 01: Regiões, Prefeituras Regionais e Distritos do município de São Paulo.

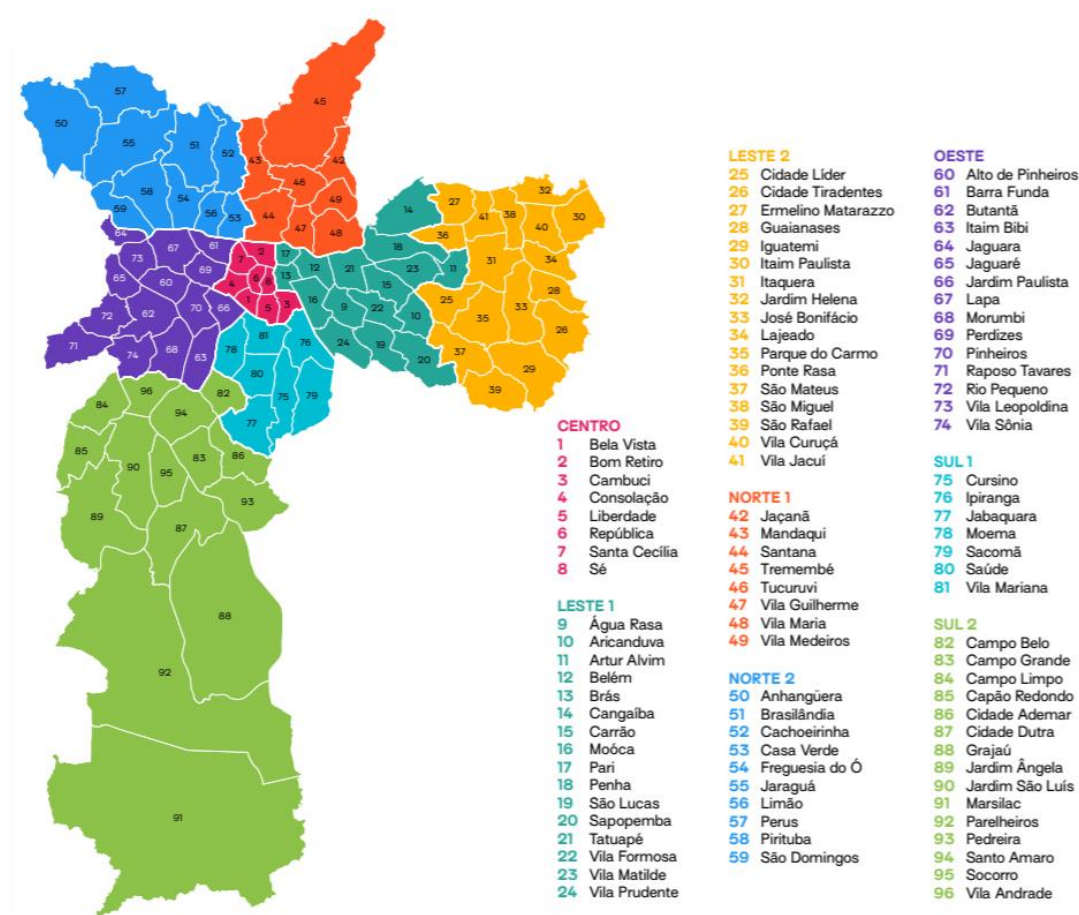


Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=14894>. Acesso em 27 de setembro de 2020

Uma cidade do tamanho de São Paulo, com seus recursos financeiros e características potenciais de crescimento econômico, apresenta ainda dados preocupantes de desigualdade social em distritos da cidade que não possuem o mesmo investimento aparente em saúde, cultura e educação, por exemplo, como bem demonstrado pelo Mapa da Desigualdade de 2019, organizado pela Rede Nossa São Paulo e o Programa Cidades Sustentáveis

O Mapa da Desigualdade da Cidade de São Paulo é publicado desde 2012, no qual os 96 distritos da cidade são pesquisados com base em indicadores relacionados à saúde, educação, mobilidade urbana, entre outros, evidenciando tanto os avanços das políticas públicas implementadas na cidade, quanto a falta delas.

Figura 02: Distritos elencados no Mapa da Desigualdade da Cidade de São Paulo



Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS-1.pdf>>. Acesso em: 02 de janeiro de 2020.

O referido documento apresenta uma organização de temas e indicadores utilizados para a análise e pesquisa em cada distrito. Elencamos na tabela abaixo a organização deles:

Quadro 03: Indicadores do Mapa da desigualdade da cidade de São Paulo.

TEMA	INDICADOR
População	<ul style="list-style-type: none"> • Total por distrito; • Preta e Parda; • Feminina; • Jovem.
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Resíduos sólidos coletados per capita; • Coleta Seletiva.
Mobilidade Urbana	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a transporte de massa; • Viagens por transporte público em relação as viagens motorizadas; • Tempo médio das viagens por transporte público; • Transferência nas viagens ao trabalho por transporte público; • Família sem automóvel; • Acesso a infraestrutura ciclo viária; • Acidentes de trânsito; • Mortes no trânsito.
Direitos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Violência contra a mulher – todas; • Violência contra a mulher – feminicídio; • Violência LGBTQIAP+; • Violência Racial; • Homicídio de jovens.
Habitação	<ul style="list-style-type: none"> • Favelas.
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> • Gravidez na adolescência; • Mortalidade materna; • Mortalidade infantil; • Idade média ao morrer; • Cobertura da atenção básica; • Tempo médio para consultas na atenção básica; • ICSAP – Internações por condições sensíveis a atenção primária; • Mortalidade por doenças do aparelho circulatório; • Mortalidade por doenças do aparelho respiratório; • Mortalidade por neoplasias do aparelho digestivo.
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de atendimento para vaga em creche;

	<ul style="list-style-type: none"> • Matrículas no ensino básico em escolas públicas; • Adequação da formação docente no ensino fundamental da rede pública; • Índice do nível socioeconômico das escolas (INSE) • Evasão escolar no ensino fundamental da rede municipal
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamentos públicos de cultura; • Centros culturais, casas e espaços de cultura; • Museus; • Salas de show e concerto; • Cinemas; • Teatros; • Acervo de livros para adultos; • Acervo de livros infanto-juvenis; • Ocupações culturais
Esporte	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamentos públicos de esporte.
Trabalho e renda	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de emprego formal; • Remuneração média mensal do emprego formal; • Renda média familiar mensal.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas no site da organização Nossa São Paulo. Disponível em: <www.nossasaopaulo.org.br>. Acesso em: 02 de janeiro de 2021.

Na análise geral dos indicadores destacamos que entre os melhores distritos com menor desigualdade em 50 itens analisados estão: Consolação, Moema, Barra Funda, Bela Vista, Marsilac, Pinheiros, Cidade Tiradentes, Jardim Paulista e Alto de Pinheiros. Já os distritos com maior desigualdade são: República, Barra Funda, Marsilac, Sé, Brás, Santo Amaro, Pinheiros, Pari, Bom Retiro e Campo Belo.

As contradições em três distritos (Barra Funda, Marsilac e Pinheiros) estão no fato de apresentarem tanto avanços quanto aumento de indicadores relacionados a desigualdade de um ano para o outro, já que o documento é organizado por uma análise inicialmente quantitativa de itens os distritos aparecem em duplicidade na lista, indicando desequilíbrio nas ações, hora de investimento em uma área específica e deixando outras à deriva.

Sobre o tema educação, o Mapa da Desigualdade de 2020 destaca o índice municipal de vulnerabilidade socioeconômica das escolas, que quanto maior se apresenta menor indica a vulnerabilidade. O índice médio apresentado na cidade foi de 56, o maior índice foi apresentado pelo distrito do Morumbi, indicado em 73, e o menor índice no distrito da República que é de 49,6.

Enfim, o referido mapa é uma ferramenta importante na identificação das prioridades e necessidades de cada distrito, possibilitando um olhar específico para o território e o planejamento de políticas públicas que venham a diminuir as desigualdades na cidade de São Paulo.

2.4. A secretaria municipal de educação de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo possui atualmente uma das maiores redes municipais de ensino do Brasil.

Olhando para a história de sua constituição, identificamos um percurso de 45 anos entre sua origem junto à Secretaria de Cultura, nos termos do Decreto-lei 430 de 08 de julho de 1974 que reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura, com o desdobramento da Secretaria de Cultura e Higiene criada pelo Decreto-lei n.º 333 de 27 de dezembro de 1945 e dá outras providências, destacando em seu Art. 1.º — a Secretaria de Cultura e Higiene, criada pelo Decreto-lei n.º 333 de 27 de dezembro de 1945, fica desdobrada em 2 (duas) Secretarias, a saber: a) Secretaria de Higiene; b) Secretaria de Educação e Cultura. Essa denominação de Secretaria de Educação e Cultura só foi alterada com a publicação do Decreto n.º 8.204 de 13 de janeiro de 1975, passando para denominação de Secretaria Municipal de Educação, conforme destaca em seu Art. 25 — A denominação da Secretaria de Educação e Cultura fica alterada para Secretaria Municipal de Educação.

Suas atividades tiveram início com o atendimento da educação infantil por meio dos Parques Infantis, como diz Faria (1999, p. 122), “no ato n.º 861 de maio de 1935, que organiza o departamento de cultura em um todo integrado [...] a infância e a classe operária são explicitamente o alvo dos Parques infantis”.

Já constituída enquanto secretaria de educação só em 1956 começou o atendimento ao antigo ensino primário, atualmente denominado ensino fundamental.

Atualmente, de modo prioritário, realiza o atendimento da educação infantil e do ensino fundamental como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996, conforme Art. 11: os Municípios incumbir-se-ão de:

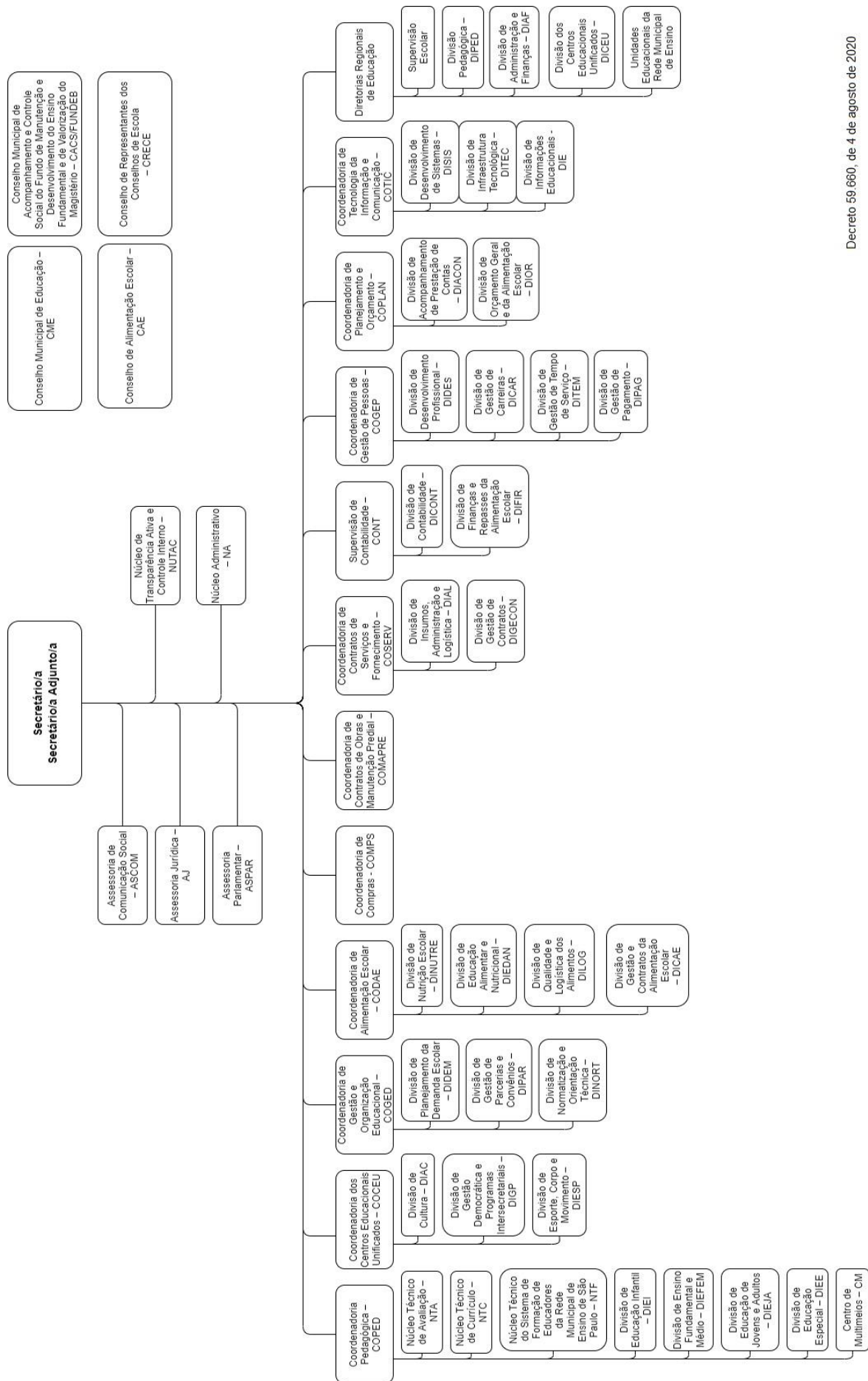
V - Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de

competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nessa organização também são garantidos os atendimentos à Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino Médio e cursos de Educação Profissional.

Sobre os custos de manutenção e ampliação dessa rede, no final de 2020 com a publicação da Lei 17.544, de 30 de dezembro de 2020, que estima a receita e fixa a despesa do Município de São Paulo para 2021 em seu artigo 4º, definiu-se as despesas fixadas dos orçamentos fiscais para a Secretaria Municipal de Educação em R\$ 13.809.736.836,00.

Em sua reorganização, atualizada pelo Decreto 56.660 de 04 de agosto de 2020, é possível verificar toda estrutura da SME da cidade de São Paulo, que se dá de modo hierárquico. No órgão central, além do Secretário de Educação e seu adjunto, verificamos a presença de conselhos, sendo eles: Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (CAC/S/FUNDEB), Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e Conselho de Representações dos Conselhos de Escola (CRECE); dos Núcleos e Coordenadorias responsáveis pelas questões administrativas e pedagógicas, além das Diretorias Regionais de Educação, que em sua estrutura contam com as unidades escolares, conforme organograma abaixo:



Decreto 59.660, de 4 de agosto de 2020

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo conta com os seguintes equipamentos: Unidades Educacionais/ Centros Educacionais, Diretorias Regionais de Educação, Órgãos Centrais e Conselho Municipal de Educação. De acordo com o portal online¹³ da PMSP, no total, a rede municipal de ensino possui 1.049.542 matrículas efetivadas em todas as etapas e modalidades de ensino, 60.184 funcionários e 3991 unidades/centros educacionais, conforme tabela abaixo:

Tabela 02: Quantidade de unidades educacionais da SME

Tipo	Total
Centro De Convivência Infantil /Centro Infantil De Proteção A Saúde	3
Centro De Educação E Cultura Indígena	3
Centro De Educação Infantil Direto	317
Centro De Educação Infantil Indireto	379
Centro Educacional Unificado - CEMEI	10
Centro Educacional Unificado - CEI	45
Centro Educacional Unificado - EMEF	46
Centro Educacional Unificado - EMEI	47
Centro Integrado De Educação De Jovens E Adultos	16
Centro Municipal De Capacitação E Treinamento	2
Centro Municipal De Educação Infantil	18
Creche Particular Conveniada	1733
Escola Municipal De Educação Bilíngue Para Surdos	6
Escola Municipal De Educação Infantil	512
Escola Municipal De Ensino Fundamental	500
Escola Municipal De Ensino Fundamental E Médio	8
Escola Técnica	2
Movimento De Alfabetização	344
Total De Escolas	3991

Disponível em:

<<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>.

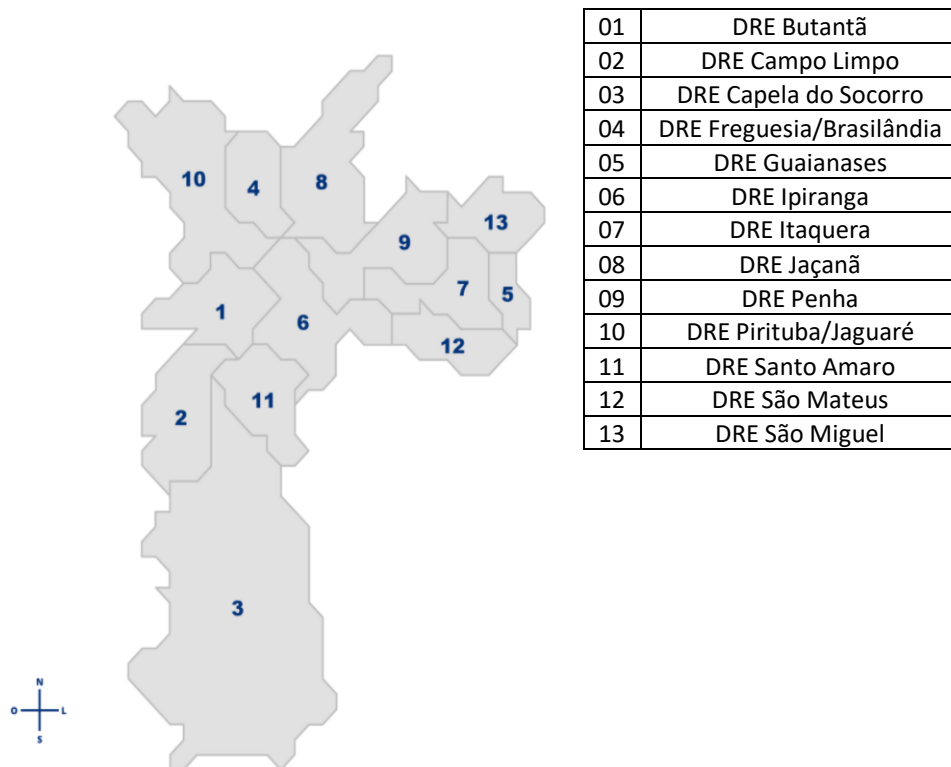
Acesso em: 17 de setembro de 2020.

A rede municipal de ensino é organizada em treze diretorias regionais de educação, conforme mapa abaixo:

¹³ Disponível em:

<<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

Figura 04: Diretorias Regionais de Educação



Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/contratos-emergenciais/>> Acesso em: 17 de setembro de 2020.

Com relação aos recursos humanos disponíveis em cada unidade, centro educacional, o Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013 fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino apontando a organização das equipes e segmentos, sendo a equipe gestora composta pelo diretor de escola, assistente de direção e coordenador pedagógico; equipe de docentes; equipe de apoio à educação composta pelos agentes de apoio, agentes escolares, auxiliares técnicos de educação.

É um sistema de educação complexo e multifacetado, vistas as suas dimensões, seus territórios e os índices de desigualdade presentes em cada um deles, e que exigem um olhar diferenciado para cada diretoria e suas demandas.

2.5. Recursos Financeiros Descentralizados transferidos as unidades e centros educacionais da PMSP

O financiamento das escolas, como já destacado anteriormente, não acontece de forma totalmente centralizada pela SME na cidade de São Paulo, pois também é gerenciado de forma descentralizada pelas unidades educacionais.

A gestão dos recursos financeiros descentralizados transferidos às unidades e centros educacionais da PMSP é gerido, conforme legislação, com base nos princípios de gestão democrática.

Com o período de redemocratização vivido pelo Estado brasileiro desde o final dos anos de 1980, o princípio de gestão democrática apresentou-se como um encaminhamento necessário diante das reivindicações dos movimentos sociais e da própria sociedade. A educação foi impactada de maneira significativa e viu seus modelos de gestão tomando novas dimensões. Como diz Peroni e Flores (2014, p. 186): “a construção do projeto político pedagógico, a participação em conselhos da escola, a eleição de diretores, o exercício da autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia”.

Assim, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) destaca em seu Art. 206 - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Logo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB 9394/96), destaca em seu Art. 3º. - 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.

Nesse sentido, tanto com a publicação da CF/88 quanto com a aprovação da LDB 9394/96, notamos um fortalecimento do princípio de gestão democrática e a descentralização de poderes buscando avigorar os territórios, suas características e a possibilidade de efetivar uma construção coletiva de projeto educacional.

Com relação a gestão dos recursos financeiros na escola, a LDB 9394/96 faz menção a autonomia da escola indicando que os sistemas de ensino devem assegurar as escolas públicas autonomia pedagógica, administrativa e financeira: “Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram

progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Ao indicar graus de autonomia, a legislação em questão aponta tanto a compreensão de que as unidades e centros educacionais fazem parte de um sistema maior, que possui uma organização e legislações próprias, quanto indica a possibilidade de a equipe de gestão escolar resolver algumas questões, pontualmente no território, sem que se tenha que aguardar normatizações ou autorização do sistema de ensino como, por exemplo, para reparos e manutenções simples na estrutura predial.

O financiamento e a gestão da rede municipal de educação de São Paulo são permeados por estratégias organizativas e regulamentações. Uma primeira questão que merece destaque é o percentual mínimo de investimento pelo município, como definido pela Constituição Federal de 1988, os municípios devem aplicar, no mínimo, 25% de sua receita de impostos e transferências em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). No município de São Paulo, esse percentual sofre uma alteração conforme definido pela Lei Orgânica do Município:

Art. 208 - O Município aplicará, anualmente, *no mínimo 31% (trinta e um por cento) da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e inclusiva.*

§ 1º - O Município desenvolverá planos e diligenciará para o recebimento e aplicação dos recursos adicionais, provenientes da contribuição social do salário-educação de que trata o art. 212, § 5º, da Constituição da República, assim como de outros recursos, conforme o art. 211, § 1º da Constituição da República.

§ 2º - A lei definirá as despesas que se caracterizam como de manutenção e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, bem como de educação infantil e inclusiva.

§ 3º - A eventual assistência financeira do Município às instituições de ensino filantrópicas, comunitárias ou confessionais, não poderá incidir sobre a aplicação mínima prevista no "caput" deste artigo. (Alterado pela Emenda 24/01, que também revogou os §§ 4º e 5º)

A opção pela aplicação de um percentual 6% maior que as cidades da Grande São Paulo demonstra não só a importância que a educação possui no orçamento da cidade, mas garante o financiamento das opções de atendimento para além do que é determinado legalmente ao município, como o ensino médio, os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos técnicos/profissionalizantes e projetos instituídos como os Centros de Educação Unificados, que demandam espaços e profissionais diferenciados para dar conta de toda proposta.

Já sabemos que esse percentual de 31% da receita de impostos compõe os recursos próprios da cidade. Com relação às outras fontes de financiamento da educação municipal, destacamos os valores recebidos pelo Salário Educação, bem como os repasses advindos do FUNDEB conforme número de matrículas que é encaminhado diretamente a Prefeitura da cidade de São Paulo, de acordo com a distribuição dos fundos, já informado no início do capítulo.

Para a aplicação desses recursos foi estabelecido na CF/88 procedimentos para realização de planejamento, formas de gerenciar e monitorar sem perder de vista as metas a serem atingidas com relação às políticas públicas de toda uma cidade/estado/país e não só no campo da educação, mas da saúde, mobilidade urbana, cultura, entre outras, como segue:

Art. 165. Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I - o **plano plurianual**; II - as **diretrizes orçamentárias**; III - os **orçamentos anuais**.

§ 1º A lei que instituir o plano plurianual estabelecerá, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada.

§ 2º A lei de diretrizes orçamentárias compreenderá as metas e prioridades da administração pública federal, incluindo as despesas de capital para o exercício financeiro subsequente, orientará a elaboração da lei orçamentária anual, disporá sobre as alterações na legislação tributária e estabelecerá a política de aplicação das agências financeiras oficiais de fomento.

§ 3º O Poder Executivo publicará, até trinta dias após o encerramento de cada bimestre, relatório resumido da execução orçamentária. [...]

§ 9º Cabe à lei complementar: I - dispor sobre o exercício financeiro, a vigência, os prazos, a elaboração e a organização do plano plurianual, da lei de diretrizes orçamentárias e da lei orçamentária anual; II - estabelecer normas de gestão financeira e patrimonial da administração direta e indireta, bem como condições para a instituição e funcionamento de fundos. III - dispor sobre critérios para a execução equitativa, além de procedimentos que serão adotados quando houver impedimentos legais e técnicos, cumprimento de restos a pagar e limitação das programações de caráter obrigatório, para a realização do disposto no § 11 do art. 166.

A organização do Plano Plurianual (PPA) da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA) exige um planejamento a partir de dados do diagnóstico da realidade, que levarão à definição de programas, objetivos e metas, sem perder de vista a integração de políticas e poderes, os princípios da administração pública, o desenvolvimento nacional, entre outros.

Quanto aos recursos que são encaminhados diretamente às unidades educacionais da rede municipal de ensino, de forma descentralizada e disponibilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), temos o PDDE; e com os recursos

disponibilizados pela própria prefeitura de modo descentralizado às unidades temos o Programa de transferência de Recursos Financeiros (PTRF) e a Verba de Adiantamento.

Tanto o PDDE quanto o PTRF são administrados pela Associação de Pais e Mestres (APM) que executa os recursos financeiros como Unidade Executora da Escola (UEX). Em muitas unidades escolares o diretor de escola é o presidente da APM e, junto com seus pares, realiza todo tramite de recebimento, aplicação e prestação de contas dos valores recebidos. Conforme o Manual de Normas e Procedimentos da Secretaria Municipal de Educação (2007, p. 49 e 51):

A Associação de Pais e Mestres é uma entidade jurídica de direito privado, sem fins econômicos, representada ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente pelo Presidente de sua Diretoria Executiva, com estrutura e funcionamento estabelecidos pelo Estatuto Padrão [...]

O Presidente da Diretoria Executiva e o 1º Tesoureiro deverão abrir e movimentar conta em instituição da Rede Bancária Nacional, em nome da Associação de Pais e Mestres, na qual deverão ser preservados os valores recebidos, devendo a referida conta ser movimentada conjuntamente

As orientações quanto ao uso dos recursos e prestação de contas são realizadas pela SME através de manuais. O primeiro deles, direcionado à administração do PTRF, foi lançado em 2008 e intitulado “*Procedimentos para aplicação dos repasses referentes ao Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF à Rede Municipal de Ensino de São Paulo*” (PMSP/SME, 2008). Logo na apresentação é feita uma retomada sobre a importância de criar mecanismos a fim de mobilizar a participação das famílias na gestão da unidade educacional. Nesse sentido, é destacado no manual em questão (2008, p. 03): “a Associação de Pais e Mestres - APM, pode integrar a comunidade, colaborando para o sucesso de ações previstas no Projeto Pedagógico, discutindo sobre ações voltadas ao aprimoramento do ensino, refletindo de forma conjunta sua própria realidade”.

Esse destaque à participação das famílias da constituição da APM é relevante, visto que não se compõe uma APM sem a participação dos pais e responsáveis pelos estudantes. O Manual de Procedimentos para aplicação do PTRF retoma que a APM é uma instituição formada por representantes da comunidade escolar, entre eles, profissionais da própria unidade, estudantes e os pais/responsáveis, sendo considerada “pessoa jurídica de direito privado”, na qual suas ações geram desdobramentos tanto técnicos quanto administrativos para as unidades e centros educacionais.

Sendo a APM executora dos recursos recebidos por meio do PTRF, o objetivo do referido manual seria o de orientar os procedimentos quanto ao uso e prestação de contas do referido recurso financeiro. No trecho final do material, é feita uma retomada sobre a importância de a comunidade acompanhar a aplicação dos recursos, bem como os avanços e melhorias alcançados a partir dos mesmos, além de registrar o papel das DREs em orientar as unidades e centros educacionais quanto ao uso do PTRF e a responsabilidade da SME por fornecer apoio técnico às DREs, conforme segue:

É importante que a comunidade escolar se integre, some esforços, para obtenção dos melhores resultados, advindos da aplicação correta destes recursos, podendo a Associação contar com o trabalho efetivo da Diretoria Regional de Educação a que está vinculada e, com o apoio dos técnicos desta Secretaria (PMSP/SME, 2008, p. 139).

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um *Manual de Orientações – PDDE/MEC* (PMSP/SME, 2013) que se apresenta como um documento orientador para realização do uso dos recursos, bem como da prestação de contas, e afirma que “a finalidade deste material é a de servir como fonte de informações para subsidiar os trabalhos das equipes técnicas das DREs e das unidades beneficiárias, destacando os principais pontos do programa”. Ou seja, o apoio técnico oferecido pela SME se resume à organização de um manual, repassado às DREs e as unidades educacionais, e logo aos diretores de escola e presidentes da APM, com passo a passo sobre preencher planilhas, tirar extratos e organizar atas para prestação de contas, entre outros. É importante destacar que o manual evidencia que não é competência de a SME orientar os diretores de escola e as unidades executoras sobre a execução do PDDE, mas sim das DREs, recomendando amplo acesso e divulgação do material para todas as unidades educacionais.

Quando à Verba de Adiantamento, a existência da mesma depende de uma destinação orçamentária com valores previamente determinados pela administração central de SME, sem uma prévia de cálculo ou valores preestabelecidos legalmente. Dependendo do orçamento disponível do ano, um valor é destinado as DREs e encaminhado à escola, após pedido do Diretor de Escola para a resolução de algum problema emergencial.

Um servidor ou funcionário público, geralmente o Diretor de Escola, em casos de emergência estruturais da unidade educacional pode solicitar à DRE da sua região um adiantamento bancário, conforme Lei Federal 4320/64:

Art. 68. O regime de adiantamento é aplicável aos casos de despesas expressamente definidos em lei e consiste na entrega de numerário a servidor, sempre precedida de empenho na dotação própria para o fim de realizar despesas, que não possam subordinar-se ao processo normal de aplicação

Esse adiantamento, portanto trata-se de verba extraordinária para pagamento de despesas dos órgãos públicos definidas legalmente a fim de prover gastos emergenciais e que não puderam ser subordinados ao processo normal de aplicação e planejamento, como descrito no Manual do Regime de Adiantamento (Março/2019), as despesas imediatas e urgentes destinadas a adequar e preservar as instalações das Unidades bem como aquelas necessárias para manter o funcionamento regular e permanente dos bens móveis. Exemplos: Serviços de pintura, eletricidade, consertos de ventiladores, mesas, entre outros.

2.6. O Cargo de Diretor de Escola

Diretor de Escola é um cargo que compõe a carreira do magistério municipal da cidade de São Paulo, ocupado por servidores, mediante concurso público, aprovados em concurso de acesso ou nomeados conforme legislação vigente.

Segundo Sanches (2019), o cargo de diretor de escola foi oficializado e passou a compor o quadro de servidores do sistema de ensino da cidade de São Paulo em 1959, sendo legalmente instituído uma década mais tarde pela publicação da Lei 7265 de 17 de janeiro de 1969, passando a integrar o Quadro do Ensino Primário.

Antes da lei de criação dos cargos, a função diretiva era chamada de Dirigente (de escola agrupada municipal) e ocupada por um professor Primário (extranumerário- mensalista), contratado para dirigir escolas agrupadas com mais de cinco classes. Para o exercício desta função, o dirigente recebia uma gratificação de 20% sobre o salário de Professor primário (artigo 6º do Decreto 3185/56) (SANCHES, 2019, p. 86)

Após três décadas a prefeitura da cidade de São Paulo criou seu primeiro Estatuto do Magistério Municipal por meio da Lei nº 11. 229 de 26 de junho de 1992 em seu Art. 5º. Os profissionais do Ensino deverão atuar nas seguintes áreas: IV - IV - Área de Direção: com atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, regular e supletivo, Ensino Médio e Educação Especial.

Nesse estatuto as atuações dos servidores do magistério são organizadas de forma hierárquica, por área e sem uma separação específica entre gestores, docentes e equipe de apoio, entendendo as equipes escolares em sua totalidade na atuação das decisões e trabalho na escola.

Duas décadas depois, com base nas publicações técnicas internas e nas recomendações do Conselho Municipal de Educação (CME), houve a publicação do Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013 que fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino e destaca em seu Art. 1º que a Equipe Escolar das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, é constituída por: “*I - **Equipe Gestora**, nos CEMEIs, CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: **diretor de escola**, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico*” (grifo nosso)

Aqui já temos uma denominação que veio se constituindo ao longo dos anos: equipe gestora, ou seja, os três profissionais que a compõem devem atuar de forma integrada para atingir os objetivos de gestão.

O cargo de diretor de escola é complexo e tem suas atribuições direcionadas às questões administrativas e pedagógicas, como é descrito no Decreto Nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, como segue:

Art. 4º A função de diretor de escola deve ser entendida como a do **gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem**, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e **execução** das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

Parágrafo único. A função de diretor de escola é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei.

Ao destacar a função do diretor como o gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, ele se vê na necessidade de acompanhar toda e qualquer ação que acontece na unidade, seja relacionada às questões pedagógicas ou administrativas, visto que o mesmo pode ser implicado em caso de problemas, na forma da lei.

Como ensina PARO (2015, p. 42), mesmo que haja na unidade ou centro educacional os conselhos de escola, a APM, com atribuições consultivas ou deliberativas, “quem responde em última instância, pelo cumprimento das leis do ensino e pela ordem no âmbito da escola [...] é o diretor”.

Além da função, o referido decreto lista as competências e as atribuições do diretor de escola, como segue:

Art. 5º **São competências do diretor de escola**, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente:

I – Assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II – Submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;

III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;

IV – Garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;

V – Garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;

VI – Aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;

VII – assinar, juntamente com o secretário de escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;

VIII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;

IX – Coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere: a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes; b) aos turnos de funcionamento; c) à distribuição de classes por turno;

X – Encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;

XI – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;

XII – controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;

XIII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;

XIV – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;

XV – Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da administração, se necessário;

XVI – aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;

XVII – encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.

Art. 6º São atribuições do diretor de escola:

I – Coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/Cieja, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

- II – Elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;
- III – participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;
- IV – Favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;
- V – Possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;
- VI – Prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- VII – implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;
- VIII – acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;
- IX – Buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;
- X – Planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;
- XI – promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;
- XII – coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;
- XIII – promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;
- XIV – coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a: a) folha de frequência; b) fluxo de documentos de vida escolar; c) fluxo de matrículas e transferências de alunos; d) fluxo de documentos de vida funcional; e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade; f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;
- XV – diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados: a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação; b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- XVI – gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;
- XVII – delegar atribuições, quando se fizer necessário.

Analisando as competências e as atribuições percebemos o perfil desejado do diretor de escola como um gerente geral da unidade pública. Como **competências**, destacam-se ações como: assegurar, submeter, garantir, gerenciar, apurar; e como **atribuições**: coordenar, elaborar, favorecer, prover, implementar, dentre outros. A referida lei evidencia ao destacar as atribuições do diretor de escola o desejo de um profissional atuante em todas as ações presentes na escola que não só delega, mas que também se envolve e participa ativamente nos níveis estratégico, tático e operacional.

Com vistas à essa pesquisa, cabe destacar no item a atribuição: *XVI – gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais*. O referido item indica que a responsabilidade pela gerência, tanto dos recursos humanos quanto financeiros, está a cargo do diretor de escola e que instâncias como a APM e o Conselho de Escola têm o papel de auxiliar nesse gerenciamento.

2.7. Como se faz gestão de verbas descentralizadas na escola pública?

Neste capítulo foram apresentados, por meio de legislações, documentos oficiais e publicações de diversos autores, três ideias fundamentais para compreender os caminhos dessa pesquisa, que são: financiamento da educação, o modo de gestão e a especificidade do cargo de diretor de escola na cidade de São Paulo.

Sabendo que a hipótese dessa pesquisa está pautada na compreensão de que os caminhos do dinheiro, que tem como finalidade o financiamento da educação pública da cidade de São Paulo, são complexos e, legalmente organizados, mas os procedimentos da gestão dos recursos não coadunam com os princípios da descentralização das verbas – os da gestão participativa – que, na prática, não se efetiva, visto que as verbas destinadas às unidades já possuem determinação de uso e os recursos centralizados não contam com a participação da rede na destinação, os percursos que trilhamos nesse primeiro capítulo nos ajudam a avançar, mesmo que de forma parcial, na confirmação desta hipótese.

Vimos que após a aprovação do Novo FUNDEB, por meio da Lei nº 4.372/2020 de 2020 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, fortalecendo a política de fundos

e investimentos na escola pública apresentou-se um cenário de continuidade tanto de distribuição das verbas como dos modelos de gestão.

O Novo FUNDEB, nos traz dois pontos muito relevantes para essa pesquisa: primeiro o aumento da contribuição da União para a composição financeira do fundo; e segundo a discussão sobre o Valor Aluno Ano Qualidade (VAA), que irá impactar o aumento dos repasses financeiros dos fundos aos municípios, conforme o artigo 49, § 2º:

As diferenças e as ponderações aplicáveis entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, bem como seus custos médios, de que trata esta Lei, considerarão as condições adequadas de oferta e terão como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), quando regulamentado, nos termos do § 7º do art. 211 da Constituição Federal

Diante de suas dimensões, a cidade de São Paulo sofrerá um impacto significativo na sua composição orçamentária, visto o número de matrículas da Secretaria Municipal de Educação que até setembro/2020 contava com 1.049.542 estudantes em sua rede.

No final de 2020, com a publicação da Lei 17.544, em 30 de dezembro, que estima a receita e fixa a despesa do Município de São Paulo para 2021, em seu artigo 4º, define a despesa do orçamento fiscal fixada para a Secretaria Municipal de Educação em R\$ 13.809.736.836,00.

A administração desses recursos, como já explorado nesse capítulo, não se dá de forma totalmente centralizada pela SME na cidade de São Paulo, mas também é gerenciada de forma descentralizada pelas unidades escolares, como preconizado pela LDB 9394/96 ao fazer menção à autonomia da escola, indicando que os sistemas de ensino devem assegurar as escolas públicas autonomia pedagógica, administrativa e financeira:

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

Destacamos que, com os impactos da NGP, cada vez mais recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino foram sendo enviados às unidades educacionais, com vistas a uma proposta de gestão descentralizadas destes recursos.

Entender as dimensões da cidade de São Paulo, a organização de sua secretaria municipal de educação, os recursos descentralizados e a especificidade do cargo de diretor

de escola, por meio de documentos, possibilita o entendimento e a resposta parcial a pergunta de pesquisa pautada no questionamento de como se dá a gramática de participação do diretor de escola no uso e na aplicação o das verbas públicas recebidas e arrecadas pela unidade educacional.

Nesse sentido o financiamento e a gestão da rede em questão são permeados por estratégias e regulamentações. Como apontamos nesse capítulo, a SME cria manuais de normas e procedimentos, indicando como deve ser o planejamento e uso das verbas e a prestação de contas, tanto do PDDE, quanto do PTRF e suas destinações; além das publicações no Diário Oficial da Cidade de São Paulo: portarias, leis, comunicados e outros, sobre o assunto em questão.

São nessas publicações que a participação do diretor de escola, da equipe de gestão em si e da APM são enfatizadas. Tanto o PDDE quanto o PTRF são administrados pela APM, que executa os recursos financeiros como Unidade Executora da Escola (UEX). Em muitas unidades escolares, o diretor de escola é o presidente da APM e, junto com seus pares, realiza todo tramite de recebimento, aplicação e prestação de contas e valores recebidos. Nesse sentido, o diretor de escola, que tem um perfil desejado, definido em suas competências e atribuições, conforme publicações da SME, como gerente geral da unidade pública, é então, responsável pela gerência dos recursos humanos e financeiros e a APM e o Conselho de escola o papel de auxiliar nesse gerenciamento

O princípio de gestão democrática é algo recorrente nas publicações e legislações encaminhada pela SME, as DREs e as Unidades Escolares. Os procedimentos de participação, desde periodicidade de reuniões, coleta de assinaturas, composição dos órgãos colegiados e ações que cabem ao diretor, demonstrando uma necessidade de participação dos envolvidos, especialmente do diretor de escola, mas de forma plenamente institucionalizada, o que acaba camuflando a prática de desconcentração de recursos financeiros e não descentralização, pois o órgão central é quem determina como os recursos podem ser usados, possibilitando pouca autonomia aos diretores de escola.

Assim, para além do que está posto nos documentos e legislações, temos uma lacuna a ser respondida de como efetivamente se dá essa participação do diretor de escola na administração das verbas descentralizadas e encaminhadas as unidades educacionais, que veremos mais a frente, por meio da pesquisa empírica.

Para compreender o financiamento da educação no Brasil, baseamo-nos nos trabalhos acadêmicos de Pinto (2018), Cury (2018), Carvalho (1978), Almeida (1989), Martins (2011), Callegari (2009), Campanha (2019), Silva; Azzi, Bock (2008). Na sequência, para entender a nova gestão pública como método de gestão na escola pública, nos valem dos trabalhos acadêmicos de Codato (2005), Cossio (2018), Bresser Pereira (1998), Oliveira (2015), Santos (2004), Locatelli (2011), Zauli (1999), Oliveira (1999), Fonseca (1990), Oliveira (2009), Coutinho e Lagares (2017), Laval (2004), Poli (2017). Para saber sobre a cidade de São Paulo, a organização da SME e o cargo de diretor de escola, nos valem das publicações oficiais da cidade, sendo leis, decretos, instruções normativas e outros, além do Mapa da Desigualdade da Cidade de São Paulo, feito pela organização Nossa Rede, em parceria com o Programa Cidades Sustentáveis.

No próximo capítulo, será apresentado o referencial teórico que irá basear os aspectos relativos ao trabalho do diretor de escola, a escola, sociedade e cultura na contemporaneidade, semiformação e educação.

3. O trabalho do diretor de escola na contemporaneidade

Neste terceiro capítulo será apresentada a fundamentação teórico-conceitual. Para isso serão utilizados autores contemporâneos e suas produções, que ajudarão a compreender como se dá o trabalho do diretor na escola, na cultura e na sociedade contemporânea, bem como as complicações resultantes dos processos formativos, como semiformação e suas práticas de gestão, a ser discutido na terceira seção.

Temos como hipótese o seguinte: os caminhos do dinheiro que tem como finalidade o financiamento da educação pública da cidade de São Paulo são complexos e, legalmente organizados, mas os procedimentos da gestão dos recursos não coadunam com os princípios da descentralização das verbas - os da gestão participativa – que, na prática, não se efetiva, visto que as verbas destinadas às unidades já possuem determinação de uso e os recursos centralizados não contam com a participação da rede na destinação.

No capítulo anterior tratamos sobre o financiamento da educação no Brasil e a questão da nova gestão pública como método de gestão na escola pública; fizemos uma breve apresentação da cidade de São Paulo, a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, os recursos financeiros descentralizados transferidos às unidades e centros educacionais da cidade e a especificidade do cargo de diretor de escola na PMSP.

No presente capítulo, dividido em três seções, procuramos compreender como o trabalho do diretor de escola tem se efetivado diante da busca por uma gestão democrática e participativa, na sociedade, escola e cultura contemporâneas, bem como os efeitos dos processos formativos como semiformação, para a práxis desse profissional.

Na primeira seção, discutiremos as ideias contemporâneas sobre o papel desse profissional, diante de uma prática de gestão não centralizada e participativa, por meio dos estudos de Bittar e Vicente (2020), Souza (2018), Teixeira (1961), Marangoni (2020), Nascimento (2018), Paro (1988), Luck (2012) e Brito e Carnielli (2011).

Em seguida, na segunda e terceira seções trataremos sobre os conceitos e ideias de escola, semiformação, sociedade e cultura na sociedade contemporânea, por meio dos estudos de Horkheimer e Adorno (1956), Massaro (2018), Adorno (1968, 1986, 2003, 2004, 2010), Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003), Marcuse (1964, 1997), Januário (2016) e Masschelein e Saimons (2019), Caniato (2012), Roggero (2010), Pereira (2019).

3.1. O diretor de escola frente à gestão escolar

A administração escolar é uma das habilitações exigidas para aqueles que desejam atuar como diretor de escola no Brasil. Ao longo do tempo, o conceito e as fundamentações do modo como essa administração deveria ser realizada nas escolas foi mudando e se atualizando conforme os estudos e anseios da sociedade e daqueles que pesquisam e atuam na função.

Para entender como o modo de fazer administração escolar foi mudando até as propostas que temos no contexto atual, baseados em Souza (2018), retomaremos os pensamentos clássicos e críticos que constituíram a prática e se fizeram presentes na trajetória formativa e na vivência da maioria dos que atuam como diretor de escola na atualidade.

Sobre os primeiros escritos da administração escolar no Brasil, Bittar e Vicente (2020) discutem que esse modelo se pautou nas teorias da administração, sendo as primeiras publicações sobre o assunto redigidas por José Querino Ribeiro (1938) e Antônio de Arruda Leão (1939).

Segundo Bittar e Vicente (2020, p. 402), em 1938, Querino Ribeiro publicou o livro *Fayolismo na administração das escolas públicas*. Nesse ensaio o autor elucidou as doutrinas convenientes à racionalização escolar, expondo as teorias de Frederick Taylor, Henri Fayol e Henry Ford.

Ao comparar a administração de empresas com a administração de escolas, Bittar e Vicente (2020) destacam que, apoiado em Fayol, Querino Ribeiro (1938) fez uso dos cinco elementos da administração da empresa: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, pois, segundo ele, eles eram comuns a qualquer empresa, inclusive à empresa escolar.

Para Souza (2018, p. 30), a teoria da administração escolar que Querino Ribeiro destaca em sua publicação de 1952, *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, “se sustenta na busca por fundamentos nas atividades próprias da escola [...] o que contraria em parte a teoria da administração científica que ele sustentava”.

Conforme Souza (2018), na conclusão de sua publicação, Querino Ribeiro (1952) destaca três problemas fundamentais para a administração escolar, sendo:

- a) Apreender os ideais propostos pela filosofia da educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola;
- b) conhecer a política de educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado;
- c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos

envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (SOUZA, 2018, p. 32 apud RIBEIRO, 1952, p. 152)

Souza (2018) afirma que, em 1939, Antônio de Arruda Carneiro Leão publicou o livro *“Introdução à administração escolar”*, uma obra de referência por ter sido uma das primeiras a tratar sobre administração escolar no país, buscando uma articulação entre as práticas realizadas em diversos países e seus sistemas de ensino. A obra em questão tem a intenção de demonstrar o funcionamento de um sistema de ensino, com foco em sua estrutura, suas competências, bem como as relações hierárquicas presentes, desde o diretor de educação até o diretor de escola, o qual passou pela docência. Conforme Souza (2018, p. 29), “essa concepção de diretor como defensor da política educacional corresponde à ideia hegemônica à época de que o dirigente escolar é, antes mesmo de suas funções como educador, um representante oficial do Estado”. E ainda:

Na hierarquia, Carneiro Leão distinguiu o diretor da educação do diretor escolar e colocou o diretor da educação, no nível mais elevado da estrutura hierárquica [...] O diretor escolar é, por sua vez, o líder da educação [...] deve ser um profissional com competências em política educacional e saberes técnico-administrativos. Sendo ele subordinado ao diretor da educação, precisa ser fiel à sua política, partilhando seus ideais (BITTAR e VICENTE, 2020, p. 404)

Apoiado nas ideias de Souza (2018), a publicação de Carneiro Leão se deu no início do século XX, e a escola tradicional, naquele momento, contava com o aumento do número de matrículas e do acesso à educação para a população e tinha como tarefa formar seu corpo docente, com foco na profissionalização e cientificidade. Ter o diretor de escola como alguém que representa a administração pública era algo fundamental naquele momento, visto que uma escola para todos demandava uma condução do poder público.

O texto de Carneiro Leão é muito dedicado à praticidade didática, sendo voltado a apresentar alternativas no ensino da administração escolar. Quando apresenta, por exemplo, um curso para aperfeiçoamento de diretores escolares, sugere que a gestão escolar se resume à figura do diretor, e mesmo que ele fosse auxiliado por outras pessoas, parece que o autor confunde direção e administração escolar, ou seja, o processo de identificação de problemas, de planejamento, de tomada de decisões, de acompanhamento e controle e avaliação das ações escolares é todo ele centrado na figura do diretor. (SOUZA, 2018, p. 29)

Um pesquisador importante desse período do pensamento clássico da gestão escolar no Brasil é também Anísio Teixeira.

Segundo Teixeira (1961, p. 84), “a função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha

aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador”. Nesse contexto, o autor evidencia a importância da formação e do preparo de um administrador.

O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. **Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino.** É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Por que será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação? Só percebo dois motivos: um deles é que os professores são tão perfeitos, que realmente não precisem de Administração, e segundo, que as escolas também sejam tão pequenas, que tais professores, perfeitíssimos, podem realizar seu trabalho em perfeito estado, digamos, de anarquia, cada um fazendo o que venha lhe parecer que deve fazer e resultando disso uma admirável Administração. Ou isto, ou então que **as nossas atividades no ensino estejam de tal modo estabelecidas em leis, regulamentos, instruções e programas, que não haja trabalho para Administração.** Cada um só tem que cumprir o que está escrito, e está administrada a escola, está administrado o ensino, estão administradas as nossas Universidades. (TEIXEIRA, 1961, p. 84)

As hipóteses de Teixeira (1961) sobre a administração escolar demonstram que ela se desenvolveu para dar conta de dois problemas: “organização dos profissionais de ensino, cujas tarefas se tornam mais complexas dia a dia; b) organização da escola, a qual vinha se transformando em relação ao tamanho, amplitude/cobertura e complexidade” (SOUZA, 2018, p. 33).

Baseado em Teixeira (1961), há uma diferença significativa entre um administrador de empresas e um administrador de escola. O autor vê no administrador alguém que tem à sua disposição, recursos para alcançar certos resultados e explicita dois tipos de administração, uma administração mecânica, na qual há um planejamento do produto, uma divisão das tarefas e uma organização de processos, que é a administração fabril, e a administração escolar, mais complexa, pois no centro da administração não estaria o administrador, o planejamento, o gerente, mas sim o professor e, logo, seu trabalho pedagógico e a aprendizagem dos estudantes.

Conforme Souza (2018, p. 34): “essas ideias demonstram que a administração escolar é, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da escola e não possui uma razão própria alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição”.

Embasado nas ideias de Souza (2018), ao situarmos os estudos iniciais sobre administração escolar no Brasil podemos constatar o quanto essa prática era vista como essencialmente técnica e gerenciada por chefes de modo centralizado. O envolvimento do diretor de escola com a política educacional era visto como algo natural e necessário para

concretizar essa articulação entre a unidade e o sistema de ensino. É importante destacar o reconhecimento do diretor de escola como alguém que precisava atuar, garantindo condições para a realização do trabalho pedagógico, do desenvolvimento da educação.

Nesse primeiro momento é possível identificar duas grandes perspectivas sobre a administração escolar, sendo a primeira pautada no paradigma da empresa e da lógica fabril, da necessidade puramente técnica e outro que tem seu foco em uma prática que considere as dimensões da escola, respeitando suas especificidades. Conforme Souza (2018), os estudos iniciais da administração escolar apresentavam-se muito técnicos e serviam à reprodução de um modelo de escola, que impossibilitava a superação da lógica capitalista e da manutenção do *status* social, econômico e político.

Na sequência, trataremos dos estudos críticos às ideias iniciais da administração escolar. De acordo com Souza (2018, p. 38), “os trabalhos mais emblemáticos [...] são um artigo de Miguel Arroyo (1979), a dissertação de mestrado de Maria de Fatima Félix (1984) e a tese de doutorado de Vitor Henrique Paro (1985)”.

Marangoni (2020) pauta suas ideias em Arroyo (1979) e destaca o problema envolvido na lógica de levar o modelo da administração de empresas para a administração da educação, no qual a responsabilidade pelo mau funcionamento das escolas recaia sobre a mesma e não sobre o sistema de ensino. Essa lógica é plenamente política e pautada na insistência de uma racionalidade administrativa como algo essencial ao funcionamento das escolas, o que termina por ocultar a dimensão política de todo processo administrativo, voltada à constituição de uma “modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção” (SOUZA, 2018, p. 38, apud ARROYO, 1979, p. 37)

Como ensina Souza (2018), Arroyo expõe uma preocupação com o papel do dirigente escolar e educacional que precisa superar em sua prática a neutralidade na qual são submetidos na formação inicial e continuada, bem como nos documentos oficiais que dizem respeito ao seu fazer, compreendendo a natureza política de seu trabalho e refazendo análises macrossociais sobre a escola.

Baseado em Souza (2018), é importante destacar que o período no qual Arroyo faz sua abordagem é um momento no qual há uma exigência muito grande daqueles que atuam na administração escolar acerca de conhecimentos técnicos e organizacionais de gestão e um foco reduzido, superficial, sobre a educação escolar e o processo educativo. Diante desse cenário, o autor demonstra uma inquietação com a aparente falta de

preocupação dos dirigentes com os aspectos mais pontuais da escola, sua gestão, organização e do próprio sistema de ensino e que impactam nos problemas educacionais. A preocupação com uma política pedagógica, pela formação de um diretor que, além de entender de administração, entenda de escola, seu fazer pedagógico e do sentido social da escola, era algo muito presente nos estudos do autor.

Na sequência dos estudos críticos sobre a administração escolar, com vistas a uma ruptura do sentido empresarial, Segundo Nascimento (2018), nos estudos Félix retoma que incorporar o modo de fazer gestão da administração de empresas acabou por minimizar as questões políticas em questões técnicas. É preciso entender que a administração escolar é um meio, uma maneira pela qual a política educacional é efetivada, e naquele momento a formação de administradores escolares e logo sua atuação deixava de considerar questões importantes como a política educacional, política do Estado, a própria estrutura do sistema escolar e a economia do país e seu projeto de desenvolvimento.

Com o objetivo de analisar a administração escolar, suas relações com o sistema escolar e a evolução do capitalismo, a autora estabelece:

Quatro pressupostos que norteiam o trabalho: a educação brasileira é resultante da realidade política, econômica e social do País; logo, para a compreensão da realidade educacional demanda-se a compreensão dos macrocondicionantes econômicos, políticos e sociais; a despeito do controle da classe dominante sobre a classe dominada, por meio da mediatização promovida pela superestrutura jurídico-política, não se trata de controle absoluto, uma vez que é inerente ao capitalismo a contradição social; possíveis novas formas de organização do Estado são de correntes de mudanças econômicas, políticas e sociais, as quais também determinam novas formas de confronto entre as diferentes classes sociais (SOUZA, 2018, p. 40, apud FÉLIX, 1984, p. 14)

De acordo com Souza (2018), os estudos de Félix (1984) têm por base as relações que foram sendo desenvolvidas ao longo da história entre o avanço do capitalismo e da constituição e funcionamento do sistema escolar, demonstrando tanto os avanços das políticas educacionais e as alterações sofridas pelo sistema escolar e sua relação com o capitalismo.

A autora mostra um processo de descaracterização da educação escolar, a partir da especialização, da divisão do trabalho e do controle exercido pelo poder público em relação às escolas. Essa descaracterização é responsável por tornar a escola mais e mais adaptada ao modo de produção típico do capitalismo monopolista. (SOUZA, 2018, p. 40)

Apoiado em Souza (2018), sobre a conclusão de Félix (1984) aponta que a administração escolar tem atuado para a burocratização da escola e do próprio sistema de

ensino, reproduzindo o modelo de administração imposto pelo capitalismo e essa burocratização tem se dado através do próprio controle do Estado e a descaracterização das instituições que estão a serviço da formação humana. Sob as referências de Snyders, declara que “A escola não é apenas a agência ‘reprodutora’ das relações sociais, mas o espaço em que se reproduz o movimento contraditório da sociedade que gera elementos da sua própria transformação” (SOUZA, 2018, p. 41, apud FÉLIX, 1984, p. 193).

Na sequência dessa linha crítica, Paro (1988) reflete que o modo como as atividades administrativas acabam se desenvolvendo de maneira a responder as necessidades e interesses que lhe são impostos por pessoas ou grupos e que a educação escolar não se dá de fora desse contexto, ou seja, sofre influências de interesses e forças sociais vividas em um determinado momento histórico.

Baseado em Souza (2018), entendendo a sociedade da época e as exigências impostas pela lógica da administração capitalista de fragmentação, produção e utilização de recursos de forma racional, Paro (1988) faz uma análise de que para a administração em geral a escola é só mais uma empresa social que precisa ser administrada por alguém que use os recursos financeiros e humanos de forma racional, para atingir os objetivos e metas. Como na lógica capitalista, no menor tempo e com menos recursos.

Com base nos estudos de Paro, enquanto a teoria pregava o incremento dos aspectos técnicos na gestão das escolas, na prática da administração escolar cotidiana o que parecia estar ocorrendo era um exagero nos processos normativos, no estabelecimento de elementos burocráticos e burocratizantes que mais impediam o desenvolvimento técnico da própria administração e mesmo político da escola e, conseqüentemente, a melhoria do trabalho e dos seus resultados pedagógicos (Souza, 2018, p. 45)

Referente às conclusões de Paro (1988), com base na compreensão de Souza (2018), o autor afirma a importância do diretor de escola como uma figura central na busca pela transformação social como objetivo da educação. Para uma prática transformadora, o diretor de escola precisa conhecer a realidade e a organização da escola, pois é partindo do conhecimento de seu território que as mudanças e transformações serão traçadas e realizadas.

Destacamos a importância dos avanços na teoria da administração, de políticas e gestão escolar, que auxiliaram a escola pública em sua condução no período de democratização. Porém, segundo Marangoni (2020, p. 07), “os programas de governo voltados para a educação continuam posicionando o diretor como um gerente ou um gestor, controlador e avaliador da gestão escolar”.

De acordo com Marangoni (2020), apesar dos esforços gerados por pesquisadores entre 1970 e 1980 para que houvesse um avanço na administração escolar, quanto ao seu paradigma empresarial, foi somente a partir dos anos 1990 que emergiram estudos mais elaborados no qual se tratava a administração escolar e a função do diretor de escola em suas peculiaridades e diferentes abordagens.

Segundo Luck (2012), com o processo de democratização, iniciado na década de 1980, a busca por mais participação da comunidade escolar, eficiência e qualidade da educação pública, o modelo de gestão escolar precisou ser revisto, levando a reformas educacionais e legislativas.

Este movimento concentra-se em três vertentes básicas da gestão escolar: a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de um colegiado/ conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa como poder decisório; c) repasse de recursos financeiros às escolas, e, conseqüentemente, aumento de autonomia. (LUCK, 2012, p. 15)

Nesse sentido, em paralelo ao que vinha sendo discutido e ampliado por pesquisadores, legislações importantes foram sendo redefinidas e publicadas, fortalecendo as ideias e princípios de uma nova proposta de administração escolar, entendida agora como gestão escolar. A Constituição Federal de 1988, define em seu Art. 206, os princípios nos quais o ensino será ministrado, com destaque ao inciso VI: gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Em seguida temos a criação da LDB 9394 de 1996, em seu art. 14, que direciona aos sistemas de ensino a definirem as normas de gestão democrática, levando em consideração os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos e outras instâncias participativas.

Em contraposição aos autores que iniciaram os estudos sobre administração escolar, os autores críticos contemporâneos avançam nas propostas de práticas administrativas, dentro das escolas, que compreenda a participação da comunidade escolar e dos profissionais de educação nos processos de gestão, bem como apontado na legislação da época.

Segundo Luck (2012), o princípio da democratização faz uma gestão participativa que conta com a comunidade escolar, com a partilha de responsabilidades tendo como intenção legitimar o que a escola e o sistema escolar têm realizado para que a aprendizagem de todos seja alcançada. Contudo, esse modo de fazer gestão não evidencia como os problemas de inadequações estruturais presentes nas escolas e no próprio sistema de ensino irão resolver-se mediante a descentralização e a participação, entendendo que

o ato de criação de colegiados e de mais participação em si, não assegura em razão disso melhores resultados, sendo fundamental entender os princípios, por meio do qual todo processo é orientado.

Conforme Brito e Carnielli (2011), ao verificar as diferenças entre os conceitos de administração e gestão, iremos perceber que um está integrado ao outro, ou seja, na ação de gestão e na administração são realizados planejamentos, organização, alocação de recursos, coordenação e controle de pessoas. A busca de alianças, de parcerias para realizar a gestão é o diferencial entre a gestão e administração.

Em uma gestão participativa, o envolvimento da comunidade escolar e dos servidores no processo de tomada de decisão é algo presente na dinâmica da instituição.

Dessa forma, apoiado em Luck (2012), quando temos uma escola administrada de forma democrática, o diretor de escola não atua de forma isolada, mas conta com o envolvimento dos funcionários, professores, pais, alunos, representantes da comunidade escolar, em todas as ações que serão realizadas, auxiliando na tomada de decisões, soluções de problemas, divisão de tarefas, no estabelecimento de metas e objetivos, de acordo com as necessidades daqueles ao qual o serviço é destinado.

Destaca-se que o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LUCK, 2012, p. 17)

Baseado em Luck (2012), há uma tendência no interior das escolas muito centralizadora e burocrática, em relação a organização da unidade e do sistema de ensino, essa prática dificulta a realização de uma gestão participativa de modo efetivo. Assim, cria-se um cenário de reclamações constantes tanto de gestores, que dizem trabalhar sozinhos e sem apoio, quanto de professores, que se limitam ao trabalho na sala de aula e pais participando de modo superficial sobre questões periféricas da escola, seus aspectos físicos e materiais.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LUCK, 2012, p. 20)

Segundo Souza (2018), em análise de diversas produções sobre o diretor de escola, administração escolar e gestão democrática, até o começo do século XXI, esse

profissional tem sido compreendido como um educador, que realiza a coordenação de todos que estão na unidade escolar, de forma participativa, com vistas aos objetivos educacionais.

Em qualquer período analisado, afirmamos, pautado em Souza (2018), percebe-se uma concordância quanto ao diretor de escola como aquele que está no cerne das relações de poder na escola, sendo que os estudos mais contemporâneos divergem quanto à centralização naturalizada do poder nas mãos dos diretores e mostram esse profissional acolhendo o interesse de diversos grupos, como uma forma de sobreviver, mudando até suas concepções para se manter na cena política. Essa prática faz parte de um jogo político existente na prática de ser diretor.

Além dessa questão política, Souza (2018) nos aponta que pesquisas mais recentes identificam o diretor de escola atuando mais nas questões administrativas do que nas questões pedagógicas. Isso acontece presumidamente por exigências determinadas aos diretores pelos órgãos centrais para que atuem de modo a priorizar os processos administrativos causando um problema recorrente de pouco acompanhamento das questões pedagógicas por parte do diretor de escola.

Nesse sentido, para Souza (2018), o diretor de escola na contemporaneidade atua frente às novas demandas de descentralização administrativa e de gestão democrática, que para serem efetivadas necessitam de participação e autonomia. Tem se relatado que quanto mais práticas descentralizadas um Estado realiza, mais democrático ele se torna, o que implica alterações no modo de fazer gestão e do funcionamento das instituições. Retomar e reinventar estruturas, espaços, atribuições são determinantes para a mudança do eixo de poder, viabilizando o movimento de autonomia das instancias envolvidas.

A descentralização [...] significa uma forma de superação do centralismo e da burocracia instalada nas esferas centrais da administração, visando à divisão e ao compartilhamento do poder, para alcançar níveis de autonomia e implementar políticas educacionais de acordo com as demandas educacionais [...] autonomia, como princípio constitutivo da democracia, é um processo sempre inacabado [...] gestão escolar, a conquista da autonomia quer dizer rompimento com a forma tradicional de gestão burocrática. (SOUZA, 2018, p. 66)

O diretor de escola da rede pública de ensino tem um papel singular na implementação da gestão democrática, e o modo como esse sujeito irá atuar depende muito da concepção de gestão adotada, bem como as atribuições do próprio cargo. O exercício da gestão não é realizado somente por meio prático, ao contrário, exige uma

formação consistente desse gestor para que desenvolva uma capacidade crítica política, a fim de atuar mais como um líder do que como um burocrata.

Diante das propostas de gestão democrática e de descentralização, o diretor de escola tem seu trabalho permeado de novas responsabilidades e processos a serem cumpridos, especialmente com o uso das verbas públicas. Conforme Souza (2018, p. 69): “essas demandas acarretam, por um lado, uma situação incoerente de autonomia e, de outro, uma intensificação do trabalho do diretor”.

Ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, liberdade de definir certas regras do seu dia a dia, como o calendário, a escolha de um tema transversal que deverá ser trabalhado por toda a escola, definir projetos, discutir coletivamente saídas e estratégias para desafios encontrados localmente [...] os trabalhadores docentes se tornam mais presos as suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas. (OLIVEIRA, 2007, p. 369, apud SOUZA, 2018, p. 69-70)

Nesse sentido, amparado em Souza (2018), a gestão escolar na contemporaneidade, sob o princípio de gestão democrática, se vê diante de um novo modelo de racionalidade técnica que vem sendo ditada pelos programas de governo sob grande influência do setor privado. Tem se usado de tecnologia e padronização de processos administrativos, principalmente os ligados ao uso de verbas públicas e índices de aprendizagem, sob alegação de que as unidades estão inseridas em um sistema e induzindo práticas próprias do capitalismo como a competição. Como avalia Laval:

O fim político é, com efeito, fazer da escola uma máquina eficaz a serviço da competitividade econômica. Não é mais a vigilância moral e política sobre os professores que importa, principalmente. Se é preciso aumentar as vigilâncias de detalhe, impor um poder de proximidade, é sobretudo para aumentar a “performance” dos professores e melhor fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais [...] a administração escolar, em sua preocupação de racionalização mais potente do ensino, empresta remédios e retóricas do gerenciamento privado pretendendo, assim, melhor adaptar a escola à “demanda social” (LAVAL, 2004, p. 261)

Assim, o diretor de escola tem atuado sob pressão com diversas atribuições por meio de uma formação pouco consistente e eficiente para sua realidade. Para Souza (2018), a escola contemporânea possui inúmeras frentes de atuação, que de uma forma ou de outra, acaba envolvendo e atribuindo novas demandas ao diretor de escola. Ao assumir todas as políticas e programas presentes nos Programas de governo, e ao ser direcionado às escolas, se vê sobrecarregado em seu fazer. Para a efetivação desses programas na escola, novos conhecimentos e habilidades são exigidos desse diretor, tais

como: contabilidade, administração de empresas, conhecimento técnico em informática, conhecimentos em negócios e serviços e para qual são ofertadas pouca ou nenhuma formação.

Nesse sentido, após tratarmos sobre o diretor de escola frente à gestão democrática e participativa, discutiremos na próxima seção, escola, cultura e sociedade contemporânea, a fim de compreender os impactos destes na forma de administrar, de gerir e de constituição da escola pública e seus gestores.

3.2. Sociedade e Cultura Contemporâneos

A atuação dos trabalhadores na área da educação, especialmente do diretor de escola que realiza uma prática de gestão escolar, tem sofrido alterações de suas atribuições ao longo dos anos, e essas alterações não estão vinculadas somente ao aperfeiçoamento do fazer do gestor, mas especialmente das demandas que tem sido apresentada pela sociedade contemporânea e seu modelo de organização capitalista.

Entendendo que as relações de trabalho, as forças produtivas e as relações de produção sofrem mudanças e apresentam objetivos diferentes, dependendo do tipo de sociedade onde se desenvolvem e acontecem, objetivamos expor os impactos e as características da sociedade capitalista, levando em consideração que essa sociedade contemporânea impõe um sistema de adaptação por meio de uma cultura administrada aos indivíduos que a integram.

Com base em Horkheimer e Adorno (1956), por sociedade pode-se entender um tipo de estrutura constituída por homens, que possui uma relação de dependência entre todos e no qual esse todo organizado só sobrevive em razão da coparticipação atribuída a cada indivíduo, que por sua vez está condicionado, em sua atuação, ao contexto geral. Com a ascensão da burguesia, houve a necessidade da formulação de um conceito de sociedade que desse conta desse processo de mudança em oposição à corte no sistema feudal.

Segundo Horkheimer e Adorno (1956, p. 32): “encarado como relação entre os homens, no quadro da conservação da vida total e, por conseguinte, mais como Fazer do que como Ser, o conceito de sociedade é fundamentalmente dinâmico”. Diante dessa necessidade de sobreviver, o homem em comunidade produz para viver e conviver. A

maneira como esses homens se relacionam, como convivem impacta diretamente no modo como produzem e em como essa sociedade se constitui e se desenvolve.

O trabalho é essencial ao homem que possui necessidades básicas a serem atendidas, pois ele produz para viver e usa saberes, inventando e reinventando métodos e técnicas, usando materiais, agregando experiências. “Da relação dialética entre trabalho e propriedade (ou posse) resulta não só o “geral”, a sociedade, mas também a própria existência do indivíduo como homem, como pessoa” (HORKHEIMER, ADORNO, 1965, p. 33). Assim, para atender suas necessidades, o homem renúncia aos seus instintos, à sua natureza e se humaniza, constrói a si próprio. E baseado nessas relações e modo de produzir e de satisfazer as necessidades materiais do homem em cada momento histórico é possível observar as mudanças que foram surgindo com o desenvolvimento industrial, suas relações de produção, forças produtivas e o próprio sistema capitalista presente na sociedade contemporânea.

A sociedade capitalista contemporânea passou por transformações das forças produtivas de trabalho que impactaram o modo de ser e de interagir do indivíduo. Baseando-se nos estudos dos integrantes da escola de Frankfurt, iniciados nos anos 1930, observamos uma evolução do capitalismo e conseqüentemente uma mudança na sociedade, evidenciando como as crises do capital implicam nas relações estabelecidas na sociedade. Segundo Masaro (2018, p. 162), Adorno sustentará o diagnóstico de uma larga transformação de época, que chamará de “passagem da sociedade e do capitalismo liberal para a sociedade totalmente administrada sob o capitalismo industrial”.

Diante dessa sociedade capitalista e do desenvolvimento industrial, houve uma crescente mudança nos eixos estruturantes da sociedade pautada em suas forças produtivas e nas suas relações sociais de produção. Como ensinam Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2003), o conceito de forças produtivas é compreendido a partir da ação dos indivíduos sobre a natureza na busca pelos bens de que necessita para sua sobrevivência e que engloba habilidades, materiais, organização e distribuição do trabalho, além de cooperação, tecnologia e conhecimento.

Como afirma Adorno (1986, p. 67-68), “a atual sociedade é, de acordo com o estágio de suas forças produtivas, plenamente, uma sociedade industrial”. Isso porque em todas as dimensões da sociedade o trabalho industrial havia se tornado o modelo a ser seguido, transformando-se em uma totalidade. Por exigências econômicas, esse modelo

industrial impactou outros setores como os de produção, administração, distribuição e cultura.

Sem qualquer previsão ou planejamento prévio, a técnica foi além e a transformação do trabalho vivo em mercadoria, presente na premissa do capitalismo, transformou-se a tal ponto que a luta de classes, de certa forma, ficou obscurecida.

A sociedade capitalista desde os primórdios produz visando o lucro, criando estruturas e manejos para que aqueles que desejem, possam cumular seus bens. As relações de produção na sociedade capitalista e sua polaridade entre capitalistas e proletários foi se esvaziando a tal ponto, que a identificação de quem afinal era o proletariado tornou-se algo difícil de ser feito, visto que todos se tornaram apêndices desse sistema, adaptando-se aos manejos, às normas, aos ritmos. E, nesse sentido, segundo Adorno (1986, p. 67): “a dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico. Tendo como objetivo de dominação não apenas as massas, mas também os comandantes e seus apêndices”. Assim, de forma cada vez mais continua na sociedade capitalista, os donos do capital tornaram-se parte de produção do seu próprio aparelho de produção.

Por isso, a sociedade capitalista, assim como é em suas relações de produção, mantém-se organizada com seus trabalhadores e empresários com especial atenção às mudanças no papel dos empresários (capitalistas) que agora passaram a ter funções nesse aparelho reprodutivo tornando-se verdadeiros apêndices do sistema que faz a sociedade funcionar. Como argumenta Adorno (1986, p. 68.): “obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele”. Assim, não há autonomia nessa sociedade industrial nem para trabalhadores, nem para empresários, que se veem diante de possibilidades limitadas de atuação com papéis pré-determinados para cada um nesse grande maquinário social e exigências contínuas de adaptação e integração como alternativa de sobreviver.

Januário (2016, p. 56) afirma que “a busca pelo lucro acaba por modelar e impulsionar o desenvolvimento técnico que, em sua imbricação com o sistema produtivo, acaba por impulsionar forças produtivas”. Enquanto Adorno (1986, p. 69) pondera que “basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle”.

Apesar de vislumbrar um progresso técnico expressivo muito presente na forma de produção no capitalismo, algumas questões permaneceram estáticas na organização social. As relações de produção, exatamente por não terem sido revolucionadas, apresentam estagnação, uma ação estática e sem progresso. Essas relações de produção no capitalismo tardio, de acordo com Adorno (1986, p. 69), não são mais apenas as de propriedade, mas também as de administração, abrangendo até o papel do Estado como capitalista total.

Diante de uma relação de produção análoga a uma racionalidade técnica já existente nas forças produtivas, elas tornam-se mais flexíveis para uma adaptação, “cria-se assim a aparência de que o interesse universal só cria ainda o interesse pelo *status quo*, e o ideal seria a plena ocupação não o interesse em libertar-se do trabalho heterônomo” (ADORNO, 1986, p. 69).

Ao mesmo tempo que o capitalismo se apresenta como uma chave para a evolução e do possível acesso a todo e qualquer indivíduo que busque suas condições de sobrevivência, ele também atua para a manutenção das desigualdades e mazelas da sociedade, evidenciando as contradições entre suas promessas e a efetivação na prática. No capitalismo a sociedade tem se tornando cada vez mais subordinada, formando os indivíduos para um conformismo e aceitação das contradições como algo natural. Esse “estado de espírito fixado e manipulado” acaba por tornar-se um poder administrado e planejado de repressão e alienação.

Essa repressão, bem como a irracionalidade da sociedade industrial capitalista, será abordada por Marcuse (1964, p. 14) com a afirmação de que nessa sociedade contemporânea o avanço do conhecimento e da tecnologia em si são inegáveis, bem como a dominação dessa sociedade sobre o indivíduo, em proporções como nunca havia sido em outro momento histórico, sob um sistema totalitário que determina o produto, as operações, manutenção e ampliações.

Segundo Marcuse (1964, p. 14) “o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais”. Assim, nessa sociedade contemporânea o planejamento e a administração exercidos por meio de tecnologias cada vez mais avançadas têm o intuito de organizar formas cada vez mais eficazes de controle e coesão social garantindo uma uniformidade comportamental de todos e cada um dos indivíduos.

Para Marcuse (1964, p. 48) “a situação do trabalhador nessa sociedade administrada é daquele que se adapta as situações impostas e tem sua voz emudecida”. A classe trabalhadora, vista em outros momentos históricos como aquela que traria a revolução, se vê enfraquecida e não só ela, mas aqueles que estão atuando na gerência e na direção também sofrem os efeitos da organização tecnológica da produção. “A dominação se transfigura em administração. Os patrões e proprietários capitalistas estão perdendo sua identidade como agentes responsáveis; estão assumindo a função de burocratas numa máquina corporativa”. Conforme Marcuse (1964, p. 49): “os escravos da civilização industrial desenvolvida são escravos sublimados, mas são escravos, porquanto a escravidão é determinada”.

Em nome de uma racionalidade objetiva e em meio à cortina de fumaça da tecnologia, a exploração, a escravização e a reprodução de desigualdades deixam de ser discutidas ou colocadas em discussão, seja por trabalhadores ou por patrões, estão todos fadados a uma alienação no sistema capitalista em meio a uma sociedade totalmente administrada. Segundo Marcuse (1964, p. 28) toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo.

Assim, conforme destacam Horkheimer e Adorno (1985, p. 35) “é o aparelho econômico e sua ideologia que estabelecem os valores e decidem sobre o comportamento dos homens”. Os autores ainda afirmam que é diante da imaturidade dos dominados que o sistema se fortalece pela hipermaturidade da sociedade, que em si busca um refinamento e um nível de complexidade de todas as suas dimensões de atuação social, econômica e científica com o intuito de continuar ajustando corpos já dominados pelo sistema proporcionando vivenciais ainda mais empobrecidas e vazias de sentido a cada indivíduo.

“Graças aos modos de *trabalho racionalizados*, a eliminação das qualidades e sua conversão em *funções* transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. *A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos*: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: *meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força*. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. **São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens**

oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, **mas a consequência lógica da sociedade industrial**, na qual o fado antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 37, grifo nosso)

Como parte do processo de adequação e adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista, a estratégia de empobrecimento e até de não experienciar a realidade de homens e mulheres é propositiva e intencional a fim de garantir a continuidade do capitalismo em todas as suas formas de exploração e dominação.

Diante da abordagem que temos realizado nessa seção, é possível perceber como essa sociedade modificou-se após a industrialização e tem se revelado na contemporaneidade como uma sociedade que se impõe por meio de seus mecanismos de administração e planejamento e integração progressiva sobre os indivíduos.

O modo como a sociedade tem sido administrada causa um impacto direto nas instituições que a compõem em campos específicos da formação do indivíduo tais como a cultura e a educação. Por meio de métodos e tecnologias cada vez mais aperfeiçoadas são realizados um controle da sociedade, por meio de suas instituições, em busca de uma coesão social. E essa coesão social, imposta por uma sociedade administrada, depende diretamente dos padrões de pensamento, invocados através da cultura e educação impostas aos indivíduos, levando os mesmos a uma adaptação e submissão ao que lhe é imposto, inclusive o consumo desenfreado de necessidades desnecessárias e fantasiosas impostas pelo sistema capitalista.

Diante do exposto, é possível nos questionar sobre qual o papel da cultura nessa sociedade capitalista administrada, que visa um pensamento único e uma coesão social pautada na adaptação e submissão, dificultando autonomia e pensamento crítico dos indivíduos. Nesse contexto a cultura seria um mecanismo de reprodução e dominação social, ou por ela ainda é possível algum tipo de resistência e pensamento crítico diante do que está posto?

Destacamos que nessa sociedade há uma ruptura entre o necessário e o belo, visto que a práxis burguesa se faz no materialismo e opõe trabalho e prazer, felicidade e espírito. O homem é sujeito da práxis e submete sua existência a algo externo a sua individualidade. Assim, a vida material só manifesta sua completude sob a vida como mercadoria, fortalecendo a miséria da sociedade de classes. Questões como o bom, belo e verdadeiro ultrapassa esta vida. Há uma idealização desse mundo verdadeiro, bom e belo, que na prática, não se efetiva. Segundo Marcuse (1997, p. 95) independente de sexo

e origem, sem referência ao seu processo produtivo, esses indivíduos precisam se subordinar aos valores culturais. Precisam assumi-los em sua vida, facultando-lhes permear e transfigurar sua existência. A “cultura” fornece a alma à “civilização”.

Assim, na busca por compreensão sobre que cultura é essa que permeia a sociedade contemporânea, Marcuse (1997) destaca um conceito que demonstra a relação intrínseca do espírito com o processo histórico da sociedade. Esse conceito inicial de cultura tem relação com a vivência cotidiana do indivíduo, pois destaca tanto os planos da reprodução ideal, relacionado ao mundo espiritual, quanto da reprodução material, relacionado à própria civilização. O autor ainda salienta outro modo de utilização do conceito de cultura, no qual “o mundo espiritual é retirado do todo social e por essa via a cultura é elevada a um (falso) coletivo e uma (falsa) universalidade” (MARCUSE, 1997, p. 95).

Esse entendimento de cultura que propõe uma ruptura do mundo espiritual, dos valores em contraposição ao mundo material, social da utilidade e dos meios, leva a uma diferenciação clara com relação ao conceito de civilização. Ficam os dois conceitos em sentidos opostos e separados do processo social, em suas particularidades e seus valores. Logo, esse conceito de cultura denominado cultura afirmativa. “Cultura afirmativa é aquela cultura pertencente à época burguesa que no curso de seu próprio desenvolvimento levaria a distinguir e elevar o mundo espiritual-anímico, nos termos de uma esfera de valores autônoma, em relação à civilização”. (Marcuse, 1997, p. 95 - 96)

Ao observar os indivíduos que foram se constituindo nessa sociedade pós-revolução industrial, Horkheimer e Adorno (1956) destacam a formação de um estado, de uma sociedade aparentemente super organizada, mas caoticamente desarticulada. A superficialidade da vida administrada, o pensamento único, a ausência da crítica e o foco nos próprios privilégios, foram “civilizando”, moldando esse homem que compõe a sociedade moderna.

Baseado em Horkheimer e Adorno (1956), a formação humana e sua constituição, através da cultura e da sociedade, não se dá só na vida adulta. Na sociedade capitalista contemporânea, desde a infância, a criança é imersa em uma sociedade permeada por fachadas, propagandas, anúncios, comerciais, que reproduz uma cultura na qual aquele indivíduo está inserido. As imposições e desejos desse mundo contemporâneo, relaciona-se de forma dinâmica com o fenômeno da civilização

Nesse sentido, é importante destacar o quanto é necessário garantir condições sociais, culturais, tecnológicas para uma ordem social, pois é nesse lócus que o indivíduo é formado e constituído. Como ensinam Horkheimer e Adorno (1956), cultura e civilização são conceitos que se articulam entre si, visto que o desenvolvimento do indivíduo, não se dá de forma desarticulada com sua disposição no mundo, sendo inviável a não expressão da interioridade de cada um na realidade exterior.

Assim, como afirma Adorno (2004, p. 123), *el concepto de cultura se há neutralizado em gran medida através de la emancipación de los procesos reales de vida que soportó com el ascenso de la burguesia y la ilustración*¹⁴. A necessidade imposta pela sociedade industrial capitalista, da busca pelo homem ideal que deveria compor a mesma, levaram à neutralização da emancipação e possibilidade de autonomia do indivíduo.

Nesse sentido, Horkheimer e Adorno (1956, p. 97) declaram que, atualmente, os defensores da cultura levam mais em conta a instalação de recintos para a conservação do patrimônio cultural do que os valores espirituais da humanidade. Assim, desconsiderar a importância da cultura na constituição do indivíduo e de sua consciência crítica e libertadora, separando-a da constituição da civilização e da sociedade e a expressão da mesma nos modos como essa se constitui, mecanizando comportamentos e reprimendo sentimentos sem dúvida é um caminho para a barbárie (Horkheimer e Adorno, 1956).

Baseado em Adorno (2004), em nome da manutenção dos mecanismos do capitalismo, sem que houvesse resistências e uma adaptação segura sem questionamentos, a cultura passa por uma metamorfose, transformando-se em algo alienado e autônomo, sem vínculo com uma práxis emancipatória. A minimização do conceito de cultura e a impossibilidade de sua relação com a práxis coloca para à sociedade contemporânea o desafio da nulidade tolerada diante dos bens produzidos pela indústria cultural de forma calculada a cada cliente:

Em el mundo administrado, los empresários apenas son menos chivos expiatórios que los burócratas; el desplazamiento de las interdependências objetivas funcionales y de culpa a personas es em si mismo una pieza de la ideologia dominante. Los desarrollos paradójicos son inevitables¹⁵. (Adorno, 2004, p. 125)

¹⁴ Tradução livre: O conceito de cultura foi amplamente neutralizado pela emancipação dos processos da vida real que sofreu com a ascensão da burguesia e o iluminismo.

¹⁵ Tradução livre: No mundo administrado, os empresários dificilmente são menos bodes expiatórios do que burocratas; o deslocamento de interdependências funcionais objetivas e culpar as pessoas é, em si, uma parte da ideologia dominante. Desenvolvimentos paradoxais são inevitáveis

Segundo Adorno (2004), a cultura em si é algo contrário à administração e a condições técnicas impostas, isso porque o indivíduo não teria sua autonomia revelada de forma espontânea. A cultura seria, portanto, a exteriorização da pura essência do ser humano, sem que esse fosse afetado por qualquer condição imposta ao funcionamento da sociedade.

Assim, a cultura presente na atual sociedade contemporânea releva pouco da pura essência do ser humano, haja vista seus modelos de administração, controle e imposição de um pensamento uniforme, que sufocam a reflexão crítica e os desejos individuais do homem. Nem os proletariados, nem os donos do capital, como pensa Adorno (2004), são poupados do mal-estar causado por uma cultura administrada, planejada e que coloca em risco a existência de uma cultura efetiva.

Para Adorno (2004), na cultura administrada o espírito crítico do humano é algo incômodo, visto as consequências de questionamentos sobre a estrutura da sociedade, o desejo de autonomia e espontaneidade que ele pode causar. O mundo administrado ao tocar cada pessoa, faz com que ela desapareça, como argumenta Marcuse:

A sociedade burguesa libertou os indivíduos, mas como pessoas que se mantêm sob controle. Desde o início a liberdade dependia da manutenção da condenação da fruição. A conversão do homem em instrumento de fruição, isto a sociedade dividida em classes só conhece mesmo como servidão e exploração (MARCUSE, 1997, p. 114)

O autor também indica que, enquanto o movimento de uma cultura afirmativa e administrada durar a imitação da vida também será uma imitação da cultura com a permanência de desejos e sonhos não realizados e purificação de instintos. Com enfática decadência humana pela renúncia exterior determinada ao indivíduo com seus corpos controlados, disciplinados e adequados à ordem imposta.

Nesse sentido, o sistema público de ensino, tem cumprido um papel importante de perpetuação dos interesses da sociedade capitalista contemporânea, que por intermédio de uma sofisticação técnica e controle, através de legislações e homogeneização de processos, cria um funcionalismo adaptado, tarefeiros adequados as diferentes propostas de políticas organizacionais determinadas.

Segundo Marcuse (1997, p. 127) a superação efetiva da cultura afirmativa não implicará uma demolição da cultura em geral, mas sim uma eliminação de seu caráter afirmativo. Superar uma cultura afirmativa e administrada, pela emancipação do humano, não irá eliminar a cultura em si, mas fazer emergir a individualidade. “Uma vez que nos

encontramos de alguma forma felizes, não podemos fazer nada que não seja promover a cultura” (Marcuse, 1997, p. 131).

Em virtude dos conceitos abordados não podemos deixar de considerar a escola, local no qual o diretor de escola atua, como uma instituição que sofre impactos da realidade, da sociedade, da cultura, na qual está inserida e que vem se modificando na contemporaneidade.

Segundo Masschelein e Simons (2019), a visão de que a escola é o local que, no seu fazer, perpetua e fortalece desigualdades sociais, é algo recorrente em pesquisas científicas nos últimos anos, porém, os autores afirmam que essa prática distorce o conceito de escola como ela é, ou seja, um local permeado de possibilidades para criar igualdade. “É exatamente no (re)conhecimento disso que o sonho da mobilidade social, do progresso social e da emancipação - que, em todas as culturas e contextos, tem sido radicado na escola desde a sua invenção - é nutrido (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p.68)

Nesse sentido, como ensinam Masschelein e Simons (2019) é preciso entender a importância da escola como o local no qual é possível reinventar e se opor ao que tem sido exigido as novas gerações, pelas outras gerações, por líderes religiosos, por políticos. De fato, mesmo diante de tantas tentativas de dominação, a escola tem sido um espaço de resistência.

Espaço esse que têm sido, segundo Masschelein e Simons (2019), responsabilizado pelos problemas sociais, culturais e econômicos que emanam da sociedade. A escola acaba sendo designada a resolver esses problemas, que passam a ser entendidos como sendo de aprendizagem e impondo a necessidade de novos currículos, de novas competências a serem trabalhadas, a fim de suprir tais problemas:

O que é problemático sobre isso não é somente a distribuição desequilibrada de tarefas entre escola e a política, entre os professores e políticos. Na verdade, há mais coisas em jogo do que sobrecarregar a equipe de professores. Significa, acima de tudo, que a escola é incumbida de tarefas que são impossíveis de serem cumpridas sem abandonar a própria escola. Com efeito, a geração jovem é, simultaneamente, considerada responsável pelos problemas sociais existentes e pela realização do sonho político de outra sociedade melhor (MASSCHELEIN E SIMONS, 2019, p. 109)

Diante do contexto da escola, permeado pelas mudanças colocadas nessa seção como: a democratização do acesso, reformas estruturais e de currículo, reformas políticas e programas a qual tem sido historicamente submetida, a burocratização de processos e o controle, tudo isso representa contexto em que o diretor de escola realiza seu trabalho.

Portanto olhar para o trabalho e a atuação desse profissional exige considerar as dimensões históricas e as contradições de sua prática, numa perspectiva dialética, diante da cultura afirmativa da sociedade capitalista contemporânea.

Por isso, discutimos nessa seção o conceito de sociedade e de cultura sob a ótica dos frankfurtianos, sendo a sociedade entendida como uma esfera social, constituída pelas relações entre os indivíduos e de cultura como produção humana que exteriorizam os valores que constituem e permeiam uma sociedade. Nesse cenário temos a escola que, enquanto instituição social sofre impactos políticos e culturais, conforme o contexto no qual está inserida.

Na próxima seção, discutiremos os processos formativos como semiformação, ofertada aos indivíduos que fazem parte dessa sociedade capitalista contemporânea.

3.3. Semiformação e educação

Nesta terceira seção, discutiremos sobre as implicações de uma sociedade capitalista e de cultura administrada, que reforçam a permanência de processos formativos que tem como principal intuito a manutenção da dominação social, mantendo uma condição de conformismo, adaptação e alienação dos trabalhadores, vinculados ao consumo e à manutenção material da vida de uma forma que limite quando não impede sua emancipação.

A sociedade é constituída por homens que trazem consigo uma cultura constituída ao longo das gerações, através das próprias vivências e interações e dos processos formativos dessa cultura. Segundo Caniato (2012, p. 143) as transformações históricas, sociais, econômicas e tecnológicas, principalmente nestas últimas décadas, produziram alterações significativas na constituição da subjetividade humana. A sofisticação no uso das tecnologias com as novas possibilidades de comunicação de massa por meio dos recursos de mídia acabou por cumprir um papel primordial na vida dos indivíduos.

Na sociedade contemporânea, o ato de consumir mercadorias em si tornou-se inevitável para o indivíduo. Os ideais de consumo e as falsas identidades subjetivas pautadas nas mercadorias são duas realidades construídas que tornam singular o momento histórico em que vivemos.

Nesse sentido, a questão da formação por meio da educação, torna-se algo central tanto para a sociedade capitalista e sua cultura administrada, quanto, contraditoriamente,

para a superação da mera adaptação do indivíduo ao existente. Adorno (2003) aponta que uma educação política é uma educação voltada para a emancipação do sujeito, indicando não um modelo de formação, mas para onde a mesma deve conduzir:

Minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2003, p. 141/142)

Conforme ensina Adorno (2003), é preciso constituir processos formativos que passem por uma avaliação constante, tendo como referência o processo histórico da humanidade, seus episódios de barbárie e a reflexão crítica sobre a constituição atual da educação e seu impacto na formação dos homens. Para além de um esclarecimento da consciência, do próprio saber é de suma importância compreender a forma social na qual a educação tem sido materializada como mera apropriação de saberes técnicos.

Adorno (2010) faz uma reflexão precisa sobre a crise na qual se encontra a formação, destacando aspectos formativos ou não (os quais ele denomina pseudoformação), que são vivenciados no dia a dia pelo homem e impossibilitam uma formação cultural genuína, que só seria possível por meio da formação de um indivíduo emancipado.

No sentido da manutenção da condição de vida do indivíduo dentro de uma sociedade administrada, com o aperfeiçoamento da técnica, são criadas estratégias que garantam a dominação social, assegurando acesso as formações a todos os dominados: “O projeto de dominação exige que a formação do dominador seja imposta ao dominado que, contraditoriamente, não pode alcançá-la e buscar emancipação” (ROGGERO, 2010, p. 185)

Ao longo da história, reformas pedagógicas foram sendo realizadas com o intuito de aperfeiçoar as práticas e garantir qualidade da educação, porém, Adorno (2010) compreende que quando essas reformas são realizadas de forma pouco reflexiva e desconsiderando a realidade extrapedagógica que é exercida sobre a educação, bem como a diminuição de exigências sobre os estudantes, criamos um cenário de crise ainda mais intenso da formação cultural. Além disso, poucas ações de reflexão e pesquisa são realizadas com relação aos fatores sociais que impactam na formação cultural.

Assim, Adorno (2010) afirma que a proposta de formação cultural, diante da crise imposta transforma-se em uma semiformação socializada, diante de corpos controlados e de um espírito alienado que tem reproduzido a cultura administrada. A semiformação presa aos aspectos sociais tornou-se a consciência atual predominante e exige uma teoria na qual a cultura não seja considerada como algo sagrado, pois nesse caso a semiformação seria mantida e até intensificada, tornando-se mais que uma formação pela metade, uma formação falsa, a pseudoformação generalizada. Para Adorno (2010, p. 09), “formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete a sociedade e intermedeia essa e a semiformação. Por isso, tende a tornar-se uma pseudocultura.

O conceito de formação, segundo Adorno (2010), foi algo que surgiu com a ascensão da burguesia. Inicialmente, sua intenção era garantir uma sociedade de homens livres, porém conforme os anseios e as necessidades do capitalismo e da sociedade burguesa foram sendo tornadas determinantes, e essa formação perdeu-se em seus fins e funções, deixando-se monopolizar pelos dominantes e se constituindo em uma semiformação. Para Adorno (2010, p. 14) “os dominantes monopolizam a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio”.

Para Adorno (2010), o indivíduo imerso nesse processo de semiformação é figura central da estrutura social, pois consome e é consumido numa cultura produzida de forma objetiva e administrada por conteúdos por ele consumidos e constituídos em sua própria ignorância. Constitui-se, portanto, como pseudoculto, pois se dedica arduamente à conservação não reflexiva de si mesmo. De característica narcisista, entende ser o melhor no que faz e no que sabe, sob forte interferência da semiformação, levando-o à adaptação e ao conformismo, apoiando-se no fetichismo dos bens culturais e, ao mesmo tempo, próximos de aniquilá-lo.

Para Horkheimer e Adorno (1997), a formação do indivíduo impacta a vida intelectual e afetiva dele, na sociedade contemporânea, promovendo a necessidade de um controle de sua projeção, levando-o ao aprimoramento e a inibição de si. Conhecendo e diferenciando seus pensamentos e sentimentos, de si e dos outros, do interior e do exterior, viabilizando um distanciamento e identificação, uma consciência moral de si.

Esse não é um processo imediato e simples, dadas as condições dos processos formativos presentes nessa sociedade administrada, permeada por uma cultura afirmativa. As possibilidades de emancipação, autonomia e felicidade são cada vez mais distanciadas do indivíduo que se constitui na cultura afirmativa. Marcuse (1997) argumenta que a cultura teria um papel essencial na felicidade das pessoas, porém permeada pelos antagonismos sociais do capitalismo, entende que essa felicidade só pode se dar de forma interiorizada e racionalizada.

A cultura afirmativa e a precarização de uma educação que garante a semiformação fundamentam a constituição dos indivíduos são necessários para a manutenção da sociedade capitalista contemporânea, jamais de sujeitos da sua própria história. Como afirma Marcuse (1997, p. 125): “o indivíduo promovido de alma se submete mais facilmente, se curva mais humildemente ao destino, obedece mais à autoridade”.

Como entende Roggero (2010), enquanto a cultura afirmativa tem por base a produção e reprodução do capital e critérios de base econômicos para se consolidar e desenvolver, deixa de considerar o indivíduo de modo subjetivo, sendo importante destacar que qualquer proposta de coletividade que rejeite o indivíduo, demonstra claramente sua natureza totalitária e fascista.

Nesse cenário, enquanto o pensamento, a razão e o espírito do indivíduo são desprezados, seus desejos e sua alma recebem reforços cada vez mais positivos que permitem controlar e manter uma postura de obediência e alienação necessária a manutenção do *status quo*. Segundo Marcuse (1997, p. 125): “As festas e celebrações do Estado autoritário, seus desfiles e sua fisionomia, os discursos de seus líderes, se dirigem continuamente a alma, afetam o coração, mesmo quando buscam poder”.

Adorno (2010) completa, explicando que o indivíduo se depara com uma existência sem sentido e consternada, com seus desejos sem possibilidade de realização, encaminhando sua prática de sobrevivência na substituição de seus sonhos por meio da semiformação:

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregaram-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente que cada um deles não pode manter-se firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana” (ADORNO, 2010, p. 24)

Nesse sentido, o contexto de alienação e adaptação são mantidos, visto que a semiformação não aprisiona somente o espírito, a razão, os pensamentos, mas falsifica também a vida prática, as atitudes e ações do indivíduo, colocando em foco a psicodinâmica, voltando-se para as maneiras nas quais o indivíduo possa resistir diante de uma racionalidade que, na realidade é em si irracional: “A liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que lhe impede totalmente a sobrevivência” (ADORNO, 2010, p. 26).

Segundo Roggero (2010), a fim de alcançar um nível de liberdade na qual a subjetividade não esteja aprisionada à ideologia, é necessário superar a cultura burguesa, para isso é de suma importância autorreflexão como caminho de superar e resistir a barbárie e a alienação.

[...] a ideologia burguesa, por meio do trabalho alienado, potencializa a dominação, à medida que a conserva, quando já poderia estar superada. Se houve tempo em que essa superação poderia se dar pela consciência da diferenciação entre homem e natureza que, na reconciliação entre ambos, encontraria o caminho da emancipação do sujeito, hoje, autorreflexão é urgente para a consciência da diferenciação entre os homens que se relacionam na coletividade e sua reconciliação (ROGGERO, 2010, p. 186)

Nesse sentido, a educação como processo formativo tem papel de suma importância para o esclarecimento e um pensamento crítico do indivíduo na superação de uma cultura afirmativa, ideológica, promovendo para além da transmissão de conhecimentos, mas experiências e reflexões que pode levar à formação de seres autônomos e emancipados:

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Mas se ocorre o que eu assinalo há pouco – que a realidade muda historicamente. Mas se impõe desde o início aos homens -, de forma que este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 144)

Na mesma esteira de pensamento, Pereira (2019) dialoga sobre a necessidade de realizar uma formação que tenha a experiência do indivíduo como eixo. Uma formação que desconsidera a fruição estética e a sensibilidade e que preza pela racionalidade instrumental como único caminho, acaba impossibilitando a criatividade, a autonomia e a memória dos indivíduos: “Ressaltamos a importância de uma educação para a formação

de indivíduos que não se contentem com sua mera adaptação da cultura aos meios econômicos de produção e consumo” (PEREIRA, 2019, p. 98). E ainda:

É muito difícil que um sujeito semiformado, que se conforma com a realidade existente, integrado a lógica de mercado e aos produtos culturais, seja capaz de se libertar e experimentar a cultura conscientemente. Essa dificuldade se deve ao fato de que no sistema capitalista os homens relacionam uns com os outros por meio das trocas mercantis, e por isso o sujeito se encontra numa condição em que a sua cultura foi contaminada pelas determinações do mundo das mercadorias, que para superá-la ele deve resistir à sua reificação (PEREIRA, 2019, p. 107)

Para Pereira (2019), oferecer uma semiformação, por meio de práticas educacionais e culturais que fortaleçam a manutenção de uma racionalidade instrumental, impede que os indivíduos alcancem uma identidade autêntica e uma formação cultural efetiva. Uma formação crítica, uma educação emancipatória, possibilita que o indivíduo não fique limitado às condições impostas pela vida em sociedade, mas que possa olhar criticamente para elas e transformá-las:

A educação em sua função isolada, não tem o poder de resolver a instabilidade social, mas *é através dela que existe a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica*, para que esta seja capaz de reconhecer os mecanismos que produzem para despertar o desejo humano, que mesmo de maneira singela, mas, capaz de refletir condições mais dignas. No que diz respeito a uma tarefa importante dos *educadores que desejam trabalhar uma pedagogia que visa a emancipação nos termos da Teoria Crítica, é imprescindível o direcionamento dos educandos a uma educação para a contradição e para a resistência*. A consciência crítica inconformada se volta para as relações sociais permitindo que o sujeito em determinados contextos saia do seu momento meramente adaptativo, já que numa democracia é possível nos opormos ao que está posto, como um processo que visa promover a emancipação política através da crítica à semiformação (PEREIRA, 2019, p. 112, grifo nosso)

Assim, os diretores de escola que assumem suas funções nas escolas públicas da cidade de São Paulo, já vêm de histórias em que foram expostos a uma semiformação, e, na busca pelo concurso, na legislação que rege suas atribuições e nas orientações a cumprir, nos procedimentos e práticas do cotidiano, vê-se, quando muito, meramente instruído sobre os procedimentos que precisa realizar, apropriando-se, portanto, da lógica de realização do seu trabalho, que já se consagrou numa cultura que se afirma sobre ele, sem que haja uma possibilidade de reflexão e autorreflexão crítica sobre o que está posto, visto o caráter de manutenção do *status quo* e a impossibilidade de emancipação requerida, determinada e imposta, ainda que sob o discurso da gestão democrática e da participação.

No próximo capítulo faremos a apresentação dos depoimentos colhidos, precedidos da descrição dos procedimentos empíricos realizados, em busca da questão central, da verificação da hipótese e dos objetivos propostos para esta pesquisa.

4. Percurso metodológico: história oral de vida

No processo para a abordagem do objeto de estudo e o referencial teórico desse estudo, fizemos uso de pesquisa bibliográfica nos capítulos anteriores. A pesquisa bibliográfica, segundo Cajueiro (2012, p. 17), têm por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizam sobre determinado assunto ou fenômeno.

Esta etapa da pesquisa foi fundamental para afirmar a relevância da pesquisa e seu avanço com relação ao que vinha sendo pesquisado na área nos últimos cinco anos, além da ampliação de ideias e conceitos que deram suporte a essa dissertação.

Nesse sentido, considerando o objeto de estudo pautado na ação participativa do diretor de escola na administração de recursos financeiros em escolas públicas na cidade de São Paulo, no primeiro capítulo, tratamos sobre os *Estudos correlatos sobre a atuação do diretor de escola diante da gestão de recursos financeiros na escola*, por meio do levantamento das pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, relacionadas ao tema em questão. No segundo capítulo *Financiamento da educação e a rede municipal de Ensino de São Paulo* e no terceiro capítulo *O trabalho do diretor de escola na contemporaneidade*, discorreremos sobre os conceitos de gestão, administração, sociedade, cultura, educação e semiformação, por meio de estudos, ideias e pesquisas, publicados por meio de artigos, teses, livros, dissertações e documentos oficiais da prefeitura de São Paulo, tais como instruções normativas, leis, manuais e outros.

O presente capítulo apresentará os dados obtidos na pesquisa empírica, por meio da coleta de relatos de história oral de vida. Na primeira seção, abordaremos o processo de coleta das histórias orais de vida e da segunda a sexta seção apresentaremos as transcrições dessas narrativas.

Nosso foco, nessa perspectiva qualitativa, está na gramática de participação do diretor de escola, por meio das histórias orais de vida que, devido as suas características de relacionamento entre sujeito da pesquisa e pesquisador, podem revelar o tensionamento entre a gramática decretada e a gramática de participação daquilo é vivido pelos narradores de suas próprias histórias, além da sua própria reflexão sobre o percurso formativo e as escolhas profissionais.

4.1. A busca por uma gramática de participação

Com a intenção de investigar a ação participativa do diretor de escola na administração de recursos financeiros em escolas públicas da cidade de São Paulo e considerando que, com em Roggero (2010), “a formação e o trabalho se constituem nas relações sociais, colher a história de vida, por meio da narrativa, possibilita a construção de uma análise mais ampla sobre esse processo de constituição do indivíduo”, buscaremos por meio das narrativas orais de diretores de escola verificar a relação entre a formação recebida, a trajetória profissional e o tensionamento presente na prática do trabalho do diretor de escola, entre a gramática decretada e a gramática de participação, vivida pelos sujeitos da pesquisa.

Para isso, observamos em Josso, que:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) *permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social* (JOSSO, 2007, p. 414)

Nesse sentido, abordamos nessa pesquisa uma perspectiva biográfica, por meio do método de história de vida, que consiste na coleta da narrativa oral, iniciada por uma questão disparadora que possibilita um relato realizado de forma livre pelo entrevistado.

Como afirma Josso (2007, p.413) “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Pelas narrações é possível fazer uma autorreflexão sobre o processo formativo, sobre a trajetória de vida e do reconhecimento de sua identidade, oportunizando um momento de pensar sobre si, sobre suas escolhas e adaptações e as implicações disso para sua vida no trabalho e sua constituição enquanto indivíduo.:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419)

Segundo Nogueira et al. (2017), um ponto a ser considerado nessa dinâmica é a relação entre o pesquisador e o indivíduo que narra sua história, que precisa contar com um vínculo de confiança entre ambos, que vai se constituindo no processo. Nesse sentido, o planejamento desse encontro, as práticas de acolhimento e as interações antes da realização da entrevista precisam ser pensadas e organizadas para o bom andamento da coleta de dados.

O processo de narrar a própria vida é complexo, pois “narrar a vida é dela se apropriar, refazendo os caminhos percorridos, o que é mais do que “revivê-los”” (BOSI, 1987, p. 55, apud NOGUEIRA et. al, 2017, p. 468). Como ensina Roggero (2010) a biografia olha o indivíduo, sua individualidade e sua identidade, de forma dialética e concomitante com o conflito de sua constituição na contemporaneidade:

Nesse sentido, a história oral de vida pode permitir compreender melhor aspectos do desenvolvimento da consciência, considerando as contradições sociais e a alienação, que se cristalizam na cultura, pela interação de inúmeros elementos, dentre os quais estão os requisitos do mundo do trabalho e a formação. **O estudo biográfico, assim, pode servir ao desvelamento daquilo que é encoberto pela própria cultura, sob a égide do capital** – o sujeito embrionário. (ROGGERO, 2010, p. 64, grifo nosso)

A proposta desse estudo está pautada em entender a gramática de participação do diretor de escola, ou seja, de relacionar as práticas reais de trabalho desse profissional, frente ao conjunto de prescrições e regras instituídos pelo Estado aos agentes públicos e à sociedade civil para a gestão dos recursos financeiros descentralizados. Podemos considerar que o método de história oral de vida, devido sua possibilidade de levar o indivíduo a retomar o passado, sua trajetória, sua formação e a reflexão sobre as implicações no presente, possa nos trazer elementos que respondam as questões de pesquisa e confirmem ou não nossa hipótese.

Nesse sentido, convidamos cinco diretores de escola, sendo quatro efetivos e em exercício da função e um aposentado. Todos atuam ou atuaram em centros educacionais e escolas na zona sul de São Paulo, da educação infantil ao ensino fundamental, no ensino regular e educação de jovens e adultos. Dois diretores atuam há cinco anos e os outros dois atuam há quinze anos ou mais no cargo e o aposentado atuou por mais de 15 anos em escolas de ensino fundamental e na educação infantil.

O trabalho com os diretores de escola é algo diário na rotina da pesquisadora, visto sua atuação como supervisora escolar. Na mesma medida que isso contribuiu para

encontrar diretores dispostos a narrar suas histórias, também foi um fator dificultador, pois alguns diretores convidados demonstraram certo desconforto com a figura dupla da supervisão escolar / pesquisadora. Nesse sentido, os diretores convidados, não tinham uma relação direta de trabalho com a pesquisadora e foram escolhidos pelo destaque em suas trajetórias no cargo de diretor de escola, suas contribuições em reuniões de planejamento, uso de verbas, conselho de escola, dentre outros, nos quais a pesquisadora teve oportunidade de participar e observar.

Devido ao isolamento social em razão da pandemia por COVID/19, a coleta das narrativas de história oral de vida, foram feitas por meio eletrônico, sendo gravadas e armazenadas em drive próprio, para posterior transcrição.

Para iniciar o relato realizamos duas perguntas, que nortearam as entrevistas como fonte empírica da pesquisa, que são: *Como a gestão escolar entrou na sua vida e faz de você o diretor de escola que é hoje? Como você percebe os recursos que tem para gerir na escola enquanto diretor?*

O processo para elaboração destas questões não foi algo imediato, exigiu inicialmente uma retomada da questão de pesquisa e os dados que poderiam emergir das narrativas. Outro ponto importante foi definir o anonimato dos entrevistados, entendendo que dessa forma se sentiriam mais tranquilos em revelar as verdadeiras práticas que realizam no seu trabalho de gestão. A maneira como deveria portar-se a pesquisadora, como ouvinte, guardando a palavra, fazendo pouca ou nenhuma intervenção durante o relato, com olhares atentos as emoções e reagindo a cada uma delas, também foi algo planejado para o sucesso da coleta das narrativas, dando importância ao vínculo de confiança entre o pesquisador e o entrevistado.

[...] o pesquisador torna-se mediador das narrativas e, ao objetivá-las para uma análise conceitual, assume um papel em que é preciso (re)conhecer o outro numa interação dialógica que, se não pode prescindir dos aspectos metodológicos que regem uma produção científica, também não pode prescindir dos fatos subjetivos que participam dessa interação (ROGGERO, 2010, p. 72)

Assim, no início de cada entrevista, além das apresentações formais, dialogamos sobre as informações gerais da pesquisa e sobre o método de história oral de vida. As informações gerais tratavam sobre os objetivos da pesquisa, que se propõe a compreender a gestão do financiamento da educação na cidade de São Paulo, com ênfase na gramática

de participação do diretor de escola e detalhar essa gramática na administração de verbas públicas descentralizadas as unidades educacionais, encontrando subsídios para a escrita de bases para um material de discussão do diretor de escola, a respeito do funcionamento do financiamento da educação municipal, coerente com princípios de participação. E sobre o método de história oral de vida, no início de cada entrevista, colocou-se a importância da narrativa livre de cada entrevistado, sem interrupção nem questões fechadas, que não haveria um tempo limitado para as narrativas, e que gostaria de saber sobre a trajetória do entrevistado, desde a infância, até os dias atuais, pois:

Trata-se de buscar na vida concreta, no que tem sido vivido pelos sujeitos, algo que possa produzir uma interpretação sobre a formação e o trabalho em momentos diferentes [...], buscando novas alternativas para o pensamento educacional, pela via daquilo que tem sido negado – a subjetividade. (ROGGERO, 2010, p. 73)

Nesse sentido, com base em Roggero (2010) considerando os dados subjetivos que podem emergir em uma narrativa autobiográfica, não houve nenhum tipo de julgamento ou investigação quanto a veracidade dos fatos narrados, que retomam o passado dos participantes, promovendo uma autorreflexão, conforme seu modo de narrar e de se reconhecer nesse processo.

Como ensina Roggero (2010, p. 76), “as narrativas de nossos entrevistados não guardam outro critério que não o da sua própria experiência, seja ela desintegrada, como afirma Adorno, ou degenerada em mera vivência, como prefere Benjamin”. Portanto, as narrativas aqui apresentadas, retratam uma experiência e autorreflexão real e possível, diante do momento vivido, da retomada do passado e da trajetória formativa e de trabalho de cada participante.

Assim, serão apresentadas, nas próximas seções, as narrativas das histórias de vida de cinco diretores de escolas, intituladas:

- **D1:** *Gestão concentrada: cada decisão sob minha gestão;*
- **D2:** *Gestão incerta: atua mais sob demandas urgentes do que planejadas.*
- **D3:** *Gestão de conexão: planeja a longo prazo e trabalha de forma articulada com gestores do território.*
- **D4:** *Gestão pedagógica: prioriza o pedagógico no uso das verbas e articula essa decisão.*

- *D5: Gestão dinâmica: Preside a APM, planeja e define prioridades, atua diretamente nas compras e na contratação de prestadores de serviço.*

4.2.

DI:

Gestão concentrada: cada decisão sob minha gestão

Professor de Educação Física a 32 anos. Pedagogo. Diretor de Escola a mais de 15 anos. Com muita tranquilidade, da sala de sua casa em São Roque, concedeu essa entrevista na manhã de 30 de setembro de 2020. Narrou sua história, se emocionou em alguns trechos e concluiu com a certeza da paixão pela docência.

Minha vida acadêmica, vou começar por ela, foi em escola pública, sempre gostei de estudar, gostei muito! Mas na escola estadual e na época eu morava em Diadema, no lugar que eu morava, tínhamos pouquíssimas opções de escolas, então, embora morando em Diadema, eu estudava em uma escola em São Paulo. Não era distante, minha casa ficava próxima à divisa, assim, caminhávamos até São Paulo todos os dias para estudar.

Lembro que no final da oitava série... não é nono ano não! Passávamos por um processo muito difícil para ingressarmos no ensino médio, uma vez que a escola atendia somente até a oitava, não tínhamos opção... isso nos anos de 1984/85! No entanto, lutamos incessantemente e conseguimos que fosse instituído o Ensino Médio no período noturno na referida escola. E formamos assim, a primeira turma de ensino médio daquela Unidade Escolar. Recordo que a maior parte da minha turma do ensino médio estava comigo desde o primeiro ano (primário), alguns, infelizmente, se perderam no caminho e não concluíram o ciclo por diferentes motivos, outros se integraram ao grupo.

No último ano do ensino médio, eu e mais uns três ou quatro colegas estávamos conversando sobre continuidade dos estudos e o quanto era difícil estudar a noite após um dia inteiro de trabalho. Argumentávamos acerca do que faríamos após a conclusão do último ano do ensino médio. Nisso, uma professora entrou na sala para dar aula e ouviu a conversa... E para nos estimular, ela disse: “Olha gente, dessa classe aqui, sinto muito falar, mas acho que ninguém tem capacidade de passar em vestibulinho!”. E foi desafiador

o que ela disse, porque da turma três prestaram vestibular e os três passaram! E eu sou um deles.

Do meu bairro em Diadema fui o segundo a ingressar em uma universidade na Faculdade de Educação Física. Por que educação física? Porque eu sempre gostei muito de esportes, gostava da biologia, corpo humano, então fui para essa área porque acreditar que seria interessante. Sinceramente, sem muita noção do que eu encontraria pela frente. Entrei na Faculdade de Educação Física em uma Universidade privada - OSEC, não era UNISA, na época, só tinha um campus em Santo Amaro. Prestei dois vestibulares na UNG e na UNISA, na UNG não sei se fui aprovado até hoje, aliás Guarulhos não, foi na UMC em Mogi, não sei se eu passei até hoje porque era muito longe, então não me interessei pelo resultado e não prestei pública porque só tinha a USP e era integral, sem condições, eu precisava trabalhar, essa possibilidade não estava ao meu alcance.

Nessa época, eu trabalhava em uma empresa no Ipiranga como office boy e assim que eu prestei o vestibular, passei. Ótimo! Quando eu comecei a faculdade, mudou um pouco o que eu esperava alcançar na vida, então no primeiro mês de faculdade, já saí dessa empresa e fui trabalhar em outra, que ficava mais perto da minha casa e no caminho da faculdade. Assim as mudanças começaram, depois de quatro meses nessa empresa, eu pedi demissão e iniciei o estágio no SESC Interlagos. Esse foi um período incrível, mesmo recebendo um terço do que eu ganhava na empresa. Lá participei dos projetos: Viva Mata, O Curumim, as visitas às escolas, muita coisa interessante na construção da minha aprendizagem. É fato que tinha aquele dia que eu queria comer algo antes de entrar na faculdade, assim, eu ia a pé do SESC Interlagos para a faculdade porque faltava o dinheiro do ônibus; ou era uma coisa ou era outra.

Em meado de outubro, por meio de um colega do segundo ano da faculdade, fiquei sabendo que a amiga dele havia se mudado para São Paulo e tinha deixado suas aulas livres, ele perguntou se eu não gostaria de assumir as aulas, e se sim ele poderia me indicar para diretora. Eu estava precisando de dinheiro, então no dia 05 de novembro de 1988, comecei minha carreira na Rede Estadual de Ensino. Eu sei dessa data porque a secretária da escola em que trabalho me ligou na última segunda-feira para falar que no sábado foi publicado o meu sexto quinquênio do Estado. Não que eu esteja velho, é que eu comecei novo, mais precisamente no primeiro ano da faculdade. Nessa brincadeira, já tenho 32 anos de magistério, acredito que posso dizer que já percebi umas duas ou três “ondas pedagógicas” diferentes que passaram, cada uma tentando se impor à anterior e a

mudança que tivemos de conceito do que os alunos esperam, do que os pais esperam e os professores... Consegui perceber um pouco essas mudanças, principalmente na atitude das pessoas em sala de aula, como mudou durante esses anos todos!

Comecei na Rede Estadual de ensino em 1988, educação física, adoro! Até hoje, eu continuo no Estado com minhas aulas. Tive que reduzir drasticamente minha carga horária, atualmente tenho 10 aulas por semana, somente! Precisei reduzir porque não dá acúmulo. Durante esse processo, na área da educação, eu conciliava as aulas no Estado com acampamento, *day campi*, trabalhava em hotel nas temporadas, me especializei na área de recreação, tenho pós-graduação em Sociologia do Lazer, animação sociocultural, ajudei a implementar colônia de férias. A primeira colônia de férias específica de lazer que teve em Pernambuco, eu que estava coordenando, foi em um hotel em Gravatá. Eu estava lá na época certa, recebi o convite e acabei indo coordenar. Trabalhei por um longo tempo também em academia, só que tanto o lazer quanto academia têm algo que impede de continuar por muito tempo que é a idade. E acontece assim: ficamos mais velhos e o salário fica mais alto. Portanto, é muito mais vantajoso contratar um estudante ou uma pessoa que acabou de sair da faculdade e pagar muito menos, e a experiência não tem problema, eles vão ensinando porque geralmente os donos das empresas já trabalharam na área há muito tempo, eles querem moldar as pessoas de acordo com o pensamento deles.

Saindo da área de academia e de lazer e já há algum tempo com algumas ideias de gestão, mas como assim? Eu trabalhei em uma escola do Estado em São Paulo que não tinha coordenação, era uma escola muito grande, problemática (atualmente está mais sossegado), essa escola saiu até no jornal porque botaram fogo no carro de professor dentro da escola, vários episódios desagradáveis aconteciam e estávamos sem coordenação. Na época eu tinha me removido pelo artigo 22 para essa escola. Eu já estava em Diadema há um bom tempo, mas não estava contente, queria uma experiência nova, quis vir para São Paulo para mudar. Então fui para a escola citada acima; como não tinha coordenação, eu acabei juntando o grupo e assumindo o papel de coordenador.

Então trazendo as experiências da educação física em que temos um contato maior com os alunos, diálogos com os pais, eu acabei assumindo como o coordenador extra oficial da escola. Eu tinha apoio da direção, especialmente do diretor que me ajudava bastante em meio a todos os problemas. A partir daí, comecei a fazer pedagogia; até então

eu não tinha, fui estudar um pouco mais, fiz uma complementação pedagógica na Uninove,

Nesse meio tempo, eu passei no concurso da prefeitura de São Paulo que há tempos não realizava concursos dessa natureza, o último tinha acontecido em 1990. Com a realização do concurso tive a oportunidade de prestar para adjunto e titular e passar nos dois cargos, assumi primeiro o cargo de adjunto, não lembro o ano, a data da prefeitura eu não consigo lembrar, as do Estado, eu lembro perfeitamente, mas da prefeitura, não consigo lembrar. Eu lembro muito bem que eu passei e ainda morava em Diadema e para mim a diretoria mais perto era Santo Amaro, que faz divisa. Conversando com um amigo, que já estava na área, já era diretor de escola em Santo Amaro e era professor de educação física também, soube que se eu fosse para essa escola como adjunto ficaria transitando de uma escola para outra. E não era o meu desejo naquele momento! Queria algo que eu pudesse chegar e fazer meu trabalho.

Fui então para a Diretoria de Educação de Campo Limpo em meio a uma greve, nos chamaram em plena greve! Enfim, conversei com o responsável, mostrei a publicação e disse que estava pronto para assumir o cargo. O responsável me relatou que eu estava com sorte, pois havia uma exoneração e como eu fui o primeiro a chegar, conseguiria assumir carga completa. Aceitei e me informei onde era a Unidade, me responderam unidade 01, EMEF, lá fui eu para a unidade 01! Chegando lá, peguei as aulas, primeiro ano... Educação física e segui meu trabalho. No final do ano, eu sabia que ficaria sem aquelas aulas porque tinha muita gente querendo assumir carga completa na unidade 01. No entanto, em meio as apreensões surgiu outra oportunidade, a de ser POIE – Professor Orientador de Informática Educativa; me inscrevi e fui eleito, fiquei em média uns três anos como POIE na unidade 01..Quem assumia a função de POIE precisava cumprir dois PEAs, acho que hoje em dia nem pode mais fazer isso. Assim, eu cumpria as vinte e cinco aulas com os atendimentos na sala de informática, e de terça e quinta das 19h às 23h participava do PEA, dessa forma eram dois projetos.

Contudo, acabei pedindo remoção por vários motivos, distância, trânsito intenso, trajeto muito demorado. Fui para uma Unidade em Santo Amaro, mais perto de casa, o que otimizava o tempo, eram 3 km, para ir de uma escola para outra e mais 3 km dessa escola para minha casa. Fique com uma qualidade de vida muito melhor, tinha dia que era aula vaga, eu conseguia ir em casa tomar um café.

Essa escola de Santo Amaro foi a unidade 02, EMEF, nessa escola tinha um grupo que estava lá há bastante tempo e foi nesse contexto que fui coordenador oficialmente nessa mesma unidade; a coordenadora saiu e surgiu uma vaga de coordenador noturno no ensino médio, no Estado. Assumi a coordenação, minha vida era muito corrida porque eu tinha aula de manhã na prefeitura, aula a tarde no Estado - porque eu continuei com aula - e à noite, eu ia trabalhar na coordenação. Então foi uma época que eu trabalhava das 7h às 23h todos os dias. Fiquei um ano e meio na coordenação, só que chegou o momento que percebi não estar feliz na função de coordenador. Na coordenação, temos que fazer muitas mediações e eu não me identifiquei. Especialmente no Estado que o coordenador não tem apoio nenhum, então é bem complicado. Bem, já estava cansado mesmo, o salário que eu ganhava como coordenador, eu acredito que era menor do que como professor e resolvi sair da coordenação, continuei com minhas aulas normais.

Surgiu então o concurso de acesso da prefeitura de São Paulo, eu estava na unidade 02, alguns colegas diziam que eu estava sossegado na minha quadra, perto da minha casa porque prestar concurso, outros me incentivavam a prestar. O concurso destinava-se a coordenação, direção e supervisão. E foi na ansiedade de saber quem vai prestar para o que e entre diálogos sobre códigos, que surpreendi a todos, revelando que o meu código era o B, que se refere a Direção de escola, relatei então que para supervisor eu não poderia prestar e coordenador já havia experimentado e não tinha me identificado com a função.

Então qual foi a minha visão na época? Eu tive uma experiência da coordenação, realmente não gostei. Eu tinha em mente que, na direção, conseguiria realizar alguma coisa a mais para escola, pela falta de experiência não temos a noção daquele monte de amarras que te prendem, então eu tinha aquela ideia de querer fazer alguma coisa a mais, poder fazer mais, o que minha passagem pela coordenação não possibilitou.

E para ser sincero, até hoje, eu não sei qual que é a bibliografia do concurso que prestei. Decidi não ler e confiar nos conhecimentos que tinha adquirido até aquele momento da minha trajetória profissional. Deu certo, passei em quinquagésimo primeiro. Dei sorte porque algumas questões que caíram eram do dia a dia; eram questões do que você faria em determinadas situações. Neste sentido, aquelas experiências que adquiri na coordenação oficial e extra oficial, bem como atuando como professor de educação física, que podemos resumir como “resolvedor de problemas”, desde alunos acidentados até a tia da cantina, quando precisava abrir um pote e levava na quadra para eu abrir. Eu tenho

certeza de que isso tudo me ajudou bastante para responder as questões sobre as atitudes que tomaria para a resoluções de situações cotidianas em uma escola.

Assumi na segunda chamada; até então, eu não tinha diploma de pedagogia ainda porque eu tinha feito o curso, mas não peguei o diploma; tive que pedir apressamento do diploma. Resumindo a história: eu fui para a escolha, perdido! Não fazia a menor ideia de nada, eu só sei que não queria abandonar o Estado! Não queria e não quero até hoje. Então, eu tinha que pegar uma escola que eu pudesse conciliar o acúmulo. As minhas aulas do Estado eram no período da tarde, então acabei escolhendo uma EMEF no Ipiranga, a 500 metros do metrô, sete salas de aula atendendo os períodos da manhã, tarde e noite. A escola estava com a equipe completa, montada, a coordenação já estava lá há muito tempo, então acho que, como eu assumi em maio, posso resumir que aquele ano foi um ano que eu aprendi assinar papel, que não tinha nada fora da normalidade para fazer, um problema ou outro que eu tive que resolver como indisciplina de aluno, até aí nada demais. Eu preciso contar essa história: a história do professor de educação física que tinha nessa escola. A aula dele se resumia em ficar sentado numa cadeira escrevendo um livro enquanto as crianças corriam para lá e para cá. Pois é, ele já tinha vários livros publicados, escritos durante as aulas. Esse eu tive que chamar para o diálogo como colega de educação física e posicioná-lo enquanto sua atuação nas aulas!

Esse foi meu primeiro ano; no segundo ano, eu comecei a aprender realmente! Por estar em uma vaga precária e não ter pontuação suficiente precisei participar da remoção, eu era, se não me engano, o penúltimo da lista. Eu vou falar o nome da escola que eu fui e você vai entender mais ou menos meu drama: eu fui removido para EMEF unidade 03, fui para essa unidade na época que ela tinha 19 salas de aula e quatro turnos... eram mais ou menos 2.250 alunos matriculados, 10 intervalos diários, mais de 120 professores, 03 coordenadores, 03 POIE, 03 POSL e assim por diante. Isso no papel, porque na realidade não tinha, sempre faltava alguém.

Nesse ano, foi o ano que realmente aconteceu o aprendizado! Porque teve ainda uma particularidade que me deixou bastante chateado, quando eu assumi, continuei com o assistente que estava na direção, ou seja, a diretora que era designada ficou comigo e só depois fiquei sabendo que todo diretor efetivo que ia para lá não se adaptava, porque ela “jogava” contra e a comunidade ficava toda do lado dela, era aquela pessoa que ia para casa do pessoal da comunidade tomar café e comer bolo, fazer as entrelinhas. Então foi um ano bem complicado porque tinha colocado a comunidade toda contra, com o objetivo

de que eu me removesse e ela voltasse a assumir a direção. Então foi o ano que eu tive que realmente estudar muito, trabalhar muito, e eu não poderia cessar a sua designação, uma vez que a professora da escola e se ela voltasse para a sala de aula outros perderiam a sala e ficaria ainda pior a situação. Foi um ano bem complicado, mas tudo bem, sobrevivi! Nessa escola, vivenciamos até aquela época de ataques do PCC, teve uma noite que eu não consegui voltar para casa, quase tive que voltar para escola para dormir porque tinham fechado todos os caminhos... É, foi intenso! Campo limpo foi muito interessante!

Eu fiquei um ano nessa escola, um ano que me marcou bastante! Eu morava em São Paulo, perto da Cupecê, já tinha família constituída aqui e depois de tudo isso, minha família ainda resolveu mudar para São Roque. Eles foram para o interior e eu continuei em São Paulo. Naquela época, em meio a tantas tensões os meus filhos e minha esposa foram e eu continuei em São Paulo, foi um ano que além de eu pegar inúmeros problemas na escola, teve essa mudança: eu fiquei sozinho, ia só de final de semana para o interior. No final do ano, acho que foi o ano que eu mais indiquei escolas na minha vida. A folhinha ficou com mais de 50 indicações, porque era horrível; além de demorar muito para chegar de uma escola para outra, tinha todo esse contexto da escola, mas apesar de tudo, preciso deixar registrado que têm pessoas dessa escola que eu tenho contato até hoje, pessoas me ajudaram a realizar ações importantes, eu não vou dizer que o que eu queria fazer foi feito, não foi, mas deu para começar a fazer algumas coisas importantes nessa Unidade.

Eu pedi remoção e consegui, voltei para Santo Amaro, para a direção de uma escola que ficava a 850 metros da escola do Estado que eu trabalhava, dava para ir a pé. Só que também tinha um pequeno problema, vários professores dessa escola eram meus colegas de trabalho no Estado, então eu tinha esse cuidado; era até engraçado, eu, dava minha aula de manhã, saía da escola, ia para outra escola da prefeitura de São Paulo e encontrava com a mesma colega que estava dando aula comigo até há pouco tempo na rede estadual. O pessoal até achava engraçado porque a primeira coisa que eu fazia quando chegava na escola era trocar de roupa, eu falava: “Não, eu vou trocar a minha roupa toda” porque a pessoa que eles encontraram lá não é da aqui, na verdade eu era o mesmo, mas tinha cargo e funções diferentes. Eu sou muito correto com as coisas que eu acho que são certas, sempre fui muito participativo no conselho, se eu achava que alguma coisa não estava boa, eu questionava a direção, questionava a coordenação... Então eu sabia muito bem que essa minha postura, conhecida pelos meus colegas da rede estadual, seria cobrada e realmente foi, mas mantive a postura. Eu sempre falava uma coisa e

continuo falando até hoje: qualquer decisão que tomamos tem que objetivar o bem comum, tem que ver tudo! Eu não vou ver o que é melhor para mim e nem para vocês, a prioridade sempre será o que é melhor para crianças. Essa é uma premissa que eu tenho atuando como diretor e como professor. Eu vou ver o que é melhor para os alunos, depois verifico o que consigo arrumar para gente”.

Fiquei dois anos nessa escola, no meu segundo ano de Unidade, eu já tinha me mudado para São Roque também, então o que aconteceu: eu tinha todo dia que sair de São Roque e ir para zona sul de São Paulo, o caminho era Castelo Branco, toda Marginal, toda a avenida Cupecê até chegar na escola. Para voltar, o mesmo caminho, então tinha dia, sexta-feira principalmente, eu saía da escola, ia para um shopping em Diadema, ia para o cinema, assistia um filme, para depois ir para casa porque, fazendo isso, a diferença que dava para chegar, se eu viesse direto, era de 20 minutos. Foi uma situação bastante desgastante, então pedi remoção, pensei em me remover para o Butantã, só que eu tinha aquele pequeno problema de pontuação que não era suficiente e eu precisava gerenciar dois cargos, primeira coisa eu tinha que me remover na prefeitura para depois me remover no Estado. Então eu consegui a remoção na prefeitura, fui para uma EMEF - a unidade 03.

Depois que eu consegui essa remoção na Prefeitura, eu fui pedir remoção no Estado que eu sabia que seria mais fácil e realmente foi. Um ano eu ainda fiquei trabalhando na zona sul, trabalhando na zona oeste e vindo para São Roque; a partir do segundo ano, eu me removi para Cotia, então eu trabalho no Estado em Cotia e fiquei na unidade 03 mais um ano. Lá em Santo Amaro. Em Santo Amaro, eu tinha bastante contato com as “meninas” do DIPED; e um colega que era diretor de projetos especiais da DRE Santo Amaro na época, é o Diretor 01; como eu o conhecia e estava direto conversando com o pessoal da DRE, eles começaram a cogitar a possibilidade de eu ir para a Educação Infantil lá mesmo em Santo Amaro, além disso, a escola que eu fui em Santo Amaro era muito problemática, era bem complicada, um grupo muito difícil, uma comunidade também difícil, eram muitas situações a serem resolvidas diariamente. Com tudo isso, as “meninas” da DRE começaram um movimento para eu ir para educação infantil, participei até de um congresso da Educação infantil, eu era o único diretor de EMEF participando, tudo isso motivado pelas colegas.

Eu fiquei dois anos na EMEF unidade 03, aconteceram algumas situações lá que me deixaram descontente; eu falei: “Quer saber? Eu vou encarar, vou tentar uma remoção

para educação infantil”, e foi até engraçado porque três pessoas diferentes em situações diferentes me indicaram a mesma escola; uma sem contato com a outra, me indicaram, dizendo que a diretora tinha se aposentado. Achei a indicação interessante e fui para a remoção, quando saiu minha remoção fiquei até bem surpreso. Fui então para o CEI unidade 01 sem nunca ter trabalhado com os pequenos, até então a minha experiência com o infantil era na aula de educação física. Nessa brincadeira, já são 04 anos lá; no começo foi bem complicado porque era tudo muito estranho, muito diferente. Logo de manhã, era aquele choro, dali a pouco passava era aquele silêncio, cadê todo mundo? Tá todo mundo dormindo. Pensei: “Como assim dormindo? Que história é essa, dormindo!”. Comecei a achar mais estranho ainda porque eu comecei a pegar a papelada para resolver... quem ia para o parque sentar-se na grama para fazer a prestação de contas era eu. Até hoje eu faço isso, caso tenha algum documento para ler, para fazer, sempre que consigo eu vou, me sento no parque com a criançada e fico lendo lá, principalmente no nosso gramado que é muito bom.

Nisso são quatro anos tentando aprender ainda um pouquinho da educação infantil. Nesses quatro anos, já passou muita gente, algumas pessoas ficaram esse tempo todo lá também, mas o quadro, a equipe gestora já mudou bastante; a coordenação, o assistente, por diversos motivos. A minha primeira assistente, assumiu uma direção, veio uma outra colega que trabalhou comigo na escola de Santo Amaro como coordenadora, por sinal saiu porque recebeu um convite para ser AD em um CEI de Santo Amaro e, nesse meio tempo, chegou a atual coordenadora que não ficou no primeiro ano, pois atuou na supervisão e logo em seguida voltou para a unidade.

Sobre a questão dos recursos financeiros na escola é bem complicada porque nos vendem um peixe que na verdade não é aquele peixe, quando entramos na direção, achamos que vamos fazer uma determinada parte pedagógica, mas na verdade nos transformamos em engenheiro, temos que ser tudo na escola. E nós estudamos para isso? Não! Então, muitas vezes, vamos aprendendo por erro e acerto. Diante disso, penso que, primeiro as pessoas têm que se sentir bem naquele local, é horrível estar em um lugar que não se sente bem e esse sentir bem passa por vários processos desde a parte humana até a parte estrutural do local. Eu acredito que para gerir recursos, temos que encontrar o meio termo, o que faremos para ajudar a melhorar o equipamento e a melhorar o conforto das pessoas e da necessidade delas. Temos que analisar a vontade de todos, o que muitas vezes é bem complicado porque que escutamos vontade de todos, não fazemos a vontade

de ninguém; cada um tem um desejo, acho que nesse quesito temos que definir e priorizar o que é melhor para as crianças.

Ainda com relação ao recurso, a primeira coisa é controlar para a parte específica. Na verdade, o dinheiro que vem não é suficiente, vem pouco e tudo amarrado. Nesse cenário, precisamos saber como conseguiremos desamarrar para poder arrumar tudo porque, se der qualquer tipo de problema, o diretor que responde. Para desamarrar essas verbas, o que fazemos é conversar muito com o grupo, tem que tirar o que é mais importante, o que é prioridade, não esquecendo de separar primeiro aquela parte que não podemos usar - que é o dinheiro que o governo faz propaganda - mas que não pode ser utilizado, que são os gastos com contador e outras questões e aí veremos o quanto sobra. Daquilo que sobra, destacamos o que é importante, o que precisamos realmente, elencando o que precisa fazer; então, por exemplo, esse ano nós começamos com berçário I que não atendíamos em anos anteriores, então o importante é termos um espaço que acolha essas crianças. Nesse sentido, teremos que arrumar essa sala, tem que pintar e fazer as adequações. Dentro do projeto, consegue ter uma maleabilidade dele para poder fazer alguma coisa emergencial, então no plano de ação, prevemos os imprevistos; todo plano de ação que fazemos, temos que prever uma infinidade de coisas, pois não temos ideia do que vai acontecer. É preciso prever conserto do telhado, que arrumaremos isto ou aquilo e infelizmente usar termos genérico no plano, porque da mesma forma que saiu publicada várias coisas que tem três tipos de interpretações diferentes, somos obrigados a fazer isso. O mais importante de tudo é contarmos com o apoio principalmente da comunidade para fazer as ações porque - nessa escola não - mas já teve escola que eu comprei a tinta, só tinha dinheiro para tinta, chamei a comunidade e eles pintaram toda escola.

Infelizmente não é em todo local que conseguimos fazer isso, eu já tentei uma ação dessa três anos atrás no CEI e não consegui, ninguém se dispôs. São comunidades diferentes, mas isso é um diferencial, contando com esse apoio, conseguimos fazer as coisas. Ontem mesmo, eu tive reunião de conselho, não foi por causa de verba, nem nada, até comentamos um pouco sobre a verba do PTRF Formação e vamos reprogramar porque é uma verba que veio repentinamente e com um certo alarde porque veio 30 mil reais. Desses 30 mil reais, 15 mil é para formação do professor e não, não é isso, são inúmeras exigências para a contratação do formador que ninguém conseguiu usar o dinheiro, não fizemos nada diante de tantas amarras. E nessa reunião de conselho, tivemos que chamar os pais às pressas; diante da publicação da instrução normativa 33, o primeiro pai acatou

a opinião de nós professores, pois não entendia o que afinal SME queria, diante dos protocolos apresentados.

É um cenário bem complicado, conseguimos aprovar algo que não temos, mas aprovamos para realizar o que de fato necessitamos, muitas vezes não é uma ação de embelezamento, mas algo estrutural que precisamos fazer, então conversamos e contamos com o apoio do grupo. É importante que todos analisem que fazemos as coisas pelo bem da escola e das crianças; muitas vezes deixando-os em segundo plano, não gostam muito, não. É todo momento provando que fazemos aquilo por uma determinada causa; o motivo de estarmos na escola são as crianças, são eles - no caso agora - os bebês. Precisamos sempre atuar com uma gestão democrática, isso é fato! Mas ao longo dos anos, aprendemos que quando vamos com alguma proposta para o conselho, nunca podemos deixar a pergunta em aberto... não é o que nós vamos fazer com essa verba; é importante que a equipe de gestão já leve uma, duas, no máximo três opções definidas porque senão cada um tem uma ideia diferente e acaba se perdendo. E na direção é a equipe gestora que acaba tendo uma visão mais ampla do que a escola está precisando de mais urgente, então dentre as opções apresentadas, o que for decidido será benéfico para a escola. Não se pode abrir em totalidade sem, ao menos, uma proposta porque são muitas visões diferentes. Sem um direcionamento, não sai nada!

Sobre ser diretor na prefeitura de São Paulo, eu prefiro ser professor de educação física no Estado. No Estado, não temos recurso nenhum, não tem material, o que a rede estadual proporciona não é nada perto do que a prefeitura te proporciona. Eu estou no meu sexto quinquênio lá no Estado, meu salário no Estado é um sexto do que eu recebo na prefeitura, mas o grupo é mais unido, os alunos não têm tantos recursos, mas são mais participativos e assim vai! Estar na sala de aula é diferente!

4.3.

D2

Gestão incerta: atua mais sob demandas urgentes do que planejadas.

Especialista em Gestão Pública. Licenciado em História. Pedagogo. Atua a mais de 15 anos, na mesma unidade, como diretor de escola. Descontraído, usando adereços indígenas, concedeu essa entrevista na manhã de 13 de outubro de 2020. Ao narrar sua história retomou as dificuldades, as vitórias e a leveza com a qual fez suas escolhas na vida.

Eu não sou muito diferente de um grande número de pessoas que está na educação, que tiveram acesso à escola pública na década de 1970/1980. Tenho um lado da minha família muito pobre - da parte da minha mãe - e o lado da família do meu pai que tinha um pouco mais de recursos financeiros. Meu pai era “descabeçado”, por isso namorou minha mãe; era comerciante, um pequeno comerciante a vida inteira. Eu trabalhei ajudando meu pai,

Entrei na marinha por concurso público na época na escola naval, mas não me adaptei quando era garoto, não quis permanecer ali. Na sequência, fui fazer Engenharia, trabalhei em empresas na região de Itapeverica da Serra; fiz três anos de Engenharia de Produção, mas sempre tive certo interesse para as questões sociais. Nessa mesma época, me envolvi com um trabalho realizado por um padre, Padre 01, ele trabalhava com recuperação de alcoólatras, e drogados. Eu me envolvi muito com esse trabalho, e gostei bastante; aconteceu por acaso fui conhecendo e me envolvendo com essa comunidade chamada “Casa de Esperança e Vida”; me envolvi bastante com eles, bastante mesmo, trabalhei uns três anos, me empolguei e quis ir para o mundo religioso. Cheguei a iniciar Filosofia com essa intenção, mas aí conheci minha esposa e acabei saindo da área de Filosofia e fui estudar História.

Fiz o curso de História, comecei mestrado duas vezes nesta mesma área- um com bolsa e outro pelo Centro de Pesquisa que tinha na Universidade de São Paulo - era sobre pesquisas econômicas na América Latina, bancado pelo presidente Clinton, na verdade é

uma associação em uma fazenda; fiz a prova, passei, mas não fui. Depois participei de outra prova; eu comecei, mas não gostei, não me adaptei com o mestrado; não era dificuldade intelectual - me arrependo profundamente - eu tinha uns ideais, achava que aquilo não batia com meus ideais na época, hoje vejo que foi uma grande besteira na minha vida. A Uniban também abriu curso para mestrado e eu prestei a prova e ganhei a bolsa 100%, aí eu fiz 6 meses nesse curso de mestrado também, mas - inacreditável - só tinha médico na minha turma, eu era o único professor; os participantes queriam o título para abrir escola, para dar aula em faculdade, eles fizeram somente o título de mestre na educação. Também não me adaptei! Resolvi parar com mestrados! Assim, fui fazer uma pós-graduação que gostei muito – mas infelizmente não teve continuidade – História e Historiografia Brasileira Século XIX/Século XX, concluí. Depois eu fiz outro curso pela Unirio e então abriu esse curso nos polos do município; também fiz pós-graduação em Gestão Pública e Pedagogia na área de Administração pela Unisantana.

Eu tinha entrado na prefeitura como professor, estava há um ano e meio como professor, e teve um concurso para diretor de escola; eu já tinha dado aula no Estado também, o que dava o tempo para assumir o cargo. Entre o concurso para diretor de escola e a minha passagem como docente na prefeitura, foi tudo muito rápido de um ano e meio a dois anos no máximo e assumi a direção, na qual atuo há mais ou menos 15 a 16 anos.

Comecei a docência como professor de história no governo do Estado, no concurso de 1998, o primeiro que participei e acabei passando, assumi um cargo na rede estadual de ensino, fiquei durante um tempo e saí por ameaça de morte. Eu tinha um problema com o pessoal que fazia tráfico de drogas me envolvi com isso na época, na realidade uma grande infantilidade da minha parte. Essas mesmas pessoas ameaçaram também toda minha família, terminei saindo de lá, tive crise de pânico em decorrência disso e fiquei quase 10 anos; ainda hoje eu sofro as consequências. Às vezes, quando vou para várias reuniões na diretoria e tenho que ficar por muito tempo lá dentro, eu não consigo, preciso me retirar e sair antes do término; se você estiver em uma dessas reuniões e me ver saindo, saberá que é uma crise de ansiedade muito forte em decorrência do que eu passei, eu não consegui me curar até hoje. Mas estou indo, estou vivendo da melhor maneira possível.

No concurso para diretor de escola, eu fui muito bem classificado. Quando o concurso foi realizado, fiz por ingresso e não por acesso; se não me engano, fui quinto ou

sexto colocado, uma coisa assim. Eu dava aula aqui na EMEF unidade 01 e escolhi a unidade na qual eu era professor. E foi bem complicado porque as pessoas questionavam: “Você virá para cá mesmo? Você era professor aqui...”. Eu particularmente parto da ideia de que a gente é o que é, não acredito que as pessoas mudam conforme o cargo, elas continuam a ser como são. Tem muita gente que diz que quando alguém vai para a direção muda o comportamento. Acredito que não, as pessoas que são reacionárias, revolucionárias, são iguais em qualquer cargo; é que, um determinado cargo faz com que fiquemos em maior evidência.

Sobre a administração de recursos financeiros na escola, eu vejo como sendo muito recurso, essa questão do PTRF é um bom dinheiro, a prefeitura, fornece uma série de estrutura e precisamos manter isso. O que ocorre para que esse dinheiro se torna pouco é que, por exemplo, acabei de receber uma planilha de perguntas do uso do PTRF questionando isso e aquilo... Acontecem muitas invasões, que danifica muito a escola. Fazemos uma manutenção, invadem e quebra de novo. Somente neste ano, eu arrumei 4 vezes o telhado e é uma coisa que ninguém vê; mas serei questionado como é que gasta o dinheiro desse jeito. Semanas atrás, estouraram o quadro de luz, eu troquei tudo, mas os indivíduos quebraram; fiz boletim de ocorrência, o rapaz da PM falou: “Olha, vocês vão mexer? Então não vamos nem mandar perícia!”. Tudo bem, consertamos, ficou pronto na quinta-feira, no final de semana roubaram de novo! Eu gastei, na primeira vez, R\$3.500,00, na segunda vez, eles não quebraram as peças, eu comprei de novo e gastei mais R\$2.000,00. Então a verba do PTRF - que eles chamaram de Covid-19 - eu gastei R\$5.000,00 só com arrombamento, roubo da parte elétrica e agora em decorrência disso; na verdade eu não gastei porque eu estou com medo de gastar e me questionarem na prestação de contas que eu só poderia gastar com questões sobre a Covid 19.

Eu vou ter que acionar agora o elevador porque a parte que tem elevador eles quebraram também. Então não é pouco recurso na minha avaliação, dá para deixar a escola bonita, organizada, mesmo com tudo isso; quem vir à escola verá que os problemas que ainda temos de ordem estrutural é difícil de resolver. Por exemplo, esse telhado, já teve orçamento de mais de um milhão de reais para arrumá-lo, cotado pelo próprio DIAF, isso há mais de cinco, seis anos - essa escola é enorme. Então quando gastamos R\$3.000,00 somente no telhado, é um investimento mínimo na manutenção. E como aqui é alto - tem em média 6 a 7 metros de altura - o prestador de serviço já cobra caro porque tem uma questão de segurança. E as telhas são enormes, agora estou com um problema,

eu não consigo encontrar mais as mesmas telhas, e isso é um grande problema! Porque se encontramos as mesmas telhas, quando quebra uma, trocamos por outra, mas não tem. Então agora o que está acontecendo é que são todas muito antigas, não existe mais um modelo delas, elas são maiores ou menores que os modelos existentes no mercado. Então eu faço o seguinte: compro umas telhas que tem uma medida de 3 metros de plástico e coloco na lateral das mesmas fitas adesiva asfáltica para impedir vazamento, porque não tem valor nenhum e os invasores sobem no telhado e não quebra; podem até cair, mas não quebra!

O conselho, a APM da escola, são muito tranquilos. Estou há muito tempo na escola e afirmo que nosso conselho funciona, é muito interessante, a comunidade participa; já tivemos reunião com oito participantes, mas já realizamos reunião com 100 pessoas, tivemos que fazer a reunião no pátio, e não é uma vez no ano que acontece isso, sabe, são reuniões impressionantes.

Existe uma participação tão efetiva, que é interessante, se você pegar as reclamações na diretoria sobre essa escola, que é uma escola no meio de bairro periférico e desigual. As pessoas moram na cidade vizinha e vêm ter aula aqui; as reclamações são mínimas, eu até acho que deveria ter mais reclamações quando existe alguma, é por motivo estrutural, eu nunca, tive ao longo desses anos todos, nenhuma reclamação. Um exemplo interessante: ano passado, nós compramos ventiladores umas quatro vezes compramos 40 ventiladores. Os indivíduos entraram, arrombaram a escola, quebraram, mas não levaram os ventiladores. Eu estou com boa parte deles aqui, todos despedaçados, guardei porque se houver algum problema, de alguém vir questionar a questão do patrimônio, eu apresento o que sobrou.

Então o grande problema que a gente tem com a comunidade é só esse. É como agora, em janeiro do ano passado, levaram todos os computadores. Não tinha como conseguir outros; eu conversei, conversei porque conheço um monte de gente. Eu pedi uma autorização porque eu nunca vou fazer nada sem avisar - não que falem para mim “Não faça”, eu não vou fazer, não é nada disso - eu vou avisar, vou fazer e assumir a minha responsabilidade, mas o órgão central vai ficar sabendo, porque eu acho que o contrário disso é desonesto. Eu gostaria de ser tratado assim pela minha equipe, eu não tenho problema com autoridade. Eu tive uma boa educação, meu pai era muito interessante, ele falava: “Fica no canto aqui” e eu ficava não tinha crise, não. Então eu não tenho problema com autoridade; era bem tranquilo, meu pai tinha um pensamento

bem diferente, mas não era um opressor, ele tinha princípios que eu carrego comigo. Então o que ocorre: eu conversei com algumas pessoas que entraram em contato, conseguiram liberar e encaminhar notebooks de um outro lugar e a diretoria me forneceu os 28 computadores novos. E agora em janeiro de 2020, levaram tudo novamente, eu fiquei até com vergonha de falar sobre isso novamente com a equipe da DRE. No momento, estamos sem computador na sala de informática.

Sobre a quadra, precisei reorganizar os valores que eu ainda tinha para recuperar esse espaço, gastamos R\$12.000,00 com tela, pintura de quadra, pintura da escola, mas roubaram. Mandei fazer o serviço e boa parte eu paguei agora com o PTRF. Os invasores quebraram a janela do fundo que fica do lado da rua, entraram na secretaria, quebraram tudo nesse espaço. Nós temos câmeras filmadoras, eles quebraram as câmeras de circuito fechado, encaminhamos tudo para polícia, mas não deu em nada. Eu fiquei bastante incomodado com isso, fui até a “boca de fumo” e falei com o responsável pelo local, expliquei a situação e eles devolveram, conseguiram achar oito computadores e explicaram que trouxeram só os oito porque os outros estão em outro departamento não tem como devolver e prometeram que isso não aconteceria novamente. No fundo eu perdi a confiança, falamos com a polícia, não resolve; falamos com o órgão central, não resolve, e aqui eu estou há dezoito anos - pelo menos - como professor e diretor de escola, todos me conhecem, até os animais da rua.

Todo ano eu penso em sair dessa unidade, todo ano eu me inscrevo para a remoção, mas surge uma série de coisas. Eu tenho medo de outra comunidade, de reiniciar, especialmente pelos problemas de saúde que eu já apresentei e me gerou uma insegurança. Eu já conheço todo mundo aqui também, eu fico esgotado porque o que algumas pessoas abusam porque às vezes tenho reações explosivas em determinado momento - mas na medida do possível, sou bem tranquilo. Os professores, são bons, não é sobre falar mal dos professores. Nós temos uma equipe boa de docentes, só tem um ou outro que abusam demais. Eu sei que em outra escola vai ser assim também, mas eu fico apreensivo por estar em um ambiente diferente. Aqui eu entro nas reuniões tocando violão, eu entro na sala de aula tocando violão com os alunos. A comunidade tem um olhar diferente; eu penso tudo isso na insegurança de mudar, não sou a pessoa de ficar em um único lugar, nunca fui como professor, mas aqui eu terminei ficando muito tempo, eu não sei se tenho coragem de sair faltando esses quatro anos para me aposentar.

Acerca da burocracia para o uso do dinheiro transferido às unidades, eu não acho que tenha uma burocracia, eu acho que tem minúcias. A burocracia, você segue, é uma questão de ordem mesmo. O problema da verba, em minha opinião, são as mudanças que ocorrem nas exigências a cada prestação de contas. Então, toda prestação que eu vou fazer, tem uma exigência nova. Isso parece um sistema de educação mesmo; um governo entra, muda; outro governo entra, muda de novo, isso é muito ruim. Eu vou até o setor de prestação de contas, acho que está tudo certo e sempre têm procedimentos, informações novas. Eu já devolvi dinheiro assim com uma frequência muito grande. Agora mesmo perguntei mil vezes sobre a questão da verba do PTRF do Covid-19 e os técnicos da DRE estavam dizendo que essa verba não servia para comprar materiais de bens, só que tem um detalhe: o bem é uma declaração que fazemos porque está na legislação, é uma declaração que fazemos e esse é um problema que eu acho absurdo em todos os espaços da educação que é a interpretação da legislação; um diz que tem que ter uma coisa e sempre vem outra dizendo que tem que ter mais alguma coisa. O problema está aí, dependendo da interpretação é apresentada ao diretor, uma sequência de mudanças. É um grande problema!

Eu recebi a verba do PTRF Covid-19 sem uma previsão de gasto com bens permanentes, não está dizendo assim: “Você não pode comprar bens permanentes”. Então eu comprei um aparelho de termômetro de R\$380,00 e precisei conversar com o fornecedor para diminuir esse valor senão já entraria como valor de bem permanente. Veja, eu recebi uma mensagem dizendo: “Olha, na hora da prestação de contas, é preciso fazer declaração dos termômetros”, mas a legislação está dizendo que eu não posso adquirir bens permanentes, como se justifica o pedido dessa declaração? De que verba nós estamos falando? Isso é outro grande problema! O técnico na DRE fala que você precisa devolver o dinheiro - e o pior - você tem que devolver.

Em um mês de dezembro, eu passei mal, tive crises de vômito, lembrei muito de um livro. Tem um livro que se chama “Náuseas” - o título do livro é “Náuseas”, esqueci o nome do autor - ele já diz que há situações que vivemos que sentimos náuseas. Eu tive que devolver R\$2.800,00 e meu salário tinha sido de R\$3.500,00, eu fiquei doente com essa situação. Questionaram minha prestação dizendo que não estava correta, fiquei chateado com isso porque, naquela época, as pessoas que receberam minha prestação não eram as mesmas do ano anterior. No fundo, as pessoas precisam ser educadas em suas abordagens, ninguém é obrigado a saber fazer as prestações de contas ou qualquer outra

coisa; uma criança, quando não sabe, recebe reforço, por que eu não posso receber reforço?! Entendeu o problema?! Sempre que houver mudanças, é importante que se faça um reforço para o diretor de escola. Então o problema que eu percebo é de não ter essa formação explicando tanto as mudanças como o processo de prestação de contas. A cada ano eles criam um carimbo, criam formulários; tem que colocar um número nisso, um número naquilo são muitos detalhes. Muitas vezes nos dão orientações que não estão na legislação e dependem da interpretação de quem está orientando.

Reconheço também uma culpa minha porque já sei que acontece desse jeito, então eu preciso me organizar de repente pagar um contador para fazer a prestação. Eu tenho um contador, mas ele não faz a prestação de contas, eu pago todas as taxas que ele cobra, mas não está incluída a prestação. Isso gera uma coisa desagradável porque, embora eu tenha feito engenharia, não sou adepto muito dessas questões, mas no fundo toma muito meu tempo. Imagina como será essa próxima prestação de contas acontecerá de novembro a novembro. Eu ainda não fiz nada disso, porque não tenho condições de entrar nessa tensão. A prestação que estão solicitando chegou hoje, estão pedindo o valor do gasto até a presente data com PTRF Covid 19 e eu não sei, porque para gastar com Covid é preciso preparar a escola para receber os alunos, eu não sei como a pessoa, de posse da prestação vai entender? Não sei se eles vão entender, já até pintei os banheiros, mas isso não é deixar preparado pensando em Covid 19. Então eu não sei se ele quer saber quanto é que eu gastei com o PTRF Covid 19 e eu fico até meio sem jeito porque não tá claro, não é claro. A orientação não é clara; a pessoa já tem dificuldade, ela não entende; se eu colocar aqui “Comprei R\$3.000,00 de álcool em gel”, tudo bem, isso é gasto com Covid, mas se eu coloco “Consertei o portão de entrada”, aí me dizem que não é gastar com a Covid, então é muito complicado, entendeu?

O problema não é a verba, não é a escola receber o dinheiro, o problema é a falta de orientação certa para que a gente não cometa erros e não seja induzido ao erro, isso é importante. Eu entendo que as pessoas que estão lá lidam com os números, os técnicos da DRE, só lidam com isso. Na direção da escola, nós lidamos com os alunos e seus conflitos, nós temos aqui 1.200 alunos, não estou falando de mim, mas dos diretores de maneira geral. O pai liga na escola, bastante irritado fala palavras desagradáveis; já tive arma na escola, o universo da escola é muito complexo. Meu assistente administrativo tem um comportamento que eu considero muito interessante: às vezes o pessoal da diretoria chega aqui no dia que está aquela correria e ele tem o hábito de falar para as

pessoas: “Eu te respeito, você está aqui, mas a sua presença aqui não parou os problemas da escola, terei que ir em uma sala, terei que ir em outro espaço, pode pegar as informações com quem está aqui e, se precisar de mim, é só aguardar”. A escola é muito dinâmica, para conseguir fazer uma prestação de contas, eu me fecho aqui e isso é muito ruim.

Na minha avaliação, o problema todo é esse, não é o dinheiro, para mim vem muito dinheiro! Eu acho que tem dois problemas: as invasões e a minúcia com a falta de direcionamento, uma orientação definida.

4.4.

D3

Gestão de conexão: planeja a longo prazo e trabalha de forma articulada com gestores do território.

Licenciada em Educação Física. Pedagoga. Diretora Aposentada. Espontânea e com um belo sorriso, nos concedeu essa entrevista na tarde de 08 de outubro de 2020, da sala de sua casa. Com uma longa trajetória na gestão pública, evidenciou seu amor pelo pai e a satisfação com seu trabalho.

Inicialmente falarei do meu pai. Ele era uma pessoa que gostava demais de exercícios, atividade física praticava sozinho e com os filhos. Era uma pessoa muito disciplinada, trabalhava diariamente e ao chegar em casa brincava com todos. Brincávamos na sala de casa, pois morávamos em um apartamento no centro de São Paulo e não tínhamos muito espaço. Todos os dias depois de tomar banho ele jantava, brincava e em algumas vezes lia histórias e em outros momentos estudava. Assim acabava o dia e conseqüentemente a semana acabava. No fim de semana realizávamos muita atividade física. Ele nos colocou na ACM – Associação Cristã de Moços – local onde realizava atividade física o que também realizava na escola. Na ACM fiz o programa de monitoria chamado “Os líderes”. Assim, a partir dos treze anos eu já trabalhava como monitora de acampamento, com um grupo de crianças de 5 e 6 anos, sendo ocupada ativamente com preparos que iam da recreação à acampamento.

Com toda esta rotina e vivência minha ideia sempre foi fazer educação física, e foi o que fiz em minha formação inicial. No final do curso de educação física pensei em fazer fisioterapia porque não acreditava que essa carreira poderia ser para vida toda, visto que a maioria dos meus professores de educação física partiram para gestão escolar. Entendia que não ia conseguir dar o número de aulas necessárias por conta do envelhecimento do corpo e da idade. No final do curso, na matéria de sociologia a professora perguntou o que cada um iria fazer ao terminar esta faculdade. Rapidamente disse: “Vou fazer fisioterapia!”. Esta professora discordou e disse: “Imagina! vocês estão fazendo o curso de educação, como é que vocês vão fazer na área da saúde?”. Depois

dessa indagação comecei a pensar profundamente em toda a minha trajetória, pois tinha sido atleta e gostava muito de esportes. Nisso comecei a refletir e pensei: “Assim não, não vou para fisioterapia, vou prestar pedagogia”. Com pouco tempo de formada prestei vestibular de pedagogia na Unicamp, passei e como já tinha educação física eliminei diversas disciplinas que eram afins. Na ocasião fiz a habilitação, porque não pretendia fazer magistério, optei somente em fazer administração e mais tarde fiz supervisão escolar.

Com a formação que tinha antes de entrar na área da educação trabalhei em academia, pois iniciei minha carreira no magistério quando prestei um concurso para professor de educação física no Estado. Assim, passei a lecionar nesta disciplina em diversas turmas. Devo ponderar que mesmo ao trabalhar em escola nunca tive a pretensão de ser diretora de escola - apesar de ter o diploma da formação exigida. Mas a vida nos leva para caminhos que muitas vezes desacreditamos, na minha vida não foi diferente a diretora da escola que trabalhava na época tirou férias e pediu para que ajudasse a vice diretora por um breve momento. Desta forma, fiquei na equipe gestora por um mês, com diversos entraves pessoais que dificultavam minha atuação, pois minha filha tinha oito anos de idade e precisava muito da minha presença, eu queria trabalhar menos e na gestão infelizmente isto não é possível. Mas algumas vezes o que planejamos não ocorre, a diretora logo se aposentou e eu continuei até o final do ano como gestora.

Porém preciso registrar que acabei sendo mordida pelo mosquito da gestão e comecei a almejar estar neste cargo exerceo esta função tão importante para que as atividades escolares ocorram de forma satisfatória para toda comunidade escolar. Assim participei das atribuições e substituí vários diretores em outras escolas, por fim concluí a formação de supervisor de ensino, fiz estágio na diretoria de ensino e comecei a substituir os supervisores, algo que jamais. Houve um fechamento da diretoria de ensino que eu trabalhava, mas o meu diretor regional naquela época era muito apaixonado pela educação e nos incentivava a estudar. Quando fechou a diretoria de ensino eu continuei a participar da atribuição de outras, depois prestei o concurso para supervisor, passei e fiquei mais 5 anos na atuação de orientação dos diretores de escola.

Eu já tinha perdido alguns concursos da prefeitura de São Paulo. Um deles não consegui finalizar a inscrição por conta da falta de luz e no outro passei. Entretanto não assumi na primeira chamada sendo contemplada na segunda. Vale lembrar que hoje é fácil você seguir pela internet a chamada de concurso. Depois que assumi prestei

novamente o concurso para supervisão e para direção, foi o último concurso que podia ingressar como supervisores e diretor e eu passei nos dois, mas não fui na primeira chamada, acabei sendo contemplada na última chamada no concurso de acesso para diretor de escola. E foi assim que entrei pela 202 do Estado, que é um tipo de afastamento, para assumir o concurso em uma das melhores redes do Estado. Era muito diferente porque o salário base de diretor na prefeitura era maior do que o salário base do supervisor do Estado, a diferença é grande o que se torna um incentivo para que possamos assumir o cargo.

Fiquei seis meses em uma escola muito especial na prefeitura, bem pequenininha. Na verdade, eu atribuí o CEU 1, só que esse CEU estava no chão ainda, a obra não tinha sido concluída, eu tinha escolhido a EMEF. Fiquei na diretoria regional por alguns dias e depois fui para a unidade 01. Essa unidade 01 fica no fundo de uma outra escola com uma área verde maravilhosa, com bichos e outras coisas. Essa escola atende as pessoas dos prédios que ficam próximos a escola. Quando assumi estranhei a escola por conta da comunidade escolar, por que eu tinha vindo de Itapevi e Carapicuíba, são cidades onde as pessoas sofrem por morar naquele lugar e, quando eu cheguei, a estrutura física da comunidade era a mesma, mas as pessoas tinham orgulho e amavam morar lá. Isso modifica um pouco a visão e a situação das pessoas que frequentavam a unidade escolar. Acredito que em Itapevi, por não poderem trabalhar próximo da residência e acima de tudo por problemas de transporte.

Como já havia dito, amo as mudanças e fui galgando minha carreira na gestão dentro desta premissa e novamente mudei de escola indo para DRE Campo Limpo, assumi o Centro de Educação Infantil no CEU 2 - um lugar maravilhoso, muito bom trabalhar, com pessoas preocupadas em atuar com excelência para garantir uma educação de qualidade, na verdade só não fiquei lá porque realmente era longe e se você tem a possibilidade de não viajar por cinquenta minutos por dia para trabalhar com certeza irá optar por isto. Um dos grandes problemas enfrentados para continuar nesta escola foi a opção que fiz em continuar como professora de educação física. Assim, dava aula alguns dias da semana em uma escola particular, o que me forçava à viajar entre o atuação como gestora e professora.

Consegui remoção para a DRE Butantã e fui para EMEF unidade 02, também gostei demais da equipe. Aliás, na prefeitura de São Paulo podemos e devemos enaltecer a prática de todos os profissionais que atuam de forma maravilhosa, o que ao meu ponto

de vista é diferente do Estado, onde permaneci por alguns anos. Eu fiquei dez anos na prefeitura como diretora e eu não tenho dez pessoas para dizer que não são bom profissional, pois não vemos pessoas encostadas, não querendo fazer; você sempre vê ações prestativas, com vistas a evolução de toda comunidade escolar.

Permaneci na EMEF unidade 02 por dois anos, lá era uma escola muito grande, com dezessete salas nos três períodos, pois a atendíamos no período da manhã, tarde e noite. Em resumo eram mais de cem funcionários para atender cerca de mil e trezentos estudantes, porém gostaria de registrar que a escola ficava localizada em uma região com grande registro de violência e vulnerabilidade. Essa EMEF unidade 02 fica dentro de um condomínio fechado de frente com duas favelas que brigam entre si e, na frente, uma escola particular de primeira linha. Por estes motivos está escola apresentava grandes contraste e a personalidade das pessoas já era de embate. É muito estranho isso, mas eu gostava demais de lá; era uma escola muito instigante, porém por problemas pessoais eu decidi não permanecer lá, porque era uma escola que precisava de extrema dedicação, e eu achei que dois anos já tinha sido meu limite de suportar toda esta situação e os problemas de saúde começaram a aparecer e precisava respeitar o meu limite.

Resolvi me remover para EMEI do CEU 3, o pessoal da diretoria regional dizia: “Imagina que você vai pegar maior EMEI da rede, pega uma escola menor, você tem chance!”. E a experiência vivida nesta escola foi muito legal, porque uma escola pequena acaba tendo muitas situações que tratam das questões de relação interpessoal e isto é algo que não observamos em uma instituição maior. Nesta unidade eram oito salas e tínhamos pouco mais de quinhentos crianças matrículas, mas a atividade era mais tranquilo do que a EMEF. A assistente de direção foi junto comigo cheguei lá e encontrei uma escola muito bem estruturada, apesar de ser nova, já que tinha apenas dois anos. O que pude observar é que faltava muita coisa do ponto de vista estrutural, mas as pessoas eram dedicadas. Fiquei nesta escola entre os anos de 2012 a 2019, um total de oito anos e sai apenas quando me aposentei em julho de 2019.

Dentre as diversas tarefas de um gestor preciso ponderar as questões relativas aos recursos financeiros que tinha que administrar. É difícil falar sobre verbas, pois sempre comparei o Estado e a Prefeitura. Infelizmente no Estado a verba que vinha era pouca e o dinheiro não nos possibilitava grandes coisas, já que eram direcionados. Na prefeitura de São Paulo o PTRF nos possibilita inúmeras possibilidades.

Aqui gostaria de frisar os feitos realizados na EMEI, pois logo que eu cheguei a primeira coisa que fiz foi levantar todos os sonhos da comunidade escolar. O poderiam ir das coisas atingíveis as inatingíveis para o momento. Assim, inicialmente executamos as necessidades primárias e as manutenções necessárias para a segurança dos funcionários e estudantes.

Foi um crescente a relação que construímos com o CEI que fica no mesmo prédio. Nós conseguimos fazer muitas coisas juntos. No parque, na parte externa do CEI e da EMEI, compramos coisas em parceria como por exemplo: uma comprava as bicicletas e as motocas para as crianças enquanto a outra realizava a manutenção deste material usado pelas crianças. Esta ação nos possibilitava fazer ainda mais coisas com as verbas. Colocamos prateleiras nas salas, montamos a brinquedoteca, o pátio interno com “golzinho”, e outras atividades físicas para as crianças, além de possibilitar a aplicação efetiva de um parque sonoro. Compramos brinquedos eram usados de forma coletiva por todas as turmas da escola.

Em parceria com o CEI realizamos o projeto de captação de água que acabou sendo intitulado de “laguinho Ecológico”. Nesta ação aproveitamos um muro para fazer a captação de água dentro de uma caixa d'água que usamos na unidade escolar para economizar e conscientizar as crianças da importância de preservar a natureza com ações simples. Ficamos felizes de poder construir ações efetivas, pois tivemos que tratar também de problemas estruturais como entupimento, parceria realizada entre as três unidades escolares que estavam no CEU.

As reuniões eram realizadas juntas, assim no início do ano sempre fazíamos uma reunião que se chamava “Chegança”, esta era uma reunião fundamental, organizada de forma coletiva mostrando o CEU como um todo, e durante todo o ano, tentávamos fazer atividades coletivas como: carnaval, mostra cultural, festa junina e outros eventos.

Nas reuniões com a APM e conselho da escola, fazíamos o extrato do que tinha sido gasto, a verba que ainda tinha e a lista de ações necessárias, bem como a prioridade do ano. Tudo sempre foi construído coletivamente e os resultados eram de fato o sucesso de toda equipe escolar. Em geral, nessas reuniões surgiam ideias muito interessantes que eram colocadas em prática. Em 2013, surgiu a avaliação do MEC e depois a prefeitura de São Paulo deu início à criação do documento indicadores de qualidade da educação infantil paulistana. Inicialmente não conseguimos realizar a reunião com todos, então

decidimos fazer um resumo da avaliação com cada item e as opções. Este instrumental próprio era enviado para a casa das pessoas que devolviam com as respostas, sendo: bolinha vermelho, verde ou amarelo. Quando recebíamos este documento fazíamos a reunião para tabulação dos dados e encaminhamentos necessários. Na efetivação desta proposta, tivemos dois responsáveis que participaram de todas as avaliações, alguns só mandavam as folhinhas, mas estes deram muitas ideias que só foram ser colocadas em práticas quase cinco anos depois.

Eu sempre gostei de mudar de escola porque que você vê a escola com uma outra visão, é como dar sangue novo para o espaço. Implantar coisas novas é muito bom e acaba com o marasmo que a escola possui, por isto eu não aguentava ficar no mesmo espaço e sempre optava pela remoção. Porém ter ficado na EMEI oito anos seguidos foi muito bom pra minha prática profissional, assim como para a instituição, pois foi possível criar uma identidade significativa para todos que frequentavam o espaço de forma a contribuir pelas crianças que ali passavam.

Em 2015, a escola que eu lecionava fechou, se ela tivesse ficado aberta eu teria continuado. Era uma escola de educação infantil, uma escola muito pequenininha não era aquilo que eu sonhava em termos pedagógicos, entretanto a visão da instituição e a ideia eram interessantes.

A pandemia nos trouxe diversas situações que precisam ser levadas em conta, mas o isolamento social fez com que diversas ações mudassem. Infelizmente isto nos causou uma angústia a maioria das pessoas não sabe explicar, entendo que escola vazia não é o lugar ideal para todos os profissionais da educação. Escola é vida, é movimento, é ação... precisamos de crianças e adultos imbuídos do desejo de criar e inovar.

4.5.

D4

Gestão Pedagógica: prioriza o pedagógico no uso das verbas e articula essa decisão.

Licenciado em Matemática. Pedagogo. Atua como diretor de escola em uma EMEF e como professor na educação infantil. Do parque, na companhia do seu filho e um punhado de quatro carrinhos, nos concedeu essa entrevista na noite de 02 de outubro de 2020.

Começo dizendo que ser diretor de escola foi uma escolha profissional, era a carreira com a qual eu decidi me aprofundar e que tenho uma perspectiva de aproximação e paixão. Então o desejo de aproximação na área da educação é um primeiro passo que fiz para chegar à gestão escolar e trato isso com uma perspectiva mais relacional dessa possibilidade de exercer algo que você gosta de fazer e você quer pela sua história de vida, que você quer percorrer durante toda sua vida.

Então cargos, as funções pelas quais você passa na área da educação, essa disposição, esse desejo, esse amor pela área é que permite dizer o seguinte: “Olha, a gente vai transitando diferentes funções de acordo com as escolhas profissionais e os contextos, de acordo com as decisões que você vai tomando ao longo de sua vida e você chega num determinado momento - por uma escolha também, acho - que vai muito dessa questão, então da aproximação da carreira, do desejo de fazer algo durante toda uma vida e, por fim, chega nessa escolha profissional diante de um contexto mais atual, de escolher a direção para atuar, para descobrir, para conhecer, para desvendar. Então foi assim que a direção, hoje, chegou em minha vida e eu procuro desempenhar com toda a paixão, com um outro olhar diante da educação desses sabores e dessabores que nós temos diariamente.

Se eu for buscar referências na minha infância para a escolha do magistério, posso dizer que lembro das brincadeiras que eu fazia e que giravam em torno do fazer, do ensinar e do aprender. Então... como eu tinha uma disposição muito grande em estudar e gostava muito de estudar! As minhas brincadeiras isoladas comigo mesmo, eu era ao

mesmo tempo professor e aluno, comigo isolado, sabe, nos terrenos. Imagine meus pais construindo uma casa, ampliando a casa, o território onde vocês vivem e você tentando explorar não o espaço, mas tentando utilizando o espaço para explorar esse ato de ensinar e aprender consigo mesmo. Então eu vou reportar a essas brincadeiras de infância que me deixavam muito tranquilo e me lembro bem que eram brincadeiras solitárias, isoladas. Se a gente for pensar assim, o magistério ele é coletivo, o exercício educacional é coletivo, mas naquele momento, naquelas minhas primeiras brincadeiras que me tem aproximado dessa função foram bem isolados, bem solitários.

Mas é claro que ser solitário, essa solidão na brincadeira, que me trazia uma paz, também eram fruto dos professores nos quais eu me espelhava, professores que eu admirava, então, sempre professores muito bons. Acho que a minha trajetória escolar foi cercada de professores muito bons, professores que deixavam marcas, não apenas na questão do ensinar o código, ensinar as letras em si, mas de se aproximar do aluno - e olha que eu era um aluno muito tímido, um estudante muito acanhado, e era aquele estudante que gostava de estar no meio para frente na sala e, como naquela época, dependendo da posição que você escolhia para sentar na sala, fazia uma grande diferença, talvez por isso eu admirava os professores e eles me admiravam. Então, nessa ação recíproca, a gente também pode dizer, pode indicar que foi um dos motivos pelos quais eu decidi ingressar na carreira do magistério.

Na adolescência, nesse período de efervescência - talvez não por uma escolha, mas por uma coincidência do destino - esse ingresso no magistério em nível médio. Em um determinado momento, já apaixonado pela educação como estudante, decidi participar de um processo seletivo e ingresso no CEFAM, uma escola de nível ensino médio de formação de professores e ali foi só encantamento; os melhores anos do ponto de vista de formação profissional e de escolha - mesmo - daquilo que eu gostaria de seguir, de percorrer ao longo da vida.

Então esses dois pontos eu destaco, esses dois pontos dentro desse contexto da minha escolha pelo magistério: as brincadeiras da infância e os professores que nos trouxeram grandes referências.

Inicialmente eu não escolhi pedagogia, até porque no magistério e nos últimos anos mesmo, houve um afastamento da leitura de minha parte no ensino fundamental II. Eu acho que o que a gente observa: os nossos estudantes, hoje em dia, que é uma

marca histórica, os adolescentes costumam se afastar muita da leitura literária, dessa busca por livros, e comigo aconteceu desta forma, mas eu tinha também uma outra perspectiva na adolescência que era aproximação do universo da matemática - apesar de me reconhecer pessoalmente não tão bom, não tão ágil, não tão rápido nesses cálculos matemáticos. Naquela época, eram muito exigidos, em certa medida ainda são hoje, creio que é muito menos agora felizmente, mas apesar dos cálculos matemáticos não serem tão rápidos na minha mente, no desenvolvimento, no registro, mas eu me dava muito bem. A trajetória ao lado dos meus professores de matemática - que aliás eram muito bons ao ponto de eu me sentir muito forte nessa área da matemática.

Por isso mesmo, após magistério, o magistério muito bom, uma formação muito inteligente, bem completa, no qual fiz estágio com observações e regência, bem completo, mas mesmo assim eu busquei uma outra área, a área da matemática, mas sem me afastar do ato de lecionar. Então fiz uma licenciatura em matemática, buscando alinhar um pouco essas duas práticas, essas duas áreas.

Iniciei minha carreira no magistério atuando com reforço escolar naqueles tempos de programa de aceleração de estudos em janeiro do Governo do Estado, nos meses de férias escolares. Atuando no fundamental de 1^a a 4^a série na época e durante o ano, também seguindo nessa perspectiva, mas logo em seguida, também ingressei na escola particular como professor de educação infantil em janeiro de 2002, logo após minha formação no CEFAM.

Eu sempre tive uma aproximação com a área de formação de professores e acabei também vivendo algumas experiências nesse horizonte. Atuei na formação de professores na área da matemática sempre nesse binômio, nesse complemento: a área da docência e a área da matemática com as formações. Percorri esse caminho tanto na sala de aula, com docência em educação infantil, no ensino fundamental principalmente, mas também na formação de professores até chegar a trabalhar no núcleo de orientação pedagógica, concomitante com a docência de sala de aula. Eu digo que eu nunca saí da sala de aula, sempre quis deixar meu pé ficado em sala de aula, por mais que eu tenha me desdobrado muito durante todos esses anos, eu sempre tive meu pé no chão da sala de aula e isso me fez e me faz muito bem ainda.

Mesmo assumindo o cargo de diretor de escola, eu continuo com acúmulo de cargos, sendo diretor e sendo docente este ano na educação infantil, buscando aprender e

reaprender. São outros tempos desta modalidade no país, na cidade, mas sempre com esse pé aqui e pé acolá, estando presente a gestão escolar e a docência na minha vida.

Depois da matemática, eu fiz complementação pedagógica, uma licenciatura plena, aproveitando alguns créditos de disciplina da primeira graduação.

Antes de falar como foi meu início como diretor de escola, é preciso lembrar que as pessoas carregam historicamente a visão de que o diretor é uma pessoa com cabelos brancos, mais velho, muito isolado e tem dois pés, as duas mãos, todo o corpo, fincado na área administrativa, do tipo “não toque no pedagógico que o diretor precisa ser administrativo”, tanto na escola particular quanto na escola pública.

Então o início do meu trabalho na gestão escolar foi cercado por muitos receios, como eu os venci; como eu tenho uma característica de ser muito sistemático e muito organizado, de ser muito pontual nas questões, é importante destacar que minha paixão na matemática, também no ensino médio e no magistério foi deixando espaço para minha possibilidade de escrever. Passei a gostar muito de escrever muito, de ler, então eu trouxe alguns aspectos dessa questão da escrita, de dizer, de saber me comunicar melhor, pôr as ideias no momento certo, de exercer essa possibilidade de falar de diferentes modos e não apenas atuando na área administrativa, mas também na pedagógica.

No início da gestão escolar e ainda hoje, o vento me desdobra e tenho uma paixão enorme mais pelo pedagógico do que pelo administrativo.

Eu estou na mesma unidade como diretor, não costumo trocar, costumo ficar em cada área - funções que desempenho de 05 a 10 anos. Então como diretor, logo de início, diretor da rede municipal, permaneço na mesma unidade completando 05 anos de atuação.

Sobre os recursos financeiros que tenho na escola, no atual contexto do meu trabalho eu percebo que esses recursos existem, é importante destacar que na realidade brasileira que nós vivemos, muitos sistemas de ensino público não têm tanto repasse de recursos financeiros da escola como eu tenho, como eu observo na rede municipal de São Paulo, então o primeiro ponto a afirmar é que nós temos o recurso para fazer gestão. Nos últimos anos com essa crise econômica, atinge todas as áreas e atingiu também a escola, então esses recursos financeiros chegaram, muitas vezes, escassos; outras vezes, com um planejamento melhor de repasse que você poderia então relacionar e fazer uso mais adequado do ponto de vista pedagógico desses recursos. Então, percebendo que existe

esses recursos, sempre procuro nessa percepção trabalhar primeiro o que é pedagogicamente necessário e favorável para aplicação dos recursos e, por fim, pensar em melhorias na questão da infraestrutura da escola. A gente sempre parte de acordo com a ideia de “vamos priorizar o pedagógico, os projetos, antes de priorizar outras questões”.

Existem amarras no uso dessas verbas de cunho burocrático, eu fico sempre nesse conflito o quanto a burocracia pode ajudar e o quanto a burocracia atrapalha. Essa burocracia ajuda porque eu sei que a gente precisa prestar contas e eu procuro compartilhar - não apenas os atos decisórios no plano de ação de aplicação de recursos financeiros, mas também durante a aquisição, durante a compra, durante o manejo desse recurso - eu sempre costumo compartilhar com os meus assistentes todas essas ações, então, a burocracia eu vou vencendo aos poucos com uma parceria estabelecida com os demais atores.

É claro que você sempre fala assim: “Poderíamos ter um tempo maior como diretores para atuar em outras frentes na escola, que não seja apenas fazer orçamento porque você tem que fazer o orçamento buscando o menor preço do produto de qualidade dentro dos projetos que você precisa executar, isso demora, isso exige uma pesquisa”. É claro que nós gostaríamos de recursos liberados 100% para uso e decisão da escola, mas entendo também dentro de um sistema você precisa ter algumas diretrizes e, aí, é um dilema que eu coloco. Completando meu quinto ano na direção, eu percebo que é importante ter diretrizes, é importante que esses recursos não venham totalmente engessado, mas você precisa ter algumas rubricas até porque você está trabalhando dentro de um sistema de ensino. Então, entendo que o gestor maior precisa estabelecer essas diretrizes centrais, mas é claro e, do ponto de vista prático, eu gostaria que tivesse bem livre para que a gente pudesse atender realmente o pedagógico em 100%.

Com certeza, esses recursos adicionais para manutenção de escola, para uma reforma, para ampliação do espaço escolar, para uma dinamização do espaço físico, mas, enquanto isso não acontece, eu fico com esse meu dilema entendendo que eu preciso trabalhar dentro dessas diretrizes - e não me incomodo tanto com elas, vou seguindo e fazendo o possível em minha unidade escolar.

4.6.

D5

Gestão Dinâmica: *Preside a APM, planeja e define prioridades, atua diretamente nas compras e na contratação de prestadores de serviço.*

Mestre em Educação pela Unifesp/SP. Pedagogo. Atua como Diretor de Escola a cinco anos. De sorriso largo, com brilho nos olhos, concedeu esta entrevista em 30 de outubro de 2020, pela manhã, do seu apartamento, na companhia de um gato travesso. Narrou sua história com detalhes, sem perder de vista o nome daqueles que tem feito parte de sua trajetória.

Eu fui uma criança que aprendeu a ler muito cedo para os parâmetros daquele começo da década de 90; pensando na história da educação deste país, uma criança pobre e preta da periferia aprender a ler já na EMEI é uma coisa bastante interessante. É claro também que isso não é um componente apenas meu; eu não tenho contato - eu lembro o nome mas eu não tenho contato - por exemplo, com a equipe da EMEI Unidade 01 que foi EMEI onde eu estudei para saber como que é que eles trabalhavam, qual a perspectiva que era - embora eu tenha feito pesquisa sobre a história da alfabetização no município de São Paulo e eu abordo esse tempo em que eu era hoje uma criança da Educação Infantil - mas naquele tempo, estudante, que assim que era chamado, eu tenho algumas ideias do que as professoras faziam e o porquê que eu cheguei a ler antes de entrar na antiga primeira série, também numa escola estadual, escola pública.

A minha família não tinha hábitos tão refinados de letramento que justificassem uma entrada minha no mundo da escrita, no mundo público da escrita, de uma forma mais próxima daquilo que se espera, daquilo que a gente deseja de uma criança em relação ao processo de alfabetização, que lê a literatura, enfim, porque eu era uma criança que lia literatura na escola estadual. Eu lembro que eu escrevi e lia muito, eu estava até contando para um amigo meu - que não lembro se era na terceira ou na antiga quarta série - mas, uma vez, a professora mandou eu mostrar o meu texto para coordenadora porque o texto estava muito bom, não tinha nenhum erro, naquela época eles iam muito pelo erro, não

era pelo processo discursivo, mas enfim, é uma coisa que me acompanhava - essa coisa da leitura e da escrita.

Eu não sei se fui imbuído pelos comentários das pessoas pelo estigma - embora a gente sempre use estigmas para coisa ruim - mas coisa boa também tem estigma. Pelo estigma que as pessoas foram colocando em mim assim: “Ah ele é muito inteligente, muito inteligente, vai ser professor...”. Eu comecei a criar um desejo de ser professor de fato, desde sempre! Eu brincava de escolinha, ensinava até o meu irmão mais velho porque ele tinha mais dificuldade nessa questão da educação formal. Ele é muito inteligente, na verdade os três, meus três irmãos são muito inteligentes, inteligências bem diferentes, mas muito inteligentes. Mas, para área acadêmica, dos quatro eu sou o que destoa, sou aquele que passa o final de semana estudando. Meu irmão, até ontem, falou para eu ir ao programa de TV que ele estava vendo Show do Milhão, falou: “Vai lá responder as perguntas..., mas eles fazem pegadinhas! Irão te perguntar o nome da atriz de novela e você não vai saber!” Eu gostei do comentário dele! São inteligências diferentes.

Eu fui crescendo com essa ideia, essa vontade. A primeira ideia que eu tive era a de ser professor de português e inglês, mas em um determinado momento eu acabei desencantando, fui percebendo as dificuldades de se aprender uma língua estrangeira na escola pública, mesmo assim eu mantive o sonho. Quando eu estava no primeiro ano do ensino médio, uma professora substituta bem senhorinha, negra; eu estudava à noite porque, naquela época, o ensino médio era à noite na Escola 02, ela fez uma atividade sobre profissões - sei lá, eu não lembro, era alguma coisa assim - sobre o que você quer fazer no futuro e eu revelei a ela que eu queria ser professor e ela me chamou e falou assim: “Olha, porque que você não faz o vestibulinho do CEFAM?”, e eu me enchi de expectativa. E me inscrevi, fiz, fiquei em quinto lugar - eu lembro - e eu lembro até que a seleção tinha alguma coisa a ver com projeto didático e eu já escrevi algo nesse sentido. Fui aprovado, fiquei muito feliz, comemorei e acabei até amassando o cartão da minha mãe que estava no bolso.

Fui para o CEFAM, que é o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, fiz o magistério de forma integral. Era um curso integral das 8h às 17h. Fiz o segundo, o terceiro e o quarto ano, porque a gente fazia o regular e o normal junto. No CEFAM, a gente fez muitas horas de estágio, muitas horas de estágio na educação infantil e no ensino fundamental e, a cada estágio que eu ia confirmando essa “vocação” - eu não

gosto muito dessa palavra porque não é um chamado, não é uma missão, é uma profissão, mas vou usar agora essa palavra “vocação”. Inclusive em uma dessas escolas, uma escola que fica no Jaguaré eu encontrei a professora 01 que foi a minha professora na EMEI unidade 01 e ela lembrou de mim, eu lembrei dela, foi bem interessante. A professora 01 logo se aposentou e veio uma outra professora, até porque quase 30 anos, talvez não isso tudo, mas muito tempo, ela devia ser uma educadora em início de carreira quando ela foi minha professora.

Quando eu saí do magistério, eu fui começar onde eu não queria começar, eu não queria ser professor de Educação Infantil, eu ainda não tinha esse olhar que tenho hoje. Quando eu vejo uma criança pequenininha, eu falo que um dia eu vou ser diretor de um CEI, de uma EMEI, ainda não, mas um dia eu vou. Eu comecei o magistério no dia 16 de março de 2006, eu comecei atuando em um CEI conveniado da Prefeitura de São Paulo, hoje ele não existe mais, no lugar hoje é uma ETEC. Eu trabalhei por 10 meses nesse CEI e, enquanto eu trabalhava lá, eu ainda não tinha entrado na pedagogia porque tem uma coisa que eu acho muito curiosa e que eu faço questão de contar e eu conto até para os meus alunos, aluno mesmo de Educação Básica, não só os do ensino superior quando eu atuava no superior: eu não acreditava que a escola pública superior fosse para mim eu não me via na escola pública, porque eu já tinha entendido de uma forma distorcida e eu tinha na verdade feito o jogo do grupo hegemônico, já tinha sido cooptado por esse tipo de conformação de mentalidade, então eu não fui prestar vestibular, eu não acreditava que era para mim. Mesmo que as pessoas me dissessem que eu era muito inteligente, eu não acreditava naquilo, então não fui direta essa pedagogia.

Detalhe importante: no CEFAM, eu entrei com o desejo de ser professor no magistério, de formar professores e cursar letras, depois resolvi cursar pedagogia. Eu queria cursar pedagogia para trabalhar formação de professores e, logo o magistério fechou no Estado de São Paulo porque eu fui à última turma do CEFAM; em 2005 me formei, eu queria fazer pedagogia porque eu pensava: “Bom, eu vou trabalhar como coordenador pedagógico, é isso que eu vou fazer”.

Fui para educação infantil, fiquei 10 meses, gostei muito de trabalhar com literatura com eles, inclusive eu dei um seminário sobre a contação de história no ano de 2006, o pessoal gostou muito, foi muita gente no meu seminário, fizeram muitas perguntas, foi bem legal. Nesse mesmo ano, eu prestei concurso para Prefeitura de Santo André, não sabia nem onde era. Prestei o concurso, foi um concurso bem concorrido e

difícil, passei bem colocado, a prova foi cancelada, a gente foi convocado para fazer de novo, foi igualmente difícil a prova, mas fui bem colocado de novo.

Em 2007, no dia 7 de fevereiro de 2007, eu assumi o cargo de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de Santo André. Comecei atuando em uma EMEIEF, que tinha educação infantil e ensino fundamental; uma escola muito bonita, muito grande, uma equipe maravilhosa e eu entrei como um professor “O” que a gente chama hoje na prefeitura de São Paulo como professor de CJ, eu substituí um professor que ele era diretor de escola porque lá não tinha cargo efetivo de diretor, depois eu trabalhei com a esposa dele - ela era uma graça - e aí, eu substituí esse diretor por 2 anos como CJ, na verdade eu fiquei como módulo entre "um ano", no outro ano eu já assumi uma turma, fiz um trabalho bem legal, foi muito gostoso. A gente sai do magistério encantado querendo fazer um monte de coisa.

Nesse ano, eu também já tinha entrado na pedagogia porque eu tinha feito o Enem, entrei pelo PROUNI, aquela coisa que atravessa a nossa história; história de quem não nasceu em uma família abastada, uma família rica. Eu fui fazer pedagogia no Centro Universitário FIEL em Osasco, com bolsa o tempo todo, três anos e meio, de segunda a sábado, eu julgo que tive uma formação excelente naquele lugar. Eu fazia a pedagogia em Osasco, morava na altura do quilômetro 18 da Raposo e trabalhava em Santo André. Nos dois primeiros anos, eu peguei aula à tarde por conta da distância mesmo. Eu não dirigia e dependia de transporte público. Eu vivenciei uma experiência muito bacana em Santo André, uma equipe gestora fantástica; uma das gestoras era muito cuidadosa, muito parceira, estava sempre junto, tinha uma pegada formativa muito legal, eu aprendi muita coisa com essa gestora. Muita coisa do que eu sei e do que eu faço hoje é por conta dessa equipe que conheci no início da carreira.

Depois desses dois anos nessa EMEIEF em Santo André, eu fui "obrigado" a fixar a lotação porque lá em Santo André você não entra com lotação fixa. E foi publicada uma lista enorme de quem teria que fazer lotação. Nessa lista enorme, eu estava entre os dez últimos porque tinha gente, assim, da Arca de Noé que também iriam lotar e eu não entendia o porquê. Logo compreendi que no ABC tem uma prática muito... eu não sei, eu não fiz um estudo de história da educação para afirmar isso, mas eu tenho uma hipótese de que é uma prática muito clientelista, no sentido de cargo público.

Então o quê que acontece: as pessoas transitam entre os municípios. Por exemplo, ela é professora em Santo André, mas ela é convidada para ser diretora de educação infantil da SME de São Bernardo, então ela sai do cargo, vai para São Bernardo e perde a lotação em Santo André; quando ela volta, quando troca partido, governo, aí a pessoa precisa fixar lotação de novo. Por conta disso, eu era um dos 10 últimos e esses acabaram ficando mais amigos porque eram os que estavam na berlinda.

Lembro que ao chegar no Centro de Formação Clarice Lispector, que era onde se faziam as formações e as atribuições. Eu estava na maior expectativa, toda hora aparecia no painel as vagas e o que tinha sido atribuído, bem como as escolas que não tinham mais vagas. Em um certo momento, pensei: “Meu Deus do céu, o quê que vai sobrar para mim? Eu vou ter que exonerar porque não vai sobrar nada para mim”. Quando chegou a minha vez, tinham duas creches - lá se chamava creche mesmo - tinha a creche do recreio da borda do campo e outra creche que ficava no parque Miami, assim no extremo de Santo André do lado da represa Billings. Considerando que o parque Miami seria o mais próximo, escolhi a unidade e foi muito interessante. Era uma creche muito bonita, assim o meio dela parecia um coreto, tinha muita árvore, tinha tanque de areia, era uma graça. E eu cheguei lá, a diretora era uma cobra, aquela mulher queria ver o cão, mas não queria me ver. Eu realmente questionava muito, eu queria material para trabalhar, é por isso que hoje eu não deixo minha escola sem material; se eu deixar sem material é porque não tem mesmo e eu justifico um milhão de vezes para os meus professores para eles não acharem que sou eu que estou regulando. Então se você for na EMEF, na qual sou diretor, e você abrir o almoxarifado, você vai encontrar papel de tudo quanto é jeito, o que você quiser usar e eu não regulo nada, eu só oriento para que também não gaste verba pública de forma inconsequente. Mas assim: se é para criança, para o jovem ou para o adulto, é para usar; se não usar, aí que eu fico bravo. Eu não gosto também de ver professor comprando coisas para a escola com seus próprios recursos. Por exemplo, ano passado eu tive um professor de história que comprou massinha para trabalhar com os estudantes da EJA, eu questionei dizendo para ele que nós tínhamos baldes de massinha na coordenação e expliquei ainda que a massinha não era para ser usada somente pelo ciclo de alfabetização, é para todos e, outra, se não tivesse eu daria um jeito de comprar.

Voltando para a creche no jardim Miami: chegamos na atribuição, eu era o terceiro; a primeira colocada solicitou escolha de um berçário I, o segundo colocado solicitou uma turma de quatro anos e, na minha vez, eu só consegui dizer que queria os

mais velhos que a unidade tivesse e, para minha sorte, tinha uma turma de 05 anos, pois além da faixa etária de creche, eles atendiam crianças até os 05 anos de modo integral e parcial e eu escolhi a turma de 05 anos parcial porque, na minha cabeça, eu não queria ser o rabicho da vida deles. Na rotina, eles entravam de manhã, vivenciavam situações de aprendizagem com um professor ou uma professora e, quando chega o período da tarde, eles não querem mais saber de nada, eles estão cansados, entendeu? Por mais bacana que seja a tua proposta, você fica como segunda opção; eu acho que não ia compensar a minha experiência, por isso fiz essa escolha.

Escolhi a turma da tarde de crianças de 05 anos, eles eram uma graça, a coisa mais linda do mundo e eu lia muito para eles, fazia muita contação de história, muita leitura. Eu já chegava e eles já ficaram loucos porque eles sabiam que eu ia trabalhar a rotina, que eu iria escrever a rotina, trabalhar com letras móveis, que ia fazer chamada, que a chamada tinha cartaz, que a chamada tinha nome. Eles adoravam que eu fizesse oficina de percurso criador, deixava eles livres; era de arte eu fazia assim: eu pegava tudo quanto era material plástico, artístico, gráfico que pudesse e que a escola dispusesse e, eu os deixava livres também para ir no parque para pegar as folhas. No fundo que acho que a diretora me odiava por conta disso porque os meus meninos, assim, tinham uma autonomia enorme, eles pediam para pegar uma pedrinha ali, outra acolá e eu deixava, pedia sempre para voltar logo e aí a gente montava uma mesa gigante com tudo quanto era material, papel recortado de tudo quanto é jeito. Eu tinha duas assistentes e acho que elas também me odiavam porque eu inventava essas coisas. Nós usávamos cola, tesoura, barbante, glitter, as coisas mais perigosas ficavam comigo e eu que colocava para eles ou eles usavam na minha frente, mas eu deixava usar tudo. As crianças podiam fazer quantas obras eles quiserem fazer e depois a gente fazia uma exposição pendurava pela creche.

Foi um ano muito rico para mim, eu fiz muita coisa com eles e, nesse ano, eu tive duas crianças público-alvo da educação especial: uma menina que provavelmente tinha uma deficiência intelectual, mas a família não aceitava, usava fralda inclusive, eu não fazia trocas de fralda até por conta dessas questões de gênero, nós sabemos como que essas questões são fortes até hoje e eu contava com assistentes para realizar essa troca. E tinha um menino na sala, estava até falando sobre ele com amigos dia desses. Eu estava dando uma aula, me pediram uma aula sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, eu acabei falando desse menino que marcou muito a minha vida - eu tenho que encontrar o pessoal dessa época e perguntar se eles sabem como ele está hoje.

Esse menino tinha uma encefalite crônica porque ele teve paralisia cerebral e ele participava das aulas numa cadeira de rodas adaptada, eu aprendi muito com ele, especialmente porque eu tentei muita coisa com ele: eu tentei comunicação alternativa, eu comprava materiais diferentes, eu pedi para diretora comprar materiais diversos e é por isso que hoje também, por exemplo, eu faço muito pela sala de atendimento educacional especializado, eu compro tudo que elas pedem, eu sempre quero ver tudo. Inclusive a gente vai homenagear a professora de educação especial da unidade que atuo como diretor, porque ela trabalha lá a 18 anos e completou 70 anos agora e está prestes a se aposentar. Já compramos uma placa, com ajuda de nossos prestadores e amigos, pretendemos fazer uma cerimônia e tenho certeza de que vai ser uma choradeira.

Voltando para o caso do menino do CEI: eu o trocava, eu dava comida na boca porque ele não conseguia se alimentar sozinho, eu fazia um trabalho semelhante ao do AVE daqui da Prefeitura de São Paulo. Era muito legal aquilo para mim, eu tenho certeza que ele também foi muito impactado pelas leituras, pelas atividades artísticas. Eu só não lembro dele participando das atividades de percursos, de pular, saltar, até porque ele não podia, mas a gente fazia, por exemplo, aquelas calças jeans preenchidas para ele participar no parque, colocava areia na mão dele, enfim. Para quem não queria ir para a educação infantil, eu acho que fiz um trabalho muito bacana.

Eu lembro que em 2009 - ano em que atuei nesse CEI - nós vivenciamos a epidemia de H1N1 e eu trabalhava muito notícia de jornal com eles para falar sobre a pandemia, sobre os cuidados. Como eu praticamente viajava da minha casa para a escola, pegava um monte de ônibus, trem, eu saía caçando tudo quanto era texto real (panfleto, jornal) e eu sempre pedia 30 - acho que as pessoas me achavam louco, mas eu sempre justificava que eu era professor e precisava do material para trabalhar com as crianças. Eu levava o jornal para eles, ensinava como é que lia o jornal, pedia para eles acharem onde é que estava falando da gripe e questionava os achados, a identificação dos textos, as leituras de imagem. Eu sei que, no final do ano, eu fiz uma coisa que talvez hoje eu acho que eu não deveria ter feito, mas eu fiz, que foi sondagem de hipótese de leitura e escrita deles individualmente. Enquanto as meninas estavam no parque com eles, eu ia chamando individualmente - na verdade eu não fiz uma sondagem de hipótese de leitura escrita clássica como as pessoas fazem, de pegar o mesmo campo semântico, aliás, eu até fiz, na verdade trabalhei parecido com o método Clínico de Piaget, eu aprendi com uma da pedagogia nesta época. Bom, fiz lá uma sondagem com eles e muitos deles já tinham

hipóteses silábicas com valor sonoro sobre a escrita, eu tinha lá uns dois, três que foram silábicos alfabéticos para o primeiro ano e sem forçar nada; embora minhas assistentes achassem que eu dava aula de alfabetização, mas não era isso, era não negar a eles o direito de uma entrada o quanto antes no mundo público da leitura e da escrita porque muitas daquelas crianças estavam numa situação parecida com a minha em 1987, 1988, 1991; eram crianças pobres de uma periferia geográfica e sociológica, não era só uma questão de classe social, era uma questão também eles estarem muito distantes do centro da cidade. Foi um período maravilhoso e, se caso eu pudesse tirar esse capítulo da minha vida, eu não tiraria porque foi maravilhoso.

Na sequência, eu pedi remoção, aliás todos nós que tínhamos ido para essa creche no Jardim Miami pedimos remoção, até porque a diretora era uma cobra. Teve uma outra coisa, que foi muito bacana que eu fiz: a gente decorou o dorso de uma escada, uma escada assim que subia para o berçário, os meus alunos decoraram aquele lugar com recortes de revista, ficou muito lindinho, era um cantinho de leitura; ficou muito bacana, eles gostaram muito de fazer. No final do ano, eu já estava tão cansado e eles me pedindo para fazer oficina de percurso criador... eu já não dava conta, disse que no primeiro ano eles iriam fazer. Foi um ano muito intenso para mim e muito gostoso. Eu pedi remoção e, nesse ano, eu tinha prestado concurso de Cotia porque eu ia me casar e ia morar para lá. A minha sorte foi tão grande que eu consegui remoção para rua de baixo, eu não consegui ir para o centro que seria o mais próximo para mim e acabei indo para a EMEIEF unidade 02. Eu peguei uma quarta série, uma turma detonada - pensa naquelas crianças, que dó que me dá daquelas crianças. Cheguei e fui conhecê-los, fui fazer as sondagens, percebi que tinha um monte com dificuldade de aprendizagem. Um grande desafio pra mim, porém eu tinha prestado concurso para Cotia e também tinha aberto um processo para mudança de escola porque a Prefeitura de Santo André tinha municipalizado cinco escolas do Estado e, aí, eu perdi esse processo, não participei, mas depois eu liguei no RH da prefeitura e falei que queria participar do processo e logo me informaram que tinha vaga em uma outra EMEIEF unidade 03 que era uma escola técnica do Estado, e eu aceitei porque ficava mais próximo.

Ao chegar na unidade, eu peguei também uma quarta série, era uma quarta série que era bem bacana, mas tinha alguns alunos com dificuldade de aprendizagem também. Era muito bacana porque era uma sala que eu usava sozinho; eu dava aula para eles à tarde e eu podia deixar meus carimbos, deixava cantinho de leitura montado porque era

só eu e eles. Uma turma maravilhosa. Eu estava trabalhando com eles quando, em abril, a SME de Santo André me manda mensagem informando sobre o resultado de um processo para ser assistente pedagógico no qual eu havia me inscrito. Eu fiz, mandei um projeto para ser assistente pedagógico, eles gostaram do projeto, eu já tinha me formado em pedagogia - isso aconteceu em 2010, eu já era pedagogo. Me sugeriram uma escola que ficava na Vila Alba, outro extremo de Santo André, mas eles achavam que Vila Alba era bom para mim porque eu vinha de São Paulo; coloquei a situação e informei que não daria para mim, sugeri uma outra unidade, a primeira que trabalhei e que tinha vaga, eu voltaria para a referida unidade agora como assistente pedagógico. Ao contar para minha turma, eles ficaram tristes porque eu ia sair, mas eles inventaram de fazer o meu aniversário antecipado, uma despedida, fizeram carta de rolo para mim.

Estava eu me despedindo dessa turma e me preparando para assumir o cargo de assistente pedagógico na EMEIEF unidade 01 quando eu recebo telefonema da SME de Cotia me convocando para escolha de vagas. Eu fui e, depois que eu escolhi em Cotia, eu voltei em Santo André, agradei por eles terem me chamado para ser assistente pedagógico, mas eu não podia aceitar porque eu ia assumir o cargo em Cotia e exonerei o cargo de Santo André. A impressão que eu tenho é que eu deixei um abraço meu lá, foi muito doído. Eu ganhava muito pouco, muito pouco, mas foi com esse pouco que eu consegui comprar meu primeiro apartamento, que eu consegui vender na segunda-feira passada. Mas era muito gostoso de trabalhar, eu aprendi muito; eu não sei também se é porque eu era um profissional ainda em início de carreira e eu estava absorvendo tudo, mas eu tinha impressão de que era uma rede que trabalhava muito essa questão da formação do educador em serviço, então muito do que eu sei eu aprendi lá.

Em Cotia, eu cheguei e quem fez a atribuição foi uma mulher que ela era diretora de escola mas ela estava como supervisora e depois ela passou a ser secretária-adjunta - hoje eu não sei o quê que ela é porque, assim, a mulher manda em tudo lá e, assim, eu não sei se o processo era tão suficientemente claro como é que como tem que ser de acordo com o Artigo 37 da Constituição, mas eu cheguei lá e essa senhora olhou para mim, falou assim: “Olha, eu tenho para você uma turma de 05 anos e eu tenho um terceiro ano do ensino fundamental na EM unidade 01”, no Atalaia praticamente onde eu ia morar, dava para ir a pé. Eu ainda não tinha a visão que tenho hoje sobre a educação infantil e não tinha esse olhar distanciado no tempo sobre como é que foi a minha experiência com as turmas de educação infantil com as quais eu trabalhei, então eu escolhi o terceiro ano.

Cheguei nessa EM unidade 01 no dia 10 de maio de 2010, cheguei lá e encontrei um terceiro ano com 38 crianças, das quais 12 tinham uma hipótese alfabética sobre a escrita, das quais 05 eram de fato alfabetizados, podiam escrever e ler textos de modo satisfatório. Eu olhei aquele cenário de guerra e pensei: “Bem, estou aqui, eles estão aí”. Entre eles, havia uma série de questões, como: alunos público-alvo da Educação Especial, alunos do abrigo, alunos com doenças raras; eu tinha de tudo e eu tinha uma turma profundamente magoada porque eu era o quinto professor deles - eles foram abandonados por quatro. Eu cheguei e fui fazer o que eu sabia fazer: primeiro eu queria ver o que aqueles meninos sabiam, após o diagnóstico cheguei para diretora e falei: “Eles não são alfabetizados, é o seguinte: eu vou fazer o que eu puder para alfabetizá-los, eu não vou trabalhar os conteúdos previstos para um terceiro ano”. Já estava avisando porque eu não queria ninguém me cobrando coisas que eu não vou dar conta e eles também não vão dar conta.

Comecei o trabalho com eles e eram muito difíceis, realmente muito difícil. Eu cheguei a ligar em Santo André para revogar minha exoneração e eles até afirmaram que era possível, só que eu teria que assumir as faltas. Mas, tem uma questão, eu fui criado desde os meus 14 anos numa cosmovisão cristã, então aquilo era - aquilo era e é ainda - muito forte em mim a questão dos valores do reino na cosmovisão cristã: alegria, paz e justiça. E um belo dia indo para casa, eu pensei: “Gente, que professor que sou eu se eu abandonar essas crianças, se eu voltar correndo para Santo André? Não! Eu estou aqui, eles estão ali, eles precisam de mim, preciso fazer alguma coisa por eles”. Eu fui e fiz. Trabalhei como louco, em dezembro eu já tinha uma situação totalmente revertida. No total daqueles 38 estudantes, eu tinha 05 que ficaram sem alcançar uma hipótese alfabética sobre escrita, mesmo assim, não eram pré-silábicos, eu tinha revertido o quadro deles. Eu fiz um trabalho bacana com eles; quando chegou o final do ano, eu tinha que passar por nova atribuição e, nesse meio tempo, eu também assumi um cargo na prefeitura de São Paulo em 28 de agosto de 2010, na EMEF unidade 01.

Em Cotia, no momento da atribuição, levei em consideração que já que era para alfabetizar, o melhor seria escolher um primeiro ano e assim foi. Atuei com um primeiro ano do ensino fundamental em 2011, foi um ano maravilhoso, trabalhei literatura, trabalhei as questões de letramento, os diferentes tipos de texto, foi lindo. Em 2012, ainda em Cotia, em diálogo com a diretora, propus dar sequência ao trabalho com a turma que eu estava no ano seguinte e a diretora se opôs à proposta afirmando que eu ficaria com

primeiro ano novamente. Usei da estratégia de escolher período então e não turma, assim escolhi período noturno - nem o que desejei de início e nem o que a diretora gostaria. Fui para o período noturno e considerei uma experiência muito gratificante. Atuei com uma turma enorme, fiquei um ano com eles.

Depois dessa escola, me removi para outra em 2013. Eu poderia continuar à noite, mas eu não queria atrapalhar uma colega que era diretora que dependia de acúmulo. Fui procurar uma escola na qual eu pudesse ganhar mais porque em Cotia tem diferença de salário em relação à distância - é um absurdo, mas tinha. Eu fui para uma escola que tinha o máximo de adicional de locomoção, era uma escola pequenininha, foi a primeira escola pequena que eu trabalhei na vida. Eu cheguei lá, olharam para essa minha cara e pensaram: “O que esse neguinho quer fazer aqui? O que que ele sabe fazer?”. Cheguei para atribuição, só tinham professoras e eu era o único professor. Hoje, depois de mim, já passaram vários professores homens por lá, mas eu acho que até então eu tinha sido o primeiro; o primeiro efetivo, o primeiro que foi ficou.

Eu fui para essa EMEF unidade 02, cheguei na atribuição totalmente desacreditado, o pessoal me olhava com descrença, já desconsideravam a ideia de me atribuir turmas com crianças pequenas. E no meu íntimo, eu pensava, com tranquilidade, que daria conta de qualquer turma e faria um bom trabalho, mas quando a gente chega em uma unidade, geralmente não estamos bem classificados, as pessoas pegam tudo que tem de “melhor” na frente. Tinha um terceiro ano totalmente destruído - era essa a verdade: destruído - e, de novo, a história da EMEF unidade 01 se repetiu, só que não eram 38 crianças, eram 36 crianças. Dessas, nem um terço era alfabética e, das alfabéticas, nem metade era de fato alfabetizada. Eu virei para a diretora - já que eu já tinha experiência, já podia até falar com mais orgulho - eu virei para diretora e falei assim: “Olha, eles precisam ser alfabetizados, eu vou alfabetizá-los, mas eu não quero ninguém me perguntando o que eu estou fazendo, eu vou simplesmente fazer o meu trabalho”.

Assim acabei dando uma revolucionada naquela escola porque, assim, era uma escola feia, ninguém usava nada, o ambiente alfabetizador era inexistente, ninguém fazia nada e eu comecei fazer. A minha parede, até a porta, eu colava coisa na porta todo dia e os meninos já estavam loucos que cada um queria colar e queria que o seu fosse colado, as minhas paredes só faltavam colocar coisa no teto. Trabalhei muito com eles, muito, amei aquela turma. Logo propus à diretora ficar com eles no ano seguinte no quarto ano

e consegui, dei sequência ao meu trabalho. Foi um trabalho maravilhoso, os pais me amavam.

Chegando ao final de 2015, eles já sabiam que eu tinha prestado concurso para ser diretor de escola na Prefeitura de São Paulo e eles sabiam que a qualquer momento eu iria deixá-los, mas não saí naquele ano porque o concurso demorou para chamar. Em 2016, eu atribuí essa mesma turma, segui com eles para o quinto ano, fiquei três anos no total e considerei uma experiência muito boa.

Já em 2017, escolhi uma turma sem expectativas porque sabia que iria exonerar e acabei saindo no último dia de janeiro desse ano. Eu realmente aprendi muito nessas duas escolas que eu passei em Cotia. A minha experiência com a EJA me faz um diretor muito diferente porque eu sou um diretor de EJA, sou um apaixonado pela modalidade e busco fazer tudo que está ao meu alcance porque a EJA é muito sensível e sou muito sensível a eles também.

Na Prefeitura de São Paulo, eu trabalhei apenas na EMEF unidade 03, lá eu trabalhei com todas as turmas, menos com primeiro ano, mas para mim não era um problema porque eu já tinha tido experiência de primeiro ano em Cotia. Trabalhei muitas coisas, muitos projetos e sempre contei com uma equipe gestora maravilhosa. A minha coordenadora da época era impecável e reconhecida pelo trabalho como Coordenadora Pedagógica, então considero que eu venho de uma Escola de Formação impecável na Prefeitura de São Paulo. Nesse período, no qual eu atuei em Cotia e São Paulo, eu recebi vários convites para ser coordenador pedagógico ou assistente de diretor, mas eu nunca aceitei em nenhuma das redes porque nós sabemos que professor ganha pouco e eu precisava dos dois cargos, eu era casado e precisava manter os dois empregos. Mesmo no ano em que eu peguei aula à noite, eu não queria trabalhar das 7 horas da manhã às 11 horas da noite. Decidi aguardar e prestar concurso para um cargo de 40 horas porque eu queria mesmo diminuir a minha carga, eu não queria trabalhar mais 60 horas na semana até porque eu queria fazer pós-graduação *Stricto Sensu* e, para eu fazer pós-graduação *Stricto Sensu*, eu tinha que ter uma carga horária menor.

Enquanto eu não fui para o mestrado, eu consegui fazer uma especialização na USP que era semipresencial e eu fiz a muito custo, era uma loucura. Eu saía correndo da escola, atravessava essa rodovia Raposo Tavares complicadíssima até chegar na USP. E eu só consegui fazer também porque eu tinha um apoio muito grande da gestão da escola,

porque elas conheciam o meu trabalho, então, por exemplo, eles sabiam que eu precisava sair toda segunda-feira uma hora antes, então eles colocavam aula de educação física das crianças naquele momento e, aí, mesmo quando a professora de educação física não ia, elas davam um jeito, as assistentes ficavam, eu tive muito apoio para fazer. Depois eu fiz uma especialização em ensino religioso, mas eu fiz totalmente online porque era a forma como eu conseguia fazer, era uma especialização em metodologia do ensino religioso; se fosse hoje, eu teria aproveitado um pouco mais a especialização, eu aproveitei muita coisa, tem muita coisa assim da minha visão enquanto educador, da forma como eu vejo mundo, da forma como vejo a educação, que essa especialização contribuiu bastante.

Na prefeitura de São Paulo, tive essa trajetória na EMEF unidade 03, um trabalho muito interessante, fizemos muitas coisas de vanguarda na Educação Municipal, por exemplo, como o trabalho com os professores de quarto e quinto ano em que cada um assume uma grande área, dava aula de matemática para eles desde o terceiro ano, foi muito bacana trabalhar assim, muita coisa diferente a gente fez. Quando saí dessa EMEF, foi para assumir o concurso de diretor de escola e fui para EMEF no qual atuo no momento. Eu passei muito bem do concurso de diretor, fui 19º. No concurso de professor, já tinha sido o quarto colocado e no concurso de diretor fui o 19º, então poderia ter escolhido uma escola de educação infantil como todo mundo escolhe, poderia ter escolhido uma escola no bairro nobre, mas não, eu escolhi ir para uma EMEF na periferia, enorme, com EJA, cheia de projetos.

Logo na chegada, em 2017, mais uma vez na minha vida, fui desacreditado. Sem dúvida, me olharam e achavam que eu tinha uns 15 anos devido à aparência. Foi bem desafiador, eu sempre estudei muito, já sabia muito do que eu teria que fazer como diretor na teoria; obviamente você não tem uma *expertise*, você está começando, você depende das pessoas e tem muita gente que é complicada, que não quer ver as coisas indo para frente. Eu peguei uma escola que estava sem diretor efetivo há anos, rolava de tudo naquela escola. E tinha ficado um diretor lá por 08 anos e, pelo que contam e pelos documentos arquivados na unidade, a escola estava abandonada. Era uma pessoa que não estava muito presente na escola, não tinha um olhar para a finalidade última da escola que é aprendizagem das crianças, não só das crianças, mas enfim, de toda a comunidade. Eu peguei uma escola que tinha muitos vícios, mas foi muito bacana, foi desafiador.

Eu sempre fui muito seguro na vida profissional, tudo que eu não sou no restante na minha vida, eu costumo dizer que eu abro a boca quando tenho muito certeza, se não,

nem tento. Então eu já chegava questionando mesmo, não de forma desrespeitosa, mas na forma de quem conhece o lugar da docência. Eu dizia claramente aos docentes quando alguma prática estava equivocada e sempre justificava apontando o que estava na legislação e nos documentos oficiais, bem como o avanço da ciência quanto às questões das práticas pedagógicas e de aprendizagem e, de verdade, eu tive muitos problemas por conta disso. Porque na cabeça daquela equipe, eu era um moleque, um moleque preto, porque isso não é uma coisa menor dentro de um país como o nosso, atuando em um cargo de chefia e, outra, eu era um pedagogo, de fato eu não era uma pessoa que tinha feito pedagogia para assumir uma direção de escola porque não gosta de sala de aula, eu escolhi ser pedagogo e escolho até hoje.

Era uma outra coisa também: que eu tinha que vencer, o quê que é ser “pedagogozinho”, o que esse professor de 1ª a 4ª série tá fazendo aqui? Porque neste país, professor de 1ª a 4ª série pode ser qualquer um, ele não é visto como um profissional, ele é tido como alguém que não estudou, como alguém preguiçoso, como alguém que não se especializou e, é muito pelo contrário, as pessoas foram vendo cada vez mais que quanto mais me perguntavam, mas eu tinha coisa para falar.

E eu sou um pedagogo, fico me metendo em tudo porque eu estudo tudo. Não é que eu estude tudo e de forma superficial, mas eu tenho que estudar como diretor de escola. Eu sei um pouco de educação física, eu sei um pouco de história, muito de alfabetização, então vou questionando tudo. Eu olho as práticas, vejo as atividades, acompanho as aulas e, se vejo algo equivocado, não deixo de apontar, vou lá e chamo o professor, converso e encaminho. Eu tive muitos problemas em relação a isso, mas isso também foi me abrindo muitas portas, tanto é que, no quinto mês que eu estava atuando como diretor de escola, recebi o convite de uma diretora regional para que eu pudesse atuar como diretor pedagógico da divisão pedagógica.

Não foi uma decisão fácil, mas recebi apoio incondicional da minha família. A diretora regional da época me disse que eu ia esperar ter 50 anos, como eu, para receber um outro convite como esse, por que não o aceitar aos 30? Foi uma fala de muito impacto para mim e aceitei o convite. Na chegada, novamente fui recebido assim, recebido como uma “persona não grata” porque eu estava sendo escolhido para ser diretor pedagógico em um governo de direita, que é uma coisa que nunca combinou comigo, mas enfim, inclusive já teorizei sobre isso, já escrevi, não publiquei, mas escrevi.

Eu fui porque eu achava que eu podia colaborar com alguma coisa, que eu tinha experiência para colaborar, que eu podia ajudar. Reorganizei a divisão que, na verdade, eram quatro núcleos independentes, que cada um ia para uma direção, tipo uma Rosa dos Ventos. Organizei aquela divisão e tentei fazer com que os quatro núcleos trabalhassem numa única direção, como um único departamento, com objetivos comuns e creio que a gente alcançou muita coisa bacana.

No começo eu era mal visto pelos diretores e pelos coordenadores que não me conheciam, não sabiam de onde eu tinha vindo, de que planeta eu tinha surgido. Eu tinha passado somente pela EMEF unidade 03 e pela EMEF unidade 04 na qual fui diretor até aquele momento, então muitos não me conheciam e eu não era uma pessoa famosa, não era alguém que já tinha cara de um cargo como esse, eu não tinha cara e nem roupa. Eu lembro de uma vez que eu fui fazer entrevista com pessoas para atuarem como PAAI, abordei uma professora cumprimentando como de costume, a pessoa olhou para mim de cima a baixo, para cima e disse que estava ali para uma entrevista com diretor da divisão e eu disse a ela que era eu. A pessoa que olhou, incrédula, disse: “Você?!”. Foi divertido.

Aos poucos, a equipe e os outros profissionais da rede foram me conhecendo, sabendo dos meus posicionamentos, as formas como eu ia administrando as coisas, como eu ia tomando partido, os cursos que eu ministrava, as formações, as falas e, quando eu resolvi sair, muitos se ressentiram de eu ter saído e, mesmo depois de eu ter saído, muitos me ligam até hoje ou me mandou mensagem até hoje porque querem discutir alguma coisa comigo ou querem uma opinião minha de como fazer isso, como fazer aquilo. Eu saí porque a diretora regional da época se aposentou, a pessoa que veio para o lugar dela era uma pessoa com a qual eu não conseguia discutir - e se tem uma coisa que me envergonha muito é alguns comportamentos, algumas falas e alguns, inclusive, pensamentos de colegas de trabalho, eu morro de vergonha alheia, morro. Então eu não gosto de ter a minha imagem atrelada a pessoa das quais eu não tenha nenhum tipo de admiração e sobretudo uma admiração intelectual especialmente porque a minha função é uma função intelectual e até hoje, porque o diretor de escola é um cargo que já nasce lá na década de 90, no século 19, já nasce com essa função de ser um intelectual, de ser um líder entre os professores. Então eu assumo essa capa mesmo, eu não gosto de ter a minha imagem pichada nesse sentido, então eu resolvi voltar para minha escola.

Voltei para minha unidade, fiz um reinício, diferente de como tinha sido em 2017, isso aconteceu dia 11 de junho de 2018, quando eu voltei para escola. Retomei com uma

outra proposta, com outra segurança, já sabendo desenrolar os processos e aí foi muito bacana. No começo, ainda tinha aquela coisa de as pessoas me olharem e ter dúvida se eu ficaria na unidade.

Quando eu tinha acabado de assumir o cargo de diretor de escola em 2017, eu fui atrás da minha pós-graduação em nível de mestrado, eu participei do processo seletivo da PUC do programa de formação de formadores, lá você não precisa apresentar um projeto logo de cara, mas você tem que ter algumas premissas para discutir com os entrevistadores. Eu fui entrevistado por duas professoras do programa, eu disse a elas que queria fazer uma pesquisa sobre o papel do diretor de escola, o papel formador do diretor de escola como intelectual, e uma das professoras me aconselhou a fazer uma outra pesquisa, pois já havia muitas publicações sobre isso: “Vamos fazer sobre o cargo que você tem agora, nunca ninguém escreveu sobre os diretores de divisão”. Fui aprovado, só que vim para casa e pensei como eu faria, já que não tinha como custear o curso. Eles até me informaram que teria bolsa e aí tentei. Um trecho que eu estava esquecendo: uma amiga que é diretora de divisão hoje e que é mestre em educação pela Unifesp me incentivou a prestar o processo seletivo da Unifesp.

Eu estava em férias no ano de 2017, era julho e eu falei: “Quer saber? Vou escrever esse projeto vai ser agora”. Escrevi um projeto super simples, bem escrito, mas simples. Eu queria olhar os currículos da Prefeitura de São Paulo desde o período de redemocratização do país até 2017, haja vista que a gente estávamos em processo de finalização de escrita de um novo currículo, já era uma perspectiva histórica, mas com ideias ainda incipientes sobre o que é história da educação e como é que se faz pesquisa. Fiz a prova difícilíssima, quatro questões que se desdobravam em 12 porque cada questão você tinha que comentar três coisas diferentes e aí eu fiz, foi aprovado, projeto aprovado. Chegou na etapa das entrevistas, eu fui entrevistado por uma das professoras do curso, de currículo e renome impecáveis, fui aceito no programa e mudei pouco meu projeto, eu ainda continuei falando de currículo, ainda continuei focando o período de escolarização que eu queria, que eram os anos iniciais, falando de redemocratização e de Prefeitura de São Paulo.

Tudo isso, enfim, colaborou muito para o meu processo como diretor de escola, ainda mais conhecer a história da rede em que se trabalha é algo muito importante. Então estou como diretor de escola na EMEF unidade 03 até hoje. Depois que voltei, já tentei remoção um ano porque eu estava querendo ficar mais próximo de onde eu estou morando

hoje, ainda bem que eu não vim porque agora eu estou me mudando para um endereço mais próximo da escola. Eu fui para direção porque queria uma carga horária menor, mas também queria trabalhar com formação. Eu nunca fui coordenador pedagógico na vida, mas eu trabalhei com formação na divisão pedagógica e trabalho com formação até hoje. Eu sou um diretor que faz reunião com os professores e dou texto e mando ler e proponho discussões.

Sobre os recursos financeiros que preciso administrar na escola, penso que estamos em um país muito complicado. É um país com uma história além de escravidão, da exploração, de uma colônia de exploração, de ser um país com uma política clientelista, com coronéis até hoje, de ter corrupção, enfim, ainda estamos em um país no qual conseguiu algumas conquistas que estão sendo ameaçadas hoje, mas por enquanto, a gente ainda tem, uma delas é a questão do financiamento da educação pelo FUNDEF que depois virou FUNDEB e, a partir daí, a gente tem o PDDE escola que é um programa que transfere recursos financeiros “per capita” para escola, é uma quantidade baixa de dinheiro, não é uma quantidade que esteja, por exemplo, vinculada ao custo aluno x qualidade, mas ainda assim é um dinheiro que a gente conta, que a gente tem para planejar algumas coisas; alguns sonhos que a gente tem a gente vai colocando nessa conta que é a conta de que um dia vai ter o recurso e a gente vai poder fazer.

Recebemos pouco menos que R\$19.000,00, uma escola do tamanho da minha juntando os dois repasses. É muito pouco obviamente, que é ainda mais quando você quer fazer um trabalho de qualidade, você não quer comprar qualquer coisa, você quer itens de qualidade para as crianças. Eu primo muito por isso, se tem uma coisa que eu realmente me preocupo é a questão da qualidade do material; se eu for comprar uma bola, eu quero a melhor bola, às vezes os professores até apontam que pode ser uma mais barata e eu logo questiono o porquê vai ser a mais barata se a gente tem dinheiro. Não, a gente vai procurar um lugar que tem um valor melhor, um preço melhor para essa bola de mais qualidade, mas comprar uma coisa má qualidade, não. Eu brigo muito, inclusive com os fornecedores e negócio muito para ter desconto.

O PTRF é a verba que nós contamos mais, é a verba que a gente pode planejar para o ano todo. O PDDE, ele chega em momentos cruciais do ano, às vezes ele atrasa, quando ele vem a gente tem que correr para gastar, às vezes a gente não consegue cobrir as nossas demandas porque o prazo para gastar e para prestar contas é muito curto, é baseado no Censo, então você precisa gastar naquele ano, você não pode reprogramar e,

se você for reprogramar, você tem que programar uma quantidade, assim, centavos, passou de uma quantidade de centavos, já vira juro. Você não pode ter aquilo porque é uma burocracia tremenda, tremenda, tremenda, tremenda! É incrível como eles controlam a gente que é peixe pequeno e tanto dinheiro é desviado deste país. Agora o PTRF, porque além de ser mais dinheiro, de ter mais repasses - aliás esse ano foi diferente, foi um repasse único, mas geralmente são três repasses e o ano passado a gente teve quatro, o que foi uma benção, aliás uma benção e maldição porque quanto mais dinheiro é, mais trabalho para o diretor de escola. É muito difícil você se responsabilizar por um dinheiro que não é seu, mas eu gosto, claro que eu gosto, eu não me importo de ter trabalho porque tenho consciência que isso vai reverter em qualidade para a comunidade escolar. Tem coisas, por exemplo, que ainda não consegui fazer: eu quero um banheiro de shopping na minha escola, eu ainda não consegui.

Essas verbas vêm com umas amarrações que são, inclusive, prejudiciais para o comprimento de uma gestão que seja mais democrática, que seja mais pautada nas reais necessidades da comunidade. Por exemplo, a gente tem o teto de gastos com obras que é de R\$17.600,00, parece que esse ano o governo mexeu nesse teto por conta da pandemia. Esse teto de R\$17.600,00 para gastar com um tipo de serviço ou com tipo de compra, às vezes ele se torna um dinheiro muito curto porque se você quer pintar a escola inteira, você vai gastar mais que esse valor, aí você fica impedido de pintar a escola inteira, você tem que pintar metade e você deixa a outra metade para outro ano, só que quando você vai pintar outra metade no outro ano, a primeira metade já precisa de retoque. Então assim não é legal, não vai de encontro com as necessidades da escola. Outra coisa que não é legal é quando PTRF vem com destinação de origem, por exemplo, esse valor é para ser usado somente pelo Grêmio, esse é para ser usado com ônibus, esse para reforma. Não tem que ter isso porque o PTRF comum, ele já a barca qualquer tipo de ação que a escola queira fazer - claro que ações que sejam coletivas.

Enfim, quando vêm essas amarrações, o diretor de escola se vê obrigado, às vezes, até a fazer alguma coisa que ele não precisa, mas ele tem que fazer para gastar o dinheiro ou então a gente precisa fazer alguns arranjos com os prestadores para conseguir adquirir o que realmente a escola precisa; reorganiza, faz um ajuste de notas. Outra questão é que, muitas vezes, a gente não consegue cumprir o Artigo 37 da Constituição porque que lá vai dizer que a gente tem que economizar os gastos, tem que fazer essas coisas, assim... não tem; às vezes, a gente não pode, por exemplo, comprar umas coisas que é mais barata

porque ela tá sendo vendida na internet e nós não podemos comprar pela internet ou então porque ela não dá o valor que seria considerado capital e então você tem que gastar mais para comprar o item, você vai precisar ir naquele cara que tá vendendo mais caro para enquadrar na verba.

Então, têm umas coisas que eu até entendo, que a origem dessas coisas é tentar deixar as coisas mais claras, mais transparentes e tentar evitar a corrupção, mas lá na ponta, lá na ponta, quem conhece a realidade da comunidade, são os educadores que estão trabalhando com aquela comunidade e de forma alguma uma instrução normativa vai valer para todos os equipamentos escolares que município de São Paulo tem.

Nesse sentido, pode ser que para uma escola no Morumbi aquela regra de muito certo e para a escola que está lá no fundão da raposa, não vai dar certo, entendeu. Muitas vezes, até os prestadores de serviços sabem das regras e eles tentam explorar a gente, tem um sonho não sei se eu vou conseguir resolver, não sei se eu vou conseguir concretizar, o meu sonho é ter uma rampa na escola, porque minha escola não tem acessibilidade arquitetônica, o pouco de acessibilidade que tem foi eu que fiz, com o colegiado, é assim chorando muito para conseguir bons preços e para conseguir fazer. Eu não consigo uma rampa, sabe porque, porque mesmo para pedir uma dispensa de licitação eu tenho que ter orçamento de Engenheiros, nenhum Engenheiro aceita vir fazer orçamento de graça para mim, quando eu ligo a pessoa fala assim a nossa como que você vai me pagar, eu falar eu vou juntar a verba, eles falam nenhuma verba dá para você fazer isso, ou seja, eles brincam com a gente e algumas regras da prefeitura sabe o que elas sugerem, o que elas suscitam a formação de cartéis, porque tem prestadores que combinam valores com os outros, ficam combinando valores de venda entre si, impossibilitando uma concorrência e a possibilidade de conseguir o menor preço, vira uma grande rede de sociabilidade e de corrupção e não é para beneficiar a escola, o serviço público, a comunidade, beneficia o empresariado, ainda que seja MEI, que seja uma pessoa que não seja rica, mas eles são beneficiados e quem é prejudicado é o aluno, lá na ponta porque se eu gasto mais para trocar um vidro, eu gasto menos para comprar sulfite.

O diretor de escola se responsabiliza por tudo e inclusive pode ser responsabilizado por algo que ele não fez, se tem um vidro quebrado e eu não troquei, eu posso ser responsabilizado por isso e se eu troco com dinheiro, por exemplo, do projeto de centro de memória, eu deixo de fazer o centro de memória e aí para comunidade fica

parecendo que eu sou um diretor que eu não está preocupado com os projetos da escola ou com as questões da memória da história da pedagogia da escola e muito pelo contrário.

Então que eu tenho que fazer, preciso fazer as coisas de uma forma muito clara com meu colegiado e sobretudo com as minhas assistentes eu planejo muito bem rascunho muito bem antes de tomar qualquer decisão e ainda assim eu erro muito, porque é muita coisa na cabeça. Você não faz só isso, você não trabalha só com verba na escola. Então você precisa contar com toda equipe, a APM funciona, não como gostaríamos, mas funciona. Tanto a APM, como o Conselho, são colegiados próprios de uma democracia representativa, e eu tenho na minha gestão, alguns princípios da Democracia que busco não perder de vista, que precisão vigorar, para que de fato seja uma gestão democrática, porém o dia a dia da escola e a burocracia do município, não só do município, mais da União, às vezes fazem com que algumas coisas sejam atropeladas. No caso do PDDE, a gente tem que elencar as prioridades quando a verba cai na conta, fazer um uma reunião com o colegiado para definir as prioridades, com ata lavrada, esse é o primeiro passo, depois você vai fazer os orçamentos daquilo que foi elencado como prioridade e faz uma reunião para provar os orçamentos, nisso você tem 1 mês para comprar ou mandar fazer tudo aquilo que tá ali e de preferência aquilo que vai impactar no aluno porque o PDDE é uma verba mais pedagógica. Depois de um mês você tem que fazer a prestação de contas, uma reunião para provar aquilo ali, tudo tem que bater milimetricamente, só que assim como é que você sabe que aquela coisa que você colocou como prioridade, ela vai custar x,y,z? Tudo bem, você faz o orçamento beleza, mas no decorrer da semana você pode encontrar um prestador que faça mais barato para você, ou então te dizem que não dá mais para fazer no valor cotado. Assim, no final das contas, a gente faz as reuniões, faz! só que as atas a gente não faz mais um dia, a gente acaba fazendo as atas depois, para que valores e itens estejam iguais, para não ter problemas com o tribunal de contas.

O PTRF é mais tranquilo para o trabalho com o colegiado, porque ele precisa se reunir uma vez, para fazer o plano anual de atividades, que é um plano em que se coloca tudo aquilo que se tem pretensão ou que é necessidade, e pode ter inclusive aquilo que a gente acha que não vai precisar, mas vai que. Geralmente eu faço uma revisão dos planos anteriores, porque às vezes tem alguma coisa que a gente esquece, eu vou lá e coloco tudo, chama minhas assistentes, peço para revisar, ver se está faltando alguma coisa e quando chega na reunião do colegiado, aquela reunião formativa de sempre, explicar o que é o PTRF, para que serve, o que pode, o que não pode, quais são as dotações, agora

só tem uma dotação que Custeio, mas antes tinha custeio e capital. Explicamos a lista de item, todo mundo lê junto, faz perguntas, tira dúvida e aprova. Quando os valores vão sendo disponibilizados para a unidade, por meio das contas da APM, você vai fazendo de acordo com aquilo que está elucidado no plano anual, se tá no plano anual você faz e se não está você até pode fazer, mas terá que retificar o plano anual, fazendo nova chamada do colegiado.

Geralmente tem funcionado e as pessoas confiam bastante também na minha gestão. Atualmente eu sou presidente da APM, sabem que eu sou muito criterioso, que eu vejo tudo, eu olho tudo e quando tem erro, eu também assumo e busco corrigir.

Para a gente amarrar eu queria dizer o seguinte, eu passei a vida me formando para ser coordenador pedagógico e eu não fui eu fui diretor pedagógico, fui e sou diretor de escola hoje. Eu percebo que eu poderia ser um bom coordenador pedagógico, mas eu não ia ficar feliz como coordenador pedagógico, hoje eu percebo que como diretor de escola eu consigo desenrolar processos que coordenador pedagógico não consegue, eu consigo ter uma voz de autoridade e um lugar de fala que coordenador pedagógico não tem, então eu gosto muito de ser diretor de escola, porque eu posso entrar em qualquer dimensão da escola e qualquer dimensão da escola que eu entrar eu não estou invadindo a função de ninguém é a minha função, ainda que para algumas pessoas eu não tenho nada que ver com pedagógico. Entendo minha função, como a de conduzir a escola em sua atividade fim, que é aprendizagem, seja da Leitura, seja da escrita, seja do cálculo, da expressão corporal e sim eu vou falar sobre tudo isso.

O que eu gosto de ser diretor de escola é disso, se eu quiser me embrenhar só pelas questões de financiamento, de verbas, eu vou lá e vou me dedicar. Se eu quiser tratar só dos colegiados, só da questão de gestão democrática é isso que eu vou fazer. Não que eu vá fazer isso só, mas assim se eu quiser me especializar em uma dimensão eu posso e gosto muito disso eu gosto de poder desenrolar os processos, eu gosto de poder ser essa pessoa para quem Eles correm, não é que eu vou ter resposta sempre, mas eu gosto de ser esse ponto de esteio da escola, em que eles Confiam, de ser alguém visto como intelectual e não por ego, mas é porque aí eu confirmo a minha escolha enquanto educador, que e eu confirmei sempre! Eu confirmei na educação infantil, eu confirmei no ensino fundamental, com o ensino superior, eu confirmei enquanto diretor de divisão, confirmei como diretor de escola e acho que vou continuar confirmando, porque é o que eu sei fazer,

é o que eu gosto de fazer, eu gosto muito de estar na educação, sou um educador apaixonado e que acredita.

5. Gramática de participação: um olhar sobre a práxis

Esta pesquisa foi aplicada na cidade de São Paulo, com diretores de escolas atuantes na rede municipal de ensino. Conforme já apresentado e sempre retomado, o objetivo geral dessa dissertação é compreender a gestão do financiamento da educação na cidade de São Paulo, com ênfase na gramática de participação do diretor de escola e os objetivos específicos envolvem detalhar a gramática de participação do diretor de escola na administração de verbas públicas descentralizadas as unidades educacionais e sugerir as bases para um material de reflexão e estudo para o diretor de escola a respeito do funcionamento do financiamento da educação municipal, coerente com princípios de participação. Tendo em vista esses objetivos, realizou-se a coleta de histórias orais de vida dos participantes.

Após a coleta das narrativas dos cinco diretores de escola participantes, foi feita a transcrição e transcrição dos relatos, com respeito à linguagem usada pelos narradores. Por meio das histórias de vida, o lado subjetivo do indivíduo revela-se. No ato de narrar, de rememorar, de imergir o mais profundo no seu íntimo acontecem as emoções e as lembranças dos momentos vividos, com um significado que vai se revelando.

As histórias com a família, as dificuldades em cada etapa vivida, os sofrimentos e as alegrias têm um outro sabor e passam a ter um sentido diferente, como uma experiência necessária de rever sua história; história que pode ter sido difícil, deixou marcas, mas que demonstra superação de desafios. Ao narrar suas lembranças, por vezes as dificuldades são atenuadas, mas no ato de refletir, é que o indivíduo demonstra as marcas que ainda estão latentes no seu íntimo e revela as angústias e lacunas de questões não superadas.

Durante a coleta das narrativas, a maioria dos entrevistados mantiveram-se firmes, falantes e sorridentes, mas em alguns momentos uma lágrima, uma pausa, um silêncio, um olhar distante, também estiveram presentes, externalizando essa carga de emoção, muito presente nas histórias de vida.

A riqueza de detalhes, a coerência cronológica e o contexto no qual história foi relatada, só é possível porque os entrevistados viveram o narrado, possibilitando entender seus valores, a forma como se inserem no mundo, comportamentos dos grupos que integram, trajetória e dinâmicas de sua atuação no trabalho. O ponto de vista do entrevistado, seu modo de aprender e compreender a vida é algo de suma importância nas histórias de vida. Nesse processo de coleta, transcrição e transcrição, observam-se

muitos elementos para análise e discussão, tanto dentro dos objetivos e questionamento dessa pesquisa, como para além deles, podendo ser retomados em outros estudos.

Como já informado, neste estudo, contamos com a participação de cinco sujeitos. O **D1**, atua como diretor de escola em um CEI da PMSP e como professor de educação física do governo do estado de São Paulo. Muito falante, buscou uma coerência cronológica dos fatos, destacando suas vitórias e experiências profissionais, bem como sua persistência para ir além daquilo que tinham definido para ele. Aproveitou cada oportunidade de trabalho e em algum momento ficou longe da família, uma escolha muito difícil. Depois de 32 anos de magistério, deixa evidente em seu relato, sua paixão pela docência e já está na contagem regressiva para a aposentadoria. O **D2** atua como diretor de escola em uma EMEF da PMSP, com uma trajetória de muitos inícios e recomeços, está há 15 anos atuando na mesma unidade escolar, na qual foi professor. Tem um grande apreço pelo pai e pela educação que recebeu. Tem um estilo próprio de narrar, com idas e vindas e apresenta conclusões muito coerentes e críticas. A **D3** é uma diretora de escola aposentada, atuava em uma EMEI do CEU da PMSP, atuou em outras áreas da gestão no governo do estado de São Paulo e como professora de educação física na rede pública e privada. Falante, fez seu relato de forma muito descontraída. O pai foi uma figura muito importante na sua trajetória e o nascimento dos filhos mobilizou mudanças e escolhas profissionais. O **D4** é diretor de escola de uma EMEF na PMSP e professor de educação infantil e ensino fundamental na mesma prefeitura. De fala mais pausada, assim que entendeu a proposta, logo começou sua narrativa, de forma muito confiante. As vivências na escola, enquanto estudante, foram muito importantes e têm um destaque na sua narrativa. O **D5** é diretor de escola de uma EMEF da PMSP. Detalhista, falante e de uma memória impecável, fez seu relato nas minúcias dos detalhes, os nomes, os rostos, as pessoas, a descrição dos prédios, os sentimentos... fez uma retomada instigante e permeada de reflexões, críticas e aprendizagem.

Como descrito no capítulo anterior, esses sujeitos participantes foram selecionados de acordo com seu desempenho, enquanto diretores, nas reuniões de planejamento e formação, acompanhadas pela pesquisadora. Tendo aceitado participar, foram informados do conteúdo, logo no início da entrevista, sobre o método de história de vida, o objetivo e a questão ética da pesquisa, que garantia o sigilo dos seus dados. Lembra-se, também, que, em razão da pandemia de covid-19, as entrevistas foram feitas

por meio eletrônico e gravadas em drive próprio, no período de setembro a outubro de 2020.

Assim, após as transcrições e a leitura atenta das histórias orais de vida, uma categorização foi feita, com foco nos elementos relevantes a este estudo. Pela riqueza de informações presentes na história de vida, outros pontos poderiam ser analisados, mas que estariam além do proposto neste estudo. Por isso, serão mencionados nas considerações finais. Para os objetivos desta dissertação, identificamos nas narrativas três categorias de análise, que serão abordadas nas próximas seções: *adaptação e crítica*, *percurso formativo e tensionamento entre: gramática decretada e gramática de participação*.

5.1. Adaptação e crítica

No terceiro capítulo, segunda seção: *Cultura e Sociedade Contemporâneas*, discutiu-se sobre os impactos e as características da sociedade capitalista, levando em consideração que essa sociedade se impõe, por meio de uma cultura administrada. Nesse sentido, o binômio adaptação e crítica apresenta-se como categoria que se remete às condições de vida, formação e início da atuação profissional dos diretores de escola.

Como visto com Adorno (1995), vivemos em uma sociedade contraditória, marcada pela adaptação e pela heteronomia. Em muitos momentos os sujeitos dessa pesquisa revelam essas contradições, por vezes se adaptando às condições impostas e em outro momento buscando caminhos para uma emancipação. O D1, referindo-se a inserção no mercado de trabalho diz: [...] "*É muito mais fácil para esse pessoal todo contratar um estudante, uma pessoa que acabou de sair da faculdade e pagar muito menos, e a experiência não tem problema, eles vão ensinando porque geralmente os donos das empresas já trabalharam na área muito tempo, eles querem moldar as pessoas de acordo com o pensamento deles*". O sentimento de não ser reconhecido pela sua trajetória, pela sua formação e a necessidade de fazer o que é exigido, de forma alienada, para ser inserido no mercado de trabalho é algo presente na fala desse diretor e pelo qual, nesse momento de retomada do passado, apresenta como crítica pela situação vivida.

Nessa contextualização, o D1, desabafa: *“Uma professora, quando nós estávamos no último ano do ensino médio, eu e mais um grupo de uns três, quatro colegas estávamos conversando sobre continuidade dos estudos e assim todo mundo lá, a gente trabalhava o dia inteiro, aquele negócio pauleira! Trabalho o dia inteiro e estudar à noite e a gente tentando conversar sobre o que a gente ia fazer daqui para frente e essa professora entrou na sala para dar aula dela e a gente conversando, ela viu a conversa... E para nos estimular, ela virou e falou: “Olha gente, dessa classe aqui, sinto muito falar, mas acho que ninguém tem capacidade de passar em vestibulinho!”. E foi legal porque da turma três prestaram vestibular e os três passaram! E eu sou um deles”*.

O desabafo desse diretor, carregado de emoção, demonstra sua indignação frente à desqualificação da professora, que diante do contexto de vida dos estudantes, já definia seus destinos de não chegar ao nível superior, como se eles não tivessem possibilidade alguma. Superar essa descrença e ir além representaram uma superação muito significativa para ele.

Com base em Horkheimer e Adorno (1956), entendendo que a sociedade capitalista se dá na relação entre os homens, mais relacionada ao seu fazer do que ser, diante dessa necessidade de sobreviver o homem em comunidade produz para viver e conviver, a maneira como esses homens se relacionam, como convivem, impacta diretamente no modo como produzem e em como essa sociedade se constitui e se desenvolve.

O trabalho, nesse sentido, é algo essencial na existência do indivíduo, pois é pelo trabalho, pelo fazer, que adquire meios para sua sobrevivência e afirmar sua presença nessa sociedade. Segundo Horkheimer e Adorno (1965, p. 33) *“Da relação dialética entre trabalho e propriedade (ou posse) resulta não só o “geral”, a sociedade, mas também a própria existência do indivíduo como homem, como pessoa”*. Diante dos desafios impostos para essa inserção, o sujeito acaba renunciando seus próprios desejos e se adaptando, como nos diz o D5 [...] *A primeira ideia que tive era a de ser professor de português e inglês, mas em um determinado momento acabei desencantando, fui percebendo as dificuldades de se aprender uma língua estrangeira na escola pública.[...] “Nesse ano, eu também já tinha entrado na pedagogia porque eu tinha feito o Enem, entrei pelo PROUNI, aquela coisa que atravessa a nossa história; história de quem não nasceu em uma família abastada, uma família rica. Eu fui fazer pedagogia no Centro*

Universitário FIEL em Osasco, com bolsa o tempo todo, três anos e meio, de segunda a sábado”.

Nesse mesmo sentido, o D1 relata: *“Aí teve um concurso, passei como professor adjunto e professor titular, passei nos dois, me chamaram como adjunto e nisso eu comecei em maio, não lembro o ano, a data da prefeitura, por incrível que pareça eu meio que bloqueei e não consigo lembrar as datas; do Estado, eu lembro perfeitamente e da prefeitura, não consigo lembrar”.*

Na subjetividade de cada um dos relatos, percebemos o desejo revelado e ao mesmo tempo adiado pelas condições de vida. Tem-se naturalizado o sofrimento, como se para “vencer na vida” bastassem esforços próprios; diante da dificuldade e de suas fragilidades nega-se sua subjetividade e a situação imposta é aceita; o indivíduo se adapta e se anula. A falta de oferta de educação de qualidade, de acesso ao ensino superior ou a necessidade de trabalhar mais de doze horas por dia, não foram narradas com um tom de crítica, mas quase que em um tom épico, de quem passou por tudo isso e venceu.

Diante das condições culturais e socioeconômicas e da necessidade de se inserir no mundo do trabalho e de avançar na sua escolarização, o indivíduo se adapta e nega sua subjetividade, visto pela fala do D5 *“...eu não acreditava que a escola pública superior fosse para mim eu não me via na escola pública, porque eu já tinha entendido de uma forma distorcida e eu tinha na verdade feito o jogo do grupo hegemônico, já tinha sido cooptado por esse tipo de conformação de mentalidade, então eu não fui prestar vestibular, eu não acreditava que era para mim”.* Falando sobre sua trajetória profissional, o D5 relata: *“Quando eu saí do magistério, eu fui começar onde eu não queria começar, eu não queria ser professor de Educação Infantil, eu ainda não tinha esse olhar que tenho hoje. Quando eu vejo uma criança pequenininha, eu falo que um dia eu vou ser diretor de um CEI, de uma EMEI, ainda não, mas um dia eu vou”.*

Ainda nessa contextualização, a D3, diz: *“Daí a ideia sempre foi fazer educação física [...] No final do curso de educação física, eu estava pensando em fazer fisioterapia, mas na realidade, eu sempre tive muitos professores de educação física que viraram diretor de escola, eu tinha essa noção de que educação física não era uma coisa para mais tarde, que ia chegar um momento que eu não ia conseguir dar o número de aulas necessárias porque as pessoas envelhecem”.*

Ao mesmo tempo que o capitalismo se apresenta como uma chave para o crescimento e possível acesso a todo e qualquer indivíduo que busque suas condições mínimas, ele também atua para a manutenção das desigualdades e mazelas da sociedade, evidenciando as contradições entre suas promessas e a efetivação na prática. No capitalismo, a sociedade tem se tornando cada vez mais subordinada, formando os indivíduos para um conformismo e aceitação das contradições, como algo natural. Nesse sentido, o D1 desabafa: *“Sobre ser diretor na prefeitura de São Paulo, eu prefiro ser professor de educação física no Estado. No Estado, você não tem recurso nenhum, você não tem material, o que o Estado proporciona não é nada perto do que a prefeitura te proporciona. Eu estou no meu sexto quinquênio lá no Estado, meu salário no Estado é um sexto do que eu recebo na prefeitura, mas o grupo do Estado, as pessoas são mais unidas, os alunos do Estado não têm tantos recursos, mas são mais participativos”*. Nesse mesmo sentimento, o D5 diz: *“Fui procurar uma escola na qual eu pudesse ganhar mais porque em Cotia tem diferença de salário em relação à distância - é um absurdo, mas tem. Eu fui para uma escola que tinha o máximo de adicional de locomoção; era uma escola pequenininha, foi a primeira escola pequena que eu trabalhei na vida”*.

Ainda nessa linha de adaptação, o D5, relata: *“Enquanto eu não fui para o mestrado, eu consegui fazer uma especialização na USP que era semipresencial e eu fiz a muito custo, era uma loucura. Eu saía correndo da escola, atravessava essa rodovia Raposo Tavares complicadíssima até chegar na USP. E eu só consegui fazer também porque eu tinha um apoio muito grande da gestão da escola, porque elas conheciam o meu trabalho, então, por exemplo, eles sabiam que eu precisava sair toda segunda-feira uma hora antes, então eles colocavam aula de educação física das crianças naquele momento”*.

Segundo Marcuse (1969, p. 28) toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo. Esse processo de tomada de consciência da sua insatisfação diante das condições impostas e a possibilidade de fazer escolhas é um movimento que requer reflexão e recomeços, como relata o D2: *“Entre na marinha por concurso público na época na escola naval, mas não me adaptei quando era garoto, não quis permanecer ali. Na sequência, fui fazer Engenharia, trabalhei em empresas na região de Itapeverica da Serra; fiz três anos de Engenharia de Produção, mas sempre tive um pé voltado para as questões sociais, a vida*

inteira. Nesse sentido, o D5, diz: “Era uma outra coisa também: que eu tinha que vencer, o quê que é ser “pedagogozinho”, o que esse professor de 1ª a 4ª série está fazendo aqui? Porque neste país, professor de 1ª a 4ª série pode ser qualquer um, ele não é visto como um profissional, ele é tido como alguém que não estudou, como alguém preguiçoso, como alguém que não se especializou e, é muito pelo contrário, as pessoas foram vendo cada vez mais que quanto mais me perguntavam, mas eu tinha coisa para falar”.

A cultura administrada para a manutenção do capital, impõe, diz o que é bom e o que não é, sem reflexão. A fala acima revela bem isso, quando olhamos para o curso de pedagogia. A ideia de que todos podem ser pedagogos, independente da qualidade de escolarização, criou a falsa ideia da “professorinha”. O D5 aponta, com muita indignação, a situação de que ter que provar que você é bom profissional, de que é preciso vencer esse estereótipo, mas demonstra um nível de consciência diante da situação. O D2, faz uma reflexão interessante, sobre não ter se adaptado, as tentativas que foi realizando e a busca por um sentido; ao narrar demonstrou frustração por não ter se adaptado. Então, crítica com sofrimento se converte, novamente, em adaptação. A sociedade impõe o que deve ou não ser, o que é ou não melhor, qualifica e desqualifica e frustra aqueles que tentam se desvencilhar das imposições sociais e olhar para si.

Como parte do processo de adequação e adaptação dos indivíduos à sociedade capitalista, a estratégia de empobrecimento e até de não vivências de homens e mulheres é proposital e intencional, a fim de garantir a manutenção da dominação socialmente todas as suas formas de exploração. O indivíduo fica imerso no mundo do trabalho, adaptado e não consciente da sua situação de submissão, como narra o D1: *“Assumi a coordenação, minha vida era uma loucura porque eu tinha aula de manhã na prefeitura, aula de manhã no Estado - porque eu continuei com aula - e à noite, eu ia trabalhar na coordenação. Então foi uma época na minha vida que eu trabalhava das 7h às 23h todos os dias”.* Nesse mesmo contexto, o D1 relata: *“[...] através disso que um colega meu que estava no segundo ano da faculdade virou para mim no final do ano, meados de outubro, e falou: “Olha, tem uma amiga minha que trabalha em tal escola do Estado, que era perto da nossa casa, ela mudou de São Paulo e as aulas dela estão livres, você não quer ir trabalhar lá? Eu posso te indicar para diretora”. Eu estava precisando da grana mesmo, então no dia 05 de novembro de 1988, eu comecei minha carreira no governo do Estado”.*

Nas falas acima, nota-se o quanto o D1, na década de 1980 e 1990, precisou suprimir seus desejos e seu tempo, trabalhando mais de 16 horas por dia para obter os

ganhos e se sustentar na sociedade capitalista. Nessas condições, o indivíduo pouco reflete sobre a sua condição e aceita como normal, vender seu tempo de vida em nome do trabalho.

Como ensina Adorno (2004), na cultura administrada, o espírito crítico do humano é algo incômodo, visto as consequências de questionamentos sobre a estrutura da sociedade, o desejo de autonomia e espontaneidade que ele pode causar. Nesse contexto, o D5 nos diz: [...] *era uma creche muito bonita, assim o meio dela parecia um coreto, tinha muita árvore, tinha tanque de areia, era uma graça. E eu cheguei lá, a diretora era uma cobra, aquela mulher queria ver o cão, mas não queria me ver. Eu realmente questionava muito, eu queria material para trabalhar, é por isso que hoje eu não deixo minha escola sem material*". O D5 descreve bem a situação daqueles que criticam o sistema. O uso racional de recursos públicos e a necessidade de mais gestão, são centrais na nova gestão pública, que ainda vigora na administração pública. O trabalhador, ao dizer que precisa de mais recursos do que os disponibilizados para o trabalho, é visto como alguém que não quer contribuir com a administração, porém quem calcula as necessidades materiais de trabalho é um outro, que não o executa, causando essas tensões. Ao externalizar sua crítica o D5 causa desconforto com os administradores, mas demonstra também, seu posicionamento crítico.

Apoiado em Marcuse (1997), enquanto o movimento de uma cultura afirmativa e administrada durar, a imitação da vida também será uma imitação da cultura, com a permanência de desejos e sonhos não realizados e purificação de instintos. Com enfática decadência humana, pela renúncia exterior determinada ao indivíduo, com seus corpos controlados, disciplinados e adequados a ordem imposta. Nesse sentido o D2 relata: *"Tenho um lado da minha família muito pobre - da parte da minha mãe - e o lado da família do meu pai que tinha um pouco mais de recursos financeiros. Meu pai era descabeçado, por isso namorou minha mãe; era comerciante, um pequeno comerciante a vida inteira. Eu trabalhei ajudando meu pai. Ainda nesse contexto, o D5 narra: "... tem uma questão, eu fui criado desde os meus 14 anos numa cosmovisão cristã, então aquilo era - aquilo era e é ainda - muito forte em mim, a questão dos valores do reino na cosmovisão cristã: alegria, paz e justiça. E um belo dia, indo para casa, eu pensei: "Gente, que professor que sou eu se eu abandonar essas crianças, se eu voltar correndo para Santo André? Não!"*

Ainda nesse contexto, o D4, enquanto falava sobre suas brincadeiras na infância, revela: “... é claro que ser solitário, essa solidão na brincadeira, que me trazia uma paz, também eram fruto dos professores nos quais eu me espelhava. Professores que eu admirava, professores muito bons. Acho que a minha trajetória escolar foi cercada de professores muito bons, professores que deixavam marcas, não apenas na questão do ensinar o código, ensinar as letras em si, mas de se aproximar do aluno”.

Nesse sentido, o sistema público de ensino, tem cumprido um papel importante de perpetuação dos interesses da sociedade capitalista contemporânea que, por intermédio de uma sofisticação técnica e controle através de legislações e homogeneização de processos, cria um funcionalismo adaptado às necessidades do sistema, tarefairos e adequados as diferentes culturas políticas impostas. Como relatado pelo D2: “*Em diálogo com o responsável na Diretoria Regional pela APM, eu pedi uma autorização porque eu nunca vou fazer nada sem avisar - não que falem para mim “Não faça”, eu não vou fazer, não é nada disso - eu vou avisar, eu vou fazer, mas assumir a minha responsabilidade, mas o órgão central vai ficar sabendo por que eu acho que é desonesto. Eu gostaria de ser tratado assim aqui pela minha equipe, eu não tenho problema com autoridade. Eu tive uma boa educação, meu pai era muito interessante, ele falava: “Fica no canto aqui” e eu ficava, não tinha crise, não. Então, eu não tenho problema com autoridade; era um cara bem tranquilo, meu pai era maluco da cabeça, tinha um pensamento bem diferente, mas ele não era um opressor, ele tinha uns princípios que eu carrego comigo.* Nesse contexto o D5, desabafa: “*Foi bem desafiador, eu sempre estudei muito, já sabia muito do que eu teria que fazer como diretor na teoria; obviamente você não tem uma expertise, você está começando, você depende das pessoas e tem muita gente que é complicada, que não quer ver as coisas indo para frente. Eu peguei uma escola que tinha muitos vícios, mas foi muito bacana, foi desafiador*”.

Nas falas, os diretores evidenciam as dificuldades e a necessidade de se adaptar e obedecer. Além disso, a formação profissional que receberam revela-se pouco adequada à realidade concreta e prática, nas escolas. É muito “teórica”.

Romper com a lógica da adaptação da cultura organizacional presente no trabalho do diretor, exige uma formação crítica e olhar para a realidade, assim o D5 pontua: “...voltei para minha unidade, fiz um reinício, diferente de como tinha sido em 2017, isso aconteceu dia 11 de junho de 2018, quando eu voltei para escola. Retomei com uma outra proposta, com outra segurança, já sabendo desenrolar os processos e aí foi muito

bacana” e reflete: “Eu estava em férias no ano de 2017, era julho e eu falei: “Quer saber? Vou escrever esse projeto de pesquisa e vai ser agora”. Escrevi um projeto [de pesquisa] super simples, bem escrito, mas simples. Eu queria olhar os currículos da Prefeitura de São Paulo desde o período de redemocratização do país até 2017 [...] fui aceito no programa [de pós-graduação] e mudei pouco meu projeto, eu ainda continuei falando de currículo, ainda continuei focando o período de escolarização que eu queria, que eram os anos iniciais, falando de redemocratização e de Prefeitura de São Paulo. Tudo isso, enfim, colaborou muito para o meu processo como diretor de escola, ainda mais conhecer a história da rede em que se trabalha é algo muito importante”.

No relato do D5, percebe-se a importância de uma formação crítica, que dê subsídios para que o indivíduo olhe sua prática e reavalie tomadas de decisão e faça a crítica necessária à realidade, para além de uma posição de adaptação.

Dessa forma, nos relatos, percebe-se que os indivíduos da pesquisa, em diversas etapas de sua vida, se deparam com as contradições presentes nessa cultura e sociedade contemporâneos, no qual o indivíduo tem sua consciência crítica podada e limitada à alienação e dominação social, adaptando-se à cultura administrada sob a lógica do capital. Destaca-se ainda, que mesmo com nível de escolarização em nível superior, a educação ofertada pouco tem permitido a superação da adaptação, por meio de uma autorreflexão e de uma análise crítica da realidade.

As narrativas apresentadas, evidenciam que os indivíduos, mesmo tendo se submetido a adaptação em muitos momentos da vida, usaram dos entraves e dificuldades impostas por essa cultura administrada na sociedade capitalista e pela semiformação que receberam, como estratégia para sobreviver e avançar nas suas conquistas profissionais e de vida. Na próxima seção trataremos da análise das narrativas por meio da categoria *percurso formativo*.

5.2. Percurso Formativo

Para assumir o cargo de diretor escolar é preciso passar por um processo de formação longo e obter uma certificação em nível superior em pedagogia, com habilitação em administração escolar. Por vezes, a pedagogia é a primeira escolha, no ingresso de nível superior, desses profissionais e de outro lado, alguns fazem a opção por um curso de licenciatura em outra área e depois faz a opção pela complementação pedagógica, que

também é válido para atuar como diretor de escola. Como relata o D3 *“Prestei pedagogia, passei, fui fazer na Unicamp; como eu já tinha educação física, eliminei diversas disciplinas que eram afins; na época era uma habilitação e eu não pretendia fazer magistério, fiz somente administração; mais tarde, no outro tempo, eu fiz supervisão”*.

Nesse sentido, a questão da formação por meio da educação, torna-se algo central na superação da adaptação do indivíduo. Adorno (2003) aponta que uma educação política é uma educação voltada para a emancipação do sujeito, indicando não um modelo de formação, mas para onde a mesma deve conduzir. Nesse contexto, o D2 diz: *Fiz o curso de História, iniciei mestrado duas vezes na área de História - um com bolsa e outro pelo Centro de Pesquisa que tinha na Universidade de São Paulo - e era sobre pesquisas econômicas na América Latina e era bancado pelo presidente Clinton que é a associação que é na fazenda; eu que fiz a prova, passei, tal, mas não fui. Depois participei de uma outra prova; eu comecei, mas não gostei, não me adaptei com o mestrado; não era dificuldade intelectual - eu me arrependo profundamente - eu tinha uns ideais, eu achava que aquilo não batia, hoje eu vejo que foi uma grande besteira na minha vida”*

Na fala do D2, identifica-se uma frustração por não ter se adaptado ao modelo educativo ofertado a ele. Na fala, buscou, por mais de uma vez, adequar-se ao mestrado e em sua análise indica que a falta de adaptação se deu em nome dos seus ideais, da sua subjetividade. D2 não percebe que essa formação distante da experiência e de sentido é que precisava ser revista e se culpa, como aquele que não aproveitou as oportunidades da vida.

Para Horkheimer e Adorno (1997) a formação do indivíduo impacta a vida intelectual e afetiva dele, na sociedade contemporânea, promovendo a necessidade de um controle de sua projeção, levando-o ao aprimoramento e a inibição de si. Conhecendo e diferenciando seus pensamentos e sentimentos, de si e dos outros, do interior e do exterior, viabilizando um distanciamento e identificação, uma consciência moral de si. Nesse contexto, o D5 narra: *“Eu dizia claramente aos docentes quando alguma prática estava equivocada e sempre justificava apontando o que estava na legislação e nos documentos oficiais, bem como o avanço da ciência quanto às questões das práticas pedagógicas e de aprendizagem e, de verdade, eu tive muitos problemas por conta disso. Porque na cabeça daquela equipe, eu era um moleque, um moleque preto, porque isso não é uma coisa menor dentro de um país como o nosso, atuando em um cargo de chefia e, outra, eu era um pedagogo, de fato eu não era uma pessoa que tinha feito pedagogia para*

assumir uma direção de escola porque não gosta de sala de aula, eu escolhi ser pedagogo e escolho até hoje”. Nesse mesmo sentimento, diz: “Eu não sei se fui imbuído pelos comentários das pessoas pelo estigma - embora a gente sempre use estigmas para coisa ruim - mas coisa boa também tem estigma. Pelo estigma que as pessoas foram colocando em mim, assim: ‘Ah ele é muito inteligente, muito inteligente, vai ser professor...’ Eu comecei a criar um desejo de ser professor de fato, desde sempre!”

A cultura afirmativa e a precarização de uma educação garantida por meio de uma semiformação, tem papel fundamental na constituição dos sujeitos que são necessários para a manutenção da sociedade capitalista contemporânea, como ensina Marcuse (1997, p. 125): “o indivíduo promovido de alma se submete mais facilmente, se curva mais humildemente ao destino, obedece mais à autoridade”. Como relata o D5: *Mas era muito gostoso de trabalhar, eu aprendi muito; eu não sei também se é porque eu era um profissional ainda em início de carreira e eu estava absorvendo tudo”. Nesse contexto, o D1 diz: Eu tinha apoio da direção, ele me apoiava bastante, ajudava, aquele negócio todo. Diante disso, comecei a fazer pedagogia; até então eu não tinha, fui estudar um pouco mais, fiz uma complementação pedagógica, não fiz uma faculdade inteira, fiz uma complementação pedagógica na Uninove e deixei guardadinho, terminei o curso e tudo bem!*

Nesse contexto, o D3, narra: *“Consegui remoção para a DRE Butantã e fui para EMEF unidade 02, também gostei demais da equipe [...] Eu fiquei 10 anos na prefeitura como diretora e eu não tenho 10 pessoas para dizer que não são bons profissionais, não tenho por que, lógico, eu tenho defeito, todo mundo tem, mas a gente tenta focar no ponto positivo e a maioria tem muitos, gente!”*

Ao narrar, o D5 evidencia que recebeu uma formação pouco alinhada à prática e absorve tudo o que disponibilizam a ele, como forma de superar essas lacunas e novamente se sujeita às ideias e modos de trabalho, sem um olhar crítico sobre ela. Já a fala do D3, chama a atenção quando indica que “tenta focar no ponto positivo”, sem identificar, de forma crítica, as lacunas de formação naquele profissional, o sentimento de conformismo fica muito evidente.

Segundo Adorno (2010), o indivíduo ao se deparar com uma existência aparentemente sem sentido e consternada, com seus desejos sem possibilidade de realização, encaminha sua prática de sobrevivência na substituição de seus sonhos por

meio da semiformação. Assim, o D4 diz: *“Inicialmente eu não escolhi pedagogia, até porque no magistério e nos últimos anos mesmo, houve um afastamento da prática de leitura, de minha parte no ensino fundamental II. [...] com a aproximação do universo da Matemática, apesar de me reconhecer pessoalmente não tão bom, não tão ágil, não tão rápido nesses cálculos matemáticos, acabei optando pelo curso.*

Nesse sentido, o contexto de alienação e adaptação são mantidos, visto que a semiformação não aprisiona somente o espírito, a razão, os pensamentos, mas falsifica também a vida prática, as atitudes e ações do indivíduo, colocando em foco a psicodinâmica, voltando-se para as maneiras nas quais o indivíduo possa resistir diante de uma racionalidade, que na realidade é em si irracional. Nesse contexto, o D1, afirma: *“Eu fui para direção porque queria uma carga horária menor, mas também queria trabalhar com formação. Eu nunca fui coordenador pedagógico na vida, mas eu trabalhei com formação na divisão pedagógica e trabalho com formação até hoje”.* Nesse sentido, o D3 diz: *“Eu sempre gostei de mudar de escola porque que você vê a escola com uma outra visão e, dá um sangue novo para escola e, implanta coisas novas logo no começo e tudo mais e, aí tem um certo marasmo, aí eu não aguentava ficar na escola e acabava me removendo, mas ter ficado na EMEI oito anos seguidos eu acho que também foi um outro momento, uma outra forma de ver isso é de uma construção, né, eu achei que deu muito certo. É lógico que defeito todo mundo tem, mas eu vejo que eu melhorei muito nesses oito anos, você vai crescendo também, eu amadureci como diretora e, ver as coisas de uma outra forma e, acho que foi muito bom”*

Pereira (2019), dialoga sobre a necessidade de realizar uma formação que tenha a experiência do indivíduo como eixo. Uma formação que desconsidera a fruição estética e a sensibilidade e que preza pela racionalidade instrumental como único caminho, acaba impossibilitando criatividade, autonomia e memória dos indivíduos. Sobre essa questão o D5 relata: *“Na Prefeitura de São Paulo, eu trabalhei apenas na EMEF unidade 03, lá eu trabalhei com todas as turmas, menos com primeiro ano, mas para mim não era um problema porque eu já tinha tido experiência de primeiro ano em Cotia. Trabalhei muitas coisas, muitos projetos e sempre contei com uma equipe gestora maravilhosa. A minha coordenadora da época era impecável e reconhecida pelo trabalho como Coordenadora Pedagógica, então considero que eu venho de uma Escola de Formação impecável na Prefeitura de São Paulo”.* A formação em contexto, que considera teoria e prática, em

um movimento de reflexão e tomada de consciência sobre o trabalho que o indivíduo precisa realizar, viabiliza um certo grau de autonomia, dentro dessa cultura administrada.

Ainda nesse contexto, o D5, relata: *“Depois eu fiz uma especialização em ensino religioso, mas eu fiz totalmente online porque era a forma como eu conseguia fazer, era uma especialização em metodologia do ensino religioso; se fosse hoje, eu teria aproveitado um pouco mais a especialização, eu aproveitei muita coisa, tem muita coisa assim da minha visão enquanto educador, da forma como eu vejo mundo, da forma como vejo a educação, que essa especialização contribuiu bastante”*.

Apoiado em Pereira (2019), oferecer uma semiformação, por meio de práticas educacionais e culturais que fortaleçam a manutenção de uma racionalidade instrumental, impede que os indivíduos alcancem uma identidade autêntica e uma formação cultural efetiva. Uma formação crítica, uma educação emancipatória, possibilita que o indivíduo não fique limitado às condições impostas pela vida em sociedade, mas que se possa olhar criticamente para elas e transformá-las. Assim, o D2 relata: *“No concurso para diretor de escola, fui muito bem colocado no concurso. Quando o concurso foi realizado, fiz por ingresso e não por acesso; se não me engano, fui quinto, sexto colocado, uma coisa assim. Eu dava aula aqui na EMEF unidade 01 e terminei escolhendo a unidade na qual eu era professor. E foi bem complicado porque as pessoas ficavam falando: ‘Você vai vir para cá mesmo? Você era professor aqui...’. Eu particularmente parto da ideia de que a gente é o que é, não acredito que as pessoas mudem conforme o cargo, elas continuam a ser como são. Tem muita gente que diz assim: ‘Fulano foi para a direção e mudou o comportamento!’. Acredito que não, as pessoas que são reacionárias, que são revolucionárias, todas elas são iguais em qualquer cargo; é que, um determinado cargo faz com que você fique em maior observação, então as pessoas terminam falando mais e você termina - não digo se revelando - mas sendo mais observado e fica mais evidente.*

Os trechos aqui apresentados evidenciam as contradições entre formação e cultura, isso porque a formação teria um papel fundamental para a emancipação do indivíduo, o que não se realiza, pois por diversas vezes os relatos apontam para comportamentos plenamente adaptados ao sistema capitalista e sua cultura administrada.

Nas falas, são retratados muito momentos nos quais a adaptação do indivíduo aos modelos impostos pelo sistema educacional, que tem suas bases na obediência e na execução de tarefas, é revelado. Chegam aos cargos de gestão, em sua maioria, não por uma busca pessoal de realização e manutenção da vida, mas com vistas as melhores

condições de salário e diminuição da carga horária de trabalho. Conforme Roggero (2010, p. 185) “o projeto de dominação exige que a formação do dominador seja imposta ao dominado que, contraditoriamente, não pode alcançá-la e buscar emancipação”.

Assim, no âmbito da sociedade capitalista e sua cultura administrada, o conceito de formação como apropriação subjetiva da cultura e o de semiformação, só são superados mediante uma formação crítica, para a pesquisa, que permite avançar em direção à emancipação possível nesse contexto. A formação, como vimos, não fica restrita ao curso superior, mas se dá também por meio do trabalho cotidiano, na apreensão da cultura da rede, que se dá também por meio dos cursos que são oferecidos aos diretores de escola. Na próxima seção trataremos da análise das narrativas, sob a categoria de: *tensionamento entre gramática decretada e gramática de participação*.

5.3. Tensionamento entre gramática decretada e gramática de participação

A prática do diretor de escola, tem sido alvo de pesquisas há muito tempo e dependendo da época e do contexto desses estudos, observa-se um avanço significativo sobre o papel do diretor de escola e sua importância frente à gestão de uma unidade educacional.

Na leitura das narrativas, quando o diretor aborda sua prática, observa-se contradições entre a gramática decretada e a gramática de participação. Por gramática decretada, entende-se nessa dissertação, o conjunto de prescrições e regras instituídos pelo Estado aos agentes públicos e à sociedade civil, especificamente o diretor de escola, frente à gestão dos recursos financeiros destinados às unidades educacionais. Nesse sentido, a gramática decretada é aquela que evidencia as normas e instruções, propriamente ditas, pela secretaria municipal de educação de São Paulo. E a gramática de participação é aquela na qual o diretor de escola revela sua prática efetiva de trabalho, o modo como encara os desafios do cotidiano e se desfaz das amarras geradas pela gramática decretada.

Segundo Teixeira (1961, p. 84) “a função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador”. Nesse

contexto, o autor evidencia a importância da formação e do preparo de um administrador. A partir dessa visão do diretor, ligado as funções administrativas, temos nos dias atuais, uma cultura que idealiza um diretor de escola, como diz D4: *“Antes de falar como foi meu início como diretor de escola é preciso lembrar que as pessoas carregam historicamente a visão de que o diretor é uma pessoa com cabelos brancos, mais velho, muito isolado e tem dois pés, as duas mãos, todo o corpo, fincado na área administrativa, do tipo: não toque no pedagógico, que o direito precisa ser administrativo, tanto na escola particular, quanto na escola pública”*. O D5, narra: *“No começo eu era mal visto pelos diretores e pelos coordenadores que não me conheciam, não sabiam de onde eu tinha vindo, de que planeta eu tinha surgido. Eu tinha passado somente pela EMEF unidade 03 e pela EMEF unidade 04, na qual fui diretor até aquele momento, então muitos não me conheciam e eu não era uma pessoa famosa, não era alguém que já tinha cara de um cargo como esse, eu não tinha cara e nem roupa”*.

Na cultura administrada, o ter é mais importante do que o ser, nas falas do D5 para assumir um cargo de gestão precisa ter roupa e cara e o D4 complementa: *“ser mais velho, com cabelos brancos, pés na administração”*. A descrição de ambos, evidenciam um perfil de gestão escolar, focado na administração, como nos estudos da década de 1980 e que perdura até os dias de hoje. Os estudos sobre gestão escolar, têm avançado muito, mas a cultura administrada e a oferta de uma educação precarizada inviabilizam um olhar crítico dos profissionais de gestão, que não precisam ter cara, nem roupa, nem uma idade correta, mas uma boa formação para assumir as atribuições do cargo.

Com base em Teixeira (1961) há uma diferença significativa entre um administrador de empresas e um administrador de escola. O autor vê no administrador alguém que tem à sua disposição, recursos para alcançar certos resultados e explicita dois tipos de administração: uma administração mecânica, na qual há um planejamento do produto, uma divisão das tarefas e uma organização de processos, que é como a administração fabril, e a administração escolar, mais complexa, pois no seu centro não estaria o administrador, o planejamento, o gerente, mas sim o professor e o aluno e, logo, seu trabalho pedagógico e a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto o D5 afirma: *eu passei a vida me formando para ser coordenador pedagógico e eu não fui, eu fui diretor pedagógico, fui e sou diretor de escola hoje. Eu percebo que eu poderia ser um bom coordenador pedagógico, mas eu não ia ficar feliz como coordenador pedagógico, hoje eu percebo que, como diretor de escola eu consigo desenrolar processos que*

coordenador pedagógico não consegue, eu consigo ter uma voz de autoridade e um lugar de fala que coordenador pedagógico não tem, então eu gosto muito de ser diretor de escola, porque eu posso entrar em qualquer dimensão da escola e qualquer dimensão da escola que eu entrar eu não estou invadindo a função de ninguém é a minha função, ainda que para algumas pessoas eu não tenho nada que ver com pedagógico.

Já o D4, narra: *"Eu sempre tive uma aproximação com a área de formação de professores e acabei também vivendo algumas experiências nesse horizonte. Atuei na formação de professores na área da matemática sempre nesse binômio, nesse complemento: a área da docência e a área da matemática com as formações. Percorri esse caminho tanto na sala de aula, com docência em educação infantil, no ensino fundamental principalmente, mas também na formação de professores, até chegar a trabalhar no núcleo de orientação pedagógica, na direção de escola, concomitante com a docência de sala de aula, eu digo que eu nunca saí da sala de aula, sempre quis deixar meu pé ficado em sala de aula, por mais que eu tenha me desdobrado muito durante todos esses anos, eu sempre tive meu pé no chão da sala de aula e isso me fez e me faz muito bem ainda [...] No início da gestão escolar e ainda hoje, tento me desdobrar e tenho uma paixão enorme mais pelo pedagógico, do que pelo administrativo"*

Esse é conflito muito presente na narrativa dos entrevistados, dedicar-se ao pedagógico ou ao administrativo da escola? Seguir a gramática decretada ou validar minha gramática de participação? Nas narrativas, uma mistura de sentimentos é demonstrada por esses diretores e muito das experiências acumuladas na vida, como descrito acima, impactam na atuação e nas escolhas dos diretores de escola. Nesse sentido, o D5 afirma: *"O que eu gosto de ser diretor de escola é disso, se eu quiser me embrenhar só pelas questões de financiamento, de verbas, eu vou lá e vou me dedicar. Se eu quiser tratar só dos colegiados, só da questão de gestão democrática é isso que eu vou fazer. Não que eu vá fazer só isso, mas assim se eu quiser me especializar em uma dimensão eu posso e, gosto muito disso, eu gosto de poder desenrolar os processos, eu gosto de poder ser essa pessoa para quem eles correm, não é que eu vou ter resposta sempre, mas eu gosto de ser esse ponto de apoio da escola, em que eles confiam, de ser alguém visto como intelectual e não por ego, mas é porque aí eu confirmo a minha escolha enquanto educador, que eu confirmei sempre!"*

Conforme Souza (2018, p. 34), "essas ideias demonstram que a administração escolar é, antes de tudo, uma ferramenta a serviço do desenvolvimento pedagógico da

escola e não possui uma razão própria alheia ao trabalho docente e à função educativa da instituição”. Nesse contexto, o D1 faz um relato sobre as contradições na prática: *“Então qual foi a minha visão na época? Eu tive uma experiência da coordenação, realmente não gostei, só que eu tinha - olha como você é iludido né! - Eu tinha em mente que, na direção, a gente ia conseguir fazer alguma coisa a mais para escola, que pela falta de experiência você não sabe aquele monte de amarras que te prendem, então eu tinha aquela ideia de querer fazer alguma coisa a mais, poder fazer mais, ajudar de algum outro jeito”*.

Esse sentimento de impotência frente a gramática decretada é muito presente na fala dos diretores, especialmente no início da carreira. Diante da formação insuficiente em nível superior e da semiformação em serviço, esse profissional se vê como um tarefeiro, que assina papéis e que busca compreender as articulações e os processos reais da prática de gestão escolar. Como relata o D5: *“Foi bem desafiador, eu sempre estudei muito, já sabia muito do que eu teria que fazer como diretor na teoria; obviamente você não tem uma expertise, você está começando, você depende das pessoas e tem muita gente que é complicada, que não quer ver as coisas indo para frente. Eu peguei uma escola que estava sem diretor efetivo há anos, rolava de tudo naquela escola. Ainda nesse contexto, o D1 narra: “Eu sou professor de Educação Física, foi minha primeira faculdade! Educação física porque eu sempre gostei muito de esportes, gostava muita da parte de biológicas, biologia, corpo humano, sempre gostei bastante, então eu alinhei as coisas todas e falei: “Eu quero ir para essa área de gestão porque eu acho que vai ser legal”. Sinceramente, sem muita noção do que eu ia encontrar pela frente”*.

Ainda nesse contexto, o diretor D1 desabafa: *“A questão dos recursos financeiros na escola é bem complicada porque, nessa parte de administrador de recursos, te vendem um peixe que na verdade não é aquele peixe; porque quando você entra na direção, você acha que você vai fazer uma determinada parte pedagógica, mas na verdade você é engenheiro, você tem que ser tudo da escola. E nós estudamos para isso? Não! Então, muitas vezes, você vai aprendendo pelo erro e acerto”*.

Tomando as ideias de Marangoni (2020) sobre Arroyo (1979), há do destaque do problema envolvido na lógica de levar o modelo da administração de empresas para a administração da educação, no qual a responsabilidade pelo mau funcionamento das escolas recaia sobre a mesma e não sobre o sistema de ensino, sendo essa lógica plenamente política, pautada na insistência de uma racionalidade administrativa como

algo essencial ao funcionamento das escolas, ocultando a dimensão política de todo processo administrativo, voltada a constituição de uma “modernização e racionalização das instituições que complementam o sistema de produção” (SOUZA, 2018, p. 38, apud ARROYO, 1979, p. 37)

Nesse sentido, o D4 diz: *"Existem amarras no uso dessas verbas de cunho burocrático, eu fico sempre nesse conflito o quanto a burocracia pode ajudar e o quanto a burocracia atrapalha. Essa burocracia ajuda porque eu sei que a gente precisa prestar contas e eu procuro compartilhar não apenas os atos decisórios no plano de ação de aplicação de recursos financeiros, mas também durante a aquisição, durante a compra, durante o manejo desse recurso [...] a burocracia eu vou vencendo aos poucos"*.

As dificuldades diante dessa racionalidade administrativa, são inúmeras, conforme relata o D5: *"O PTRF é a verba que nós mais contamos, é a verba que a gente pode planejar para o ano todo. O PDDE, ele chega em momentos cruciais do ano, às vezes ele atrasa, quando ele vem a gente tem que correr para gastar, às vezes a gente não consegue cobrir as nossas demandas porque o prazo para gastar e para prestar contas é muito curto, é baseado no Censo, então você precisa gastar naquele ano, você não pode reprogramar e, se você for reprogramar, você tem que programar uma quantidade, assim, centavos, passou de uma quantidade de centavos, já vira juro. Você não pode ter aquilo porque é uma burocracia tremenda, tremenda, tremenda, tremenda! É incrível como eles controlam a gente que é peixe pequeno e tanto dinheiro é desviado deste país"*.

Nesse mesmo contexto, o D5 diz: *"Então, têm umas coisas que eu até entendo, que a origem é tentar deixar as coisas mais claras, mais transparentes e tentar evitar a corrupção, mas lá na ponta, lá na ponta, quem conhece a realidade da comunidade são os educadores que estão trabalhando com aquela comunidade e de forma alguma uma instrução normativa vai valer para todos os equipamentos escolares que município de São Paulo tem."*

A insatisfação dos diretores é pautada nas legislações que determinam a forma de utilização dos recursos financeiros e na maneira com a qual a equipe técnica da diretoria regional encaminha os processos, como relata o D2: *"Sobre a burocracia para o uso do dinheiro transferido às unidades, eu não acho que tenha uma burocracia, eu acho que tem chatice. A burocracia, você a segue, é uma questão de ordem mesmo. Qual o problema da verba na minha avaliação? São as mudanças que ocorrem nas exigências a*

cada prestação de contas. Então toda prestação que eu vou fazer, tem uma exigência nova. Isso parece um sistema de educação mesmo; um governo entra, muda; outro governo entra, muda de novo, isso é muito ruim”.

A gramática decretada, mandatória, que engloba não só as legislações de uso das verbas públicas, mas as práticas do órgão central e das diretorias regionais é permeada por processos cada vez mais confusos e que induzem o diretor ao erro, como relata o D2: *“Eu vou até o setor de prestação de contas, acho que está tudo certo e sempre têm procedimentos, informações novas. Eu já devolvi dinheiro assim com uma frequência muito grande. Agora mesmo eu perguntei mil vezes sobre a questão da verba do PTRF do Covid-19 e o que acontece: os técnicos da DRE estavam dizendo que essa verba não servia para comprar bens, materiais de bens, só que tem um detalhe: o bem, ele é uma declaração que você também faz porque está na legislação, é uma declaração que você faz e esse é um problema que - eu vou te dizer - eu acho absurdo em todos os espaços da educação que é a interpretação da legislação; um diz que tem que ter uma coisa e sempre vem outra dizendo que tem que ter mais alguma coisa. O problema está aí, dependendo da interpretação, é apresentado para você, diretor, uma sequência de mudanças”.*

O problema da falta de uma formação crítica e a insistência em processos formativos pouco reflexivos, por parte da gestão educacional da Secretaria de Educação, desencadeiam dificuldades e desencontros na prática cotidiana, como diz o D2: *“No fundo, as pessoas precisam ser educadas para o processo, ninguém é obrigado a saber fazer as prestações de contas ou qualquer outra coisa; uma criança, quando ela não sabe, ela recebe reforço, por que que eu não posso receber reforço?! Entendeu o problema?! Se vai ter mudanças, é importante que se faça um reforço para o diretor de escola, faz um reforço para gente, entendeu? Então, esse é um problema que eu vejo: é de não ter essa formação explicando tanto as mudanças como o processo mesmo de prestação de contas. A cada ano eles criam um carimbo, criam formulários; tem que colocar um número nisso, um número naquilo e isso é muito chato. Muitas vezes, nos dão orientações que não estão na legislação e dependem da interpretação de quem está orientando”.*

Pensando com Luck (2012), levando em consideração o princípio da democratização, fazer uma gestão participativa, que conte com a comunidade escolar, com a partilha de responsabilidades, tem como intenção legitimar o que a escola e o sistema escolar têm realizado, para que a aprendizagem de todos seja alcançada. Nesse

contexto, o D1, diz: *“Você precisa atuar com uma gestão democrática, sim! Mas ao longo dos anos, você vai aprendendo que quando você vai com alguma proposta para o conselho, você nunca pode deixar essa pergunta em aberto... não é o que nós vamos fazer com essa verba; é importante que a equipe de gestão já leve uma, duas, no máximo três opções definidas porque senão cada um tem uma ideia diferente e acaba se perdendo. E, na direção, é você que acaba sabendo o que a escola está precisando mais, então dentre as opções apresentadas, o que for decidido será benéfico para a escola. Não se pode abrir em totalidade sem, ao menos, uma proposta porque são muitas visões diferentes. Sem um direcionamento, não sai nada!”*. Nesse trecho o diretor revela sua gramática de participação na administração de recursos financeiros, ele está à frente das decisões, olha para as necessidades e diferente do que propõe a gramática decretada, já leva opções para o conselho e para APM, ele segue o rito, faz as atas, uso dos termos, mas tem total domínio sobre o que será decidido ali.

Na mesma direção, o D3 relata: *“Nas reuniões com a APM e conselho da escola, geralmente a gente já fazia o extrato do que tinha sido gasto, a verba que ainda tinha e a lista de coisas priorizados no ano, porque, além daqueles sonhos iniciais, tinham as coisas obrigatórias, mas na realidade a gente priorizava tudo. Em geral, a gente passava primeiro nas reuniões do coletivo da escola e aí os professores já falavam alguma coisa. Na nossa pauta, às vezes na chamada da reunião, já ia um resumo do que ia ser e aí, na lousa, quando os participantes chegavam, já viam os extratos e com a lista das prioridades; muitas vezes tinha opção de duas ou três coisas para ser escolhidas e, algumas vezes, a gente falava: “Olha, é isso que a gente tá pensando, vocês concordam ou não?”*. A dinâmica da escola e a imposição da constituição de colegiados e de participação dos segmentos, cria uma cena na qual não há participação alguma, só a confirmação daquilo que está sendo proposto, sem muita interferência.

Segundo Luck (2012), há uma tendência no interior das escolas muito centralizadora e burocrática, da organização da unidade e do sistema de ensino, essa prática dificulta a realização de uma gestão participativa de modo efetivo, como nos relata o D5: *“O PTRF é mais tranquilo para o trabalho com o colegiado, porque ele precisa se reunir uma vez, para fazer o plano anual de atividades, que é um plano em que se coloca tudo aquilo que se tem pretensão ou que é necessidade, e pode ter inclusive aquilo que a gente acha que não vai precisar, mas vai que... Geralmente, eu faço uma revisão dos planos anteriores, porque às vezes tem alguma coisa que a gente esquece, eu vou lá*

e coloco tudo, chamo minhas assistentes, peço para revisar, ver se está faltando alguma coisa e quando chega na reunião do colegiado, aquela reunião 'formativa' de sempre, explicar o que é o PTRF, para que serve, o que pode, o que não pode, quais são as dotações, agora nesse ano só tem uma dotação de custeio, mas antes tinha custeio e capital. Explicamos a lista de item, todo mundo lê junto, faz perguntas, tira dúvida e aprova. Ainda nesse contexto, o D5 diz: "O PTRF é a verba que nós contamos mais, é a verba que a gente pode planejar para o ano todo. O PDDE, ele chega em momentos cruciais do ano, às vezes ele atrasa, quando ele vem a gente tem que correr para gastar, às vezes a gente não consegue cobrir as nossas demandas porque o prazo para gastar e para prestar contas é muito curto"

Na gramática decretada, os procedimentos para o uso das verbas estão postos, bem como percentual de destinação e valores, a escola então é submetida à agenda da administração. Há uma exigência legal de fazer uma gestão democrática, participativa, no uso de verbas descentralizadas, mas ninguém pergunta para a escola e seu diretor, sob quais condições e como esses processos serão realizados e é diante dessa problemática que a gramática de participação emerge, na qual o diretor de escola busca estratégias para romper com as amarras impostas pela burocracia do sistema.

Nesse sentido, o D5 relata: "*Essas verbas vêm com umas amarrações que são, inclusive, prejudiciais para o comprimento de uma gestão que seja mais democrática, que seja mais pautada nas reais necessidades da comunidade. Por exemplo, a gente tem o teto de gastos com obras que é de R\$17.600,00, parece que esse ano o governo mexeu nesse teto por conta da pandemia. Esse teto de R\$17.600,00 para gastar com um tipo de serviço ou com tipo de compra, às vezes ele se torna um dinheiro muito curto porque se você quer pintar a escola inteira, você vai gastar mais que esse valor, você fica impedido de pintar a escola inteira, você tem que pintar metade e você deixa a outra metade para outro ano, só que quando você vai pintar outra metade no outro ano, a primeira metade já precisa de retoque". Nesse contexto o D5 diz: "Outra coisa que não é legal é quando PTRF vem com destinação de origem, por exemplo, esse valor é para ser usado somente pelo Grêmio, esse é para ser usado com ônibus, esse para reforma. Não tem que ter isso porque o PTRF comum, ele já contempla qualquer tipo de ação que a escola queira fazer - claro que ações que sejam coletivas [...] Enfim, quando vêm essas amarrações, o diretor de escola se vê obrigado, às vezes, até a fazer alguma coisa que ele não precisa, mas ele tem que fazer para gastar o dinheiro ou então a gente precisa fazer alguns arranjos com*

os prestadores [de serviços] para conseguir adquirir o que realmente a escola precisa; reorganiza, faz um ajuste de notas”

Diante das propostas de gestão democrática e de descentralização, o diretor de escola tem seu trabalho permeado de novas responsabilidades e processos a serem cumpridos, especialmente com o uso das verbas públicas. Conforme Souza (2018, p. 69), “essas demandas acarretam, por um lado, uma situação incoerente de autonomia e, de outro, uma intensificação do trabalho do diretor”.

Na prática, a incoerência entre a gramática decretada e a gramática de participação é ainda mais profunda, quando nos aproximamos dos processos de prestação de contas e compra dos materiais de custeio e capital. Como relata D5: *“Outra questão é que, muitas vezes, a gente não consegue cumprir o Artigo 37 da Constituição, que vai dizer que a gente tem que economizar os gastos, tem que fazer essas coisas, assim... não tem; às vezes, a gente não pode, por exemplo, comprar uma coisa que é mais barata, porque ela tá sendo vendida na internet e nós não podemos comprar pela internet ou então porque ela não dá o valor que seria considerado [bem de] capital e então você tem que gastar mais para comprar o item, você vai precisar ir naquele cara que está vendendo mais caro para enquadrar na verba [...] Muitas vezes, até os prestadores de serviços sabem das regras e eles tentam explorar a gente”*

A escola sofre os impactos da sociedade capitalista, que preza por processos que perpetuem a manutenção do capital. Nesse sentido, os diretores de escola, por muitas vezes, precisam lidar com contradições ainda mais profundas, como relata o D5: *“Algumas regras da prefeitura, sabe o que elas sugerem, o que elas suscitam? a formação de cartéis, porque tem prestadores que combinam valores com os outros, ficam combinando valores de venda entre si, impossibilitando uma concorrência e a possibilidade de conseguir o menor preço, vira uma grande rede de sociabilidade e de corrupção e não é para beneficiar a escola, o serviço público, a comunidade, beneficia o empresariado, ainda que seja **MEI**, que seja uma pessoa que não seja rica, mas eles são beneficiados e quem é prejudicado é o aluno, lá na ponta porque se eu gasto mais para trocar um vidro, eu gasto menos para comprar sulfite.*

Nesse sentido, o D1 relata: *“O que você tenta fazer com o recurso, a primeira coisa é controlar para a parte específica. Na verdade, o dinheiro que vem não é suficiente, vem pouco e tudo amarrado. Nesse cenário, você precisa encontrar como você consegue desamarrar para poder arrumar tudo porque, se der qualquer tipo de*

problema, é você que responde. Para desamarrar essas verbas, o que fazemos é conversar muito com o grupo, tem que tirar o que é mais importante, o que é prioridade, não esquecendo de separar primeiro aquela parte que você não pode usar - que é o dinheiro que vem que o governo faz propaganda - mas que você não pode usar que são os gastos com contador e outras questões e aí você vê o quanto sobra”.

O D4 aponta a importância das regras para o uso das verbas, quando diz: *“é claro que nós gostaríamos de recursos liberados 100% para uso e decisão da escola, mas entendo também dentro de um sistema você precisa ter algumas diretrizes é um dilema que eu coloco, estou completando meu quinto ano na direção, e percebo que é importante ter diretrizes, é importante que esse esses recursos não venham totalmente engessados, mas você precisa ter algumas rubricas, até porque você está trabalhando dentro de um sistema de ensino”.*

Temos aqueles diretores que revelam uma gramática de participação articulada com outras unidades do território, como relata o D3: *“A gente conseguia fazer muita coisa junto. No parque, na parte externa do CEI e da EMEI, chegamos a comprar coisas em parceria; ela comprava as bicicletas, as motocas para as crianças e eu consertava. Então fomos fazendo coisas juntas, porque a verba da EMEI era bem maior; a gente ia dando um jeito de atender e fazer o uso coletivo e atender melhor o que acontecia entre as duas unidades que ocupavam muitas vezes um espaço comum [...] no CEU, tínhamos um grande problema de entupimento, de queima de lâmpadas, problemas estruturais graves e as verbas de adiantamento não davam conta. A gente sempre tinha que pedir verba extra na diretoria de ensino; tinha vezes que saía no nome da EMEF, do CEI, da EMEI, porque não adiantava a gente desentupir só a nossa parte”.*

E outros que relatam práticas, que integram o grupo e olham para a unidade a longo prazo, como relata a D3: *“Na EMEI, logo que eu cheguei, a primeira coisa que a gente fez foi levantar os sonhos, os sonhos de todo mundo. O que a gente conversou é que o sonho poderiam ser aquelas coisas que você imagina que nunca irão dar certo. Podia ser mesmo loucura e a gente foi fazendo de acordo com esse levantamento em 2012; a gente ia fazendo as necessidades primárias e as coisas que apareciam de segurança, de limpeza, de quebra de coisa para consertar, e que a gente ia construindo esses sonhos”,* e outros que optam por priorizar uma dimensão da escola, como diz o D4: *“Então percebendo que existe esses recursos, sempre procuro nessa percepção trabalhar*

primeiro o que é pedagogicamente necessário e favorável para aplicação dos recursos e por fim pensar em melhorias na questão da infraestrutura da escola”

Nesse sentido, conforme Souza (2018), a gestão escolar, na contemporaneidade, sob o princípio de gestão democrática, se vê diante de um novo modelo de racionalidade técnica, que vem sendo ditada pelos programas de governo, sob grande influência do setor privado. Como o D5 afirma: *“A APM e o Conselho, são colegiados próprios de uma democracia representativa, e eu tenho na minha gestão, alguns princípios da Democracia que busco não perder de vista, que precisam vigorar, para que de fato seja uma gestão democrática, porém o dia a dia da escola e a burocracia do município, não só do município, mais da União, às vezes fazem com que algumas coisas sejam atropeladas”*.

Assim, o diretor de escola tem atuado sob pressão, com diversas atribuições, por meio de uma formação pouco consistente e eficiente para sua realidade. A escola contemporânea, tornou-se uma agência multifuncional (Roggero, 2020), atuando frente às mais diversas demandas e se vê sobrecarregada no seu fazer. As falas em destaque nessa análise, com foco na prática do diretor de escola, frente à administração dos recursos financeiros, demonstram uma gramática de participação que vai muito além da gramática decretada. Esse profissional atua diretamente na administração dos recursos e busca um olhar ampliado sobre as demandas da escola em todas as suas dimensões, priorizando, em muitos momentos, o pedagógico.

Em busca da gramática de participação, trilhou-se um caminho que revelou outras gramáticas, às quais os diretores de escola são submetidos e que estão presentes nas narrativas.

No seu trabalho, o diretor de escola é submetido a uma *gramática normativa*, relacionada às regras de participação, presente nas instruções normativas da SME/PMSP, que determinam e delimitam a sua atuação; o controle da participação interna da escola é feito pelo próprio sistema, demonstrando sua sofisticação técnica, com padronização de aplicação de recursos e centralização das ações. Na questão financeira, amplia os repasses financeiros às unidades escolares, mas com determinações rígidas e controle.

Percebe-se também uma *gramática descritiva*, na qual reconhece-se a importância de regulamentação e normatização da participação, mas que exige do diretor de escola

um olhar crítico, para identificar os artifícios que limitam uma prática de gestão democrática e participativa.

Uma outra gramática presente, é a *gramática histórica*, ligada a origem e transformações do cargo de diretor de escola. Historicamente, e conforme os anseios da sociedade, as atribuições do cargo de diretor de escola, sofreram muitas mudanças, especialmente com relação à administração de verbas públicas, com as imposições da nova gestão pública e a descentralização de verbas.

Na sociedade contemporânea, o diretor de escola, se vê atuando em um sistema de ensino que promove práticas mercantis e concepções empresariais na escola, assim como parece estimular a formação de cartéis, pela delimitação no uso de verbas, além de induzir e delimitar o papel do diretor de escola para uma gestão centralizada e a atuação como assistente administrativo.

E, por último, uma *gramática comparativa* também está presente. Nessa gramática, a relação entre o posto e o feito é revelada, na qual o diretor de escola entende a lógica da normatização imposta, como algo que dificulta a efetivação de uma gestão democrática e impõe uma gramática de participação para além de discursos ou tomada de decisão que agrada a todos da unidade escolar, mas uma participação que demonstra compromisso e responsabilidade com as reais necessidades da escola. O diretor revela-se aqui como um articulador que busca falhas, parcerias e o “não dito” para realizar o que entende como necessário, possível e planejado por um coletivo. Há, aqui, uma dicotomia entre o discurso do sistema e as práticas procedimentais do mesmo sistema. Caminhar por essas gramáticas, olhando para as narrativas dos diretores, demonstrou uma gramática de participação, entendida também, aqui, como tutelada e crítica.

Essa gramática de participação tutelada, tem se dado por meio da adaptação e a crítica as situações impostas, aos diretores de escola, que tem se dado de forma superficial e até um tanto alienada, em boa parte dos percursos desses profissionais. Conforme esse profissional olha sua realidade, por meio de uma formação crítica, ele busca superar a heteronomia, da mera adaptação e aceitação passiva de normas, descrições de funções, prescrições de procedimentos burocráticos, bem como a comparação entre lógicas das diferentes redes (municipal e estadual) e diferentes realidades, presentes na mesma rede.

Esse capítulo apresentou a análise e discussão relativa aos procedimentos empíricos feitos nessa pesquisa, no qual abordamos as narrativas de história oral de vida

de diretores de escola, os conceitos de cultura administrada, sociedade contemporânea, semiformação e educação da teoria crítica. Diante das dificuldades do diretor de escola na administração de verbas públicas, entende-se que seja possível, uma reinvenção dos processos formativos destinados aos diretores de escola, bem como uma reorganização da política pública de financiamento da educação municipal.

A seguir, serão apresentadas as considerações finais e as bases para um manual e uma formação específica, destinado aos diretores, sobre financiamento da educação.

6. Considerações Finais: um debate iniciado

A inquietação que levou à realização do presente trabalho encontra-se em como se dá a gramática de participação do diretor de escola, em seu uso e aplicação das verbas públicas recebidas e arrecadas pela unidade educacional. No trajeto deste estudo adotamos procedimentos metodológicos de pesquisa que revelaram pontos de análises e para os quais faremos algumas considerações.

No início do percurso deste trabalho, por meio da pesquisa bibliográfica, apresentamos o objeto de estudo. Com o funcionamento do financiamento da educação no Brasil, a cidade de São Paulo e suas dimensões, o modo de administração de verbas descentralizadas e o cargo de diretor de escola, logo, apresentou-se o referencial teórico de análise. Ele ocorreu através de estudos clássicos e críticos sobre o trabalho do diretor de escola, os conceitos de cultura administrada, sociedade contemporânea, semiformação e educação à luz da teoria crítica, com Adorno e Marcuse, especialmente, bem como de outros autores contemporâneos, como Rosemary Roggero, Ângela Maria Pires Caniato, Ângelo Ricardo de Souza, Jan Masschelein e Maarten Simons entre outros. Durante primeira etapa da pesquisa, atingimos o primeiro objetivo da pesquisa: compreender a gestão do financiamento da educação na cidade de São Paulo, com ênfase nas normas de participação do diretor de escola e evidenciamos conceitos para a leitura crítica do objeto.

Após essa etapa, avançou-se para os procedimentos empíricos com a coleta de cinco narrativas orais de diretores de escola. A escolha do método de histórias de vida não foi algo decidido de início. Realizou-se tentativas de coleta com uso de questionários semiestruturados, porém os dados colhidos apresentavam poucos elementos para responder à pergunta e verificar a hipótese de pesquisa. Por isso, chegou-se às narrativas de história de vida temática para a coleta dos dados.

O método de história oral de vida envolve muitas nuances e exigiu um preparo da pesquisadora para ser aplicado. Foi necessário criar um vínculo com aqueles que se dispuseram a rememorar seu passado, refletir sobre sua própria história, lembrar de episódios de superação, de alegria e dos que não gostariam mais de lembrar. Criar esse vínculo foi desafiador, pois ao se apresentar como pesquisadora e supervisora escolar, um desconforto aparente foi manifestado pelos diretores de escola, o que foi superado com a informação de que haveria a preservação dos dados pessoais dos sujeitos da pesquisa. Durante o processo de narrar a própria história, foram manifestados sentimentos e

reflexões não apenas no entrevistado, mas no pesquisador, pois em muitos momentos é difícil não se emocionar. Nas falas dos diretores, a forma como cada um atua no dia a dia foram reveladas e sua prática iluminada. No cruzamento das trajetórias individuais revela-se uma adaptação às dificuldades impostas. O que depois é transferido para a prática profissional.

Nesse sentido, a hipótese apresentada de que os caminhos do dinheiro que tem como finalidade o financiamento da educação pública da cidade de São Paulo são complexos e, legalmente organizados, mas os procedimentos da gestão dos recursos não coadunam com os princípios da descentralização das verbas – os da gestão participativa – que, na prática, não se efetiva, visto que as verbas destinadas às unidades já possuem determinação de uso e os recursos centralizados não contam com a participação da rede na destinação, foi confirmada e demonstrou outras nuances para além da hipótese inicial.

A legislação para o uso das verbas públicas descentralizadas na cidade de São Paulo é ampla e divulgada no diário oficial da cidade, o que viabiliza o acesso para os interessados. Especificamente sobre o PTRF, são publicadas as regras para a distribuição, valores e percentuais de aplicação, sejam em custeio ou capital, e os prazos para a prestação de contas. O modo como a prestação de contas deve ser realizado é indicado em manuais que podem ser acessados em plataformas institucionais.

As contradições residem na aplicação do princípio fundamental da gestão de recursos: o da gestão democrática e participativa. Isso demonstra quando é analisado o aperfeiçoamento da técnica, quando se percebe legislações que limitam cada vez mais o papel do diretor de escola, o esvaziamento da sua função, a automatização de sua função e as definições dos percentuais de aplicação e destinação. Na prática, a verba é desconcentrada, não descentralizada, conforme analisam Roggero e Silva (2020), pois sua aplicação está em grande parte sob controle do órgão central, que age de forma a se eximir dos problemas da escola, desconcentrando as verbas e culpabilizando o diretor de escola, caso algo não ande bem.

Diante dessa situação, o diretor de escola busca meios em resposta às demandas e cria sua própria gramática de participação: modos de atuar, de se desvencilhar das amarras e buscar sanar as dificuldades estruturais e materiais, que podem ser resolvidas com o uso das verbas públicas.

Na interseção de análise da gramática de participação narrada, em contradição com as imposições legais, o diretor de escola atua diretamente na articulação entre o que é necessário e o que será feito. Ele elenca prioridades, faz os orçamentos, realiza as negociações e preenche muitos papéis, além de criar muitas cenas de diálogo com os colegiados da escola: a APM, o conselho e os professores. É dito “cria cenas”, pois estamos diante de um sistema de ensino e de uma legislação que propõem uma participação tutelada. Essa participação tutelada, com data e horário para acontecer, sem dúvida, camufla as ardilosas repressões do sistema e sua tendência controladora. Cria-se uma nuvem de fumaça por meio da ideia de participação, em nome da manutenção do poder e controle da gestão centralizada.

É interessante que se costuma disseminar a falsa ideia de que os diretores de escola são resistentes, críticos, “donos da escola”, mas na realidade, veem-se pressionados por meio do peso exercido pelas gramáticas normativas (legislação), histórica (cultura, que vem transformando a escola numa agência multifuncional), descritiva (pautada na nova gestão pública, que traz mecanismos empresariais à escola, sob o neoliberalismo) e comparativa (diferentes redes, escolas e comunidades).

É possível considerar um avanço a oferta de formação em serviço aos diretores de escola, porém reside nessa prática uma contradição sobre o que se oferece e com quais intenções. Com foco na dimensão de gestão de recursos financeiros e públicos, os diretores manifestam sua insatisfação diante da falta de uma formação contextualizada, visto que as formações ofertadas giram em torno de procedimentos, com base nas publicações de orientações, instruções normativas, portarias, decretos e outros sobre o assunto. Em muitos trechos das narrativas, o sentimento de impotência e frustração dos diretores é externalizado como se as limitações estivessem nele enquanto profissional que precisa de orientação.

Os resultados apresentados nesta pesquisa podem conduzir a implicações na regulamentação da política pública de descentralização de verbas e na reinvenção da formação de diretores em serviço, no que diz respeito à gestão de recursos financeiros. A constatação da falta de participação das equipes de gestores na definição dos percentuais de custeio e capital, além dos problemas enfrentados pela ausência de uma formação em contexto, traduzem-se em elementos importantes para a retomar as políticas públicas de formação de gestores e de financiamento da educação traçados e determinados pela administração municipal.

Devido ao isolamento social forçado pela pandemia de COVID-19, as narrativas de história de vida foram colhidas por meio eletrônico, o que poderia limitar a coleta de dados, porém considera-se que a estratégia foi bem-sucedida, sem perder a intensidade e grandeza, típicas das histórias de vida. Nessas narrativas, um leque de possibilidades de estudo é facilmente identificado, vista a riqueza de fatos, contextos, ideias e vivências apresentadas; mas para que o foco do estudo não fosse perdido, o trabalho limitou-se à análise de sua trajetória de formação e práxis do diretor de escola frente à administração de recursos financeiros. Sem dúvida o tema da formação em contexto do diretor, o trabalho desenvolvido pelos técnicos que estão nas diretorias regionais, o trabalho do diretor regional e do diretor de divisão de administração e finanças são possíveis temas de pesquisa que ampliam a discussão sobre o estudo aqui iniciado.

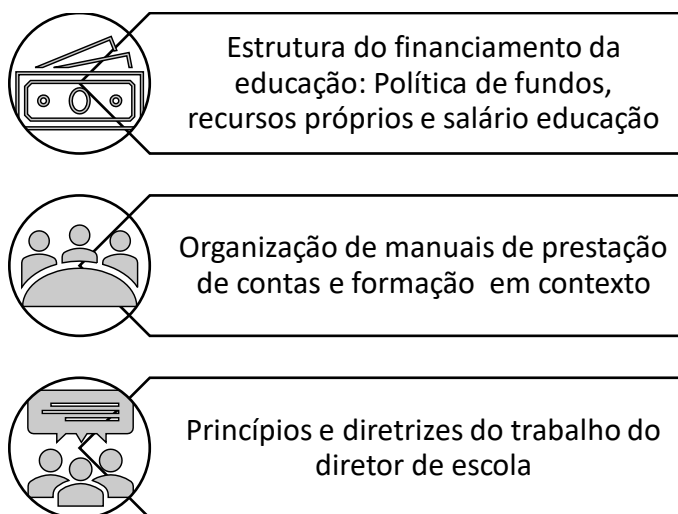
Apesar das dificuldades e limitações, considera-se que esse estudo permitiu abrir os olhos para a práxis do diretor de escola, suas angústias, seus medos e alegrias e enxergar para além do profissional, mas o indivíduo e sua subjetividade. Os participantes desta pesquisa escolheram ser diretor de escola, como manifestado por eles, por identificar que, culturalmente, o avanço da idade cria empecilho para atuar em alguma outra área, pela necessidade de redução de jornada e de obter mais ganhos e também pelo desejo de ser diretor de escola. Ainda revisitando as narrativas, é possível afirmar que sendo diretores de escola, ainda são apaixonados pela docência, pois sendo professores eles se sentem mais libertos, mais humanos e mais realizados. Talvez, porque essa experiência tenha marcado o início da sua vida profissional na educação.

Em suma, ainda que muitas contradições tenham sido apontadas aqui, a escola não pode ser vista como um “puxadinho” do Estado e nem ser administrada pela lógica do mercado. As equipes gestoras precisam posicionar sua crítica diante dessa estrutura vertical de poder, eliminando a cortina de fumaça da participação tutelada e buscando estratégias para um novo modelo de participação crítica nas decisões sobre os rumos da educação no território e em toda cidade. Nesse sentido, conhecer a gramática de participação do diretor de escola, viabilizar uma formação crítica e em contexto, rever as legislações que impõem prescrições e um fazer sem princípios com vistas à obediência e à adaptação são ações necessárias que podem auxiliar nos primeiros passos para a mudança. Ademais, fazer uma escuta atenta e real desses profissionais certamente trará mais indicações para que possamos superar essa gramática decretada e avançar para uma gramática de participação menos heterônoma, mais emancipatória e possível.

6.1. Para além da adaptação: princípios para uma outra gramática

Em virtude do estudo apresentado e entendendo que a pesquisa científica, não tem apenas intenção de buscar respostas, de apontar o certo ou errado, mas essencialmente de provocar reflexão, alongar as perspectivas, ver o não visto e impulsionar ações., nessa última seção, serão sugeridas, por esta pesquisadora e supervisora escolar da rede pública de ensino de São Paulo, as bases para organização de um manual sobre gestão de recursos financeiros, para os diretores de escola.

As bases para escrita desse material, estão pautadas na organização de grupos de trabalhos, com vistas a rever os atuais documentos que regulamentam o uso de verbas públicas e encaminhamentos de demandas aos órgãos centrais, pautados em três grandes eixos:



Quando falamos em financiamento da educação, conseqüentemente estamos falando da política de fundos, de recursos próprios e de salário educação, entender os caminhos do dinheiro e custos para manutenção da educação pública é um passo para compreender a gestão de recursos financeiros.

A organização de manuais de prestação de contas e formações em serviço, precisa considerar a trajetória formativa dos diretores e propor práticas em contexto, para além de meras transmissões de tarefas, mobilizando saberes, sanando dúvidas e diminuindo as dificuldades nesse processo.

A organização de grupos de trabalho, com a participação de diretores, para que possa criar esses manuais, bem como identificar os entraves das legislações vigentes é algo a ser considerado e viabilizado.

As trocas de experiência, entre os diretores, de estratégias bem-sucedidas com uso de verbas descentralizadas nas escolas, devem fazer parte dos momentos formativos.

Uma outra questão é a definição, de forma coletiva, dos princípios e dimensões que regem o trabalho do diretor de escola. Isso precisa imergir do coletivo, da escuta efetiva de gestores e gerar não apenas novas instruções normativas, mas um documento vivo e orientador, não prescritivo.

A virada de chave para uma nova gramática, depende da participação dos diretores de escola, especialmente pelos canais de formação e escuta minimamente ofertados, mas existentes. Para além de se fechar no cativado e adaptar-se, é preciso dar o primeiro passo e caminhar no sentido de uma participação real, de quem conhece seu trabalho e seu território e que busca uma gestão emancipada de fato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial?** In: COHN, Gabriel (Org.). São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Teoria da semiformação.** In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz (Org.). Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Dialética negativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Introdução à Sociologia.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Unesp, 2008

_____. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial?** In: COHN, Gabriel (org.). Theodor W. Adorno. São Paulo, Ática, 1986.

_____. **Educação e emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Cultura y administracion.** In T. W. Adorno, Escritos Sociológicos: Vol. I. Obra Completa, 2004, p. 114 – 136.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. **A educação pública e as corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil** > FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v.8, abr. 2018. ISSN 2236-5907. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084>. Acesso em: 24 nov. 2019.

ADRIÃO, T. **A Educação Pública e as corporações:** avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. Revista de Financiamento da Educação (FINEDUCA), Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018.

ALTMANN, H. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, junho de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02 fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>.

- ALMEIDA, J. R. P. de. **História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889.** Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA, N. S. R. de. **O diretor de escola e a produção de subjetividade:** desafios da democratização da escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Paulo. 2016
- AMÂNCIO, N. M. **A gestão escolar no contexto de crise do capital:** a transposição do modelo empresarial para o chão da escola pública na rede estadual do Ceará. 2016. 143f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.
- AMARAL, N. C.; DOURADO, L. F.; AZEVEDO, J. M. L. de; OLIVEIRA, J. F. de; AGUIAR, M. A. da S.. **Financiamento da Educação e sistema Nacional de Educação (SNE)** – Caderno Temático 11. Camaragipe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.
- ANJOS, J. F. dos. **Aprimoramento da gestão financeira nas escolas da SRE-Patrocínio.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2018.
- ARAÚJO, G. C. de. **Federalismo cooperativo e educação no Brasil:** 30 anos de omissões e ambivalências. Educação e Sociedade, Campinas, v.39, n.145, p.908-927, out-dez, 2018.
- ARAÚJO, G. S. **Gestão democrática:** concepção e efetivação em escolas da rede municipal de Porto Alegre/RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, PUC/RS, 2017.
- BASSI, M. E.; VERÇOSA, P. S. **O financiamento da educação básica no estado do Acre/Br: um estudo da vinculação da receita de impostos.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, [S.l.], p. 303-321, apr. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9951/6646>>. Acesso em: 16 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n2.2017.9951>.
- BAYER, I. **A política de gestão democrática no sistema municipal de ensino de Cariacica (2005-2012):** alguns elementos constituintes. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações.** Tradução Francisco M. Guimarães, Petrópolis: Vozes, 2010. RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. **O plano nacional de educação e o sistema nacional de educação: educar para a equidade.** São Paulo: Fundação Santilhana, 2015.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITAR, A. B., VICENTE, K. B. **A administração na educação: os primeiros escritos sobre a administração escolar.** Humanidades e inovação. Palmas, v. 7, n. 07, Mar/2020. Disponível em <
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/957>> Acessado em 30 de janeiro de 2021.

BOCCHI, R. M. B. **O financiamento público do estado de São Paulo para a educação básica pública estadual: os desafios das controvérsias (Gestão 2008/2012).** 2015. 261. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 fev 2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. **Constituição Federal (1988).** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso)

64451998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acessado

em: 26 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A construção Política do Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2014.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ground; APEOESP, 2009

BRITO, R. de O.; CARNIELLI, B. L. **Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em 30 de janeiro de 2021.

CANIATO, A. M. P.; RODRIGUES, S. M. **A construção psicossocial da competição: o engano na cumplicidade de uma falsa vida**. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, pág. 23-35, abril de 2012. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100004&lng=en&nrm=iso)

71822012000100004&lng=en&nrm=iso>. acesso em 30 de janeiro de

2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100004>.

CAVALCANTI, C. R. **Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União**. Belo Horizonte, 2016.

CARVALHO, L. R. de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978

CODATO, A. N. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, n. 25, p. 83-106, nov. 2005. Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200008&lng=en&nrm=iso)

44782005000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso

em: 26 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782005000200008>.

COUTINHO, L. P.; LAGARES, R. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 835 - 849, dez. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/76080>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

doi:<https://doi.org/10.21573/vol33n32017.76080>.

COSTA, J. M. A.; CUNHA, M. C.; ARAUJO, R. B. de. **Federalismo cooperativo brasileiro: implicações na gestão da educação municipal**. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 4, n. 8, dez. 2010. ISSN 1981-1969. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21828>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v4i8.21828>.

CURY, C. A. J. **Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB**. *Educação e Realidade*, v. 43, n. 4, out/dez. 2018. ISSN 2175-6236.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1217.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684862>

DASSO JUNIOR, A. É. **Reforma do estado com participação cidadã? Déficit democrático das agências reguladoras brasileiras**. Tese (Doutorado em Direito) Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. Cortez Editora, 6ª edição. São Paulo, 2009.

JANUÁRIO, A. M. **Modelo crítico e diagnóstico de tempo presente em Theodor W. Adorno**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2016. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/321373>>. Acesso em:

FARIAS, C. da S. A. de. **Modelo de gestão e finanças da educação no setor público do Distrito Federal: um estudo da Coordenação Regional da Ceilândia**. 2017. 96 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERREIRA, S. M. L. **Financiamento da educação básica: a gestão financeira no município de Luziânia-GO (2005 a 2015)**. 2018. xv, 99 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FERREIRA, E. A. **Políticas educacionais na escola: o papel mediador dos diretores.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, UFC, 2017.

FERREIRA, S. M. L. **Financiamento da educação básica: a gestão financeira no município de Luziânia-GO (2005 a 2015).** 2018. xv, 99 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FLACH, S. de F.; SAKATA, K. L. da S. **O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa-PR.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 549 - 569, ago. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63863>>. Acesso em: 02 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol32n22016.63863>.

FREITAS, C. L. A. M. DE. **A Influência Da Política De Financiamento Da Educação: Os Programas Federais Na Gestão Escolar.** 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em XX) – Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84241>> Acesso em: 10 de novembro de 2019

FNDE. Programa Dinheiro Direto na Escola: O que é?. Portal FNDE. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>>. Acesso em: 25 de fev. 2020

FONSECA, J.P. **Municipalização: verbo transitivo.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 18, n.1/2, p. 132 – 147, jan./dez. 1990.

GALISTEU, R. B. M. **Gestão na educação infantil: fazeres e saberes de diretoras de pré-escolas.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, 2019.

HELENE, O. **Financiamento da educação pública.** Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, [S.l.], v. 7, n. 11, p. 19-25, set. 2013. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1641/1234>>. Acesso em: 09 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v7e11201319-25>.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica.** Trad. de Edgard Malagodi. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural, 1975. P. 125 – 169.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Temas básicos da sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1956.

HOSTERNO, P. M. F. **A gestão dos recursos financeiros pelas APMCs das escolas da Coordenadoria Distrital 03 de Manaus**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2018.

JOSSO, M. C. **Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEAL, L. F. **Sociedade, democracia e escola: limites e possibilidades do ideal democrático da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIRA, J. de S., & HERMIDA, J. F. (2018). **Gestão, financiamento e (des)valorização da educação em Alagoas (2007- 2014)**. Revista Eletrônica de Educação, p. 132 – 150, Jan. 2018. ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2031/675>>. Acesso em: 24 nov. 2019

LOCATELLI, C. A. **A política de descentralização na educação brasileira: resultados e consequências**. In: V Jornada internacional de Políticas Públicas, 2011, São Luís. Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital, 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/A_POLITICA_DE_DESCENTRALIZACAO_NA_EDUCACAO_BRASILEIRA_RESULTADOS_E_CO_NSEQUENCIAS.pdf>. Acessado em 26 jan. 2020.

LUCK, H. et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MACARINI, A. da S. M. **Autonomia financeira e sua relação para a organização pedagógica da escola na visão dos gestores escolares**. 2017. 122 p. Dissertação

(Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação, Criciúma, 2017.

MARANGONI, R. A. n. 19 - **O trabalho do diretor de escola**: análise a partir de uma perspectiva histórica. *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 14, apr. 2020. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/71059>>. Acesso em: 30 jan. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v14i0.71059>.

MARANGONI, R. A. **O nome e seus desafios**: representações sociais do diretor/gestor escolar acerca do seu agir profissional. 2017. [161 folhas]. Tese (Educação) - Universidade Metodista de Sao Paulo, São Bernardo do Campo.

MARCUSE, H. Sobre o caráter afirmativo da cultura. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra. 1997. Vol. I

_____. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

_____. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar. 1969

MARINHEIRO, E. de L. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a Democratização da Gestão Escolar no Município de Londrina** - Pr. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTINS, P. de S. **O financiamento da educação básica como política pública**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 26, n. 3, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19795>>. Acesso em: 09 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.21573/vol26n32010.19795>.

MASARO, L. **De olhos bem abertos: a ideologia da sociedade industrial segundo Adorno**. *Revista de filosofia: Argumentos*. Fortaleza/CE. Ano 10, nº 19, p. 161 - 173. Jan/jun, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/32028>. Acesso em 30 de janeiro de 2021.

MOREIRA, J. A. da S., & Barros, F. P. **Financiamento e gestão da educação básica: pressupostos históricos e políticos**. *Acta Scientiarum. Education*, 37(4), 2015, p. 437-447. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.18480>

MOREIRA, A. N. G. **A implementação da autonomia financeira da escola em municípios cearenses.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Ceará, UECE, 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola, uma questão pública.** São Paulo: Autêntica, 2019.

NOGUEIRA, M. L. M. et al. **O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração.** *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei, v. 12, n. 2, p. 466-485, ago. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082017000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 18 jan. 2021.

NOGUEIRA, H. C. **O Plano de Ações Articuladas (PAR) e suas implicações para a gestão da educação na Rede Municipal de Educação de Santana/AP.** 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 25, n. 2, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>>. Acesso em: 24 nov. 2019. doi:<https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19491>.

OLIVEIRA, D. A. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, Set. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300625&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 27 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>.

OLIVEIRA, J. S. De. **O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil na implementação do projeto político pedagógico da/na escola.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas/ SP, 2017.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1986

PEREIRA, L. C. B. (2014). **Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995**. *Revista Do Serviço Público*, 50(4), p. 5-29.

<https://doi.org/10.21874/rsp.v50i4.354>

PEREIRA, G. L. **O prejuízo da semiformação e o comprometimento da experiência formativa**. Marília: Kínesis, Vol. XI, n° 28, julho 2019, p.97-113. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/9134>. Acessado em 30 de janeiro de 2021.

PERONI, V. M. V.; FLORES, M. L. R. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões**. Educação. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

PINTO, J. M. de R. **o financiamento da educação na constituição federal de 1988: 30 anos de mobilização social**. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, dez. 2018. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400846&lng=pt&nrm=iso)

73302018000400846&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 nov. 2019. Epub 14-Nov-

2018. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018203235>.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2ª ed. rev e amp. Belo Horizonte: UFMG, 2003

ROGGERO, R. **A vida simulada no capitalismo: formação e trabalho na arquitetura**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

ROGGERO, R.; SILVA, A. Z. da. **A descentralização de recursos no financiamento da Educação Básica**. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 568 – 580, set/dez. 2020.

Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18175/8733>.

Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

ROGGERO, R. et al. **Financiamento da educação básica e a escola como agência multifuncional na sociedade neoliberal**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SANCHES, S. M. **Percursos: práticas dos diretores de escola da rede municipal de São Paulo**. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, A. S. R. dos. **As políticas educacionais de financiamento e a autonomia financeira municipal**: o caso do município de São Paulo nas gestões do período de 1997 – 2002. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253200/1/Santos_AlfredoSergioRibasdos_D.pdf> Acessado em: 26 jan. 2020.

SANTOS, R. C. **Quem participa?** participação popular e direito à cidade: um estudo de caso do Plano Salvador 500. 2016. 165 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Lei nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007**. Reorganizando o quadro dos profissionais de educação e respectivas carreiras e consolida o estatuto do magistério público municipal de São Paulo. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Lei 11.434 de 12 de novembro de 1993**. Dispõe sobre a organização dos quadros dos profissionais de educação da prefeitura do município de São Paulo. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1993/1143/11434/lei-ordinaria-n-11434-1993-dispoe-sobre-a-organizacao-dos-quadros-dos-profissionais-de-educacao-da-prefeitura-do-municipio-de-sao-paulo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Lei 16.271 de 17 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16271-de-17-de-setembro-de-2015>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Decreto 54.453 de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de ensino. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2013/5445/54453/decreto-n-54453-2013-fixa-as-atribuicoes-dos-profissionais-de-educacao-que-integram-as-equipes-escolares-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Lei 13.991 de 10 de junho de 2005**. Institui o Programa de Transferência de Recursos Financeiros as Associações De Pais E Mestres Das Unidades Educacionais Da Rede Municipal De Ensino. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2005/1399/13991/lei-ordinaria-n-13991-2005-institui-o-programa-de-transferencia-de-recursos-financeiros-as-associacoes-de-pais-e-mestres-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Decreto 46.230 de 23 de agosto de 2005**. Regulamenta A Lei Nº 13.991, De 10 De Junho De 2005, Que Institui O Programa De Transferência De Recursos Financeiros Às Associações De Pais E Mestres Das Unidades Educacionais Da Rede Municipal De Ensino. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2005/4623/46230/decreto-n-46230-2005-regulamenta-a-lei-n-13991-de-10-de-junho-de-2005-que-institui-o-programa-de-transferencia-de-recursos-financeiros-as-associacoes-de-pais-e-mestres-das-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Portaria 4554 de 11 de novembro de 2008**. Estabelece procedimentos para transferência e prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), às Associações de Pais e Mestres (APMs) das unidades educacionais da rede municipal de ensino, e divulga quadros para a execução do PTRF. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=2183>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Decreto 56.660 de 04 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. Disponível em <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59660-de-4-de-agosto-de-2020#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,provimento%20em%20comiss%C3%A3o%20que%20especifica.>> Acessado em: 30 de janeiro de 2021.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Manual de normas e procedimentos da secretaria municipal de educação. Disponível em <

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16761.pdf>>. Acessado em 31 de janeiro de 2021.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Manual regime de adiantamento bancário. Disponível em <

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/manual_do_regime_de_adiantamento_-_atualizado_08-04-2019_1554748842.pdf> Acessado em 31 de janeiro de 2021.

_____. Prefeitura Municipal de São Paulo. Procedimentos para aplicação do programa de transferência de recursos financeiros – PTRF. Disponível em

<https://docplayer.com.br/76419839-Procedimentos-para-aplicacao-dos-repasses-referentes-ao-programa-de-transferencia-de-recursos-financeiros-ptrf.html> Acessado em 30 de janeiro de 2021.

Mapa da Desigualdade da cidade de São Paulo. Nossa São Paulo, 2020. Disponível em <

<https://www.google.com/search?q=citar+site+abnt+2020&oq=CITAR++SITE&aqs=chrome.69i57j0l3j0i395l4.3502j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> Acessado em 30 de janeiro de 2021.

SOUZA, A. R. de. As teorias da gestão escolar e suas influências nas escolas públicas brasileiras. In: SILVA, Maria Abadia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva (org.). - **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018. p. 27 – 53.

SILVA, L. V. da. **Gestão e financiamento dos planos municipais de educação em Municípios Paulistas: novos/velhos desafios aos dirigentes municipais de educação**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

SILVA, C. C.; AZZI, D.; BOCK, R. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-28.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo Brasileiro**. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

TEIXEIRA, A. **Que é administração escolar?** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

VASCONCELOS, C. A. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 11, n. 34, p. 1037-1040, jul. 2011. ISSN 1981-416X. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4546/4483>>.

Acesso em: 10 nov. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v11i34.4546>.

VASCONCELLOS, C. dos S., **Planejamento: Plano de Ensino aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2006.

ZANFERARI, T. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Revista Internacional de Educação Superior, v. 2, n. 3, p. 587-590, 23 dez. 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7685>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ZAULI, E.M. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização das políticas públicas. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T.

Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.