

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA MASSIFICAÇÃO DO ENSINO: a percepção de diretoras (es) de escolas públicas em meio à diversidade e heterogeneidade de crianças e jovens

MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF SCHOOL EDUCATION massification: the perception of director (s) of public schools through the diversity and heterogeneity of children and youth.

Carlos Alberto Pimenta¹
Cassio Oliveira José²

RESUMO:

O objetivo deste trabalho é apreender as práticas organizacionais e estratégias de ação de três diretores escolares frente aos problemas cotidianos no contexto de três escolas públicas pertencentes à rede estadual na cidade de Cambuí-MG. A metodologia do trabalho é composta de um breve estudo exploratório e de uma entrevista com um questionário não estruturado com três gestores escolares. A pesquisa mostrou que os processos sociais extraescolares presentes na realidade dos alunos e das famílias, podem incidir direta e indiretamente em problemas e conflitos na gestão das escolas. A conclusão do trabalho revela algumas das dificuldades que a gestão das escolas públicas, personificadas na figura do diretor escolar, têm para se adaptar à nova realidade colocada pela democratização do acesso à educação básica no país.

PALAVRAS CHAVE: Gestão Escolar; Massificação do Ensino; Diretoras escolares.

ABSTRACT:

The objective of this work is to understand the organizational practices and strategies of three school directors face the daily problems in the context of three public schools belonging to the state network in the city of Cambuí-MG. The methodology of work consists of a brief exploratory study and an interview with a non-structured questionnaire with three school managers. Research has shown that extracurricular social processes present in the reality of students and families can relate directly and indirectly in problems and conflicts in the management of schools. The completion of the work reveals some of the difficulties that the management of public schools, embodied in the figure of the school principal, have to adapt to the new reality posed by the democratization of access to basic education in the country.

KEYWORDS: School management; Massification of education; school directors.

DOI: 10.21920/recei72016267996

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72016267996>

¹ Mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela (PUC/SP). Graduado em Ciências Jurídicas pela Universidade de Taubaté (UNITAU). É professor adjunto IV da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). carlosalbertopimenta@gmail.com

² Doutorando em Educação e Ciências Sociais pela UNICAMP. É Mestre em Tecnologias Sociais (UNIFED) Graduação em Ciências Sociais (PUC-RJ) cassiosilva.cs@gmail.com

INTRODUÇÃO

Frequentemente ouvimos e percebemos queixas de pais, alunos (as), professores, uma parte considerável da comunidade escolar, da mídia e até de muitos governantes, relacionadas a uma suposta falta de credibilidade ou ineficiência do sistema de ensino público no Brasil. Muitas vezes, esta desconfiança parece estar associada à aparente dificuldade que o poder público tem em garantir a educação de qualidade como direito básico, previsto como requisito fundamental à cidadania de qualquer país e instrumento caro para a socialização e reprodução social dos seus indivíduos. Mas pensar de modo sistemático e objetivo sobre os problemas que cercam a temática do ensino público no país exige uma reflexão no mínimo, mais profunda. No caso deste artigo, nos propomos a realizar um estudo sobre um problema que, apesar de não se constituir de forma isolada de muitos outros inerentes aos sistemas de ensino no Brasil e às suas unidades escolares, é fundamental para a compreensão das dinâmicas que interagem no cotidiano escolar, a saber: a gestão das escolas públicas.

Como se pode perceber em muitos discursos desprovidos de fundamentação empírica, há uma “crise da escola pública” que pode se reforçar no imaginário social de um país como o Brasil contemporâneo, que ainda enfrenta questões elementares como, por exemplo, desafios como o de garantir vagas suficientes para a educação infantil em várias regiões do país, diminuir a evasão e a reprovação no ensino fundamental, garantir o acesso e permanência de estudantes no ensino médio, democratizar o acesso ao ensino superior entre brancos e negros, e claro, garantir a qualidade do ensino em todos os níveis. Mas se a realidade atual tem muitos motivos para ser percebida com desesperança, pior seria um sentimento de ceticismo e apatia em relação a estes problemas, que acabam por confundir mais do que esclarecer, e não nos ajuda a encontrar caminhos possíveis para estes desafios.

Por maiores que sejam os desafios atuais relacionados a escola básica no país, “a realidade não será sempre tal qual a sonhamos”³, e junto a capacidade para entendermos as limitações que ainda nos impedem de experimentar um projeto de nação que possa usufruir do direito à educação de qualidade, devemos estar dispostos a uma luta constante por esse direito. Para os propósitos deste trabalho, procuramos nos concentrar naquilo que convencionalmente se chama de “ambiente escolar”, ou seja, um conceito que parte de uma busca para compreender os principais problemas que atravessam as instituições públicas de ensino no país, ou que supomos, poderiam ser investigados através de um estudo centrado na figura de fenômenos no interior dos espaços escolares e/ou dos atores que a compõem. Para isso, o trabalho de pesquisa optou por focar sua investigação em três diferentes diretores (as) escolares, de três escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais.

A literatura consultada para esta pesquisa em nossa análise, parece se concentrar numa dupla tendência teórica metodológica. De um lado, encontramos trabalhos que se voltam para questões de ordem mais estrutural ou “macrosociológica”, envolvendo, por exemplo, a desvalorização profissional e a precarização das condições de trabalho e/ou a baixa qualificação de docentes ao longo da história do país (OLIVEIRA & VIEIRA, 2012), que em nossa análise, não pode ser compreendida senão observando a falta de recursos físicos percebida nos espaços escolares, ou diante do efeito das desigualdades de origem social sobre o desempenho de estudantes e instituições escolares (BOURDIEU & PASSERON, 1982; BURGOS & PAIVA;

³ Passagem retirada do Livro de Contos de Machado de Assis, Intitulado “Longe dos Olhos...”.

2009; BARBOSA, 2007), além de uma interlocução analítica com a implantação e efetivação das políticas públicas em educação no país ao longo de sua história.

Num plano “micro” ou de efeitos aparentemente locais, os fenômenos percebidos na relação entre escola pública e gestão escolar são fundamentais para o entendimento das particularidades e desafios na busca de melhor desempenho das unidades de ensino. Algumas pesquisas sobre o tema, por exemplo, mostram que a diversidade do público de alunos que chegam até a escola pública atual reflete, sobretudo, na dificuldade dos diretores em criar planos específicos de intervenção pedagógica, e que os alunos das famílias menos favorecidas socialmente - especialmente pretos e pardos de baixa renda - são aqueles com pior desempenho escolar (LOPEZ, 2011; OLIVEIRA SILVA, 2014; PARO, 2010 e PRADO, 2009; SOARES & ALVAREZ, 2012, THIN, 2006). E foi a partir dessa premissa que elegemos o estudo com gestores escolares num contexto particular.

A questão tomada como ponto de partida para nossa investigação, portanto, passava por essas questões: como se caracteriza a rotina dos profissionais responsáveis pela gestão das escolas públicas? Têm eles, formação e capacitação que lhes habilite a exercer tais funções? Essas capacitações têm efeito nas práticas de gestão? Quais as suas principais dificuldades no dia a dia das escolas e quais as estratégias usadas para driblar estas dificuldades? Quais os efeitos do processo de massificação do ensino público no Brasil a partir de 1970? Como as políticas públicas educacionais interferem na rotina da gestão escolar? Este trabalho, portanto, procura dar sentido a estas e outras questões através de um recorte metodológico centrado no perfil de diretores escolares de instituições públicas, que nos parece, constitui um campo de pesquisa onde se revelam disputas e interações conflituosas entre atores de diferentes instâncias sociais. A compreensão dessas questões reflete o interesse na efetivação das decisões envolvendo as políticas públicas educacionais, e ao mesmo tempo, os atores e sujeitos que mais diretamente experimentam e colocam em prática estas decisões no chão das escolas, mesmo com suas contradições.

Optamos por centrar o estudo no contexto de uma pequena cidade no interior de Minas Gerais na medida em que os estudos envolvendo o mesmo tema no Brasil, encontrados na literatura científica, ainda estão majoritariamente presentes em contextos de metrópoles e grandes centros urbanos.⁴ O trabalho de campo confirmou nossa hipótese inicial de que a realidade das cidades menores poderiam produzir efeitos distintos sobre o objeto de estudo, e pudemos com isso, perceber questões com dinâmicas relacionais novas, que serão melhor detalhadas ao longo do trabalho. Nosso estudo está fundamentado numa metodologia qualitativa amparada em um questionário não estruturado, usado na entrevista com cada uma (um) das (os) diretoras (es). Além disso, também fizemos um estudo exploratório inicial na secretaria de cada uma das escolas antes de iniciarmos o trabalho de entrevista com cada profissional. Dentro do conjunto de questões que compuseram nosso questionário, dividimo-lo em três eixos temáticos de análise:

- I. A Formação acadêmica e trajetória profissional
- II. A percepção que têm sobre o papel da escola, do (a) direção e sua equipe de trabalho na gestão escolar.
- III. As estratégias e ações desses profissionais diante dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

⁴ Sobre isso, ver, por exemplo, os trabalhos de Burgos (2009); Barbosa (2012), Krawczyk (1999) e Paro (2010)

Como entrevistamos uma pessoa diferente em cada uma das três escolas, optamos por manter o nome simbólico de cada instituição em “Escola 1”, “Escola 2” e “Escola 3”; e respectivamente, “Diretora da “Escola 1”, “Diretora da “Escola 2” e “Diretor da “Escola 3”, para nos referirmos aos entrevistados em cada uma das respectivas instituições. O leitor perceberá também que procuramos ilustrar nossas análises das percepções de cada entrevistada (o) com citações diretas de suas falas, mesmo não sendo possível agregar aqui tudo que consideramos pertinente nas entrevistas.

Por meio desta pesquisa, pudemos compreender de maneira sistemática a relação entre as diversas dificuldades que a gestão das escolas públicas- personificadas na figura de profissionais da gestão - têm para se adaptar à nova realidade colocada pela massificação do acesso à educação básica no país a partir de 1970 (PEREGRINO, 2012) e alguns dos desafios contemporâneos relacionados a garantia da qualidade institucional da escola e do ensino público no Brasil (LIBÂNEO, 2013). No âmbito deste artigo, optamos por este recorte da pesquisa realizada, por acreditarmos que ela constitui o principal lócus dos conflitos e dificuldades no ambiente da escola segundo a análise das entrevistas. Além disso, ficaram evidentes algumas das contradições das políticas públicas educacionais implantadas no estado no período da pesquisa e a maneira como os fenômenos no interior da escola se relacionam com o sistema de ensino e com a própria estrutura social no Brasil de uma forma geral.

I- Apresentação da Pesquisa

Na intenção de traçar um perfil institucional das escolas envolvidas no trabalho, poderíamos, numa classificação ainda que limitada, descrevê-las da maneira que nos pareceu mais objetiva na seguinte forma:

“Escola 1” - É a que tem o menor número de alunos entre as três instituições envolvidas na pesquisa. Está localizada em um bairro afastado da região central da cidade e segundo o depoimento da diretora, tem boa parte dos alunos oriundos da zona rural. A instituição oferece desde o Ensino Infantil até o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano . Com isso, percebe-se que a instituição atende um público de alunos de idade inferior comparado às outras duas instituições. Além disso, a “Escola 1” tem uma relação de número de funcionários por alunos mais vantajosa do ponto de vista quantitativo. Possui quatrocentos e vinte e quatro estudantes, cinco funcionários que trabalham na secretaria, quatro pessoas envolvidas na equipe de gestão, sendo 1 diretora, 1 vice-diretora e 2 supervisoras pedagógicas. Vinte e cinco professores (as) formam o quadro docente da instituição, além de dois bibliotecários; compondo um total de 50 funcionários.

“Escola 2”- Está localizada num bairro próximo ao centro da cidade e atende alunos de diversas regiões da cidade, o que, segundo o relato da diretora, se torna uma dificuldade para a administração da escola e para o corpo de professores, já que isso implica em maior diversidade cultural e socioeconômica entre estudantes. É também a escola que tem o maior número de estudantes e funcionários. Atende a alunos do Ensino Fundamental I e II (1ª a 5ª série. E do 6º ao 9ºano), Ensino Médio, e, além disso, a escola oferece um curso de “Técnico em Contabilidade” noturno pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA) noturno. A “Escola 2” é a maior em número de alunos entre as três instituições de ensino, com um mil quatrocentos e trinta e sete alunos (1.437). Conta com sete funcionários na secretaria, e oito pessoas na equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras, três supervisoras pedagógicas e um orientador

de estudos. Noventa e sete professores compõem o quadro docente da instituição, além de três bibliotecários, somando um total de cento e quarenta e dois funcionários.

“Escola 3”- É a maior em espaço físico entre as três que compõem o trabalho desta pesquisa, entretanto, tem um número de alunos menor que a “Escola 2”. A instituição tem um mil, cento e vinte alunos, com sete funcionários (as) na secretaria e sete pessoas que compõem a equipe de gestão, sendo um diretor, três vice-diretoras (uma para cada período de funcionamento da escola) e três supervisoras pedagógicas. No total, a escola conta com cinquenta e quatro professores, dois bibliotecários e um total de oitenta e quatro funcionários. A tabela abaixo sintetiza alguns dados quantitativos que consideramos importantes sobre o perfil institucional de cada Escola envolvida na pesquisa.

Tabela 1- Informações quantitativas de cada Instituição

Instituição	Alun(x)s	Professor(x)s	Profissionais da Gestão ⁵	IDEB (2011)
“ESCOLA 1”	424	25	4	5,2
“ESCOLA 2”	1.437	97	8	5,0
“ESCOLA 3”	1.120	54	7	4,9

A “Tabela 1” acima, sintetiza as informações obtidas nesta primeira etapa do trabalho de coleta de dados realizada no segundo semestre de 2012. Nota-se que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das três escolas naquele período era igual ou superior a média nacional, que era de 4,9 em 2012⁶. Na seção que se sucede, tentamos agregar o maior volume de informações obtidas sobre cada eixo temático investigado através da entrevista realizada com cada uma das entrevistadas e entrevistado.

II- Por que a Gestão Escolar?

Uma primeira observação formulada nesse trabalho e que merece destaque é a explicação sobre os conceitos fundamentais relacionados ao campo semântico do tema. “Direção” e/ou “gestão”? Qual o significado de cada um deles e como se diferem? Para isso, nos apropriamos da definição de Libâneo (2013) e Paro (2010), para os quais, os “Diretores” ou “Gestores” escolares, são profissionais que *“respondem por uma área ou setor da escola, tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico e financeiro.”* (LIBÂNEO, 2013; p. 88). Neste caso, a literatura científica defende que dirigir, coordenar e/ou administrar uma escola, implica na realização de tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para atingir determinados objetivos e metas que foram previamente estabelecidas dentro dos marcos da normatização das leis educacionais no país.

Por essa via, a gestão escolar, como se sabe, enfrenta cobranças de vários atores interessados na chamada “boa administração”, que segundo um discurso comum, pode ser associado aquilo que, supostamente, seja possível definir como a “eficiência” da escola. De fato, a associação entre os modelos de gestão encontrados no setor privado como exemplos a serem seguidos pelas escolas públicas no país é enganosa. Esta tendência também é encontrada em outros países, como nos Estados Unidos e Chile, através das *charters schools*, onde o poder público supostamente transfere a responsabilidade pela gestão da escola ao setor privado, mas

⁵ Segundo as (os) entrevistadas, as supervisoras pedagógicas compõem o quadro de profissionais responsáveis pela gestão das escolas. Ainda assim, nosso esforço de análise se concentrou na figura da direção pela opção metodológica da pesquisa.

⁶ Informação tirada do site do INEP.

ainda assim, a instituição continua sendo mantida com recursos públicos. Na prática, este modelo favorece a privatização da gestão escolar no ensino público e não apresenta melhorias efetivas das escolas em termos de aprendizagem e daquilo que se entende por eficiência do ensino.⁷ Assim, o problema da qualidade do ensino público tende muitas vezes a ser entendido como um problema da má gestão da escola, que passa única e exclusivamente pela menor ou maior capacidade de pessoas que estão à frente de sua administração (FREITAS, 2007; KRAWCZYK, 2014).

Esse falso pressuposto tem características e intencionalidades próprias e tem servido para legitimar a privatização dos direitos sociais e para fomentar as políticas de responsabilização unilateral pela qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Esta tendência preza também pela avaliação de desempenho da qualidade do ensino através de resultados de testes de grande escala como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (FREITAS, 2007 e 2012).

Nesse modelo de gestão dos sistemas de ensino, percebidos em vários estados do Brasil e na própria ação do Ministério da Educação, há, além do atrelamento dos investimentos em cada unidade escolar a partir do seu desempenho nestes testes, a responsabilização unilateral dessas unidades pelo sucesso ou fracasso dos estudantes nos exames que avaliam a qualidade do ensino. Como se o próprio sistema que cria as políticas educacionais, pode oferecer maior ou menor infraestrutura física para as escolas, a formação e valorização de professores, não fosse ele mesmo parte dos resultados que cada escola obtém nesses exames. Há que se ater a ideia de que os sentidos da qualidade do ensino são ressignificados e reinventados a partir da própria experiência e da cultura escolar, e podem ser resultados de embates e tensões que envolvem os múltiplos interesses das escolas e podem não ser transparecidos nos testes de larga escala tradicionais em países como Brasil e Estados Unidos (SANTOS e OLIVEIRA, 2016; FREITAS, 2015).

Nesse contexto, como se percebe, há uma expectativa demasiadamente superestimada sobre a figura de gestores escolares na expectativa de uma “boa escola”. Esse papel central exige de diretores e diretoras escolares uma capacidade de liderança institucional bastante complexa. Têm de ter habilidades em procurar sempre o aprimoramento e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas ações pedagógicas; a busca de satisfação dos profissionais que compõem sua equipe de trabalho no ambiente escolar, e principalmente, conciliar a administração das unidades de ensino com um modelo democrático e participativo, onde se leve em conta o contexto social, econômico e cultural em que a unidade escolar está situada, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB, 1996).

Ou seja, diferentemente da administração dos setores competitivos da economia de mercado, que têm como objetivo último, o aumento dos lucros ou a redução dos custos de produção e de seus serviços (LIBÂNEO, 2013) a escola pública guarda para si responsabilidades caras à cidadania e que não podem ser avaliadas por instrumentos técnicos encontrados nos modelos de avaliação dos setores privados, já que o fim último do sistema educacional e das unidades de ensino estão presos a uma perspectiva de garantia de direitos sociais e cidadania, onde é necessário levar em conta múltiplos fatores associados à realidade social, economia, cultural e étnica vivida nas escolas, e que muitas vezes não depende simplesmente da capacidade técnica e profissional de gestores preocupados com uma “boa administração escolar”.

⁷ Para maiores informações sobre as escolas charters nos Estados Unidos ver entrevista feita com o pesquisador norte americano sobre o tema Dwight Holmes. Link de acesso: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada>.

Como se vê, não se resolve problemas complexos que envolvem a gestão de uma escola pública com soluções importadas de setores que obedecem a lógicas de atuação tão distintas como o mercado. Em última medida, o fim último de uma boa administração escolar, deve ser não somente a qualidade do processo de ensino aprendizagem de cada instituição, como também sua capacidade de atender as demandas e expectativas do contexto social em que se insere a escola. (LÓPEZ, 2008, PARO, 2010; LIBANEO, 2013, KRAWCZYK, 1999, 2014). Num país de dimensões continentais, com tamanha desigualdade e diversidade oriunda das muitas regiões e suas particularidades. Essa tarefa merece atenção especial do poder público e, sobretudo, das pesquisas educacionais e interdisciplinares.

Nesse sentido, gestores e gestoras escolares têm se enxergado em meio a desafios que lhes exige soluções imediatas a problemas estruturais e históricos envolvendo as políticas públicas educacionais no país. Entretanto, é bom lembrar que suas funções, apesar de difíceis, são condições necessárias na garantia de um dos mais importantes direitos sociais no país e por onde milhões de crianças e jovens podem estabelecer experiências de socialização e desfrutar das vantagens que os processos de escolaridade possibilitam. Foi com essa preocupação principal, que nos parece bastante promissora e oportuna, que iniciamos um estudo que tentasse apreender de forma minuciosa e ao mesmo tempo livre das imposições de um método quantitativo o “perfil” e a realidade profissional desses agentes que atuam como braços administrativos do sistema de ensino no Brasil, responsáveis em última instância, pelo funcionamento das instituições escolares e pela garantia desse direito elementar para a cidadania das gerações mais novas no país (DURKHEIM, 1978).

III- Formação acadêmica e trajetória profissional de Gestores nas escolas estudadas

Nesta seção procuramos compreender a constituição das trajetórias profissionais e acadêmicas das pessoas entrevistadas na intenção de se analisar de que maneira suas maiores ou menores afinidades com o campo educacional se configuravam, e as possíveis lacunas que a literatura científica sobre o tema pudesse revelar. A partir de uma amostra de dados bastante significativa, Barbosa (2011) fez um estudo com vinte e quatro instituições escolares da região metropolitana de Belo Horizonte- MG e traçou um perfil sociológico das diversas dimensões que compõem o sistema de ensino e as organizações escolares a nível municipal e nacional, além das características de gestores escolares nessas unidades de ensino. Entre essas características, está principalmente o fato de que profissionais que ocupam o cargo de direção nas escolas estudadas tendem a ter uma trajetória profissional estável na instituição, tendo na maioria dos casos passado antes por uma experiência como professores no mesmo local.

No caso da pesquisa que deu origem a este trabalho, a Diretora da “Escola 1” por exemplo, está na direção há seis anos e atua na mesma escola há vinte e três anos. Na “Escola 2” não foi diferente, a Diretora está no cargo há nove anos e atuou na mesma instituição como professora em toda sua carreira profissional. Na “Escola 3”, o Diretor também está há nove anos no cargo da direção e teve uma experiência de treze anos como docente na mesma escola antes de chegar ao cargo atual. Um dado curioso é que na pesquisa desenvolvida por Barbosa (2011), todas as profissionais que fizeram parte da pesquisa eram mulheres, confirmando o perfil de gênero feminino predominante na gestão das escolas no Brasil. Já no caso deste trabalho, apenas a “Escola 3” destoou dessa tendência, tendo um homem à frente da direção. Outro fato que chama atenção sobre isso é que foi também na “Escola 3” que encontrei maiores dificuldades de aceitação e confiança por parte do diretor para os propósitos da pesquisa. Os relatos durante a entrevista foram sempre pontuais e objetivos, levando-me a entender que havia uma barreira de

insegurança do diretor frente aos objetivos e consequências deste trabalho, que respondia sobre as questões e proposições sempre de modo defensivo.

Outro ponto abordado durante a entrevista foi sobre a formação acadêmica desses profissionais. A Diretora da “Escola 1” deu importância no momento da entrevista para as dificuldades que enfrentou para concluir os estudos por conta da ausência de instituições superiores no município e como isso contribuiu para que ela valorizasse muito sua posição naquela instituição. Após concluir o curso do magistério, a diretora cursou “Normal Superior” e em seguida iniciou um curso de Pós-Graduação *latu sensu* em “Gestão, Organização e Supervisão Escolar”, que segundo ela, não teve validação pelo Ministério da Educação, pois, a instituição não foi reconhecida pelo mesmo órgão. Já com a diretora da “Escola 2”, sua formação foi iniciada com o curso de magistério, tendo logo em seguida se licenciado em Pedagogia e Geografia. Além disso, concluiu um curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em “Supervisão e Orientação Escolar”. Na “Escola 3”, o diretor tem formação de licenciatura plena em História com Pós-Graduação *Latu Sensu* em “Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar”. Atuou por treze anos, como professor na instituição, antes de assumir a direção, e está há nove anos no cargo desde então.

Essas informações nos levam a afirmar que os três profissionais envolvidos no trabalho têm em média uma experiência de 8,5 anos de direção escolar, sempre atuando na mesma escola. Além disso, todos tiveram uma experiência anterior como professores na mesma instituição e assumiram o cargo através de um processo prévio de certificação de competências- exigido pelo governo do estado, e posteriormente, de um processo de escolha democrática envolvendo uma eleição através do conselho escolar e comunidade de pais e alunos.

Por mais que não fosse nosso objetivo avaliar o grau de “democratização” e participação na gestão das escolas estudadas e/ ou a identidade institucional das escolas no campo de pesquisa, podemos afirmar que não houve problemas de cargos ocupados por indicação política. O que indica um dado importante e que não é tendência no Brasil: há uma relativa capacitação e formação acadêmica das pessoas entrevistadas, todas tem um histórico prévio de atuação na mesma unidade de ensino antes de ocuparem o cargo da gestão e foram eleitas para o cargo que ocupam pela comunidade escolar.

IV- Percepção sobre o papel da escola, da direção e da equipe de gestão

Na “Escola 1”, a diretora relatou que a expectativa e crença na figura de um “bom” diretor está sobretudo na capacidade de saber ouvir as pessoas, fazer ponderações nos conflitos que surgem no interior da escola, na intenção de solucioná-los levando-se em conta sempre a versão de todas as partes envolvidas. Nesse sentido, parece que a percepção da entrevistada sobre o ofício de direção escolar está baseado, sobretudo, na capacidade que o diretor tem em administrar conflitos e problemas no cotidiano escolar, substituindo a perspectiva enfatizada por Libâneo (2013), na qual o diretor escolar deve antes de tudo, ser um profissional que preze pela eficácia pedagógica. Um exemplo extraído da entrevista sobre isso revela, sobretudo, a ocupação da escola com questões que fogem à relação bilateral entre professores e estudantes em sala de aula:

Entrevistada: (...) os pais geralmente, eles querem que a escola tome conta de tudo do filho (...). A vida dos pais hoje em dia está muito corrida, eles trabalham o dia inteiro. Então aqui a gente tem que acudir o aluno que está com dor de dente, ligar no posto de saúde falar: Tem uma vaguinha? A criança está aqui chorando de dor de dente porque os pais não vêm mais marcar o dentista pra

ele. Criança está passando mal e tal, a gente pede pro posto de saúde, porque o pai não marcou uma consulta. (Diretora da Escola).

Com podemos perceber, não se pode dizer que a Diretora da “Escola 1” não valorize os aspectos pedagógicos no cotidiano escolar. É apenas possível perceber que para ela, a qualidade principal de um (a) diretor (a), está antes de tudo, no gerenciamento de problemas e conflitos humanos na escola, o que reforça a tese de Peregrino (2012) de que o ambiente escolar pós-massificação do ensino básico no Brasil exige que o diretor se ocupe de questões que aparecem como situações de crise e proponha soluções imediatas.

Para ela também, o trabalho exigido por trâmites burocráticos oriundos do governo toma um tempo excessivo na rotina escolar, mesmo com a ajuda dos profissionais na secretaria. Também enfatizou a constante melhora que a instituição ganhou no decorrer dos anos, sobretudo com o auxílio funcional das coordenadoras pedagógicas. Atribuiu grande importância ao quadro funcional que participa da gestão escolar como as profissionais especializadas no apoio pedagógico e o conselho escolar; todavia, relatou que os profissionais que têm o papel de assessorar mais diretamente os professores nos processos de planejamento e intervenções pedagógicas não estão disponíveis para todas as disciplinas. No caso da “Escola 1”, as duas supervisoras pedagógicas da instituição são da área de português, mas se responsabilizam por coordenar o planejamento e a intervenção pedagógica de todos os professores da instituição.

Por fim, na percepção da diretora da “Escola 1”, as funções mais importantes da direção estão assentadas na parte financeira, pedagógica e administrativa conjuntamente. Mesmo sendo áreas que têm cada qual sua autonomia na organização interna e nos momentos de prestação de contas no ambiente da “Escola 1”, o relato da diretora mostrou que todas elas têm de estar centralizadas na sua responsabilidade. Na sua avaliação, além de ser ela a responsável última pelo funcionamento da escola, a figura da direção segundo ela, passa confiança aos pais e familiares de alunos nos momentos em que os mesmos procuram a instituição por qualquer motivo.

No caso da “Escola 2”, alguns pontos são semelhantes aos encontrados na “Escola 1”, outros mais particulares. A percepção apresentada pela Diretora é a de que a figura da direção escolar é multifuncional, cabendo ao diretor escolar tarefas que variam desde a mediação de conflitos e a vigia do recreio, até responsabilidades que envolvem o planejamento pedagógico junto aos professores. Na avaliação da Diretora da “Escola 2”, o ofício de gestão exige uma flexibilidade profissional grande, com questões que passam pelo aspecto pedagógico, financeiro, de recursos humanos e materiais. Isso acontece porque o cargo de direção escolar implica uma responsabilidade integral sobre o andamento da instituição.

Entrevistador: Se você pudesse pontuar as características que uma “boa diretora” tem que ter pra administrar uma escola de qualidade, o que você acha que não pode faltar?

Entrevistada: Eu acho assim, nós trabalhamos a gestão pedagógica, que é o meu forte (...) quando a gente está em reunião você vê muito diretor falando: “eu gosto do administrativo” então acho que é uma característica forte descobrir aquilo que ele (a direção) tem de mais afinidade e saber delegar funções. Tem que conhecer tudo, mas você tem que delegar, então isso é um referencial meu e repercute, eu delego. Como o meu forte é o pedagógico, eu acho que dentro da escola o pedagógico tem que ter um olhar muito específico, muito direcionado porque tudo perpassa pelo pedagógico. (...) eu acho que pedagógica e gestão de pessoas é o páreo! O grande desafio e o grande encontro que você tem que ter com você mesmo. Porque você dominando o

pedagógico, tem como você dar suporte pra equipe pedagógica, para o professor, para o aluno, para a família. Se você tem uma boa gestão de pessoas, você tem aquele equilíbrio, aquele jogo de cintura pra que você atenda aqui, atenda ali, resolva essa situação, dê um cheque pra ele, resolva um conflito, medie o conflito, que é o que mais tem: é lidar com pessoas ...é o grande desafio! Se você não tem uma boa relação, se você não preocupa com a gestão de pessoas você aumenta os conflitos dentro da escola!
(Diretora da “Escola 2”).

Os relatos da Diretora da “Escola 2” indicam uma forte crença na relação entre a chamada gestão pedagógica e a gestão de pessoas e pode ser lida a partir das mudanças históricas e políticas que atingem a gestão escolar atual, marcada pelo ingresso das classes populares em seu interior e contextos de maior heterogeneidade sociocultural de crianças e jovens em seu interior, que poderia explicar essa constante exigência da direção escolar em lidar com os conflitos na escola.

Já na “Escola 3”, a principal atribuição do cargo da direção escolar segundo o depoimento do próprio Diretor, se relaciona com a liderança e a capacidade de “orquestrar” um conjunto.

Entrevistador: “Diretor da Escola 3”, que qualidades você acha que um diretor hoje, deve ter pra administrar uma escola de qualidade?

Entrevistado: O diretor primeiramente, tem que ser um líder (...) como é sempre dito pra nós nas reuniões, o diretor ele é o maestro de uma orquestra! Então, ele é uma peça muito importante, ele tem que ser motivador, ele tem que ser gerenciador de conflitos, enfim, ele tem que ser o maestro dessa orquestra, estar em sintonia com todos os componentes da orquestra para que a música ela seja, vamos dizer agradável, que a música ela saia afinada, digamos assim. (Diretora da “Escola 3”).

É interessante notar essa valorização da liderança no trabalho de campo e reconhecer a importância desse papel em qualquer instituição. Para Libâneo (2013), tão importante quanto a liderança baseada na capacidade de gerenciamento na escola, é a sensibilidade do gestor escolar em procurar não apenas uma gestão participativa na escola, mas também com a “gestão dessa participação” (p. 17) . Pela fala do diretor e o perfil encontrado no trabalho de campo, a direção da “Escola 3” se aproxima mais da preocupação com a efetivação de uma gestão dependente das habilidades pessoais do diretor. Isso pode remeter ao modelo de uma “gestão personalista” prevista numa pesquisa de amostragem de grandes metrópoles com escolas localizadas em periferias urbanas (BURGOS, CANEGALL, DUTTON, ROSSI & SILVA, 2011), onde prevalecem tendências tecnicistas e burocráticas na gestão escolar, fortemente marcada pelo cumprimento formal de regras, que são estabelecidas sem a participação da comunidade escolar. O que importa neste modelo de gestão escolar para que a instituição funcione de forma exemplar, segundo o trabalho citado acima, é a capacidade individual e a competência da direção em cumprir com as regras do jogo, independente da maior ou menor participação na formulação dessas regras.

Apesar de nos primeiros momentos da entrevista o Diretor da Escola 3 não considerar o papel da gestão participativa, ele atribuiu uma relativa importância ao Conselho Escolar na gestão da escola, por considerar que o órgão auxilia na tomada de decisões, diminuindo a probabilidade de erros quando mais pessoas podem decidir e deliberar na escola. Contrariando a tendência de um modelo de “gestão personalista” percebido no contexto da “Escola 3”, é interessante notar

que a Diretora da “Escola 2” relatou que assumiu a gestão a nove anos, num contexto de baixa credibilidade da escola diante da comunidade e dos pais por conta dos baixos indicadores pedagógicos obtidos pelos estudantes nos exames do IDEB naquele momento. Na visão da diretora, o que contribuiu para uma mudança de postura da instituição, foi, sobretudo, a competência e a vontade de sua equipe. Por essa via, podemos confirmar a hipótese de Libâneo (2013), Paro (2010), Barbosa (2011) e Prado (2009), para os quais a organização interna e, sobretudo, a equipe de gestão escolar, podem incidir em escolas com maior ou menor valorização e credibilidade e apesar dessas prerrogativas não dependerem exclusivamente de gestores escolares, sua liderança institucional pode refletir diretamente nelas.

V- A gestão escolar no contexto da massificação do ensino no país e os conflitos daí surgidos

Nesta seção, procuramos sintetizar aquilo que nos pareceu constituir os principais problemas e dificuldades enfrentados pelas (o) profissionais na direção das escolas estudadas, além de tentar apreender algumas de suas estratégias e ações tomadas no enfrentamento deste corpo de desafios que marcam o cotidiano e a rotina no ambiente escolar. Também percebemos uma grande influência do SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar) na rotina da gestão escolar e acreditamos que esta política pública foi implementada com contradições em seus fins, a título apenas de maior controle sobre indicadores de qualidade do ensino no estado, e sem interlocução com as demandas das escolas, e os profissionais à frente da gestão.⁸

O primeiro ponto que nos chama atenção é o fato de que há uma grande influência do mundo extraescolar na vida institucional das escolas, e que isso constitui um dos principais problemas e dificuldades enfrentados pelos diretores escolares em seu cotidiano. Uma das possíveis causas que parecem explicar este fenômeno é que as escolas atuais não têm instrumentos eficazes para lidar com um público de alunos novos, diferentes daqueles para os quais a escola pública tradicional no país foi pensada. Esse problema, que parece ser comum na literatura e no campo deste trabalho, apareceu nas percepções dos três entrevistados na pesquisa como se percebe pelos fragmentos abaixo extraídos das entrevistas:

Entrevistador: O que você acha que é a principal a dificuldade que o diretor enfrenta na escola hoje, no seu cotidiano em geral?

Diretor da Escola 3: Como eu já disse, ele tem que gerenciar conflitos. Nós temos uma dificuldade principal que é o seguinte: o problema do aluno que

⁸ Sobre isso, é importante destacar a política implementada junto à administração das escolas públicas de MG denominada SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar), que têm a pretensão de “modernizar” a gestão das escolas no estado. Além de ser uma ferramenta de gestão para as escolas, o Simade, segundo a página institucional do programa “é um coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O Simade é um banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro, que facilita a elaboração de projetos e políticas públicas para elevar a qualidade da educação em Minas Gerais. O novo sistema beneficia alunos (que tem acesso às notas e à vida escolar), servidores (que podem acompanhar seus processos) e gestores (que terão informações precisas para tomarem decisões corretas e planejar as intervenções. Para a implantação do Simade, foi desenvolvido um portal na Internet, que centraliza as informações necessárias para a gestão das escolas. Um link de acesso também foi disponibilizado no site da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Assim, os processos de gestão foram otimizados, garantindo a fidedignidade e a qualidade das informações coletadas pelo sistema de gestão escolar.” Link de acesso: <http://www.gestao.caedufjf.net/sistemas-de-gestao/simade/> (Acessado em 29/06/16. 10:35)

vem de casa às vezes, não com a educação que deveria, ele não tem aquela formação básica, formação familiar básica. Daí temos que também fazer essa parte, e aí pra gente dar os conteúdos necessários e também acumular com essa parte, sobrecarrega a escola.

Entrevistador: É muito comum esse tipo de coisa que você está me falando, do problema estar além da escola e estourar aqui dentro?

Diretor da Escola 3 : Muito comum. O aluno quando ele apresenta problema aqui, na grande maioria dos casos eles trazem problemas de casa, problemas familiares, eles têm algum tipo de problema em casa. Algum atrito familiar, que vem ocasionar esse problema que ele apresenta aqui na escola. Muitas vezes falta de orientação, falta de limites, falta de ter uma referência, do pai ou da mãe, onde geralmente os problemas apresentados aqui, têm tudo a ver com os problemas que eles certamente enfrentam em casa ().

Diretora da Escola 1: (...) se o aluno está apresentando problema (na escola) é porque ele tem algum problema em casa. A escola do estado não tem esse suporte, não tem uma psicóloga, não tem a psicopedagoga, não tem um neurologista. Porque a hora que você precisa, pra encaminhar um aluno, a família não tem o convenio que cubra isso. Então você tem que acabar apelando.

Diretora da Escola 2: A escola não está preparada pra esse tipo de problemática, esse tipo de situação, você entendeu? Porque nós não estamos preparados? Por que nós não temos uma formação pedagógica, não temos um psicólogo, não temos uma assistente social aqui dentro. Enquanto a gente para pra atender um aluno o que esta acontecendo lá do outro lado? Então nós não temos preparo profissional pra estarmos lidando com tudo isso que está na sociedade hoje. Eu pego um menino usuário (de drogas), o que eu tenho de conhecimento pra lidar com ele? Pra trabalhar com ele? O que nós temos de formação? Eu vou investigar esse caso partindo de que parâmetro? Entendeu? O que eu posso investigar? E mais, a família inteira já é assim, já vem lá de traz (...) mas também o bairro que ele mora não tem como ele ter escapado. Mas até fazer o levantamento, eu sou capaz, mais cadê a solução? Cadê os trabalhos, e o acompanhamento? (...) O que é difícil é o trabalho da família com o filho em casa é a própria desestruturação social que nós estamos passando (...). Eu acho que não é uma questão de escola é uma questão de mundo, então acho que nós estamos com uma geração sem muitas regras, sem muito limite, é o que a gente vê na sociedade (...) e a sociedade desemboca onde? Na escola.

A percepção das três pessoas entrevistadas frente aos problemas mais frequentes que chegam até a gestão escolar, parece ter uma sintonia frente a dois pontos: 1^o) que os padrões familiares atuais sofrem de um déficit de acompanhamento e participação na trajetória de crianças e jovens, e isso representa para a escola práticas e comportamentos que não são aceitos nos padrões comuns de sociabilidade da instituição-como a indisciplina, a transgressão às regras e o desinteresse. 2^o) A escola não possui elementos apropriados – humanos e físicos, para tratar de problemas que têm origem na família ou na própria constituição da sociedade contemporânea, como o uso e comércio de drogas, a precariedade de acesso a serviços básicos de cidadania e a violência. Apareceram durante as entrevistas também relatos sobre a dificuldade que têm para lidar com cobranças burocráticas, ausência de profissionais com formação básica

para ocupar os cargos de docentes ou a “própria falta de comprometimento e postura profissional” do quadro de funcionários.

Nesse sentido, as percepções e as estratégias desses gestores escolares frente a este conjunto de problemas, constitui também um duplo entrave para a própria escola. De um lado, é verdade que não há condições mínimas que estejam ao alcance da escola e da gestão escolar para tratar as questões colocadas. A ausência de profissionais de várias áreas- relatada pelas Diretoras das Escolas 1 e 2 , é sem dúvida um ponto importante para se pensar nas condições que demandam hoje uma escolarização pública, gratuita, com qualidade no processo de ensino - aprendizagem, e capaz de atenuar as desigualdades nas trajetórias escolares das famílias e jovens mais vulneráveis. E isso nos leva ao segundo ponto: Por sofrer de uma precariedade de recursos físicos, materiais e humanos, as escolas públicas estudadas, recebem grande parte dos conflitos e problemas que estes jovens vivem em seus cotidianos, e acabam por legitimar as trajetórias de insucesso escolar das camadas mais vulneráveis através do discurso da “desestruturação familiar”, da “falta de respeito às regras”, “do desinteresse” e/ou “do local de onde veio”. Ou seja, a escola atual, ou ao menos a percepção de seus gestores e gestoras, encara as crianças e jovens que chegam ao seu domínio, como sujeitos que não atendem certos requisitos de socialização e instrução que a instituição requer. Negam de maneira inconsciente o direito à escolarização pelo paradigma da espera de um aluno que se enquadre aos seus padrões.

Este aparente “problema” percebido por gestores escolares, constitui uma expectativa contraditória das escolas contemporâneas prevista por outras pesquisas (BURGOS, 2009 e SETTON, 2012) que assinalam um conflito percebido em torno de um suposto modelo de “aluno (a) ideal” que as escolas esperam - que saibam respeitar as regras e autoridades, estejam em condições equitativas para o desenvolvimento cognitivo e socializador da instituição, tenham domínio da linguagem formal, “famílias estruturadas” e as mesmas disposições para a aprendizagem-, e aquele (a) “aluno (a) real” que chega até a escola, marcado por trajetórias de vida desiguais e heterogêneas, que na maioria das vezes não se adapta ao mundo formal e rígido das instituições escolares tradicionais, que tentam impor um controle sobre seus corpos e suas maneiras particulares de expressão cultural e de socialização (LÓPEZ, 2008 e 2009).

Chama atenção também uma colocação feita por Setton (2012) sobre o fenômeno, de que a atual geração de estudantes experimenta contextos de maior liberdade e a caracterização de identidades e disposições de socialização híbridas de *habitus* nas escolas- ou no âmbito familiar e comunitário- o que em tese, tende a estabelecer novos conflitos para gestores escolares, já que as diversas mudanças nos padrões sociais brasileiros desde meados da década de 1980, com a redemocratização do país, refletiram na escola atual, que enfrenta dificuldades em lidar com estes novos estudantes. Referindo-se ao público de estudantes que se encontra no meio desse embate, Setton (2012,p.52) nos alerta:

(...) é impossível agir como se estivéssemos ligados a um espaço cultural homogêneo, em que as agências família e escola monopolizariam a formação das disposições de *habitus*. A realidade contemporânea é mais complexa e o estudo sistemático de novas condições de socialização impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro, destacando a pluralidade de matrizes com as quais os atores (estudantes) têm de compor seu repertório cultural.

No caso das escolas estudadas, a percepção das (o) diretoras (o) sobre os principais tipos de problemas enfrentados pelos estudantes não está centrado, como nas escolas públicas metropolitanas consultadas na literatura científica, na desigualdade social ou na pobreza das famílias (BURGOS, 2009; BARBOSA, 2011; THIN, 2006), mas sim, naquilo que os diretores

identificam como “negligência dos pais em relação ao comportamento dos filhos”⁹. Nesse sentido, uma característica destoante nesta pesquisa, a partir da perspectiva de diretores escolares que fizeram parte do trabalho, daquela tendência encontrada na literatura científica, é a de que os problemas de carência material e vulnerabilidade social de estudantes, segundo as (os) entrevistadas (os), não é determinante no maior ou menor rendimento escolar naquele contexto e estão sendo atenuados pouco a pouco pelo apoio que o poder público oferece, disponibilizando merenda, uniformes, material escolar, suporte de profissionais do CRAS¹⁰, etc.

Por outro lado, estes mesmo atores admitem problemas de ausência de suportes de profissionais de diversas áreas que são necessários para atenuar as barreiras e dilemas sociais que habitam a escola e que afetam a rotina da gestão escolar. A dificuldade de acesso à serviços de saúde pelos estudantes, facilidade de acesso às drogas e pouca participação familiar em alguns casos. Isso evidencia em nossa ocasião, outras formas de vulnerabilidade sociais das famílias dessas crianças e jovens, mais sutis do que a pobreza e a exclusão dos grandes centros urbanos no país, porém não menos prejudiciais a estes jovens em suas trajetórias escolares, o que em tese, coloca sob responsabilidade da gestão escolar, problemas mais amplos relacionados à cidadania no país.

Sobre a política do SIMADE, percebe-se que foi uma iniciativa no sentido de informatizar dados e informações sobre a vida acadêmica das escolas, como notas, matrículas e resultados de avaliações de testes de aprendizagem. Porém, esta ferramenta ainda não municia as práticas de gestão no planejamento e ações no interior das escolas, que possam dar conta, por exemplo, da construção de um banco de dados sobre as características e perfis das crianças e jovens, suas famílias e as demandas que chegam até a direção as escolas na intenção de antecipar as ações, antes determinados, conflitos e problemas e supostamente ter ferramentas informacionais para planejar as ações políticas e pedagógicas na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa parece apontar alguns cenários possíveis no âmbito do tema da gestão escolar e os desafios colocados às escolas e ao sistema de ensino através das políticas públicas. Uma parte da literatura científica, indica que a massificação do ensino ocorrida no Brasil a partir da década de 1970, traz consigo maior diversidade socioeconômica e cultural de estudantes às escolas, e portanto, exprime no interior dessas instituições situações e vivências que exigem maior habilidade de professores e gestores em trabalhar em contextos de heterogeneidade cultural, diante dos possíveis conflitos que possam surgir dessa relação (PEREGRINO, 2012; BARBOSA, 2011 e LOPEZ, 2008 e 2009).

Nesse sentido, mesmo a expressiva experiência acadêmica e profissional das pessoas à frente da gestão das escolas pesquisadas e suas percepções, que valorizavam a gestão democrática a participativa, não são suficientes para suprir a multiplicidade de atributos e competências exigidas dessas lideranças no espaço escolar. Nossa intuição sobre este fenômeno, é que as escolas são instâncias que se propõem à função de socialização de valores e práticas comuns aos seus membros e estão hierarquicamente organizadas e padronizadas, mas recebem hoje um público marcado pela imensa diversidade e complexidade de identidades, oriunda de diferentes trajetórias de vida, característica das novas gerações do mundo pós-globalização. Isso gera a chamada *brecha institucional* entre a escola e o perfil de seu público de crianças e jovens, ou seja,

⁹ Termo usado pelo Diretor da Escola 3.

¹⁰ Centro De Referência em Assistência Social do Município.

uma distância entre a identidade tradicional da escola e seu novo público de estudantes marcadamente oriundos do universo popular. (LOPEZ, 2009 e 2008).

Nossa análise evidencia também uma relação entre as práticas de gestão percebidas no trabalho de campo e seus limites diante dos cenários vividos nas escolas. A pouca valorização da gestão escolar e seus diretores por dados e informações sobre estudantes e suas famílias de forma sistemática acaba por dificultar e impedir a própria gestão das escolas de se aproximar de seu público e oferecer alternativas aos problemas relatados. Apesar de as pessoas entrevistadas reconhecerem a importância de se conhecer mais detalhadamente as crianças e jovens no interior das escolas, grande parte dos processos relacionados à isso nas três escolas não serviam ao planejamento e intervenção pela direção. Um ponto importante a se considerar sobre isso é a aparente resistência e dificuldade que grande parte dos diretores escolares ainda tem com as novas tecnologias de informação e comunicação. Na perspectiva de Libâneo (2013), as instituições e organizações sociais - sobretudo a escola pública- precisam formular objetivos, ter planos de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. “Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados.” (LIBÂNEO, 2013; p. 125).

A título de proposição, em relação ao nosso estudo e especificamente no caso das escolas da rede estadual de Minas Gerais, pode-se pensar em como adaptar o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) às necessidades e conflitos internos da instituição. Por exemplo, na construção de um banco de dados mais sólido sobre as características dos alunos, suas experiências de vida e redes de socialização, as particularidades de suas famílias, dos bairros no entorno das escolas, e a partir disso, pensar em como construir uma escola inteiramente adaptada às necessidades do contexto social em que está posta. Isso também contribuiria para que as escolas pudessem se municiar de instrumentos e informações para o planejamento e as ações a serem desenvolvidas visando atenuar os problemas específicos em cada instituição.

Além disso, é interessante notar a proposição do trabalho de Canegal e Burgos (2009), sobre a importância de se inserir os diretores escolares nas discussões sobre a formulação e implementação de políticas públicas mais abrangentes, capazes de integrar as unidades escolares em um sistema que reconheça a importância da autonomia escolar, mas que entenda que a “gestão escolar não começa nem termina nos estabelecimentos escolares” (KRAWCZYK, 1999:147). Por isso mesmo, “*envolver os próprios diretores no processo de discussão dessas políticas, é um procedimento incontornável para que eles não continuem a enfraquecer aquilo que, ao fim e ao cabo, precisam fortalecer*”. (CANEGAL & BURGOS, 2011; p. 34).

A conclusão desta pesquisa aponta para a necessidade de se repensar o papel do diretor escolar não só no ambiente local da escola, como também político, a nível estrutural das políticas públicas educacionais. Uma possível reconstrução do seu papel na escola passa pela valorização do ambiente institucional escolar e aquilo que é central para sua autonomia, que é não só o envolvimento intensivo da comunidade escolar no cotidiano da escola, mas também dos processos de tomada de decisões e ações a partir de diagnósticos pré-formulados, com planejamentos que possam atender às características reais de alunos, famílias e comunidade escolar, atenuando assim possíveis conflitos entre o “novo” alunado, as famílias e a própria Escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. **AS PESQUISAS SOBRE O EFEITODAS ESCOLAS: contribuições metodológicas para a Sociologia da Educação.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 22, n. 2, p. 435-473, maio/ago.2007.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas.** Ed. Summus. São Paulo, SP. 1996.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais.** CADERNO CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 9-13, Jan./Abr. 2007.

_____. **Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira.** Coleção Trabalho e Desigualdade. Belo Horizonte, MG: 1ª Reimpressão. 272p. Fino Traço, 2011.

BECKER, Howard. **Segredos e Truques da Pesquisa.** Ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. (Orgs) **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S/A. 1975.

BURGOS, Marcelo Baumann; ALMEIDA, Ana Carolina Canegal de; DUTTON, Rafael; ROSSI, Laura & SILVA, Cássio. **O Cotidiano de Quatro Diretoras de Escolas Públicas: uma abordagem etnográfica.** Relatório Final. CAEd/UFJF, *Mimeo*, 2010.

BURGOS, Marcelo Baumann. **Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”.** In. *A Escola e a Favela.* Burgos, M. Paiva, A. (org). Rio de Janeiro: Editora Pallas/PUC-Rio, 2009.
_____. **Cidade, Territórios e Cidadania.** pp.189 a 222. DADOS- Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol.48, No 1, 2005.

CANEGAL, Ana Carolina; BURGOS, Marcelo Baumann. **Diretores Escolares em um contexto de Reforma da Educação.** Revista Pesquisa e Debate em Educação. V.1. p. 14-36. No 1. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da Escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.** Revista *Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Revista *Educação e Sociedade,* Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010.** Caderno de Estudos e Pesquisas: análise demográfica e socioeconômica. No 27. Rio de Janeiro, RJ. 2010.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIMENTA, C. A; JOSÉ, C. O. A gestão escolar no contexto da massificação do ensino: a percepção de diretoras (es) de escolas públicas em meio à diversidade e heterogeneidade de crianças e jovens. **Revista Ensino Interdisciplinar.** UERN, Mossoró, v.2, n. 06, 2016.

KRAWCZYK, Nora. **A gestão escolar: Um campo minado...análise das propostas de 11 municípios brasileiros.** Revista Educação & Sociedade. P. 112 - 149. ano XX, n.º 67, Agosto/99.

KRAWCZYK, Nora. **Conhecimento Crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário.** In: Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional. Nora Krawczyk (Org.). São Paulo, SP. Editora Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática.** 6ª Ed. rev. e amp. Editora: Heccus. São Paulo, SP. 2013.

LÓPEZ, Nestor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social, desafios de la educación em el nuevo cenario latinoamericano.** Buenos Aires: UNESCO, 2008.

_____. **Escola e contexto social na América Latina: quando a globalização chega à sala de aula.** Fundação Fé e Alegria do Brasil São Paulo, SP: Loyola, 2009

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12/10/2012.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade & VIEIRA, Ligia Fraga (Orgs). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte, MG. Ed. Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, SILVA. C.J. **A qualidade institucional da escola como instrumento para o Desenvolvimento: um estudo com três diretores escolares de Cambuí-MG.** Dissertação de mestrado. UNIFEI, 2014. Disponível em <http://saturno.unifei.edu.br/bim/0045811.pdf>.

PAIVA, Vanilda. **Transformação Produtiva e equidade: A questão do ensino básico.** Vanilda Paiva (org.) Coleção Educação e Transformação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PARO, Vitor. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PEREGRINO, Mônica. **Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990.** In: Família, Escola e Juventude. Olhares Cruzados Brasil-Portugal. Juarez Dayrell ...[et. al.] organizadores. Ed. UFMG, 2012.

PRADO, Ana Pires do. **Os diretores e as culturas de gestão: um estudo nas escolas públicas do Rio de Janeiro.** In.: Revista contemporânea de Educação UFRJ. Vol. 4, No 8. 2009.

PRETI, Oreste. **Introdução à Metodologia Científica.** Vol. 4. 118p. Cuiabá, EdUFMT, 2006.

ROSSI, Laura. **O personalismo na gestão escolar em contextos de baixa institucionalidade.** Monografia de final de curso. Departamento de Sociologia e Política/ PUC-Rio, 2011.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Contexto escolar e sentidos da educação de qualidade para o ensino médio.** Revista de Educação UNISINOS. Vol. 20.No.1. pp. 39-47. 2016

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **Experiências de Socialização e Disposições Híbridas de Habitus**. In.: Família, Escola e Juventude. DAYRELL, Juarez [ET. AL.]. Orgs. Belo Horizonte, MG. Editora UFMG, 2012.

SOARES, *José Francisco*. FONSECA, Izabel Costa da. ÁLVARES, Raquel Pereira. GUIMARÃES, Raquel Rangel de Meireles. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da prova Brasil 2005, 2007 e 2009 Educação**. Debates ED. Nº 04 - abril de 2012/ ISSN 2236-2843 / UNESCO.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Trad. Anna Machado. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

Submetido em: Agosto de 2016

Aprovado em: Outubro de 2016