

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

BRENO ASTUR ABOULAFIA



BRENO ASTUR ABOULAFIA

O TRABALHO DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS.

MONOGRAFIA APRESENTADA  
PARA A CONCLUSÃO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

ORIENTADOR:

ARMANDO AROSA

BANCA:

SILVINA JULIA FERNÁNDEZ

JUSSARA MARQUES

RIO DE JANEIRO

2018



Dedico esse trabalho a todas as  
pessoas que direta ou indiretamente  
contribuíram para seu êxito.



## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Dr. Armando Arosa pela orientação, apoio, confiança e disponibilidade para sanar minhas dúvidas.

A Dra. Silvina Julia Fernández e a Dra. Jussara Marques por terem aceitado o convite para a banca de avaliação e por terem avaliado este trabalho com muita dedicação em tão pouco tempo.

A Dra. Ana Pires do Prado, pela imensa paciência, dedicação, profissionalismo e auxílio na superação dos percalços dos processos administrativos.

Aos trabalhadores administrativos e pessoal da limpeza da Faculdade de Educação que me receberam de braços abertos e que tanto se esforçam para tornar aquele espaço acolhedor.

A minha família pelo apoio e principalmente compreensão nos “meses” de produção desse trabalho.

Finalmente, este trabalho é coletivo e apesar de levar meu nome na capa é resultado de um processo de aprendizado de anos, que incluem desde meus tempos no Habonim Dror até o fim do meu percurso na Faculdade de Educação da UFRJ. Por isso agradeço a todos os madrichim, chanichim, chaverim, colegas, amigos e professores, suas mãos também estão aqui.



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar se as condições de trabalho dos diretores escolares da rede municipal de Queimados podem estar relacionadas com características de um trabalhador precariado segundo Standing. Para isso, este trabalho traça um breve histórico da educação no Brasil e suas estruturas educacionais, um resumo sobre as teorias gerais da gestão e da administração e da gestão escolar. Então definimos o que é o trabalho precariado, acentuando suas características para finalmente compara-las com os dados colhidos pelo INEP por meio do Censo escolar de 2014 com os diretores das escolas municipais de Queimados. Consideramos que apesar de o diretor escolar não se constituir *stricto sensu* um trabalhador precarizado, devido ao alto nível de escolaridade, a alta demanda de trabalho, aos baixos salários, pouco prestígio, instabilidade no cargo e a intensidade de mobilização política que o cargo demanda, sua profissão beira o precariado.

## ABSTRACT

This paper aims to investigate if the working conditions of the school directors of the municipal schools of Queimados may be related to the characteristics of a precarious worker according to Standing. For this, it traces a brief history of education in Brazil and its educational structures, a summary on the general theories of management and administration and school management. Therefore, we defined what precarious work is, emphasizing its characteristics and finally comparing them with the data collected by INEP through the 2014 school census with the municipal schools of Queimados. We believe that although the school director does not constitute *stricto sensu* a precarious worker, due to the high level of schooling, the high demand for work, low salaries, low prestige, instability in the position and the intensity of political mobilization that the office demands, his profession borders on the precariat.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| SUMÁRIO .....  | 9  |
| INTRODUÇÃO .....   | 13 |
| 1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL .....                               | 14 |
| 1.1 Breve histórico da educação no Brasil .....            | 14 |
| 1.1.1 A educação colonial.....                             | 14 |
| 1.1.2 A educação republicana .....                         | 16 |
| 1.1.3 A educação contemporânea.....                        | 18 |
| 1.2 A estrutura da educação .....                          | 20 |
| 1.2.1 Aspectos da gestão educacional.....                  | 22 |
| 1.2.2 Evolução das práticas de gestão escolar.....         | 23 |
| 1.2.3 O curso de pedagogia: do professor ao pedagogo. .... | 24 |
| 2 ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR.....                      | 31 |
| 2.1 Teorias da administração .....                         | 31 |
| 2.1.1 Abordagem Clássica da Administração.....             | 31 |
| 2.1.2 Administração Científica de Taylor .....             | 32 |
| 2.1.3 Teoria clássica da administração de Fayol.....       | 34 |
| 2.2 Conceito de gestão .....                               | 35 |
| 2.2.1 Gestão escolar .....                                 | 37 |
| 2.2.2 O coordenador pedagógico .....                       | 40 |
| 2.2.3 O papel do professor .....                           | 41 |
| 2.2.4 Projeto político pedagógico.....                     | 43 |
| 3 TRABALHO PRECARIZADO NAS ESCOLAS DE QUEIMADOS .....      | 44 |

|   |    |
|---|----|
| 3.1 Definição de trabalho precarizado .....   | 44 |
| 3.2 Município de Queimados .....  | 46 |
| 3.3 Pesquisa: questionário aplicado aos professores das escolas públicas de Queimados ..... | 49 |
| 3.3.1 Descrição dos dados .....   | 49 |
| 3.3.2 Análise dos dados .....   | 56 |
| CONCLUSÃO: .....  | 59 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....   | 62 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIações**

ANEB - Avaliação nacional da Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Professores de Administração Escolar

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar

CADEGE - Comissão de Avaliação do Desenvolvimento da Gestão Educacional

CFE - Conselho Federal De Educação

CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

ENC - Exame Nacional De Curso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ENEM - Exame Nacional Do Ensino Médio

EPB - Estudos de Problemas Brasileiros

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano

ISEs - institutos superiores de educação

LDB - Lei De Diretrizes E Bases Da Educação

MEC - Ministério Da Educação

OSPb - Organização Social e Política Brasileira

PCNs - Parametros Curriculares Nacionais

PNUD - Programa de Desenvolvimento Humano das nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SAEB - Sistema De Avaliação Da Educação Básica

SEMED - Secretaria Municipal De Educação

UDF - Universidade do Distrito Federal

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

USP - Universidade de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Neste estudo busca-se analisar as condições de trabalho dos diretores escolares do Município de Queimados, no Estado do Rio de Janeiro. Para fazer essa análise utilizou-se a categoria de precariado de acordo com Standing (2009). Buscou-se investigar se o sistema de trabalho dos diretores escolares faz com que estejam em situação precária. Neste sentido foram analisados os dados da pesquisa, no município de Queimados, com diretores escolares em 2015, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em todo o país. Após a organização e análise dos dados, comparou-se com as características do trabalho precarizado.

O estudo foi dividido em três capítulos. O primeiro faz um breve resumo da história da educação no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade e descreve a atual organização do sistema educacional brasileiro. No segundo capítulo o estudo se dedica a diferenciar os conceitos de administração e gestão escolar, fazendo uma revisão bibliográfica das teorias de administração e conceitos de gestão, apontando os papéis do coordenador pedagógico, do professor e do Projeto Político Pedagógico. O terceiro capítulo busca descrever o trabalho precarizado e relacionar seus elementos com o trabalho dos diretores escolares da rede de Queimados, definindo o que viria a ser o trabalho precarizado, passando pela história do município e comparando o IDHM de 2010 e o Atlas da violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2016 com os resultados da pesquisa realizada pelo INEP com os diretores escolares em 2015. Para isso, utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise qualitativa a partir de um questionário da Prova Brasil 2015, direcionados aos diretores das escolas do município. Foram entrevistados 22 diretores, destes 18 mulheres e 4 homens, todos com mais de 30 anos.

## 1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo expõe um breve histórico da educação no Brasil, contemplando as mudanças pelas quais a educação passou ao longo dos anos e também as marcas deixadas na atual estrutura educacional do país. Apresenta como está estruturada a educação básica brasileira e sua importância em cada uma das modalidades de ensino.

### 1.1 Breve histórico da educação no Brasil

#### 1.1.1 A educação colonial

Em março de 1549 os primeiros padres jesuítas chegaram ao Brasil. Liderados por padre Manoel da Nóbrega, construíram em Salvador a primeira escola elementar brasileira. Os jesuítas foram os únicos educadores do Brasil durante 210 anos, de 1549 a 1759.

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o Ratio Studiorum<sup>1</sup> a sua expressão máxima. (SANGENIS, 2004, p.93)

O modelo educacional implantado pelos jesuítas baseava-se em métodos pedagógicos europeus, não se limitando a alfabetização, mas também a cursos secundários e superiores.

O ensino no período jesuítico sufocou, de certa forma, o ensino que já era praticado no Brasil, pois antes da chegada dos portugueses os índios já possuíam suas

---

1 Um conjunto de normas criado em 1599 para regulamentar o ensino em colégios jesuítos. Sua finalidade era ordenar as atividades, funções e métodos de avaliação nas escolas jesuíticas.

próprias práticas educativas. Através da educação os jesuítas tinham por objetivo fazer com que os índios abdicassem de suas crenças e com isso tentavam impor os valores trazidos da Europa.

No decorrer do século XVIII, cresce a animosidade contra a Companhia de Jesus. O governo temia o seu poder econômico e político, exercido maciçamente sobre todas as camadas sociais ao modelar-lhes a consciência e o comportamento. Ainda mais, desde os tempos de Nóbrega, a coroa se comprometera a destinar-lhe uma taxa especial de 10% da arrecadação dos impostos, além de doação de terras. A Companhia tornara-se então muito rica, com todos esses benefícios, mais a produção agrária das missões, altamente lucrativas. (ARANHA, 2005, p.133)

Este modelo perdurou até a expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759, pelo Marquês de Pombal, o que resultou em uma grande ruptura histórica.

O modelo de ensino praticado no período jesuítico começou a produzir uma desigualdade educacional e social, sendo que esta se mantém até os dias de hoje, onde geralmente pessoas que possuem melhores condições sociais e financeiras tem acesso a um sistema educacional mais estruturado e de melhor qualidade.

Nesse período, pode-se dizer, que havia uma predominância de um modelo de gestão denominado patrimonialista, cuja a falta de profissionalização dos cargos públicos e a falta de normas gerais e até mesmo uma legislação sobre um plano comum, deixava difuso os limites do que era privado e público. De acordo com Paes de Paula (2007) os traços desse modelo permanecerem e persistiram até a era Vargas.



### 1.1.2 A educação republicana

Após a expulsão dos jesuítas a educação escolar passou por um período onde foi reduzida a praticamente nada, pois de 1760 a 1808 (período pombalino<sup>2</sup>) a educação foi praticada por professores mal pagos e sem preparo, sendo que o sistema jesuítico foi desfeito, porém nada foi organizado para substituí-lo.

Os colégios estão dispersos e portanto não há mais a formação de mestres nem uniformidade de ensino. Existem queixas quanto a incompetência do mestre leigo, que é muito mal pago. O centro de decisões está no reino, o que torna a máquina administrativa extremamente morosa e ineficaz. (ARANHA, 2005, p.134). Todavia, as dinâmicas educacionais que se manifestam na sociedade como um todo se desenvolvem, ainda nesse momento predominando relações sociais de dominação que reproduzem-se nesse traço de abandono, no que tange à educação escolar stricto sensu. Porém os estudos historiográficos sobre esse período assim são insipientes como indica Gondra:

“se sabe pouco sobre a cultura material das escolas oitocentistas, compreende-se mal a história das redes de ensino constituídas fora das capitais e de que o conhecimento histórico sobre os processos de educação não formais continua precário. De outra parte, a pesquisa sobre a educação e os processos de aprendizagem entre escravos e libertos, as questões relativas aos povos indígenas, as dinâmicas educativas instituídas pelo viés do gênero, da etnia e da geração são igualmente campos ainda pouco lavrados.” (GONDRA, 2011, p.239)

Em seguida, de 1808 a 1821, mesmo com a vinda da família real para o Brasil, a educação continuou a ter uma importância secundária e até a proclamação da república

---

2 O período pombalino foi marcado por uma série de medidas cuja intenção era fortalecer a influência da coroa portuguesa. Dentre as medidas administrativas aplicadas por Marques de Pombal, então primeiro ministro de Portugal, estavam: o controle comercial e o aumento da exploração de riquezas da colônia; aumento da fiscalização e impostos nas regiões auríferas do Brasil; e a expulsão dos jesuítas do Brasil, tomando posse das propriedades da Igreja Católica e extinguindo o sistema educacional jesuítico.

em 1889 o sistema educacional brasileiro continuou abandonado, considerando a organicidade que se esperaria de um sistema educacional patrocinado e organizado pelo Estado. Isso se pode ver na irregularidade com que o sistema se desenvolveu: de forma não programada e ainda com traços patrimonialistas, considerando a forma com que se dá a relação com a coisa pública.

O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem, no entanto, de uma emenda à Constituição de 1824, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinados à escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias. (ARANHA, 2005, p.152)

Na primeira república, que convencionalmente compreendida entre o período de 1889 a 1929, houve a intenção de substituir a predominância literária pela científica através da filosofia positivista, porém este método foi mal interpretado pelo excesso de liberdade e mais uma vez a educação brasileira saiu prejudicada. Neste sentido cria-se uma necessidade de se organizar um sistema educacional que possa suprir as necessidades e solucionar os problemas desse modelo disperso e difuso.

Assim, na segunda república a partir de 1930, com a chegada de Vargas ao poder, o Brasil começa a necessitar de mão-de-obra especializada e por isso inicia o pensamento de se investir na educação.

No período do Estado Novo a nova Constituição foca o ensino profissional com o objetivo de preparar um maior contingente de mão-de-obra para as atividades que estavam surgindo no mercado e é também neste período que este ensino profissional passa a ser difundido para os setores mais empobrecidos da população enquanto o trabalho intelectual é voltado para os mais ricos.

O período da Nova República (1946 a 1963) foi marcado pelas primeiras discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases, que de acordo com a Constituição de 1937,

artigo 130, definia a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário. Neste período também passa a competir à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação brasileira.

Nesse período, sobretudo no curso das transformações por que passa o Governo Vargas, a predominância de um modelo que acabasse com o caráter difuso da organização estatal brasileira ganhou força. A burocracia como forma de contrapor e combater o patrimonialismo trouxe elementos essenciais para a composição do novo estado, “dentre eles: a estrutura de autoridade impessoal; hierarquia de cargos altamente especificada; descrição de cargos com claras esferas de competência e atribuições; seleção com base em qualificação técnica; remuneração fixa compatível com a hierarquia de cargos; o cargo como única ocupação do burocrata; promoção baseada em sistema de mérito; separação entre os bens públicos e privados do burocrata; e controle sistemático do cargo.”(DRUMOND, et al, 2014, p.3-25)

### 1.1.3 A educação contemporânea

A educação contemporânea passou por momentos de retrocessos, como por exemplo, o golpe de 1964, onde muitos professores e estudantes foram presos, torturados e até exilados, e a educação passou a ter um caráter muito mais político que pedagógico. Porém o caráter político carrega uma ideia de instrumentalização da educação de orientação de base tecnicista que se diz apolítico.

Que a intenção da ditadura em ‘educar’ politicamente a juventude se revela no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que torna o ensino de Educação Moral e Cívica obrigatório nas escolas em todos os graus e modalidade de ensino. No final do grau médio a denominação muda para Organização Social e Política Brasileira (OSP) e no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparece o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas. (ARANHA, 2005, p. 211)

Após o período militar e com a nova Constituição de 1988, um Projeto de Lei para a nova Lei de Diretrizes e Bases é enviado à Câmara e em 1996 o novo projeto finalmente é aprovado, sendo neste período executados muitos projetos a favor da educação.

Nesse momento passamos a ter o estado brasileiro organizado segundo os fundamentos da administração privada onde, segundo Bresser-Pereira, os programas de qualidade e a reengenharia organizacional deveriam ser aplicadas de forma crítica a organização e gestão governamental. Para Bresser-Pereira essa mudança organizacional mudaria também toda a cultura burocrática do estado brasileiro.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a principal referência legal na medida em que estabelece os princípios e finalidades da educação nacional.

De acordo com o artigo 1º da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é, sem dúvida nenhuma, um grande marco para a educação contemporânea na medida em que promove a universalização do ensino. Nela está garantida a educação de qualidade para todos, sendo um dever do Estado oferecê-la com igualdade a todos os cidadãos independentemente de origem, raça ou religião. Diz o artigo 208 da constituição de 1988:

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

A educação é um processo cíclico que continua a evoluir, com uma queda considerável no analfabetismo e um grande aumento de alunos no ensino superior, no

entanto fica claro que a história da educação no Brasil desde seu início influenciou e ainda influencia para a educação que se pratica hoje no país.

## 1.2 A estrutura da educação

O sistema Educacional no Brasil tanto o público como o particular é regulamentado pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB 9394/1996), que abrange desde a educação infantil até a superior. A história da educação brasileira teve três LDBs; a primeira foi a LDB 4024/1961, a segunda a LDB 5692/1971 e a última, em vigor até hoje, a LDB 9394/1996. Em 1961, pela primeira vez, o Brasil passou a ter uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, definindo a educação nos alicerces dos princípios Constitucionais de 1934.

A nova LDB incluiu os ensinos infantil e superior, enquanto a anterior<sup>3</sup> citava apenas o ensino primário (1º grau) e o ensino médio (2º grau). Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e o ensino superior.

Com a promulgação da LDB 9394/1996 a educação passa a ser dever da família e do Estado. A ideia é levar o aluno ao exercício da cidadania e sua qualificação para o ingresso no mercado de trabalho, reafirmando o direito à educação expresso na Constituição Federal; a LDB anterior não abordava essas concepções, apenas descritas na Constituição. Observa-se, dessa forma, que a LDB 9394/1996 ratifica a Constituição

---

3 LDB 5692/1971- fundiu o ensino primário com o ginásio e constituiu um novo segmento de primeiro grau com oito anos de duração obrigatório para crianças de 7 a 14 anos. O segundo grau ficou reduzido aos três ou quatro anos do segundo ciclo do antigo ensino médio.

Federal, como, por exemplo, no artigo 8º, Título IV “Da Organização da Educação Nacional” reproduz o artigo 211 da Carta Magna de 1988.

A LDB de 1996 tem uma concepção moderna e avançada de educação, valorizando o profissional da educação, introduzindo uma gestão democrática e imputando atribuições ao docente.

De acordo com o artigo 14º do Título IV:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Também são estabelecidos os princípios da educação e os deveres do Estado no que se refere a educação pública, com a definição das responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios

Aos Estados e ao Distrito Federal a LDB estabeleceu que esses entes deveriam colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, como prioridade, o ensino médio.

Aos Municípios atribuiu-se a responsabilidade de manter a educação infantil, garantindo, como prioridade, o ensino fundamental.

Em 1957, no Congresso Nacional de Municipalidades no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira apresentou uma série de ideias e sugestões para a melhoria do ensino primário no Brasil. Ele sugeriu que a organização, a administração e a execução do ensino primário seriam atribuições dos municípios, deixando aos Estados a supervisão. Aprofundando a proposta, Anísio destacou que um Conselho Estadual de Educação em consonância com a LDB elaboraria uma lei orgânica do ensino, que seria usada como base por um Conselho local de educação para delegar as atribuições municipais, como determinação do custo aluno nas escolas e fixação de cota municipal de contribuição para arcar com esse custo.

Para complementar esses recursos os Estados e o Governo Federal repassariam recursos aos municípios por meio de uma cota e para administração dessa verba, cada esfera criaria seus respectivos fundos de educação.

O Título VI trata dos Profissionais da Educação e o Título VII, dos Recursos Financeiros. Completando o arcabouço da organização da educação nacional, o Título VIII – Das Disposições Gerais – contém dispositivos relativos à Educação Indígena e à Educação a Distância.

### 1.2.1 Aspectos da gestão educacional

Ao pensarmos os aspectos da gestão educacional no Brasil atualmente, toma-se como princípio a legislação que rege o modelo de gestão no sistema educacional. Para isso, recorreremos a três documentos: A constituição federal de 1988; a Lei de diretrizes e bases da educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação que tem duração de dez anos.

A Constituição Federal de 1988 artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal, firmou o princípio da gestão democrática do ensino público. O artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, fixa que o ensino público será ministrado, dentre outros princípios, com base na “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996). Já o Plano Nacional de Educação (2014-2024) coloca como meta 19:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

Para além das legislações, dentro do sistema educacional brasileiro, há uma série de ferramentas e instrumentos de avaliação de desempenho da educação. Temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Exame Nacional de Curso (ENC). Porém esse interesse pela avaliação da

educação no Brasil é relativamente recente, tendo na Constituição de 1988 um foco considerável.

Como descreve Sofia Lerche, apesar da construção de sistemas de avaliação ser um fenômeno recente na política educacional brasileira. “O mesmo não se pode dizer, contudo, de outras modalidades de coleta de dados, a exemplo do Censo Escolar, cujas origens remontam ao Império e são anualmente atualizadas.” (LERCHE, 2007) Ela destaca que apesar de o governo ter esses instrumentos de monitoramento de aspectos relativos a atendimento, infraestrutura e recursos humanos envolvidos, ainda carecemos de pesquisas que explorem esses dados com mais profundidade.

Com relação ao Saeb, a partir de 2005 o sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que como veremos mais adiante, será o instrumento utilizado para nortear as análises deste trabalho. Enquanto a Aneb realiza avaliações amostrais bianuais da proficiência de alunos das redes públicas e privadas, a Anresc, ou Prova Brasil, realiza um levantamento de informações sobre o desempenho de cada uma das escolas urbanas e rurais, que contenham mais de 30 alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública. Esses instrumentos têm como objetivo oferecer uma avaliação para um melhor planejamento e aplicação de recursos e geração de novas políticas educacionais.

### 1.2.2 Evolução das práticas de gestão escolar

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil até a Primeira República (1889-1929):

[...] as publicações sobre políticas educacionais e práticas de organização e administração do ensino eram memórias, relatórios e descrições assistemáticas, de caráter subjetivo, normativo, prescritivo e legalista. (SANDER, 2005)

Apenas na década de 1920 e 1930 que a administração educacional como campo profissional de estudo ganhou destaque no campo político e cultural. Essa relevância



pode ser percebida ao se analisar os currículos de cursos de licenciatura das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com a inclusão de disciplinas de Administração Escolar e Educação Comparada.

Ao longo dos anos, as obras de autores como Anísio Teixeira (1935), Querino Ribeiro (1938), Carneiro Leão (1939) e Lourenço Filho (1941) foram construindo os conhecimentos acadêmicos acerca da gestão educacional brasileira, ao mesmo tempo que inspiraram práticas políticas de administração e gestão de sistemas educacionais. Vale destacar que todos esses autores utilizaram em seus trabalhos o termo “administração escolar”, com exceção de Anísio Teixeira e Lourenço Filho que incluíram também em seus textos os termos “administração do ensino” e “administração educacional”, no contexto da educação pública, trazendo uma tendência sociológica para os estudos de políticas educacionais.

Um dos marcos decisivos para a administração educacional, como campo profissional de estudo no Brasil, foi o movimento de professores catedráticos das disciplinas de Administração Escolar e Educação Comparada da USP, UFF, UDF e UFBA, que em 1961, fundaram a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae). Sob a liderança desses professores fundadores, a produção do conhecimento no campo da administração do ensino cresceu adotando os princípios e práticas da escola clássica de administração.

### 1.2.3 O curso de pedagogia: do professor ao pedagogo.

Do final do século XIX até 1930, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal, (BRZEZINSKI, 1996). Na década de 1930 a Escola Normal vai sendo substituída pelos Institutos de Educação, nos quais a formação do professor primário se dava em dois anos contendo tanto as disciplinas tradicionalmente conhecidas como Fundamentos quanto as Metodologias de Ensino.

Este modelo inspirou a criação do curso de Pedagogia. Em 1935 o primeiro curso superior de formação de professores, Escola de Professores (como era chamada), foi

incorporada à Universidade do Distrito Federal, no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A proposta de criação teve por objetivo a formação de professores do ensino secundário Normal e dos Institutos de Educação.

O curso desde seu início formava bacharéis e licenciados em Pedagogia, sendo os 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo, ou seja, para os próprios fundamentos da educação. O curso de Didática, no 4º ano, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia bastava cursar as duas primeiras, pois o restante já estava contemplado no curso.

O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Aparentemente havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, provocando assim uma separação, como se os dois não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a como dar aulas.

Para tratar melhor a questão da identidade do pedagogo, que o acompanha desde o surgimento do curso, enfocaremos os quatro períodos cronologicamente ordenados que Silva (1999) apresenta em seu livro “Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade”, a partir da definição para cada período de uma característica, na tentativa de definição da identidade do pedagogo.

O primeiro período vai de 1939 a 1972 e foi considerado o período das regulamentações, pois nele o Conselheiro Valnir Chagas<sup>4</sup>, no intuito de ajudar (ou não), a

---

4 Raimundo Valnir Cavalcante Chagas (1921-2006) era professor de línguas e formado em Direito e Pedagogia. Fez parte do Conselho federal de Educação dos anos de 1962 a 1976. Autor do livro “Formação do magistério – novo sistema”, editado em 1976, reúne trabalhos pertinentes ao tema.

encontrar a identidade do curso, lança mão de decretos na tentativa de dar uma definição para o curso e para a destinação profissional de seus egressos.

Desde a época de sua criação o curso de Pedagogia apresentava deficiências quanto a sua identidade, Não conseguia se perceber a expansão do campo de atuação deste profissional, ficando claro apenas que o licenciado atuava em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas no Ministério da Educação, provavelmente em funções como inspeção (existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras.

O parecer 251/62, de autoria do conselheiro Valnir Chagas descarta a hipótese de extinção do curso e parte para uma redefinição, principalmente no que se referia ao cargo de técnico em educação, ou o bacharel, já que este profissional era ajustável a todas as tarefas não-docentes dentro do campo educacional. Em vista disso começa a se delinear uma nova função ou um novo campo de trabalho que começa a surgir na década de 50. Isso sem dúvida abriu novos horizontes ao bacharel em Pedagogia, na tentativa de clarear sua identidade.

Vale à pena citar que o período de 1960-1964, foi marcado pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles os profissionais da educação, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época, visando dinamizar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). Então a “ideologia tecnocrata” passou a orientar a política educacional e a educação passou a ser instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social.

Diante das necessidades do mercado de trabalho, em 1969 o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE n. 252), do mesmo Conselheiro Valnir Chagas, vem ao encontro de expectativas pois parecia ter a resposta para as controvérsias e impasses do curso. O parecer visava a formação do professor para o ensino Normal (licenciado),

e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar.

Interessante observar que a palavra “habilitação”, segundo Brzezinski (1996), ainda não existia no dicionário pedagógico, mas sim nas escolas como, por exemplo, coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos. Isso pode demonstrar que o trabalho pedagógico não docente se fez presente muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agências formadoras, processo semelhante ao citado por Nóvoa (1995) no que diz respeito à formação de professores.

O segundo período, que vai de 1973 a 1978, foi caracterizado pela criação das habilitações. As antigas tarefas concentradas no curso foram distribuídas em habilitações e fariam parte do que passou a se chamar de licenciatura das áreas pedagógicas.

O terceiro período é marcado por uma série de discussões acerca da identidade do curso de pedagogia. Entre 1979 e 1998 surge uma série de movimentos com o intuito de debater o futuro do curso de pedagogia, sua identidade e conseqüentemente o futuro do sistema educacional brasileiro.

Em 1978 é realizado o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas, que constatou a necessidade de um debate mais amplo junto com outros movimentos em âmbito nacional. Assim, em 1980 é realizada a I Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo, que resultou na criação do Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores.

Em 1981, o Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura da Regional de São Paulo, produziu um anteprojeto, ao que estava sendo discutido no MEC e CFE. O documento propunha uma profunda redefinição dos Cursos de Pedagogia, assim como as relações entre o bacharelado e as licenciaturas. A ideia central era que todo professor deveria também ser um educador e por isso “deveria supor sempre uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira”.

Essa concepção e organização dos cursos de formação de profissionais da educação em núcleos comuns para os diferentes níveis e modalidades de ensino permanece até hoje. Para os profissionais que fossem atuar fora do campo docente, em espaços escolares e não escolares, a formação aconteceria na especialização, ou seja, na pós-graduação strictu sensu.

Diante de uma série de discussões entre representantes dos professores, estudantes e lideranças do governo, em 1983, surge em Belo Horizonte uma proposta dos cursos de Pedagogia e licenciatura, conhecida como “Documento Final de 1983.” Esse documento apenas reafirmava o que já estava sendo discutido nas conferências e comissões de discussão da reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura em todo o Brasil.

Quando em 1990 a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), os debates sobre a necessidade de existência ou não de um curso de Pedagogia já haviam se encerrado e ficou consensuado a importância de se manter o curso. Sendo assim, começaram os processos de reformulação dos cursos, na tentativa de reduzir os efeitos de uma concepção tecnicista sobre a educação e principalmente dar um caráter crítico a formação dos professores.

Porém em 1996 o movimento sofre uma reviravolta com a LDB 9394/1996, que contrariava tudo o que estava sendo discutido até então. Na Lei de diretrizes e bases, sob o TÍTULO VI Dos Profissionais da Educação, o artigo 62, indicava que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Ou seja, a valorização do profissional de educação por meio do ingresso na carreira docente apenas por cursos superiores de pedagogia, foi colocada em xeque pela

LDB 9394/1996 ao permitir a formação de professores com diploma de Nível Médio na modalidade Normal.

Já no artigo 63, são definidas as atribuições dos institutos superiores de educação (ISEs) supracitados no artigo 62. Sendo que o inciso I indica que os ISEs manterão:

[...] cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Sendo assim, a LDB dá respaldo para a sub formação dos professores, permitindo que esses profissionais atuem tanto nos primeiros anos do ensino fundamental como na educação infantil.

Em 1998, no IX Encontro Nacional da ANFOPE em Campinas, foi redigida a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.” O documento afirmava e insistia na necessidade de se manter a Universidade como locus privilegiado de formação de professores da educação básica e superior.

A proposta também destacou a importância da superação da fragmentação existente entre as diferentes habilitações e a necessidade de aproximação das outras licenciaturas com a pedagogia. Por fim, a proposta definiu o perfil comum do pedagogo da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (BRASIL, 1999a).

Vale destacar o caráter ideológico da LDB neste sentido. Tomando como base as orientações do Banco Mundial para a formação de professores em países subdesenvolvidos, a LDB de 1996 seguiu o critério de aligeiramento, colocando a formação de professores num nível educacional no Ensino Médio e não no Ensino Superior.

Podemos concluir que o terceiro período discutido aqui, tem como destaque o protagonismo de professores e estudantes que se organizaram e debateram os rumos, não apenas do curso de pedagogia, mas também de todas as licenciaturas, dando enfoque a defesa da Pedagogia como campo principal da formação dos profissionais de educação.

O quarto período tem início em 1999, no qual algumas discussões se acirram devido ao decreto presidencial 3.276 de 6 de dezembro de 1999. Novamente o governo vai contra as orientações da comunidade acadêmica ao definir que a formação de professores para séries Iniciais deve ser realizada exclusivamente nos cursos normais superiores. Depois de muita pressão a comunidade acadêmica consegue alterar o decreto, substituindo o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Finalmente, em 2006 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia. Essas novas diretrizes apontavam modificações substanciais tanto no conteúdo quanto na forma de organização e diplomação dos cursos de Pedagogia. No seu artigo 2º observa-se o fim das habilitações ao afirmar que:

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 1999b)

Ou seja, não apenas, agora, o formado em licenciatura em pedagogia seria diplomado para atuar em todos os níveis e modalidades supracitados e nas áreas de gestão e administração pedagógica, mas também em todos os espaços cujos conhecimentos pedagógicos fossem necessários, fazendo com que o licenciando tenha uma gama maior de opções de atuação profissional.

Cabe destacar o parágrafo único do artigo 4º que versa sobre as atividades docentes, englobando na sua conceituação a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, afirmando em seus incisos o que a docência englobaria:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 1999b)

Neste sentido, o curso de pedagogia e conseqüentemente a formação dos profissionais de educação, assume um caráter abrangente. Ao acabar com as habilitações e incluir a gestão no conceito de docência, o curso ganha conteúdo e corpo. Com a formação abrangente, se fez necessária a inclusão de outros campos do conhecimento ao currículo, como as áreas de História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Política. As diretrizes também instituíram o mínimo de 3.200 horas para o curso, que antes era de 2.800.

## 2 ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

### 2.1 Teorias da administração

Neste capítulo será apresentado um histórico das teorias da administração e gestão. Ao longo do capítulo também abordaremos as diferentes concepções de gestão escolar, elucidando o papel do diretor e do coordenador escolar, assim como o do professor e a importância do Projeto Político Pedagógico.

#### 2.1.1 Abordagem Clássica da Administração

No final do século XIX e início do século XX, a 2ª Revolução industrial permitiu o crescimento da indústria de forma acelerada. A intensa concorrência entre as empresas gerava a necessidade de produzir cada vez mais mercadoria em menos tempo, baixando assim seu custo de produção.

O crescimento das empresas aumentou o nível de complexidade dentro do ambiente de trabalho. Nesse contexto a administração é desenvolvida como uma ciência, com o objetivo de melhorar a eficiência na produção, organizando o trabalho, reduzindo custos e desperdícios.



Uma das principais elaborações acerca da abordagem clássica da administração é a administração científica desenvolvida por Taylor e Fayol<sup>5</sup> durante as primeiras décadas do século XX.

### 2.1.2 Administração Científica de Taylor

A Administração Científica propunha aplicar a ciência à administração. Possuía ênfase nas tarefas, buscando a eliminação do desperdício, da ociosidade operária e a redução dos custos de produção. Com o objetivo de garantir uma melhor relação custo/benefício aos sistemas produtivos das empresas da época.

Para Taylor, o sistema de gestão da época continha falhas: a falta de padronização dos métodos de trabalho, o desconhecimento por parte dos administradores do trabalho dos operários e a forma de remuneração utilizada nas empresas.

Na sua obra, Princípios da administração científica, Taylor destaca como uma produção mais eficiente resultaria na prosperidade, tanto de empregadores como empregados:

Ninguém ousará negar que o indivíduo atinge sua maior prosperidade, isoladamente, quando alcança o mais alto grau de eficiência, isto é, quando diariamente consegue o máximo rendimento. [...] Para exemplificar: se você e seu operário se tornaram tão adestrados que juntos fazem dois pares de sapatos por dia, enquanto seu competidor e o operário dele fazem somente um par, é claro que, depois de ter vendido os dois pares de sapatos, você poderá pagar ao seu operário mais do que seu concorrente que produz somente um par, cabendo a você, ainda, lucro maior do que a seu competidor. (TAYLOR, 2006)

---

5 Respectivamente “Os Princípios da Administração Científica” e “Administração Industrial e Geral”.

Ou seja, para Taylor, a eficiência na produção geraria mais lucro para empresa que conseqüentemente aumentaria a prosperidade e os ganhos de todos, tanto empregados quanto empregadores.

Para cumprir os objetivos listados anteriormente e corrigir as falhas do sistema vigente, Taylor propôs uma série de medidas, sendo a mais importante a ideia de tarefa:

O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la. [...] Na tarefa é especificado o que deve ser feito e também como fazê-lo, além do tempo exato concebido para a execução. (TAYLOR, 2006)

A ideia de tarefa é essencial para a administração científica. Taylor destaca a influência dessa prática ao comparar a tarefa escolar com a tarefa fabril e o empregado com o aluno:

Nenhum professor eficiente pensa em dar à classe, para estudar, uma lição indefinida. Todos os dias uma tarefa limitada é entregue pelo professor ao aluno, na qual aquele determina o que deve ser estudado em cada matéria e somente por este meio é que se pode obter progresso convenientemente e sistemático por parte dos discípulos. (TAYLOR, 2006)

Para que essas tarefas pudessem ser dadas como instruções escritas e definidas, era necessário um estudo de padronização de métodos, de tempo e de movimento e da padronização de instrumentos.

Em suma, podemos destacar 5 pontos como conclusões principais da obra de Taylor:

1) O objetivo de uma boa administração é aumentar salários e reduzir custos de produção.

2) A administração deve ter como base métodos científicos, com o intuito de padronizar processos a fim de permitir um maior controle das operações na empresa.

3) Os empregados devem ocupar serviços ou postos em que as condições de trabalho sejam cientificamente estabelecidas, para que as instruções sejam cumpridas eficientemente.

4) Os empregados devem ser adestrados para aperfeiçoar suas aptidões com o objetivo de melhorar a execução de tarefas.

5) Empregados e empregadores devem cooperar para garantir um bom ambiente psicológico que possibilite a aplicação dos princípios mencionados.

### 2.1.3 Teoria clássica da administração de Fayol

Desenvolvida por Fayol, essa teoria tem como perspectiva uma visão sintética, global e universal da empresa. Ou seja, uma teoria focada na estrutura da organização. Fayol enxerga a empresa como um corpo social onde as ordens convergem do cérebro (no caso, da direção) para todas as partes do organismo (organização).

Assim como Taylor, Fayol busca desenvolver uma teoria e um modelo de administração que tem como objetivo aumentar a produtividade do trabalho e a eficiência do trabalhador e da empresa. O diferencial de Fayol está no foco. Taylor se preocupava mais com as tarefas que cada empregado realizava. Fayol, por outro lado, enxergava a empresa numa perspectiva mais ampliada, na qual concebia uma adequada organização estrutural e a disposição das partes que a constituíam como essenciais para uma administração eficiente.

Fayol, no seu livro “Administração Industrial e Geral”, define a administração em seis operações básicas:

1. Operações técnicas: produção, fabricação, transformação. O número, a variedade, e a importância das operações técnicas, a circunstância de que os produtos de qualquer natureza (materiais, intelectuais, morais) saem geralmente das mãos do

técnico, o ensino quase exclusivamente técnico das nossas escolas profissionais, as oportunidades concedidas aos técnicos.

2. Operações comerciais: compras, vendas, permutas. Saber comprar e vender é tão importante como saber fabricar bem.

3. Operações financeiras: procura e gerência de capitais. O capital é necessário para o pagamento de salários, para a aquisição de imóveis, utensílios e matérias-primas, para o pagamento de dividendos, para a realização de melhorias, para a constituição de reservas, etc.

4. Operações de segurança: proteção de bens e de pessoas. Sua missão é proteger os bens e as pessoas contra o roubo, o incêndio e a inundação, e evitar as greves, os atentados, etc.

5. Operações de contabilidade: inventários, balanços, preços de custo, estatística, etc. Deve revelar, a qualquer momento, a posição e o rumo dos negócios. Deve dar informações exatas, claras e precisas sobre a situação econômica da empresa.

6. Operações administrativas: previsão, organização, direção, coordenação e controle. A previsão, a organização, a coordenação, e o controle fazem parte da administração, de acordo com o conceito corrente desse termo. Junta-se a isto o comando, que tem com a administração uma relação muito estreita.

## 2.2 Conceito de gestão

O termo gestão “deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, visando atingir determinado objetivo. Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir a organização para seus objetivos. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados. (OLIVEIRA; PEREZ JR.; SILVA, 2002, p.136)”

A gestão surgiu como uma ciência e profissão após a revolução industrial, quando os dirigentes de empresas e organizações foram em busca de soluções para problemas que não existiam antes. Com esse fim, passaram a usar vários métodos de ciências, para administrar os negócios daquela época, surgindo, assim, a ciência da administração, fazendo-se necessário a aquisição do conhecimento e aplicação de modelos e técnicas administrativas. Trata-se de um ramo das ciências humanas porque lidam com grupo de pessoas, tentando manter a sinergia entre elas, a estrutura da empresa e os recursos existentes.

Apesar de não se ter uma definição universal sobre o conceito de gestão que abranja todas as suas aplicações, entende-se que essa técnica é utilizada para o crescimento estabelecido pela empresa empregando-se o esforço humano organizado em instituições que podem ser privadas, públicas, sociedades de economia mista, com ou sem fins lucrativos. Sendo assim, de acordo com a aplicação da gestão dentro de uma organização, o termo gestão sofrerá pequenas variações: pode ser entendida como a ação e o efeito de administrar ou gerenciar um determinado negócio; a promoção de diligências das mais variadas para alcançar o cumprimento do objetivo traçado de um negócio; organizar, dispor, dirigir e dar uma ordem para que se alcançar determinado fim; orientar para se resolver um problema específico, a concretizar um projeto; direção e administração que se realiza em uma organização, empresa ou negócio.

Também se entende por gestão um conjunto de regras para executar com a maior eficácia possível um negócio ou uma atividade empresarial; definitivamente trata-se de obter sucesso em qualquer empreendimento de caráter econômico, financeiro ou político.

Cabe salientar que a administração e gestão não são sinônimos. São processos complementares pois processos de gestão bem sucedidos estão intimamente ligados a bons procedimentos de administração. Enquanto a administração geralmente está ligada a processos burocráticos, a gestão relaciona-se com uma proximidade maior entre líderes e liderados, uma maior cooperação nas decisões e resultados.

### 2.2.1 Gestão escolar

O conceito de gestão tende a ser mais abrangente e sistêmico do que o de administração, revelando-se mais apropriado para designar ao gerenciamento de sistemas descentralizados: “o princípio que orientou esse processo foi que a gestão se tornaria mais flexível se a unidade de gestão [estivesse] constituída por unidades menores do que o sistema mais amplo” (Cassassus, 2001, p.61).

Segundo Cassassus (2001), a primeira fase de reformas que culminou na ampliação do conceito de administração para o de gestão escolar na região da América Latina e do Caribe ocorreu na década de 60 com a expansão quantitativa dos sistemas nacionais de educação. Já a segunda fase, a partir de 1990, teve como foco questões como a gestão e a qualidade da educação.

O objetivo das reformas foi o de tornar as escolas mais eficazes, o que implicou, também, em adotar uma outra orientação de gestão escolar, que apontasse para a emergência de uma nova cultura na escola, firmada em três bases: a descentralização, a autonomia e a liderança escolar (FONSECA, 2004 et al., p. 53).

A gestão educacional não substituiu a administração escolar, mas tem a função de adicionar aspectos até então não considerados. Abrange as tarefas das unidades escolares como as de elaborar e executar uma proposta pedagógica e, ainda, administrar pessoas e os recursos materiais e financeiros. Constitui uma das áreas de atuação do profissional da educação, objetivando a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a análise das etapas necessárias à realidade das condutas educacionais voltadas para a melhoria da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p.23).

Entende-se, portanto, como conceito de gestão educacional, uma compreensão diferente da realidade, dos componentes implicados em uma ação e das pessoas em seu contexto; supera o conceito de administração ao incluir uma série de conceitos, tendo como foco a interatividade social (LUCK, 2007, p.55).

O conceito de gestão escolar, previsto na Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), determina a autonomia das escolas, de forma que se contemple as singularidades regionais e locais de alunos, sem deixar, porém, de acatar as normas comuns dos sistemas de ensino. A lei determina, ainda, as orientações da gestão escolar, fazendo referência ao modelo democrático participativo da administração escolar, uma característica da gestão educacional.

As etapas da gestão nas escolas precisam ser comuns a todas as unidades, sendo concebidas coletivamente de forma participativa e democrática abrangendo toda a comunidade escolar. Desta forma, se faz necessária a participação do diretor de escola, do coordenador pedagógico, do supervisor de ensino, dos professores, dos outros funcionários e da família. Esta última, se faz fundamental para o êxito do processo. A participação da comunidade se dá através dos conselhos escolares. A democratização da escola beneficia tanto a equipe como a comunidade. “A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão” (BRASIL, 2004, p.15)

Conclui-se, portanto, que administração escolar passa pela participação de todos os envolvidos, pressupondo o aprendizado contínuo da equipe e a divisão de papéis, sendo o diretor o líder principal. No entanto, isso não impossibilita a existência de outras lideranças no auxílio da gestão de áreas específicas da escola. Mas é fundamentalmente da responsabilidade do diretor, identificar competências e preferências de seus auxiliares para melhor aproveitar as habilidades de cada um. Com esse fim, o diretor da escola – ou gestor escolar precisa ter ciência de que o objetivo de sua tarefa está ancorado no Projeto Político Pedagógico da escola, confeccionado com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Elaborado, o Projeto Político Pedagógico passa a ser a estrutura central de todo o desenvolvimento da organização da escola, significando autonomia e identidade da instituição.

A qualificação profissional, salários dignos, jornada de trabalho que inclua tempo livre para os estudos e a atuação dos professores em atividades extraclases, são condições indispensáveis para se ter pessoas responsáveis e competentes na construção da proposta da escola.

Segundo Paro (2002), a gestão escolar se difere dos outros tipos de gestão em consequência do seu duplo processo de origem, que são os objetivos que se deseja alcançar e a natureza do processo dessa busca. O autor argumenta que os dois processos estão ligados e desta forma, se a escola tem como objetivo a construção de sujeitos críticos, entende-se a utilização dos métodos de gerenciamento nos mesmos moldes das empresas e contrária à execução da democracia na escola.

Segundo o autor citado, entende-se que é na natureza educativa da gestão escolar democrática que encontramos as possibilidades de mudança para o país. Ao se formar como um local coletivo de distribuição de poder, torna-se, também um espaço pedagógico em riqueza de possibilidades de aprendizagem para o exercício da cidadania. A realização do caráter pedagógico da gestão escolar, além da partilha de poder com o grupo da escola, requer também a parceria na responsabilização pela gestão da escola.

Nessa perspectiva, o diretor deixa de ser o líder usual que mantém seus liderados em uma relação sempre de concessão e de subordinação, mas, aquele que exercita sua função na construção de jurisdições democráticas de decisão - como conselhos escolares, grêmios estudantis e outras. Desta forma ele garante que o poder seja realmente partilhado pela comunidade escolar, não dependendo apenas da “sua pessoa”, se consolidando, assim, uma gestão democrática. Sposito (2005) acrescenta que a gestão colegiada democrática existe de fato, quando se torna um compromisso de toda a comunidade escolar.



### 2.2.2 O coordenador pedagógico

Na década de 1990, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), a coordenação pedagógica passou por um período de transição. Com isso, o coordenador deixou de ter um perfil controlador e fiscalizador de suas atribuições, passando a ter a corresponsabilidade pela sala de aula, deixando de ser esse trabalho exclusivo do professor. O coordenador passa, a partir desse momento a atuar ao lado do professor no acompanhamento do desempenho dos alunos. Também passa a concentrar a função de “coordenação de pais” melhorando os vínculos entre a família e a escola.

Assumindo esse novo perfil, o coordenador ganha um papel de destaque na gestão pedagógica, exercendo a função de articulador do projeto pedagógico da escola e da rede na qual ela está inserida, com a responsabilidade de manter a formação continuada dos professores. Dessa forma, o coordenador pedagógico deve coordenar tudo que diz respeito ao funcionamento pedagógico das escolas; liderar a construção do Projeto Político Pedagógico, além de propor alternativas para o pleno cumprimento do documento; verificar reuniões; assessorar as atividades relacionadas ao funcionamento pedagógico da escola, promovendo discussões para a construção coletiva de ideias e planejamentos com o intuito de proporcionar uma educação de qualidade; supervisionar a prática pedagógica objetivando sua efetiva realização; organização de conselhos de classe a apresentação de sugestões para que as diferentes práticas de ensino-aprendizagem possam obter resultados efetivos; fazer a ligação entre família e escola, para a construção em conjunto de uma educação de qualidade.

Portanto, para uma gestão democrática ser exitosa, o coordenador deve estabelecer diversas parcerias — professor-coordenador, direção-coordenador, família-coordenador, aluno-coordenador etc., sendo ele o principal sujeito nesta relação, permitindo que a família sempre esteja a par do progresso do aluno, suas conquistas e obstáculos.

Autores relatam que o apoio da família do aluno é fundamental para o exercício do trabalho do coordenador, tornando-o mais assertivo e, conseqüentemente, contribuindo para a evolução do processo de aprendizagem da criança e do adolescente. O feedback de todos os envolvidos no processo de aprendizagem permite compreender necessidades e criar estratégias mais adequadas para cada caso.

### 2.2.3 O papel do professor

Antes da LDB 9394/1996 a educação encontrava-se centrada no professor-profissional que repassava os conteúdos sem qualquer reflexão, não contribuindo para o desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno. Essa prática de aprendizagem passou a ser incompatível com a proposta de uma nova forma de ensino, que buscava a produção do conhecimento. Na nova proposta que vige até hoje, o professor assumiu um novo papel, passando a ser aquele profissional que produz o conhecimento em sintonia com o aluno e não mais um simples transmissor da informação. Nessa nova concepção, o professor passou a ter uma visão multidisciplinar da educação. O professor deve conhecer o conteúdo da sua disciplina e das outras, além de conhecer o aluno e sua singularidade. Segundo Libâneo (1998, p.29), o professor é aquele que faz a mediação entre a relação ativa do aluno com a matéria, levando em consideração vários aspectos do aluno, tais como, o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, sua maneira de pensar e seu modo de trabalhar. Assim, considera-se o conhecimento de mundo, levando o aluno a pensar e criticar. A ideia do papel do professor é a de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas. Para Cury (2003, p.127), “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”. A dúvida nessa exposição é um aspecto positivo, pois gera a curiosidade, levando o aluno a refletir e buscar respostas. O autor considera que a exposição interrogada transforma a informação em conhecimento e esse conhecimento, em experiência estimulando a inteligência. De acordo com o autor citado o professor desempenha no processo de ensino/aprendizagem o papel de

gerenciador e não de detentor do conhecimento, provocando o aluno passivo para que se torne num aluno sujeito da ação.

A lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo a todo cidadão o direito a educação escolar de forma que se desenvolva por meio do ensino em instituições próprias, mas devendo vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Observa-se que no artigo 13 da LDB, descrito nos PCNs (Ensino Médio, p.42), que tem como título “Da Organização da Educação Nacional”, se refere a função do professor: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

De acordo com o texto da LDB, o papel do professor vai além do que transmitir informações. Numa gestão democrática, ele deve participar da elaboração da proposta pedagógica, estabelecendo, ainda, os objetivos e as metas a serem alcançadas de acordo com o perfil do aluno que se quer formar. O referido artigo também aponta a relevância de priorizar a aprendizagem de cada aluno, buscando formas de favorecer aqueles que apresentem dificuldades durante o processo.

Para Cury (2003, p.65), “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas. Conclui-se com essa afirmação que o professor é a alma do estabelecimento de ensino. Ele tem a tarefa importante de formar cidadãos e de desenvolver neles a capacidade crítica da realidade, para que possam utilizar o que aprenderam na escola em diversas situações. Alves (1994, p.100), por sua vez, afirma que “se os professores entrassem

nos mundos que existem na distração dos seus alunos, eles ensinariam melhor. Tornar-se-iam companheiros de sonho e invenção.”

Zagury (Nova Escola, p.21) afirma que o professor precisa mostrar a beleza e o poder das ideias, mesmo que use apenas os recursos de que dispõe: quadro-negro e giz. Isso significa dizer que mesmo sem grandes recursos tecnológicos a aula pode ser criativa e agradável, prendendo a atenção do aluno.

Dentro do contexto citado, o professor deve ser valorizado dentro do ambiente de ensino sendo necessário ouvi-lo para as tomadas de decisão, além de acompanhar o aluno e guia-lo ao conhecimento. Também é o professor que enfrenta as dificuldades de aprendizagem do aluno e as questões afetivas e emocionais, tendo o domínio de como adequar os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola. Portanto, o professor deve ser escutado e apoiado, porque é o profissional que mais conhece os alunos que lhe são designados e passa o maior tempo com eles.

#### 2.2.4 Projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) representa a proposta educacional da escola e é por meio desse instrumento que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho de grupo, cujas responsabilidades tanto pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. O PPP tem o objetivo de possibilitar aos funcionários da escola, alunos e familiares uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. Para tanto, o projeto prevê em seu texto a presença do debate democrático promovendo, dessa forma, a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

O PPP é baseado na construção de parcerias com a comunidade para que possibilite o desenvolvimento da cidadania e a construção da identidade da escola. O projeto define a intencionalidade, as estratégias da escola e a gestão democrática,

baseando-se na coletividade. Será eficaz na medida em que gera o compromisso dos atores da escola com a proposta educacional e com o destino da instituição.

Trata-se , portanto, de um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar à escola condições de se planejar, buscar meios, e reunir pessoas, cumprindo assim os artigos da LDB 12, 13 e 14 nos quais a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, contando com o envolvimento dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração.

Ressalta-se, porém, que mesmo que existam regras gerais para a educação para todas as escolas, cada unidade escolar deve se diferenciar entre si, buscando atender às suas necessidades e princípios específicos. Também se considera a região em que cada escola se situa e suas peculiaridades.

### 3 TRABALHO PRECARIZADO NAS ESCOLAS DE QUEIMADOS

#### 3.1 Definição de trabalho precarizado

Standing (2011) descreve o precariado como o surgimento de uma nova classe social trabalhadora, intermediária sem identidade social. Trata-se de um “habitante” que diferentemente do cidadão, não tem direitos plenos. No entanto, em uma visão mais profunda, o precariado se difere do proletariado, assinalado por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista. Este último tem um caráter revolucionário, enquanto o conceito de precariado se relaciona a uma questão social e moral mais ligados à burguesia. Segundo o autor, o precariado se inicia com os deslocamentos gradativos do sistema capitalista na segunda metade do século passado e que serviram de base para esta nova classe social. Standing pontua o discurso neoliberal da década de 80 como o grande transformador do trabalhismo vigente até então, com a desintegração de garantias trabalhistas e a consequente abertura para a exploração do trabalho, a insegurança e o desamparo dos trabalhadores. O autor supracitado, também, soma ao neoliberalismo, os processos de migração e globalização.

Standing denomina como precariado essa gama de trabalhadores que tem a insegurança e a impermanência como suas únicas perspectivas certas de futuro. Para o autor, uma das características do precariado é a dissonância de classe, já que as origens dos trabalhadores que pertencem ao precariado é diversa. Ele estabelece então, três critérios em comum que o tornam como classe. O primeiro deles é que são indivíduos desprovidos das formas de garantia relacionada ao trabalho, com renda social insegura e ausência de identidade relacionada ao trabalho. O segundo é que atuam em conjunto em trabalhos considerados úteis para viver e o terceiro critério é que são oportunistas que realizam o trabalho que vier.

O autor acrescenta que o trabalhador precarizado tem os salários baixos e voláteis, ou até mesmo imprevisíveis, e por conta disso estão normalmente endividados e com medo de perder sua renda de forma repentina. Pode-se dizer que o precariado está no processo de perda de todas as formas de direitos, sejam eles civis, culturais, sociais, econômicos e políticos. A perda de direitos políticos vem do simples fato de que o precariado não vê partidos ou líderes políticos que os representem.

O economista culpa a utilização de novas tecnologias e a automação dos serviços para o crescimento do precariado. Por meio delas, as empresas mudam as estruturas de trabalho e as fragmentam, facilitando a rotatividade.

Ainda segundo o economista britânico, o precariado é a subempregabilidade e, portanto, não se situa no mesmo status do proletário clássico ou da classe média assalariada e está inserido em ofícios degradantes como os funcionários dos “call centers”, estagiários mal remunerados das médias e grandes empresas, sem chances de construir uma carreira, culminando em doenças psicoemocionais e suicídios. Ele ressalta que no Japão, a expressão “Karoshi” representa essa condição de excesso de trabalho mal remunerado e sem perspectiva - morte por excesso de trabalho.

De acordo com o economista, os grandes candidatos ao precariado são os trabalhadores “multi tarefas”, já que eles têm menos concentração e dificuldade em diferenciar quais informações são relevantes, além de sofrerem muito mais com o

estresse e a fadiga orgânica; a exaustão do trabalho do precariado provoca os desengajamentos políticos e sociais. Cerca de 25% da população mundial faz parte do precariado. Nestas condições têm de responder de qualquer maneira às demandas do mercado e ser amplamente adaptável ( Standing, 2014).

Apesar de serem receptivos à indignação social e de estarem hiperconectados, os trabalhadores que fazem parte do precariado, a grosso modo, possuem fraco senso de memória social. Para Standing, a 'mente precarizada' é alimentada e motivada pelo medo, já que a falta de ocupação laboral criaria um vácuo ético entre estes sujeitos. Em outras palavras, a angústia anômica na 'era do precariado' destrói todos os eventuais laços de confiança e solidariedade.

Standing (2014) concluiu que para mudar essa situação e se tornar uma classe transformadora, o precariado precisa se constituir como uma classe para si, capaz de se assumir como força de mudança. Isto implica uma luta pela redistribuição dos bens que são a segurança socioeconômica (e que não os meios de produção) o controle sobre o tempo, espaços de qualidade, conhecimento (ou instrução), saber financeiro e capital financeiro.

Por fim, é importante destacar que, apesar de estar definindo a categoria de precariado, mais adiante no texto, o que me importa para a análise dos dados são as características que compõe essa categoria. Sendo assim, a descrição do trabalhador precarizado nos serve agora como uma introdução para podermos destrinchar posteriormente os elementos que a compõe, utilizando os dados recolhidos.

### 3.2 Município de Queimados

Neste capítulo passo a descrever as características demográficas da cidade de Queimados com o objetivo de situar o leitor no contexto econômico e social em que esses trabalhadores se encontram.

O município de Queimados tem 145.386 habitantes e uma área de 76,921 Km<sup>2</sup>. O município integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e emancipou-se da cidade de Nova Iguaçu, em 21 de dezembro 1990, pela lei nº 1773, sancionada pelo então governador do Estado do Rio de Janeiro, Moreira Franco.

O nome teve origem em queima de corpos dos trabalhadores chineses que morriam de malária e outras doenças durante a construção da Estrada de Ferro Dom Pedro Segundo, no século XVIII, que passava pelo local.

De acordo com relatório de 2013 do Programa de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Queimados é 0,680, em 2010, colocando o município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). O item que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,810, seguido de Renda, com índice de 0,659, e de Educação, com índice de 0,589.

Em 2010, 77,81% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade/série. Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 4,57% estavam cursando o ensino superior em 2010.

Quanto ao indicador Expectativa de Anos de Estudo que indica o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos, constatou-se 8,78 anos, no município, enquanto na UF a média de anos de estudo é de 9,17 anos.

Também compõe o IDHM Educação também é composto pelo indicador de escolaridade da população adulta. O percentual registrado em 2010 foi de 53,57%, no município e 54,92% na UF. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais, 6,90% eram analfabetos, 49,78% tinham o ensino fundamental completo, 30,49% possuíam o ensino médio completo e 3,75%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%.



A renda per capita média de Queimados cresceu 93,42% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 250,44, em 1991, para R\$ 376,53, em 2000, e para R\$ 484,40, em 2010. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 3,53%. A taxa média anual de crescimento foi de 4,64%, entre 1991 e 2000, e 2,55%, entre 2000 e 2010. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 34,99%, em 1991, para 21,70%, em 2000, e para 12,92%, em 2010. A evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos pode ser descrita através do Índice de Gini<sup>6</sup>, que passou de 0,43, em 1991, para 0,46, em 2000, e para 0,43, em 2010.

De acordo com a edição do Atlas da Violência, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA) publicado pela Agência Brasil, o município de Queimados é o mais violento do Brasil. O documento, lançado em junho de 2017 se refere ao ano de 2016 e registra o record de 134,9 homicídios e mortes violentas por 100 mil habitantes. A média nacional, nesse mesmo ano, para municípios com mais de 100 mil habitantes, foi de 38 homicídios, quase quatro vezes menos. Segundo o Atlas da Violência de 2018, dos 309 municípios analisados, ou seja, todos aqueles que tinham mais de 100 mil habitantes em 2016, os três mais violentos são: Queimados (RJ), Eunápolis (BA) e Simões Filho (BA).

---

6 “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos.

### 3.3 Pesquisa: questionário aplicado aos professores das escolas públicas de Queimados

#### 3.3.1 Descrição dos dados

Neste capítulo farei uma breve descrição dos dados recolhidos do Censo Escolar realizado pelo INEP com diretores do município de Queimados em 2014. Os dados foram extraídos do Portal QEDu. Pelo fato de a pesquisa abordar diversas questões que muitas vezes não interessam para o objeto de análise deste trabalho, algumas questões foram retiradas com o objetivo de fornecer dados mais objetivos para o leitor analisar e comparar com as características do trabalho precariado. Os dados completos podem ser encontrados no anexo deste trabalho.

Sobre o perfil social e formativo dos diretores da rede pública de Queimados, a pesquisa revelou que 18 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino. Desse total, 15 têm idade entre 30 e 49 anos e 7 têm mais de 50 anos. Com relação a autodeclaração de cor, 7 se declararam brancos, 14 como pardos ou negros e 1 indígena. Com relação a formação dos diretores, 15 possuem ensino superior em Pedagogia e 7 cursaram outras Licenciaturas. Dos 22 diretores, 21 realizaram o curso de ensino superior de forma presencial e apenas 1 de forma semipresencial.

Em síntese, pode-se observar que o perfil dos diretores escolares da rede municipal de Queimados é composto majoritariamente por profissionais do sexo feminino, na faixa etária de 30 a 49 anos que se declaram pardos ou negros e que possuem curso superior majoritariamente em Pedagogia.

Na análise sobre a formação e carreira dos diretores, percebe-se que 4 têm de 2 a 7 anos de formados na graduação, 7 têm entre 8 e 14 anos e 11 têm mais de 15 anos de formados. 20 diretores obtiveram seu diploma em uma instituição de ensino superior privada e os outros 2 em uma instituição pública estadual. No que diz respeito a titulação máxima, 2 diretores não fizeram ou não completaram o curso de pós graduação enquanto 20 cursaram especialização com um mínimo de 360 horas. 19 diretores

concluíram o curso de pós graduação na área de Educação e 3 diretores não fizeram ou não completaram o curso de pós graduação.

Como visto acima, verifica-se que a maioria dos diretores está formada a mais de 8 anos e que apenas 2 diretores não obtiveram seu diploma em uma instituição pública, ou seja, a maioria esmagadora é formada em instituições privadas. Percebe-se também que a maioria dos diretores possui certificado de pós-graduação lato sensu na área de Educação.

Quanto ao perfil salarial, 3 diretores percebem mensalmente pela sua atuação como diretor da rede pública de Queimados, entre R\$ 679,00 e R\$ 2.034,00. 16 percebem entre R\$ 2.035,00 e R\$ 3.390,00, enquanto outros 3 diretores percebem acima de R\$ 3.391,00. Ao considerar os vencimentos auferidos em outras atividades, dentro ou fora da área de educação, vemos que 3 diretores têm vencimento bruto (incluindo o salário de diretor mais o de outras atividades) entre R\$ 679,00 e R\$ 2.034,00. 7 diretores percebem entre R\$ 2.035,00 e R\$ 3.390,00 e 11 percebem acima de R\$ 3.391,00. Dos Diretores que trabalham em outras atividades além da direção, 12 trabalham na área de educação e apenas 1 trabalha em outra área. Com relação a carga horária na direção da escola, todos os 22 diretores trabalham semanalmente 40 horas ou mais.

Portanto é possível dizer que a remuneração não satisfaz a maioria dos diretores já que mais da metade dos entrevistados complementam a renda com outros trabalhos. Observando o fluxo migratório concernente ao aumento na renda desse diretor, percebe-se que sem o trabalho extra, a maioria dos diretores ganha entre R\$ 2.035,00 e R\$ 3.390,00 mensais e com a complementação a maioria recebe acima de R\$ 3.391,00. Vale ainda destacar que todos os diretores afirmaram trabalhar 40 horas ou mais no cargo de direção da escola.

Para assumir a direção da escola, 15 diretores foram eleitos diretamente, 2 foram indicados e 5 passaram por processo seletivo e eleição. Antes de assumirem o cargo de direção, 8 diretores exerceram o magistério entre 1 e 10 anos. 11 diretores entre 11 e 20 anos e 3 diretores exerceram o magistério por mais de 20 anos. No exercício da função

de diretor, 1 está a menos de 1 ano no cargo, 6 estão entre 1 e 2 anos, 7 estão entre 3 e 5 anos, 4 estão entre 6 e 10 anos e 4 estão a mais de 11 anos. No caso de permanência de um mesmo diretor na sua atual escola, 1 diretor está a menos de 1 ano na mesma escola, 6 estão entre 1 e 2 anos, 9 estão entre 3 e 5 anos, 4 estão entre 6 e 10 anos e 2 estão a mais de 11 anos atuando na mesma escola. Dos 22 diretores que responderam a pesquisa, 4 trabalham na área de educação entre 11 e 15 anos, 5 entre 16 e 20 anos e 13 trabalham na área de educação a mais de 20 anos.

A maioria dos diretores foi eleita diretamente pelas escolas, sem passar por qualquer processo seletivo e atuaram no magistério entre 11 e 20 anos. No que concerne ao exercício da função de direção escolar, 15 diretores estão a mais de 3 anos atuando nesta função sendo que a maioria dos 22 diretores está a mais de 3 anos na função de direção de sua escola atual. Praticamente todos os diretores trabalham na área de educação a mais de 16 anos.

Com relação a participação em atividades de desenvolvimento profissional nos últimos 2 anos, 1 diretor declarou que não houve impacto em sua atividade profissional. Houve pequeno impacto para 6 diretores; impacto moderado para 8 diretores; grande impacto para 4 diretores enquanto que 3 diretores afirmaram não ter participado de nenhuma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos 2 anos. Quando perguntados se gostariam de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, 21 responderam que sim e 1 respondeu que não. Dos diretores que gostariam de ter participado das atividades de formação, 9 revelaram não poder custeá-las. Dentre os motivos que impediram a participação nas atividades de formação, 18 afirmaram haver conflito com o horário de trabalho, sendo que 16 afirmaram não ter disponibilidade de tempo. 8 diretores afirmaram não ter oferta em suas áreas de interesse.

Em síntese, o desejo de praticamente todos os diretores é que haja mais atividades de desenvolvimento profissional, já que a maioria destacou que houve algum impacto em sua atividade profissional quando realizaram esse tipo de atividade. Quando

perguntados sobre os motivos de sua não participação em atividades de desenvolvimento profissional, alguns revelaram não poder custeá-las, mas a maioria justificou a não participação por conta de conflito de horário de trabalho ou indisponibilidade de tempo.

Nos últimos 2 anos, 17 diretores organizaram alguma atividade de formação continuada na escola enquanto 5 diretores não a fizeram. Nessas atividades 2 diretores afirmaram que menos da metade dos professores participou. 7 diretores afirmaram que mais da metade dos professores participou e 11 diretores afirmaram que quase todos os professores participaram. Os professores com vínculo estável nas escolas são de 51% a 90%, segundo 4 diretores. Os outros 18 diretores afirmaram que este vínculo varia entre 91% e 100%.

Sendo assim, a maioria dos diretores realiza atividades de formação continuada e a participação de professores é bastante expressiva. Tanto que 11 diretores chegaram a afirmar que quase todos os professores participaram das atividades de formação continuada. Vale destacar o alto índice de estabilidade dos professores nas escolas.

Segundo relatam 7 diretores, no ano de 2015, o conselho escolar se reuniu por 2 vezes enquanto os outros 15 diretores afirmaram que o conselho escolar se reuniu 3 ou mais vezes durante o ano de 2015. A participação no conselho escolar, em 7 escolas, conta com professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis, enquanto em outras 15 escolas, os alunos não têm representação nesse conselho. O conselho de classe se reuniu 3 vezes ou mais no ano de 2015 em 21 escolas, enquanto em apenas 1 escola esse conselho se reuniu apenas 2 vezes. Para a elaboração do projeto pedagógico utilizou-se um modelo pronto em 9 escolas. Nas outras 12 escolas elaborou-se um modelo próprio.

Ao resumir os dados supracitados, é possível perceber o compromisso da maioria dos diretores com o conselho escolar, pois 15 deles afirmaram ter se reunido mais de 3 vezes com o conselho. Ao mesmo tempo observa-se uma desqualificação com relação a representação estudantil dentro do conselho escolar, já que a maioria das escolas não

contam com representantes dessa categoria no conselho. Quanto ao conselho de classe, na maioria das escolas, houve mais de 3 reuniões em 2015. Por último, com relação a processos democráticos e de participação coletiva das diferentes categorias da escola, a maioria dos diretores afirmou ter elaborado o projeto pedagógico utilizando um modelo próprio.

Segundo o documento, a Prova Brasil de 2011 teve a participação de 20 escolas. 1 diretor afirma que sua escola não participou e um outro diretor não sabe se participou. Quando perguntados a respeito dos resultados da Prova Brasil, 20 diretores afirmaram conhecer os resultados, 1 diretor afirmou desconhecer. Os resultados da Prova Brasil de 2011 nos municípios são conhecidos por 21 diretores e 1 diretor afirmou que seu município não participou da prova. 18 diretores afirmam conhecer os resultados da Prova Brasil de 2011 do seu estado e 4 diretores afirmam desconhecer. Ou seja, com relação ao conhecimento dos resultados e da participação na Prova Brasil, a maioria dos diretores afirma estar a par da situação, tanto os de sua escola como os do estado.

A admissão de alunos na escola no ano de 2015, segundo 2 diretores, obedeceu ao critério de local de moradia; para 14 diretores o critério foi o de ordem de chegada e para 6 diretores foram utilizados outros critérios. Após o processo de matrícula, 12 escolas ainda tinham vagas disponíveis, em 2 escolas foram preenchidas todas as vagas, em 5 escolas a procura por vagas foi um pouco maior que as vagas oferecidas e em 3 escolas a procura por vagas superou em muito o número de vagas oferecidas. Ou seja, para o ano de 2015, a maioria dos diretores usou o critério de ordem de chegada para a admissão de alunos e após o processo de matrícula um pouco mais da metade das escolas ainda tinham vagas disponíveis.

Na formação das turmas, em 8 escolas o critério utilizado foi a homogeneidade quanto à idade. Em 3 escolas o critério foi rendimento escolar. Em 1 escola usou-se o critério da heterogeneidade quanto a idade. Em 3 escolas o critério foi heterogeneidade quanto ao rendimento escolar e em outras 7 escolas utilizou-se outros critérios. Para atribuição das turmas aos professores em 8 escolas o critério utilizado foi a preferência

dos professores. Em 5 escolas, o critério adotado foi o de colocar professores experientes em turmas de aprendizagem mais lenta. Em 6 escolas houve revezamento dos professores e 3 escolas utilizaram outros critérios.

Sendo assim, o trabalho do diretor se resume a escolher critérios para alocação dos alunos nas diferentes turmas, e escolher critérios para alocação de professores nas turmas. Para a distribuição de alunos, não houve uma maioria absoluta com relação aos critérios, porém o mais utilizado foi o da homogeneidade quanto a idade. Para a distribuição de professores nas turmas também não houve um critério dominante. Enquanto alguns utilizaram a preferência dos professores, outras utilizaram revezamento e outras deram preferência às turmas com aprendizagem mais lenta, alocando professores mais experientes nessas turmas.

Na análise das taxas de abandono escolar, 12 diretores afirmaram que há ações para coibir o abandono, mas os resultados são insatisfatórios. 8 diretores afirmaram que as ações tiveram resultados satisfatórios. 1 diretor afirmou que ainda não avaliou o resultado das ações e 1 diretor afirmou que em sua escola não há nenhuma ação para coibir o abandono, porque esse tipo de problema não existe em sua escola. Com relação a taxa de reprovação, 10 diretores afirmaram que as ações com intuito de reduzi-las mostraram-se insatisfatórias. 11 diretores afirmaram que essas ações resultaram satisfatórias e 1 diretor afirmou que suas ações ainda não foram avaliadas. Em 20 escolas existe reforço escolar à aprendizagem dos alunos, tais como, monitoria, aula de reforço, recuperação etc., enquanto em 2 escolas não há qualquer ação de reforço escolar.

Sendo assim, com relação ao abandono escolar e a taxas de reprovação, a maioria dos diretores afirmou ter ações para coibir o abandono e reduzir as reprovações, porém há discrepância no que concerne aos resultados dessas ações. Enquanto que para a maioria dos diretores, as ações para coibir o abandono apresentam resultados insatisfatórios, as ações para reduzir as taxas de reprovação são colocadas como efetivas pela maioria dos diretores. Porém, cabe ressaltar que nos dois casos (abandono

e reprovação) essa diferença entre os que acham as ações satisfatórias e os que acham insatisfatórias é muito pequena. Por último, quase todos os diretores afirmaram que suas escolas oferecem programas de reforço escolar, como monitoria, aula de reforço, recuperação, etc.

A Tabela 1 faz referência as questões 44 a 55 do questionário em anexo.

Tabela 1

| %  | 9.84% | 23.86%        | 34.10%         | 32.20%                 |
|--|-------|---------------|----------------|------------------------|
|  | NUNCA | ALGUMAS VEZES | FREQUENTEMENTE | SEMPRE OU QUASE SEMPRE |
| O DIRETOR DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS PARA MELHORAR O ENSINO E APRENDIZAGEM NESTE ANO?  | 0     | 1             | 14             | 7                      |
| OS PROFESSORES CONVERSAM COM OS ALUNOS PARA TENTAR MINIMIZAR AS FALTAS NESTE ANO?              | 0     | 2             | 9              | 11                     |
| A ESCOLA COMUNICA AOS PAIS SOBRE A FALTA DOS ALUNOS NESTE ANO?                                 | 0     | 0             | 6              | 16                     |
| A ESCOLA CHAMA OS PAIS PARA CONVERSAR SOBRE AS FALTAS DOS ALUNOS EM REUNIÃO DE PAIS NESTE ANO? | 0     | 0             | 8              | 14                     |
| A ESCOLA CHAMA OS PAIS PARA CONVERSAR INDIVIDUALMENTE SOBRE AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO?    | 0     | 0             | 11             | 11                     |
| A ESCOLA ENVIA ALGUÉM À CASA DO ALUNO PARA CONVERSAR SOBRE FALTAS NESTE ANO?                   | 3     | 11            | 4              | 4                      |
| A ESCOLA DESENVOLVEU ATIVIDADES EXTRACURRICULARES EM ESPORTE ESTE ANO?                         | 0     | 11            | 5              | 6                      |
| A ESCOLA DESENVOLVEU ATIVIDADES EXTRACURRICULARES EM ARTES ESTE ANO?                           | 0     | 10            | 9              | 3                      |
| A ESCOLA DESENVOLVEU PROJETOS TEMÁTICOS (BULLYING, MEIO AMBIENTE , ETC.) NESTE ANO?            | 0     | 3             | 12             | 7                      |
| A ESCOLA PROMOVEU EVENTOS PARA A COMUNIDADE NESTE ANO?   | 0     | 12            | 8              | 2                      |
| OS ESPAÇOS DA ESCOLA FORAM UTILIZADOS PARA EVENTOS PROMOVIDOS PELA COMUNIDADE NESTE ANO?       | 10    | 6             | 4              | 2                      |
| A COMUNIDADE COLABOROU COM O TRABALHO VOLUNTÁRIO PARA A ESCOLA NESTE ANO?                      | 13    | 7             | 0              | 2                      |
| TOTAL  | 26    | 63            | 90             | 85                     |



### 3.3.2 Análise dos dados

Diante das características do trabalho precarizado, elencadas nos capítulos anteriores, pode-se perceber certas congruências com o modo de trabalho do diretor escolar. Dentre as características elencadas, a intensificação do trabalho pode ser constatada em uma série de questões do questionário aplicado aos diretores pela Prova Brasil de 2015. Quando se observa o número de tarefas que frequentemente, quase sempre ou sempre são realizadas, de acordo com a Tabela 1, percebe-se que mais de 65% dizem se comunicar constantemente com alunos e responsáveis sobre as diversas situações concernentes a evasão escolar, atividades extracurriculares e outras ações ligadas a comunidade.

Dentre outras características do trabalho precarizado, Standing afirma que a desvalorização da função de um trabalhador precarizado faz com que seu salário seja baixo, obrigando esse trabalhador a buscar outras formas de complementar a sua renda. Dentro das questões da Prova Brasil 2015, constatou-se que 13 diretores (59% dos pesquisados) exercem outras atividades além da de diretor. Mesmo com outro trabalho, não se observou uma migração salarial para patamares substancialmente mais elevados.

Podemos observar que no que concerne a formação continuada, o aumento de horas de trabalho dentro e fora da escola, os conflitos de horário e a pouca complementação salarial foram decisivos para o impedimento desses diretores de participarem de atividades e cursos de reciclagem e desenvolvimento profissional. Vimos que havia um interesse grande por parte dos diretores em participar desses cursos, pois 21 dos 22 diretores responderam que gostariam de participar ou ter participado de outras atividades de formação. Dentre os motivos apresentados, 9 revelaram não poder custear as atividades, 18 afirmaram haver conflito de horário, 16 afirmaram não ter disponibilidade de tempo e 8 afirmaram não ter oferta em suas áreas de interesse. Diante deste último dado, também podemos supor que há uma defasagem na diversificação de temas nos cursos de formação continuada apesar de existir demanda.

Apesar da baixa participação em atividades de formação continuada, quando se olha para a titulação máxima desses diretores, pode-se observar que 20 dos 22 diretores fizeram cursos de especialização, sendo que 19 fizeram na área de educação. Pode-se perceber um baixo aumento de salário por titulação se comparado com outras áreas e cargos que exigem titulação similar.

A função de diretor escolar exige que haja uma preocupação com o relacionamento entre o diretor, adjuntos, o corpo docente e a comunidade escolar, por meio do conselho escolar. Ao observar as questões da Prova Brasil, 7 diretores relataram que o conselho escolar se reuniu 2 vezes no ano de 2015. Outros 15 diretores afirmaram que se reuniram 3 ou mais vezes. Sobre a composição do conselho, 7 escolas contam com a participação de professores, alunos, pais e responsáveis, enquanto outras 15 escolas os alunos não têm representação neste conselho.

Como vimos anteriormente, ao conceituarmos a gestão democrática, um dos diversos papéis do diretor é articular esses diversos atores na elaboração de uma proposta político e pedagógica para a escola, expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste sentido a carga horária excessiva de trabalho dos diretores faz com que surjam estratégias para lidar com as diversas tarefas que a função exige. Enquanto as atividades urgentes e emergenciais exigem tomadas de decisão mais certeiras, com consequências a curto prazo. Atividades como a construção do PPP não são vistas como emergenciais ou urgentes e demandam uma dedicação enorme comparada com outras atividades do corpo escolar e conseqüentemente mais tempo para serem completadas e implantadas, assim como seus resultados também não são vistos de imediato. Neste sentido, analisando as questões da Prova Brasil de 2015 referentes a criação do PPP, pode-se observar que para a sua elaboração 9 escolas utilizaram um modelo pronto, enquanto outras 12 escolas elaboraram um modelo próprio. Sendo assim, podemos perceber que muitos dos diretores ainda se dedicam e dão importância ao papel pedagógico da sua função, se esforçando para desenvolver seus próprios PPPs.

Outra das funções do diretor escolar é estar atento aos resultados das avaliações externas. Vimos que o papel da avaliação externa cumpre um caráter duplo de avaliação e controle da escola. Avaliação com o objetivo de melhoria das condições de ensino e aprendizagem, e o de controle, cujo objetivo seria monitorar os processos de funcionamento e realização de metas. Ao serem questionados sobre o conhecimento dos resultados da Prova Brasil de seu município, 20 diretores afirmaram conhecer os resultados e apenas 1 afirmou não conhecer. Já com relação aos resultados do Estado, 18 diretores afirmaram conhecer e 4 afirmaram não conhecer. Portanto, podemos perceber que há um interesse dos diretores em estar em dia com as informações das avaliações externas.

Ainda versando sobre as diferentes funções e obrigações dos diretores, no caso do município de Queimados, são as escolas que determinam a forma de ingresso e admissão de alunos. 2 diretores obedeceram ao critério de local de moradia, 14 diretores obedeceram ao critério de ordem de chegada e 6 diretores a outros critérios.

Como vimos anteriormente, para Standing, “a ‘mente precarizada’ é alimentada e motivada pelo medo, já que a falta de ocupação laboral criaria um vácuo ético entre estes sujeitos.” Investigando o contrato de gestão que os diretores escolares da rede de Queimados são obrigados a assinar, esse medo, torna-se perceptível, pela constante obrigação de estar cumprindo suas metas, tendo o risco de não poder se reeleger ao não as alcançar minimamente. O contrato de gestão acaba sendo então mais um elemento de preocupação para o diretor, pois além de ter que se preocupar em prestar contas à comunidade escolar, professores, funcionários e a SEMED, agora há mais um órgão de governo ao qual deve-se reportar e cumprir exigências, o CADEGE.

Neste sentido podemos começar a perceber outras características do trabalho precarizado, que antes, não estavam tão evidentes. Ao não realizar um trabalho especializado e ser obrigado a se tornar um trabalhador multitarefas, por estar em constante evidência e conseqüentemente sendo vigiado por diversos atores, como professores, técnicos e órgãos de governo, seu ofício se torna degradante, e mal

remunerado, mesmo tendo uma média salarial mais alta que outros trabalhadores. O diretor “nestas condições tem de responder de qualquer maneira às demandas do mercado e ser amplamente adaptável.” No caso que estamos avaliando, as demandas do mercado seriam equivalentes às demandas da própria função de diretor, que no decorrer deste capítulo foram aparecendo a medida em que fomos detalhando os resultados do questionário. Listando essas funções, de acordo com o questionário da Prova Brasil de 2015, pode-se observar as seguintes atividades a serem cumpridas: a elaboração de atividades de formação continuada; reuniões com o conselho escolar; elaboração do PPP; estar a par dos resultados das avaliações externas; organização do processo de admissão de alunos; organização da formação das turmas; distribuição de professores para as turmas; estar a par das taxas de evasão escolar e a consequente elaboração de estratégias para reduzi-las; elaboração de atividades de reforço escolar; discussão com professores sobre medidas de melhoramento dos processos de ensino e aprendizagem; comunicação aos alunos e responsáveis sobre faltas; envio de alguém para casa do aluno para saber sobre as faltas; desenvolvimentos de atividades extracurriculares; promoção de eventos para a comunidade. Há também outras responsabilidades que não apareceram nas perguntas do questionário como: controle financeiro das verbas, elaboração de inventário, administração de pessoal auxiliar, controle do entorno da escola, etc.

#### CONCLUSÃO:

O presente trabalho busca analisar se os diretores da rede pública municipal de Queimados trabalham em condições de precariado. Para tanto, utilizou-se um questionário de 111 perguntas semi-estruturadas aplicado pelo INEP aos 22 diretores das escolas desse município, sendo a maioria mulheres, com mais de 30 anos, que se consideravam pretas ou pardas. Com relação a formação, todas concluíram o ensino superior, sendo que a maioria em instituições de ensino privadas, no curso de pedagogia e com especialização de 360 horas. Ao analisar o salário bruto dessas diretoras, vimos que a maioria ganha menos de R\$ 2.712,00. Treze diretores responderam que exercem outra atividade fora da escola como forma de complementação salarial.

A maioria das diretoras são novas no cargo, ocupando a função de gestão não mais que cinco anos. Todas afirmaram terem trabalhado como professoras antes de assumirem o cargo, sendo que a maioria atuou na docência por mais de 11 anos. Grande parte das diretoras afirmaram ter participado de atividades de desenvolvimento profissional, embora gostariam de que tivessem participado em um maior número de ocasiões. Com relação a formação continuada dos professores, a maioria das diretoras responderam que faziam atividades desse tipo.

Sobre resultados de avaliações externas, praticamente todas as diretoras conheciam os resultados do SAEB (Prova Brasil) e que suas escolas participaram da prova.

Com relação as questão de gestão democrática, todas as diretoras se reúnem ao mínimo uma vez semanalmente com o Conselho Escolar, sendo que a maioria afirmam se reunir mais de tres vezes por semana. Sobre a formação do Conselho Escolar as diretoras lidam nas reuniões com professores, funcionários, alunos e pais ou responsáveis. Já a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos a maioria das diretoras afirmou ter desenvolvido um modelo próprio.

Visto de uma maneira geral, a princípio, o trabalho de gestão dos diretores das escolas municipais de Queimados não tem a ver com o trabalho precarizado, que tem como uma das suas características a instabilidade e efemeridade. No entanto, ao correlacionar-se ambos, pode-se observar alguns pontos em comum e, apesar, dos diretores das escolas públicas do município de Queimados disporem de alguma estabilidade, nota-se o desprestígio da função, com baixa remuneração, tanto que mais de 50 por cento deles exercem outra atividade como forma de complementação salarial. Tal fato também indica a sobrecarga de trabalho, embora não tenha sido feita pesquisa qualitativa para apontar a exaustão ou problemas de saúde em função do excesso de trabalho.

Também pode-se observar que a maioria dos diretores tiveram boa formação e 20 dos 22 diretores fizeram cursos de especialização com mais de 360 horas. A maioria

dos diretores informou o desejo de terem mais atividades de desenvolvimento profissional, para melhor desempenharem suas funções. Qualitativamente, pode-se perceber um abandono do estado no desenvolvimento pessoal desses profissionais e conseqüentemente na qualidade da educação. Fazendo uma correlação com o trabalho precarizado, pode-se afirmar, que pela instabilidade no cargo, já que sua chegada a posição de diretor se dá mediante eleições ou indicações políticas, pelo grau de instrução desses diretores - 3º grau e especialização - apesar de mais de 12 anos de estudo e mais de 11 anos de docência, atuam em uma função pouco prestigiada, com baixo salário, em um município, cujo o IDHM hoje é considerado médio, com altos índices de analfabetismo, poucas pessoas cursando o Ensino Superior e considerado o município mais violento do país, o que muito lhes aproxima do trabalhador precarizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, Rubem. *A Alegria de Ensinar*. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- Atlas do Desenvolvimento Humano*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2000. Consultado em 11 de outubro de 2008.
- BRASIL. Constituição, 1988. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 120, n. 1, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.
- CARMO, E. F. et al. (2014). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 55, n. 240, pp. 304-327, maio/agosto.

CASSASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, 2001.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DRUMOND, Alexandre Matos; SILVEIRA, Suely de Fátima Ramos; SILVA, Edson Arlindo. Predominância ou coexistência?: modelos de administração pública brasileira na Política Nacional de Habitação. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 3-25, Feb. 2014.

FAYOL, Henri. Administração Industrial e Geral. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

FONSECA, Nadia Lobo da et al. Aplicação da metodologia de indicadores de qualidade para planejamento da gestão em bibliotecas universitárias da UERJ. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 13., 2004, Natal. Anais... Natal: BCZM, 2004. 13p.

GONDRA, José Gonçalves; Schneider, Omar. Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial: (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011. 486p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (30 de agosto de 2017). «Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2017. Consultado em 15 de junho de 2018.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da Violência 2016 Disponível em Brasília: Ipea, 2018.

\_\_\_\_\_. Atlas da Violência 2018 Disponível em Brasília: Ipea, 2018

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, Oct. 2006.



LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜCK, H. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCK, Heloisa et al. Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio (Coord.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. M.; PEREZ JR., J. H.; SILVA, C. A. S. Controladoria estratégica. São Paulo: Atlas, 2002.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2002.

PORTAL QEDU. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2794-queimados/pessoas/diretor> . Acesso em 29 ago. 2018

SANDERS, Benno, Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 41-54, jan./jun. 2005.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. I – Séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.93-107.

SANTOS, Maurício Pastor; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v.98, n.248, p.47-61, Jan. 2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J.B. (Org). Gestão democrática. 4a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

STANDING, Guy (2009), *Work after Globalization: Building Occupational Citizenship*. Cheltenham: Elgar.

STANDING, Guy (2011), *The Precariat – The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury [Versão traduzida *O Precariado – A Nova Classe Perigosa*. São Paulo: Autêntica].

STANDING, Guy (2014), *A Precariat Charter: From Denizens to Citizens*. London: Bloomsbury.

TAYLOR, Frederick W. Princípios de Administração Científica. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 45-60, ago. 2007.

ZAGURY, Tânia. Fala mestre. In: *NOVA ESCOLA*, nº 192, p.20-22, maio, 2006.